



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

**RECURSOS PARA REFERIR A EVENTOS FUTUROS EN LA  
ADQUISICIÓN TEMPRANA DEL ESPAÑOL DE MÉXICO**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**PRESENTA**

**ITZEL GUADALUPE HERNÁNDEZ MARTÍNEZ**



ASESOR  
DRA. CECILIA ROJAS NIETO

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.  
2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A todos los que han estado conmigo a lo largo de este camino

En especial a mi mamá, a Iván, a Gabi y a la Dra. Cecilia

<b>ÍNDICE</b>	<b>Pág.</b>
<b>PRESENTACIÓN</b>	5
<b>I. ANTECEDENTES</b>	8
<b>1.1 Temporalidad y futuro</b>	8
<b>1.1.1 Propuestas planteadas sobre la forma de expresar la temporalidad en las lenguas</b>	9
<b>1.1.2 Advertencias terminológicas</b>	9
<b>1.1.3 Algunas propuestas: antecedentes</b>	12
<b>1.1.4 Una nueva propuesta: Wolfgang Klein</b>	17
<b>1.2 La expresión de lo futuro. Una revisión al tema</b>	22
<b>1.2.1 Futuro y modalidad</b>	22
<b>1.2.2 Formas de referir al futuro en el español de México</b>	27
<b>1.2.3 Situación actual del uso de las formas que marcan futuro en México</b>	29
<b>1.3. Relevancia de la Teoría basada en el uso sobre el tiempo en la adquisición del lenguaje</b>	31
<b>1.4. Adquisición de la temporalidad</b>	34
<b>1.4.1 Adquisición de la temporalidad: comprensión</b>	35
<b>1.4.2 Adquisición de la temporalidad: producción</b>	39
<b>1.4.3 Importancia del habla dirigida al niño</b>	45
<b>1.4.5 Postura</b>	48
<b>II: METODOLOGÍA</b>	50
<b>2.1 Base de datos</b>	50
<b>2.2 Participantes</b>	52
<b>2.3 Procedimiento</b>	53
<b>2.4 Análisis de datos</b>	54
<b>2.5 Preguntas de investigación, postura y aportaciones esperables</b>	58
<b>2.6 Expectativas</b>	59
<b>III. ANÁLISIS</b>	60
<b>3.1 Recursos para referir a eventos futuros en el habla de los niños</b>	60

3.1.1 Análisis global de los datos	60
3.1.2 Recursos para referir al futuro que exponen los niños	63
3.1.3 Formas verbales en el habla de los niños	67
3.1.4 Adverbios temporales en el habla de los niños	72
3.1.5 Conjunciones temporales en el habla de los niños	80
3.1.6 Orden discursivo en el habla de los niños	83
3.1.7 Resumen	89
3.2 El habla de los cuidadores	102
3.2.1 Recursos sobre temporalidad futura en el habla adulta	105
3.2.2 Modelos de expresión de lo futuro en el habla adulta	106
3.2.2.1 Recursos temporales en el habla adulta: formas verbales	107
3.2.2.2 Recursos temporales en el habla adulta: adverbios temporales	111
3.2.2.3 Recursos temporales en el habla adulta: conjunciones temporales	115
3.3 Situaciones interlocutivas	125
3.3.1 Contextos interlocutivos: producciones espontáneas y dirigidas	125
3.3.2 Conversaciones acerca del futuro	134
3.3.3 a manera de síntesis	141
<b>IV. CONCLUSIONES</b>	143
Índice de tablas	148
Índice de gráficas	149
Índice de esquemas	149
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	150



## PRESENTACIÓN

Cuando el infante tiene que enfrentarse a la adquisición de su lengua materna tiene que valerse de distintos medios. A través del habla cotidiana de los familiares, el niño tiene un primer acercamiento al uso de las palabras, de las cuales tendrá que alinear el significante con el significado para posteriormente poder usarlas.

El aprendizaje del léxico con un referente tangible (ej. Camisa, florero, ventana, etc.) resulta de mayor facilidad, pues la relación entre el significado y el significante es más clara. De forma contraria, los conceptos abstractos resultan de una mayor complejidad en su adquisición, pues el niño tiene que extraer sus funciones mediante el uso que le dan los demás y esquematizar y categorizar la información que recibe. Tal es el caso de la temporalidad, en estudios de lenguas cuya deixis es egocéntrica, se ha revisado que a los tres años, los niños tienen un conocimiento sencillo acerca de las relaciones tempo-espaciales distintas al 'aquí' y al 'ahora' pero no lo suficiente para ser de un grado adulto o de alejarse del centro deíctico.(Tillman, 2006; Friedman, 2000; Weist, 2015, Pawlak, 2006).

El tema se vuelve más problemático cuando entra en juego la referencia a temporalidades futuras, pues como veremos a lo largo de la investigación, su realización no es certera y en muchas ocasiones no hay una experiencia previa que ayude a facilitar su comprensión. De tal suerte que el desplazamiento a la posterioridad es, en principio, más complejo que a lo que ya se ha vivido, es decir a lo anterior al momento de habla.

En esta investigación veremos los recursos con que cuentan los niños en etapas tempranas de adquisición del lenguaje para referir a eventos futuros y cómo su producción se ve impactada por la interacción cotidiana con los adultos cercanos a ellos y los contextos en que se dan tales formas.

De tal modo, la tesis se dividirá en cuatro partes:

- Introducción. En este apartado revisaremos algunas propuestas acerca del estudio de los recursos temporales: tiempos verbales, adverbios y conjunciones temporales, fundamentalmente. En la segunda parte, veremos brevemente las dificultades del tiempo futuro tanto en su concepción como en su forma de expresión y el estado actual del uso de tiempos verbales para referir al futuro en el español de México. En la tercera parte, veremos lo que se ha dicho en otros trabajos respecto a la adquisición de la temporalidad futura y de los recursos que utilizan los niños para referir a eventos futuros.
- Metodología. Veremos las muestras consideradas para este estudio y que forman parte de la base de datos ETAL. En el segundo apartado expondré los diversos factores que tomé en cuenta para el análisis de los datos encontrados.
- Análisis de los resultados. En el apartado de los resultados ofreceremos el análisis de los recursos con que cuentan los niños de la muestra que consideramos para referir a eventos futuros y de los recursos que usan los adultos que interactúan con ellos y cómo estos recursos influyen el habla de



los niños; finalmente, atenderemos el uso de las formas de expresión del futuro en la interacción y los contextos en que surgen tales referencias.

- Conclusiones.

## I. ANTECEDENTES

En este capítulo revisaremos lo que se ha dicho al respecto de los recursos para referir al tiempo en las lenguas tomadas en cuenta en los estudios de Wolfgang Klein (1994, 2009). Después, seguiremos con el tema de futuro: su convivencia con otros valores no temporales y el estado actual de las formas para referir a eventos futuros en el español de México. En el apartado posterior repararemos en algunas investigaciones previas referentes a la adquisición de la temporalidad futura, tanto en su comprensión como en la producción, así como la importancia del habla dirigida al niño y su relación con el desarrollo del lenguaje en el niño.

### 1.1 Temporalidad y futuro

Para tener un panorama más amplio sobre el tiempo verbal futuro y su comportamiento respecto a otros tiempos verbales prototípicos, en este apartado daré una breve explicación sobre los mecanismos con que cuentan las lenguas para referir verbalmente a eventos temporales. Dentro de estos mecanismos pondremos un mayor énfasis en el tiempo verbal, ya que se ha considerado la principal para establecer una relación temporal. Posteriormente retomaremos el tema ampliamente discutido sobre el uso modal del futuro morfológico y sus consecuencias actuales en la lengua hablada.

### **1.1.1 Propuestas planteadas sobre los recursos para referir a la temporalidad en las lenguas**

El estudio del tiempo en las lenguas no es reciente. Se ha dicho mucho sobre el tema y se han hecho hallazgos que nos han ayudado a comprender un poco mejor cómo es que se puede dar una relación entre realidad, lenguaje y la forma en que, como hablantes, entendemos tales relaciones. Así, en lenguas como el español, se ha concedido al tiempo verbal un lugar dominante en el estudio de la expresión de nociones temporales. Existe una gran tradición en la investigación de estas formas; entre ellas, las que atañen más directamente al presente trabajo son los estudios ofrecidos en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, la visión de Comrie en su libro *Tense* publicado en 1985 y la teoría de los tiempos verbales de Reichenbach, cuyas aportaciones todavía resuenan en los trabajos más recientes sobre este asunto.

### **1.1.2 Advertencias terminológicas**

Uno de los principales problemas al que nos enfrentamos al hablar del tiempo en las lenguas, en español al menos, es que nuestra lengua no cuenta con un léxico que nos permita diferenciar entre las distintas categorías o conceptos que enfocamos en la presente investigación. Por esta razón, la lectura de algunos textos en español podría parecer oscura al no tener en cuenta ciertas distinciones. Pongamos como ejemplo un caso importante de esta ambigüedad terminológica: generalmente cuando nos referimos a los tiempos verbales, solemos pensar en un sistema temporal. Sin embargo, el sistema verbal del español ha unificado en

sus formas tanto la temporalidad como la aspectualidad, la modalidad y hasta la evidencialidad. Así es como tenemos la diferencia entre el pasado perfecto y el pasado imperfecto, entre otros. A pesar de ello, debemos distinguir claramente tanto una característica como la otra, es decir, tener siempre clara la diferencia entre temporalidad y aspectualidad en una forma verbal.

De tal forma que, el tiempo verbal si bien nos ayuda a nombrar una categoría gramatical, no nos ayuda a distinguir sus componentes internos. Como ejemplo, en inglés esta distinción se hace más obvia pues cuenta con las formas léxicas *time*, *tenses* y *tense*. De esta forma se puede distinguir el tiempo real: *time*, formas verbales: *tenses*, y la parte puramente temporal de la forma verbal: *tense*. Aquí tengo que agregar que incluso decir “la parte temporal de la forma verbal” no es completamente adecuado, pues como veremos más adelante, el aspecto también es un mecanismo que puede colaborar en la expresión del tiempo.

Con este problema en mente, es necesario usar términos específicos para no crear ambigüedades terminológicas a lo largo del texto, entonces:

- *Tiempo*. Se referirá al tiempo físico o real.
- *Tiempo lingüístico*. Hace alusión a todos los mecanismos con los que una lengua puede expresar temporalidad.
- *Tiempo verbal*. Es la categoría gramatical con la se expresa el “tiempo”, el aspecto, el modo etc., de una acción, evento, proceso en lenguas como el español. Es decir, un paradigma verbal.

- *Tiempo gramatical*. Se refiere a la “parte temporal de la forma verbal”. Cuando se use este término, se deberá tomar en cuenta que se refiere únicamente al *tiempo gramatical*, al *tense*, y no al aspecto o al modo. Es decir, su valor es estrictamente deíctico respecto a uno o más tiempos de anclaje. Decidí usar el término “tiempo gramatical” utilizado en las reseñas o explicaciones de la teoría del tiempo verbal de Comrie, al buscar en distintos medios una definición acerca de esta noción y encontrar que en la mayoría se traduce simplemente como “tiempo” (lo que cual nos regresa al problema inicial).

Debo mencionar que en el artículo de Rojo y Veiga para la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) se hace alusión a este problema y lo que yo he decidido nombrar como *tiempo gramatical*, se designa en ahí como *tiempo lingüístico*:

El tiempo lingüístico se basa en el tiempo cronológico, pero no coincide totalmente con él. El tiempo lingüístico se fundamenta en el establecimiento de un punto cero que no es estático, sino móvil. Aunque no siempre ocurre de este modo, podemos considerar inicialmente que el punto cero coincide con el momento de la enunciación con respecto al cual, los acontecimientos pueden ser anteriores simultáneos o posteriores. (Rojo y Veiga, 1999: 2873)

Sin embargo, considero que, aunque se problematiza el fenómeno, no se toma en cuenta que el *tiempo lingüístico* conlleva más relaciones aparte de una relación deíctica, por ello es que pueden entrar en la definición características como el aspecto, los adverbios secuenciales o iterativos, la *Aktionsart*, etc. De tal forma que hace falta distinguir entre *tiempo lingüístico* -cuya definición abarca todos los

mecanismos de una lengua para marcar temporalidad (no sólo deíctica)- y *tiempo gramatical*, cuyo valor sí es estrictamente deíctico temporal respecto a uno o varios puntos de anclaje.

### 1.1.3 Algunas propuestas: antecedentes

Dentro del estudio del tiempo lingüístico en las lenguas, se ha dado una mayor relevancia al tiempo verbal, que es considerado como el mecanismo central para marcar temporalidad. Tal es la postura de Reichenbach (1947), de Comrie (1985) y de Rojo y Veiga (1999)

Reichenbach en su trabajo de 1947 advierte que la teoría que únicamente consideraba dos puntos de anclaje en los tiempos verbales (a saber, el *punto de enunciación*, *momento de habla*, etc. y el *punto del evento*) no satisface las verdaderas necesidades para comprender la naturaleza del comportamiento de estos. Propone, pues, tres puntos de anclaje que explican las relaciones temporales que se dan dentro del verbo:

Speech point, S

Event point, E

Reference point, R

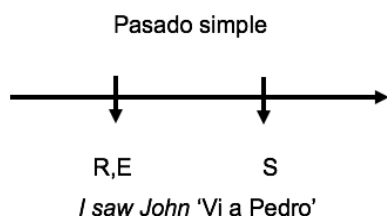
En esta triada el punto de habla o *Speech point* (S) es el anclaje principal. El punto del evento o *Event point* (E) remite al tiempo del evento ocurrido. Por último, el punto de referencia o *Reference point* (R) es precisamente la referencia a otro evento posterior o anterior a los otros dos puntos, el *speech point* y el *event point*, y que termina de dar sentido al tiempo verbal. El *reference point* no siempre

es visible en el tiempo verbal, pues puede ser simultáneo a otro punto de anclaje, sin embargo siempre está presente como veremos más adelante. (1947)

Si consideramos solamente el carácter deíctico-temporal del tiempo verbal se pueden dar tres tipos de relaciones temporales respecto al punto de habla (S): anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Así, con estas tres relaciones y con los tres puntos de anclaje (S, R y E) es como se conforman las características temporales de los tiempos verbales:

Para los tiempos simples propone el siguiente análisis:

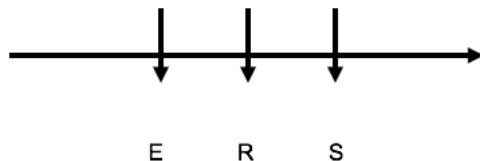
*Esquema 1. Ejemplo de anclajes temporales simples según Reichenbach (1947)*



Como vemos, tanto el *punto del evento* como el *punto de referencia* se sobreponen. Esto se debe a que Reichenbach considera que incluso en tiempos verbales con un aparente tiempo deíctico, se refiere en realidad a dos puntos. El *punto de referencia* se vuelve explícito en ejemplos como el siguiente:

*Esquema 2. Ejemplo de anclajes temporales complejos según Reichenbach (1947)*

### Pasado perfecto



*I had seen John [before meeting you] 'He visto a John [antes de verte]*

Desde este análisis el verbo mantiene los tres puntos de referencia separados, pues supone que la acción referida, 'I had seen John', (*Event point*) precede a otra, 'meeting you', (*Reference time*) y que ésta, a su vez, precede al momento actual (*Speech point*).

Esta teoría, a pesar de tener varios problemas metodológicos discutidos en otros trabajos, ayudó a demostrar que efectivamente, el estudio del tiempo verbal tenía mucho más que ofrecer fuera de los dos anclajes atribuidos al tiempo verbal.

En 1985, Comrie publicó *Tense*, un libro cuya temática se centra en la descripción a profundidad de la función del tiempo gramatical, que desliga del aspecto y del modo –separación importante para una verdadera comprensión de la naturaleza del tiempo verbal–.

Su teoría, aceptada ampliamente en la actualidad, propone al menos dos tesis: a) retoma los momentos de anclaje propuestos por Reichenbach, pero con un cambio entre sus relaciones; y b) la existencia de tiempos verbales compuestos, relativos y absoluto-relativos. A continuación, explico con más detalle tales propuestas.



-Tiempos absolutos. Son todos aquellos tiempos verbales cuya relación entre el *moment of speech* (S) o *momento de habla* y el *moment of event* (E) o *momento del evento* es directa, esto es:

Presente = E simultáneo S  
Pasado = E antes que S  
Futuro = E después que S

-Tiempos relativos. Comrie propone que hay eventos que no se relacionan directamente con el *momento de habla*, sino con otro, el *Reference point* (R) o *punto de referencia*. Así, la relación de anterioridad, simultaneidad y posterioridad ya no se dan con el *momento de habla* sino con el *momento de referencia*, el cual no está anclado deícticamente al tiempo, sino que es contextual. Entonces se puede decir que:

Presente relativo = E simultáneo a R  
Pasado relativo = E antes que R  
Futuro relativo = E después que R

-Tiempos absoluto-relativos. Son una combinación de los tiempos anteriores. Estos tiempos se distinguen por tener una estructura en la que E (relativo a R) (relativo a S) en el que 'relativo a' es un símbolo que abarca todas las relaciones permitidas (simultaneidad, anterioridad, posterioridad, no anterioridad, no posterioridad). Entonces la fórmula cubre los siguientes casos:

E relativo a S  
E relativo a R  
E relativo a R relativo a S

Es decir, la propuesta de Comrie hace alusión a los anclajes temporales de los tiempos verbales y que estos pueden ser directos al momento de la enunciación o pueden ser indirectos a ellos, pero que hay más de dos puntos de anclaje que entran en juego en las relaciones temporales. Esta teoría es la que se acepta actualmente.

En lengua española, En cuanto al capítulo de Veiga y Rojo (1999) es importante mencionar que su definición del tiempo verbal se basa muchas veces en las nociones ofrecidas en Bull (1969):

Una categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación bien con respecto al punto central (el origen) bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen. (Rojo y Veiga, 1999: 2879)

Es decir, la *Gramática descriptiva de la lengua española* también opta por una postura en la que es necesario vincular el tiempo gramatical a más de dos puntos de anclaje.

Veiga y Rojo ofrecen algunos términos ya establecidos por Bull (1969) en los que el punto de habla o *momento de enunciación* es el punto O (de 'origen'); las relaciones temporales son consideradas como vectores (V) donde la relación de anterioridad sería O-V, la de simultaneidad OoV y la de posterioridad O+V. En tanto que los tiempos que no están relacionados directamente con el punto de origen, los que se relacionan con otro momento, son formuladas a partir de un sistema de marcaje con paréntesis, por ejemplo como (O-V)oO para el pasado imperfecto.

Cabe mencionar que estos trabajos consideran el tiempo verbal como el mecanismo fundamental para marcar el tiempo lingüístico, y prestan poca atención a los adverbios temporales. Rojo y Veiga (1999), por ejemplo, mencionan que los adverbios temporales son puntuales respecto al momento de enunciación siempre y cuando vayan con un tiempo verbal ya que estos “simplemente muestran relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto a cualquier punto de habla” (p.2881)

Los estudios realizados por los autores anteriores consideran que el tiempo verbal se compone de tres puntos de anclaje, y no solamente de dos. Este tercer punto de anclaje como vemos, promueve la complejidad en la referencia temporal. En el siguiente apartado hablo brevemente sobre una propuesta de análisis de los recursos para referir a la temporalidad.

#### **1.1.4 Una nueva propuesta: Wolfgang Klein**

La atención a la diversidad de mecanismos para expresar nociones temporales si bien se ha centrado en ciertos recursos, también ha permitido visualizar con más detalle otros mecanismos temporales; en español se han documentado investigaciones cuyo foco principal ya no es el tiempo verbal, sino otro tipo de expresiones. Hay estudios completos sobre el aspecto y la *Aktionsart*; hay trabajos que describen lenguas en que la relación aspectual es el principal mecanismo que aporta temporalidad, por ejemplo, en las lenguas mayas (Lara; 2011). A pesar de esto, la mayoría de los estudios suele centrarse aun en el tiempo gramatical que se expone mayoritariamente a través del verbo. Wolfgang

Klein apuesta por un cambio de paradigma, y sugiere estudiar los diversos mecanismos de forma conjunta y no sólo enfocando una forma específica. Con ello, invita al estudio de mecanismos como los adverbios temporales cuya relación deíctico-temporal es más específica respecto a determinado punto de anclaje que la relación ofrecida por el tiempo verbal (Klein, 2009: 27).

Dos de los trabajos donde Klein expone su propuesta teórica son *Time in language* (1994) y, a manera de resumen, el artículo “How time is encoded” (2009). En el primero propone, entre otras cosas, una teoría sobre el tiempo gramatical y el aspecto que, si bien es parecida a las expuestas en el apartado anterior, no es completamente igual.

En el artículo, Klein menciona la existencia de seis mecanismos dentro de las lenguas para expresar el tiempo lingüístico: *tiempo gramatical*, *aspecto*, *Aktionsart*, *adverbios temporales*, *partículas temporales* y *principios discursivos*. Cabe mencionar que estos mecanismos no demuestran la realidad lingüística de todas las lenguas ni llegan a abarcar todos los mecanismos con los que éstas podrían contar. Por otra parte, no todos los mecanismos pueden aparecer en la misma lengua. Podrían ocurrir dos o cinco mecanismos, o que uno predomine sobre otro(s).

a. *Tiempo gramatical*. Siguiendo una línea trazada por investigaciones previas, Klein propone que el tiempo gramatical posee más de dos puntos de anclaje:

- *Time of utterance*, **TU**. Tiempo en el que se predica el evento.

- *Time of the Situation*, **TSit**. Tiempo en que ocurre la situación.

- *Topic Time*, **TT**. En palabras de Klein, es el “tiempo sobre el que se habla, el tiempo de la aserción” (Klein, 2009: 8). Es el intervalo en que pasa el evento, pero no se restringe únicamente a sus límites lingüísticos. Por ejemplo, la oración ‘He was dead’ a pesar de encontrarse en una supuesta relación de anterioridad respecto al *Time of Utterance*, sigue cumpliéndose después del anclaje de la enunciación, por lo que el Topic Time no está delimitado necesariamente al tiempo verbal.

Propone una relación distinta para estos tres tiempos de anclaje. Menciona que la relación para marcar el tiempo gramatical se da entre TU y TT, esto es, entre el *Time of Utterance* y el *Topic Time*. Por lo que las relaciones generales son:

TU incluido en TT	Tiempo presente	There is a book on the table (‘Hay un libro en la mesa’)
TU antes de de TT	Tiempo pasado	John was in the garden (‘John estaba en el jardín’)
TU después de TT	Tiempo futuro	I will see John tomorrow (‘Veré a John mañana’)

b. *Aspecto*. En “How Time is encoded” se vuelve a cuestionar qué es lo que se considera como “perspectiva” desde la que un evento es predicado. Klein menciona que se tiende a describir al *aspecto* como una entidad no deíctica, pero el simple hecho de que pueda tener distintas perspectivas, desvinculando de una sola y única visión del evento, es una muestra de que el *aspecto* posee características deícticas, aunque no del mismo tipo que la del *tiempo gramatical*. Menciona en *Language in time* que la relación que se da en este mecanismo es entre el *Topic Time* y el *Time of Situation*, por lo que, de alguna manera, también

es una relación deíctica, aunque no con el *Time of Utterance*, pues de ser así sería una relación del tipo *tiempo gramatical*. Dado que señala, entre otras cosas, la compleción o no de un evento, también marca tiempo lingüístico.

c. *Aktionsart*. Este mecanismo es catalogado como otro tipo de *aspecto* o *aspecto léxico*, pues refiere a la duración inherente de los verbos u otros elementos lexicales. La propuesta de Klein (2009) es que, a diferencia de las propuestas tradicionales, los verbos no poseen una duración inherente, sino que la situación misma a la que refieren es la que posee tales cualidades.

d. *Adverbios temporales*. Klein señala que son de diversos tipos y cumplen distintas funciones. Gracias a esta característica, menciona, es el mecanismo más variado para referir al tiempo en las lenguas. En cuanto a su función pueden ser deícticos (*ayer, hoy, mañana*), durativos (*por unos instantes, durante la comida*), secuenciales (*después, antes*). En su forma, pueden ser simples (*ahora, mientras*) o expresiones compuestas (*durante toda su infancia, hasta el medio día*). Su importancia, según Klein, es que, al tener tantas formas y funciones, permiten que las relaciones temporales que expresan sean más precisas que los tiempos verbales. Menciona que, si bien el tiempo verbal nos ayuda a tener una relación deíctico temporal respecto a algún momento, no nos ayuda a ubicar en la línea temporal si un evento ocurrió hace apenas cinco segundos o si ocurrió hace mil años, precisión que sí puede ofrecer el adverbio temporal. Así, Klein opta por una postura en la que el adverbio temporal muchas veces ofrece más información que el tiempo verbal dentro de la enunciación o discurso y que por ello mismo debería tener una mayor atención en las investigaciones.

e. *Partículas temporales*. Este mecanismo no se ha encontrado en lenguas occidentales, sin embargo, está presente en el idioma chino, cuya estructura gramatical es fundamentalmente aislante. En esta lengua se encuentran partículas que aportan información temporal y aspectual al verbo sin modificar su morfología.

f. *Principios discursivos*. También considerado como orden discursivo, es un mecanismo discursivo en que el narrar los eventos emulando la secuencia en que sucedieron o sucederán en la realidad propicia una iconicidad temporal.

En español encontramos seis de los cinco mecanismos antes mencionados. A excepción de las *partículas discursivas*, tanto el *tiempo gramatical* como el *aspecto*, la *Aktionsart*, los adverbios temporales y los principios discursivos son parte de los recursos para referir al tiempo en español. Cabe señalar que la *Aktionsart* y los principios discursivos no son gramaticales pues que no aluden directamente al tiempo, sino que apelan a otras características: la *aktionsart* a la parte léxica y los principios discursivos a la sucesión cronológica de los eventos.

La posición general de Klein es que hay varios mecanismos que ayudan a marcar el tiempo en las lenguas e invita a que no nos enfoquemos en el estudio de uno. Es decir, señala como necesario analizar los mecanismos en conjunto y no sólo estudiar el al tiempo verbal como un fenómeno aislado; esta es la vía que sugiere para poder llegar a una verdadera comprensión del funcionamiento del sistema de referencia temporal de las lenguas.

## **1.2 La expresión de lo futuro. Una revisión al tema**

El estudio de las formas que se consideran como prototípicas para referir a eventos futuros pone en evidencia que tales formas están íntimamente relacionadas con usos modales y que, como consecuencia, su uso con intenciones temporales ha disminuido grandemente y ha sido remplazado por otras formas que los hablantes consideran más pertinentes para estos casos. En el español, el desuso del futuro morfológico *-ré* es claro ejemplo de esto, pues en la actualidad su uso se restringe mayoritariamente a características modales y por tanto su producción con intenciones temporales se ha visto disminuida, al menos en la lengua hablada. En este apartado repaso brevemente el tema de la convivencia de futuro y modalidad, su estado en el habla actual de México y las alternativas con las que contamos en español para referir a lo futuro.

### **1.2.1 Futuro y modalidad**

Wolfgang Klein, en los trabajos ya citados (1994, 2009), hace alusión a los usos no prototípicos de los tiempos verbales. Recordemos que Klein distingue tres anclajes temporales principales Time of Utterance (TU), Time of Situation (TS) y Topic Time (TT). La relación entre TU y TS es una relación déctica entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del evento al que se refiere, tal relación se refleja en el tiempo verbal. Sin embargo, hay usos no prototípicos que no corresponden con los valores temporales de los tiempos verbales. Un ejemplo a este tipo de usos, es el presente histórico en el que se narran hechos ocurridos en



el pasado con el tiempo verbal presente, a pesar de que el TU y el TS no coincidan en el mismo intervalo temporal.

Por otro lado, hay usos no prototípicos de los tiempos verbales que no establecen una relación entre el Time of Utterance y el Time of Situation, es decir, no hay una relación temporal. En español, tal como se mencionó arriba, uno de los ejemplos más visibles es el uso actual del tiempo verbal futuro (*pensaré, tendrá, pensará*).

Moreno de Alba en sus estudios del español hablado de la ciudad de México (2003), ha documentado la convivencia y predominio de usos modales en el tiempo verbal futuro. Escribe:

Las formas verbales que normalmente se usan para expresar lo venidero (futuro *-ré*, perífrasis “*ir a + infinitivo*”) dejan a un lado en algunas ocasiones su denotación temporal futura y pasan a servir en el habla como formas aspectuales o modales. (1970: 86)

y procede a hacer un inventario detallado de los futuros modales, de los cuales sólo recordaré algunos tipos:

Suposición referida al presente: ***comprenderás*** cómo nos reímos; (1970: 97)

Futuro con carácter concesivo: *con palabras se podrán decir cosas hermosas, pero...*. (1970: 97)

Desde un punto de vista histórico, Joan Bybee en coautoría con diversos autores (Bybee & Pagliuca, 1987; Bybee, Pagliuca & Perkins, 1991; Bybee, Pagliuca y Perkins, 1994) expone en forma detallada la convivencia entre modalidad y futuridad.

En cuanto a la futuridad, mencionan que el uso principal del tiempo verbal futuro es equivalente a la predicción por parte del hablante de que la situación en la proposición, que se refiere a un evento que toma lugar después del momento de habla, tomará lugar (Bybee, 1994: 294).

Sin embargo, señalan que las formas o morfemas que marcan futuro tienen otros usos que no son estrictamente temporales y que a veces coexisten más de dos usos en una misma forma. Desde una perspectiva histórica, estos usos se pueden explicar a partir de los significados previos de las actuales formas verbales futuras. En su muestra de más de setenta lenguas encontraron que los tiempos verbales futuros derivan de tres expresiones principales:

- Modalidades orientadas al agente. Verbos o construcciones que tienen un significado orientado al agente, formas que en algún momento expresaron 'deseo', 'obligaciones' o 'habilidad' pudieron haberse gramaticalizado con un uso futuro. En español, el futuro morfológico proviene de la construcción de obligación 'cantar he > cantaré'.
- Movimiento. Verbos o construcciones que señalen movimiento hacia una meta pudieron gramaticalizarse con sentido de futuro. El uso de verbos 'ir' y 'venir' son algunos de los ejemplos encontrados en varias lenguas, aunque demuestran usos diferenciados. En español, la perífrasis verbal 'ir a + infinitivo' es la construcción derivada de un verbo de movimiento más predominante.

- Adverbios temporales. Adverbios que indican tiempo después del momento de habla o un punto de referencia. ej. *pronto, después* (1991:19)

Bybee y coautores han notado el problema de definir la modalidad, problema, pues suele definirse como la “gramaticalización de las actitudes y opiniones del hablante” (Lyons, 1997; *apud* Bybee, 1994: 176). Sin embargo, mencionan que la modalidad va más allá de la postura del hablante y que sería mejor verla como un conjunto de funciones relacionadas diacrónicamente (Bybee, 1994: 179).

Tanto en Bybee (1991) como en Bybee, (1994), se propone una división de la modalidad en tres grandes tipos:

- Modalidad orientada al agente. Formas que expresan deseo, obligación, habilidad. Es decir, aquellas que refieren a las intenciones o deseos del hablante sobre sus propias actividades: Ej. *Tengo que entregar el proyecto para Octubre.* (Bybee, 1994)
- Modalidad epistémica. Formas que expresan posibilidad o probabilidad. Este tipo de modalidad expresa la incertidumbre de la realización del evento y el grado de compromiso que el hablante toma respecto a él. En inglés, el uso de *may* y *must* refieren a una modalidad epistémica. Ej. *I may have that book at home, but I'm not sure* ('Posiblemente tenga ese libro en casa, pero no estoy seguro'). (Bybee, 1991: 24)
- Modalidad orientada al hablante. Formas que expresan imperativos, optativos, sugerencias, etc. A diferencia de la modalidad orientada al agente, la modalidad orientada al hablante refiere a aquellas formas que

intentan influir en el comportamiento de otra persona, es decir, el hablante está haciendo algo con lo que dice. Ej. *Todd, you have to go home now* ('Todd, tienes que ir a casa en este momento') (Bybee, 1991: 23)

Con ejemplos de distintas lenguas, estos autores llegan a la conclusión de que si la modalidad coexiste con la temporalidad es porque la última se desarrolló a partir de la primera y no a la inversa (Bybee, 1991:47). Es decir, primero se establecieron las construcciones que marcaban obligación, movimiento, etc. y después, con el cambio de las lenguas, los usos temporales derivaron de estas construcciones ya dadas.

Por este motivo, al futuro siempre se le vincula con la modalidad y con la incertidumbre de su realización, ya que, a pesar de cambiar de usos no temporales a temporales, queda un matiz o usos alternativos modales en las formas futuras tanto en español como en otras lenguas.

En español, la literatura considera al futuro morfológico *-ré* como un tiempo verbal casi o totalmente permeado por usos modales, por lo que otras formas suplen su valor temporal. La más predominante de ellas es la perífrasis verbal '*ir a + infinitivo*'. Lastra y Butragueño (2008) consideran al futuro morfológico como una forma casi modal y a la perífrasis como temporal. A mi juicio esta división de funciones no es totalmente clara o delimitada, pues ambas formas pueden tener usos temporales al tiempo que pueden tener usos modales.

### 1.2.2 Formas de referir al futuro en español

En el español actual contamos con dos formas básicas para predicar sobre la temporalidad futura, el tiempo verbal futuro en *-ré*, es decir, la forma morfológica, y la forma perifrástica '*ir a + infinitivo*'. Este fenómeno ya ha sido bien documentado en lengua hablada. Tal es el caso del trabajo ya mencionado de Lastra y Butragueño (2008), algunos trabajos de Moreno de Alba (2003) y de Lope Blanch (1968), entre otros, quienes se enfocan en el español de la ciudad de México.

Lastra y Butragueño demuestran que hay algunos contextos en que pueden usarse ambas formas y otros contextos que se restringen únicamente a la forma a la que aparecen. Por ejemplo, los futuros próximos tienden a ser expresados con la forma perifrástica y los futuros lejanos con la forma morfológica.

Tanto Moreno de Alba como Lope Blanch coinciden en señalar que la modalidad toma cada vez más el lugar de la temporalidad en el tiempo verbal futuro. Coinciden también en indicar que la forma con que optamos para marcar la futuridad es a través de la forma perifrástica '*ir a + infinitivo*'. Sin embargo, esta alternativa presenta valores modales igualmente. Por ejemplo, la oración "*vas a ver cómo te va*" tiene un sentido predominante de advertencia, aunque no se descarta su lectura temporal. Otra opción para expresar la futuridad es a través del presente indicativo con o sin adverbio temporal –alternativa frecuente para la referencia de otras temporalidades, pues se ha registrado su uso incluso para eventos anteriores al momento de habla–. De acuerdo con los porcentajes

obtenido por Moreno de Alba (2003), para referir el futuro se usó el presente de indicativo 26% frente al 23% del futuro morfológico. Los datos del estudio presentan pues los siguientes indicadores numéricos:

Perífrasis “ir a + infinitivo”	51%
Presente indicativo	26%
Futuro en –ré	23%

Por otra parte, debemos preguntarnos cuántas veces entre las expresiones que usan alguna de estas tres formas verbales vienen acompañadas por un adverbio temporal. Veamos dos oraciones con un verbo conjugado en presente indicativo con y sin adverbio:

(1)

- a. Mi hermano viene por mi
- b. Mi hermano viene por mi *mañana*

En (1a) vemos que la primera lectura que se hace de la oración es la de un futuro, pero de un futuro incierto y que posiblemente sea una respuesta a la pregunta ‘¿quién viene por ti?’. A la vez, en (1b), el adverbio temporal ayuda a delimitar el contorno del tiempo gramatical en que se liga la aseveración.

Retomando la propuesta de Klein tendríamos que considerar que el uso de distintos mecanismos, en conjunción con el tiempo verbal, aporta información para construir una lectura temporal, ya sea orientada al pasado, al presente o al futuro.

### **1.2.3 Situación actual del uso de las formas que marcan futuro en el español de México**

La producción del tiempo verbal futuro en el español mexicano ha sido calificada como en decadencia más o menos notable (Lope Blanch, 1968; Moreno de Alba, 2003). De acuerdo con los resultados de Moreno de Alba (2003), este tiempo verbal quedó en la posición 10 de 21, con 112 menciones de 111,398 –es decir el 0.98%– frente a la amplia presencia de otras formas temporales que pueden alcanzar 58,540 ocurrencias: el 51.35%. A este respecto, menciona que la producción del futuro se duplica en lengua escrita (Moreno de Alba, 2003).

Tanto Moreno de Alba como Lope Blanch coinciden en que el tiempo verbal futuro presenta una debilitación en su uso en distintos países de América, inclusive, según la propuesta de Cartagena, es un fenómeno que se difunde considerablemente en las lenguas romances, es decir, que no se trata de un fenómeno aislado o único de América Latina o del español si no de un proceso que se dio en un momento anterior a la gestación de las lenguas derivadas del latín vulgar (Cartagena, 1996). Lope Blanch escribe que “el desgaste de todos estos tiempos determina que las formas verbales restantes amplíen su campo de acción para cumplir las lagunas originadas por el desuso de aquellos y determina, también, el desarrollo de las formas perifrásticas con funciones puramente temporales” (Lope Blanch, 1968: 149).

Lastra y Butragueño documentan que, de 1519 muestras tomadas de lengua hablada, 243 (16%) fueron formas con tiempo verbal futuro y 1276 fueron formas con la perífrasis verbal '*ir a + infinitivo*' (84%) (2008: 4).

Como podemos ver, los trabajos anteriores coinciden en señalar que el tiempo verbal futuro está en decadencia en el español de México, afirmación que deriva de dos fenómenos:

- Por una parte, la producción de este tiempo verbal es muy reducida en comparación con el uso de otros tiempos verbales.
- En cuanto a su significado, tienden a mostrar más usos modales que temporales.

Con base en estos estudios, parto en este trabajo de las premisas de que:

-El uso del tiempo verbal futuro es poco frecuente y que la mayoría de las veces se usa para marcar algún tipo de modalidad, aunque no descarto la posibilidad de que aparezca con un valor predominantemente temporal.

-La perífrasis verbal '*ir a + infinitivo*' ocupó el lugar de la forma morfológica -ré para marcar la relación temporal y que, por tanto, tiene grandes probabilidades de ser utilizada por los hablantes de las muestras que utilizo para esta investigación.

-Asimismo y finalmente, cabe la posibilidad de que aparezcan otras formas para referir a eventos futuros, ya que como vimos, otro tiempo verbal que con gran frecuencia se usa para referir a temporalidades futuras es el presente de



indicativo, o bien, que no se utilice tiempos verbales, en tal caso, entrarían otros mecanismos que contribuyan a una lectura temporal.

### **1.3 Relevancia de la teoría sobre el tiempo en la adquisición del lenguaje**

Los apartados anteriores han sido dedicados a lo que se ha dicho sobre el tiempo lingüístico y sus generalidades, el tiempo verbal futuro y las formas que se utilizan actualmente para referir a un tiempo posterior al momento de la enunciación. Estas propuestas teóricas y análisis del uso de diversas formas para referir a lo futuro podrían aplicarse perfectamente al análisis de datos de habla adulta, no así al lenguaje de un niño que aprende su lengua materna.

Creo necesario hacer una revisión de la parte teórica de las formas que se utilizan para marcar futuridad ya que así es posible:

- Saber cómo es el habla parental respecto a este dominio y su posible influencia en la adquisición de lenguaje en los niños.
- Aplicar las herramientas adecuadas que proporcionen información sobre los recursos temporales que utiliza el niño.

Así, los seis mecanismos que menciona Klein nos sirven para saber ¿qué mecanismos comienzan a aparecer en el habla infantil?, ¿con qué frecuencia ocurren?, ¿con qué otros mecanismos suelen ir acompañados?, ¿Se presenta ya una relación entre el *TU*, *TSit* y *TT* o son relaciones más sencillas? Y, no menos importante ¿cuál es el impacto del habla parental?

El fenómeno de la coexistencia de usos modales y temporales en el tiempo verbal futuro y su aparición en otras formas que marcan temporalidad futura, podrían presentarse en el lenguaje del niño. Recordemos ante todo que el ser humano, y por tanto el niño, es un ser social que construye su lenguaje a partir del uso de la lengua que se da en su entorno común. Así, el niño, en el dado caso de utilizar formas que marcan futuridad, daría cuenta de un fenómeno transcultural como lo es el de la convivencia de usos temporales y no temporales en ciertos tiempos verbales y cuya información es compartida por los padres y las personas cercanas a él.

A su vez, la importancia de conocer el estado actual de la producción de las formas futuras podría proveer información respecto a la relación entre producción infantil y el habla dirigida al niño —HDN o genéricamente *input*—. Los datos proporcionados por Lastra y Butragueño (2008), Moreno de Alba (2003) y Lope Blanch (1998) muestran que en México la producción del tiempo verbal futuro es baja mientras que la de la perífrasis verbal '*ir a + infinitivo*' es evidentemente mayor. Si consideramos que tal decaimiento y fortalecimiento de formas es un fenómeno generalizado, al menos en la ciudad de México, se espera que la distribución de estas formas sea semejante en el HDN, es decir, el habla que se dirige específicamente a un niño y por tanto suele ser distinta a la que se da en una interacción adulto- adulto, y que ésta pueda impactar considerablemente en la adquisición de las formas verbales.

Así, a pesar de que la lengua del niño no es la misma que la del adulto, podemos tomar herramientas y conceptos lingüísticos para analizar su habla,

pues el niño se encuentra inmerso en un contexto en el que la mayoría del input proviene de algún adulto. Sin mencionar que el niño transita gradualmente de un uso infantil hacia un uso adulto.

A este respecto, los trabajos de Weist (1999, 2015) y Pawlak (2006) facilitan el acceso al estudio de la expresión de la temporalidad, especialmente en niños en etapas de adquisición temprana. En estos trabajos se proponen tres sistemas de internalización y de producción de formas que marcan temporalidad:

- El primer sistema se trata de un uso de formas sin tiempo gramatical en el que se menciona el evento principal pero no está localizado respecto a un punto de referencia. (Weist, 1999)
- El segundo es un sistema deíctico en el que el intervalo temporal del evento primario (ET, *Event Time*) está ubicado relativamente al momento del acto de habla (ST, *Speech Time*) En esta etapa emergen el tiempo gramatical, el aspecto y la modalidad como parte de la morfología. (Weist, 2015: 3). Es decir, en esta etapa el niño integra las relaciones de tiempo gramatical, aspecto y modo (Pawlak, 2006: 294).
- El tercer sistema tiene el potencial de establecer e integrar una referencia temporal flexible (RT o Reference Time) (Weist, 1999:268) El niño ya ha comenzado a entrar a un tercer sistema de referencia temporal, que se caracteriza por la capacidad de localizar eventos primarios dentro de un contexto específico y relativo al momento de habla, por lo que este sistema de referencia provee la capacidad de coordinar tres intervalos de tiempo

(Weist, 2015: 3). El niño en esta etapa requiere el análisis de oraciones complejas (Pawlak,, 2006: 294)

Como vemos, los sistemas propuestos hacen referencia a las nomenclaturas utilizadas por Reichenbach, aunque cabe mencionar que su integración en el análisis del habla infantil es importante, pues demuestra que el aprendizaje del niño es gradual y que la producción de formas tiende a demostrar distintas etapas de complejidad.

Así, con los antecedentes acerca de los tiempos verbales de Comrie (1985) y Reichenbach (1947), con la propuesta de integración de recursos temporales de Wolfgang Klein (1994, 2009) y la integración de estas características en la propuesta de Weist (1999, 2015), llevé a cabo un análisis del habla de los niños tomando en cuenta los recursos temporales que utilizan y cómo estos podrían demostrar el desarrollo de relaciones temporales, especialmente aquellas relativas al tiempo futuro, para finalmente observar también el habla de los cuidadores para rastrear un posible vínculo con el habla de los niños.

#### **1.4 Adquisición de la temporalidad**

Estudiar los procesos de comprensión, adquisición y desarrollo de la temporalidad en la adquisición de la lengua materna presenta una relevancia general para comprender la manera en que el niño comienza a desplazar su atención a escenarios, eventos y situaciones que no se reducen al 'aquí' y al 'ahora'. Es muy relevante advertir el uso de recursos más complejos para recordar o planear eventos que no se encuentran frente a sus ojos. Esto además de informar sobre

el desarrollo del lenguaje, ilumina el desarrollo cognitivo. Una razón adicional de este estudio es que, mientras el niño desarrolla su comprensión de eventos desplazados, también comienza a adquirir elementos gramaticales complejos. Al mismo tiempo, los resultados de estos estudios podrían arrojar datos sobre aspectos culturales y sobre las prácticas comunicativas y pragmáticas en que los niños se ven inmersos y en que poco a poco participan más, y con mayores recursos lingüísticos.

En este apartado expondré lo que he encontrado en investigaciones antecedentes. Cabe mencionar que no todas tienen el mismo foco de análisis. Así, tenemos investigaciones sobre adquisición de formas verbales, de adverbios temporales, adquisición de la noción de temporalidad y algunas que se enfocan en la producción materna y el impacto generado en el habla del niño.

#### **1.4.1 Adquisición de la temporalidad: comprensión**

La gramática de una lengua tiene sus propios mecanismos para nombrar y movernos –lingüística y mentalmente– a través de eso que llamamos tiempo. Al tratarse de un concepto abstracto, es inevitable que cada comunidad tenga una concepción propia de la temporalidad y mecanismos particulares para referirse a él.

En lenguas como el español, cuyo sistema deíctico es egocéntrico, el niño aprende los recursos necesarios para referirse tanto al pasado o al futuro. En este sentido, el niño tiene que concebir que él, en el ‘aquí’ y en el ‘ahora’, es el anclaje para retroceder o proyectar eventos al pasado al futuro. Al respecto, Ródenas

(1991) y Sebastián (1991) han estudiado en qué etapas comienza este desarrollo y qué tiempos verbales ya forman parte del repertorio del habla del niño (ver 1.4.2).

Uno de los principales referentes dentro de la adquisición del lenguaje es el trabajo de Piaget, quien aboga por una teoría en la que “somos capaces de comprender y usar eficazmente las estructuras lingüísticas que nos permiten nuestras capacidades cognitivas. El desarrollo conceptual es previo a la adquisición de una forma lingüística. Por lo que las formas lingüísticas emergen para codificar significados construidos a través de la experiencia no-lingüística.” (Cortés y Vilá, 1991: 18). Esto significa que los niños primero hacen conexiones mentales y piensan en eventos desplazados antes de que puedan expresar tal forma verbalmente, lo cual, como he mencionado, toma relativamente poco tiempo.

Quiero mencionar que, si bien la teoría de Piaget ha sido muy influyente y podría aplicarse a la adquisición de la mayoría de los niños, tampoco es una regla general para todos, pues un niño podría desarrollar tanto la función como la forma casi paralelamente o una antes que otra. Es decir, se puede cuestionar si la comprensión precede siempre a la producción o a la inversa, o si hay una interacción estrecha entre lo que se comprende y lo que se produce, como sugieren diversos autores (Harner 1976; Cortes y Vila, 1991; Atance y O’Neil, 2001; Ródenas, 1991). Creo que es importante señalar esto porque el desplazamiento mental a eventos futuros no inmediatos es más complejo, como veremos más adelante.

A este respecto, conviene atender los trabajos de Friedman (2000; 2003), Busby y Suddendorf (2005) y Tillmann y Barner (2015). Estos trabajos demuestran la forma cómo el niño desarrolla su entendimiento de los futuros y de la futuridad.

El trabajo de Tillman y Barner (2015) corresponde a un estudio de niños de 3 a 8 años: proponen que los niños pequeños ya comprenden relaciones temporales simples como *ayer* y *mañana*, incluso antes de poder producir formas verbales acordes. Sin embargo, afirman que los niños transitan a un conocimiento más parecido al del adulto alrededor de los 7 años. Aunado a ello, Herriot (1969) arguye que los niños en estas edades ya comprenden las tres relaciones temporales principales—pasado, presente, futuro-. Así, los niños ya tienen una noción básica de las temporalidades que se dan a partir del momento de habla.

En varios estudios, Friedman (2000, 2003) se dio a la tarea de investigar qué tanto entienden los niños sobre la temporalidad —ya sea anterioridad o posterioridad-. En sus trabajos explica que los adultos nos basamos en patrones habituales como los días, semanas o meses, es decir, sistemas calendáricos. Explica que, ya que a los 6 u 8 años el sistema calendárico es enseñado a los niños, debemos esperar que ellos desarrollen un sentido diferenciado de la distancia de los eventos futuros a grandes distancias a partir de los 8 o 10 años de edad. En sus resultados encuentra que a partir de los 4 o 5 años el niño comienza a hacer una diferenciación de las distancias temporales, aunque apunta que toma años aprender los patrones convencionales.

Los trabajos de Friedman (2000) y Busby y Suddendorf (2005) muestran que la comprensión del futuro es bastante restringida entre los niños menores de 3 años; según estos autores, a esta edad no han desarrollado un sentido de 'lejanía' tanto hacia el futuro como al pasado, y lo cercano se confunde ocasionalmente (Friedman, 2000:920). Mencionan que la internalización se da en edades más tardías cuando el niño ya ha entrado a la escuela y comienza a recibir información explícita sobre los ciclos temporales como las horas del día, los meses del año, fechas importantes, etc. (Friedman, 2000:930).

Al respecto, Friedman (2000) y Harner (1976) son de la opinión de que los niños tienen una especie de sentido de la temporalidad de eventos futuros mucho antes de que posean representaciones de patrones relevantes (normalizados) del tiempo. Es decir, que niños que se encuentran en una edad preescolar ya tienen nociones temporales –aunque más sencillas y más vinculadas al aquí y al ahora– y pueden entender las referencias hechas por los adultos, aunque estas no son nociones calendáricas, sino basadas en sus propias experiencias. Este entendimiento básico de la temporalidad es el que provee las bases para pensar en uno mismo y otras entidades o eventos de forma desplazada tanto espacial como temporalmente.

En general se afirma que los niños de 2 a 4 años ya tienen una idea sencilla de la temporalidad y que, si bien su comprensión tiende a estar más anclada al presente, pueden referir a eventos inmediatos al momento de habla y quizá con ello tener una idea de la secuencia de los eventos. No es hasta la educación primaria, cuando se aprende a usar el sistema calendárico, que el



conocimiento del niño se vuelve más complejo y son adquiridas características temporales como el desplazamiento temporal.

#### **1.4.2 Adquisición de la temporalidad: producción**

Sobre la adquisición de las formas que marcan futuro se han hecho diversos estudios. La mayoría de las investigaciones se enfoca en los tiempos verbales –tiempo gramatical y aspecto– y muy pocos estudios ahondan en otros recursos temporales. Los adverbios temporales son estudiados, aunque en menor medida. Otros mecanismos, como la *Aktionsart* o los principios discursivos, no son considerados sino esporádicamente y dentro del marco de otras investigaciones.

Cortés y Vila (1991), en un estudio que considera niños monolingües y bilingües del español y del catalán, mencionan que los niños distinguen muy pronto entre presente y no presente e incorporan formas verbales que refieren a eventos pasados y futuros antes de los 3 años. Sus resultados, tomados de corpus longitudinales de habla espontánea, demuestran que alrededor de los 2;3 y los 2;8 aparecen los tiempos verbales de futuro simple y futuro inmediato o “perifrástico” –fenómeno reportado también por Ródenas (1991)–. Asimismo, mencionan que la función aspectual y temporal se desarrolla a la par, desmintiendo las teorías que proponen que primero se presentan una diferenciación aspectual en el uso de tiempos verbales, como sostiene Sebastián (1991).

En el trabajo de Hudson (2006) se examinó el input de las formas verbales producidas por madres de clase media hablantes de inglés y se ponderó su influencia en el habla de los niños. Estos fueron algunos de los resultados:

*Tabla 1. Producción de tiempos verbales en niños y adultos (Hudson 2006)*

<b>ENUNCIADOS DE LA MADRE</b>	<b>A NIÑOS (2;5)</b>	<b>A NIÑOS (4;0)</b>
Pasado	8.86 (10.63)	12.43 (22.08)
Futuro	30.25 (18.24)	34.96 (21.04)
Predicciones	1.96 (3.28)	3.68 (5.51)
<b>ENUNCIADOS DEL NIÑO</b>	<b>NIÑOS (2;5)</b>	<b>NIÑOS (4;0)</b>
Pasado	.36 (.89)	.82 (6.81)
Futuro	1.48 (2.06)	3.08 (4.76)
Sin tiempo gramatical	7.48 (6.10)	12.75 (8.09)
General**	1.48 (2.06)	3.08 (4.76)

\*Sólo se muestran algunos resultados

\*\* General refiere al conocimiento de eventos generales en el que se utiliza el tiempo verbal presente sin ninguna referencia temporal específica, por ejemplo 'What do we do at the library?' ('¿qué hacemos en la biblioteca?'). (Hudson 2003:76)

Aquí vemos que la producción proporcional del niño de formas referentes al pasado o el futuro podría estar relacionada con el input materno aunque en números, su producción es mucho menor comparada con la de la madre. También, podemos darnos cuenta de que a la edad de 2;5 años el niño ya usa formas para referirse a eventos futuros y que la referencia a eventos futuros es mayor que a eventos pasados. Otra observación es que los enunciados sin tiempo verbal podrían incluir adverbios temporales u otros mecanismos.

La tabla anterior concuerda con los resultados obtenidos por Weist (2015), retomado por Harner (1976), quien notó que el primer mecanismo que aparece en el habla de los niños es la forma verbal. A su vez, Cromer (1968) y Stern y Stern (1907), también retomados por Harner (1976), sugieren que la referencia a eventos futuros es mucho más frecuente que los pasados y que precede a la

referencia a eventos pasados. Este hecho también es documentado por Nelson (1987) y Benson (1997), retomados en Hudson (2006).

En Sebastián (1991) los resultados obtenidos de 60 niños en sesiones de habla controlada arrojan que a los 3;6 años los niños ya incorporan la mayoría de los tiempos verbales –en la variante castellana– excepto el pasado perfecto (*canté*) y el pasado perfecto progresivo (*estuvo cantando*). En la discusión de este trabajo se menciona –en contraste con Cortés y Vila (1991)–, que a los 4 o 5 años la mayoría de las distinciones son de contrastes aspectuales y que parece que los niños de 3 años siguen optando por el uso de la morfología verbal antes de utilizar mecanismos léxicos o sintácticos.. Sebastián concluye que la complejidad del sistema verbal del español no dificulta su adquisición, sino que parece estimular al niño en la adquisición de los marcadores aspectuales y temporales.

Ródenas (1991), contrario a lo que han resaltado otros autores acerca de la adquisición de los futuros ocurre primero que los pasados, demuestra que en el español los tiempos con valor futuro parecen representar un grado de dificultad mayor que las formas que hacen referencia al pasado, lo que explicaría la mayor lentitud en su adquisición . En su trabajo analiza el habla espontánea de niños españoles de 2;6 a 13 años. Sus resultados muestran que la frecuencia de uso de ciertas expresiones con valor futuro aumenta con la edad. Los niños más pequeños usan las formas futuras con un valor inmediato y con el tiempo incorporan la producción de formas referentes a eventos lejanos. Aunque el estudio de Ródenas (1991) se haya realizado con niños que residen en la Península Ibérica, sus datos arrojaron que la perífrasis 'ir a+ infinitivo' es la más

usada por todos los niños. Además, en este mismo estudio, menciona que otros trabajos con niños ingleses dan cuenta de un cambio en la frecuencia de ciertas formas verbales: la proporción dominante del presente de indicativo va disminuyendo con la edad y el uso de los tiempos pasados y futuros aumenta.

Busby y Suddendorf (2005) realizaron un experimento con niños hablantes del inglés de Australia en edades de 3 a 5 años en el que les preguntaban sobre lo que hicieron el día anterior y lo que harían el día siguiente, los resultados arrojaron que:

- Sobre los eventos pasados, el 45% de los niños de 3 años pudo dar una respuesta mientras que 65% de los niños de 4 años respondió a esta pregunta;
- Acerca de los eventos futuros, el 60% de los niños de 3 años pudo contestar a la pregunta y 80% de los niños de 4 años también pudo hacerlo, aunque de estas respuestas sólo el 30% fue correcto para los niños de 3 años y el 55% fue correcto para niños de 4 años.

Es decir, que, aunque los niños de 3 años pudieron contestar a las preguntas, la mayoría de sus respuestas fueron reportadas como incorrectas (la madre o padre se encargó de decir si era verdad lo que decía el niño, si efectivamente era verdad se consideró como correcto, si no lo era, se consideró incorrecto).

Respecto a la adquisición de los mecanismos temporales, en los estudios acerca del tiempo verbal se analizan tanto el *tiempo gramatical* como el *aspecto*, por lo que se analizan dos de los seis mecanismos de los que habla Klein (2009).

En la literatura sobre la adquisición de otros recursos, tenemos el de Rosemberg (2014) y algunos otros que mencionan léxico secuencial *antes* o *después* (que, en principio está relacionado con los principios discursivos) y el *Aktionsart* o *aspecto léxico* de algunos adverbios temporales.

Rosemberg (2014) estudia los términos temporales usados por niños argentinos de 4 años de distintos contextos socioeconómicos en situaciones de habla espontánea, con el propósito de encontrar la variedad y frecuencia de términos temporales usados por los niños y en el input familiar así como la relación entre ambos. Así, reporta que los niños de zonas marginales incluyeron menos términos temporales y secuenciales que los niños de clase media; los niños de clase media escucharon una mayor cantidad y diversidad de términos temporales y secuenciales que aquellos que viven en zonas marginales; en ambos grupos más del 70% (179 casos de la clase marginal y 272 casos de la clase media) de los términos temporales referían al presente, mientras que los términos temporales futuros van del 10% (n= 25) en la clase marginal y 13% (n= 49) en la clase media, para los términos temporales que referían al pasado los porcentajes fueron 18.5% (n= 46) para la clase marginal y 13.9% (n= 52) para la clase media. Es decir, los porcentajes son parecidos, pero hay una mayor preferencia por el uso de términos temporales futuros en la clase media (casi el doble de apariciones que en la clase marginal).

Tillman (2016), en un estudio de niños estadounidenses de clase media, refiere que de los 2 a 3 años hacen uso de palabras temporales a pesar de que la mayoría no recibe instrucción formal sobre el significado de estas palabras hasta

mucho después. Sus resultados concuerdan con los de Friedman (2000) y Busby y Suddendorf (2005) acerca de la comprensión de la temporalidad futura de una forma diferenciada, es decir, con un desplazamiento temporal, hasta que los niños reciben educación escolar.

En Harner (1976), se reporta un experimento realizado para ver qué referencias temporales entienden mejor los niños, si al pasado o al futuro; y se utilizaron dos mecanismos: tiempo verbal y adverbios temporales como *before* y *after*. Los resultados, en general, señalan que en los niños de 4 años el tiempo verbal fue objeto de una comprensión más adecuada cuando iba acompañado de adverbios temporales: este no fue el caso entre los niños de 2 a 3 años. Menciona que el adverbio *before* fue mejor comprendido que *after* por todos los niños. También se encontró que el tiempo verbal pasado fue mejor comprendido que el tiempo verbal futuro.

Por último, Ródenas (1991) añade brevemente que el empleo de adverbios como *mañana* no pueden entenderse con un valor absoluto, sino que, por el contrario, sirven para hacer referencia a un futuro que es inmediato.

Tal como menciona:

El niño comienza a desligarse de la realidad empírica a la que estaba sujeto y comienza a ser capaz de imaginar posibilidades. Durante la adolescencia aumenta la conciencia del tiempo y, por tanto, hay mucha más planificación para el futuro del que había en la niñez (Ródenas, 1991:239).

Por ello no hay que esperar que la comprensión del niño de la temporalidad, ya sea sobre el pasado o sobre el futuro, sea igual que la del adulto. Sin embargo, no

hay que olvidar que la producción de los tiempos verbales supone ya un desplazamiento mental por muy simple que sea.

### **1.4.3 Importancia del habla dirigida al niño**

De acuerdo con la *Teoría basada en el uso*, los niños logran desarrollar habilidades lingüísticas y cognitivas a través de mecanismos de aprendizaje generales como la detección de patrones, abstracción de modelos, generalización, analogía, etc. (Tomasello 2000, 2003, 2009). Estos mecanismos de aprendizaje no son exclusivos del lenguaje, pero participan en su desarrollo. La aplicación de estos mecanismos en el lenguaje es posible gracias a diversos factores que se dan en el habla cotidiana a través del intercambio de información entre los cuidadores y el niño. El habla de los padres, en general es la más próxima a los niños, los cuidadores son la principal fuente de información lingüística y social y el habla dirigida al niño (HDN) tiene una importancia fundamental en edades tempranas de adquisición del lenguaje.

El niño percibe el habla de los adultos y tras pasar por todo un proceso de segmentación y reconocimiento fónico, comienza a categorizar, esquematizar y hacer analogías con la información que ya ha logrado reconocer. Los adultos, como ya mencionamos, son la fuente de información primaria para el niño, pues ellos proveen tanto el idioma como los usos particulares de la población a la que pertenecen. Así, esta teoría comprende que el lenguaje de los niños se desarrolla a partir de la fuente de información lingüística, social y cultural que los rodea.

En comunidades occidentales como la que se estudia en este trabajo, el papel de los padres es un factor fundamental en el desarrollo de la comprensión de la temporalidad del niño, ya que son ellos, la mayoría de las veces, quienes guían al niño en la conversación y lo proveen de un input con este tipo de temática. En este sentido, Cortés y Vila (1991) mencionan que los niños deben apoyar las formas temporales en el discurso; el adulto adopta habitualmente la estrategia de proporcionar contextos semánticamente muy claros y se refieren a aspectos de generalización de la realidad, por lo que el contexto es creado y mantenido por el adulto.

Friedman (2000) menciona que

“Otros trabajos (Benson, 1997; Nelson, 1989) han demostrado que alrededor de los 3 años los padres comienzan a discutir eventos futuros con sus hijos. Este tipo de discurso es probablemente una base importante para que el niño aprenda a representar patrones recurrentes de tiempo cuando el orden de ciertos eventos es mencionado en varias ocasiones.” (Friedman, 2000: 914)

Así, Hudson (2006), en un estudio que considera familias estadounidenses, caucásicas de clase media, refiere que con niños de 2;5 a 4 años, las madres utilizan diversas estrategias para vincular al niño con eventos ubicados en el futuro. Tales estrategias fueron, entre otras, apelar a memorias pasadas, al conocimiento general y a eventos hipotéticos. El uso de referencias y estrategias para vincular al niño con eventos futuros se reportó como más diverso que en conversaciones sobre eventos pasados.

En este sentido, Veneziano (2001) menciona que el lenguaje se usa generalmente para hablar de sucesos u objetos que no están presentes en el



momento de la enunciación o bien, se utiliza para señalar características de algo presente, pero que no es visible. Esto es, “la lengua se usa de forma “desplazada” e “informativa” y, por tanto,” hablar al niño del ‘aquí’ y ‘ahora’ podría oscurecer al niño las funciones esenciales del lenguaje” (p. 2). En ese estudio, Veneziano investigó las formas desplazadas en el habla materna dirigida al niño de familias de clase media habitantes de Geneva, Suiza, y cuya lengua es el francés, en dichas ocurrencias se buscaron las formas verbales que hacían referencia al pasado y al futuro. Entre los resultados encontrados, destaca que los enunciados con referencia al futuro fueron más frecuentes que los que referían al pasado.

En Rosemberg (2014) los niños de familias de clase media escucharon una mayor cantidad y diversidad de términos temporales y secuenciales que aquellos que viven en zonas marginales. Se encontró una correlación positiva entre el uso del niño de los términos y el input que reciben. Hudson (2006) demuestra que niños cuyos padres usan un estilo elaborado adoptan formas más elaboradas en su narrativa con el paso del tiempo –el estilo elaborado para la investigadora es aquel en el que se provee información a través de preguntas y afirmaciones contextuales de distintas formas para que el niño a su vez haga rememoraciones o dé la información solicitada–.

Así, vemos que el habla de los padres influye en la comprensión y producción de eventos desplazados hacia el futuro. Ya sea a través de estrategias como recordarle al niño eventos que ya ha experimentado y puede experimentar nuevamente en el futuro, así como al hacerlos participantes activos en la planeación de eventos. La amplitud de mecanismos utilizados para lograr el

anclaje temporal futuro parece ser de gran importancia para los padres pues en comparación con los mecanismos usados para anclar al niño a una temporalidad pasada, son más frecuentes y más complejos. También se ha demostrado que tal input parental tiene impacto en la producción del niño, como lo exponen los resultados de Rosemberg (2014) o Veneziano (2001).

De esta suerte, en el presente estudio también analizaré el habla dirigida al niño pues considero que debe darse relevancia tanto al niño y su producción de recursos temporales con referencia futura así como al papel que juega el habla de los cuidadores y bajo los contextos interactivos en que suelen tomar lugar estos recursos.

#### **1.4.5 POSTURA**

Trabajos como el de Friedman (2000) o como el de Tillman y Barner (2015) se basaron en experimentos para arrojar sus resultados. Algunos eran tan simples como preguntar al niño qué haría al día siguiente o qué hizo el día anterior; otros complicaron la tarea del niño por medios varios, como el de colocar en una línea algunos eventos relevantes del año o de la vida. Friedman (2003) menciona que la mejor forma de reconocer el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas -en su caso el futuro- es a través de muestras experimentales ya que los estudios que se basan en habla espontánea podrían a la vez a) sobrestimar el entendimiento de ciertas formas producidas y b) subestimarlos, pues los niños podrían tener entendimiento temporal antes de demostrarlo a través de la producción oral.

Mi postura al respecto es que, si bien es necesario la recolección de datos a través de experimentos ya que buscan la comprensión del fenómeno en forma controlada y focal, poniendo a prueba situaciones clave, el corpus de habla espontánea es muy importante. Fundamentalmente porque estudiar un fenómeno aislado de su contexto interaccional podría no aportar información suficiente en los resultados sobre todo si se entiende el lenguaje como un fenómeno social y cultural, ya que el habla espontánea proporciona una idea sobre el uso real del lenguaje.

En cuanto a la adquisición de las formas que refieren a eventos futuros, creo conveniente hacer un estudio basado en habla espontánea porque en ésta podemos notar el uso real de los mecanismos en situaciones y conversaciones cotidianas de los niños. Es decir, cómo la producción, entiéndase como el nivel de desarrollo de los mecanismos temporales, y el uso, es decir, la aplicación de tales mecanismos en situaciones reales y no controladas, van de la mano en el desarrollo de la comprensión de la temporalidad futura.

Por ello, considero que el presente trabajo puede sentar las bases para una investigación más extensa y profunda sobre la documentación y análisis de mecanismos para expresar eventos con temporalidad futura y su comprensión en la adquisición temprana del español.

## II. METODOLOGÍA

Para poder desarrollar el análisis que dirige el motivo de este trabajo, he elegido llevar a cabo una investigación de corpus. La meta de esta decisión es rastrear en producciones de habla espontánea, recogidas en condiciones naturales de interacción, los eventos de habla en que los niños usan algunos de los mecanismos de que dispone el español y que pueden experimentar a través del uso en el curso de la vida familiar.

A continuación, doy una descripción detallada de la base de datos utilizada, los participantes que fueron considerados y las decisiones metodológicas que adopté.

### 2.1 Base de datos

Los datos utilizados para el análisis se obtuvieron de la base de datos ETAL (Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje) a cargo de la Dra. Cecilia Rojas Nieto. (Rojas Nieto, 2007)

ETAL es un proyecto que ha sido apoyado por varias entidades académicas como el Instituto de Investigaciones Filológicas, el Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos de la Embajada de Francia y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT; 30798-H).

Actualmente, la base de datos se resguarda en el Laboratorio de Adquisición del Lenguaje dentro del Centro de Lingüística Hispánica “Juan M. Lope Blanch” en el Instituto de Investigaciones Filológicas. Los datos se conservan en distintos

formatos como VHS, microcintas, disco compacto, en formatos digital es como MPEG, MP4 y WAV. El total del tiempo de grabación es de 450 horas aproximadamente, de las cuales alrededor de 250 cuentan con transcripción, y actualmente todos los registros se han convertido y resguardado en formato digital MPEG y WAV, tarea en la que he participado como becaria de CONACyT.

El corpus que integra la base de datos contiene tanto muestras longitudinales como transversales. Las muestras longitudinales se hicieron mensual o semanalmente en formato multimedia, con niños cuyas edades van de 1;6, a los 3 o 4 años, es decir de los 18 a 36 o 48 meses de edad. En cuanto a las muestras transversales se integran por grabaciones de audio de distintos niños cuya edad varía también entre los 1;6 a 3 o 4 años de edad. La mayoría de los niños radica en la zona central de México y provienen de familias de clase media con padres con formación académica y cuya lengua materna es el español.

Una de las características centrales de ETAL es la naturaleza espontánea y diversificada de las muestras. En ellas podemos encontrar los trazos de las actividades infantiles habituales, sus interlocutores cotidianos y eventuales, y su interacciones en la comida, el baño, el juego, reuniones y festejos familiares. Los datos de habla que los niños producen registra de manera fiel, si no suficiente, la ruta de desarrollo del lenguaje que sigue cada niño.

## 2.2 Participantes

Las muestras que tomé en cuenta para este trabajo se integran por datos de 7 niños y niñas del Altiplano Central de México en las edades de 2;5, 2;7 y 2;9- 2;10 años. Este rango de edad fue elegido porque en los diversos estudios sobre referencias temporales en adquisición de la lengua materna, se menciona que alrededor de los 3 años, el habla del niño madura lo suficiente para comprender y producir referencia a eventos futuros (Hudson, 2003; Atance y O' Neil, 2001; Busby y Suddendorf, 2005). De esta forma, los rangos de edad que escogí pretenden dar cuenta de qué es lo que pasa previamente a los tres años de edad.

Los datos analizados provienen de un corpus longitudinal y un corpus transversal. El corpus longitudinal recupera las muestras de Flor en las edades ya mencionadas, mientras que el transversal retoma dos niños para la edad de 2;5, Luis y Ricardo; dos niños para la edad de 2;7, Elia y Luis; y, tres niños para la edad de 2;9 Adrián, Leslie y Marijo.

A continuación, se muestra una tabla con los datos de los niños:

*Tabla 2. Edad de los participantes de la muestra*

	<b>Longitudinal</b>	<b>Transversal</b>
2;5	Flor 38 (2;05:00)	Luis (2;05:00) Ricardo (2;05:00)
2;7	Flor 46 (2;07:16)	Luis (2;07:00) Elia (2;07:15)
2;9	Flor 50 (2;09:04)	Leslie (2;09:00) Adrián (2;09:00) Marijo (2;10:00)

## 2.3 Procedimiento

Cada uno de los registros tiene una duración aproximada de 2 horas. Las muestras se tomaron en la casa de los participantes que el observador visitaba y en ocasiones se integraba en la conversación. El habla es completamente espontánea por lo que no se condujo hacia ningún tema en específico.

A pesar de que en este trabajo considero los datos de Elia y Luis para construir la muestra transversal, sus datos son longitudinales con un periodo de un mes entre cada grabación. Los datos de Flor se tomaron en periodos más cortos de tiempo, en ocasiones semanalmente. En el caso de Ricardo, Adrián, Marijo y Leslie se cuenta con una muestra –ya que algunas de las cintas fueron recogidas como donaciones al proyecto-.

Las transcripciones se hicieron tomando en cuenta el formato CHILDES. Se dio prioridad a la producción verbal del niño con acotaciones contextuales para hacer comprensible el texto, que se indican como comentarios (COM) o descripción de actividades (ACT)

Ejemplo de un fragmento de transcripción:

OBS: ¿Qué vas a hacer?

**ELI: Una tadaleda.**

PAP: ¿Una escalera?

**ELI: Una taleda.**

PAP: ¡Ah! qué bonita escalera va a hacer Eli.

COM: (Eli dice algo incomprensible)

**ELI: A mi no me guta.**

OBS: No te gusta ¿qué?

ACT: (Elia mira a Observadora).

PAP: No le gustan los gallos.

(Elia 2;7)

## 2.4 Análisis de los datos

Para el análisis de datos hice una revisión minuciosa de las transcripciones y consideré aquellas ocurrencias infantiles que incluyeran alguno de los mecanismos de que dispone el español para hacer referencia a un evento futuro: alguna forma verbal referente al futuro o algún otro mecanismo descrito en §1.1.4 Posteriormente, realicé el análisis de cada ocurrencia atendiendo a las siguientes categorías:

- Características de la forma verbal:

- o *Forma verbal*. Se especificó qué forma verbal es utilizada en la ocurrencia con atención especial al participante indexado en la flexión verbal.
- o *La Persona gramatical del sujeto*. Aquí se atiende al contraste entre los interlocutores (1s, 1p, 2s, 2p). Y la 3ª persona. En la primera persona del plural se consideró el sentido inclusivo/exclusivo que cobra en el texto.
  - a) 1pl inclusivo, incluye al interlocutor como sujeto del evento referido. Ej.

FLR: **vamos a echalos** a una cama

FLR: se levanta del sillón con la muñeca en los brazos

(Flor 2;9)



- b) 1pl exclusivo, cuando el interlocutor no participa como sujeto del evento referido.

Mab: ¿A dónde vas a ir chiquita? ¿Eh?  
Mira ya tiene su traje aquí.

¿A dónde vas?

LES: A la invitación de la piñata.

Mab: ¿Cuál piñata?

LES: Allá muy lejos.

Mab: ¿Me llevas?

LES: 'ta muy lejototes... muy

Mab: Ah, eso quiere decir que no quiere llevarme.

LES: 'ta muy lejotes, 'ta cerrado. ¡Bah!

Mab: ¿'ta cerrado?

LES: **'ta cerrado... Nosotros nos vamos a ir en camión.**

- Otros mecanismos temporales:

o *Adverbios temporales*. Se marca qué adverbios temporales aparecen en la ocurrencia infantil.

- FLR: **ahorita** lo limpiamos a la caca [adverbio temporal simple]

(Flor 2;9)

o *Conjunciones temporales*. Se especifica si aparecen conjunciones temporales en el habla de los niños. Estas conjunciones unen dos enunciados que tienen una relación temporal futura y de orden discursivo:

-FLR: duérmeme bebé aholita **aholita que** te despiertes de voy a dar tu comida

[conjunción temporal 'ahorita que'] ( Flor 2;7)

o *Principio u orden discursivo*. Se especificó si el niño mantiene la iconicidad de los eventos a los que refiere en una exposición secuencial.

- FLR: duérmeme bebé aholita **aholita que** te despiertes de voy a dar tu comida

[conjunción temporal 'ahorita que' que une en una secuencia cronológica a 'ahorita que te despiertes' con 'te voy a dar tu comida']

- Contexto de producción:

o *Escenario en que ocurre el enunciado*. Aquí se delimita en qué situaciones se realizan las ocurrencias y su dominio de referencia: situado, hipotético, o como parte de un juego simbólico.

-Situado

FLR: te voy a te voy a laba la manitas

MAM: ya me la lavaste

(Flor 2;5)

-Hipotético

FLR: no la voa dejal que si esté afuera y que tenga un güeso y que ya ya ya se quede allí solita

[Flor regaña a su perra]

(Flor 2;9)

-Juego simbólico:

FLR: duérmete bebé aholita **aholita que** te despiertes de voy a dar tu comida

[Flor juega a la mamá con su abuela]

(Flor 2;7)

Con el análisis de estas características pretendo reconocer qué mecanismos están presentes en el habla infantil, cómo se combinan y si en conjunto ayudan a la expresión de eventos con referencia futura.

-Modelos parentales

Junto con el análisis de los datos de producción infantil se hizo una revisión de las emisiones adultas que constituyen la experiencia y el modelo de expresión temporal para el niño. A partir de los datos parentales se ponderó globalmente si estos modelos tienen alguna influencia sobre la producción del infante.

Al mismo tiempo se tomó en consideración lo que llamamos condiciones de producción del enunciado.

- Condiciones de producción del enunciado: se tomó cuenta si la ocurrencia fue espontánea, inducida, modelada por el adulto, o si se trata de una recuperación de una emisión del interlocutor; ya sea inmediata o mediata.

-Ocurrencia espontánea. El niño no necesita un estímulo verbal previo, ni retoma el turno anterior de un adulto:

ABA: oso es hora de dormir, oso

FLR: toma al oso y regresa a donde está luci. voltea a mirar a Observadora

FLR: a ved, me voy a quita los zapatos porque ya me voy a dormi

( Flor 2;9)

-Ocurrencia modelada. El niño retoma o contesta a una pregunta del adulto con una forma igual o similar:

MAM: y quien se va ir contigo?

FLR: no, no tu te vas a il comigo (Flor  
2;5)

-Ocurrencia inducida. El niño responde o retoma el tema ofrecido por el adulto, pero con información distinta:

MAM: Pos dile a tu tío qué traigo en la pancita.

LES: Un Edgarín... y cuando va a nacer, ¿qué va a ser? (Leslie  
2;9)

Como es habitual en los análisis de habla infantil, los casos de modelamiento directo de la producción infantil en el turno de habla antecedente de su interlocutor, se consideran únicamente si el niño toma en cuenta la flexión de persona y número adaptando el enunciado a conveniencia.

## **2.5 Preguntas de investigación**

Así, con la información recabada, busco responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué recursos para hablar de lo futuro están presentes en el habla infantil en etapas tempranas?
2. ¿Cuál es la posible influencia del habla parental en un contexto interaccional para el desarrollo de tales recursos?
3. ¿Cuáles son los contextos interactivos en los que aparecen?

## **2.6 Expectativas**

Al responder estas preguntas espero aportar información sobre la forma en que los niños usan las formas lingüísticas para expresar eventos desplazados hacia el futuro en etapas tempranas de adquisición del lenguaje. A partir del análisis de datos de corpus de interacción espontánea constataré qué mecanismos y formas verbales son las que producen los niños. Junto con la producción del niño, tomaré en cuenta la producción de los familiares cercanos para constatar que efectivamente la frecuencia de formas en el habla adulta tiene un impacto en la comprensión y producción del niño en este dominio lingüístico. Como cierre, ofreceré una breve descripción de las situaciones en que aparecen tales formas.

## III.RESULTADOS DEL ANÁLISIS

En esta sección daré a conocer los resultados obtenidos del análisis propuesto en §2.4 El capítulo se divide en tres secciones: 3.1) la producción de formas que marcan futuro en los niños, 3.2) el input parental y su posible impacto en el habla del niño y en 3.3) un asomo a los contextos interlocutivos en los que se promueven tales formas.

### 3.1 Recursos para referir a eventos futuros en el habla de los niños

En este apartado se darán los resultados de aquellos recursos para codificar el tiempo explicados por Wolfgang Klein (2009) que son usados tanto por los niños y con atención posterior en detalle a cada mecanismo encontrado. Se trata pues de dar una primera imagen de la suma de expresiones en que encontramos recursos expresivos con posibles valores temporales: el *tiempo gramatical (tense)*, *adverbios temporales* y *principios discursivos*. Este apartado pretende responder a la primera pregunta de investigación: ¿cuáles son los recursos temporales para referir al futuro en el habla del niño?

#### 3.1.1 Análisis de los datos globales

En este apartado veremos la distribución de las ocurrencias que contengan algún recurso temporal en el habla de los niños que refiera al futuro en comparación con los turnos totales del niño en cada una de las muestras.

Esta información pretende hacer un esbozo general del porcentaje de referencias a eventos futuros con la totalidad del habla del niño, por lo que se podrá vislumbrar los cambios que se presentan por edad y por cada niño.

A continuación, ofrezco una lista de las ocurrencias que aparecen en ambos corpus (longitudinal y transversal) en los tres rangos de edad para que de ahí se pueda hacer un porcentaje de las formas que componen dichas ocurrencias.

*Tabla 3. Ocurrencias totales de formas para referir a lo futuro en el corpus longitudinal y transversal en niños*

corpus longitudinal	$\Sigma$ tomas de turno	número y porcentaje de ocurrencias		corpus transversal	$\Sigma$ tomas de turno	número y porcentaje de ocurrencias	
		número	porcentaje			número	porcentaje
Flor 2;5	450	41	9.11%	Luis 2;5	653	3	0.04%
				Ricardo 2;5	379	0	0%
Flor 2;7	648	63	9.70%	Luis 2;7	1094	19	1.73%
				Elia 2;7	352	12	3.40%
Flor 2;9	1186	87	7.30%	Leslie 2;9	305	39	12.80%
				Adrián 2;9	452	24	5.30%
				Marijo 2;10	592	28	4.70%
<b>TOTAL</b>	2284	191	8.36%	<b>TOTAL</b>	4258	125	2.90%

Hay aspectos que contrastan en los corpus. Advertimos que los niños atienden con una frecuencia variable a eventos futuros. Entre el 7% y el 9% de los enunciados de Flor toman en consideración eventos futuros; Leslie en el corpus transversal, a los 2;9 presenta un índice levemente superior (12.8%). El resto de los niños de la muestra alcanzan entre 4% y 5% en el corte de edad de los 2;9, en tanto que, en el corte de edad inferior, el porcentaje de presencia de formas futuras es mínimo o está aún ausente.

Por otra parte, una mirada global a los recursos de este corpus, dejan ver el desarrollo gradual de la expresión de lo futuro y dibuja como tendencia la presencia frecuente del uso de recursos temporales en niños de una edad aproximada de dos años con nueve meses. Esto puede percibirse en la tabla 3, pues aunque la suma total de las tomas de turno de la muestra longitudinal

constituyen sólo la mitad de las tomas de turno totales de la muestra transversal (2284 turnos en el corpus longitudinal y 4258 turnos en el corpus transversal), el número de ocurrencias de formas verbales que pueden referir a eventos posteriores al momento del habla es mayor en el corpus longitudinal (n=191), mientras que el número correspondiente de ocurrencias en el transversal es más reducido (n=125). Flor (corpus longitudinal) produce el 60.5% del total de formas para la expresión de lo futuro, y los niños del corpus transversal, en conjunto alcanzan el 39.5%. La información anterior, nos indica que Flor presenta un desarrollo más temprano que los demás niños en la muestra. Esto podría deberse a una diferencia individual o a que los interlocutores de Flor fomentan más el uso de formas futuras.

A pesar de que Flor produce la mayoría de los enunciados, su uso no es progresivo, sino constante, a través de las tres muestras: ( 9.1%, 9.7% y 7.3%). El corpus transversal, en cambio, muestra un aumento gradual y notable en la producción de las formas de lo futuro (de 0% en el menor de los casos a 12.8% en el mayor de los casos).

El hecho de que en el corpus longitudinal registremos datos más frecuentes (41 ocurrencias de 450 turnos a los 2;5 y 63 ocurrencias de 648 turnos a los 2;7) en los cortes temporales más tempranos (2;5 y 2;7) parece indicar que la emergencia de expresiones verbales referentes a eventos que se realizarían en el futuro es anterior a la primera muestra analizada, en tanto que la distribución de los datos del corpus transversal dan una idea más clara del curso de un desarrollo progresivo de la temporalidad.



Es importante destacar que Ricardo a los 2;5 no produjo ninguna forma que pudiera considerarse como referente a una temporalidad futura. Por otro lado, debe notarse que la producción de Luis se ve incrementada considerablemente en los dos cortes de edad analizados (de 2;5 a 2:7).

Una mirada global a los recursos de este corpus dejan ver el desarrollo gradual de la atención y expresión de lo futuro y dibuja como tendencia el uso frecuente de recursos temporales en niños de una edad aproximada de dos años con nueve meses.

Esta información concuerda con las de Ródenas (1991), Cortés y Vila (1991), Friedman (2000), Hudson (2002, 2006), Tillman (2016) y otros investigadores quienes señalan que hacia los tres años de edad los niños ya son capaces de producir y comprender referencias simples a lo futuro.

### **3.1.2 Recursos para referir a lo futuro que exponen los niños**

De acuerdo con la información ofrecida en el apartado anterior, vemos que los porcentajes de las ocurrencias que contienen recursos para referir a eventos futuros es relativamente baja (8.36% en el corpus longitudinal y 2.90% en el corpus transversal). En este apartado nos centraremos en estas ocurrencias, veremos qué mecanismos engloban las ocurrencias con referencia al futuro y cuál es su porcentaje de incidencia en cada niño. Es decir, veremos de forma detallada la distribución de los recursos en el corpus longitudinal y transversal.

Para este análisis consideré los siguientes mecanismos: tiempo gramatical o *tense*, expresado en la forma verbal, *adverbios temporales* y *principios*

*discursivos* (cada secuencia de ocurrencias que remita a un orden cronológico de los eventos). Un recurso que añadí son las conjunciones temporales cuya función es introducir una oración subordinada, aunque en este análisis demuestran una gran relevancia en el desarrollo de la temporalidad en el habla de los niños.

La tabla 4 muestra los porcentajes de los mecanismos encontrados. Esta vez presento los datos por edades ya que de esta forma se logra notar el aumento de los mecanismos adquiridos y su incremento con la edad. En la segunda columna ofrezco el número de ocurrencias con referencia al futuro en cada niño, en la segunda columna se muestra la suma de las ocurrencias ( $\Sigma$  Ocurrencias) y en las siguientes columnas se muestra cuál es la incidencia de producción de cada recurso temporal respecto al total de las ocurrencias en cada muestra.

*Tabla 4. Recursos expresivos de lo futuro documentados en el habla infantil*

	$\Sigma$ Ocurrencias	Forma verbal	Adverbio temporal	Conjunción temporal	Orden discursivo
Ricardo 2;5	-	-	-	-	-
Luis 2;5	3	3	-	-	-
Flor 2;5	41	41	11	-	-
Elia 2;7	12	8	4	-	-
Luis 2;7	19	17	6	-	-
Flor 2;7	63	61	6	2	6
Adrián 2;9	24	23	7	-	-
Marijo 2;10	28	28	2	-	2
Leslie 2;9	39	39	7	3	8
Flor 2;9	87	87	21	-	4
<b>TOTAL</b>	<b>316</b>	<b>308</b>	<b>64</b>	<b>5</b>	<b>20</b>

Adviértase en la tabla que los porcentajes respectivos de cada columna resultan de su comparación con el total de turnos de cada muestra. Y por tanto, en un mismo enunciado, pueden confluír varios mecanismos de expresión de lo futuro.

Igualmente, es Flor a los 2;7 quien acude a la expresión temporal en construcciones complejas: por medio de secuencias que siguen un principio discursivo, y con una conjunción temporal como marca acompañante.

Con estos datos podemos apreciar que, efectivamente, las formas verbales son el recurso más utilizado por los niños (97% global), seguidos por el uso de adverbios temporales (20%). El principio discursivo, al contrario, no fue un recurso muy utilizado. En la etapa de 2;7 años, la única participante que muestra su uso es Flor. Sin embargo, a la edad de 2;9, tres niños entre los cuatro de esta edad utilizan este recurso. Por otra parte, se observa que las conjunciones temporales son escasas y aparecen en la última muestra revisada y solamente en tres participantes.

## (2) Recursos temporales en el habla de los niños

### a. Forma verbal

ELI: **Vamos a domi**, los niños.

OBS: ¿A dormir?

ACT: (Elia toma un oso y lo coloca en la cuna)

ELI: **Ete va a domi**.

(Elia 2;9)

### b. Adverbio temporal

OBS: No pos a ver

Yo no lo conozco

ADR: **Oita** va gitá el niño

OBS: ¿Sí?

(Adrián 2;9)

c. Conjunción temporal

TIO: ¿De quién?

LES: De Blanca Nieves...

¡lh! La van a cortar aq... mira, y la va hacer así...

Y **cuando** se caiga del agua, mira... va haber un lagarto

(Leslie 2;9)

d. Orden discursivo

ABA: ándale

súbete

FLR: [vo a i a compa leche y pan] y [vuelvo] \*

ABA: bueno

(Flor 2;7)

\*El encorchetado marca el orden de las dos acciones, comprar pan y leche y volver.

Flor, en los datos de las tres edades consideradas, fue quien más recursos produjo: tanto tiempos verbales como adverbios temporales. Puede notarse, una diferencia más o menos marcada entre cada grupo de edad. A su vez, Luis 2;7 tiene un notable incremento en la producción de formas verbales así como en adverbios temporales respecto a su producción a los 2;5. A la edad de 2;5 se observa que los niños utilizan mayoritariamente las formas verbales para referir a lo futuro; a los 2;7 se incorporan los adverbios temporales y en la última edad revisada, 2;9, se muestra un uso reducido, pero constante de orden discursivo tanto en Flor como en los demás niños y una temprana aparición de conjunciones temporales. Por lo que se puede decir que a los 2;9 todos los niños recurren a estos cuatro recursos (tiempo verbal, adverbios temporales, conjunciones

temporales y orden discursivo) para referir a eventos desplazados hacia el futuro y dos de ellos comienzan a producir formas sintácticamente más complejas.

En síntesis: el acceso a los diversos recursos de expresión en un sentido global presentan la siguiente preferencia de uso y distribución entre la población de niños en todas las edades:

Esquema 3. Jerarquía de uso de recursos para referir a lo futuro

	<b>Const. Verb &gt;</b>	<b>Adv. Temporales &gt;</b>	<b>Princ. Discursivos &gt;</b>	<b>Conj. Temporales</b>
Porcentaje	97.4%	20.2%	6.3%	1.6%
Poblac. niños	9	8	3	2

Podemos concluir que la expresión del futuro es una actividad que realizan los niños desde los primeros meses de su tercer año de vida, y que con mayor o menor abundancia acuden a recursos varios en el tramo de edad que hemos explorado.

### **3.1.3 Formas verbales encontradas en el habla de los niños**

En este apartado expondré las formas verbales para referir a lo futuro en las muestras longitudinal y transversal. Como vimos en §3.1.2, y en el esquema precedente, las formas verbales fueron el recurso más utilizado por los niños. Con esta expresión -formas verbales- nos referimos tanto las construcciones perifrásticas como los tiempos verbales morfológicos que se documentaron.

De manera general, vemos que los niños producen distintas formas verbales para referir eventos futuros. De estas formas vemos que algunas predominan más que otras y algunas aparecen esporádicamente y se ciñen más a aspectos gramaticales o de adquisición, como veremos más adelante.

Los datos obtenidos en esta sección indican que la perífrasis 'ir a + infinitivo' y su uso aumenta con la edad y se mantiene dominante tanto en el corpus longitudinal como en el transversal. Únicamente un niño, Luis a los 2;7, expone un uso preferente de formas del presente de indicativo para referir a eventos futuros.

Respecto al presente subjuntivo, podemos notar que sólo se documenta en dos muestras: una de ellas de Flor y en concurrencia con una conjunción temporal (ver §3.1.4). Al mismo tiempo, llegamos al resultado de que la producción de presentes subjuntivos e infinitivos es similar y sólo ocurre en algunos niños. Un dato digno de considerar es que, aunque investigaciones anteriores reportan el uso, ciertamente reducido, de futuros morfológicos, en este trabajo no se documentó ninguno en el habla infantil.

Así pues, las formas que aparecen en el habla infantil de nuestro corpus son las siguientes:

### (3) Ocurrencias con formas verbales con sentido futuro en el habla del niño

#### a. Perífrasis 'ir a + infinitivo'

**FLR:** oye ya **se va dormir** Luci, eh?

**OBS:** bueno [quedo], sh sh sh [quedo] sh...

**COM:** Se sienta en el sillón con el oso en brazos

(Flor 2;9)

b. Presente indicativo (con o sin adverbio temporal)

**LUA:** oita **vengo**

OBS: a dónde vas?

**LUA:** a a bilal

(Luis 2;7)

c. Infinitivo (según el contexto)

OBS: ¿a dónde vas?

**LUA:** a ..., a, a

**a *vidar a mi bebé***

INT: <a cuidar>

OBS: ¿a qué?

**LUA:** a **vitá a mi bebé**

(Luis 2;7)

d. Presente subjuntivo

**LES:** Mhm... oíta **que me ensucie**, me voy a bañar otra vez.

TIO: ¿Cuántas veces te bañas al día?

LES: Doce... cinco... trece

(Leslie 2;9)

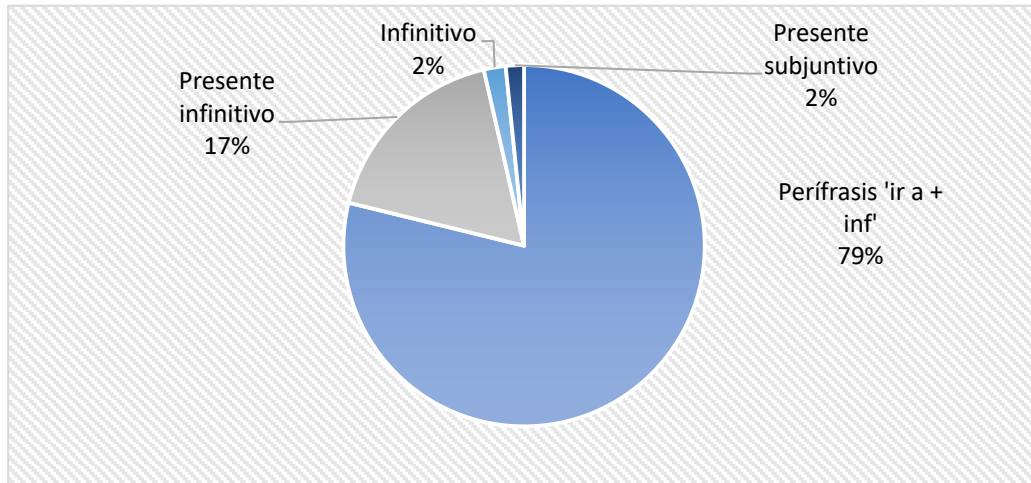
Adelante, ofrezco una tabla y una gráfica en las que se exponen los resultados acerca de cómo se presentan tales formas verbales. En la tabla se obsefva la distribución de los recursos lingüísticos en cada tramo de edad revisada mientras que en la gráfica se representa el total de las formas verbales.

*Tabla 5. Formas verbales con sentido futuro registradas en el habla infantil*

	$\Sigma$ formas verbales	Ir a + infinitivo	Presente indicativo	Infinitivo	Subjuntivo
Flor 2;5	41	38	3		
Luis 2;5	3	1	1	1	
Ricardo 2;5	0				
Flor 2;7	61	48	10		3
Luis 2;7	17	1	14	2	
Elia 2;7	8	7	1		
Flor 2;9	87	72	13	2	
Leslie 2;9	39	33	3	1	2

Adrián 2;9	23	20	3		
Marijo 2;10	28	22	6		
<b>TOTAL</b>	<b>307</b>	<b>242</b>	<b>54</b>	<b>6</b>	<b>5</b>

Gráfica 1. Formas verbales encontradas en el habla infantil



En general, puede decirse que la producción de formas verbales aptas para referir al futuro ya es más o menos variada a la edad de 2;5 a 3 años. Pero es igualmente patente que la perífrasis 'ir a + infinitivo' es la forma dominante y preferida para referir a lo futuro.

Un hallazgo interesante es que el futuro morfológico no fue producido en ningún momento por los niños de este estudio, lo cual podría ser un reflejo de la influencia del input adulto ya que la situación actual de esta forma verbal, en palabras de Moreno de Alba, es la de una forma "en franca decadencia".

Si comparamos nuestros resultados con los que reporta Ródenas (1991) observamos lo siguiente. En el artículo de Ródenas se encontró que los niños españoles de 2 a 3 años producen los siguientes porcentajes

Perífrasis verbal 'ir a + infinitivo' **50%**



Infinitivo	8.8%
Futuro morfológico –ré	2.35%
Presente indicativo	3.5%
Otros	35.4%

Además, Ródenas menciona un porcentaje sustantivo correspondiente a formas varias y que por efectos de economía del presente trabajo se mantiene en ‘Otros’.

Ródenas estudia niños que tienen acceso al español de Alicante, en la Península Ibérica. Puede ser el caso que la “franca decadencia” del futuro en México que señala Moreno de Alba no se presente en igual proporción en el español peninsular. Aunque importa el hecho de que la preferencia por construcción ‘*ir a + infinitivo*’ para referir a eventos futuros es un fenómeno visible no sólo en la variante del español de la Ciudad de México sino que es un fenómeno generalizado en todo el ámbito de la lengua hablada de la lengua española, y no sólo español sino que la preferencia por la forma perifrástica sobre la analítica es un fenómeno ampliamente extendido en la Rumania. (Cartagena,1996:90).

Sin embargo, más adelante se atenderá en detalle los modelos adultos a que el niño está expuesto, y se hará una comparación esquemática con el habla adulta en general, para ponderar si el habla dirigida al niño presenta afinidades con la tendencia señalada por diversos estudiosos del habla adulta.

### **3.1.4 Adverbios temporales en el habla de los niños**

Como vimos en §3.1.2 entre los recursos aptos para referir a eventos futuros, se encuentran los adverbios temporales. En este apartado, se mostrarán los adverbios temporales documentados en el habla de los niños.

Recordando la propuesta de Wolfgang Klein, los adverbios temporales son un recurso importante en las lenguas ya que con ellos se puede referir a un evento de una forma más precisa. En el análisis de la lengua, su presencia podría darnos pistas de cómo los niños adquieren conciencia sobre la temporalidad de los eventos desplazados del momento de habla.

En el habla de los niños, los adverbios temporales fueron un recurso medianamente utilizado. En este apartado se verán únicamente aquellos adverbios considerados por Wolfgang Klein como simples, este término refiere a adverbios compuestos a los sumo por dos palabras, es decir, no son sintácticamente complejos.

Para la recolección de los ejemplos de este recurso, se tomaron en cuenta todas aquellas formas que efectivamente fueran adverbios con características temporales.

Se tomó en cuenta el valor polisémico del adverbio *ya*, discutido en el trabajo de Delbeque y Maldonado (2009) donde se habla a grandes rasgos sobre los distintos valores que puede tener este adverbio, como un marcador aparentemente aspectual, discursivo o focalizador, pero también se habla de su uso deíctico temporal respecto a dos puntos de anclaje. Así, incorporé en el

corpus aquellos usos que mantuvieran un matiz temporal dentro de la enunciación.

Cabe aclarar que estos adverbios no proyectan necesariamente futuro, sino que, en conjunción con otros mecanismos, aportan información para entender dicho evento como próximo al momento de enunciación.

Los ejemplos en (4) demuestran que 3 de los 8 adverbios marcan la inmediatez del evento, tal es el caso de los adverbios *ahora*, *ahorita* y *ya*. Estos adverbios en conjunto con una forma verbal permiten dar una lectura de un evento desplazado tal como observamos en los siguientes ejemplos:

(4) Aparición de adverbios temporales inmediatos en el habla de los niños

a. adverbio *ahora*

**FLR** : **ooda** voyasé una una una siya <ahora voy a hacer una silla>

MAM: una qué perdón?

FLR: yo voya yo voya hacer una un caballo

MAM: un caballo?

(Flor 2;5)

b. adverbio *ahorita*

**ELI**: **Odita** veno señoda.

OBS: Ande señora... ¿te abro?

(Elia 2;7)

c. adverbio *ya*

MAM: Andale, por mientras que se devuelve la videocasetera.

**LES**: **Ya** se va a volver.

TIO: ¿Ya?

(Leslie 2:9)

En los ejemplos anteriores podemos apreciar un empleo de los adverbios en un sentido temporal pero como menciona Friedman (2000, 2003) estos eventos son inmediatos al momento de habla.

En cuanto a la combinatoria de los adverbios con formas verbales, observamos que los niños los utilizan preferentemente con la perífrasis 'ir a + infinitivo', pues de la sumatoria de 56 ocurrencias de los tres adverbios mencionados (*ya, ahora, ahorita*), la mitad de estas (28 = 50%) van acompañados de esta forma verbal. Sin embargo, como observamos en el ejemplo (3b) la información temporal del evento se resuelve gracias al adverbio.

Además de estos adverbios más frecuentes y usados por la mayoría de los niños, también se registran los cinco adverbios siguientes: *después, hoy, nunca, otra vez y todavía*.

Estos adverbios presentan un uso muy esporádico, se dan en contextos aislados y no se presentan más de una vez por cada muestra. Tales resultados nos permiten entender que la mayoría de los adverbios documentados están estrechamente vinculados con la expresión de la inmediatez de los eventos referidos. Sin embargo, la producción de formas aumenta con la edad, pues se presentan a partir del segundo corte de edad.

La función de estos cinco adverbios (*después, hoy, nunca, otra vez y todavía*) es diversa. *Después* es un adverbio secuencial, *hoy* es un adverbio deíctico- temporal que en sí mismo no marca futuridad, sino cercanía respecto al momento de habla y puede utilizarse para marcar anterioridad, simultaneidad o

posterioridad – en el caso que tomo en cuenta su valor es de posterioridad-; *nunca* expresa la intención de no hacer una determinada actividad, que se extiende al futuro cuando se acompaña de una forma verbal como en (4c); en los ejemplos encontrados *otra vez* funge como una forma que pide por la repetición de una actividad y, por último, *todavía* predica sobre una acción que no ha finalizado al momento de habla.

(5) Aparición de adverbios temporales varios en el habla de los niños

a. Adverbio *después*:

OBS: ay! me vas a acompañar?

FLR: á:i ya no

OBS: sí o no?

FLR: no: porque...

**FLR:** tú te vas a dormir y **después** tu papá **va a venir** **pol** ti y ya los vamos a ir  
(Flor 2;7)

b. Adverbio *hoy*:

**ADR:** Sí... ¡Ay!

Ee eee ...

¿Me la pendiste mi moto?

¿Me la pendiste?

E que **corremos hoy**

Yup... yup... yup... yup

COM: Luchando con sus muñecos (Adrián 2;9)

c. Adverbio *nunca*

MJO: No, ya canté... chones

INA: Una canción bonita

**MJO:** No... allí **ya nunca voy a cantá**

(Marijo 2;10)

d. Adverbio *otra vez*

FLR: po que ya ceralon tu escuela

OBS: bueno

**FLR:** sales

**van a cerrar otra vez**

(Flor 2;7)

e. Adverbio *todavía*

OBS: ya te vas a salir de ahí, mi amor

FLR: yo **todavía voy a estar**

OBS: m?

**FLR: todavía voy a estar**

(Flor 2;9)

Notamos que, al igual que con *ahora*, *ahorita* y *ya*, la forma verbal con la que aparecen estos adverbios es preferentemente la perífrasis 'ir a + infinitivo', (en 5 incidencias de 7, es decir, el 71%). La distancia temporal que indican estas formas no es inmediata, aunque transita entre la cercanía y la referencia a tiempos no definidos en el contexto de habla.

A continuación, expongo los adverbios temporales encontrados los corpus.

Tabla 6. Adverbios temporales encontrados en el habla infantil

	Inv Lex	$\sum$ Adv temp.	Ahora	Ahorita	Ya	Después	Hoy	Nunca	Otra vez	Todavía
Flor 2;5	3	9	5	2	2					
Luis 2;5										
Ricardo2;5										
Flor 2;7	4	6	2		2	1			1	
Luis 2;7	4	6	1	3	1				1	
Elia 2;7	1	4		4						
Flor 2;9	4	20	2		16	1				1
Leslie2;9	2	8		5	3				.	
Adrián2;9	3	7	1	5			1			
Marijo2;10	3	3		1	1			1		
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>63</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

En la segunda columna, vemos que el inventario léxico de los niños es de 3 a 4 adverbios temporales distintos. De estos, los más comunes son *ahora*, *ahorita* y *ya*. En suma, los niños expresaron 8 adverbios distintos a lo largo de las muestras revisadas.

En cuanto a la producción de formas, se puede observar que el adverbio *ya* fue el más recurrido en el habla infantil con un 39.5% de la producción total de este recurso. Flor a la edad de dos años con nueve meses produjo más de la mitad de estos adverbios (16 de 25 =64%). Por otra parte, Luis 2;7 produjo el adverbio *ya* en una ocasión y Leslie (2;9) en tres oportunidades. Entre ambos niños exponen el 20% de los usos de *ya*.

Algo similar ocurre con los adverbios *ahora* y *ahorita* cuya producción es en forma individual menor a *ya*, pero se mantienen moderadamente constantes en las tres etapas analizadas. Solamente está ausente en los registros más tempranos de Luis 2;5 y Ricardo 2;5. Si consideramos estas dos formas como variantes del mismo adverbio temporal, entonces *ahora(ita)* sería el adverbio temporal más abundante y proporcionalmente más usado por todos los niños, con la excepción ya mencionada de Luis y Ricardo a los 2;5. Aunque tal unión debe ser considerada pues estos adverbios codifican información distinta, pues *ahora* parece funcionar como un adverbio para marcar la planificación del próximo evento mientras que *ahorita* parece tener un valor explicativo de lo que se hará más adelante.

En un análisis comparativo, se puede observar que Flor es la niña que más produce adverbios temporales respecto a los niños del corpus transversal. A la

edad de 2;5, Flor fue la única que usó tanto *ahora*, como *ahorita*. En 2;7 se observa que Flor es la que produce más adverbios, aunque Luis y Elia a esta edad, ya usan formas distintas al *ya* y al *ahora/ ahorita*. En la última etapa, es visible que Flor produce más adverbios que los otros niños, pero que estos ya producen adverbios temporales diversos.

De acuerdo con la tabla 6, a los 2;5 los niños cuentan con las formas *ya*, *ahora* y *ahorita*, adverbios que como vimos, pueden marcar la inmediatez de los eventos referidos. A los 2;7 aparecen *después*, adverbio que marca la secuencialidad de un evento respecto a uno anterior, y *otra vez*, cuyo significado implica la repetición de un evento experimentado anteriormente. A la edad de 2;9 la producción de adverbios aumenta y aparecen formas nuevas como *hoy* y *nunca*.

Así, se puede notar que la producción de adverbios temporales se incrementa con la edad, pues de 9 ejemplos encontrados en ambos corpus a la edad de 2;5 (14.3%), con sólo tres adverbios temporales distintos y en un niño, los niños produjeron 38 veces (60.3%) 8 adverbios temporales distintos. Se observa que los niños comienzan a utilizar adverbios temporales no deícticos a partir de los 2;7. Asimismo, los datos nos permiten confirmar que los niños producen más variedad de adverbios temporales con mucha más frecuencia conforme avanzan en edad.

De esta manera, vemos que los niños poseen distintos adverbios temporales que pueden hacer referencia al futuro. El promedio de inventario léxico de esta índole es de 2 a 4 adverbios por niño. A pesar de que algunos son



comunes en la mayoría de los niños y otros son de aparición esporádica, el total de adverbios temporales registrados en el habla de los niños es de ocho.

En cuanto a la construcciones en que aparecen, obtuvimos resultados de que la mayoría de los adverbios se produjeron en combinación con la perífrasis 'ir a + infinitivo'; es esta conjunción de formas lo que contribuye a una lectura proyectada al futuro de estos adverbios, que con formas verbales de pasado, podrían recibir lecturas de anterioridad ( *ya llegó; ahorita lo trajo, lo envió ahora*). Sin embargo, también se presentó la coocurrencia de adverbio temporal con presente de indicativo; en dichos casos, el adverbio aclara la referencia temporal, como en el ejemplo (4b) donde el adverbio *ahorita* ayudó a proyectar el evento a un contexto posterior del momento de habla: *ahorita vengo*.

En contraste, los datos anteriores podrían indicar que, a través del uso de *después hoy, nunca, otra vez y todavía*, adverbios de aparición posterior y uso más restringido, como se advierte en la tabla 6, los niños manifiestan un conocimiento de la distancia de los eventos. Al mismo tiempo, su uso demuestra que los niños pueden hacer asociaciones tanto aspectuales como temporales y que los adverbios son una forma de hacer explícita tal relación.

Cabe la posibilidad de que la producción de estos adverbios, (*después, otra vez, todavía, nunca, hoy*) en edades más tardías y de forma más esporádica que los adverbios que marcan inmediatez (*ya, ahora, ahorita*), se deba tanto a la complejidad de la información que añaden: su exposición añade una comparación implícita de eventos (*después, otra vez*) o la emergencia de la comprensión de la distancia de los eventos referidos (*hoy, ahorita*), o requieren asociaciones

aspectuales como la que indica *todavía*. Finalmente, al usar *hoy* y *nunca* en construcciones con un sentido temporal futuro, se obtienen indicios de que el dominio temporal que concibe el niño se ha extendido a situaciones no presentes en el momento de la enunciación.

En síntesis: i) el uso de adverbios temporales acompaña fundamentalmente a las construcciones '*ir a+ infinitivo*'. Con ello, composicionalmente obtenemos como efecto una definición de la referencia temporal -no modal- de esta forma verbal, y de la temporalidad del adverbio también hacia el futuro. ii) Únicamente uno de los adverbios temporales señala una secuencia: *después*; tres de ellos tienen un anclaje deíctico: *ahora*, *ahorita*, *hoy* (con las diferencias de sentido ya antes mencionadas); *ya*, *todavía* y *otra vez*, añaden valores aspectuales -de inmediatez incoativa -*ya*- reiteración en el futuro -*otra vez*- y continuación abierta hacia el futuro en *todavía*. Destacan pues las delimitaciones deícticas en conjunto las más frecuentes, y la inmediatez que marca *ya*; los demás adverbios tienen un uso cabalmente incipiente.

### **3.1.5 Conjunciones temporales en habla de los niños**

Un mecanismo que no es mencionado por Wolfgang Klein, o al menos no de forma separada de los otro mecanismo, es la conjunción temporal que introduce oraciones subordinadas. Este recurso fue utilizado por los niños en las muestras revisadas. Aunque no es mencionado como un mecanismo temporal en la lista de Klein (2009), salvo en la sección que refiere a adverbios temporales, he decidido separarlo y tratarlo como un recurso distinto.

Las conjunciones temporales en el habla infantil son escasas comparadas con los adverbios temporales que vimos en el apartado anterior. Sin embargo, resulta interesante notar que dos niños utilizan estas formas y que estas son producidas antes de los 3 años.

Al ser escaso el uso de conjunciones, ofrezco una pequeña tabla que incluye solamente a las niñas que produjeron dichas formas.

*Tabla 7. Oraciones subordinadas temporales*

	<b>Conj. Ahorita que</b>	<b>Conj. cuando</b>	<b><math>\Sigma</math> Conj. temporales</b>
Flor 2;7	2	-	2
Leslie 2;9	1	3	4
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

Como podemos observar, la ocurrencia de las conjunciones temporales se reduce a 6 ejemplos en total y fueron expresados por dos niñas. Cabe mencionar que uno de los ejemplos de Flor no fue espontáneo, pues reproduce lo que se dijo en el turno anterior, aunque como mencioné en la metodología, decidí integrarlo al corpus pues demuestra la habilidad de cambiar la flexión del enunciado lo que indica que sabe sobre quién o quiénes se refiere el enunciado que repite. Veamos los ejemplos.

De la conjunción *ahorita que* ofrecemos dos ejemplos, uno espontáneo:

(6) Uso de conjunciones temporales en el habla de los niños

a. Conjunción *ahorita que* espontánea:

ABA: no yo estoy dormida mamá

**FLR:** duérmete bebé

aholita *aholita que te despiertes* de voy a dar tu comida\*  
(Flor 2;7)

b. Conjunción *ahorita que* modelada:

TIA: sí, ahorita que venga tu mamá ya nos vamos  
FLR: *aholita que venga mi* mamá ya nos vamos  
(Flor 2;7)

Leslie a los 2;9 produjo 4 ejemplos en el que incluye tanto la conjunción *ahorita que* como la conjunción *cuando*:

(7) Conjunción *Cuando*

MAM: Pos dile a tu tío qué traigo en la pancita.  
LES: Un Edgarín... y *cuando va a nacer*, ¿qué va a ser?  
(Leslie 2;9)

A pesar de que las conjunciones temporales todavía no son regulares en todos los niños y que son producidas notablemente menos que otros recursos, se puede observar que, de los 6 ejemplos, 5 son producidos espontáneamente por el niño, es decir, no retoman la misma forma que en turnos anteriores. Esto es interesante, pues podemos notar un gran avance en el niño al hilar coherentemente más de una oración y lo que es más importante en este trabajo, relacionar más de dos eventos al mismo tiempo. En Flor a los 2;7 se presentaron sólo dos ejemplos, y a pesar de que solamente uno de ellos es espontáneo, ya nos indica que Flor a esta edad ha comenzado a producir formas complejas. Por otra parte, Leslie, en una edad un poco mayor que Flor, es más productiva lingüísticamente en este recurso pues produjo 4 conjunciones de forma espontánea.

Flor a los 2;7 presentó tal recurso, pero no a los 2;9 aunque eso no imposibilita que tales formas fueran producidas en otro momento fuera de grabación. Leslie presenta estas formas a los 2;9 Y al igual que Flor, no significa que tales formas no se presentaran anteriormente. Lo que es importante rescatar es que ambas producen formas complejas coherentemente desde etapas tempranas de adquisición del lenguaje y que tal recurso cobra relevancia en el análisis del uso de las formas aptas para marcar futuro.

### **3.1.6 Orden discursivo en el habla de los niños**

Tal como vimos en 1.1.4, en el artículo de Wolfgang Klein “How time is encoded” (2009), uno de los seis mecanismos para codificar el tiempo en las lenguas es el *principio discursivo* u *orden discursivo*. Este recurso, recordemos, nos permite hacer una conexión cronológica de los eventos. De tal modo que este recurso no se expresa gramaticalmente, sino a través del orden de mención de los hechos.

Puede decirse que “the speaker can linearise his text in accordance with this inherent temporal structure. This leads to a discourse strategy which is sometimes called “Principle of chronological order” (2009: 34). Klein también señala que, “The temporal anchor of a sentence need not be the moment of speech, and sometimes, it is not just one time span but a more complex structure” (2009: 37).

Respecto a este recurso en el habla de los niños, Weist (1999) retomando el trabajo de Bauer y Wewerka (1997), menciona que en la etapa anterior a la escolarización, es decir entre los 2 y los 3 años, e incluso antes, los niños pueden

construir y recordar representaciones de eventos con estructura cronológica. Habría que repensar pues, que esta habilidad pueda aplicarse en la proyección o planeación de eventos, como proponen Atance y O'Neil (2001) acerca del *Episodic Future Thinking* que es la habilidad del niño de proyectar eventos en una temporalidad futura de la misma forma en que se recapitulan eventos pasados.

Entonces, ¿cómo reconocer la aplicación de este recurso en los datos de adquisición del lenguaje? A pesar de que el orden cronológico implica una iconicidad representada por el orden en el que se expresan los eventos, creemos que los niños pueden hacer uso de otros recursos que en combinación con el orden en que se dicen los eventos, dan lugar a un orden discursivo.

La atención al orden discursivo dentro del marco de esta investigación permite explorar y eventualmente demostrar que los niños reconocen la secuencialidad de los eventos y que ésta puede ser considerada también respecto a un punto de anclaje posterior al momento de la enunciación.

Como bien mencionamos al inicio de este apartado, el orden discursivo no es un mecanismo gramatical, por lo que me atrevo a decir que cuando hablo de *orden discursivo simple* me refiero a aquellas ocurrencias en las que el niño no utiliza ningún recurso fuera del orden de los hechos y la forma verbal que da la pauta para reconocer el tiempo de la situación (8b). De esta forma, si se presenta el orden discursivo en convivencia con otros recursos temporales consideramos que tal conjunción refuerza el valor temporal del enunciado. Cabe mencionar que para este análisis consideré como ejemplo cada uno de los eventos mencionados

bajo un orden cronológico, es decir, en Flor (8a) Flor menciona tres eventos distintos, por lo que se contabilizó cada uno de ellos y no en conjunto.

En los datos obtenidos, los niños demuestran poder atender a la secuencialidad de eventos en una dimensión temporal posterior al momento de habla. A continuación, presento una tabla con la información obtenida respecto a este recurso que, como se verá, no es utilizado por varios niños en diversos cortes de edad. Con todo, sí es un recurso más que nos ayudará a comprender cómo es que los niños adquieren una sensibilidad lingüística respecto a la temporalidad.

*Tabla 8. Principios discursivos encontrados en el habla infantil*

	<b>Orden discursivo simple</b>	<b>Orden discursivo + otro recurso temporal</b>	<b>Total</b>
2;05	0	0	0
Flor 2;7	2	4	6
Flor 2;9	2	2	4
Leslie 2;9	0	8	8
Marijo 2;10	2	0	2
<b>TOTAL</b>	6	14	20

\* Únicamente se reportan los datos de los niños que apelan a este recurso

Como podemos observar, el orden discursivo no es un recurso de uso temprano, ningún niño de 2;5 expone este recurso en el primer corte de edad, como se hace patente por la ausencia de estos datos en la tabla antecedente. A excepción de Flor, quien ya a los 2;7 produce algunas oraciones con un orden discursivo secuencial. Este recurso es utilizado por la mayoría de los niños, con excepción

de Adrián, en el último corte de edad, (hacia los 2;9 - 2:10). Por cuanto a la frecuencia, vemos que es un recurso de menor aparición respecto a otros (tiempo verbal y adverbios temporales), pero proporcionalmente muy frecuente respecto al uso de conjunciones (20 ocurrencias en orden discursivo vs 6 conjunciones temporales).

Una de las principales características del orden discursivo, al menos en habla del niño, es que suele ir acompañado de otros recursos temporales. Como se aprecia en la tabla 8, el uso de conjunciones temporales suele acompañarse de oraciones producidas con un orden discursivo secuencial. De hecho, todas las conjunciones temporales que vimos en el apartado anterior están englobadas en este recurso. Sin embargo, vemos que el orden discursivo a través de una conjunción temporal no es la única forma posible en que los niños demuestran aplicar este recurso temporal, pues hay veces en el que niño no se vale de ningún otro recurso para referir a la secuencialidad de los eventos como ejemplifica 7b.

Si bien los niños podían o no valerse de conjunciones temporales, Flor a los 2;9 utiliza dos adverbios temporales en dos oraciones distintas para marcar tal secuencialidad.

Veamos algunos ejemplos:

(8) Orden discursivo en el habla de los niños

a. Orden discursivo acompañado por un adverbio temporal

OBS: ay! me vas a acompañar?

FLR: á:i ya no

OBS: sí o no?



FLR: no: porque...

**FLR:** [ tú te vas a dormir] y [*después* tu papá va a venir por ti] y [*ya* los vamos a ir](tono regañón)

OBS: bueno

(Flor 2;9)

b. Orden discursivo simple

**MJO:** ¿Café?...[¿Me la pelas] y [yo canto una canción?]

COM: (referencia al plátano)

INA: A ver, cántamela

(Marijo 2;10)

c. Orden discursivo acompañado por una conjunción temporal

**LES:** ¿Cómo lo hizo tu cigarro

Mhm... [*oíta que* me ensucie], [me voy a bañar otra vez.]

TIO: ¿Cuántas veces te bañas al día?

LES: Doce... cinco... trece.

(Leslie 2;9)

\*El encorchetado es mío y no del transcriptor

Como vemos, en los ejemplos (8a) y (8b) producidos por Flor y Marijo no hay conjunciones temporales. Flor hace algo muy interesante pues menciona tres eventos distintos y la forma en que les concede un orden discursivo es a través de los adverbios *después* y *ya* junto con el nexos copulativo y que da lugar a una coordinación de oraciones. Así como Flor, Marijo coordina ambas oraciones con el nexos copulativo y. Sin embargo, debemos ser precavidos en este caso pues se trata de una petición en la que tiene que pasar A ('¿me la pelas...') para que B tenga lugar ('y yo canto una canción?'), de tal forma que nos encontramos ante un ejemplo límite y no presenta un único análisis. Leslie en cambio, acompaña el recurso de un orden discursivo sólo en concomitancia con el uso de conjunciones

temporales. Es claro que la secuencialidad de eventos está presente, pero Leslie ha incorporado un mecanismo más complejo para indicar la relación temporal entre dos eventos: una relación de dependencia temporal, expuesta por las conjunciones de subordinación *cuando* y *ahorita que*.

Con las muestras revisadas y los ejemplos de este apartado podemos decir que los principios discursivos son un recurso icónico que puede acompañarse o no de uno léxico como es el caso de las expresiones temporales que apelan al tiempo verbal o a adverbios temporales que hemos visto previamente. Advertimos también, que en el habla infantil el orden temporal entre eventos que refleja el orden discursivo de una secuencia se puede presentar sin ninguna pista léxica acompañante, sino sólo expuesto por el propio orden de mención. Las construcciones de coordinación como (8b) de Marijo puede acompañarse de adverbios temporales simples más la coordinación, como en el caso de Flor, o, su uso puede ser concomitante con el de conjunciones temporales, como en el caso de Leslie.

Lo que debe rescatarse de estos ejemplos es que los niños, al menos en esta muestra, ya pueden vincular dos o más eventos en un mismo turno hacia la edad de 2;07-2;09, una edad ciertamente temprana, y esto es una pista fundamental para entender el desarrollo de la temporalidad en el habla infantil.

### **3.1.7 Resumen**

De acuerdo con los datos revisados en los apartados anteriores, encontramos que los niños en etapas tempranas de adquisición del lenguaje poseen formas lingüísticas óptimas para referir a lo futuro. Vimos que el mecanismo más utilizado es el tiempo verbal, ya sea en presente de indicativo o, sobre todo, perífrasis 'ir a + infinitivo', pero que a estos pueden sumarse adverbios temporales o incluso puede darse el caso de que el niño utilice conjunciones temporales para diferenciar uno o más momentos temporales. Asimismo, vimos que estos el uso de los recursos incrementa a lo largo del periodo examinado y que, en general, hacia el último corte de edad, dos años con nueve meses, los niños poseen dentro de su repertorio lingüístico más de dos recursos para referir a eventos con temporalidad futura.

A pesar de esto, el uso de los recursos no es suficiente para que podamos afirmar que realmente se tratan de proyecciones o referencias al futuro. La principal pista a la que podemos aludir es el uso combinado de estos recursos. Es decir, no basta con que el niño utilice simplemente formas verbales, sino que a éstas se añadan recursos como adverbios temporales y/o conjunciones temporales o recursos icónicos como el orden discursivo. De esta manera, retomaré brevemente algunos ejemplos de la muestra longitudinal y transversal y consideraré sus anclajes temporales.

#### *Esquema 4. Anclajes temporales en Flor*

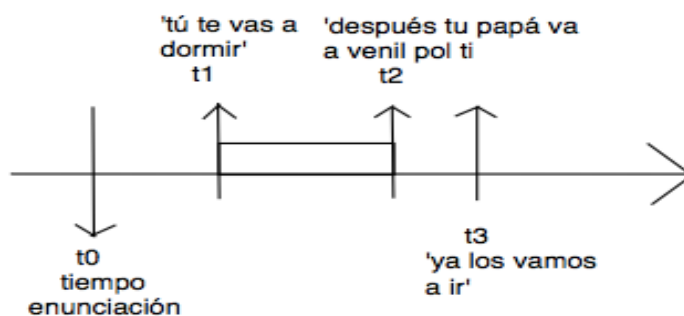
FLR:

T1/TU [(NO MARCADO)] t1[ tú te vas a dormir] t2[después tu papá va a  
venil pol ti] t3[ya los vamos a ir]

(FLOR 2;9)

Vemos aquí, que el **T0** o *Time of Utterance*, no está marcado pues se trata del momento de la enunciación, el segundo anclaje temporal se da con el orden de los eventos que menciona Flor y que produce con una perífrasis 'ir a + infinitivo'. El tercer tiempo de anclaje se da no sólo por el adverbio *después* sino por el orden discursivo que se da entre **t1** y **t2**, lo mismo ocurre con **t3** que, gracias al adverbio *ya* y a la relación de orden cronológico de los hechos es que se puede decir que se trata de otro tiempo de anclaje. Como vemos, la relación que se da entre los distintos eventos de este enunciado es de un carácter secuencial en el que el orden discursivo y el uso de adverbios temporales son de gran peso para determinar su valor temporal. Así, tenemos que, gráficamente, la relación que se da entre los tiempos de anclaje es la siguiente:

Esquema 5. Relación temporal en una ocurrencia de Flor

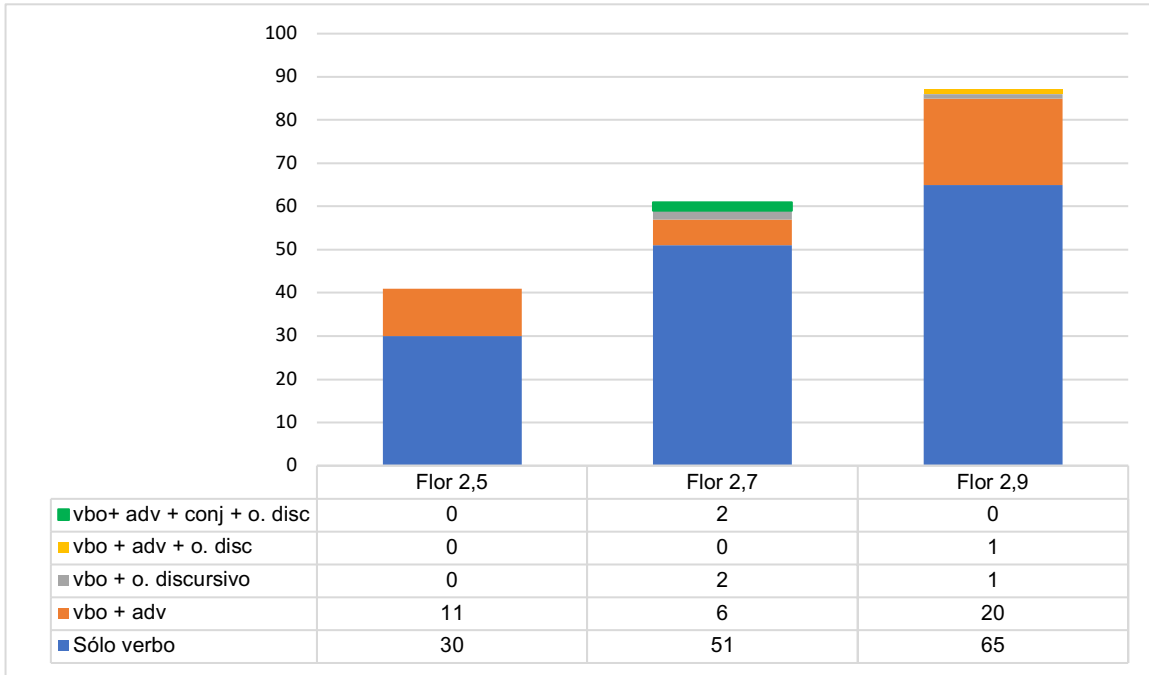


Vemos que este tipo de enunciados que presentan varios recursos son mucho más propensos a tener un valor temporal, pues el esquema 4 nos permite ver la relación temporal que se da en una sola ocurrencia. Este ejemplo en particular es uno de los más complejos del corpus, pues hay tres recursos temporales presentes: tiempo verbal, adverbios temporales y orden discursivo y que en conjunto determinan su valor temporal sobre valores modales. Sobre todo, recordemos que Weist (2015) indica que en 'el tercer sistema de referencia temporal' indica que el niño es capaz de mencionar un evento primario dentro de un contexto específico, es decir, que el evento que propone el contexto temporal es **t1** ('tu te vas a dormir'), y tanto **t2** ('tú papa va venir por ti') como **t3** ('ya los vamos a ir') son relativos a **t1** y este a su vez se ancla a **t0**.

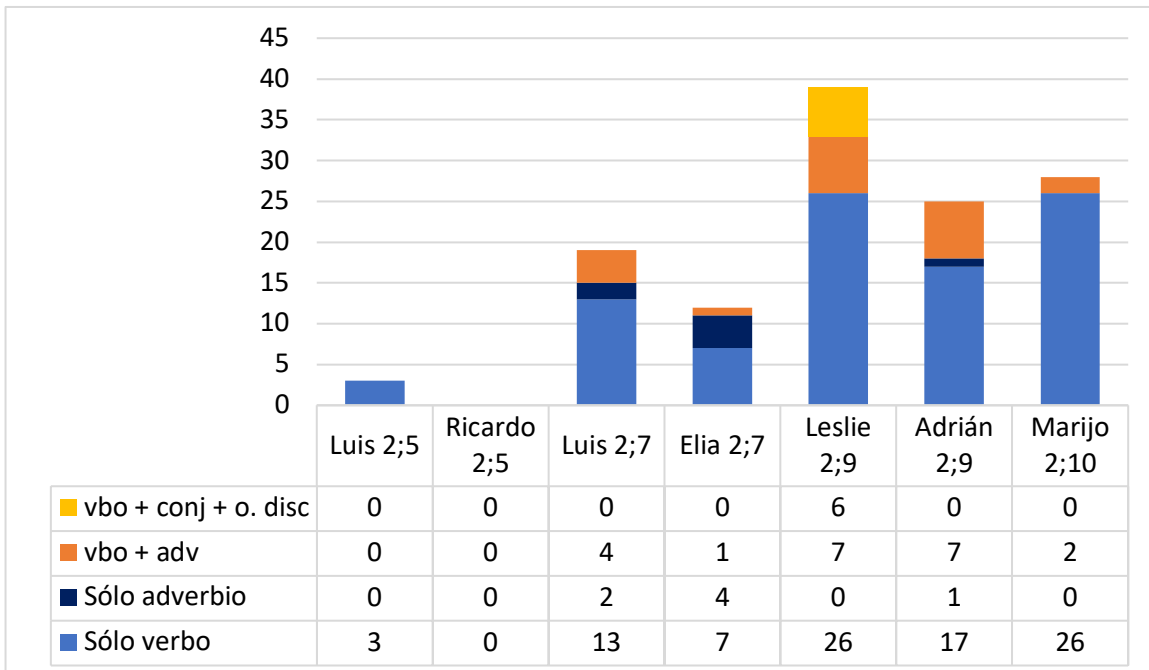
Por ello es importante tener presente la manera en que estos recursos son combinados por los niños, pues así podremos saber qué adverbios temporales son más frecuentes con una forma verbal y/o de qué manera se combinan los recursos que hemos visto hasta el momento. En las siguientes gráficas podemos observar qué recursos utilizan los niños en las distintas etapas que hemos revisado y cómo se combinan (gráficas 2 y 3).

En las gráficas podemos observar que los niños utilizan la forma verbal como el recurso más general: tanto en la muestra longitudinal como en la transversal, más del 50% de los registros que conforman el corpus presentan solamente este recurso. Vemos igualmente que no solamente las formas verbales se usan en forma individual. Algunos niños de la muestra transversal también producen adverbios temporales sin ser acompañados de ningún verbo.

Gráfica 2. Combinatoria de recursos en el corpus de Flor



Gráfica 3. Combinatoria de recursos en el corpus transversal



Cuando se trata de recursos combinados, observamos que la combinación más frecuente reúne los dos recursos que ocurren de manera aislada; formas verbales y adverbios. Al parecer esta construcción es muy accesible para los niños. A los 2;5 tanto Flor como cinco niños del corpus transversal (salvo Luis y Ricardo) producen esta combinación en mayor o en menor medida: Flor (2;9) en 20 ocasiones, Marijo, a la misma edad, en dos ocasiones. Observamos también que estos recursos aparecen conforme el niño crece.

Flor a los 2;5 presenta dos combinaciones: verbo y verbo con adverbio temporal, mientras que en el corpus transversal, Luis a la misma edad produjo formas verbales.

Advertimos que las construcciones se tornan más complejas y se utilizan más recursos y de forma más variada en el último corte de edad analizado. Flor a los 2;7 tiene un total de 4 combinaciones distintas de las 5 que encontramos en las muestras del corpus longitudinal. Una de estas combinaciones presenta todos los recursos para marcar lo futuro presentes en el habla infantil, es decir, verbo, adverbio temporal, conjunción temporal y orden discursivo (ver ejemplo 78a).

En cuanto al corpus transversal, en él no se presentaron todas las combinaciones que vimos en Flor. Como se puede ver en las gráficas 2 y 3, a partir de los 2;7 los niños utilizan tres combinaciones distintas de manera casi generalizada. Todos los niños utilizan formas verbales aptas para referir futuro, pero también presentan adverbios temporales usados en forma aislada (Luis 2;7, Elia 2;7 y Adrián 2;9). Leslie a los 2;9 es la única niña de este corpus que presentó la combinación de tres recursos distintos: verbo, conjunción temporal y orden discursivo (ver 78c). Es interesante notar que Leslie no produjo ningún adverbio

solo y que, en el caso de la combinación de tres o más recursos, no utilizó adverbios temporales como uno de ellos.

Si bien los niños prefieren utilizar simplemente la forma verbal para referir a eventos futuros, cuando se presenta un adverbio temporal y/o algún otro recurso se da el reforzamiento del matiz temporal (§3.1.4 y §3.1.5). La información obtenida de estos resultados apunta a lo que menciona Wolfgang Klein en sus textos: la combinación de mecanismos para codificar el tiempo ayuda a que las lecturas temporales predominen sobre las lecturas modales. Claro que hay que tener en consideración que lo que expresan los niños con estas formas son principalmente intenciones y deseos sobre ellos mismos, objetos o eventos, por lo que, a pesar de tener un matiz predominantemente temporal, no se elimina el hecho de que una de las funciones primarias de este tipo de ocurrencias es sí, comunicar eventos proyectados hacia el futuro o momentos temporales posteriores al momento de habla, aunque también permite expresar la postura del hablante respecto a tal hecho, en este caso, la postura del niño ante tal suceso.

Es importante señalar que el uso exclusivo de la forma verbal o el adverbio temporal son los que suelen exponer de forma más clara una relación con otras lecturas: intenciones, conjeturas o anuncio de eventos que suceden inmediatamente después de que se pronuncian. Esto suele suceder también, aunque en menor medida, con las formas verbales acompañadas de adverbios temporales.

El uso de las conjunciones temporales fue muy reducido y ocurre en dos niños de las muestras revisadas. Sin embargo, su uso es una pista clara de que los niños ya comienzan a vincular mentalmente más de un evento que aún no ha



sucedido: los ejemplos encontrados relacionan y anuncian eventos posteriores al momento del habla.

La complejidad del uso de las conjunciones temporales no radica únicamente en la dificultad sintáctica y morfológica de la que se tiene que valer el niño sino en que, como mencionan la mayoría de los teóricos que arguyen por un sistema verbal que refiere a dos o más momentos temporales, los niños vinculan dos eventos con temporalidades distintas a un tercer momento temporal, es decir, el punto deíctico temporal, el *utterance time*, o en palabras de Weist (1999), Weist (2015) y Pawlak *et al* (2006) el niño ya ha comenzado a entrar a un tercer sistema de referencia temporal, que se caracteriza por la capacidad de localizar eventos primarios dentro de un contexto específico y relativo al momento de habla, por lo que este sistema de referencia provee la capacidad de coordinar tres intervalos de tiempo (Weist, 2015:3). Agregado a esto, a través de los ejemplos encontrados, sabemos que las conjunciones temporales encontradas, es decir, *ahorita que* y *cuando*, requieren que se proponga un evento que antecede a otro. Esto es, que a partir de esta regla gramatical, los niños tienen acceso a los principios del orden discursivo en que *a* sucede antes que *b*, véanse los ejemplos referentes a este tema.

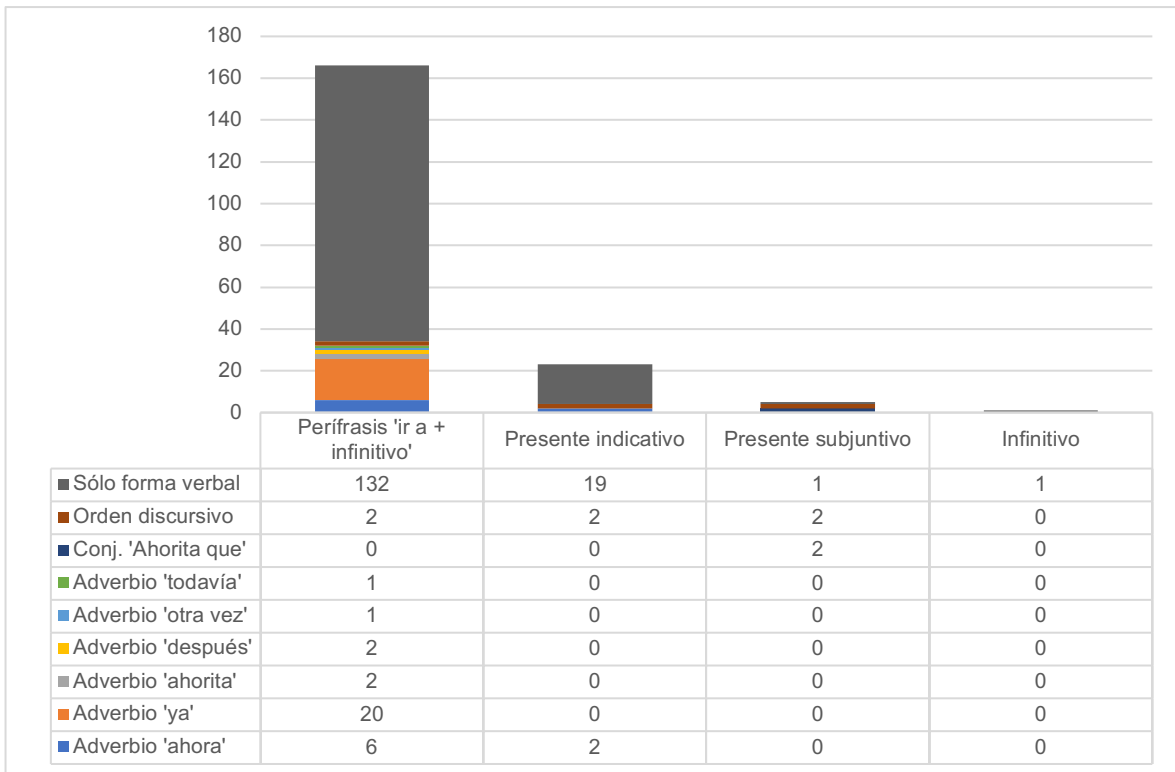
Como observamos, la forma verbal no sólo es la forma más utilizada sino también la que concentra la mayoría de las combinaciones posibles. Por este motivo, es importante representar los recursos temporales con que cuentan los niños en relación con la forma verbal, pues de esta manera podremos tener pistas sobre la forma en que los recursos son utilizados y con qué formas verbales suelen ir regularmente. Tales combinaciones de recursos podrían ayudarnos a

entender la manera en que son utilizados por los niños para referir a eventos futuros y cómo su combinación puede ofrecer información relevante al niño acerca de eventos desplazados del momento de habla al futuro.

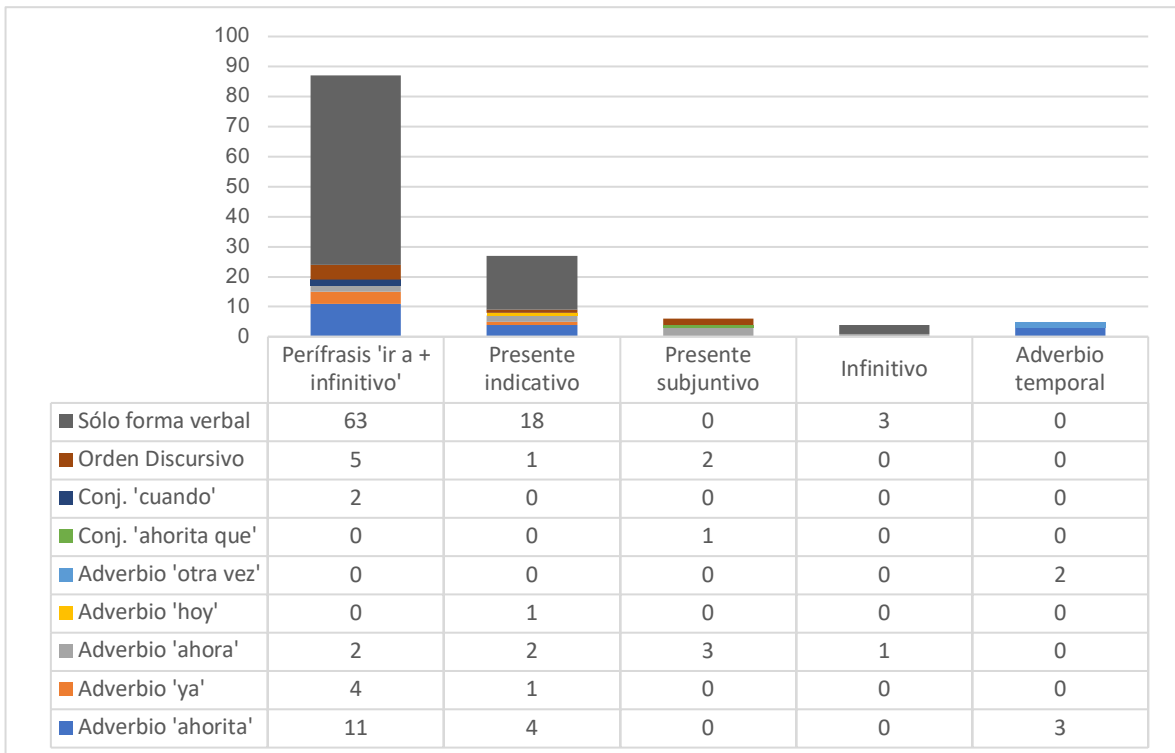
Como se ha encontrado en otros trabajos relacionados con el habla temporal futura en etapas tempranas de adquisición del lenguaje, los niños tienen como forma preferente para hablar sobre eventos futuros, inmediatos o no inmediatos, la perífrasis '*ir a + infinitivo*' y en segundo lugar, el presente en indicativo con o sin adverbio temporal. En los datos que hemos expuesto en la presente investigación, corroboramos que, efectivamente, la forma perifrástica es la preferida.

A continuación presentamos dos gráficas en las que podemos observar qué recursos están relacionados con las formas verbales. La razón de que la información se presente de este modo es que la forma verbal fue el recurso más utilizado por los niños. Por otro lado, de esta manera podríamos dar cuenta de que ciertos adverbios temporales son preferidos con determinadas formas verbales. Cabe mencionar que al igual que con las gráficas anteriores, preferimos incluir en las opciones "sólo forma verbal", esto sólo con motivos de comparación y para darnos cuenta de que, a pesar del gran avance que tienen los niños sobre este tipo de recursos, la mayor parte de los enunciados hacen uso de un recurso únicamente.

Gráfica 4. Recursos vinculados a la forma verbal en el habla de Flor



Gráfica 5. Recursos vinculados a la forma verbal en el corpus transversal



En ambos corpus podemos observar que la mayoría de los recursos se concentra alrededor de la perífrasis '*ir a + infinitivo*'. De los 6 adverbios temporales que encontramos en el habla de Flor (*todavía, otra vez, después, ahorita, ya y ahora*) todos aparecen en presencia con la perífrasis. Aunque este no es el caso en el corpus transversal en el que 3 de los 5 adverbios temporales encontrados (*ahora, ya y ahorita*) se relacionan tanto con la perífrasis como con el presente de indicativo.

Como notamos, los adverbios temporales encontrados en el corpus transversal coinciden con los adverbios encontrados en el corpus longitudinal. Esta información nos lleva a pensar que al menos en este periodo de desarrollo, los adverbios *ahora, ya y ahorita*, adverbios temporales que marcan la cercanía al momento de habla, están fuertemente vinculados con la perífrasis '*ir a + infinitivo*'. Esta perífrasis verbal, a pesar del lugar que ha tomado en el español para marcar futuridad, suele describirse como una forma verbal que se enfoca más en la referencia de eventos cercanos al momento de habla.

En el habla del niño, podemos observar que tanto la forma verbal como los adverbios temporales vinculados a referencia de eventos cercanos, son también una de las combinaciones más frecuentes en el habla de los niños (28 incidencias en el habla de Flor y 17 en el habla de los niños del corpus transversal, en total 45 incidencias).

Dentro de la combinación de perífrasis '*ir a + infinitivo*' + adverbio temporal *ya, ahora y/o ahorita*, 24 de las 45 incidencias encontradas en ambos corpus, refieren a eventos inmediatos al momento de habla.

Una pista que puede surgir de esta información es que, si bien los niños desarrollan tanto formas verbales como adverbiales solas o de manera conjunta, estas suelen referir a eventos próximos al momento de habla.

Destaca que el infinitivo es una forma que no está vinculada con ningún tipo de recurso temporal. Cabe mencionar que la aparición de estos casos podría deberse a los marcos de construcción con que los niños construyen tanto la forma como los usos de perífrasis de distinto tipo, en este caso, la perífrasis verbal. Por esta razón es que los niños podrían presentar este tipo de enunciados en que se menciona sólo una parte de la construcción, pues de este modo se entiende que los niños en ambos corpus, utilizan los infinitivos como parte de la aprehensión de una forma en pleno desarrollo.

En ambas gráficas podemos apreciar que la forma verbal con menos combinación de recursos es el infinitivo. Desde un primer acercamiento podríamos pensar que este fenómeno se debe a que el infinitivo es una forma no finita y por lo tanto no está vinculada con ninguna temporalidad. Sin embargo, en el corpus de Flor, a los 2;9, ocurre una combinación de recursos en el mismo enunciado:

(9) Infinitivo acompañado de un adverbio temporal

FLR: a cena: r, a cenar, eh? A cenar, [a cena::r]

FLR: se va con luci, Observadora sess levanta con el oso

OBS: [vamos a]

**FLR:** ésta es la cocina, **ahora sí a cenar**, CENAR,

FLR: a cenar

(Flor 2;7)

En resumen, observamos que los niños cuentan con diversos mecanismos para referir a acontecimientos futuros, en este estudio encontramos cuatro: tiempo

gramatical, adverbio temporal, conjunción temporal y orden discursivo. Vimos que cuando los niños utilizan más de un recurso en el mismo enunciado, la lectura temporal se potencia para el interlocutor, pero también permite el desarrollo de un pensamiento menos anclado al momento de habla. Encontramos que las formas verbales preferidas por los niños de ambos corpus es la perífrasis 'ir a + infinitivo' y presente de indicativo, lo cual concuerda con la información recabada en otros trabajos, Ródenas (1991), Sebastián (1991), Rojas (2003), Cortés y Vilá (1991). Al ser así, los niños prefieren también concentrar los demás recursos alrededor de estas formas como vimos en las gráficas 4 y 5. Y también son la base de las combinatorias de recursos como se muestra en la gráfica 2 y 3 en las que la combinación de recursos tiene el aproximadamente el 80% a la forma verbal como base.

La información que ofrece este análisis es que los estudios de Pawlak (2006), Weist (1999, 2015), los niños transitan de un sistema ET (Event Time), es decir, que tienen como anclaje principal el momento de habla, a un sistema RT (Reference Time) en el que ya que se tienen las herramientas necesarias para referir a eventos temporales y comienzan a analizar y utilizar relaciones temporales complejas como las que se dan con las conjunciones temporales que vimos.

En el siguiente apartado retomaremos la influencia que tienen los padres en la producción del niño y si ésta se ve de alguna manera afectada por el habla de las personas próximas a él. Asimismo, veremos brevemente bajo qué contextos suelen ocurrir los enunciados de los padres, pues anticipando la información, mucho de lo que producen los padres es retomado de la forma ofrecida por el

niño. Así, veremos cómo se introduce el habla de los adultos en la situación actual acerca de la producción de formas que marcan lo futuro en el español de México y cómo éstas son un modelo para el niño.

### **3.2 El habla de los cuidadores**

En esta sección del trabajo expondré brevemente la información que localicé acerca del habla parental: las formas que marcan futuridad y la posible influencia de los padres o familiares en el habla del niño. Asimismo, revisaré brevemente bajo qué contextos se dan tales formas y si éstos promueven de algún modo su producción en el habla infantil.

De acuerdo con la *Teoría basada en el uso*, los niños logran desarrollar habilidades lingüísticas y cognitivas a través de mecanismos de aprendizaje generales como la detección de patrones, abstracción de modelos, generalización, analogía, etc. (Tomasello 2000, 2003, 2009). Estos mecanismos de aprendizaje no son exclusivos del lenguaje, pero participan en su desarrollo. Tales mecanismos son posibles gracias a diversos factores que se dan en el habla cotidiana a través del intercambio de información entre los cuidadores y el niño. El habla de los padres, en general la más próxima a los niños, es la principal fuente de información lingüística y social y tiene una importancia fundamental en edades tempranas de la adquisición del lenguaje.

#### *Los padres como proveedores de modelos*

El niño percibe el habla de los adultos y tras pasar por todo un proceso de segmentación y reconocimiento fónico, comienza a categorizar, esquematizar y hacer analogías con la información que ya ha logrado reconocer. Como es de esperar, la información de los adultos es la fuente de información primaria para el niño, pues ellos proveen tanto el idioma como los usos particulares de la población



a la que pertenecen. Así, esta teoría comprende que el lenguaje de los niños se desarrolla a partir de la fuente de información lingüística, social y cultural que los rodea.

#### *Los padres como interlocutores*

Diversos estudios han demostrado que los padres interactúan con los niños en muy diversas prácticas conversacionales, tanto para promover la interacción del niño como para ayudarlo a ofrecer información lingüística referente al tema que se desarrolla en la plática. Al respecto, Küntay y Slobin (2002) mencionan que los padres utilizan “conjuntos de variación”, o *variation sets*, con el fin de promover un flujo interaccional con el niño. Estos conjuntos de variación se dan en muy diversos contextos: pedir información, hacer preguntas específicas, dar respuestas, expandir información, controlar el comportamiento del niño, etc. Hudson (2006) y Veneziano (2001), demuestran que al hablar de eventos desplazados del presente –futuros entre ellos- las madres recurren a recursos tales como rememoraciones, analogías, experiencias, preguntas, etc. para así vincular al niño con eventos desplazados del momento de habla.

Bajo tal información, resulta interesante investigar la influencia del habla parental sobre el lenguaje del niño y cómo es que las referencias a lo futuro se dan bajo ciertos contextos interactivos.

#### *Un análisis de la participación de los interlocutores*

Para este análisis, revisé el habla de todos los adultos que tuvieran una relación cercana con el niño y que fueran sus interlocutores habituales o frecuentes. Esto

es, no tomé en cuenta a observadores ajenos al entorno cotidiano del niño o participantes eventuales. Es decir, parientes o visitantes y trabajadores domésticos ocasionales.

A continuación, expongo una lista de los adultos considerados para el análisis. Cabe aclarar que los datos, al igual que los de los niños, fueron divididos de acuerdo con el corpus longitudinal y el transversal utilizado anteriormente, por lo que los familiares de Flor son analizados de forma separada a los cuidadores de los niños del corpus transversal.

*Tabla 9. Adultos considerados en el análisis*

	<b>Flor</b>	<b>Ricardo</b>	<b>Luis</b>	<b>Elia</b>	<b>Leslie</b>	<b>Adrián</b>	<b>Marijo</b>
mamá	+	+	+	+	+	+	+
papá	+	+	+	+	+		+
abuela	+				+		
abuelo	+		+				
tía/ tío	+		+		+		
madrina					+		+
nana							+

Así, vemos que la mayoría de los niños conviven con la madre, el padre, abuelos o tíos. Salvo por Luis y Marijo, que tienen un hermano menor, los demás no tienen interacción con otros niños en el corpus revisado. Sólo resta decir que, en algunos casos, casos como los de Adrián y Elia, el observador no formaba parte de la familia y no era cercano a ella por lo que su participación dentro de la interacción no fue considerada. Además, recalco que la selección de datos se limitó al habla dirigida al niño. Esto es, no tomé en cuenta la interacción entre adultos si el niño no estaba involucrado en la plática como interlocutor.

Sin más, procedo a ofrecer los resultados del análisis, atendiendo a los recursos que exponen los cuidadores.

### **3.2.1 Recursos sobre temporalidad futura en el habla adulta. Antecedentes**

Como mencioné anteriormente (§1.2 y §1.3) la forma verbal *-ré*, (Moreno de Alba, 2003; Lope Blanch, 1968) ha caído en un desuso considerable para referir a eventos temporales. Se propone que esto ha sucedido como resultado de la convivencia entre usos temporales, modales y aun evidenciales (Escandell Vidal, 2015). Recordemos también que incluso considerar que se trata de una referencia temporal futura ha sido fuente de discusión por las implicaciones que representa para el hablante referir a un evento que aún no ha acaecido. Claro que esto no impide que podamos referir a eventos posteriores al momento de habla, sean certeras o no nuestras suposiciones y expectativas. Así, puesto que el futuro morfológico puede cobrar distintos usos fuera del temporal, los hablantes se han valido de otros recursos para codificar mensajes que refirieran a eventos desplazados hacia el futuro.

El español cuenta con varios recursos para referir a la temporalidad: el tiempo gramatical, el aspecto verbal y el aspecto léxico (*Aktionsart*), así como adverbios temporales y aun el orden discursivo. Por ello, la lectura temporal se refuerza y supera otras posibles lecturas cuando hay más de un recurso dentro de la misma ocurrencia.

*Antecedentes en el español de México y el español peninsular*

Recordemos algunos estudios previamente mencionados que han mostrado que, en el español, casi como fenómeno generalizado, la forma que se prefiere para referir a eventos futuros es la perífrasis '*ir a + infinitivo*'. En el español de México, se reporta que este tipo de construcciones son las que exponen una mayor frecuencia en el habla adulta.

En el estudio de Moreno de Alba (2003) se ofrecieron los siguientes porcentajes de frecuencia:

Perífrasis " <i>ir a + infinitivo</i> "	51%
Presente indicativo	26%
Futuro en <i>-ré</i>	23%

Mientras que en el trabajo realizado por Lastra y Butragueño (2008), sólo comparando futuro analítico y futuro morfológico en el español de la ciudad de México, se encontraron las siguientes cifras:

Perífrasis verbal ' <i>ir a + infinitivo</i> '	1276 (84%)
Futuro morfológico en <i>-ré</i>	243 (16%)

Vemos pues que en el habla de la ciudad de México, como en otras partes del mundo hispano, hay una preferencia general por referir a eventos futuros con la perífrasis de infinitivo (Cartagena, 2006).

### **3.2.2 Modelos de expresión de lo futuro en el habla adulta**

En los siguientes apartados hablaré acerca de los recursos temporales que encontramos en el habla de los adultos considerados para este análisis. Al igual que como hice en la sección del habla de los niños, veremos un análisis en detalle de cada mecanismo en apartados distintos.

A partir de estos antecedentes se espera que los cuidadores de los niños tomados en cuenta en este estudio prefieran asimismo el uso de la perífrasis 'ir a + infinitivo'. Anteriormente vimos que los niños prefieren la perífrasis verbal antes que el futuro morfológico *-ré* o incluso que el presente de indicativo en conjunto con un adverbio temporal. La expectativa es que los datos obtenidos en el análisis del habla de los niños refleje en términos de afinidades la relevancia de los modelos experimentados en el habla parental. Con todo, no se esperan resultados totalmente equivalentes, sino algunas diferencias entre el habla del adulto y el habla de los niños.

### **3.2.2.1 Recursos temporales en el habla adulta: formas verbales**

Como observamos anteriormente en el habla de los niños las formas verbales son el recurso preferido para marcar temporalidad. Así, es de gran importancia analizar el uso de estas formas en el habla adulta para poder ponderar las similitudes y posible impacto en el habla dirigida al niño.

Al atender a este tipo de recursos, el primer caso que revisaremos es el de la ocurrencia de formas verbales en el habla adulta y su relación en el uso de los niños y valoraremos si estos resultados son semejantes a los datos ofrecidos en otros estudios.

A continuación muestro algunos ejemplos de las formas verbales con referencia al futuro encontradas en ambos corpus.

(10) Uso de formas verbales en el habla dirigida al niño

a. uso perífrasis verbal 'ir a + infinitivo'

ACT: Luis se agacha, busca algo; enseguida corre hacia la motocicleta de juguete

OBS: qué estás haciendo? **a qué vas a jugar? Luis a qué vas a jugar**, eh?

LUI: obi o

ACT: Luis Antonio sube a la motocicleta y la avanza

(Luis 2;7)

b. uso de presente indicativo

FLR: qué quieres?

    mila mida aquí tá e queso

MAM: gracias

**ora te** doy tort, **te doy** dinero para que compres tortillas y hagamos quesadillas

(Flor 2;5)

c. presente subjuntivo

ABA: no no le tapes por favor

ahorita **que venga** tu tía ahorita le arregla

(Flor 2;7)

En cuanto a las formas verbales, como puede verse en la tabla 10, para referir a eventos futuros la forma perifrástica es la más abundante en ambos corpus, con un total de 346 casos encontrados. Esta información va de la mano con las cifras ofrecidas por el estudio de Lastra Butragueño y en menor grado con las de Moreno de Alba. Una posible razón de esta diferencia y de la gran cantidad de incidencias en el estudio más reciente es suponer que el desuso de la forma morfológica para marcar futuro ha ganado aún más peso que cuando Moreno de Alba publicó su artículo sobre la vitalidad del futuro indicativo (1970), pues su

producción aumentó del 51% al 84% en el caso de los resultados de Lastra y Butragueño (2008).

*Tabla 10. Formas temporales encontradas en el habla adulta*

Forma verbal	Adultos corpus longitudinal	Adultos corpus transversal	Total en ambos corpus	
'Ir a + inf'	167	179	346	88.2%
Pr. Ind	28	13	41	10.4%
Pr. Subj.	5	-	5	1.3%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>192</b>	<b>392</b>	<b>100%</b>

Cuando comparamos estos datos con los resultados expuestos de la producción de los niños, advertimos la centralidad de las expresiones verbales en todos los casos.

*Tabla 11. Índices de frecuencia de expresión de lo futuro por medio del verbo en niños y cuidadores*

	LONGITUDINAL		TRANSVERSAL	
	Flor	adultos	niños	adultos
'Ir a + inf'	158	167	84	179
Pr. ind	26	28	28	13
Pr. Subj.	3	5	2	-
Infinitivo	2	-	4	-
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>200</b>	<b>118</b>	<b>192</b>

Así, encontramos un paralelismo próximo que permite suponer que la producción de los niños se ve impactada por sus experiencias con los modelos del habla de los adultos, pues la producción de la perífrasis 'ir a + infinitivo' fue también la preferida por los niños.

Al igual que los niños, los adultos tienen el presente de indicativo como la segunda forma verbal preferida para hablar sobre eventos futuros, aunque, al igual que el habla infantil, estos datos no se acercan a la cantidad de producción de perífrasis 'ir a + infinitivo' (una diferencia de 305 casos, es decir, 77.8%). El uso del

presente indicativo para referir a eventos futuros, se acompaña en la mayoría de las veces de algún adverbio temporal, como veremos en el siguiente apartado.

En cuanto al presente subjuntivo en el habla adulta, su uso depende de condiciones gramaticales muy específicas: la subordinación de oraciones temporales referentes al futuro, típicamente introducidas por conjunciones temporales, como *cuando*. Sin embargo, al requerir como contexto una oración subordinada, se entiende que las formas del subjuntivo reúnen la complejidad sintáctica formal con la complejidad de temporalidad futura. Su uso es infrecuente en el habla adulta dirigida a los niños, como lo es en el habla de los niños, según se ha señalado, pues sólo ocurre en dos niñas en el corte de edad superior de esta muestra.

Otro dato importante es que el uso de infinitivos aislados es casi nulo en el habla adulta. La presencia de infinitivos aislados con valor temporal de futuro en el habla infantil podría atribuirse al grado de desarrollo de las construcciones perifrásticas cuya adquisición puede darse a partir de marcos de construcción que se producen inicialmente de manera fragmentada. El adulto cuenta ya con la perífrasis cabal y no acude al uso de infinitivos aislados como componente de una frase verbal referente al futuro, sino a la construcción perifrástica completa.

Como dato contingente, la aparición de futuros morfológicos fue escasa y se presentó con usos claramente modales. Tales apariciones no fueron consideradas como formas idóneas para referir a algún evento temporal, por lo que no forman parte de este corpus. Como muestra, veamos el siguiente ejemplo:



(11). Uso de futuro morfológico con valor modal de duda en el habla dirigida al niño

FLR: bebé

bebé!

ABA: no no cuidado cuidado

**¿qué será bueno hacer con esto, eh?**

mira nada más

arena dorada

parece polvo de oro.

(Flor 2;7)

El uso del futuro *-ré* se ve así restringido a ciertos verbos y a cierto tipo de usos modales. La aparición fue baja y no influyó en el habla del niño, ni con usos modales ni temporales, como vimos en §3.1

### 3.2.2.2 Recursos temporales en el habla adulta: Adverbios temporales

Los adverbios temporales son otro recurso presente en el habla adulta. Al igual que entre los niños, su aparición fue frecuente y, en la mayoría de los casos, los acompaña una forma verbal. En la tabla 12 se exponen las formas encontradas tanto en el habla parental como en la infantil.

*Tabla 12. Uso de adverbio temporales en adultos y niños*

<b>adverbio temporal</b>	<b>HDN longitudinal</b>	<b>Flor</b>	<b>HDN transversal</b>	<b>niños transversal</b>
Ahora	18	9	8	2
Ahorita	15	2	15	18
Ya	14	20	3	5
Al rato	2	-	-	-
Luego	2	-	-	-
Después*	-	2	2	-
Hoy	-	-	2	1
Todavía	1	1	-	-
Otra vez*	-	1	-	1
Nunca*	-	-	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>35</b>	<b>30</b>	<b>28</b>

\*Sólo se documentaron en el habla del niño

La frecuencia de uso de adverbios es relativamente alta. La mayoría de las incidencias se concentra en los adverbios: *ahora*, *ahorita* y *ya*. Los datos demuestran que el uso de los adverbios temporales, especialmente los tres primeros en la lista, tienen una influencia sobre la producción de recursos temporales de los niños.

Como vimos anteriormente al valorar la frecuencia de uso de las formas verbales en el habla adulta, la afinidad con uso infantil y la frecuencia de uso de los adverbios en el habla adulta muestra no solamente que el niño produce las formas que escucha sino que también tiene una mayor producción de aquellas formas que escucha más frecuentemente. Tales resultados pueden explicarse a partir de los supuestos de la *Teoría basada en el uso* (Tomasello, 2000). según la cual el niño desarrolla de manera más temprana aquellas formas que escucha más frecuentemente (*ahora*, *ahorita*, *ya*), y las formas que escucha con menos frecuencia tardan más tiempo en desarrollarse debido a que no ha logrado internalizar al mismo nivel la información que requiere el uso de verbos con información temporal más compleja, o de adverbios más elaborados semánticamente, y menos frecuentes, como es el caso de adverbios durativos, como *todavía*, o de adverbios secuenciales, como *después*.

Un dato interesante es que los adverbios *otra vez* y *todavía* con sentido proyectivo, no fueron dichos por los adultos al menos en las cintas que consideramos para el presente estudio. Lo que sugiere este dato no es que los

niños producen formas que no escuchan en un contexto cotidiano, sino que han tenido acceso a estas formas en eventos de habla que no hemos documentado.

Como mencioné anteriormente, la aparición de presente de indicativo se dio mayoritariamente con adverbios temporales. Tales adverbios suelen indicar la proximidad del evento al que refiere como vemos en los siguientes ejemplos:

(12) Aparición de adverbios temporales en el habla de los adultos

a. Adverbio temporal y presente indicativo en el HDN (corpus longitudinal)

**ABA:** ey **orita traigo** el champú

FLR: [asiente con la cabeza] mhum

ABA: voy a ir por su ropa, eh:?

FLR: tamién traíme enjuague

**ABA:** enjuague y champú

voy por tu ropa, **orita vengo**

FLR: [se baña y canta] oh: guachifacha chá ee ee eh!

ve: ven:

(Flor 2;9)

b. Adverbio temporal y presente indicativo en el HDN (corpus transversal)

ELI: Pásale, pásale mamá.

MAM: ¿Qué?

ACT: (Elia tira sus cosas y empuja a su madre para que entre a su cuarto).

**MAM:** Es que estoy haciendo el quehacer, **orita te sirvo...**

enséñale,

que le enseñaras a...

enséñale tu canario a, a, dile cómo se llama y todo, hija.

ACT: (Elia cierra la puerta y su madre se queda fuera).

(Elia 2;7)

Debemos hacer notar que el uso de los adverbios menos frecuentes refieren a una temporalidad incierta o más alejada del momento de habla:

(13) Uso de otros adverbios temporales en el habla de los cuidadores

a. Uso del adverbio *al rato* en HDN (corpus transversal)

**TIO:** ¿A dónde vas a ir **al rato** tú?

MAM: Platícale a dónde vas a ir, ándale.

INA: ¿A dónde vas a ir?

LES: Ándale, ponme la de Blanca Nieves.

Pos ya se está devolviendo, dice mami. (Leslie 2;9)

b. Uso del adverbio *todavía* en el HDN (corpus longitudinal)

FLR: yo todavía voy a estar

ABA: ¿m?

FLR: todavía voy a estar

Tiene el jabón entre las manos

**ABA:** ¿**todavía** vas a estar?

FLR: asiente con la cabeza

(Flor 2;9)

En (13a) vemos que el tío de Leslie promueve la plática acerca de los planes de Leslie sobre lo que hará después. Este adverbio no marca inmediatez al momento de habla, sino la secuencialidad de eventos y sobre todo, de una situación que no está vinculada al contexto inmediato de enunciación de Leslie.

En (13b), en cambio, vemos que la abuela de Flor retoma la forma completa. Sin embargo, en este intercambio de información, la recuperación de la abuela no se da con la intención de ofrecer una corrección en la forma sino una ratificación de lo que dijo Flor.

Observamos así que, en general, los adultos producen una buena cantidad de adverbios temporales y que su uso puede verse reflejado en la producción del niño. Esto se confirma mayoritariamente por una razón: la producción de los adverbios se da en un porcentaje similar tanto en adultos como en niños. Vimos que los adverbios que suelen marcar inmediatez, *ahora*, *ahorita* y *ya*, concentran la mayor cantidad de casos en ambos corpus, tanto en los niños como en los adultos, mientras que los demás adverbios se produjeron en menor medida y no aparecen más de dos veces con un sentido prospectivo, en estos corpus. Esto nos lleva a pensar que el niño produce de forma más frecuente aquello a lo que tienen más acceso, en este caso, los adverbios que marcan inmediatez.

### **3.2.2.3 Recursos temporales en el habla adulta: conjunciones temporales**

Las conjunciones temporales fueron otro recurso que analizamos en el habla de los niños. Recordemos que en los resultados obtenidos del corpus de los niños su uso fue escaso, pero a la vez, el hecho de que los niños los usen es la fuente de información más certera que tengo para afirmar que los niños alrededor de los 2 o 3 años ya son capaces de vincular varios eventos y distintos momentos de anclaje y por tanto, de referir a eventos con temporalidad futura. Del mismo modo, en el habla adulta, el uso de este recurso en conjunto con otros, podría proporcionar información sobre el input que recibe el niño y cómo éste se ve reflejado en el uso de formas en los niños.

En la búsqueda de las conjunciones temporales en el habla adulta, destaca que, al igual que los niños, su uso fue escaso. En la tabla 13 se exponen los datos referentes a este recurso.

Tabla 13. Conjunciones temporales en el habla parental

Conjunción temporal	Habla parental corpus longitudinal	Habla parental corpus transversal	Total por forma
<i>Cuando</i>	3	1	4
<i>Ahorita que</i>	2	-	2
<i>Después de que</i>	1	-	1
<b>Total</b>	6	1	7

En el caso del corpus longitudinal, apareció una conjunción temporal que no se ha documentado en el habla adulta del corpus transversal ni tampoco en el habla de los niños *después de que*.

(14) Uso de conjunciones en el habla de los cuidadores

a. Conjunción temporal *ahorita que* en el habla adulta

ABA: ahorita ella le apaga, eh

FLR: oye!

le voy a tapar

**ABA:** no, no le tapes

por favor

***ahorita que venga*** Luz ahorita le arregla

(Flor 2;7)

b. Conjunción temporal *cuando* en el habla adulta

FLR: sí, ah, no, no, no, no, no, no,

Luci, se va a dolmir con lo,

no, no, no, toavía no es

**ABA:** sí, que se duerma y mientras haces de comer,

y ***cuando acabes*** de co, de hacer la comida la despiertas...

COM: (Flor regresa al sillón)

(Flor 2;9)

c. Conjunción *después de que*

FLR: quieo que i co mi papá

quieo i i co mi papa

quieo i co mi papá

quieo i co mi  
quieo i co mi papá  
quieo i con mi papá

**MAM:** *vas con papá **después de** que te vista*

Ay! ni te has de ver nada ahí

Ay! le calculé todo mal, deja mejor le apago a esta cosa

FLR: no

(Flor 2;5)

Si comparamos el uso de las conjunciones temporales en los adultos y en los niños vemos que los niños producen dos de las tres formas presentes en el habla adulta. Unido a ello, vemos que su uso con otros recursos temporales es similar, pues utiliza formas verbales, presente subjuntivo, y adverbios temporales para especificar aún más el tiempo en el que sucederá la acción.

Vemos tanto en (14a) como en (14b) y (14c) que la conjunción temporal está acompañada por otros recursos que tomamos en cuenta en el análisis del habla de los niños. Al igual que con algunos ejemplos encontrados en el habla de los niños, (14a) y (14b) tienen tanto formas verbales, como adverbios y conjunciones temporales y orden discursivo.

Estos ejemplos del habla parental enuncian eventos de más de dos puntos de anclaje. Este fenómeno, recordemos, se da gracias al uso de la conjunción temporal, pues aparte de indicar la secuencialidad de los eventos, condiciona la realización de un suceso determinado para que el otro se pueda dar. Retomemos el enunciado de la abuela en (14b):

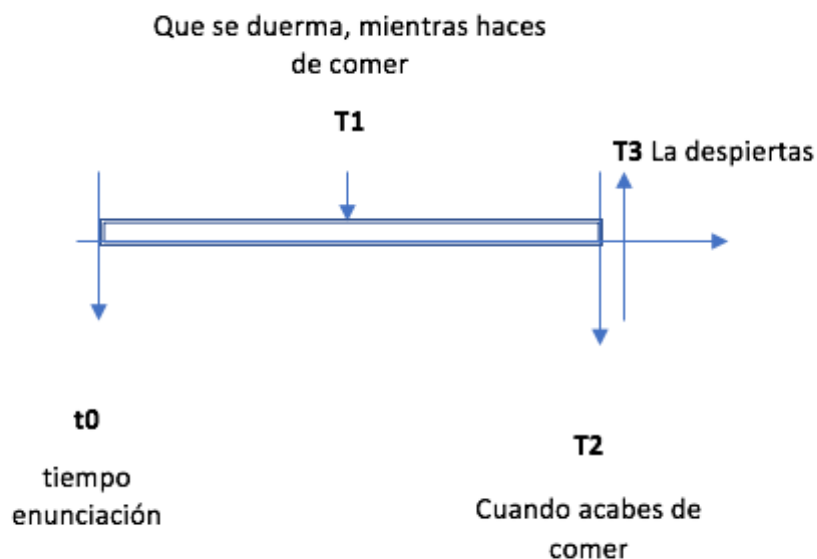
*Esquema 6. Anclajes temporales en el habla adulta del corpus longitudinal*

**T0/TU** [ (no marcado)] **t1**[sí, que se duerma y mientras haces de comer]

**t2**[cuando acabes de co, de hacer la comida] **t3**[la despiertas]

Observamos que el ejemplo es en sí complejo pues involucra diversos recursos, así como una secuencialidad. En **t2** y **t3** la abuela establece una relación temporal más compleja, ya que se da otro punto de anclaje. Así, el primer anclaje temporal sería el momento de la enunciación, es decir el **t0**, mientras que el segundo anclaje se da en **t1**, al ser concluido, puede dar paso al tercer punto de anclaje que en este caso funge como oración principal de *cuando acabes de hacer la comida*. Gráficamente el enunciado se mostraría de la siguiente manera:

*Esquema 7. Relación temporal en una ocurrencia adulta*



La información codificada en este tipo de enunciados es relevante para que el niño pueda procesar la confluencia de uno o más eventos en los que subyace más de un anclaje temporal. En tales contextos de producción, el niño cuenta con modelos



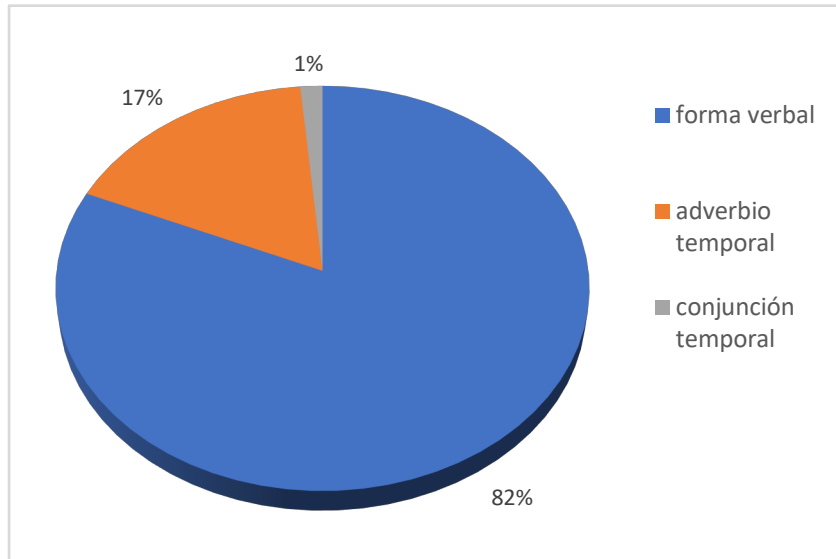
para desarrollar su entendimiento sobre secuencialidad de eventos que se proyectan hacia un futuro inmediato o no inmediato. Las pistas con las que cuento es que los niños en las edades revisadas, sobre todo Flor acorde con el ejemplo de su abuela, son capaces de referir a eventos complejos con más de un punto de anclaje y que los ejemplos de que dispongo para este análisis demuestran que su lectura es temporal, gracias a que exponen expresiones temporales que los definen.

Vemos, además, que el uso de conjunciones temporales en los adultos es escaso. Quizá esto se deba a la propia interacción cotidiana, típicamente situada en las actividades del aquí y ahora, y al hecho de que hablar sobre eventos complejos que requieran de hasta tres recursos temporales y distintos puntos de anclaje, son escasos en el habla dirigida al niño, como lo son en el habla del niño.

*A modo de síntesis.*

De acuerdo con los datos expuestos anteriormente, notamos una clara relación entre el habla de los cuidadores dirigida a los niños y el habla de los niños. Vimos que todos los adultos tenían como forma preferente el uso de la perífrasis 'ir a + infinitivo', aunque utilizan otras formas para referir a eventos futuros. Igualmente, vimos que la cantidad y variedad de adverbios y conjunciones temporales del HDN se ve reflejada en el habla de los niños. En las siguientes tablas muestro los datos del habla adulta y los datos del habla infantil. La gráfica 6 expone esquemáticamente los datos de los recursos utilizados por los adultos en los corpus revisados y la tabla 14 expone en detalle los recursos generales tanto en adultos como en niños.

Gráfica 6. Total de recursos temporales en el habla de los cuidadores



Gráfica 7. Total de recursos en el habla de los niños

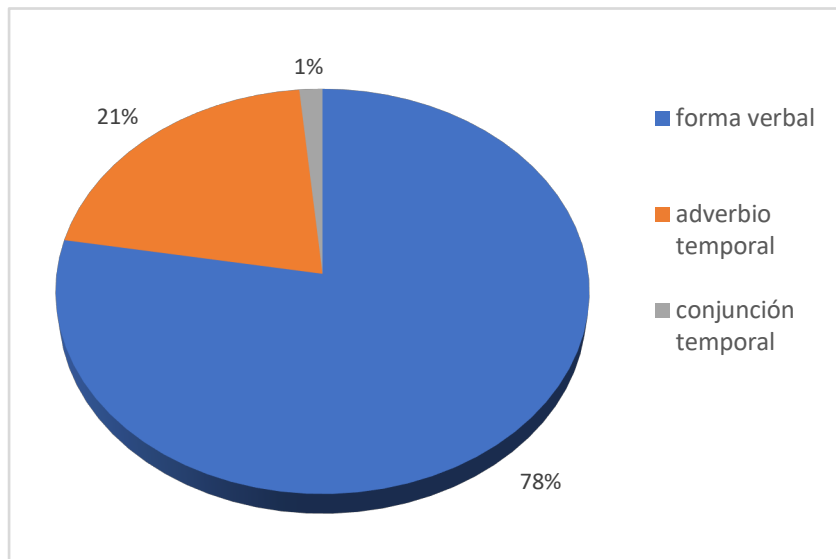


Tabla 14. Recursos temporales detallados en cuidadores y niños

RECURSO	FORMA	ADULTOS (HDN)	NIÑOS
Forma verbal	<i>'ir a + inf'</i>	346 (88%)	246 (80%)
	Pr ind.	41 (10%)	54 (17.5%)
	Pr subj	5 (2%)	5 (1.6%)
	Infinitivo	0	6 (1.9%)
	TOTAL	392 (100%)	307 (100%)
Conjunciones temporales	cuando	4 (57%)	3 (50%)
	Ahorita que	2 (28.5%)	3 (50%)
	Después de que	1 (14.5)	0
	TOTAL	7 (100%)	6 (100%)
Adverbios temporales	Ahora	26 (31.7%)	11 (17.2%)
	Ahorita	30 (36.6%)	20 (31.2%)
	Ya	17 (20.7%)	25 (39%)
	Al rato	2 (2.4%)	0
	Luego	2 (2.4%)	0
	Después	2 (2.4%)	2 (3.1%)
	Hoy	2 (2.4%)	1 (1.5%)
	Todavía	1 (1.2%)	1 (1.5%)
	Otra vez	0	2 (3.1%)
	Nunca	0	1 (1.5%)
	TOTAL	82 (100%)	64 (100%)

En general, observamos que hay una relación en el uso de recursos entre los familiares y los niños, pues las cifras en casi todas los recursos registrados, tanto verbos como adverbios o conjunciones temporales son parecidas. En la tabla 14, en el apartado de formas verbales, vemos que los resultados tienen una incidencia similar y que la perífrasis es la forma más concurrida tanto en padres como en niños (346 y casos para los adultos y 242 para los niños). Notemos que el presente indicativo ocupa una segunda posición en el habla parental y en el habla infantil (aunque aquí se refleja el predominio de esta forma que observamos en

Luis § 3.1.3). Vemos que los niños sí utilizan infinitivos, aunque su aparición podría estar estrechamente vinculada con la fijación de construcciones complejas como lo es la perífrasis '*ir a + infinitivo*'.

En cuanto a las conjunciones temporales vemos que de los tres tipos de recursos encontrados en los adultos, los niños producen dos y con una frecuencia baja, bastante similar, pues la conjunción *cuando* estuvo presente 4 veces en el habla adulta y 3 en el habla infantil. Del mismo modo, la conjunción *ahorita que* fue dicha 2 veces por los adultos y 3 veces por los niños.

Los adverbios temporales dejan ver una incidencia de formas y de frecuencia similar. Los adverbios más utilizados son aquellos que marcan la cercanía del evento, *ahora*, *ahorita* y *ya*. Los demás adverbios aparecen esporádicamente y en no más de dos ocasiones. La alta frecuencia de ciertos adverbios y la baja frecuencia de otros puede ser una pista de que los adverbios que marcan inmediatez del evento tienen una relación pronunciadamente temporal, mientras que los otros, aparte de la temporalidad, vinculan otra información al evento como la aspectualidad, como *todavía* u *otra vez*, la secuencialidad como *después*, o inclusive la distancia no inmediata del evento como *al rato* y *luego*.

Finalmente, en cuanto a la cantidad de enunciados que refieren a eventos futuros tenemos, que el total de producciones fueron las siguientes:

*Tabla 15. Referencias a eventos futuros en adultos y niños*

	<b>Adultos</b>	<b>Niños</b>
<i>Eventos futuros</i>	395	316

Así, vemos que la producción de referencias a eventos desplazados hacia el futuro suma una cantidad considerable y que la diferencia de producción adulta e infantil no es excesiva. Corresponde a 79 ejemplos: una proporción de 1.26 expresiones referentes al futuro en el habla adulta por una expresión infantil con referencia futura. Entonces, aunque en números crudos las 79 ocurrencias adultas representen una cuarta parte de la producción infantil, las expresiones infantiles con referencia a eventos futuros son comparativamente frecuente y se distribuyen en la interacción con una proporción muy próxima a las ocurrencias en el habla adulta.

En ese sentido, tanto las expresiones con referencia a eventos futuros como los recursos con los que expresan la relación temporal dirigida a estos eventos es similar en padres y niños. Esta información me permite decir que los recursos que utilizan los adultos para referir a eventos futuros sí tienen una influencia sobre el habla del niño. Por ello, la información del tipo de expresiones en el habla parental y en el habla infantil sitúa las formas verbales en el fenómeno generalizado de decaimiento del futuro morfológico y el gran terreno que ha ganado la perífrasis verbal '*ir a + infinitivo*'.

La información obtenida en este análisis nos indica que la producción de formas es similar, por lo que es posible que la producción de las referencias se dé de forma espontánea, pero que también sean propiciadas dentro de pláticas sobre

estos eventos en específico. Es decir, que el adulto promueva el uso de formas que refieran a eventos futuros. Ambos contextos, espontáneos o sugeridos o modelados, son importantes pues demuestran la influencia que tiene el adulto sobre el habla del niño, al mismo tiempo que nos permite observar la habilidad del niño en la comprensión de temporalidad futura.

En el siguiente y último apartado, veremos brevemente uno más de los aspectos en que los adultos pueden incidir en el desarrollo: los contextos interlocutivos en que se dan las referencias a eventos futuros. Así, atenderemos a continuación el habla de los adultos desde una perspectiva interlocutiva para explorar en qué forma, a través de distintos contextos se promueve el uso de formas para referir a eventos futuros.

### **3.3 Situaciones interlocutivas**

Como vimos al inicio del apartado anterior, el desarrollo del lenguaje en los niños ocurre en el curso de la interacción con los adultos u otros niños que se da en la vida cotidiana. El estudio de las formas que refieren a eventos futuros, no se puede abordar como si se tratara de eventos aislados de su producción interlocutiva. Documentar que las formas existen y cómo conviven es importante para constatar que el niño ya ha pasado por una etapa de reconocimiento, de internamiento y ha accedido al uso de los recursos.

Sin embargo, es de igual importancia saber bajo qué contextos de interacción se dan tales referencias y si el adulto fomenta su uso ya sea preguntando al niño qué hará después o manteniendo una plática aunque sea mínima en la que ayuda al niño a vincular su pensamiento a otro momento temporal. Como menciona Rosemberg (2014) para aprender una palabra, el niño tiene que extraerla de la ocurrencia en la que se usó y conectarla con el contexto en que se usó. Cuando los padres proponen al niño a recordar o planear un evento, el niño se familiariza con el vocabulario temporal y se construyen situaciones de habla en que puede ser pertinente referir a lo futuro. No sólo los modelos parentales, sino las prácticas comunicativas que inciden en hablar sobre lo futuro son aspectos relevantes del input adulto.

#### **3.3.1 Contexto interlocutivos: Producciones espontáneas y dirigidas**

En este apartado revisaremos brevemente los contextos interlocutivos en que se dan las referencias a eventos futuros. Es decir, saber que las ocurrencias del niño

se produjeron espontáneamente demostraría que es capaz de producir una forma sin retomarla del turno del interlocutor; y, por el contrario, observar que éstas fueron retomadas del habla adulta expone al menos su reconocimiento y posible alineamiento con la referencia temporal del adulto.

Recordemos que la cantidad de eventos registrados tanto en adultos como en niños fue la siguiente:

*Tabla 15. Referencias a eventos futuros en adultos y niños*

	<b>Adultos</b>	<b>Niños</b>
Eventos futuros	395	316

La producción de estos eventos se dio bajo diversas situaciones interlocutivas. En algunos casos, el niño ofrece la forma de manera espontánea y en otras responde a una pregunta iniciada por el adulto. Los diversos contextos de producción permiten observar el nivel de internamiento del uso de estas formas y si se producen de manera adecuada.

Así, tenemos que las ocurrencias sobre eventos futuros pueden darse bajo diversas situaciones dialógicas:

-Ocasiones en que el adulto habla sobre un evento futuro sin ninguna intención de que el niño responda con una forma similar a la propuesta.

-Casos en que el adulto solicita información verbal y propone una forma base. En estos casos, pueden ocurrir varias cosas: que el niño conteste con la misma forma u otra forma similar que también esté vinculada al evento



futuro, que el niño no responda nada o que responda con formas que no contengan información temporal.

-Casos en los que el niño produce una forma con referencia al futuro espontáneamente, es decir, sin un estímulo verbal previo. En dado caso de que el niño sea el que propone la forma, el adulto puede responder de diversas maneras: corroborando la información del niño, ofreciendo información adicional o alguna corrección a lo que dijo el niño.

Veamos algunos de los casos que mencioné arriba.

Por ejemplo, cuando el adulto ofrece información acerca de lo que sucederá después y que no necesariamente implican algún uso modal como invitaciones o advertencias:

(15) Adulto ofrece información acerca de un evento futuro

ABA: ¿me paro a cocinar?

ACT: (Flor tiene los muñecos en sus brazos)

**ABA:** a ver, **orita voy a cocinar, a ver, voy a cocinar:, u:nos huevos...**

a ver, aquí están los huevos de Luci

ACT: (Flor tiene los muñecos, le da de comer a Luci)

FLR: ten Luci, chuc... a ver

ABA: y de los Flor

(Flor 2;9)

Observemos que Flor concuerda con la actividad conjunta realizando su parte en (*dar de comer huevo a Luci*) sin que exponga una respuesta verbal que haga referencia al evento que refiere su abuela, salvo la frase preparatoria de actividad: *a ver*.

También puede darse el caso en que el adulto proporcione información y que el niño continúe con una reiteración adaptada de la expresión del turno adulto:

(16) Adulto ofrece información acerca de un evento futuro y el niño responde

TÍA: ¿dónde estás?

FLR: dice que me quede contigo

ABO: bueno

FLR: yo también, tía

**TÍA:** sí

**ahorita que venga tu mamá ya nos vamos**

FLR: *aholita que venga mi mamá ya nos vamos*

ABO: estas muy bonita, chaparra..

(Flor 2;7)

En este caso, vemos que Flor retoma por completo la frase del turno previo de su tía, excepto por el pronombre posesivo que logra cambiar adecuadamente. Este tipo de ejemplos podrían ser importantes para el niño pues se componen de oraciones con temporalidades complejas. (Recordemos que la producción de Flor en este momento de interacción se contó como parte de las ocurrencias con referencia a eventos futuros ya que forma parte del desarrollo de la comprensión y producción de temporalidades complejas).

Tanto (15) como (16) ejemplifican aquellas interacciones del adulto en las que su intención es ofrecer información acerca de eventos futuros sin promover una respuesta verbal por parte del niño. Sin embargo, estos casos no suelen ser frecuentes en el habla dirigida al niño. En cambio, los casos en que el adulto solicita una respuesta aparecen de manera más habitual:

(17) Adultos piden información al niño

**TIO:** ¿A dónde **vas a ir al rato** tú?

**MAM:** Platícale a **dónde vas a ir**, ándale.

**INA:** ¿**A dónde vas a ir?**

**LES:** *Ándale, ponme la de Blanca Nieves.*

*Pos ya se está devolviendo, dice mami.*

(Leslie 2;9)

En (17) vemos que tres adultos solicitan información sucesivamente a Leslie acerca de lo que hará después. Es interesante notar que en este caso se cumple lo que propusieron Küntay y Slobin (2002) acerca de los sets de variación. A pesar de que no se trate de sólo un interlocutor, los tres adultos solicitan la misma información con expresiones parcialmente diversas: tanto el tío como la madrina le presentan a Leslie una pregunta genuina (*¿a dónde...?*) sobre el lugar a donde irá y en uno de los casos con un adverbio temporal – *al rato-*, mientras que la madre le pide que platique a dónde irá, en una construcción interrogativa indirecta (*platícale a dónde...*).

Observemos que ninguna de las peticiones se repiten en su totalidad salvo en la forma verbal, pues en los tres casos aparece la perífrasis verbal ‘*ir a + infinitivo*’, que en parte puede deberse al gran terreno que ha ganado el uso de la forma perifrástica o a un efecto interaccional en el que traten de conservar información o formas relevantes de los turnos anteriores. A pesar del intento de los adultos para motivar una respuesta verbal en Leslie, ella no responde a las peticiones y decide regresar el tema que le importa en ese momento: ver la película de Blanca Nieves. Esto es significativo, pues puede indicar que Leslie no quiere contestar a la preguntas que se le plantean (no cabe suponer que no sabe responder a las preguntas de sus familiares, pues Leslie efectivamente produce

expresiones perifrásticas y responde a preguntas varias en otras secuencias del corpus).

Hay ocasiones en el que el niño sí responde a la petición o pregunta del adulto sobre un evento futuro. En estos casos puede suceder que el niño incorpore un recurso con referencia al futuro (18a) o que responda en forma escueta (18b) sin recursos para hablar sobre el evento futuro que se le plantea.

(18) Adulto pide información al niño en forma interrogativa

a.

**OBS:** ¿No vas a cantar?

¿Por qué **no vas a cantar**?

**ADR:** Sí **voy a cantar**

(Adrián 2;9)

b.

**OBS:** ¿ahí lo vas a pegar?

**LUA:** sí

**OBS:** bueno

pues despega otro y pégalo en otro lugar

**LUA:** ¿ete?

**OBS:** si quieres

¿ese cómo se llama?

**LUA:** mmm... ti-bu-rón

**OBS:** tiburón.

(Luis 2;7)

En ambos casos vemos que el adulto solicita información al niño y que éste responde de forma conveniente a la pregunta del adulto. Sin embargo, notemos que la pregunta de (17a) es una pregunta abierta que da posibilidad a que el niño responda con una forma que marque posterioridad, y que supone que el niño no va a realizar cierta actividad, lo cual promueve una respuesta de contradicción al

supuesto del adulto, que incluye la forma verbal. En cambio la pregunta que se expone en (17b) es una pregunta cerrada, que si bien puede ser respondida en forma plena, incluyendo la expresión verbal futura, también abre la posibilidad de que el niño responda con un sí o un no. El niño tiende a escuchar este tipo de preguntas en las que el adulto solicita información o incluso espera como respuesta la planeación de eventos o de producción de formas que marquen eventos futuros. Como vimos en Hudson (2006) o en Veneziano (2001), el habla adulta es de gran importancia en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Particularmente en este caso, aquellos que competen a la producción de recursos que marcan temporalidad futura.

En este sentido, Rosemberg (2014) encontró que en Buenos Aires las familias de clase media hacían más intercambios que referían a eventos futuros que las familias de clase marginalizada. Este intercambio podría explicar por qué los niños de clase media hacían mayor uso de términos temporales acerca de eventos futuros. Es decir, Rosemberg encontró una correlación entre el habla de los padres y el habla de los niños y que ésta a su vez tiene que ver con el ingreso económico de las familias.

Sin embargo, fuera de la producción del cuidador y de los distintos conjuntos de variación a los que éstos recurren para esclarecer el mensaje al niño y anclarlo a una temporalidad distinta, otro fenómeno importante en el estudio de las formas que marcan futuro son en los que el niño utiliza recursos temporales de manera espontánea. Es decir, aquellas ocasiones en las que el niño sin ningún

tipo de estímulo de los interlocutores habla sobre eventos posteriores al momento de habla.

(19) Niño produce una forma futura espontáneamente

a. Están hablando sobre una perra, Taira

INA: Y ¿qué más hace?

LES: Morder... Ay, ay, ay ¡Taira!

¿Que la taiga mi tío?

TIO: No, porque yo les tengo mucho miedo a los perros,

¿tú no les tienes miedo?

Yo sí, a mi no me gustan los perros.

COM: (Niega con la cabeza)

**LES: Oíta voy ir con ella.**

TIO: ¿Con Taira? Y aunque te muerda como quién...

(Leslie 2;9)

b. Flor juega con su mamá

FLR: no, no tú te vas a il comigo

(hace ruido de coche con la boca)

ay ay ay ay aay

fata ete dinedo

MAM: falta dinero yo aquí tengo

yo aquí tengo

te doy

**FLR: no ya, yo voy/a compa una pelota**

MAM: ¿vas a comprar una pelota?

FLR: si, una pelota o u\_ \_ \_

esa es una pelota

MAM: esa es [una pelota?]

(Flor 2;5)

c. Marijo juega a la comidita

PAP: ¿Qué hiciste de comida?

MJO: Un patel

PAP: ¿Un pastel?

MJO: Sí, para lo cucanos de... de... los perros.  
PAP: ¿De los perros?  
MJO: ¡Ay!, se tiró lo un...  
¡Curaro! <cuidado>  
PAP: ¡Cuidado!  
**MJO: Yo lo voy a servir a Colás una que hague, ¿eh?**  
**Le voy a dar**  
PAP: Oye, el perro está llorando  
MJO: ¡Hhhhhhhh!  
Quere comida y agua  
PAP: Dale de comer

(Marijo 2;10)

La importancia de las ocurrencias de este tipo es que reflejan el internamiento de formas lingüísticas y la capacidad de usarlas de manera adecuada. Lo episodios de (19a), (19b) y (19c) se dan dentro del flujo conversacional entre niños y adultos, y observemos que ninguno de los ejemplos sale del tema de la plática. Esto demuestra que el niño sigue una conversación fluida con sus interlocutores, lo cual implica que el niño tiene la capacidad de entendimiento, seguimiento y producción de formas alrededor de un mismo tema. Al mismo tiempo estos episodios dan cuenta de que el niño es capaz de producir formas referentes al futuro sin que medie un estímulo previo de los interlocutores adultos.

Así, notamos que estos contextos interlocutivos son recurrentes en la interlocución cotidiana entre el niño y el adulto. La tabla 16 expone el contexto de producción de los niños, poniendo en relieve si su participación fue espontánea, inducida o directamente modelada.

Tabla 16. Contextos de producción en los niños

Tipo de ocurrencia	Corpus longitudinal	Corpus transversal
espontáneo	168 (88%)	120 (94%)
inducido	17 (9%)	7 (5%)
modelado	6 (3%)	1 (1%)

Vemos así que la mayoría de las ocurrencias producidas por los niños son iniciadas por ellos mismos, aunque como veremos adelante la ayuda de los padres es de gran importancia para el desarrollo de formas con temporalidad futura, pues en muchas ocasiones, los adultos promueven que los niños produzcan tal información como en (16) y (18a).

### 3.3.2 Conversaciones acerca de lo futuro

Un tema importante acerca de los contextos interlocutivos es saber cuál es el alcance de proyección de eventos o incluso entidades a una temporalidad futura. Durante la revisión de las muestras noté que los niños podían atender a un mismo tema aun si éste era propuesto o no por él mismo. La información que puede proveer este análisis puede contribuir al entendimiento del desarrollo de la rememorización o proyección de eventos.

Fuera de la importancia que representa el uso de recursos temporales complejos en el habla del niño que ya hemos visto previamente (§3.1), otra forma de saber que se trata de eventos temporales y no solamente modales es que el



niño pueda mantener una conversación coherente y acorde al tópico que surge en determinado momento.

Así, *grosso modo*, expongo algunos de estos casos que demuestran la competencia lingüística y mental de los niños para mantener como tópico un mismo tema desvinculado del momento de habla durante más de un turno.

(20) Su tío y su madre le preguntan a Leslie acerca de su hermano que aún no nace

TIO: ¿a poco, ahí está?

Oye, *si es niño, ¿cómo se va a llamar?*

LES: Pos, niña.

TIO: No, *¿cómo se va a llamar si es niño?*

COM: Corre detrás de su mamá que se dirige a los dormitorios contiguos

LES: Mami, ándale, ponme la de Blanca Nieves  
¿pos no oyes?

MAM: Pos dile a tu tío qué traigo en la pancita.

LES: Un Edgarín...

***y cuando va a nacer, ¿qué va a ser?***

COM: Entra su madrina Gloria quien la cuida cuando sus padres están trabajando

MAM: *¿Cómo va a ser?*

LES: Edgarina, Edgarina.

INA: No es cierto, *va a ser Alejandra.*

LES: ***Va a ser Alejandra, ¿verdad mami? ...***

¿dónde está? ...

pérate ...

ándale,

(Leslie 2;9)

En (20) podemos apreciar la conversación de Leslie con su tío, su madre y su madrina quienes le preguntan acerca de su hermano que aún no ha nacido. Antes de que Leslie produzca alguna forma, los cuidadores se encargan de hacerle

preguntas acerca del sexo de su hermano. Vemos que Leslie produce dos ocurrencias con temporalidad futura, aunque si notamos detenidamente responde a otras preguntas que la vinculan a sucesos futuros. Es importante destacar que esta plática gira en torno a cómo será el hermano de Leslie por lo que la mayoría de los enunciados que se producen son acerca de las características del bebé y no acerca de eventos, esto es, predicen acerca de entidades animadas.

(21) Marijo pregunta a su mamá si comerá

MJO: ¡Yo!

MAM: Cómetelo

**MJO: *Sí voy a comer...***

***¿Tú no vas a comer?***

MAM: *Yo sí, pero voy a esperar a que venga papá.*

**MJO: *Yo sí voy a comer***

MAM: *¿Tú si vas a comer?*

*¡Ey, qué sabroso!*

*¿Y hoy fuiste a la escuela?*

MJO: Sí

(Marijo 2;10)

En (21) vemos que es ahora Marijo la que propone la expresión futura y pregunta a su madre si ella también comerá. Aunque este fragmento es pequeño, Marijo muestra el entendimiento de un evento cercano, pues ya tiene su comida servida, pero aún no la ha comido. En este ejemplo vemos que tanto la madre como Marijo cooperan en el establecimiento de un mismo tema. Como vimos antes en Leslie, se utilizan diversos recursos para referir a un evento que es próximo al momento de habla.

A diferencia de las ocurrencias de Marijo y Leslie, que refieren a un futuro inmediato, en (22) observamos una variante en el uso de expresiones con referencia al futuro.

(22) Flor habla sobre lo que se propone hacer

**FLR:** *ahola boy a estudiar*

**MAM:** *vas a estudiar?*

**FLR:** *si, voya estudiar* 'ase:tuyoo

**MAM:** *y qué vas a estudiar*

*vas a estudiar al es.. al estudio?*

*y qué vas a estudiar en el estudio e?*

**FLR:** *pi no tú vas a pitá comigo*

**MAM:** *yo voy a pintar contigo pero yo no*

**FLR:** *yo te, yo te voya pintá lo pies*

**MAM:** *¿me vas a pintar los pies?*

**FLR:** *ssss yo sí*

*sí te voya pitá los pies.*

**COM:** *mientras habla amontona los cojines sobre el piso*

**MAM:** *oye . . . dame un besito ¿si?*

**FLR:** *sit siteboya a pita los pies e?*

**MAM:** *si me vas a pintar los pies*

**FLR:** *sí*

(Flor 2;5)

En episodios como el de (22), en que los niños (Flor a la temprana edad de 2;5), planean eventos proyectados a un futuro, sin importar que se realicen o no. En este ejemplo, la madre de Flor la ayuda a mantener la proyección de eventos en las ocurrencias de Flor pues ratifica en forma interrogativa lo dicho por Flor y le hace preguntas respecto a lo que hará después teniendo en cuenta lo que dice Flor.

(23) Flor está haciendo hoyos en el jardín

**FLR:** pelo mila  
***no equé vamos a hace un hoyo***

no Saúl

***no vamos a hacer casitas***

***vamos a hacer hoyos***

una puele habel hoyos?

así

mida mila

***vamos a hacer así el hoyo el oli***

el hoyito que no es

ete no es peligroso

**ABA:** ¿no?

**FLR:** no

**ABA:** bueno

**FLR:** no

***no vamos a hacer casa***

***vamos a hacer casa***

***mila eto lo ultimo que vamos a hacer***

***vamos a hacer un hoyo***

pe

***pelo no va a hacel peligroso***

mila ete es un hoyo

no así se cae

así no podemos hacer el hoyo

si no lo podemos hacer

**ABA:** bueno

**FLR:** mila

así se cae

hay mila mila

los avientamos para allá

(Flor 2;7)

En este nuevo episodio, Flor mantiene una serie de ocurrencias acerca de los hoyos que harán y que éstos serán hoyos y no casas. Resaltan en este ejemplo i) que Flor produce espontáneamente las ocurrencias y ii) que su producción y planeación de eventos posteriores no están sujetas al apoyo del cuidador. Durante la interacción entre Flor y su abuela en (24) tan sólo Flor produce expresiones con referencia futura. Esto demuestra que Flor puede vincular por sí misma más de una ocurrencia con un mismo tópico, manteniendo el perfil temporal futuro a través de varios enunciados

(24) Flor y la abuela juegan a la mamá

**FLR:** *yo ya me voy*

*te vas a quedar con tu papi* [señala a su abuelo]

**ABA:** *quién me va a cuidar?*

[sale FLR: del baño]

[se acomoda ABA:]

ora sí, síndrome de abandono me quiere causar

(Flor 2;9)

En (24) vemos una variación interaccional entre Flor y su abuela. Al igual que en (21) ó (22), en este caso vemos que la abuela ayuda a Flor a que le diga lo que hará después, lo cual tiene un buen resultado pues Flor contesta adecuadamente a la mayoría de las preguntas. Ya al final de la interacción, Flor decide salir del baño sin responder a la pregunta de la abuela.

(25). Flor regaña a Crayola, la perra de los abuelos

**FLR:** *nala... yo me la voa lleval a mi casa para que no te muelda*

**ABA:** bueno

**FLR:** *yo me la voa lleval a mi casa paa que no te muelda:*

**ya ya no va: estar la chiquita porque yo me la voa llevar a mi casa**

**ABA:** bueno, yo me voy a salvar de la perra acá

COM: se cambia de sitio

FLR: ¿dónde?

ABA: aquí no llega, no puede

COM: Flor regañona

**FLR:** **yo ya yo me voa llevar a: a: esa perra cochinita que se hace popó  
y no la voy a dejal entral a mi casa, porque hace popó y pipí y ya no la  
voy a dejal que se entre a mi casa**

ABA: me parece muy bien

los perros no deben entrar a las casa

**FLR:** **no la voa dejal que si esté afuera y que tenga un güeso y que ya ya ya  
se quede allí solita**

**ABA:** bue:no

**FLR:** **yo me la voa lleval a mi casa**

ABO: a \_\_\_ le encantan los perros [irónico]

FLR: no: mira mira: a: ah: que ah Creayola mira, mira [carcajada] Crayola ah  
ah

**ABO:** está muy bonita la Crayola

**FLR:** Crayola está ya nampído

yo ya voy/a dar un salto loquita yo voa dar un SALTO loquita

**yo ya me la voa a llevar a mi casa e:?**

**pa' que no te mueldan**

**ya ya se van a quedal sin cachoda sin esa cachoda que, que muelde**

**los otos y más**

**CACHODA te voa dejal...**

**MIDA CACHODA te voia, te voia encedad en mi casa,**

**te voa encedar en mi casa**

(Flor 2;9)

El episodio del ejemplo (24) es posiblemente uno de los fragmentos más largos en las muestras que revisé que se centran en la referencia de eventos futuros. Aquí, Flor a los 2;9 regaña a la cachorra y si bien estas ocurrencias tienen una buena parte de uso modal, amenazas, también suponen una temporalidad que no

es la presente. Al detallar qué es lo que hará está planeando un escenario proyectado en el futuro. Es decir, tal situación posiblemente no sucedió, pero la planeación por parte del niño no disminuye ni en forma ni en la desvinculación del “ahora”.

### **3.3.3 A manera de síntesis**

En los ejemplos anteriores observamos una serie de fragmentos en los que el niño mantiene como tópico un mismo tema por más de un turno. En algunos de ellos, el infante es motivado por los cuidadores a través de preguntas acerca de lo que hará después o cómo piensan que será alguien o algo en un futuro, en otras ocasiones, vemos que él mismo propone el tema. Vimos que hay veces en que el niño mantiene un asunto por unos cuantos turnos, mientras que en otros casos pueden seguir hablando del mismo tema durante varios turnos y en repetidas ocasiones dentro de un mismo turno.

Esto no sólo nos informa acerca de la capacidad del niño de utilizar diversos recursos para referir a eventos con temporalidad futura. A la vez los episodios demuestran que el niño es capaz de producir formas referentes al futuro y de que logra desvincularse del ahora y proyectar su pensamiento a escenarios que no están presentes en el momento de habla. Como Leslie quien habla acerca de su hermanito que aún no ha nacido o como Flor que al regañar a Crayola le dice todo lo que hará cuando la lleve a su casa. Incluso tenemos fragmentos en los que el niño mantiene pláticas que sí están vinculadas con la situación circundante pero respecto a eventos que todavía no han sucedido.

La recolección de datos de habla espontánea ofrece la ventaja de analizar el habla de los niños en uso, esto es, en interacción con otras personas. De esta

forma podemos observar que la interacción es continua y refleja el desarrollo del lenguaje de los niños y un conocimiento gradual acerca del mundo y de aspectos abstractos de éste, como lo es la temporalidad.

Los ejemplos que ofrezco son sólo una muestra de que los niños a la edad de tres años han logrado desarrollar, –si bien no de forma adulta pero sí definitivamente compleja– un aspecto de la lengua tan difícil de dominar como es la referencia a distintas temporalidades desplazadas del momento de habla. En particular no solamente las que corresponden a la evocación de experiencias vividas, sino de eventos y experiencias proyectadas hacia un tiempo por venir. Probablemente, en ocasiones varias, esto no sucedería sin la colaboración interlocutiva de los cuidadores, pero también observamos secuencias en que los niños son capaces de proyectar por sí mismos eventos o situaciones que no están en el momento de habla. Tales desplazamientos temporales hacia el futuro requieren una conceptualización compleja, que nos permite suponer que el niño ha alcanzado otro nivel de complejidad en el desarrollo del lenguaje, que no permanece anclado al ‘aquí’ y ‘ahora’ de la enunciación ni se desplaza exclusivamente hacia la evocación de lo vivido.



## IV. CONCLUSIONES

Uno de los problemas que guiaron esta investigación fue analizar las formas para referir a eventos futuros en el habla espontánea del niño. La mayoría de la literatura acerca de la adquisición de la temporalidad dice que los niños presentan una mayor dificultad para planificar o referir eventos que toman lugar en un momento posterior al momento de habla, ya que recordar eventos resulta de mayor facilidad para los niños, pues ya tienen la experiencia de haber vivido tal evento. Al contrario, los eventos futuros posiblemente no hayan sido experimentados y su referencia se vuelve más complicada, por lo que su desarrollo se da en etapas más tardías.

En este sentido, Atance y O'Neil (2001) mencionan que "el pensamiento futuro episódico implica proyectar experiencias en el futuro de la misma forma que uno puede reexperimentar un evento ya vivido" (p.533) y que alrededor de los tres años de vida el niño demuestra tener una consciencia acerca del futuro y que su habla refleja una diferenciación entre el futuro y el pasado y que éste no es una simple recapitulación de eventos.

La literatura acerca del desarrollo cognitivo y verbal de los recursos temporales, en específico de la temporalidad futura, coincide en que los niños en etapas tempranas de adquisición son capaces de referir a eventos desvinculados del presente, aunque con algunas limitaciones en el rango de lejanía y complejidad temporal, es decir, son cercanos al momento de habla y por lo general presentan sólo dos puntos de anclaje -el del habla y el del evento que refieren-. Así, esta investigación arrojó datos que podrían añadir nuevos hallazgos

a la búsqueda del uso, entendimiento y contextos bajo los cuales los niños prefieren utilizar formas que comúnmente son conocidas para referir al futuro.

En el análisis, observamos que los niños poseen distintos recursos para referir a eventos futuros y que su valor temporal se ve aumentado con su combinación con otros recursos.

Las formas verbales preferentes de los niños fueron la perífrasis 'ir a + infinitivo' aunque también se presentaron casos en los que el niño produce formas del presente de indicativo o hace uso de infinitivos -lo cual puede atribuirse al aprendizaje de formas complejas como es la perífrasis antes mencionada y que el niño sólo verbalice partes de la perífrasis-.

Vimos que los niños tienen un amplio repertorio de adverbios temporales y, aunque prefieren notoriamente adverbios que marcan la inmediatez al momento de habla tal como *ahora*, *ahorita* y *ya*. También comienzan a utilizar adverbios cuyo significado incluye otras características aspectuales como la secuencialidad (después) o la iteratividad (otra vez), lo cual explicaría su bajo uso en todos los niños.

Recordemos que incluso en los resultados se puede observar un desarrollo diferenciado entre cada etapa revisada. A los 2;5 el niño acude principalmente a formas verbales con algunas apariciones de adverbios temporales que marcan inmediatez. Dos meses después, a los 2;7, los niños de esta muestra comienzan a incorporar otro tipo de adverbios temporales que contienen otras características además de la deíctico-temporal, pero su producción fue poco frecuente en comparación con los adverbios que marcan inmediatez al momento de habla. En la última edad en revisión, 2;9, los niños han

desenvuelto su lenguaje mucho más que en la primera etapa revisada, por lo que sus referencias se volvieron más complejas también: dos de los cuatro niños utilizan conjunciones temporales, tres demuestran tener un conocimiento acerca de la iconicidad de referir a eventos futuros en el orden en el que van a suceder y todos presentan un mayor porcentaje a referencias temporales futuras respecto a las otras etapas de revisión.

En cuanto a la influencia que tiene el habla de los cuidadores adultos sobre el habla de los niños, advertimos una relación en cuanto a la producción de formas y su uso porcentualmente semejante. Los adultos al igual que los niños prefieren la perífrasis '*ir a + infinitivo*' y adverbios que marcan inmediatez al momento de habla. En cuanto a las conjunciones temporales, encontramos que igualmente son un recurso poco utilizado por los adultos, pero que muestran una relación temporal clara.

No obstante, la importancia del habla de los cuidadores no sólo se refleja en la frecuencia porcentual de tal o cual forma en el habla infantil y en la de sus cuidadores. Hudson (2006) mencionaba que los padres se valen de diversos recursos para vincular a sus hijos a una temporalidad futura. Küntay y Slobin (2002) mencionan que los adultos se valen de los conjuntos de variación, que no son otra cosa que el mismo mensaje codificado de distintas formas. En este trabajo vimos que los adultos utilizaron varios recursos y conjuntos de variación para ayudar al niño a mantener la temporalidad futuro o bien, para propiciar que el niño planifique o hable acerca de eventos que ocurrirán después del momento de habla.

Esta información es recibida por el niño acorde a los usos y contextos en

que se produjeron. Es decir, el niño tiene que analizar, esquematizar categorizar las formas que llegan a él. Por ello es que vemos una relación tan estrecha en el porcentaje de uso de recursos en los cuidadores y en los adultos: los niños producen aquello que escuchan más y cuyos contextos de producción ya han sido internalizados. Esto podría explicar la alta ocurrencia de adverbios temporales que marcan inmediatez y el alto índice de producciones de perífrasis 'ir a + infinitivo', a la vez que una baja frecuencia de otros recursos.

Los contextos de producción de las formas, tanto iniciados por los adultos como por los niños, dejan ver que éstos están estrechamente vinculados con la situación que se establece en el momento y que muchas veces propician la proyección de eventos, tanto eventos visiblemente inmediatos como eventos que son próximos, así como eventos que pueden tomar mucho más tiempo en ocurrir, e inclusive, que no podrían pasar pues se producen como eventos hipotéticos.

Lo que permiten ver tales contextos es que el niño es capaz de responder a las preguntas hechas por los adultos acerca de lo que pasará en un futuro cercano o no tan cercano y que, mucho más revelador, el niño es capaz de proponer por él mismo temas y planes sin que el adulto motive la producción verbal del niño y que tales referencias pueden mantenerse por más de un turno, es decir, el niño es capaz de mantener el anclaje por más tiempo.

En efecto, las referencias acerca de eventos futuros tuvieron un porcentaje bajo en comparación con el total de turnos registrados en las muestras. Sin embargo, como he demostrado en esta investigación, los niños ya han alcanzado lo que Weist (1999, 2015) reconoce como un tercer sistema de referencia temporal en el que el niño es capaz de referir a un evento desplazado del

momento de habla y, en algunas ocasiones, con más de un punto de anclaje temporal.

Así, el habla de los niños se apega a aquellas formas que escuchan de los adultos y que éstas a su vez, se unen al cauce actual de las formas para referir a eventos futuros cuya tendencia apunta a la preferencia de perífrasis 'ir a + infinitivo' o presente de indicativo (con o sin adverbio temporal). Aunque en su repertorio lingüístico cuentan con otros recursos para referir a la temporalidad.

Vemos que los niños de este análisis están en una etapa de transición en la que sus referencias a eventos futuros se vuelven más complejas y que en esta transición se valen del uso de diversos recursos temporales. Los padres, al ser la principal fuente de acceso a la lengua, tienen una gran influencia en el habla de los niños. Esta influencia se ve reflejada no sólo en la semejanza de las producciones sino en los contextos y mecanismos que ofrecen a los niños para que puedan mantener ese anclaje a un tiempo fuera del 'aquí' y 'ahora'. En estos contextos de producción, tanto el niño como el cuidador pueden ofrecer un tema acorde a la situación en que se genera, lo cual demuestra que el niño es capaz de generar una forma y un tópico sin un estímulo previo, lo cuál demuestra el desarrollo de su habilidad lingüística.

<b>Índice de tablas</b>	<b>PÁG.</b>
<i>Tabla 1. Resultados sobre la producción de tiempos verbales en niños y adultos ofrecidos en Hudson 2006</i>	40
<i>Tabla 2. Edad de los participantes de la muestra</i>	52
<i>Tabla 3. Ocurrencias totales de formas para referir a lo futuro en el corpus longitudinal y transversal en niños</i>	61
<i>Tabla 4. Recursos expresivos de lo futuro documentados en el corpus de habla infantil</i>	64
<i>Tabla 5. Formas verbales con sentido prospectivo registradas en el habla infantil</i>	69
<i>Tabla 6. Adverbios temporales encontrados en el habla infantil</i>	76
<i>Tabla 7. Oraciones subordinadas temporales</i>	71
<i>Tabla 8 Principios discursivos encontrados en el habla infantil</i>	85
<i>Tabla 9. Adultos considerados en el análisis</i>	104
<i>Tabla 10. Formas temporales encontradas en el habla adulta</i>	109
<i>Tabla 11: Índices de frecuencia de expresión de los futuro por medio del verbo</i>	109
<i>Tabla 12. Uso de adverbio temporales en adultos y niños</i>	111
<i>Tabla 13. Conjunciones temporales en el habla parental</i>	116
<i>Tabla 14. Recursos detallados en cuidadores y niños</i>	121
<i>Tabla 15. Referencias a eventos futuros en adultos y niños x2</i>	123
<i>Tabla 16. Contextos de producción en los niños</i>	134

<b>Índice de gráficas</b>	<b>PÁG.</b>
<i>Gráfica 1. Formas verbales encontradas en el habla infantil</i>	70
<i>Gráfica 2. Combinatoria de recursos en el corpus de Flor</i>	92
<i>Gráfica 3. Combinatoria de recursos en el corpus transversal</i>	9092
<i>Gráfica 4. Recursos vinculados a la forma verbal en el habla de Flor</i>	97
<i>Gráfica 5.. Recursos vinculados a la forma verbal en el corpus transversal</i>	97
<i>Gráfica 6. Total de recursos temporales en el habla de los cuidadores</i>	117
<i>Gráfica 7. Total de recursos temporales en el habla de los niños</i>	117
<b>Índice de esquemas</b>	<b>PÁG.</b>
<i>Esquema 1. Ejemplo de anclajes temporales simples según Reichenbach (1947)</i>	13
<i>Esquema 2. Ejemplo de anclajes temporales complejos según Reichenbach (1947)</i>	13
<i>Esquema 3. Jerarquía de uso de recursos para referir a lo futuro</i>	67
<i>Esquema 4. Anclajes temporales en una ocurrencia de Flor</i>	90
<i>Esquema 5. Relación temporal en una ocurrencia de Flor</i>	90
<i>Esquema 6. Anclajes temporales en el habla adulta del corpus longitudinal</i>	118
<i>Esquema 7. Relación temporal en una ocurrencia adulta</i>	118

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atance, C. y D. O'Neil (2001). Episodic future thinking. *TRENDS in Cognitive Sciences*, vol. 5, núm. 12, 533-539.

PII: S1364-6613(00)01804-0

Busby, J. y T. Suddendorf (2005). Recalling yesterday and predicting tomorrow. *Cognitive Development*, 20(3), pp. 362-372.

DOI: 10.1016/j.cogdev.2005.05.002

Bybee, J. y W. Pagliuca (1987). The evolution of future meaning. En A. G. Ramat, O. Carruba y G. Bernini (Eds.), *Papers from the 7th International Conference on Historical Linguistics* (pp. 109-122). Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.

Bybee, J., Pagliuca, W. y D. Perkins (1991). Back to the future. En E. Closs y B. Heine (Eds.), *Approaches to Grammaticalization: Volume II. Types of grammatical markers*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.

Bybee, J., Perkins, Revere y W. Pagliuca (1994). *The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: The University of Chicago Press.

Cartagena, N. (1995). La inestabilidad del paradigma verbal de futuro, ¿hispanoamericanismo, hispanismo, romanismo o universal lingüístico?. En *Boletín de Filología*, vol. 35, núm.1, pp. 79-100.

Consultado

en

<https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/19199/2032>

2

Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cortés, M. y I. Vila (1991). Uso y funciones de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 53, pp. 17-43.

Delbecque, N. Y R. Maldonado (2009). Ya. Ancla conceptual de una visión programática. En L. Puig (ed.) *El discurso y sus espejos* (pp.189-235). México: Universidad Nacional Autónoma de México.



- Escandell-Vidal, V. (2015). Evidential futures: The case of Spanish. En P. Brabanter, M. Kissine, y S. Sharifzadeh (Eds.) *Future time, future tenses* (pp.219-246). Oxford: Oxford University Press.
- Friedman, W. (2000). The development of Children's Knowledge of the Time of Future Events. *Child Development*, vol. 71, núm. 4, pp.913-932.
- \_\_\_\_\_ (2003). The development of a differentiated sense of the past and the future. *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 32, pp. 229-269.
- Harner, L. (1976). Children's Understanding of Linguistic Reference to Past and Future. *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 5, núm. 1, pp. 65-84.
- Herriot, P. (1969). The Comprehension of Tense by Young Children. *Child Development*, vol. 40, núm.1, pp.103-110.
- Consultado en [https://www.jstor.org/stable/1127159?seq=1&cid=pdf-reference#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1127159?seq=1&cid=pdf-reference#page_scan_tab_contents)
- Hudson, J. (2002). "Do You Know What We're Going to Do This Summer?" Talk to Preschool Children About Future Events. *Journal of Cognition and Development*, vol. 3, núm. 1, pp.49-71. DOI: 10.1207/S15327647JCD0301\_4
- \_\_\_\_\_ (2006). The Development of Future Time Concepts Trough Mother-Child Conversation. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 52, núm. 1, pp.70-95.
- Klein, W. (1994). *Time in language*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (2009). How time is encoded. En W. Klein y P. Li (Eds.) *The expression of time* (pp. 39-82). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lara, F. (2011). La significación del tiempo en las lenguas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 29, núm. 53, pp. 99-115.
- Lastra, Y. y M. Butragueño, (2010). Futuro perifrástico y futuro morfológico en el corpus sociolingüístico de la ciudad de México. En *Oralia: Análisis del discurso oral*, núm. 13, pp. 145-172.
- Lope Blanch, J. (1968). La reducción del paradigma verbal en el español de México. En A. Quillis, R. Carril, y M. Cantero (coords.) *XI Congreso internacional de lingüística y Filología Románicas: Actas*, vol. 4, pp. 1791-1808.

- Moreno de alba, J. (2003). *Estudios sobre los tiempos verbales*. México: Universidad nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Pawlak, A., Oehlich, J., y R. Weist, (2006). Reference time in child English and Polish. *First Language*, vol. 26, núm 3, pp. 281-297.  
DOI: 10.1177/0142723706059447
- Reichenbach, H. (1947). The tenses of verbs. en *Elements of Symbolic Logic* (pp. 287-97) New York: The Macmillan Company.
- Ródenas, A., Brito, A. y J. Carraza (1991). La referencia temporal de futuro en el lenguaje espontáneo infantil. *Anales de Psicología*, vol. 2 núm. 7, pp. 225-241.
- Rojas Nieto, C. (2003). Early acquisition of spanish verb inflection. A usage-based account. *Psychology of Language and Communication*, vol. 7, núm. 2, pp.17-36.
- \_\_\_\_\_ (2007). La base de datos ETAL. Etapas tempranas en la adquisición de lenguaje. *Jornadas Filológicas 2005. Memoria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Filológicas, pp.575-601.
- Rojo, G. & Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (coords.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 2867-2934). Vol. 2 (Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales). Madrid: Espasa-Calpe
- Rosemberg, R. (2014). Factor reflecting children's use of temporal terms as function of social group. *Language, Interaction and Acquisition* 5:1, pp. 38-61.  
DOI: 10.1075/lia.5.1.02ros
- Sebastián, E. (1991). El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: Un paseo por la morfología verbal. *Anales de Psicología*, vol. 2, núm. 7, pp. 181-196.

- Küntay, A. y D. Slobin (2002). Putting interaction back into child language: Examples from Turkish. *Psychology of Language and Communication*, núm.6, pp.5-14
- Tillman, K., y D. Barner (2015). Learning the language of time: Children's acquisition of duration words. *Cognitive Psychology*, núm. 78, pp.57-77.
- Tillman, K., Marghetis, T., Barner, D., & Srinivasan, M. (2016) Deconstructing tomorrow: How children learn the semantics of time. En Papafragou A., Grodner, D., Mirman, D. y J. Trueswell (Eds.) *Proceedings of the 38th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Cognitive Science Society.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* ,11(1), pp. 61-82
- \_\_\_\_\_ (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- \_\_\_\_\_ (2009). The usage-based theory of language acquisition. En E. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 69-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Veneziano, E. (2001). Displacement and informativeness in child directed talk. *First Language*, vol. 21, núm. 63, pp.323-352.  
DOI: 10.1177/014272370102106306
- Weist, R., Atanassova, M., Wysocka, H. y A. Pawlak (1999). Spatial and temporal systems in child language and thought: a cross-linguistic study. *First Language*, núm. 19, pp. 267-311.
- Weist, R. (2015). Future time reference in child language. En P. Brabanter, M. Kissine, y S. Sharifzadeh (Eds.) *Future time, future tenses* (pp. 87-113). Oxford: Oxford University Press.