

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

*LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE LOS VERBOS SER Y ESTAR EN
ESPAÑOL*

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN LINGÜÍSTICA HISPÁNICA
PRESENTA

XÓCHITL TERESA PONCE ROMERO

DIRECTORA DE TESIS
DRA. CECILIA ROJAS NIETO



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.

CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F., 2008

A mis padres Tere y Pepe, mi guía y consuelo en todo momento,
A mi esposo Rubén, mi compañero amado,
A mi inseparable hermana Josefina
y
A mis sobrinos Edgar y Santiago, alegría de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el trabajo de todos los maestros que estuvieron presentes en mi proceso formativo de la maestría en Lingüística Hispánica.

Agradezco la orientación pertinente de la doctora Fulvia Colombo sobre algunas cuestiones puntuales de la gramática del español.

Agradezco los comentarios y el interés por mi trabajo de la Dra. Carmen Silva-Corvalán.

Agradezco los pertinentes y enriquecedores comentarios de mis revisores de tesis: Dra. Ángeles Soler, Dra. Chantal Melis, Dr. Sergio Ibáñez y Dra. Celia Díaz.

Finalmente, agradezco a mi asesora, la doctora Cecilia Rojas por toda su confianza, su generosidad, su tiempo, su disponibilidad, su sabiduría y su paciencia.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas del siglo XX la psicolingüística vio afianzarse un área de estudio novedosa: la adquisición del lenguaje.

Observar cómo un niño adquiere el lenguaje día a día, en las actividades cotidianas, es fascinante: solemos guardar con afecto anécdotas de las primeras palabras dichas por los niños, de sus usos creativos, de sus aciertos y desaciertos. Es aún más fascinante cuando esta primera mirada ‘anecdótica’ se nutre de preguntas teóricas y de datos empíricos. Sin embargo, responder a la pregunta ¿cómo se adquiere el lenguaje? no es una tarea fácil. Cabe preguntarse si antes habría que tener claro qué es el lenguaje, o si por el contrario, el estudio de la adquisición del lenguaje nos acercaría a la respuesta.

El lingüista que investiga en esta área generalmente tiene unas ideas previas de la naturaleza del lenguaje que busca ver confirmadas en la observación empírica de la adquisición del lenguaje. Parece ser necesario tener un modelo que indique qué aparece y qué se desarrolla (Vila 1993). Es decir, resulta indispensable tener presente qué tipo de estructuras lingüísticas emergen y se desarrollan.

Aunque la adquisición del lenguaje es un área de estudio relativamente nueva, ya se puede dar cuenta de varias corrientes teóricas que han ido evolucionando y dialogando entre sí. A cada una de estas teorías subyacen ideas particulares de la naturaleza del lenguaje.

Los enfoques formalistas ven al lenguaje como un sistema innato, interno, que estaría guiando *a priori* la adquisición del lenguaje. Chomsky (1965) encabezó uno de los primeros acercamientos teóricos serios a la adquisición del lenguaje. Como sabemos, este lingüista planteó la hipótesis de que el lenguaje tiene una naturaleza innata. Para él, la mente del niño está dotada de un *LAD* (*Language Acquisition Device*), especializado en la adquisición del lenguaje. Desde esta perspectiva, la capacidad lingüística estaría guiada por principios innatos y universales, que se activarían mediante la exposición a un entorno

lingüístico determinado. El input que escucha el niño en su entorno no es perfecto, está lleno de frases incompletas, poco estructuradas y ambiguas; en pocas palabras: el input es pobre e insuficiente. Son entonces los principios universales, innatos, proveídos genéticamente, los que se encargarían de guiar la adquisición.

Nuevos acercamientos surgieron posteriormente. Algunos privilegiaron la sintaxis, como el planteamiento de la gramática pivote de Braine (1963). Otros privilegiaron la semántica y consideraron pertinente en la adquisición el rol de las funciones semánticas (Bowerman 1973). Después surgió el enfoque funcionalista que tomó en cuenta los procesos de socialización para la adquisición del lenguaje (Bruner 1975). Décadas más recientes vieron resurgir las teorías innatistas (Wexler 1996).

La adopción de una posición constructivista en el estudio de la adquisición, de inspiración piagetiana, fue una alternativa teórica para varios investigadores, que, aunque con propuestas distintas, mantienen rasgos en común. Reconocen que hay un aspecto innato en la adquisición -fundamentalmente las capacidades generales para construir conocimiento-, pero plantean que este aspecto también está ligado a procesos socio interactivos o cognitivos. La adquisición estaría guiada entonces por categorías sociales y cognoscitivas y ejecutada a través de la operación de procesos generales de construcción del conocimiento (De León, 2001).

Así, se puede decir que hay dos grandes líneas teóricas, las innatistas y las constructivistas. Dentro de la línea constructivista se pueden distinguir dos enfoques, unos cognoscitivistas que subrayan la importancia de los procesos cognoscitivos en el desarrollo del lenguaje, como la propuesta de Slobin (1985). Otros enfoques constructivistas enfatizan la importancia de la interacción social para el desarrollo del lenguaje (De León 2001, Tomasello 2003). Unos enfatizan el carácter general o universalista de la adquisición, guiada por la cognición; otros atienden en detalle las características estructurales de la lengua materna (mirada lingüístico-tipológica) y promueven la atención a la especificidad de cada lengua (Choi y Gopnik 1995, De León 1997, Brown 1998).

Otros enfoques más recientes, asociados a la concepción de la emergencia de la gramática y el carácter especial del uso lingüístico (Bybee y Hopper 2001), sostienen que la estructura del lenguaje emerge de su uso y que su construcción se hace a partir de principios generales de categorización (Goldberg 1995, Croft 2001). Desde esta última perspectiva, las unidades de análisis del lenguaje incluyen desde elementos léxicos hasta construcciones, que pueden verse como unidades con significado propio. Bajo estos enfoques, la adquisición del lenguaje estaría fuertemente motivada por la interacción, las características específicas del uso lingüístico que constituye el input que oye el niño y su frecuencia relativa, los contextos discursivos en que se escuchan los datos lingüísticos, el diálogo en que el niño participa, etc. Es decir, se consideran pertinentes para la adquisición diversos factores de índole socio-pragmática.

Se considera, así, que en etapas tempranas, el niño, apoyado por contextos pragmáticos, adquiriría construcciones (como unidades) que se quedarían fijas y aisladas, sin una relación entre ellas, como “islas verbales” (Tomasello 1992), durante un período variable, y después, a partir de estas “islas” haría esquematizaciones de patrones relativamente más abstractos, guiado por habilidades cognitivas generales como la analogía, la categorización y el análisis distribucional (Tomasello 2003). Desde este enfoque, la gramática “emerge”, va siendo construida por el aprendiz y no subyace *a priori* en la mente del niño.

En este trabajo vamos a asumir una posición constructivista, que propone que la habilidad lingüística se deriva de capacidades cognitivas mayores y generales, y que supone que el niño puede abstraer estructuras lingüísticas a partir de lo que oye en el input, frente a las posiciones teóricas que suponen que corresponde al lenguaje una estructura innata, inserta genéticamente en las mentes humanas, que estarían dotadas de un módulo especializado para el lenguaje.

Como podemos ver, en la disciplina de la adquisición del lenguaje hay un diálogo constante: una concepción del lenguaje guía las reflexiones teóricas sobre su adquisición y, a la vez, el acercamiento a los datos empíricos hace madurar nuestras nociones sobre la naturaleza del lenguaje.

La presente investigación intenta dar cuenta de algunos aspectos del proceso de adquisición de un par de verbos del español: *ser* y *estar*. Esta mirada a un aspecto puntual en la adquisición muestra a su vez curiosidad sobre la naturaleza del lenguaje y sobre la aportación que para su comprensión hace la disciplina de la adquisición del lenguaje.

En la siguiente sección se presenta con mayor detalle el marco teórico esbozado párrafos arriba. Asimismo, se trata con más detalle el objeto de estudio de este trabajo, y se exponen las preguntas de investigación y la metodología.

1.1 MARCO TEÓRICO

Como ya se había mencionado, la presente investigación sostiene la pertinencia de la aplicación de un marco teórico constructivista de afiliación socio pragmática para la explicación del proceso de adquisición temprana de los verbos *ser* y *estar* en español.

Antes de entrar al estudio concreto de este proceso, hay que señalar que se tuvieron que tomar varias decisiones teóricas, de índole muy diversa. Me refiero en particular a la adopción de **hipótesis específicas** sobre los diversos ángulos que se citan en la búsqueda de una explicación al desarrollo del lenguaje; las enlisto primero esquemáticamente y después abundo en cada una de ellas.

- i. El desarrollo del lenguaje puede ser visto como una construcción que se sirve de habilidades cognitivas generales, no específicas para el lenguaje; y el proceso de adquisición como un logro *socio-comunicativo*.**

- ii. Según la propuesta de la *gramática basada en el uso* (usage-based grammar), la gramática se genera a partir de su uso, y no es una estructura universal e innata.**

- iii. Desde la perspectiva de la *gramática de construcciones* (construction grammar), es viable integrar en la descripción lingüística tanto frases idiosincrásicas como enunciados abstractos; se postula que la unidad mínima de análisis es la *construcción*.
- iv. Los enfoques teóricos de afiliación socio-pragmática, postulan que la adquisición del lenguaje infantil se caracteriza porque es fragmentaria (*piece meal*), de base léxica (*item-based*) y no relacional (*verb island*). Es decir, es posible postular una *especificidad de las gramáticas infantiles*.
- v. Las producciones lingüísticas infantiles son sensibles a la frecuencia y a las características del input.

En seguida se comenta con mayor detalle este conjunto de hipótesis.

i. El lenguaje como un *logro socio-comunicativo*.

Un marco explicativo integrado, dentro de las líneas socio-pragmáticas de la adquisición del lenguaje, lo constituye la propuesta de Michael Tomasello (1999). Para este autor, el lenguaje es un logro socio-comunicativo no solo ontogenéticamente sino filogenéticamente. El origen del lenguaje humano puede explicarse dentro del marco de la hipótesis del *aprendizaje cultural*¹. El aprendizaje cultural se entendería como la habilidad de los seres humanos para la creación colectiva, o la “socio génesis”, mediante la cual, los conocimientos se transmiten de generación en generación, se van “acumulando” (*the ratchet effect*) y van evolucionando. Las principales herramientas cognitivas de orden general que estarían implicadas en este proceso serían el establecimiento de ‘marcos de atención conjunta’ (es decir, la atención coordinada de dos individuos a una escena

¹ Esta hipótesis se inspira en la propuesta teórica de Vigotsky (1978), según la cual el desarrollo cognitivo se genera a partir de la interacción social. Los niños se enfrentan a unas herramientas preexistentes: las actividades culturales rutinarias enmarcadas por prácticas lingüísticas discursivas. Estas actividades estructuradas “afinan” la cognición de los niños. Los niños deben estar equipados para tomar ventaja de esta estructuración que las distintas culturas les proveen; necesitan habilidades como la intersubjetividad y toma de perspectiva. Estas habilidades se han estudiado dentro de una corriente teórica llamada “teoría de la mente” (Trevorthen, 1979).

determinada), y el reconocimiento de sí mismo y de los otros como ‘seres intencionales’; es decir, seres con intenciones propias que pueden ser dirigidas o manipuladas.

Estas mismas habilidades son los requerimientos básicos o preliminares para que los niños adquieran el lenguaje. Según el trabajo empírico del autor, se ha comprobado que estas destrezas surgen en los niños a partir de los nueve meses de edad. Antes de los nueve meses, la interacción de los niños es básicamente ‘diádica’: el niño interactúa con los adultos debido a que ya empieza a comprender a las personas como seres con intenciones iguales a él mismo. Pero es a partir de los nueve meses que los niños comienzan a tener interacciones triádicas; es decir, además de interactuar con un adulto, lo hacen también con objetos o con una tercera “entidad”. Tomasello refiere que esta habilidad es muy importante para el aprendizaje de la comunicación humana: para poder entender un signo lingüístico, es necesario que los niños sepan leer cuál es la intención con que lo está usando el adulto.

Una vez que las habilidades de lectura de intenciones han sido adquiridas, el niño tiene la posibilidad de imitar al adulto e intercambiar su rol, lo cual es un requisito indispensable para la comunicación humana. Comienzan entonces a aprender la dimensión simbólica del lenguaje: reconocen que un símbolo determinado se usa para ciertas actividades socialmente compartidas, de naturaleza intersubjetiva, y que con dicho símbolo se hace una “toma de perspectiva” específica.

De manera que tanto los orígenes del lenguaje humano como el desarrollo del lenguaje infantil tienen un fundamento socio-pragmático: el aprendizaje socio-cultural.

ii. La estructura gramatical emerge a partir de su uso (*usage-based grammar*).

En este contexto socio-pragmático se inserta la teoría de la gramática basada en el uso (*usage-based grammar*). Desde la perspectiva de esta teoría, la estructura de la gramática emerge de su uso, y no es algo fijo, atemporal e innato. Cuando los símbolos se unen en secuencias en la comunicación (en el discurso natural) emergen patrones de uso y así se consolidan estructuras gramaticales: la gramática es un hecho “derivado”. Es decir, no es necesario postular la existencia *a priori* de un conjunto de abstracciones gramaticales

centrales, innatas, universales y atemporales. Los patrones gramaticales abstractos son un producto histórico en constante cambio.

En este sentido, desde el punto de vista diacrónico, se sostiene que la emergencia de la gramática es un proceso de estructuración “en marcha”: las unidades lingüísticas “fijas” no son más que un punto determinado en este proceso. Lo gramatical es el resultado de una serie de procesos históricos y ontogénicos, lo que se conoce como *grammaticization* (Bybee y Hopper 2001).

iii. En la descripción lingüística se incorporan tanto frases idiosincráticas como enunciados abstractos. La unidad mínima de análisis es la construcción (*construction grammar*).

Según la gramática basada en el uso (*usage-based grammar*), el lenguaje puede ser visto como un “inventario” de ítems tanto concretos como abstractos; la competencia lingüística consistiría en dominar con “maestría” el “inventario” de una lengua. Dentro de este “inventario” no hay una diferenciación drástica entre los ítems léxicos y los gramaticales. El léxico y las construcciones no están aislados sino que forman parte de un continuum. Más aún: hay enunciados en los que se combinan elementos léxicos y elementos abiertos o productivos (*mixed constructions*) (Tomasello 2003).

El uso cotidiano del lenguaje hace que las construcciones más frecuentes estén en el centro y sean las más “fijas”, las construcciones menos frecuentes se quedarían en la periferia. El conjunto de abstracciones sintácticas no son necesariamente lo central, pues dentro de las formas lingüísticas más comunes puede haber tanto patrones irregulares, enunciados idiosincrásicos, como patrones abstractos.

En este sentido, la Gramática de Construcciones (*Construction Grammar*, Croft 2001, Goldberg 1995) propone un modelo descriptivo en el que se contemplan tanto las frases idiosincrásicas como los enunciados abstractos. Se postula entonces que la construcción es la unidad de análisis. Una construcción se entendería como un par convencional de forma (desde morfemas hasta frases) y funciones semánticas o discursivas. Es decir, en una construcción una forma específica está asociada con una función comunicativa específica;

de aquí se deriva la viabilidad de integrar en la descripción lingüística los niveles semántico y pragmático (Goldberg 2006).

Dentro de esta hipótesis también se postula que el conocimiento de base léxica (*ítem-based knowledge*) interactúa con las generalizaciones en dos sentidos: existen generalizaciones de ítems almacenados o ejemplares específicos, al mismo tiempo que hay construcciones abstractas y frecuentes que son almacenadas. Esta idea es desarrollada ampliamente con evidencias empíricas en el trabajo de Golberg (1995, 2006).

iv. Especificidad de las gramáticas infantiles

En contraste con las hipótesis cognitivas, que suponen que el niño accede al lenguaje de lo simple a lo complejo, guiado por factores universales establecidos *a priori*, los enfoques teóricos de afiliación socio-pragmática, proponen que el lenguaje infantil tiene ciertas características que lo alejan del conocimiento lingüístico adulto (Tomasello 2000b).

Una de las características del lenguaje infantil es su índole **fragmentaria** (*peace meal*) (Bowerman 1985). Cecilia Rojas, siguiendo a Bowerman, explica que el conocimiento lingüístico de los niños es “fragmentario” en el sentido de que se trata de “una colección de datos, no cabalmente analizados, cuya caracterización apunta a su éxito pragmático, más que a su organización coherente, elegancia o economía; y que sólo posteriormente serán objeto paulatino de análisis, organizaciones y reorganizaciones sucesivos” (Rojas 2001: 237)

Además de ser fragmentario, el conocimiento lingüístico infantil es de **base léxica** (*ítem based*); es decir, el lenguaje temprano de los niños no está basado en abstracciones de ningún tipo (ya sea lingüísticas o de alguna otra clase) (Tomasello, 2000a, 2003). Los enunciados infantiles son más bien esquemas concretos, no generalizados, específicos incluso para cada aprendiz (Pine *et al.* 1998, Lieven *et al.* 1997). Estas construcciones de base léxica tienen una productividad parcial, localizada sólo en ciertos formantes (conocidos como “*slots*”) de la construcción (Braine 1976). El desarrollo de cada ítem es asimismo independiente. Por ejemplo, Tomasello refiere que “Romance-speaking children

do not master the whole verb paradigm for all their verbs at once, but rather they only master some endings with some verbs and often different ones with different verbs (Tomasello 2000a: 69).

Además, se ha propuesto que el desarrollo lingüístico infantil es **no relacional**. Esta idea corresponde a la hipótesis de las **islas verbales**, planteada inicialmente por Tomasello (1992), la cual postula que cada estructura gramatical incorporada fragmentariamente en el lenguaje infantil, tiene un curso de desarrollo específico, que no necesariamente se generaliza a otras estructuras (es decir, no es relacional).

En ese trabajo pionero, realizado a partir de la observación de los datos del diario lingüístico de su hija, el autor plantea que la adquisición de los primeros verbos y las palabras relacionales son “islas individuales de organización en un sistema gramatical desorganizado” (Tomasello 1992:23). Las marcas sintácticas se van aprendiendo verbo por verbo, y estas marcas no se generalizan inmediatamente a otros verbos: de los 162 verbos estudiados, aproximadamente la mitad fueron usados sólo en un tipo de construcción, un poco más de dos tercios fueron usados ya sea en uno o dos tipos de construcción. Las primeras combinaciones de palabras no presentaron signos de recursos sintácticos productivos, como orden de palabras o marcas con preposiciones (Tomasello 1992).

Incluso los verbos que parecen similares semántica y pragmáticamente se usan en distintos tipos de oraciones; por ejemplo, podría esperarse que *push* y *pull* mostraran una generalización, pero no es así: los marcos de las oraciones en los que aparecieron difieren drásticamente. Esto se explica en parte porque sus contextos pragmáticos no son los mismos, pero aún en los casos en que las situaciones pragmáticas coinciden hay diferencias de construcción. Lo que sí parece consistente es que en el desarrollo, un verbo se usa del mismo modo en que antes se usó; es decir, hay un desarrollo interno de la construcción que no necesariamente es generalizado a otros verbos. (Tomasello 1992: 256)

v. Las producciones lingüísticas infantiles son sensibles a la frecuencia y las características del input de la lengua particular a la que están expuestos.

Finalmente, hay que señalar la importancia del contexto social en la adquisición del lenguaje. Niños y adultos toman parte en “escenas de atención conjunta” en las que participan intersubjetivamente (Tomasello, 1999). Cada “escena” corresponde a una “toma de perspectiva” dada que se acompaña de usos lingüísticos específicos. En este sentido, los niños aprenden a usar los símbolos lingüísticos con la toma de perspectiva particular del uso adulto. Es decir, las características del lenguaje infantil están asociadas de manera directa a los usos lingüísticos parentales. Las escenas más prominentes serán también las más frecuentes y las más accesibles a los niños. De modo que factores como la frecuencia y las características del input se convierten en un factor decisivo para la adquisición infantil del lenguaje.

Más aún: diversas investigaciones sobre lenguas no occidentales como el tzotzil (De León 1998), el tzeltal (Brown, 1998) y el coreano (Choi y Gopnik, 1995), han demostrado que las características específicas de la lengua materna y sus patrones de uso inciden de manera directa en el desarrollo del lenguaje. Estos estudios cuestionan la presencia de lineamientos cognitivos universales en la adquisición. Por lo contrario, postulan que cada lengua representa un trabajo cognitivo particular. Por ejemplo, los datos del coreano, el tzotzil y el tzeltal “refutan las predicciones cognoscitivas con datos que indican que los verbos pueden aprenderse tan temprano como los sustantivos, a pesar de su complejidad cognoscitiva” (De León 2001: 23).

El conjunto de hipótesis anterior es un apoyo fuerte para los postulados teóricos de afiliación más o menos socio-pragmática sobre la adquisición del lenguaje. **En resumen,** los principales fundamentos teóricos que fungirán como marco de referencia en esta investigación se recapitulan en los siguientes párrafos.

El lenguaje humano no existe *a priori*, sino que es producto de un aprendizaje socio cultural que se vale de herramientas cognitivas generales, como los “marcos de atención

conjunta” y la “lectura de intenciones”. La estructura gramatical emerge de su uso, es un producto histórico; los patrones lingüísticos más frecuentes generan a través del tiempo estructuras abstractas. En el lenguaje conviven tanto estructuras abstractas como léxicas; y los hablantes utilizan tanto conocimiento de base léxica (es decir, estrategias de memorización o enlistado) como generalizaciones y abstracciones.

De igual modo, la adquisición del lenguaje en el niño no está condicionada por reglas *a priori*, innatas y exclusivas, en oposición a lo que postulan los modelos formales. La adquisición del lenguaje se realiza a través de herramientas cognitivas generales, no especializadas para el lenguaje, como lectura de intenciones, intercambio de roles, segmentación de patrones, localización de patrones, analogía, análisis distribucional funcional (Tomasello 2003).

La gramática temprana está altamente condicionada por los tipos de construcciones que enmarcan los intercambios diálogos de los adultos con los niños en las escenas específicas de atención conjunta (diversas actividades como lectura de libros, comidas, juegos diversos, narraciones, etc.). El lenguaje infantil temprano, entonces, tiene un alto grado de “rutinización”. El acercamiento inicial de los niños al lenguaje adulto es, en realidad, conservador, pues sólo recuperan estructuras lingüísticas pragmáticamente prominentes, frecuentes, y atentas a las características que manifiestan en el input; de hecho, como advierten algunos autores (Goldberg 2006, Tomasello 2003), los niños son menos innovadores de lo que pensábamos.

Desde esta perspectiva, el niño no inicia la adquisición del lenguaje a partir de reglas abstractas sino a partir de ítems concretos, que incorpora uno a uno, y cuyo desarrollo será local, parcial y no relacional. Sólo en un segundo momento hará una generalización de los patrones lingüísticos a través de capacidades cognitivas generales de categorización. Muchas construcciones infantiles llegarán a ser abstractas y productivas, otras, no, tal como sucede en el lenguaje adulto.

1.2 OBJETO DE ESTUDIO: ADQUISICIÓN DE LOS VERBOS *SER* Y *ESTAR* EN ESPAÑOL

Este apartado habla sobre el objeto de estudio de esta investigación: la adquisición de los verbos *ser* y *estar* en español. En primer lugar se reseñan algunos antecedentes bibliográficos sobre el tema, y en segundo lugar se delimitan los problemas específicos que ofrece la adquisición infantil de las cópulas para el español.

1.2.1 Antecedentes

Esta sección presenta en primera instancia los antecedentes sobre la adquisición de los verbos en general. En seguida, plantea las principales preocupaciones teóricas sobre los verbos copulativos desde la perspectiva del lenguaje adulto, y finalmente da cuenta de algunos estudios precedentes sobre la adquisición infantil de los verbos copulativos.

1.2.1.1 Investigaciones sobre la adquisición de los verbos en general

Los verbos en general han sido objeto de un notable interés para los estudiosos de la adquisición del lenguaje. Cuestiones diversas en torno a ellos se han estudiado. Por ejemplo, ¿qué se puede considerar como verbo en el habla infantil?, ¿qué se adquiere primero, verbos o sustantivos y por qué?, ¿en qué orden aparecen los distintos tipos de verbos y qué factores guían su desarrollo?, ¿juegan los verbos un papel especial en la construcción de la gramática?, ¿cuál es el papel de los verbos en la adquisición temprana del lenguaje? Todas estas preguntas han motivado gran parte de la investigación en el área de la adquisición del lenguaje.

La investigación sobre adquisición de verbos es de especial importancia en la explicación de la adquisición de la gramática, dada la fuerte correlación que se ha advertido entre la forma y el significado de un verbo. Se ha visto que un verbo tiene una estructura argumental que se expresa al nivel de la oración simple. Por ejemplo, un verbo como *dar*, tiene un significado que “proyecta” tres argumentos: el actor, el objeto y el recipiente. *Dar* sería un verbo de “doble objeto”. Es decir que “en el verbo están las ‘valencias gramaticales’, que son responsables de una gran cantidad de la estructura gramatical del

lenguaje” (Tomasello 1992:6). Aunado a lo anterior, debe advertirse que para expresar las relaciones gramaticales dentro de una oración, el niño tiene que enfrentarse a recursos sintácticos abstractos (como orden de palabra y marcación de caso). También se ha planteado la hipótesis de que los verbos “estructuran” las gramáticas tempranas: guían la adquisición de complementos y otros elementos más complejos de la oración. En este sentido, la adquisición de verbos puede verse como un punto de transición del niño hacia la competencia gramatical adulta.

Como refiere Goldberg *et al.* (2001), la explicación de esta fuerte correlación entre la forma y el significado de un verbo y su incidencia en los patrones de la estructura argumental, no tiene una respuesta única. Hay varias hipótesis que explican cómo se relaciona la forma con el significado en un verbo. Por ejemplo, se ha propuesto que en los verbos subyacen “*linking rules*” o reglas de “vinculación” innatas que se proyectan a partir de las especificaciones del verbo principal (Pinker 1989, Jackendoff 1983). También se ha sugerido la presencia de templetas “léxicas” que se sobreponen a verbos específicos. Una tercera hipótesis es que en una construcción, las formas se vinculan con su correspondiente significado, independientemente de los verbos particulares de cada enunciado (Goldberg 1995).

De manera que los factores que facilitan a los niños la adquisición de verbos pueden ser de índole sintáctica o semántica. Así, algunos autores han propuesto la hipótesis denominada *syntactic bootstrapping* (Gleitman 1990). Desde este enfoque, la posición sintáctica de los sustantivos en la frase es el factor de “facilitación” principal para la adquisición. Otros autores, por lo contrario, proponen que la “facilitación” principal está en factores semánticos: *semantic bootstrapping* (Pinker 1984). Aluden a nociones como agente-paciente, que no dependerían del contexto sintáctico propiamente, sino de las propiedades semánticas².

² Una propuesta relacionada con la prominencia de los factores semánticos en la adquisición de los verbos sostiene que el desarrollo de la flexión verbal es selectivo y no generalizado. Por ejemplo, se ha observado que los verbos de acción se flexionan generalmente con el progresivo y los de resultado con el pretérito. Jackson-Maldonado y Maldonado (2001) señalan que para el español específicamente, los verbos de actividad se flexionan en presente y en perífrasis progresivas, y los verbos de cambio de estado se realizan en pretérito e imperativo. Los verbos de estado, entre los que se encontrarían las cópulas, se flexionan consistentemente en tiempo presente; sin embargo se advierte que esta categoría de verbos ha recibido poca atención en general.

La propuesta de la gramática de construcciones (*construction grammar*) Goldberg *et al* (2001), señala que la adquisición de los verbos y la estructura argumental se da en dos etapas. En la primera etapa ocurre la adquisición de categorías centradas en el verbo por las cuales los niños producen de manera conservadora patrones sintácticos verbo por verbo (islas verbales), no se producen esquemas generales. Para lograr esto, los niños se valen de factores como contextos situacionales, el input y el uso de sustantivos para la interpretación del significado verbal. En la segunda etapa se lleva a cabo una generalización que lleva al establecimiento de patrones de estructura argumental, a través de procesos de analogía y categorización.

Según esta propuesta, el verbo ocupa el espacio, “slot”, fijo inicial en las oraciones; los lugares variables corresponderían a los argumentos; tómesese en cuenta, por ejemplo, la estructura del verbo *put*: [<actor> *put* <objeto/cosa> <locación>], en la que habría tres slots para tres argumentos (actor, objeto y locación). El verbo es la base inicial para la formación de los patrones de estructura argumental. Esto se debe a que el verbo tiene gran poder “predictivo” del significado de la oración (más que los argumentos, Healy & Miller 1970). Como el verbo es la mejor clave del significado de la oración, los niños aprenden tempranamente patrones de estructura argumental centrados en verbos (lo que Tomasello llama *islas verbales*). Sin embargo, advierte Goldberg, no es el verbo aislado el que “predice”, o a partir del cual se infiere el significado de la oración, sino el uso de un verbo en una construcción particular (los niños no aprenden verbos aislados, sino dentro de un patrón). La siguiente pregunta sería cómo generalizan los niños estas construcciones y por qué son las construcciones la base de la generalización.

La generalización se da con base en estrategias cognitivas de categorización. Considérese en primer lugar que la categorización es sensible a la frecuencia. La alta frecuencia de verbos particulares en construcciones específicas es lo que permite que estos verbos sean la base de las generalizaciones de estructuras argumentales. El verbo de alta frecuencia sirve como un prototipo rápidamente disponible con el cual otros verbos se pueden asociar.

En términos de psicología: es más prominente lo que es diferente que lo que es igual. En términos de las construcciones lingüísticas: es más confiable la construcción que el verbo mismo, dado que un mismo verbo aparece en varios marcos constructivos con significados propios. Es decir, como sugiere Goldberg, hay muchos verbos que pueden ser usados para expresar *movimiento + causa* (por ejemplo *throw, get, slice, take*), pero sólo hay unos cuantos tipos de construcciones con una estructura argumental determinada para expresar dicha noción (por ejemplo las construcciones del tipo “*Kim took the rose into the house*”, o “*Laura got the ball into the net*”). Entonces, la construcción está más disponible como “pista” que los verbos individuales. Los hablantes deben aprender a atender a la construcción, todavía más que al verbo particular (Goldberg *et al.*, 2001).

Los verbos, entonces, se han planteado como un punto clave en el desarrollo del lenguaje infantil. En este trabajo no pretendemos agotar todas las facetas de un tema tan extenso. Únicamente abordaremos cuestiones puntuales estrechamente ligadas a la adquisición de verbos copulativos. En las siguientes secciones nos ocupamos de ello.

1.2.1.2 Estudios sobre verbos copulativos en español en el lenguaje adulto

Antes de hablar sobre la adquisición de las cópulas, veamos algunas de las principales preocupaciones teóricas sobre los verbos *ser* y *estar*, los cuales tradicionalmente han sido incluidos dentro de la categoría de verbos copulativos³. Son escasos los estudios monográficos⁴ sobre este tipo de verbos; más bien abundan trabajos aislados que abordan asuntos puntuales.

El campo de la adquisición de una segunda lengua (L2) se ha interesado sobre todo en el problema de cómo enseñar el uso de las dos formas copulares del español (*ser* y *estar*) a estudiantes cuya lengua materna sólo tiene una cópula (como el inglés). Se han centrado en el establecimiento de criterios semánticos, sintácticos y pragmáticos que ayuden a los aprendices del español como segunda lengua a diferenciar el uso de construcciones conflictivas como ‘es bonita’ vs. ‘está bonita’.

³ Como sabemos, algunos autores incluyen dentro del grupo de verbos copulativos a *parecer*.

⁴ Puede mencionarse el trabajo de Claudia de Lemos (1987) *Ser and estar in Brazilian Portuguese*, Tubinga, Narr., no disponible para su consulta en México; y el capítulo sobre verbos copulativos de Fernández Leborans (1999) publicado en la Gramática Descriptiva de la Lengua Española de la RAE.

En un estudio experimental de Van Patten (1985), por ejemplo, se observa que las cópulas no son una estructura que se adquiera tempranamente, sino en un nivel intermedio y que *ser* aparece antes que *estar*. Los estadios en la adquisición que observa el investigador son los siguientes: 1) sobregeneralización de *ser*, 2) aparición de *estar* con locativo y de otras funciones de *estar* (principalmente atributivas) en fluctuación con *ser*, 3) aparición consistente de *estar* con adjetivos de condición. Sería interesante ver hasta qué grado características como la sobregeneralización, la fluctuación entre una forma y otra, y los estadios predecibles de la aparición de las formas y funciones, están presentes en el dato infantil.

El problema de la sobregeneralización en la adquisición del español como lengua extranjera ha llevado a la lingüística descriptiva al tratamiento de un tema puntual: la identificación de los factores, ya sea sintácticos, semánticos o pragmáticos que determinan la selección de una cópula u otra para la construcción de enunciados atributivos como *es alto* frente a *está alto*.

La diferencia tradicional que se ha establecido es que en la construcción “cópula + adjetivo”, *ser* atribuye cualidades permanentes, mientras que *estar* se refiere a las cualidades transitorias (clasificación de inspiración aristotélica: esencial frente a accidental). Sin embargo, análisis posteriores se han ocupado en precisar matices diversos para este problema.

Gili Gaya (1961) defiende que las cualidades que se atribuyen con *estar* son aquellas que se refieren a cambios de estado tanto reales como supuestos. Si se dice ‘este jarro está intacto’ es porque “ha cruzado por nuestra mente la posibilidad de algún percance” (Gili Gaya, 1961: 62). Esta diferenciación es poco afortunada porque la determinación de si algo ha sufrido un cambio de estado es, obviamente, muy subjetiva, lo cual genera problemas de interpretación.

Luján (1981) propone que la relación entre *ser* y *estar* es de hiponimia, *ser* abarca a *estar*, como se puede ver en los enunciados siguientes.

- (1) Ana está hermosa porque es hermosa (verdadero)
- (2) Ana es hermosa porque está hermosa (falso)
- (3) Juan está muy alegre, pero no es alegre
- (4) *Juan es muy alegre, pero nunca está alegre (ejemplo contradictorio)

Para esta autora el rasgo de significado definitorio no está en el verbo, sino en el adjetivo, prueba de ello es que algunos adjetivos sólo se usan con una de las dos cópulas como:

- (5) estar muerto *ser muerto
- (6) estar descalzo *ser descalzo
- (7) estar contento *ser contento

Concluye que los adjetivos que se refieren a estados imperfectivos seleccionan preferentemente *ser*, mientras que los que se refieren a estados perfectivos seleccionan *estar*.

Por su parte, Lafford (1986) propone que la diferencia entre las cópulas puede verse en términos del rasgo [\pm dimensionalidad]. Este rasgo “reduciría” el campo de percepción del hablante, de modo que éste se enfoque sólo en ciertos aspectos. *Ser* sería la forma no marcada, mientras que *estar* sería la forma marcada en todos los casos. Cuando se usa *estar* se está “destacando” de un fondo la información, se está “enfocando” la atención del hablante en las dimensiones propias de lo expresado. Esto puede ejemplificarse en (8) y (9).

- (8) El examen es allí
- (9) El examen está allí

En el ejemplo (8) no se percibe el “perfil” del sujeto; se hace referencia a la “totalidad”. En el ejemplo (9), en cambio, se enfoca el perfil del referente de la frase. De manera que el contraste fondo/perfil (Langaker 1987) estaría en juego en el par copulativo del español.

Un estudio de Clancy Clements (1988) toma en cuenta la semántica de las cópulas, así como los factores pragmáticos y semánticos con respecto al sujeto de la oración, la visión del hablante y las “creencias comunes” acerca de la naturaleza de los estados y las características denotadas por los adjetivos. La distinción la actualiza la “visión del hablante”, quien puede escoger encuadrar una situación dada de acuerdo a una norma individual, expresada con *estar*, o una norma de clase, que correspondería a *ser* (Falk 1979).

Una mirada desde la dialectología se presenta en el estudio de Gutiérrez (1994) sobre el habla de Michoacán. Este autor observa un fenómeno dialectal que consiste en el avance del uso de la cópula *estar* en contextos propios de la cópula *ser*. Plantea que desde el siglo XII se está llevando a cabo un cambio lingüístico que consiste en la “invasión” de *estar* a áreas que corresponderían a *ser*. En un principio, *estar* sólo se combinaba con adjetivos de cualidades “extrínsecas”, después se combinó también con adjetivos de cualidades “intrínsecas”.

Como podemos ver, se trata de un tema que ha despertado el interés de los gramáticos del español, que, como es natural, no tiene una interpretación única y es susceptible de futuros estudios. El alcance de este trabajo no permite tener una mirada cabal y sistemática del problema. En todo caso, hay que señalar los temas que pueden ser de interés para la adquisición del lenguaje, como la sobregeneralización reportada en los estudiantes del español como segunda lengua, la conflictiva zona de construcciones copulativas con adjetivos (que representa un reto para la lingüística descriptiva) y el problema de las variantes dialectales.

Sin embargo, dentro del campo de la adquisición del lenguaje no son éstos los únicos temas de interés, pues muchas otras interrogantes se abren. Revisemos algunas de ellas.

1.2.1.3 Adquisición infantil de las cópulas

El tema de las cópulas ha sido tratado en la adquisición del lenguaje por parte de niños con *Trastorno Específico de Lenguaje, TEL (SLI por sus siglas en inglés)*. En el trabajo de

Joseph *et al.* (2002) se documenta que los niños con TEL suelen omitir la cópula en contextos obligatorios (en general se señala la dificultad para la marcación de la morfología verbal, lo cual sería, de hecho, un factor de diagnóstico de TEL). De manera que la adquisición de cópulas es muy tardía, por lo que se requiere una terapia que ayude a los niños a incorporar esta forma a su lenguaje.

Un problema que se advierte en este estudio es que la cópula en inglés tiene al menos dos formas: la copulativa propiamente, y la auxiliar. Al proponer que se trata de dos formas distintas, se cuestiona entonces si el desarrollo se da de manera interdependiente o independiente. Algunos autores (Hedge, 1980; Kearns & Salomon, 1984) argumentan a favor de la primera opción; es decir, que el desarrollo del auxiliar *be* y la cópula *be* es en algún grado interdependiente. Esto tendría implicaciones terapéuticas, ya que el desarrollo de una función conllevaría el desarrollo de la otra.

Otras propuestas indican que el desarrollo de estas dos formas muestra curvas de desarrollo diferentes, no solo para los niños con SLI, sino también para los niños no afectados por SLI (Joseph, 2002). En esta última propuesta se hace un análisis de los factores que podrían estar interviniendo en la omisión de la cópula: se argumenta que la omisión no es aleatoria. Los factores que se relacionan con la omisión son las funciones copular-auxiliar, los efectos de la frecuencia y las características de construcciones específicas.

Así, *be* se omite más en la función auxiliar porque es menos frecuente que la copular (usada para “naming games” enfocados a la elicitación, muy comunes en la adquisición temprana). También es más alta la omisión en las construcciones sustantivas que en las preguntas, debido a que el elemento nominal precopular es más “abierto” o diverso que los elementos “cerrados” de las preguntas. En niños no afectados por SLI, en un inicio la adquisición es altamente de base léxica, después empiezan a hacer abstracciones de los esquemas. En los niños con SLI, el período de adquisición de base léxica es más extendido, por lo que tienen más dificultades con la marcación copular en los elementos variables que en los elementos relativamente fijos de las preguntas. Este análisis es importante sobre todo para el inglés, dado que el elemento precopular de las construcciones sustantivas generalmente está unido

a la cópula cuando se realiza de manera “contráctil”, como en *Peter’s a nice boy* (Joseph *et al.* 2002).

La omisión de la cópula también es un problema en contextos de adquisición “varilingüe”, en que dos sistemas lingüísticos (que tienen el mismo lexicón, pero diferentes estructuras sintácticas) están en co-producción, a veces en una misma oración. Este es el caso de la adquisición en complejos sociolingüísticos caribeños como el de Trinidad, en que los niños están expuestos al inglés estándar y al creole. Los niños tienen que adquirir una forma que en ocasiones “no está ahí”. En estas circunstancias, los niños usan marcos formulaicos que sirven como un “anclaje lingüístico” en un área de interacción inestable, mientras resuelven los conflictos entre los sistemas lingüísticos a que están expuestos (Youssef, 1994). Infortunadamente, se proporcionan pocos ejemplos para poder apreciar este tipo de estrategia de adquisición.

Hay poca investigación en cuanto a la edad de incorporación de las cópulas al lenguaje infantil. En el trabajo de Tomasello *First verbs* (1992), se menciona que la adquisición de la cópula en inglés es relativamente tardía (22 meses). Antes de los 23 meses sólo hay 7 registros de enunciados con cópula, del siguiente tipo: *Danny’s gone* [19.24 meses] (atributiva-estado-participio), *Here it is* [19.26 meses] (locativa-‘presentativa’), *Triangle’s little* [20.10 meses] (atributiva-cualidad), *Daddy’s working really hard* [20.15 meses] (auxiliar progresivo), *That string’s stuck* [21.02 meses] (atributiva-estado-participio), *That’s daddy over there* [21.22 meses] (locativa-identificativa) y *Danny’s talking to Chris* [22.07 meses] (auxiliar-progresivo).

Como podemos ver, la única forma documentada es *is*, y es muy frecuente que aparezca contraída (*’s*). Llama la atención que las formas copulares aparecen en diversos marcos de construcción, e incluso no hay al menos dos oraciones que contengan las mismas palabras (a excepción del demostrativo ‘that’). Hay por lo menos cinco tipos de enunciados: atributivo-estado, atributivo-cualidad, locativo-presentativa, locativo-identificativa y auxiliar-progresivo; no parece ser que alguna de ellas sea la dominante. En esta propuesta

hay una distinción más fina de los tipos de construcciones con *be*, a diferencia del estudio sobre niños con TEL que sólo distinguía dos (atributiva y auxiliar).

Otra propuesta reciente que se puede incluir es la de Silva-Corvalán y Montanari (2008) sobre la adquisición de las cópulas en un niño bilingüe. Este estudio, al igual que el anterior, contempla los distintos subtipos de enunciados dentro de las funciones copulativa y auxiliar (identificación de locación, caracterización, identificación de una entidad, auxiliar de aspecto, identificación del poseedor, identificación de la meta e identificación de la manera) y observa qué subtipos se realizan con una cópula, con otra o con ambas. El análisis propone que las construcciones copulativas se desarrollan de manera autónoma y que un posible efecto de la influencia de la lengua dominante (el inglés) sobre la otra (el español) hace que la cópula *estar* se adquiera tardíamente. Aunque el foco de esta investigación no es dar cuenta del desarrollo monolingüe de los verbos *ser* y *estar*, el estudio nos permite contrastar de manera general las tendencias en el desarrollo de las cópulas en el lenguaje infantil.⁵

Otro tema que ha llamado la atención de los investigadores es la prominencia fonológica de las cópulas⁶. Este tema es especialmente pertinente para el inglés, pues sus formas copulares suelen contraerse (*am*=‘*m*, *is*=‘*s*, *are*=‘*re*), lo que habla de su debilidad prosódica.⁷ Algunos autores se han preguntado si la prominencia fonológica de las formas copulativas está relacionada con los contextos en que aparecen.

Richards (1993) ha puesto en foco el problema de la prominencia u opacidad prosódica de las cópulas según su posición (inicial, final o intermedia) dentro de una construcción determinada y el papel que este factor juega en la adquisición.

⁵ Estas tendencias se recuperan en el capítulo 3 (ver nota 40).

⁶ Algunos estudios sugieren que las palabras “funcionales” o “gramaticales”, tienen más frecuencia de ocurrencias (*text frequency*) que los elementos léxicos. Al ser más frecuentes, las palabras gramaticales están más propensas a la reducción fonológica. Bybee (2003) refiere algunas hipótesis que explican por qué las palabras frecuentes tienden a la reducción fonológica. Por ejemplo, cuando una palabra es frecuente, es menos necesario enfatizar su articulación fonológica, pues el acceso del oyente a dicha palabra está más “activado”. Además, dado que las palabras gramaticales tienen poco contenido informativo, se puede prescindir de dotar a la palabra de un énfasis rítmico y entonativo.

⁷ Brown (1973), por ejemplo, propone como hipótesis que las formas no contráctiles se adquieren antes que las contráctiles. De Villiers (1985), afirma lo contrario.

Este autor propone la ‘Auxiliary Clarification Hypothesis’ (Richards 86, 87,90), que plantea que la inversión en las preguntas *sí-no* (por ejemplo: “*is that your bike?*”) hace prominentes a los auxiliares y por lo tanto se hace más fácil su adquisición. En un trabajo posterior, hace extensiva esta hipótesis a las cópulas. Los resultados que presenta señalan que la inversión en preguntas *sí-no*, es un factor pertinente para la facilitación de su adquisición. Es decir, en este tipo de construcciones la cópula es más accesible para los niños.

Goldberg *et al.*(2001) afirman que *be* se aprende tardíamente, a pesar de que es altamente frecuente en el lenguaje adulto. Esto responde a que el significado que agrega *be* es de difícil acceso, pues es abstracto y diluído⁸. Aquí cabe preguntarse si, en el proceso de adquisición de estas formas, los niños atienden aún más⁹ a las características de la construcción que al verbo mismo, debido a la naturaleza poco accesible de las cópulas.

En suma, aunque advertimos en los antecedentes una gran diversidad y dispersión, es posible rescatar algunos puntos focales sobre la adquisición de los verbos copulativos. Un problema relevante en la adquisición infantil de las cópulas es su **poca accesibilidad** debido a su **dilución semántica y fonológica**. El problema de la opacidad prosódica se ha relacionado con el hecho de que las cópulas sean “palabras gramaticales”, pues se ha sugerido que este tipo de formantes tienden a la reducción morfológica y fonológica.

El problema anterior es relevante para lenguas como el inglés, dado que *be* es susceptible de ser realizado de manera “contráctil”¹⁰. Más aún, su opacidad las hace propensas a la

⁸ En la literatura sobre adquisición de verbos se ha propuesto una clase especial de verbos llamados “light verbs” que tienen como característica su generalidad semántica (verbos como *go, do, make, come*). Estos verbos serían centrales en la adquisición del lenguaje porque proporcionarían los esquemas abstractos básicos para la adquisición de otros verbos. Algunos autores incluyen a las cópulas dentro de este grupo (Pinker 1989); otros no las incluyen porque consideran que es difícil categorizarlas en términos de su estatus semántico. Aunque reconocen su alta frecuencia, señalan que la cópula aparece en un número reducido de marcos de construcción (Theakson *et al.*, 2004).

Como plantean Theakson *et al.* (2004), un problema para el análisis de los verbos de amplia generalidad semántica es que no es fácil determinar si un verbo es temprano dada su generalidad semántica o si esto se atribuye a los efectos de frecuencia en el input. En este mismo sentido, Tomasello (2003) plantea la posibilidad de que los *light verbs* “verbos ligeros” estarían funcionando como “verbos pioneros” (*pathbreaking*) (Ninio 1999) no porque sean “ligeros”o “básicos” sino porque son de alta frecuencia.

⁹ Recuérdese que esta misma hipótesis se ha sugerido para la adquisición de los verbos en general, (ver p. 13).

¹⁰ Si bien, en español es posible encontrar reducciones prosódicas del tipo *está -tá* (v. capítulo 2).

omisión (recuérdense los casos de niños con TEL y los niños que adquieren el lenguaje en contextos “varilingües”).

Además, se ha tratado de identificar los factores de carácter sintáctico que reducen o enfatizan la prominencia formal de las cópulas, como la posición del verbo dentro de la construcción, sobre todo en los esquemas interrogativos (Richards 1993, Joseph *et al.*, 2002).

De manera que, por una parte, tenemos el problema de las propiedades intrínsecas de la cópula como formante tónico/átono; clítico/autónomo; segmentable/integrado; monosilábico/multisilábico; y, por otra parte, tenemos las propiedades construccionales de las cópulas, según las cuales, sería pertinente preguntar las implicaciones de su posición en la construcción (inicial, final, o intermedia) para su adquisición.

Finalmente, otro punto de interés es la capacidad de los verbos copulativos de aparecer en **construcciones con diversas funciones**. Incluso, se ha visto que este factor podría ser pertinente para la adquisición. Por ejemplo, el estudio de Joseph *et al.* (2002) propone que dos marcos funcionales principales de la cópula (atributivo y auxiliar) podrían tener un curso de desarrollo independiente.

En los datos presentados por Tomasello (1992) y Silva-Corvalán y Montanari (2008), observamos que las construcciones copulativas son susceptibles de una clasificación más fina, pues se habla de funciones diversas como: atributiva de estado, atributiva de cualidad, locativa-presentativa, locativa-identificativa y auxiliar. De manera que, si las dos funciones copulativas principales podrían presentar un desarrollo lingüístico infantil diferenciado, ¿cómo cambiaría el panorama si se considera una clasificación más puntual de los tipos de construcciones en que aparecen las cópulas?¹¹

Los anteriores **problemas formales y funcionales** son algunos de los temas que suelen aparecer en las investigaciones sobre la adquisición de las cópulas en inglés. ¿La

¹¹ Este tema se aborda en los capítulos 3 y 4 de la presente investigación.

adquisición de las cópulas en español presenta un panorama similar o deben señalarse matices particulares? Este tema se desarrolla en la siguiente sección.

1.2.2 Adquisición infantil de las cópulas en español

Las cópulas son un grupo de palabras que, como es sabido, no tienen las mismas características en todas las lenguas. En algunas lenguas la relación copular se expresa por yuxtaposición. Así sucede en el Ilocano (10).

- (10) Ina daydyay babae
Mamá esa mujer
'Esa mujer es (una) mamá'

En otras lenguas la cópula sí tiene una forma abierta, pero esta forma no se considera un verbo propiamente dicho. En la lengua Hausa, los verbos en general preceden al objeto y tienen flexión de tiempo y aspecto, pero las cópulas suceden al predicado nominal y no están flexionadas, excepto para género (Schachter, 1980) (11).

- (11a) Ita yarina ce
Ella niña COP
'Ella es una niña'

- (11b) Shi yaro ne
él niño COP
'El es un niño'

En muchas lenguas occidentales el verbo copulativo no tiene restricciones que lo separen drásticamente del grupo de los verbos en general. Algunas de estas lenguas sólo poseen una forma copulativa, como el inglés (*be*) y el francés (*être*); mientras que otras exhiben más de una forma. Tal es el caso de varias lenguas romances, entre las que se encuentra el español, que cuenta con dos verbos copulativos: *ser* y *estar*.¹²

Este par de verbos posee las mismas características formales de todos los verbos en español: tienen marcas flexivas de tiempo, modo, persona y número. *Estar* tiene un

¹² Otras lenguas romances que también tienen dos cópulas son el portugués (*ser/estar*), el italiano (*essere/essere*) y el catalán (*ésser/estar*).

esquema regular de conjugación, mientras que *ser* es un verbo supletivo; es decir, se trata de un verbo cuyas formas de conjugación no tienen una relación “formal” (obsérvese la variación de los distintos morfemas de *ser*: *soy, fue, eres, sea, etc.*).

Si *ser* y *estar* no se diferencian formalmente del grupo de los verbos, sí tienen restricciones de índole gramatical. Tradicionalmente se han distinguido dos clases de oraciones en español: predicativas y copulativas. En las oraciones predicativas la base del predicado es un verbo léxico o “pleno”, mientras que en las oraciones copulativas la base léxica del predicado es una categoría nominal, no verbal, generalmente sustantivos, adjetivos, frases prepositivas y, ocasionalmente, adverbios. La cópula únicamente tiene la función de ser portadora de marcas gramaticales; por esta razón se le ha considerado una “palabra gramatical”, vacía semánticamente, que ha sufrido un proceso de *gramaticalización* (Fernández 1999).

Si bien *ser* y *estar* fueron perdiendo a través del tiempo sus valores léxicos hasta convertirse en marcadores gramaticales, aún conservan algunos de sus usos predicativos originales. En español es posible encontrar construcciones en las que *ser* conserva su sentido de verbo de existencia¹³ (“*Érase una vez*”), y *estar* mantiene su valor predicativo de locación (“*Aquí está Juan*”).

Además, *ser* y *estar* funcionan como auxiliares en perífrasis verbales. La diferencia tradicional que se ha establecido entre verbos copulativos y auxiliares es que los primeros son compatibles con categorías nominales, mientras que los segundos se construyen con categorías verbales no personales (infinitivos, gerundios y participios), elementos que constituyen el núcleo léxico de la perífrasis (Fernández, 1999). Al igual que el verbo

¹³ Fernández Leborans (1999) considera algunos otros usos predicativos de *ser*: como verbo de acontecimiento (con complementos de localización espacio-temporal) o acompañado de otros complementos de diversas circunstancias (causa, finalidad, condicionalidad y modo).

copulativo, el verbo auxiliar carece de carga semántica y sólo es portador de marcas gramaticales.¹⁴

De manera que, aunque *ser* y *estar* tienen las características exclusivas de la categoría de verbo copulativo, también son susceptibles de desempeñar otras funciones comunes a otros verbos: auxiliares y predicativas (como dijimos antes, no se les separa de la clase de verbos en general). Resulta entonces que el amplio rango de funciones desempeñadas por *ser* y *estar* se podría esquematizar en un *continuum* del siguiente tipo:

[+léxico ---- operador gramatical+]

En un extremo del *continuum* están las construcciones predicativas, léxicas, y en el otro, las funciones exclusivamente gramaticales, dessemantizadas.

Este panorama resulta todavía más complejo, pues, al haber dos formas copulativas en español, aún hay que considerar las posibles restricciones de índole formal o funcional que imponen *ser* y *estar* a las construcciones específicas en que participan. Veamos algunos ejemplos en el cuadro 1.

Cuadro 1 Ejemplos de las principales funciones de *ser* y *estar* en español

FUNCIONES		EJEMPLOS	
		SER	ESTAR
CONSTRUCCIONES FORMULAICAS CON FUNCIONES ESPECÍFICAS		<i>-¡Eso es!</i>	<i>-¡Ya estuvo bueno!</i>
PREDICATIVO-EXISTENCIAL		<i>Érase una vez.</i>	---
PREDICATIVO-LOCATIVO		<i>La fiesta es en mi casa</i>	<i>Están en el parque</i>
COPULATIVO	IDENTIFICACIÓN	<i>Juan es mi jefe</i>	
	POSESIÓN	<i>Es mío</i>	---
	CARACTERIZACIÓN	<i>Juan es alto</i>	<i>Juan está alto</i> <i>La novela está acabada*</i>
AUXILIAR	GERUNDIO	---	<i>Está cantando</i>
	PARTICIPIO	<i>La prueba es corregida</i>	---

En la parte superior del cuadro encontramos el extremo léxico del *continuum* propuesto en la página anterior. Se trata de construcciones formulaicas con funciones específicas, que se usan en situaciones discursivas como (12).

¹⁴ Algunos investigadores (Roca Pons 1958, Porroche 1990) no hacen distinción entre verbo copulativo y auxiliar, y proponen su estudio conjunto. Entre los que apoyan la distinción entre verbo copulativo y verbo auxiliar están Gili Gaya (1961), Alcina y Blecua (1975) y Navas Ruiz (1977).

- (12) A: Dame tus piecitos, muy bien, *eso es*.
Dame la otra patita, *eso es* (Elia 6, 21m)

En este tipo de construcciones los formantes son más o menos fijos, pues suelen no ser aceptables las variaciones de sus constituyentes internos (**esto es; *eso eres*); asimismo, sus funciones están especializadas, pues sólo es posible usarlas en un solo tipo de contexto. En este nivel no resulta pertinente considerar si existen sesgos en las construcciones si aparece una forma copular u otra, pues se trata de estructuras altamente individualizadas.

Del mismo modo resulta poco pertinente reflexionar sobre la posible confusión de las formas *ser* y *estar* en las construcciones predicativas, pues cada verbo tiene un sentido distinto. Como dijimos, *ser* tiene un sentido de existencia. Sus usos son escasos y muchos de ellos pueden considerarse formulaicos, pues se usan en contextos específicos y sus formantes son fijos (por ejemplo, ‘*érase una vez*’). De manera opuesta, *estar* predicativo conserva el sentido locativo de su origen etimológico y participa productivamente en construcciones como las que aparecen en (13).

- (13) Mi prima está aquí / Los libros estaban en la mesa / ¿Dónde estarán mis llaves?

Una situación similar ocurre en el caso de los usos de las cópulas como operadores gramaticales o “auxiliares” en perífrasis verbales. Pueden advertirse ciertas peculiaridades formales y funcionales que distinguen a cada una de las perífrasis en que participan *ser* y *estar* y evitan una posible confusión entre ellas. Las perífrasis verbales con *ser* se realizan con participios y presentan sujetos pasivos, mientras que las perífrasis verbales con *estar* se realizan con gerundios y hacen descripciones de acciones en curso. Algunos gramáticos consideran que las construcciones del tipo “*La novela está terminada*” (marcada con asterisco en el cuadro 1) son “pasivas dinámicas” (Fernández Ramírez 1951); sin embargo, otros gramáticos plantean que los límites entre un sujeto “pasivo” y un sujeto de “estado” son confusos (Fernández 1999).

En las construcciones típicamente copulativas (la función prototípica de estos verbos), hay una zona en la que se observa una competencia entre las dos formas copulares (en negritas en el cuadro 1). Se trata en específico de las construcciones copulativas de caracterización¹⁵, pues encontramos pares como los que se exponen en (14).

(14) Es azul/ Está azul; Es casado/ Está casado

La confusión parece tener menos impacto en construcciones copulativas como las identificativas y las posesivas, que se usan preferentemente con el verbo *ser* (15,16).

(15) Éste es mi primo / *Este está mi primo

(16) Es mío / *Está mío

Recuérdese que esta competencia entre *ser* y *estar* en las construcciones copulativas de caracterización es uno de los temas que más ha interesado a la lingüística descriptiva y aplicada. En el apartado 1.2.1.2 hicimos ya una breve reseña sobre lo que estas disciplinas han aportado al tema.

En resumen, en español hay dos formas copulativas de la categoría verbal (una de patrón flexivo regular: *estar*, y otra supletiva: *ser*) que, además de su función copulativa exclusiva, presentan funciones auxiliares y predicativas comunes a otros verbos y que exhiben una zona de competencia en las construcciones copulativas de caracterización.

Importa ahora reflexionar sobre los problemas que ofrece el panorama anterior en la adquisición del lenguaje. Por un lado, en lo que respecta a los asuntos formales, las cópulas del español comparten con otras lenguas características como la **reducción fonológica** y la **opacidad prosódica** propia de las palabras gramaticales. Sin embargo, en español estas características son más notables para una de sus formas copulares. *Ser*, además de la reducción y la opacidad, agrega otras características morfológicas como la **irregularidad** y el **supletismo** que lo hacen más inaccesible que *estar*, verbo morfológicamente menos

¹⁵ En el apartado 3.1 se hace una descripción de los distintos tipos de construcciones copulativas: de caracterización, de identificación y posesivas.

irregular. Una predicción sería entonces que *estar* tendría que ser más prominente que *ser* para los niños en lo que respecta a su identificación, individuación y producción.

Habría que preguntarse además, si hay contextos estructurales (posición inicial, media, final) que hagan prominentes a las formas copulares, de manera que sean más accesibles para los niños. Por ejemplo, en construcciones con sujeto nulo como *es mamá*, la carga prosódica estaría en el sustantivo, pero en construcciones como *quí tá*, con reducción prosódica, *estar* tendría la carga prosódica. Sin embargo, cuestiones puntuales de descripción fonética rebasan los alcances de este trabajo.

Por otro lado, hay que considerar qué problemas de tipo funcional se presentan para los niños que adquieren el par de cópulas del español. Ya comentamos que *ser* y *estar* cubren, además de las funciones copulativas, otras funciones. De manera que los niños se enfrentan a una “**polisemia funcional**”. Esto quiere decir que las mismas formas participan en construcciones con funciones distintas. ¿Existe una **función básica** para los niños, ya sea en términos cognitivos, de frecuencia, o de prominencia pragmática, por ejemplo?, ¿existe un patrón regular de emergencia de los distintos marcos funcionales de *ser* y *estar*?, o más bien ¿cada función tiene un curso de desarrollo independiente?

Además del problema anterior, los niños deben enfrentarse a otro: la **competencia entre formas**, pues las cópulas en español no sólo participan en construcciones con varias funciones, sino que dos formas compiten para participar en el mismo tipo de construcción. Esto sucede en particular en la zona copulativa de caracterización, en donde se puede usar una forma copular u otra de manera indistinta, o bien bajo criterios semánticos y pragmáticos muy complejos. Sería interesante saber si los niños **generalizan** el uso de una forma en varias funciones o si más bien **especializan** el uso de una forma en una función específica.

No hay **antecedentes teóricos** ni descriptivos que aborden directamente el tipo de problemas que hemos señalado sobre la adquisición de los verbos copulativos en español.

No obstante, pueden señalarse algunos antecedentes relacionados de manera indirecta que apoyan el tipo de preguntas que genera la adquisición de las cópulas en español.

Mencionemos en primer lugar que se ha reconocido el problema de que una función pueda ser manejada por más de una forma como uno de los aspectos cruciales de la dificultad de la adquisición del lenguaje (Karmiloff 1979: 142). Recuérdese que uno de los principios operativos de Slobin (1985) es el de la “unifuncionalidad” (*one-to-one mapping*), que propone que los niños evitan el uso de varias formas para una misma función.

En su trabajo sobre los artículos del francés, Karmiloff (1979) plantea, por ejemplo, que en un inicio, los niños usan los artículos indefinidos con una función nominativa o apelativa, mientras que el artículo definido se usa deícticamente. A partir de su trabajo experimental, esta autora reporta que las dos funciones de los artículos están bien diferenciadas; los niños no “confunden” estas funciones, pues nunca usan el artículo definido con una función nominativa. Los niños ven a los morfemas de manera independiente, aún no se han dado cuenta de que se trata de un sistema plurifuncional (aún no tienen un conocimiento “meta-procesual”). Será hasta después de los 3 años (y hasta los 8) cuando los niños empiecen a cobrar conciencia de este sistema. Esta estrategia conservadora para la adquisición refleja quizá la necesidad de los niños de consolidar primero cada función: constantes cambios o reajustes lo impedirían.

Theakson *et al.* (2002) plantean el problema de la representación sintáctica y semántica de los verbos con varios significados en la gramática adulta, en particular el verbo *go*, desde una perspectiva constructivista. El verbo *go* aparece en inglés en diversas estructuras sintácticas (V+ adverbio, V+FP, *go* + infinitivo/gerundio, entre otras) y semánticas (*movement, belong, disappearance, future intent, encourage, happening, etc.*), por lo que plantea un reto importante para la adquisición del lenguaje.

Los resultados de este estudio apuntan que las estructuras sintácticas y los significados de *go* que adquirieron los niños de sus muestras longitudinales reflejan las frecuencias relativas en el input; es decir, el input tiene un papel importante en la determinación de los

patrones de adquisición. Además, los niños no produjeron estructuras, significados o ítems léxicos específicos a lo largo de todas las variantes de *go*. Esto quiere decir que el uso de las diferentes formas de este verbo es de base léxica. La adquisición de las diferentes estructuras sintácticas y significados asociados con *go*, ocurre gradualmente y en distintos niveles con cada una de las formas de *go* (Theakson *et al.* 2002: 806).

En un estudio comparativo, Behrens (1998) trata el problema de la adquisición del mismo verbo *go* -al que llama “polifuncional” y polisémico- en tres lenguas (inglés, alemán y holandés). Esta investigadora encontró que se privilegia una función diferente del verbo en cada lengua, a pesar de que comparten funciones, estructuras sintácticas y significados.

Subrayemos, entonces, que las preocupaciones teóricas de los estudios de palabras de estatus plurifuncional giran principalmente en torno a asuntos como la prevalencia de una función sobre las otras, la existencia de un orden predecible o no en la adquisición de estas formas, así como el desarrollo individual o generalizado de una determinada forma o función. Observamos también que es importante considerar estas formas “polifuncionales” dentro de su contexto funcional, sintáctico y semántico, y no de manera aislada.

Finalmente, en la siguiente sección planteamos las preguntas de investigación que guían el resto de este trabajo.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dado que no contamos con antecedentes directos sobre la adquisición de los verbos copulativos en español, las preguntas de investigación que a continuación presentamos son de índole general. Estas interrogantes atienden a los problemas que representa la adquisición de los verbos copulativos en general y en español en particular expuestos ya en 1.2.

i. Respecto a la forma:

- a. ¿Las características morfofonológicas de las cópulas en español juegan un papel importante en su identificación, individuación y producción?
- b. ¿La emergencia de las formas de *ser* y *estar* está influida por los marcos de construcción- función en que están insertas o es independiente a ellos?

Si la respuesta de i.b es que las formas emergen dentro de un marco de construcción- función, y se entiende que ésta es la vía de acceso primaria de los niños, entonces:

- ii. ¿Cómo se presenta la emergencia de cada marco de construcción en términos de su secuencia cronológica?
 - a. ¿Cuáles son los marcos de construcción con *ser* y *estar* usados en el lenguaje infantil?
 - b. ¿Hay un marco de construcción básico y otros derivados?
 - c. ¿La emergencia de los distintos marcos de construcción-función de los verbos *ser* y *estar* se da de manera secuencial o simultánea?
 - d. ¿El desarrollo de la productividad de los distintos marcos de construcción-función de *ser* y *estar* es individual (insular) o generalizado?

En términos generales, las predicciones sobre las preguntas anteriores según los **principios formalistas** señalarían que si la adquisición está guiada por factores abstractos *a priori*, tendría que haber una categoría general-abstracta para la cópula, de la que se derivaran las demás funciones, habría una forma default y otras formas derivadas. Es decir, la adquisición estaría guiada por principios innatos (Wexler 1992). Por su parte, los **principios cognitivos**, predecirían un orden de adquisición en términos de lo más accesible cognitivamente (Slobin 1985). Así, *estar* en su uso locativo, tendría que ser más básico que, por ejemplo, su uso auxiliar.

En este estudio esperamos hallar pruebas positivas a favor de los **principios socio-pragmáticos** (Tomasello 2003) expuestos en 1.1. Desde esta perspectiva teórica, la adquisición de los verbos copulativos, caracterizados por su opacidad semántica y fonológica, se verificaría no de manera aislada, sino dentro del nicho de un marco de construcción específico que acotaría el problema de la “polisemia funcional” de estos verbos.

Asimismo, el desarrollo de los marcos de construcción no sería generalizado sino local; específico y no relacional (insular). En este sentido, no habría un marco de construcción básico y otros derivados, sino varios marcos con historias de desarrollo independientes.

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas en este apartado, se acudió a la base de datos descrita en la siguiente sección.

1.4 METODOLOGÍA

En este apartado se presenta una breve descripción de la base de datos a la que pertenecen los dos *corpus* (uno longitudinal y uno transversal) consultados para la elaboración de este trabajo. Asimismo, se comentan las características particulares de cada muestra y se exponen los criterios del tratamiento de los datos usados en esta investigación.

1.4.1 La base de datos ETAL

La base de datos consultada para la realización de esta investigación, *ETAL* (*Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje*), fundada y dirigida por Cecilia Rojas Nieto, inició su conformación en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM hace aproximadamente 15 años. Consta de alrededor de 450 horas de registros videograbados, de las cuales 250 se encuentran ya transcritas y capturadas en formato digital. Cuenta esta base de datos con muestras longitudinales y transversales, y actualmente está incursionando en la elaboración de muestras “densas”¹⁶ (Rojas 2007).

¹⁶ Este tipo de muestras tienen la meta de “recoger al menos el 20 % de la producción infantil y contar con una evidencia igualmente nutrida del uso lingüístico al que el niño tiene acceso”. (Rojas 2007: 579). Este tipo de muestras “suponen un

Como es sabido, las muestras transversales intentan señalar “normas de desarrollo”, pues recolectan datos individuales de poblaciones infantiles extensas de diversas edades que permiten observar e inferir el curso del desarrollo del lenguaje infantil¹⁷. Por su parte, las muestras longitudinales recolectan periódicamente, en *tiempo real*, el desarrollo de la lengua materna de un individuo *in situ* (Rojas 2007). Ambos tipos de muestras de la base de datos *ETAL*, mantienen lo que se conoce como *condiciones ecológicas*; es decir, se respetan las condiciones naturales de socialización dentro de las cuales se lleva a cabo la interacción lingüística, y dejan a un lado “la idealización de un contexto –diádico y colaborativo-, supuestamente natural y favorable al desarrollo” (Rojas 2007: 578).

Se decidió utilizar para la realización de este trabajo un *corpus* longitudinal y uno transversal. Esta decisión analítica intenta propiciar un diálogo entre los dos tipos de muestras: mientras que el *corpus* longitudinal expone una tendencia en el desarrollo, el *corpus* transversal representa un eco de dicha tendencia. Esto, por supuesto, sin dejar de lado la pertinencia de los hallazgos particulares y reveladores propios del *corpus* transversal.

En la siguiente sección se hace una caracterización de las muestras particulares utilizadas para la realización de este trabajo.

1.4.2 Descripción de los corpora

Como se comentó en los párrafos anteriores, este trabajo se sustenta en los datos obtenidos a partir de dos *corpora* –uno longitudinal y otro trasversal- pertenecientes a la base de datos *ETAL*. El ***corpus longitudinal*** empleado en esta investigación es el de **Elia**, que consta de 29 registros que suman un total de 58 horas de grabación. Este *corpus* abarca un rango de edad de los 1;04,5 a los 4;02,10. De esta serie de registros se utilizaron los correspondientes a las primeras apariciones de las construcciones infantiles con *ser* y *estar*: 1;09,9, y hasta los 3;04,27. Se realiza este corte pues se considera que a los tres años inicia

mínimo de cinco tomas semanales y se prefieren cotidianas, por ahora acotadas a un periodo reducido de seguimiento de tres meses” (Rojas 2007:582).

¹⁷ Un ejemplo de este tipo de muestras es el conocido instrumento de la Fundación McArthur, que cuenta con una versión para el español elaborada por Jackson-Maldonado *et al.* (1992).

una etapa distinta en el desarrollo lingüístico del niño. Tres años es la edad aproximada en que, de acuerdo con Tomasello (2003), los niños pasan de un periodo de construcciones sintácticas tempranas a un periodo de construcciones abstractas. Además, estudios experimentales indican que las respuestas de un niño menor de 3 años y uno mayor que esta edad exhiben resultados distintos, lo que indica un salto en la adquisición del lenguaje infantil (cfr. Tomasello 2000b). La periodicidad de estos registros es de un mes aproximadamente. Cada registro consta de cerca de dos horas de grabación. En la siguiente tabla se recopilan los datos generales de los registros usados.

Tabla 1.1 Registros del *corpus* longitudinal

# REGISTRO	EIDADES		
	AÑOS-MESES-DÍAS	AÑOS-MESES	MESES
6	1,09,09	1,09	21m
7	1,10,22	1,10	22m
8	1,11,27	1,11	23m
9	2,01,00	2,01	25m
10	2,02,07	2,02	26m
11	2,03,17	2,03	27m
12	2,04,08	2,04	28m
13	2,05,16	2,05	29m
14	2,06,22	2,06	30m
15	2,07,21	2,07	31m
16	2,08,24	2,08	32m
17	2,09,24	2,09	33m
18	3,00,00	3,00	36m
19	3,00,23	3,01	37m
20	3,01,28	3,02	38m
21	3,03,00	3,03	39m
22	3,04,00	3,04	40m
23	3,04,27	3,05	41m

La primera columna de la tabla 1.1 presenta el número correspondiente a cada registro (recuérdese que el primer registro corresponde a la edad de 1;04,5). La segunda columna presenta la edad desglosada en días y meses; la tercera columna presenta la edad simplificada, redondeada en número de meses. En adelante, y para economizar su transcripción, esta última será la manera de documentar la edad de los distintos registros del *corpus* longitudinal en este trabajo.

Por su parte, el ***corpus* transversal** está constituido por aproximadamente una hora de grabación de 13 niños, cuyo rango de edades va de los 1,11 a los 2,10,3, y de los cuales

solamente se consultó el registro correspondiente a los 10 niños en los que se documentan construcciones con *ser* y *estar*. La información sobre los registros revisados de este *corpus* se presenta en la tabla 1.2.

Tabla 1.2 Registros del *corpus* transversal

NIÑOS	EDAD MESES-DÍAS	MESES
Eduardo	2; 00 / 2;01	24 m
Pepito	2; 01, 20	25 m
Gerardo	2; 03	27 m
Gisela	2; 04	28 m
Ricardo	2; 05 / 2;06	29 m
Tita	2; 02, 1	26 m
Adrián	2; 09	33 m
Marijo	2,10	34 m
Paula	2,10	34 m
Leslie	2; 10, 03	34 m

Al igual que en el caso del *corpus* longitudinal, se documentarán los datos de la edad de los niños del *corpus* transversal simplificados en meses, tal cual están expuestos en la columna de la extrema derecha de la tabla 2.

Respecto al *corpus* transversal, no es suficiente un ordenamiento en términos estrictamente cronológicos de la edad de los niños que lo conforman, puesto que cada niño, independientemente de su edad, tiene un desarrollo lingüístico particular. Así, se ha establecido un rango respecto a la longitud media de enunciado (LME)¹⁸ de cada niño que se presenta en la tabla 3.

Con base en la longitud media de enunciado (LME), se establecieron tres grupos. El grupo de menor desarrollo, formado por Eduardo, Gerardo y Pepito, presenta un rango de 1.43 ~ 1.66 palabras por enunciado. El grupo intermedio, integrado por Ricardo, Gisela, Tita y Adrián, muestra una LME de 1.8 ~ 1.86. Finalmente, el grupo de niñas con mayor rango de palabras por enunciado, 2.25~ 2.98, lo conforman Marijón, Paula y Leslie. De manera que los datos de los niños del *corpus* transversal serán presentados de acuerdo a su LME y no a su edad cronológica.

¹⁸ El establecimiento del rango de LME se realizó tomando en cuenta el promedio de palabras presentes en 100 enunciados del registro seleccionados aleatoriamente.

Tabla 1.3 Longitud media de enunciado (LME) del *corpus* transversal

niños	LME	Grupo	Rango	
Edu	1.43	1	>1.7	1.43-1.66
Ger	1.6	1		
Pep	1.66	1		
Ric	1.81	2	<1.8	1.8-1.86
Gis	1.83	2		
Tita	1.85	2		
Adr	1.86	2		
Mar	2.25	3	<2.2	2.25-2.98
Pau	2.83	3		
Les	2.98	3		

1.4.3 Criterios de recuperación de los datos

Se hizo una recopilación de todos los enunciados infantiles que contuvieran construcciones con *ser* o *estar*. Se obtuvo un total de 1134 enunciados, que se presentan desglosados por verbo y *corpus* en la tabla 1.4.

Tabla 1.4 Número total de enunciados con *ser* y *estar*

verbos	longitudinal	transversal	total
<i>ser</i>	410	249	659
<i>estar</i>	274	201	475
total	684	450	1134

No se tomaron en cuenta en la contabilización presentada en la tabla 4 los enunciados recuperados o modelados; es decir, los enunciados no espontáneos. Tampoco se contabilizaron las repeticiones de un enunciado determinado en el mismo turno conversacional.

La transcripción de los fragmentos interlocutivos en los que aparecen enunciados con *ser* o *estar* en el lenguaje infantil, se efectúa de la siguiente manera¹⁹. Dado que este estudio está enfocado a las producciones de los infantes, no se distingue la identidad del adulto que participa en cada turno y se le designa esquemáticamente con la letra A (adulto). Los

¹⁹ Una descripción detallada de los criterios de transcripción de las muestras de ETAL puede verse en Rojas (2007). En este trabajo sólo se toman algunos de ellos; otros han sido convenidos para los fines de esta investigación en particular.

turnos discursivos infantiles se indican con la letra N (niño). Al final de cada fragmento se anota entre paréntesis el niño al que corresponde el ejemplo y su edad en meses. En el caso del *corpus* longitudinal, se agrega el número de registro (ejemplos 17a-b).

- (17a) A: Y ya la sacaste ¿y de quién es esta guitarra?
N: E... es de mi tío. (Elia 17, 33m)
(17b) N: Es un gusano (Adrián, 33m)

En términos generales se respeta la notación fonológica de la transcripción de las producciones infantiles²⁰, y se agrega entre corchetes la realización fonológica convencional cuando es necesario (ver ejemplo 18).

- (18) A: ¿Qué tienes ahí?
N: Es una **toneja [coneja]**. (Elia 16, 32m)

Entre paréntesis se agregan comentarios metatextuales diversos como la caracterización de la escena discursiva o los referentes pertinentes de algún enunciado con formantes pronominales, con el fin de clarificar el sentido del diálogo.

- (19a) A: Pero platícasela, ¿quién es ella? (Blanca Nieves)
N: La... mira, ahí está su corazón. (Leslie, 34m)
(19b) A: ¿Qué es? (le muestra un pulpo)
N: Es un animal
A: Pero ¿cuál animal es? (Adrián, 33m)

Se indica con apóstrofe los casos en que las palabras de un enunciado se pronuncian de manera unificada.

- (20) A: A ver búscalos
N: **Ia'acá** tá tonillo (Gerardo, 27m)

Otras cuestiones metodológicas que no se hayan abordado en esta sección, se comentarán en el transcurso de los capítulos restantes.

²⁰ Las cuestiones fonéticas puntuales no están focalizadas en esta investigación.

1.4.4 Plan de trabajo

A partir de las preguntas de investigación desarrolladas en 1.1, el resto del trabajo se organiza como sigue. En primer lugar se presenta el proceso de adquisición de las formas de las cópulas sin atender de manera focal su participación en los marcos de construcción. Así, en el siguiente capítulo se plantea el proceso de la incorporación de las formas copulares al lenguaje infantil.

En seguida, se abordan las cuestiones relativas a los marcos de construcción en que participan las formas copulativas. En el capítulo 3 se hace una caracterización detallada de los marcos de construcción presentes en el lenguaje infantil y se observa su emergencia en términos cronológicos. Posteriormente, el capítulo 4 habla sobre el tema de la productividad de los marcos de construcción.

Por último, concluimos con los principales hallazgos de esta investigación y las preguntas que quedan abiertas para futuros estudios.

2. EMERGENCIA DE LAS FORMAS DE *SER* Y *ESTAR*

En este capítulo abordamos los temas relacionados con la forma de los verbos *ser* y *estar*. Las preguntas de investigación que lo guían son las siguientes.

- i. **¿Cómo se verifica la incorporación de las formas copulares al lenguaje infantil?**
 - i.a **¿Las características morfofonológicas de las cópulas en español juegan un papel importante en su identificación, individuación y producción?**
 - i.b **¿La emergencia de las formas de *ser* y *estar* está delimitada por los marcos de construcción- función en que están insertos o es independiente a ellos?**

2.1 EMERGENCIA DE LAS FORMAS DE *SER*

En esta sección nos acercamos al verbo *ser*. En primer lugar se comenta la opacidad prosódica de este verbo y las posibles vías de entrada que usan los niños para acceder a él. Después se refieren los datos de emergencia y las evidencias de individuación del verbo. Por último se hace una recapitulación y se discuten las implicaciones teóricas de los hallazgos principales de este primer apartado.

2.1.1 La opacidad prosódica de la cópula *ser* y su presencia en el habla infantil temprana.

Como apuntamos en la introducción, se ha dicho que los morfemas gramaticales, por ejemplo la cópula, se caracterizan porque son más frecuentes que los morfemas léxicos. Una de las consecuencias de la alta frecuencia de una forma es su reducción (Bybee, 2003). Así, las cópulas se caracterizan por su gran dilución fonológica. Especialmente en inglés, dada la capacidad de la cópula para aparecer contraída. Estas construcciones contraídas son muy usuales y frecuentes en el inglés, y abarcan diferentes formas flexivas de este verbo (por ejemplo: *It's blue, It's mine, I'm tired, you're X*, etc.). Además, no se reducen a las construcciones con sujetos pronominales, aunque con ellas es más notable la presencia de una contracción. De hecho, autores como Tomasello señalan entre las construcciones tempranas de los niños (antes de los dos años), frases como *there's X* (*there*-constructions: Lakoff, 1987) (Tomasello 2003: 148).

El escenario que aparece es el de una estrecha relación entre la escasa prominencia individual de las formas del verbo en vinculación con algunos formantes de las construcciones en que ocurren.

En español, el escenario es más complejo y diversificado respecto a esta característica de la opacidad prosódica. La cópula *ser* en español es un verbo con formas supletivas (obsérvese, por ejemplo el presente de indicativo del español de México: *soy-eres-es-somos-son*), por lo que no hay una forma radical, única, básica y consistente. La identificación del verbo no se ubica en una raíz, ni la flexión es necesariamente clara, sino que la palabra completa es la que da la pauta. Algunas formas flexivas son más prominentes (*fuimos*) y otras tienen una prominencia mínima o muy reducida (*es*). De acuerdo con esto, las formas pueden o no aparecer contraídas en español y con un carácter clítico más o menos acusado (como en el inglés).

Esto es cierto sobre todo para la forma de uso más frecuente, la de tercera persona del singular en tiempo presente: *es*. Esta forma frecuentemente se fusiona con los elementos aledaños (*¿qué.es?*, *este.es*) y resulta difícil detectar su presencia o sus límites prosódicos, aun en el habla adulta debido a su integración. En las formas del verbo *ser* que tienen mayor presencia prosódica: tónicas y/o bisílabas, como *fui*, *somos*, *eras*, su presencia es un poco más clara.

Además, la dilución no es sólo fonológica sino también semántica. Como ya se revisó en la introducción, las cópulas son “palabras funcionales”, “auxiliares de la predicación”, de escaso contenido semántico concreto, por lo que también su contenido es “diluido”. No son, pues, elementos con un significado prominente que pudiera compensar su debilidad prosódica y dirigiera a los niños a atender focalmente su presencia sonora, aun si opaca.

Así, es esperable encontrar problemas de detección y análisis para el niño, en particular en las etapas más tempranas del desarrollo. Podemos preguntar, entonces, ¿qué efectos tiene la opacidad de la cópula *ser* en la adquisición temprana del español?, ¿cuáles son las características de las formas tempranas de las cópulas producidas por los niños?

En efecto, el resultado natural de este escenario fonológico débil se manifiesta en las vías de acceso que los niños recorren en la incorporación de una cópula explícita en sus construcciones: i. ausencias, ii. protoformas, iii. amalgamas y iv. fusiones prosódicas.

2.1.2 Distintas vías de acceso que usan los niños para la incorporación de las formas copulares

La forma del verbo *ser* en presente de singular de tercera persona, *es*, es la forma de uso más frecuente y temprana en el habla infantil, Rojas (2004) corrobora este hallazgo en un estudio sobre la emergencia de la flexión en varios verbos del español. Esto es así en los dos tipos de *corpus* que fundamentan este estudio: el longitudinal de Elia y el transversal de diez niños. Siendo esta forma la que tiene menor consistencia fónica, su consolidación en el habla infantil presenta, en ambos *corpora*, problemas como los siguientes.

2.1.2.1 Ausencias

Respecto a las ausencias, debemos notar en primera instancia que las formas copulares de las primeras muestras están ausentes debido al contexto dialógico de pregunta-respuesta en que se inserta el enunciado. Este tipo de ausencia también es esperable dentro del lenguaje adulto¹.

- (1) A: ¿Este?, ¿qué es?
N: Aco [barco] (Gerardo, 27m)

Otro tipo de escenario se detecta, por ejemplo, en construcciones en las que la cópula está ausente debido a que se da una producción “incompleta” o “inmadura” de los formantes de la construcción, como puede observarse en (2);

- (2) N: mío
A: sí, es tu baño (Elia 6, 21m)

El ejemplo anterior nos sugiere la poca prominencia del verbo copulativo: donde podría haber ocurrido la construcción *es mío*, el elemento de la construcción que se produce es el posesivo y la cópula se omite.

¹ Ver más adelante el mismo escenario para el verbo *estar*.

También se producen enunciados como (3a-f), en donde la ausencia de la cópula ocurre entre dos formantes, los cuales se podrían interpretar como enunciados de tipo “ecuativo”. En estos casos, la ausencia de la cópula es más notable y, por lo tanto, la evidencia de la poca prominencia del elemento copular es más clara. Además, se trata de enunciados menos “esperables” en el lenguaje adulto.

- (3a) N2²: Yo era tu hija pero grande, yo era tu hija grande
 N: **tú, bebe** [Tú *eres* bebé] (Tita, 26m)
- (3b) A: Mira ¿qué es esto? (Señala un caballo)
 N: **Ete, caballo** [Este *es un* caballo] (Ger, 27m)
- (3c) A: Ese es verde, ¿cuál otra es verde?
 N: **Ete, abadilla** [Esta *es* amarilla] (Elia 12, 28m)
- (3d) A: Otro tuyo. (la niña saca otro libro de la bolsa y se lo da a la investigadora)
 N: **Eto, mío.** [Esto *es* mío] (Elia 13, 29m)
- (3f) A: ¿Esta qué es? ¡Se te ha escapado pintarlo!
 N: **Esa, bup...** (Ricardo, 29m)

Las ausencias de cópula en las construcciones posesivas con ‘*mío*’ (2) se presentan sólo en la muestra longitudinal (Elia 6, 21m). En el *corpus* transversal no hay ningún registro de este tipo. En cambio, las ausencias dentro de un contexto dialógico son mucho más frecuentes y ocurren en la mayoría de los niños. Por su parte, las ausencias intermedias (sobre todo del tipo *este* 0 X) se presentan de manera más extendida a lo largo de la muestra longitudinal (28m-36m).

2.1.2.2 Fusiones prosódicas

Ahora bien, hay construcciones que nos hacen dudar entre la ausencia y la integración de la forma *es* de la cópula en construcciones fusionadas prosódicamente³. Así sucede en las construcciones del tipo de (4a-c).

- (4a) N: **Ete'vede** (Elia 12, 28m)

² Se trata de un niño interlocutor distinto al que se observa en la muestra.

³ Nótese aquí que también puede estar jugando un papel muy importante la transcripción.

(4b) N: A vé
Ete'caballo (Gerardo, 27m)

(4c) N: **Ete'mío** (la niña busca un libro en la bolsa)
(Elia 18, 36m)

Estas construcciones no permiten un análisis unívoco: ¿se trata de enunciados de tipo ecuativo, como se propuso en la sección anterior, o se trata de una fusión fonológica? Resulta complicado interpretar lo anterior, porque la terminación del demostrativo coincide con la forma flexiva de la cópula: *ete.e.mío*. Una respuesta podría ser que la cópula se omitiría en los contextos fonológicos en que aparece el demostrativo *este* o *ese*, cuya terminación coincide con la vocal inicial de la forma *es*, pero sí se produciría en otro tipo de contextos, como se puede ver en los ejemplos (5a-b) del *corpus* longitudinal.

(5a) N: A mi un (?) *Eta é* mía (Elia 11, 27m)

(5b) N: Oto... *é* mío.
A: Ese tuyo. (La niña saca otro libro de la bolsa) (Elia 18, 36m)

Sin embargo, hay otros datos que dificultan la lectura anterior. Por ejemplo, en los registros longitudinales podemos ver un ejemplo en que se omite la cópula a pesar de que la palabra previa a ésta no termina en *e* (6a-b), y hay otros casos en que se produce la cópula aunque esté acompañada del demostrativo *este* (7a-b).

(6a) A: Otro tuyo. (la niña saca otro libro de la bolsa y se lo da a la investigadora)
N: *Eto* mío. (Elia 18, 36m)

(6b) (La niña señala a alguien y come sus dulces)

N: *Etos* míos. (Elia 18, 36m)

(7a) A: ¿Cuál flor es amarilla?

N: *Ete é* abadilla (Elia 12, 28m)

(7b) N: *Ete é* atul.

A: ¿Ese es azul?, muy bien. (Elia 13, 29m)

En el *corpus* transversal también encontramos datos de fusión fonológica como los siguientes.

(8a) N: **eafitate** amigo, eafita emete migo [¿Rafita es mi amigo, es mi amigo]

A: Rafita

N: **e** mi amigo (Tita, 26m)

(8b) A: m..., ya no sabes de qué color son
N: **eted e** dojo (?este es el rojo) (Tita, 26m)

(8c) N: eso **qué's** (Gisela, 28m)

En este *corpus* se encuentra además una evidencia interesante de vinculación de la cópula a la derecha, con la reducción de la vocal inicial en lugar de la coda /s/ (9).

(9) A: ¿y eso?
N: **s'un** ardilla (Gisela, 28m)

El foco de este trabajo no es dar una interpretación fonética de la reducción exacta (que requeriría un análisis instrumental específico), sino caracterizar la emergencia fónica de las formas copulativas y valorar en términos generales el papel que desempeña el peso prosódico de la cópula en la adquisición.

De manera que, aunque no se pueda demostrar con claridad en todos los casos si el niño omite o no el elemento copular, lo que estamos viendo es una tendencia a que la cópula se fusione con su contexto fonológico.

2.1.2.3 Protoformas

Se dice que en las etapas tempranas de incorporación de un morfema de escasa prominencia prosódica, tendencialmente clíticos, (como determinantes, pronombres átonos, preposiciones, y por cierto, algunas formas de la cópula), los niños, al detectar su presencia, colocan un formante fónico que no necesariamente corresponde a un segmento de dicho morfema. Suelen corresponder en español a *schwas*, o a /e/, la vocal preferente en español. Lo que hacen estas protoformas es ocupar el espacio del morfema en cuestión, por lo cual también se les llama *place-holders* (Peters, 1993).

No resulta muy claro que los niños de las muestras presenten verdaderas protoformas, porque el segmento que usualmente representa a la forma inicial y dominante de ser es *e*, de manera que podría ser simplemente la expresión de una variante no madura de la forma *es* reducida a su vocal.

Las protoformas podrían ocurrir en posiciones intermedias o iniciales, y quizá se puede argumentar más su presencia en posiciones iniciales, expuestas como *schw*as, que en posición intermedia donde parecen ser más bien alargamientos vocálicos o resultados de *shandi* con sus vecinos (como podría estar ocurriendo con la construcción analizada en la sección anterior: *ete.e.mío*).

Los únicos ejemplos de los datos que podrían clasificarse como protoformas son los siguientes⁴.

- (10) N: áma [mamáç] **mamio** [es míoç]
N: mámeo [dámeloç]
A: véngase mi niña (Elia 6, 21m)
- (11) N: **a** mío [es míoç]
A: la silla es mía pero te la presto
N: e mía
A: es mía pero te la presto, verdad, Ceci? (Tita, 26m)

Así, hay un período corto en que la presencia de la cópula es inestable. La primera forma identificable en las producciones infantiles es *e*. No se puede hablar de una protoforma como tal, sino, como se dijo anteriormente, una variante no madura de la forma flexiva *es*.

2.1.2.4 Amalgamas

Más clara es la presencia de amalgamas. Una amalgama o fórmula integra uno o más formantes no analizados, que en este caso correspondería, al menos, al verbo copulativo (Peters, 1983; Pine, 1993).

Esto ocurre en varias frases de índole muy diversa: *qués*, (qué es), *etedete* (este es de este), *equ*e (es que) y de manera muy clara y notable en la frase *emío* (es mío).

Independientemente de que a nuestros oídos resulta clara la presencia de la cópula representada por *e*, en *e.mío*, por ejemplo, para el niño puede no existir como un formante analizado, independiente.

⁴ cf. Concepto de palabra prosódica en Rojas (2008).

¿Qué argumentos pueden darse para identificar una amalgama? Podemos mencionar la **falta de alternancia** en los formantes de la construcción; el **uso sobregeneralizado** de la fórmula (lo que llevaría, por ejemplo, a errores de concordancia) y el uso de la fórmula en una única **función característica**.

En los *corpus* analizados, se puede hablar de algunos casos de construcciones amalgamadas o formulaicas que se presentan a continuación.

Una construcción que tiene las características de una amalgama es la frase posesiva *e.mío*. Esta construcción presenta errores tardíos de concordancia⁵:

(12) A: ¿Libros? Y esos libros de quién son.

N: E míos. (Elia 18, 36m)

Estos errores están indicando que el análisis de la construcción es parcial. Aunque ya se hayan incorporado otros elementos en la frase, se observa que la cópula se mantiene fija. Es decir, aunque la construcción posesiva *e.mío*, ya se acompañe con demostrativos diversos (*este, esta, esto*), presenta errores de concordancia tardíos, lo que estaría hablando de la falta de alternancia de al menos una parte de la construcción (la cópula), y un uso sobregeneralizado.

Por otra parte tenemos dos construcciones formulaicas en cuanto a que tienen una función característica única, es decir, que están vinculadas estrechamente con un contexto comunicativo determinado. Estas construcciones son *etedete* (este es de este), que se usa en toda la muestra longitudinal exclusivamente para el armado de rompecabezas, y *es que*, que funciona como frase explicativa. Ésta última frase se distingue por su carácter formulaico incluso en el lenguaje adulto. No presenta variaciones en ninguno de sus formantes; en la cópula no hay cambios flexivos y la conjunción es siempre la misma⁶.

⁵ Más adelante se plantea con más detalle esta cuestión. Por ahora baste aclarar que se entiende que el error es tardío sobre todo si consideramos que en otras construcciones ya se producen flexiones de plural en periodos anteriores.

⁶ Algunos autores que han tratado el tema: España Villasante, 1996 y Fernández Leborans 1992.

¿Hay o no hay cópulas en estas amalgamas? En estos contextos la cópula parece todavía no estar analizada, sino que forma parte de una fórmula con una función específica, de formantes no variables y de uso sobre generalizado.

Respecto a la opacidad, hasta aquí podemos ver que está documentada la ausencia de la cópula, la fusión fonológica y las amalgamas de construcciones específicas. En qué momento y de qué manera ocurre el análisis y la aparición independiente y productiva de la forma, se atenderá en la siguiente sección.

2.1.3 Emergencia, detección y producción de la cópula

2.1.3.1 Emergencia de la cópula ser

Para localizar construcciones donde la presencia de la cópula sea más clara, debemos esperar en el *corpus* longitudinal a registros posteriores a los 28 meses. Antes de esta edad, solo aparece la construcción *es mío*, que, como ya vimos, tiende a estar amalgamada.

Hay que notar que la forma *es* constituye la única forma en el inventario del registro longitudinal por alrededor de 10 meses, y que en el transversal, 5 de los 10 niños (los que están en las primeras etapas de desarrollo, lme 1.43 >1.66) tienen exclusivamente esta forma flexiva del verbo *ser*.

En el *corpus* longitudinal hay evidencia de alternancia entre la forma *e /es*⁷ (13a-d), durante un mismo periodo.

- (13a) N: **E** mi pedito Duce.
A: Es tu perrito Dulce, ¿verdad? (Elia 14, 30m)
- (13b) A: ¿Quién es esta?
N: **Es** una niña. (Elia 14, 30m)
- (13c) (Elia le da un perro de peluche a la investigadora)
A: **E** tu bebé (Elia 15, 31m)

⁷ No hay una tendencia a la reducción en el habla coloquial adulta en este sentido. Es posible que sea determinante en la reducción de esta forma su carácter de sílaba cerrada. Esto debido a la debilidad de la coda y la dificultad que representa su desarrollo en el habla infantil (vid. Lleó 1997). De manera que resulta una forma esperable en el sistema fonológico infantil que, como se ha señalado, presenta una adquisición retraída de las codas silábicas. Podría pensarse que la vacilación entre una forma y otra (*e-es*) se debe a un problema de transcripción, sin embargo, los *corpora* ofrecen ejemplos claros en los que se observa la inestabilidad en la realización fonética de esta forma flexiva poco prominente.

- (13d) A: Haz una torre.
N: No, **es** un ten [tren] (Elia 15, 31m)

También se puede encontrar el mismo fenómeno en el *corpus* transversal:

- (14a) N: **Es** de Ceci, ¿vedad [verdad]? (Tita, 26 m)
(14b) N: No, **e** mia (Tita, 26 m)

Por supuesto, la sola presencia de la forma “madura” (fonológicamente hablando) de *es*, no es evidencia suficiente de que el morfema ya se haya analizado, aislado y forme parte de construcciones abstractas. A continuación veremos qué evidencias podemos encontrar para afirmar o no que el niño ya ha detectado e individuado el morfema copular.

2.1.3.2 Detección e individuación de la cópula

Debemos preguntarnos ahora en qué momento los datos nos dan evidencia de que el morfema copulativo se ha “individuado” o “detectado” y se provee en las construcciones con regularidad. En esta sección me referiré a los factores que directa o indirectamente nos permiten señalar que la cópula ya es objeto de uso infantil independiente (Brown 1973, Allen 1996).

EVIDENCIA DIRECTA. Se puede tomar como evidencia directa de individuación de la cópula, enunciados de autocorrección, como (15a), y las producciones aisladas de la cópula, en donde se puede apreciar su segmentación (15 b, c).

- (15a) N: Mía, **es** mía (Mari, 34m)
(15b) A: Esa ya no te queda.
(Elia se levanta de la silla, va hacia el clóset y señala una bolsa con ropa)
A: Es de cuando eras bebé.
N: ¿**Es**?
N: **Es** para bebé. (Elia 16, 32m)
(15c) A: ¿Y ese es un trabajo?
N: Sí, ... **es**; ... mira, si le cortas aquí, te vas a cortar ahí (Mari, 34m)

Sin embargo, notamos que estas producciones son muy escasas y tardías, y pueden tener la influencia del diálogo. Antes de estas evidencias hay otras pruebas indirectas, que a continuación referiré.

EVIDENCIA INDIRECTA. Como evidencia indirecta de la individuación de la cópula podemos considerar la productividad combinatoria al interior de las construcciones. La productividad combinatoria se entendería en términos de dos criterios:

- i. la diversificación de construcciones antes únicas; y
- ii. ocurrencia de varias formas flexivas.

i. Diversificación de construcciones: emergencia de la combinatoria léxica

Lo que se observa en los datos longitudinales es que no necesariamente la primera construcción que se registra es la que se diversifica primero. Así, la construcción más temprana [es + mío = 21m], se diversifica hasta los 30 meses [es + tuya = 30m] (párrafos arriba ya se había sugerido su carácter de amalgama); mientras que otra construcción temprana [es + FN = 28m] se diversifica desde su primer registro [es + mamá/mi papá =28m].

Por su parte, los datos transversales indican que los niños más pequeños no presentan construcciones en las que se distinga una combinatoria léxica. Por ejemplo, Pepito presenta una construcción única: “eshe e pipillo” (*ese es cepillo*); Gerardo sólo tiene dos construcciones bastante independientes: “e tuya” (*es tuya*) y “quen-e beno” (*quién es, bueno*) (la última claramente formulaica, vinculada al juego de hablar por teléfono). Eduardo y Gisela son los que muestran las primeras combinatorias del *corpus*. Las construcciones de Eduardo presentan la siguiente combinatoria: *es + amarillo/rojo/azul*; mientras que en Gisela se observa la siguiente: *es + un loso/ la mamá*.

Se aprecia una incipiente tendencia a que el lado derecho de la construcción [es + X] se diversifique, y, aunque el morfema copular se mantenga como el elemento no variable de la combinatoria, como en un esquema tipo “pivote”⁸, ya se le percibe como un elemento

⁸ En el capítulo 4, que trata el tema de la productividad de las construcciones con *ser* y *estar*, se abunda sobre el concepto de ‘pivote’.

separado, si no independiente. El que se produzca un esquema tipo pivote, como señala Tomasello, no quiere decir que haya un trabajo de análisis y abstracción. Por ejemplo, no necesariamente hay generalización entre varios esquemas pivotes, sino que cada esquema puede constituir una “isla construccional”. Además, los pivotes no necesariamente tienen sintaxis, porque podría ser, por ejemplo, que el orden dentro de un esquema no tenga un significado sintáctico, sino que el niño esté reproduciendo el orden en que escuchó la frase adulta (Tomasello 2003).

De manera que la aparición de las primeras combinatorias léxicas aún no es una evidencia de un análisis e individuación cabal de la cópula, dado que el morfema copular muestra un comportamiento distinto de construcción a construcción tanto en el *corpus* longitudinal (por ejemplo: la construcción *es mío* se presenta amalgamada por un largo periodo frente a otras que se presentan en combinatoria desde los primeros registros) como en el *corpus* transversal, donde además se observan notables diferencias de niño a niño.

A continuación se verá en qué momento se empieza a diversificar el elemento copulativo de la construcción, que durante algún tiempo se mantuvo como el elemento “fijo” de un esquema.

ii Diversificación de las formas flexivas

Una variable relacionada con la emergencia y la presencia de la cópula nos remite al punto del desarrollo de las diversas formas flexivas de este verbo.

En efecto, puesto que las demás formas flexivas del verbo no presentan la opacidad prosódica que caracteriza a *es*, se esperaría que su presencia fuera más iluminadora.

A este respecto hay que observar que en el *corpus* longitudinal la forma inicial *e/es* (*e*: Elia 21m, *es*: Elia 28m) se mantiene como forma única durante diez meses, (hasta Elia 31m), cuando aparece la primera forma divergente: *soy*. Al término del periodo que corresponde a este análisis, el *corpus* longitudinal muestra que el verbo *ser* sólo alcanza nueve variantes flexivas. Con el dominio siempre radical del uso de *es*.

Tabla 2.1 Emergencia de las formas de *ser*. Corpus longitudinal

FORMA EMERGENTE	<i>es</i>	<i>soy</i>	<i>era 3^a</i>	<i>son</i>	<i>era 1^a</i>	<i>eres</i>	<i>fueron</i>	<i>ser</i>	<i>será</i>	
1 ^a DOCUMENTACIÓN	E6 (21m)	E15 (31m)			E19(37m)			E22 (40m)		
OCURRENCIAS	189	37	3	3	2	24	7	6	1	=272
SUMA DE TIPOS	1	4			8			9		=9

En el *corpus* transversal, que cubre un rango de edad de 2;00 a 2; 10, el escenario es equivalente; como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 2.2 Emergencia de las formas de *ser*. Corpus transversal

		FORMAS FLEXIVAS												
NIÑOS	EDAD	<i>es</i>	<i>son</i>	<i>soy</i>	<i>eres</i>	<i>ero*</i>	<i>ser</i>	<i>eras</i>	<i>fue</i>	<i>fui</i>	<i>era</i>	<i>sea</i>	<i>somos</i>	Total
EDU	24m	+												1
GER	27m	+												1
PEP	25m	+												1
RIC	29m	+												1
GIS	28m	+												1
TITA	26m	+	+	+			+					+		5
ADR	33m	+	+	+					+	+				5
MARI	34m	+	+	+		+								3
PAU	34m	+	+	+	+	+		+			+		+	7
LES	34m	+	+		+		+							4
OCURRENCIAS		209	17	12	5	4	3	2	1	1	1	1	1	

Otra vez domina el uso de *es*. Algunas otras flexiones que tienen una presencia más notable en términos de sus ocurrencias son *soy*, *son*, *eres*. Las demás formas flexivas presentan un número de ocurrencias muy bajo. En el *corpus* transversal, se observa que cada niño presenta formas flexivas distintas y algunas en ocurrencias únicas. El *corpus* longitudinal ofrece una diversificación flexiva de 9 formas y en el *corpus* transversal (como es de esperarse dadas las características peculiares del desarrollo de cada niño) la diversificación flexiva total es de 12 formas, además de la forma innovadora *ero* (*era 1^a*). Pero en ningún niño aparecen más de 7 variantes flexivas (sin considerar la forma *ero*).

A pesar de que puede parecer un panorama rico en desarrollo flexivo, veremos a continuación algunas observaciones que nos llevan a pensar que eso no implica

necesariamente la identificación de la cópula como una categoría verbal con varias formas flexionadas.

En primer lugar deberemos recordar que en el *corpus* longitudinal hay un amplio periodo (10 meses), en que las formas de *ser* se realizaron exclusivamente con la forma *e/es*. En los siguientes 10 meses, se observa un desarrollo flexivo, más notable (con desarrollo de flexión de persona, número, tiempo, aspecto). Sin embargo, en algunos sentidos, limitado. Algunas evidencias de la afirmación anterior son las siguientes.

Podemos encontrar contextos que requerían el uso del plural, pero se observan **errores de concordancia** (incluso tardíos) como los siguientes.

- (16) A: ¿Libros? Y esos libros de quién son.
N: **E** míos. (Elia 18, 36m)
- (17) E: **Es** iguales (Toma una paleta de una bolsa de dulces y saca otro dulce). (Elia18, 36m)
- (18) N: ...tamién todas **es** más (Elia 23, 41m)

Esto manifiesta que la fuerza y permanencia de la forma amalgamada *es-mío*, es tal que las operaciones de la concordancia tienden a producirse en *mío*, y no en la cópula, que se mantiene como formante no analizado, sin cambio; independientemente de que la forma *son* se use en otras construcciones, como está documentado en el ejemplo (19)

- (19) A: ¡Eh! qué es eso. (Elia tira el palo de la marimba y toma el antifaz).
E: **Son** letes (Elia 16, 32m)

Errores de concordancia semejantes, en otro esquema de construcción, se observan en el *corpus* transversal.

- (20) N: Ete **es** un plátanos, ¡ay!.... *es* un plátano... (Mari, 34m)
- (21) N: ¡**E** limpios! (Mari, 34m)

Donde se observa la huella de una construcción [*este es un*], que también se mantiene al margen de los ajustes de concordancia. A pesar de que en otros contextos, la misma niña produzca la forma *son*.

Por lo menos en ciertas construcciones, y a pesar de que el inventario infantil incluya varias formas flexivas de *ser*, no parece que esto se deba a una identificación cabal de este verbo, que aparentemente, se mantiene sin análisis como formante no individuado, sin acceso a operaciones de concordancia, en ciertos esquemas de construcción muy afianzados.

Finalmente, podemos advertir que la presencia de algunas formas flexivas está asociada a su **ocurrencia en construcciones específicas**. Como se puede ver en la tabla 2.2, en el *corpus* transversal solo las formas flexivas *es*, *son* y *soy* se registran en más de tres niños. Además, debemos advertir que de las formas restantes una gran mayoría ocurren de forma única y aun en construcción formulaica⁹. Este es el caso de enunciados como los siguientes:

- | | | |
|------|---|---------------|
| (22) | <i>No puedes ser mi amigo, No sea cochina</i> | (Tita, 26m) |
| | <i>Yo no fui ~ él fue</i> | (Adrián, 33m) |
| | <i>Somos familia</i> | (Paula, 34m) |
| | <i>¿Qué va a ser?</i> (al preguntar por el sexo del futuro hermanito) | (Leslie, 34m) |

Es el mismo caso del *corpus* longitudinal, en donde la flexión *fueron*, sólo aparece en la frase ‘y *fueron* muy felices...’, *será* aparece en la fórmula ‘¿quién *será*? (cuando hablan por teléfono)’ y *ser*, en las construcciones de atribución de roles del tipo *tu vas a ser la mamá*. Algunos ejemplos se presentan en (23a-c).

- | | | |
|-------|--------------------------------------|----------------|
| (23a) | A: O a naranja dulce, ¿a qué juegan? | |
| | N: Y ya fueron muy felices | (Elia 20, 38m) |

⁹ Cabe aclarar que entendemos que se trata de fórmulas, pues los formantes de estas construcciones no se diversifican en ningún momento a lo largo de la muestra. Otras construcciones exhiben un periodo formulaico temprano y posteriormente muestran diversificación. En las muestras no tenemos evidencia de que las construcciones presentadas en (22) y (23) se analicen y se vuelvan productivas: quizá los niños las analicen en subsecuentes periodos de desarrollo. También cabe la posibilidad de que incluso en el lenguaje adulto estas construcciones se mantengan amalgamadas.

(23b) N: Y **fuero**n muy felices... y tolorín, tolorado, (Elia 22, 40m)

(23c) (Elia sale corriendo de su cuarto y llega hasta donde está el teléfono)

N: **¿Quién será?** Ya te gané. (Elia 22, 40m)

De manera que tres de las seis formas flexivas del *corpus* longitudinal sólo se dan en fórmula, del mismo modo que en el *corpus* transversal seis formas flexivas de un total de once ocurren de manera única y en construcción formulaica.

Así, parece ser que, pese a la diversificación de las formas flexivas de la cópula *ser*, continúa siendo patente que el análisis y aislamiento de la cópula como un elemento base de una combinatoria compleja no está cabalmente terminado. Y despunta la fuerte relación entre marcos de construcción específicos y formas particulares de la cópula, cuya presencia o diversificación en algunos marcos no genera automáticamente su identificación y diversificación en otros.

2.1.4 Recapitulación

a) La incorporación del copulativo *ser* al lenguaje infantil presenta una especial dificultad debido a la diversidad de sus formas flexivas, pues es un verbo altamente supletivo y en particular, por la debilidad prosódica de su forma dominante y más usual: *es*.

Esta opacidad prosódica se acompaña de diversos tipos de soluciones y aproximaciones a la forma de la cópula *ser*: ausencias (con distintas características: insertadas en un contexto dialógico o en un enunciado de tipo ecuativo), reducciones en fusiones fonológicas (fundamentalmente a la izquierda: *qués* = qué *es*, pero también a la derecha: *suna* = *es* una, como proclítico), protoformas y amalgamas.

En mayor o menor medida, todos estos tipos de tratamiento de la opacidad prosódica de la cópula están presentes en ambos *corpora*. En el *corpus* transversal, sin embargo, es difícil establecer la presencia de amalgamas dado que no se puede dar un seguimiento al desarrollo de una construcción ni a su clausura combinatoria.

Tabla 2.3 Resumen de los tipos de tratamiento de los niños a la opacidad de la forma flexiva *es*

TIPO DE TRATAMIENTO		LONGITUDINAL	registro	TRANSVERSAL	Registro
AUSENCIAS	Construcción incompleta	0 mío	21m	-----	-----
	Contexto pregunta-respuesta		21m	> ¿Qué es? > 0 Barco	Todos
	Ausencia intermedia (tipo ecuativa)	Eto 0 mío	28-36m	Tú 0 bebé Este 0 niño Ete 0 caballo	Tita (26m) Adr (33m) Ger (27m)
PROTOFORMAS		@ mío	21m	@ mío	Tita (26m)
FUSIONES	izquierdas (<i>postclíticos</i>)	<i>etes vede</i>	28m	<i>qués</i> (qué es) <i>eted e dojo</i>	Gis (28m) Tita (26m)
	derechas (<i>proclíticos</i>)	-----	-----	<i>sun</i> (es un)	Gis (28m)
AMALGAMAS		eteedete e.mío- e.míos	28m 36m	-----	-----

b) La evidencia de que la opacidad de la cópula disminuye y se presenta ya un trabajo de individuación y análisis se puede buscar de manera directa o indirecta. Aunque son pocas, tenemos evidencias directas de individuación de la cópula: se trata de un par de producciones aisladas de la cópula y un enunciado de auto corrección.

Asimismo, tenemos evidencia indirecta con la aparición de las primeras combinatorias léxicas. La forma flexiva de tercera persona singular del presente (*es*) se mantiene como la forma única durante un largo período. En las primeras estructuras con trabajo de análisis – en los pivotes con nominales y colores-, es el elemento fijo que acompaña a la variable, por lo que es el elemento que entra más tardíamente en las combinatorias léxicas de las construcciones. A pesar de lo anterior (los primeros datos de análisis), aún no hay una evidencia contundente de la individuación de este morfema, dado que encontramos que algunas de estas combinatorias muestran un comportamiento distinto de construcción a construcción en el *corpus* longitudinal y de niño a niño en el *corpus* transversal. De manera que no parece que los niños hayan aislado de manera cabal el morfema copulativo.

Tabla 2.4 Evidencias de análisis e individuación de la cópula: diversificación de construcciones

TIPO DE EVIDENCIA	LONGITUDINAL	REGISTRO	TANSVERSAL	REGISTRO
DIRECTA				
producción aislada	<i>¿es?</i>	32m	<i>sí, ... es;</i>	Mari (34m)
auto-corrección	-----	-----	<i>mía, es mía</i>	Paula (34m)
INDIRECTA				
primeras combinatorias léxicas	es + mamá mi papá	28m	amarillo es + rojo azul	Edu (24m)
	es + mío tuyo	30 m	es + un loso la mamá	Gis (28m)
primeras variaciones flexivas	Es son + X soy	31m	es sea + X son soy	Tita (26m)

c) Por último, tenemos que la aparición de la diversidad flexiva todavía no constituye una evidencia absoluta de análisis e individuación de la cópula, dado que muchas formas de ocurrencia única se realizan en el contexto de una construcción formulaica y se presentan ausencias y errores de concordancia tardíos (sobregeneralización). Además, la forma dominante en número de ocurrencias se mantiene igual a lo largo de las muestras, aunque se puede ver un incipiente desarrollo de las formas *son*, *soy* y *eres*.

Tabla 2.5 Formas flexivas de ser dominantes, sucesivas y formulaicas

FORMAS FLEXIVAS	LONGITUDINAL	TRANSVERSAL
DOMINANTE	<i>es</i>	<i>es</i>
SUCESIÓN	<i>soy-era(3s)-son-eres</i>	<i>son-soy-eres</i>
SÓLO EN FÓRMULA	<i>fuieron-será-ser</i>	<i>somos-seas-fui-fue-ser</i>

2.1.5 Discusión

La presencia de la diversidad flexiva no siempre implica análisis. Aunque la opacidad fonológica y aún semántica de la forma *es* resulta un factor importante para que el niño use ciertas estrategias de incorporación de esta forma a su lenguaje (fusiones, protoformas, ausencias y amalgamas), no parece ser el factor determinante, dado que hay formas prominentes fonológicamente (*fuimos*, *somos*, *fuieron*) en las que hasta los últimos registros prácticamente no hay evidencias de análisis.

En el caso de la forma flexiva más frecuente del verbo *ser*: *es*, podemos advertir la presencia de evidencias de análisis incipiente (como los esquemas tipo pivote) que conviven al mismo tiempo con esquemas amalgamados sin evidencia de análisis. Así, el escenario que aparece es un proceso de adquisición gradual (“*piecemeal*”) que va a presentar características individuales no solo para cada variante flexiva, sino incluso dentro de una misma forma flexiva.

2.2 EMERGENCIA DE LAS FORMAS DE *ESTAR*

En esta sección hablaré de la incorporación de las formas de *estar* al lenguaje infantil. Desde el punto de vista de su forma fónica o sonora, *estar* es más prominente que *ser*; además, no es un verbo supletivo como *ser*, sino que tiene un paradigma flexivo más unificado; por ejemplo, para el presente de indicativo, el paradigma es el siguiente: *estoy, estás, está, estamos, están* (para el español de México). En efecto, podemos ver que estas formas son más prominentes fonológicamente que las formas de *ser*: todas son tónicas y tendencialmente plurisílabas. Por todo lo anterior, se esperaría un escenario de incorporación de las formas de *estar* parcialmente diferente al de las formas de *ser*.

Respecto a lo semántico, *estar* tiene un sentido de locación que conserva de su significado predicativo “original”, en el sentido etimológico. Además, en los enunciados copulativos, como ya se ha comentado, este verbo aporta un valor aspectual a ciertas construcciones: “es bonita” sería un enunciado sin delimitación temporal, al contrario de la oración “está bonita”, que atribuye una característica en un período delimitado de tiempo.

En lo que respecta al uso auxiliar de *estar*, se ha dicho que las perífrasis de gerundio son prominentes en el lenguaje infantil pues son una de las formas iniciales en que los niños expresan verbos de actividades (Slobin, 1985, Bowerman 1985). De manera que también podría decirse que en el aspecto semántico, *estar* resulta más prominente que *ser*.

Si esto es así, se esperaría que los niños tengan menos problemas para la detección y el análisis de las formas de *estar* en las etapas más tempranas del desarrollo. Esto quiere decir que algunas estrategias de incorporación presentes en el verbo *ser*, como las ausencias y las protoformas, serán menos frecuentes en el verbo *estar*.

Ahora bien, aunque se esperan menos problemas en la detección y análisis del verbo *estar* por parte de los niños, aquí lo que encontramos es el problema de la reducción prosódica de las formas de *estar*. Este fenómeno no sólo es esperable en el lenguaje infantil, sino que también está presente en el lenguaje adulto. Por ejemplo, todo el paradigma flexivo de presente de indicativo expone una reducción fonológica: *estoy>toy*, *estás>tás*, *estamos>tamos*, *están>tán*. Podemos ver esto como un fenómeno esperable en las formas de uso muy frecuente (Bybee 2003), como ya se dijo para *ser*.

El escenario de la reducción prosódica abre interrogantes particulares en torno a la identificación de la naturaleza de los distintos tipos de formas reducidas de *estar* del lenguaje infantil. En algunos casos, por ejemplo, estas formas reducidas podrían tener un carácter “clítico”, o bien, podrían presentar una eventual fusión en frases muy frecuentes que resultan entre amalgamas y fórmulas.

En esta sección del trabajo hablaré, pues, de las diversas estrategias de incorporación de las formas de *estar* en el lenguaje infantil.

2.2.1 Prominencia fonológica

2.2.1.1 Ausencias

Contrariamente a lo que ocurre con *ser* o a la información que se da respecto a otras lenguas en que se espera la ausencia temprana de las formas copulares en los contextos en que deben realizarse, en el caso de *estar* no encontramos prácticamente este tipo de ausencias, más bien, la mayoría de las ausencias de las formas de *estar* que están documentadas en los *corpora*, al igual que en el caso del verbo *ser*, son ausencias esperables y comunes aún en el lenguaje adulto. Me refiero al tipo de ausencias que se dan en contextos dialógicos de

pregunta-respuesta de diversos tipos. Véanse los siguientes ejemplos (24a-c)¹⁰.

(24a) A: *¿Dónde está mamá? ... dónde está... di mamá, búscala, búscala, a dónde se escondió*

N: *Aquí.* (Elia 8, 23m)

(24b) A: *Sí, ¿y aquí quién está? (observan fotos)*

N: *Mili*

A: *No, ¿quién está aquí?*

N: *Pepe* (Elia 11,27m)

(24c) A: *¿Qué está haciendo la niña?*

N: *Pipí* (Elia 8, 23m)

En los contextos anteriores podemos ver que las ausencias son totalmente esperables y que responden a un efecto de cohesión dialógica. De hecho, en el ejemplo siguiente (25), podemos ver que, en efecto, no se trata de un problema de ausencia real de la forma *estar*, sino de un resultado del contexto dialógico, pues el niño sí es capaz de producir la construcción completa. Si no realiza la construcción locativa con *estar*, no es porque no pueda hacerlo, sino porque el contexto dialógico no lo requiere.

(25) A: *Oye, y los volchitos ¿dónde están?*

N: *Allá*

A: *¿Dónde?*

N: *Aquí están*, en la mesa (Señala la mesa)

A: *¿En la mesa?*

N: *Sí, aquí están* (Eduardo, 24m)

Más aún, este tipo de ausencias que obedecen a la cohesión dialógica, pueden ser incluso contextos dialógicos ritualizados como el siguiente:

(26) A: *¿Cómo estás?*

N: *Bien.* (Elia 15, 31m)

Hay algunos registros en el *corpus* longitudinal en los que se aprecia la ausencia de *estar* en donde se esperaría la presencia del verbo *estar* acompañando al participio.

¹⁰ Si bien, algunas respuestas “adecuadas” en este tipo de contextos pueden no ser del todo “maduras”:

A1.- Con quién estuviste. N.- Abolito (quizá: **con mi* abuelito) (Elia 11, 27m)

Como se puede ver, no es necesaria la presencia de *estar*, sino de otros elementos. Compárese con la respuesta de Leslie:

A: ¿Y dónde está Edgarín? N: En la pancita. (Leslie 2,10)

- (27a) A: ¿Qué está haciendo el conejito? (Elia junta sus manos y las coloca a un lado de su mejilla).
 N: **Tido, tido.** [*está dormido*]
 A: ¿Está dormido el conejito?
 N: Tí. (Elia 12, 28m)
- (27b) A: Está dormida (en voz baja).
 N: Mida.
 A: ¿Cerró los ojos? (Elia mira a la coneja).
 E: Sí ya **tedados.** [*están cerrados*]
 A: Están cerrados. (Elia 16, 32m)

No es posible encontrar este tipo de ausencias en construcciones de tipo locativo (todas las ausencias que podría haber son “esperables”).

Hay otros contextos en los que el niño recupera elementos de los enunciados de los adultos. Aquí se puede apreciar que no se recupera la cópula y que el elemento que se rescata es el último del enunciado y, además, el de mayor carga léxica.

- (28a) A: Están felices, están **contentos.**
 N: **Teto.**
 A: Contentos.
 N: Tí.
 A: Sí verdad, están **felices** ... mmmm.
 N: **Feliche.** (Elia 12, 28m)
- (28b) A: No, ya acabé mi jugo mamá... tenemos que lavarlos mamá, están **sucios.**
 N: ¿**Suso?** (Elia 14, 30m)

Además de estas ausencias que responden a los turnos discursivos, se documentan pocas ausencias espontáneas como la que se muestra en (29).

- (29) N: **Tete...** Mida [caliente, mira]
 A: ¿Sí? (Elia 10, 26m)

El hecho de que no haya ausencias fuera de los contextos dialógicos en las construcciones locativas y en cambio sí se registren en las construcciones copulativas y auxiliares podría indicar que el niño no recupera del mismo modo los formantes de las construcciones. En las construcciones locativas, la mayor carga léxica está en la cópula o en el adverbio locativo,

por lo que éstos se proveen con más acuciosidad, al contrario de lo que ocurre en las construcciones auxiliares y copulativas, en que la cópula resulta menos prominente semánticamente y la información léxica está dada por los adjetivos y los gerundios que la acompañan.

Por lo que toca al *corpus* transversal, no hay ninguna evidencia de ausencia del verbo *estar* en contextos en que sí sea esperable. Así, podemos concluir que mientras que en *ser*, las ausencias intermedias son más comunes a lo largo de las muestras, en el caso de *estar*, la mayoría de las ausencias se dan en los contextos dialógicos de pregunta-respuesta (ausencias ‘esperables’ incluso dentro del lenguaje adulto).

2.2.1.2 Protoformas o formas inmaduras

Si, como se dijo para *ser*, las protoformas “sustituyen” a morfemas de escasa prominencia prosódica, se esperaría que en el caso de *estar* las protoformas tuvieran una presencia menor.

Las escasas ocurrencias que califican como protoformas son como las siguientes.

- (30) A: ¿Ya está?
N: ¡Ya!
A: A ver, poquita, para ver si está caliente
N: ¡No! ¡á caiente! (Ricardo, 29m)
- (31) A1: Vas a llegar a tu casa oliendo a ajos y a cebolla, fíjate
A2: Rico, me van a querer comer, nos gusta mucho la cebolla
N: á tete
A2: está caliente, mi amor (Elia 11, 27m)
- (32) A1: ¿Qué?
N: á mo tite patito.
A2: Está muy triste el patito. (Elia 15, 31m)

Adviértase que quizá esto sea así debido al peso prosódico de la forma *está*: al menos una de sus sílabas formantes es tónica y abierta: tá. De hecho, muy probablemente podría ser que las formas de *estar* presentes en los ejemplos anteriores no sean ‘protoformas’, sino formas del lenguaje infantil poco maduras que podrían incluso corresponder a la sílaba tónica de ‘tá’ – ‘está’. De hecho, las protoformas son típicamente átonas.

2.2.1.3 Reducción fonológica

Los tipos de reducción fonológica de las formas de *estar* del lenguaje infantil, a diferencia del verbo *ser*, son similares a los del lenguaje adulto. En el caso de *ser*, la reducción de la forma dominante *es* > *e* (ver nota 26) se da dentro del contexto de la madurez fonológica del sistema infantil (debilidad de las codas, por ejemplo). Sin embargo, en el caso de *estar*, salvo la variable *á*, los tipos de reducción fonológica responden a patrones del lenguaje adulto: *estoy* > *toy*; *está* > *tá*; *estamos* > *tamos*, etc. Además, como podemos ver en la siguiente tabla, la presencia de formas reducidas en el lenguaje infantil es muy prominente.

Tabla 2.6 Formas reducidas de *estar* en el dato infantil.

	REGISTROS			
CORPUS	PRIMER CORTE	SEGUNDO CORTE	TERCER CORTE	TOTAL
LONGITUDINAL	21m-33m 135/135 > 100%	36m-38m 33/51 > 64.7%	39m-41m 3/99 > 3.03%	174/285 > 61.4%
TRANSVERSAL	Edu, Pep, Ger 30/33 > 90.9%	Gis, Ric, Tita, Adr 63/73 > 75.3%	Les, Mar, Pau 25/95 > 26.3%	118/201 > 58.7%

En los datos adultos hay pocos registros de formas reducidas¹¹, frente a la gran cantidad de formas reducidas en el lenguaje infantil a lo largo de las muestras que, como puede verse en la tabla 2.6, constituyen un poco más del 50% del total de las formas y se mantienen reducidas por un largo periodo. En los primeros registros, la presencia de las formas reducidas es contundente, y se mantiene dominante durante más de la mitad de las muestras. Aunque en las etapas más tardías se aprecia una disminución drástica de las formas reducidas, aún es posible advertir que las formas reducidas no han desaparecido del todo en el lenguaje infantil.

Ahora debemos preguntarnos si la naturaleza de estas formas reducidas dominantes es la misma en todos los casos. Fundamentalmente tenemos dos tipos de escenarios para la reducción de las formas de *estar*: un escenario en que las formas reducidas aparecen más o

¹¹ Quizá se deba al control de los adultos en el habla dirigida al niño. En una revisión aleatoria de tres de los registros del habla dirigida al niño, encontramos que más que haber reducciones en el lenguaje adulto hay fusiones prosódicas del tipo *donde'sta, qué'stá'siendo*.

menos de manera independiente como posclíticos o proclíticos y otro en que las formas reducidas forman una coalescencia con el elemento vocálico precedente que podría tratarse de una forma más madura con presencia de una coda.

En el **primer escenario** encontramos que las formas reducidas se presentan con mayor independencia fónica (es decir, no son formas “colgantes” como las del segundo escenario, que se verá más adelante). Este tipo de formas reducidas es más temprano y recurrente, pues está presente a lo largo de los dos *corpus*: en todos los niños del *corpus* transversal (excepto Paula) y en la mayoría de los registros del *corpus* longitudinal. En la siguiente tabla se presentan ejemplos de estas formas.

Tabla 2.7 Formas reducidas con independencia fónica

<i>Corpus</i> transversal		<i>Corpus</i> longitudinal	
Eduardo	Allá <i>tá</i>	Elia 8	Ca <i>tá</i>
Pepito	Allá <i>tá</i>	Elia 10	No <i>tá</i>
Gerardo	Aquí <i>tá</i>	Elia 13	<i>Tá</i> badiendo
Gisela	<i>Tá</i> bonita	Elia 14	<i>Tá</i> bonito
Ricardo	No <i>tá</i>	Elia 16	Ati <i>tá</i>
Tita	Aquí <i>tán</i>	Elia 18	Aquí <i>tá</i>
Adrián	¿Qué <i>tás</i> haciendo? Aquí <i>toy</i>	Elia 19	Aquí <i>tá</i>
Leslie	<i>Tá</i> echando agua	Elia 20	Aquí <i>taba</i>
Marijosé	<i>Tá</i> caliente	Elia 21	<i>Tá</i> bonita

A pesar de su independencia fónica, estas formas no aparecen aisladas nunca; al contrario: están vinculadas recurrentemente con ciertas formas como las siguientes (todos los niños tienen los mismos tipos de vinculación a ciertos elementos):

Aquí.tá *Ca.tá* *No.ta*

Aquí nos podemos preguntar si en estos esquemas hay un trabajo de análisis por parte del niño o si se trata de construcciones formulaicas (Hickey, 1993). Aunque parece que la forma surge ya como un morfema aislado, podemos preguntarnos hasta qué punto éste participa en combinatorias o forma parte de una construcción amalgamada, sin un trabajo de análisis interno.

Por ejemplo, podría argumentarse que desde temprana edad están presentes diversas combinatorias que sugieren un trabajo de análisis, puesto que el morfema “*ta*” se “mueve” dentro de una construcción. Veamos algunos ejemplos de los dos *corpus*.

- (33) A: ¿dónde está el peine? (Elia se tropieza, toma el peine)
A: ¡Ay!, cuidado. Péinala.
N: **Ca tá**
A: ¡Ahí está!, péinale las trenzas a Chuchita (una muñeca) (Elia 8, 23m)
- (34) A: Ahí está el lápiz
N: **Ta qui** (Elia 8, 23m)
- (35) A: No, es una nena chiquita, bebé
N: Ila Ila **Acá tá** (Gerardo, 27m)
- (36) A: ¿Qué tiene tu pinito?
N: Ia **tállá** (Gerardo, 27m)

Aunque aparecen “pares” de combinatorias (cá.tá ~ tá.qui / tá.llá), podría ser que no se trate de una sola forma analizada y productiva, sino de varios esquemas. Es posible que existan incluso diferencias entre esquema y esquema, al nivel de la construcción (por ejemplo, “acá está”, no aparecería en orden inverso “está acá”) y de su función pragmática (por ejemplo: “acá está X”, propiamente locativo y “aquí está”, presentativo).

El *corpus* transversal no da cuenta del desarrollo de las primeras construcciones con el verbo *estar*, pero sí se registran formas sobremarcadas como (37) y (38) en donde hay un “empalme” de dos esquemas, lo que señala claramente una ausencia de análisis interno, pues una de las evidencias de falta de análisis es la sobremarcación o la expresión redundante (Karmiloff-Smith 1979)¹²:

- (37) A: A ver/ ¿dónde están los foquitos?
N: Ia **acá tá.llá** (Gerardo, 27m)
- (38) N: Ia **atallá ita aquí** (Gerardo, 27m)

¹² Piénsese, por ejemplo, en casos como *más mayor*, que aparentemente presentan un doble comparativo, pero que demuestran la ausencia de sentido comparativo en *mayor*, i.e y por tanto de la falta de análisis del formante *-or*, previamente reflejo del comparativo latino *-ior*.

En el caso del *corpus* longitudinal, aunque hay en registros tempranos con esta variedad de construcciones, estas formas no tendrán permanencia en la muestra: por ejemplo, la construcción *acá está* y *está allí* no se registrarán más en todo el *corpus*. Es decir: hay formas diversas, que sugieren análisis, pero que más tarde ya no aparecen (no permanecen)¹³.

El *ejemplar* de construcción que permanecerá en la muestra como el más prominente es “aquí está”; la forma “está aquí” aparecerá solamente en unos cuantos contextos y en tomas mucho más tardías (39). El resto de los ejemplares exponen la construcción conservadora *aquí está*.

- (39) A: Mira, ¿y dónde están los brazos? (El padre mira el dibujo).
N: **Están ati.** (Elia 21, 39m)

También es posible encontrar errores de concordancia, incluso tardíos, como podemos ver en el siguiente ejemplo.

- (40) A: Mira, aquí hay más.
N: Oto... oto.
A: Más.
N: Mida todas... mida, **aquí tá.** (Elia 17, 33m)

Se puede ver, entonces, que en un inicio, aunque las formas reducidas de este primer escenario tengan cierta independencia fónica, hay también una tendencia a que estas formas aparezcan vinculadas estrechamente a otros formantes dentro de un marco de construcción; además, encontramos algunas evidencias de que estos marcos de construcción no son objeto de un trabajo de análisis cabal, lo que sugiere un carácter más bien formulaico.

En el **segundo escenario**, las formas reducidas de *estar* están vinculadas prosódicamente con un elemento vocálico precedente. Las formas de este escenario están ejemplificadas en la siguiente tabla.

¹³ Esto podría deberse a la naturaleza del corpus: quizá no se registraron otros locativos, pero la alta frecuencia de la forma locativa *aquí*, parece indicar que, si no es la única, sí es la más recurrente.

Tabla 2.8 Ejemplos de variantes tipo A: no iniciales, adyacentes derechas en contextos vocálicos

Corpus transversal		Corpus longitudinal	
Gisela	ya'stá (ya está)	Elia 11	Tsí'stá (sí está)
	n'stán (no están)	Elia 11	Aquí 'stá (aquí está)
	aquí'stá (aquí está)	Elia 20	Ya'stán (ya están)
	aquí'stoy (aquí estoy)	Elia 20	Adóde'stá (a dónde está)
Leslie	aquí'stá (aquí está)	Elia 21	Aquí'stá (aquí está)
Marijó	poque'stás enfermo (porque estás enfermo)	Elia 23	Ya le'stamos diciendo (le estamos)
Adrián	poque s'está mojando (porque se está mojando)		

Aunque son comunes dentro de los *corpus*, podemos ver que este tipo de coalescencia vocálica de las formas reducidas ('*stoy*, '*stá*, '*stás*, '*stán*) no está presente en todos los niños del *corpus* transversal, ni en todos los registros del *corpus* longitudinal y aparece más bien tardíamente. Estas formas, como se advirtió más arriba, podrían ser formas que están en proceso de una realización fonética más madura.

Hasta ahora hemos visto evidencias de que *estar* es más prominente fonológicamente que *ser*, y que por eso las ausencias y las protoformas son menos recurrentes. Sin embargo, también hemos advertido que este verbo está propenso a sufrir efectos de reducción y de amalgamación, lo que implica que la individuación y el análisis de las formas del verbo *estar* no está acabado sino en proceso. A continuación veremos cuáles son las primeras evidencias de análisis.

2.2.2 Evidencias de emergencia e individuación de *estar*

En el caso del verbo *estar*, a diferencia de lo dicho sobre el verbo *ser*, no tenemos evidencias directas de individuación de las formas de *estar*, como las presencias aisladas o las autocorrecciones. Hablaré entonces, al igual que con *ser* de dos tipos de evidencias indirectas: la diversificación flexiva y la diversificación de construcciones antes únicas.

2.2.2.1 Diversificación de las formas flexivas

En el *corpus* longitudinal encontramos que la primera diversificación flexiva se registra a los 2;08. En esta edad se registra simultáneamente la aparición de tres variantes flexivas: *están*,

estoy y *estás*. Antes de esta edad, durante un largo periodo de aproximadamente 10 meses, sólo se registra la forma *está*. Entre los 3;00 y los 3;04 se registran otras tres variantes flexivas: *estamos*, *estaba* (1ª) y *estaban*. En total, se registran siete variantes flexivas en todo el *corpus* longitudinal.

Tabla 2.9 Formas flexivas de *estar*. *Corpus* longitudinal

FORMA	<i>está</i>	<i>están</i>	<i>estoy</i>	<i>estás</i>	<i>Estamos</i>	<i>estaba</i> (1ª)	<i>estaban</i>	
DOCUMENTACIÓN	E7	E16			E18	E21	E22	
EDAD	22m	32m			36m	39m	40m	
OCURRENCIAS	149	20	11	7	3	4	1	=195
SUMA DE TIPOS	1	4			5	6	7	= 7

Por su parte, el *corpus* transversal sólo registra 6 formas flexivas. Eduardo, el niño con menor LME (1.43) de la muestra, expone dos variantes flexivas: *está~están*. Tres niños presentan una única variante flexiva: *está*. Todos los demás presentan dos o más variantes flexivas.

Tabla 2.10 Formas flexivas de *estar*. *Corpus* transversal

NIÑOS	EDAD	<i>Está</i>	<i>estoy</i>	<i>están</i>	<i>estaba</i>	<i>estás</i>	<i>estamos</i>	=6
EDU	24m	+		+				2
GER	27m	+						1
PEP	25m	+						1
RIC	29m	+						1
GIS	28m	+	+	+				3
TITA	26m	+	+	+			+	4
ADR	33m	+	+		+	+		4
MARI	34m	+	+	+	+	+		5
PAU	34m	+	+		+	+		4
LES	34m	+		+	+			3
	OCURRENCIAS	129	24	10	5	3	1	171

Hay un periodo en que la forma de tercera persona de singular es dominante, pero después surge una diversificación flexiva muy parecida en las dos muestras. Prácticamente aparecen las mismas variantes flexivas en ambos *corpus*: *está*, *están*, *estoy*, *estás*, *estamos*, *estaba* y *estaban* (éste último sólo en el longitudinal). A continuación veremos si estas flexiones

aparecen productivamente en construcciones o si más bien se comportan de manera formulaica.

En el *corpus* longitudinal encontramos que desde los 22 meses (Elia 7) hasta los 25 meses (Elia 11) sólo se registra el marco de construcción locativo dominante ‘*aquí está*’. A partir de los 26 meses este esquema de construcción se acompaña de un elemento nominal: [*aquí está* N] y aparece una variante del esquema: ‘*no está*’.

De los 27 a los 29 meses, sólo encontramos esquemas formulaicos del tipo ‘*¿tá bien?*’, y sólo a partir de los 30 meses se registra la incorporación de esquemas atributivos y auxiliares en los que la cópula *está* se mantiene como el elemento fijo, y se acompaña de diversos atributos, a la manera de un esquema pivote: [*está* + ATR], por ejemplo ‘*está mojado/frío/caliente...*’ (se comentó lo mismo anteriormente para *ser*). Muy pronto, a la edad de 32 meses, aparecen esquemas en donde tanto las formas de *estar* como sus complementos presentan combinatorias: [LOC + VB + FN], [COP + ATR].

De manera que tenemos un amplio periodo de 8 meses en que el único esquema registrado en el lenguaje infantil es el locativo. Durante 4 de estos 8 meses, la construcción no crece sino que se mantiene con un formato consistente: *aquí está*. En el resto del periodo ya se registra una variante de la construcción y la aparición de productividad combinatoria [*aquí está* N].

Algo similar ocurre en el *corpus* transversal: en dos de los tres niños más pequeños de la muestra sólo aparecen esquemas locativos (distintos en cada niño: Gerardo [*acá está*], Pepe [*allá está*]) en que tanto la flexión como sus complementos son los mismos. Después de este periodo de construcciones exclusivamente locativas, los niños manifiestan diversas construcciones copulativas y auxiliares que dan cuenta de productividad combinatoria, tanto en lo que respecta a las formas de *estar*, como a sus complementos. Véanse los ejemplos de la tabla 2.11

Tabla 2.11 Emergencia de la productividad combinatoria de construcciones de *estar*. Corpus transversal

NIÑOS	EDAD	CONSTRUCCIONES LOCATIVAS	CONSTRUCCIONES AUXILIARES/COPULATIVAS
EDU	24m	allá está / aquí están	-----
GER	27m	<i>acá está</i>	-----
PEP	25m	<i>allá está</i>	-----
RIC	29m	<i>acá está ~ no está</i>	<i>está caliente</i>
GISELA	28m	aquí está-estoy	está feo-bonito
TITA	26m	aquí está-están-estamos	estoy volando / está llorando
ADRIÁN	33m	aquí estoy / allá está	no está tapado/estoy comiendo
MARI	34m	acá-aquí está	está caliente/estoy limpia
PAULA	34m	aquí-allá está	estoy haciendo/estaba peleando
LESLIE	34m	allá-aquí está	están muy flaquitas/está muy bonita

Nos encontramos con dos periodos contrastantes, un periodo (10 meses en el *corpus* longitudinal, 4 de 10 niños en el transversal) en que está prácticamente ausente la productividad combinatoria y un segundo periodo en que aparecen construcciones con productividad combinatoria de manera notable.

En los esquemas locativos se manifiestan combinatorias tanto de las formas de *estar* como de los complementos locativos. Asimismo, los esquemas copulativos/auxiliares muestran combinaciones de las diferentes formas copulares y los complementos adjetivales o de gerundio.

De modo que tenemos evidencia indirecta de que las formas de *estar*, después de un periodo de presencia no diversificada y tendiente a lo formulaico, aparecen de manera individuada y productiva.

En la siguiente sección hacemos una breve comparación entre los hallazgos más importantes de la emergencia de las formas de *ser* y *estar*.

2.2.3 Emergencia diferenciada de las formas flexivas de *ser* y *estar*

Los datos infantiles que se han analizado parecen indicar que la emergencia de las formas flexivas de *estar* es más temprana y notable que la emergencia de las variantes flexivas de *ser*.

Muestra de ello es que Eduardo, el niño más pequeño del *corpus* transversal (LME 1.43), tiene registradas dos variantes flexivas para la construcción locativa (*está-están*). De hecho, solamente hay tres niños con una única variante flexiva (Pepe, Gerardo y Ricardo). De manera que desde muy temprano ya hay diversificación flexiva, a diferencia del verbo *ser*, cuya forma más frecuente y temprana, *es*, se mantiene como la única por 10 meses en el longitudinal, y es la única forma para 5 de los 10 niños del *corpus* transversal.

Por otra parte, sólo hay un verbo con uso formulaico en el longitudinal: *estás*, en la construcción de saludo ‘¿Cómo *estás*?’. Sin embargo aún esta flexión de segunda persona de singular aparecerá en el último registro en otro tipo de construcción: ‘*estás muy bonita*’. En el transversal no hay flexiones restringidas a una función específica, sino que todas forman parte de combinatorias. No hay casos de flexiones de ocurrencias únicas en construcciones únicas como ocurre en el caso de *ser*, donde 3 formas de 6 del *corpus* longitudinal y 6 formas de 11 del *corpus* transversal aparecen sólo en fórmula; es decir, aproximadamente el 50% de las formas flexivas de *ser* aparecen en construcciones únicas.

Finalmente, se puede advertir la presencia del paradigma completo del presente de indicativo del verbo *estar* (*estoy-estás-está-estamos-están*) tanto en el *corpus* longitudinal como en el transversal; además de la presencia de una forma imperfecta (*estaba*) en el transversal y dos (*estaba-estaban*) en el longitudinal.

2.2.4 Recapitulación

a) Las formas del verbo *estar* presentan menos dificultad en su incorporación al lenguaje infantil, en comparación con el verbo *ser*, debido a su prominencia prosódica y semántica y a la regularidad de su paradigma flexivo. Esto se manifiesta en el hecho de que las ausencias son poco frecuentes, y cuando éstas ocurren, esto se debe a que se trata de contextos dialógicos colaborativos.

Las construcciones locativas sólo presentan el tipo de ausencia anterior. Algunas construcciones copulativas y auxiliares registran ausencias no esperables. Esto sugiere de manera indirecta la prominencia semántica de las construcciones locativas, ya que en las construcciones auxiliares y copulativas, la carga léxica no está en la cópula sino en los adjetivos y gerundios de la construcción.

En el caso del verbo *estar* no podemos hablar de protoformas, sino más bien de formas inmaduras. La forma más temprana y frecuente, *está*, es prominente prosódicamente incluso en su forma reducida *tá*: se trata de una sílaba abierta y tónica.

Las formas del verbo *estar* son susceptibles a efectos de reducción fonológica y de vinculación prosódica a otros formantes aledaños de las construcciones en que participan. Así, observamos dos escenarios. En el primero se manifiestan formas independientes prominentes prosódicamente. Algunas construcciones locativas tempranas en que aparecen las formas reducidas de este primer escenario, poseen ciertos rasgos de construcciones amalgamadas como:

- Empalme de construcciones que generan redundancia: la **acá tá.llá** (Ger, 2;03)
- Errores de concordancia: Mida **todas...** mida, aquí **tá**. (Elia 17, 33m)
- Aunque en los registros tempranos del *corpus* longitudinal aparecen varios tipos de esquemas locativos (lo que podría ser prueba de productividad), éstos se registran en una sola muestra. Sólo uno de estos esquemas tempranos permanecerá a lo largo de la muestra: *aquí.tá*.

En el segundo escenario encontramos formas reducidas de *estar* que parecen estar en proceso de una realización fonética más madura: *qui.tá* > *qui'stá*, y aparecen vinculadas prosódicamente con un elemento vocálico precedente.

b) Respecto a la individuación de las formas de *estar*, no encontramos evidencias directas como apariciones aisladas o autocorrecciones. Más bien encontramos pruebas indirectas relativas a la aparición de las cópulas en construcciones con combinatorias léxicas. En un

primer periodo, sólo aparecen construcciones de tipo locativo¹⁴ (durante 10 meses en el *corpus* longitudinal, 4 de 10 niños en el transversal). En un segundo periodo surgen de manera notable construcciones copulativas y auxiliares en que las cópulas muestran una gran capacidad de combinatoria léxica.

c) Los datos infantiles analizados indican que las formas de *estar* exponen una emergencia de las formas flexivas más temprana y notable que las formas de *ser*. Prueba de ello es que no encontramos formas flexivas exclusivas para una construcción (formas flexivas únicas en ocurrencias únicas); lo contrario ocurre con *ser*, en donde aproximadamente el 50% de las formas flexivas aparecen en una construcción única. Además, se registra la presencia del paradigma completo de presente de indicativo y una forma flexiva de imperfecto del verbo *estar* en ambos *corpus*. Finalmente, 5 de los 10 niños del *corpus* transversal sólo tienen una variante flexiva de *ser*: *es*; en cambio, 7 de 10 niños tienen más de una variante flexiva de *estar*.

Aunque estas formas flexivas presentan un periodo de nula presencia de combinatorias léxicas, en ambos *corpus* se documenta un periodo de combinatorias productivas, a partir de los 30 meses en el *corpus* longitudinal y en Gisela (28 meses) en el *corpus* transversal.

2.2.5 Discusión

La prominencia fónica y semántica de *estar* podría incidir no sólo en el hecho de que el verbo se registre más temprano en las muestras, que se provea en las construcciones con regularidad y que prácticamente no se documenten ausencias ni protoformas, sino que también podría estar jugando un papel importante en la emergencia de la diversificación de las formas flexivas y su aparición en diversas construcciones con combinatoria léxica.

La relativa regularidad del paradigma flexivo de *estar* estaría ayudando a que el niño realice la individuación y el análisis de las formas de este verbo. El carácter supletivo de *ser*, por su parte, propicia una adquisición mucho más fragmentaria, al grado de que encontramos variantes flexivas en ocurrencias únicas, en funciones específicas, casi formulaicas.

¹⁴ Ibañez (2001) propone que la estructura argumental TEMA-LOCATIVO es más temprana en los niños que la estructura AGENTE-PACIENTE. Debido a que los niños están en un periodo de interacción con su entorno, la relación TEMA-LOCATIVO (figura-fondo) es básica cognitivamente hablando y, por lo tanto, también básica en la estructuración de la categoría verbal.

Independientemente de que un verbo sea más accesible para el análisis del niño, los dos verbos manifiestan que no se incorporarán de manera aislada al lenguaje sino dentro de un marco de construcción. Ambos verbos exponen un periodo inicial formulaico, y sólo después de un periodo determinado (en el *corpus* longitudinal: 10 meses en el caso del verbo *ser* y 4 meses en el caso de *estar*) aparecerán los primeros datos de análisis.

Aunque en uno de los verbos (*estar*) la presencia de un periodo formulaico es menos notoria, se puede advertir que los niños prefieren acceder a las formas individuales de ambos verbos en el contexto de un marco de construcción. Considérese por ejemplo que una forma prominente prosódicamente como *estamos* (única forma trisilábica del paradigma de presente de indicativo de *estar*) no es necesariamente la más frecuente o pionera (sólo se documentan 3 ocurrencias en el *corpus* longitudinal y 1 en el transversal). Lo cual indica que la mera prominencia prosódica no es suficiente para que una forma sea frecuente en el lenguaje infantil. Para que ello ocurra, es necesaria la confluencia de factores diversos como la participación de la forma en una construcción de relevancia pragmática, su frecuencia en el input, etc.

Esto nos lleva a atender de manera especial el comportamiento de los distintos marcos de construcción de los verbos *ser* y *estar*, más que las formas aisladas, asunto que se abordará en el siguiente capítulo.

Por último habría que reflexionar sobre la posibilidad de que la identificación de las cópulas como formantes independientes y sus construcciones como resultado de combinatoria se mantenga en curso a lo largo de la vida o nunca esté cabalmente terminada¹⁵.

¹⁵ Cfr. Concepto de *prefabs* de Bybee (2005). Esta autora propone que existen secuencias de palabras convencionales (*prefabs*), no necesariamente predecibles (de significado más transparente que el de otras frases hechas, que muchas veces tienen sentido metafórico), a las que se tiene acceso por listado, más que por abstracción de reglas.

3. EMERGENCIA DE LAS CONSTRUCCIONES DE *SER* Y *ESTAR*

Hemos visto en el capítulo anterior que los verbos *ser* y *estar* reciben un tratamiento diferente. En lo que respecta a *ser*, sus formas presentan una falta de individuación: su emergencia en el lenguaje infantil está fuertemente apoyada en otras formas de la construcción en que participan, hasta el punto de formar amalgamas. Esto es así para la forma flexiva más frecuente, *es*, que se caracteriza por ser opaca fonológica y semánticamente. Sin embargo, también es posible encontrar expresiones formulaicas con las otras formas flexivas del paradigma supletivo de la cópula que resultan más prominentes fonológicamente, por ejemplo *somos* (en *somos familia*), *seas* (en *no sea cochina*), *fueron* (en *y fueron muy felices*), entre otras. De manera que el escenario general presenta una tendencia a que las formas de la cópula *ser* no constituyan un elemento aislado, sino que estén ligadas a marcos de construcción específicos, que en un primer momento pueden ser específicos en un grado extremo, incluyendo sus formantes léxicos y que pueden constituir amalgamas prosódicas.

El trabajo de individuación y de análisis de las formas de *ser* como elemento independiente de una construcción es inicialmente nulo o muy reducido. Durante un periodo que cubre 7 meses (E6: 21 meses - E12: 28 meses), sólo se registran expresiones amalgamadas y con una diversidad léxica mínima. Sin embargo, posteriormente y durante un mismo periodo de desarrollo, se obtienen evidencias de un análisis incipiente debido a que aparecen esquemas de construcción con un elemento fijo (la cópula) y un elemento variable (el complemento); es decir, esquemas de tipo pivote. Así, la misma forma flexiva, *es*, puede en un mismo momento participar tanto en construcciones amalgamadas como en construcciones tipo pivote.

En lo que respecta a *estar*, este verbo también presenta inicialmente la presencia de amalgamas y evidencias de falta de individuación. Aunque, ciertamente, dado el carácter no supletivo de *estar* y su prominencia fonológica y semántica, encontramos que la posible construcción de un miniparadigma flexivo es mucho más viable para las formas de este verbo que para las formas de *ser*. Aún así, las formas de *estar* no aparecen aisladas de sus

contextos de ocurrencia y mantienen un vínculo estrecho con los diversos marcos de construcción en que ocurren.

Con todo ello, podemos afirmar que el comportamiento del verbo *ser*, así como el de *estar*, nos indica que la vía de acceso de estos verbos en el habla infantil temprana no es la forma aislada del verbo, sino un marco de construcción. Además, esto no se debe en exclusiva a la relativa opacidad prosódica de una forma flexiva, puesto que se da por igual con formas flexivas del mismo verbo independientemente de su prominencia (*es* o *fueron*, por ejemplo). Asimismo, afecta al par de verbos atendidos; uno (*estar*) más prominente que el otro (*ser*), que ocurren por igual en amalgamas o en asociaciones léxicas de marcos de construcción característicos. Esto nos ratifica que no es la forma la que está determinando definitivamente la presencia de amalgamas, y, por tanto, la asociación a marcos de construcción, no es un efecto de opacidad prosódica –aunque la apoye– sino que la vía de acceso de ambas formas copulares (prominentes o no) se realiza a través de marcos de construcción característicos, aun altamente formulaicos o con particularidades léxicas iniciales.

Todo esto resulta plausible y aun natural –aunque no necesario– cuando se considera que las formas de los verbos *ser* y *estar*, como se dijo en la introducción, tienen un carácter polisémico. Además, esta polisemia da como resultado que las mismas formas flexivas participen en construcciones con funciones distintas. Así, *estar* aparece en construcciones locativas, pero también en construcciones copulativas y auxiliares. *Ser* participa en construcciones existenciales y copulativas de diversa índole: identificativas, atributivas y posesivas, por ejemplo. Todas las cuales presentan una función propia y formantes característicos.

Así, a partir de este escenario, podemos proponer como explicación unitaria del desarrollo de estos verbos que lo que guía el proceso de adquisición de éstos corresponde a las diversas construcciones en que ocurren.

La noción de construcción que concurre en este escenario, comentada ya en la introducción, es la que surge desde la perspectiva de la gramática de construcciones (*Construction Grammar*), donde se entiende por construcción “un par convencional de forma y función” (“conventionalized pairings of form and function”, Goldberg, 2006: 3). Las formas que intervienen en estos pares, pueden ser desde morfemas hasta frases. En una construcción no se atiende al significado aislado de sus formantes sino que se privilegia su significado global. Este significado global está asociado a una función comunicativa específica. Recuérdese que para este modelo es viable la integración en la descripción lingüística de los niveles semántico y pragmático (Goldberg 2006).

En este sentido, no es la forma particular de la cópula la que hace la diferencia, sino el marco de la construcción, y en sentido estricto, los ejemplares de las construcciones que los niños van incorporando.

Subrayamos entonces que la hipótesis implicada aquí es que la unidad de análisis para el niño no es la forma aislada, sino la construcción, construcción que a su vez tendrá una estrecha relación entre sus elementos formales (tanto la cópula como otros formantes de la construcción) y funcionales o de significado.

De manera que, aunque hemos encontrado la emergencia de un miniparadigma flexivo en *estar*, habría que preguntarse si este modelo flexivo ocurre de manera generalizada a lo largo de los distintos marcos de construcción de este verbo. Si bien, no habría que descartar la posibilidad de que inicialmente una diferenciación en los marcos de construcción acarrearía una selección de formas flexivas, tanto para el caso de *ser*, como el de *estar*.

Al asumir como hipótesis que el desarrollo tiene como punto de partida ejemplares de construcción específicos que eventualmente esquematizarán y se volverán productivos, se buscará en este capítulo caracterizar primero formal y funcionalmente cada uno de los marcos en que participan los verbos *ser* y *estar*, para posteriormente exponer la ruta de desarrollo de estos marcos, teniendo en mente las siguientes preguntas de investigación, tal cual fueron planteadas en la introducción:

ii. ¿Cómo se presenta la emergencia de cada marco de construcción en términos de su secuencia cronológica? De donde se desprenden preguntas específicas como

- a. ¿Cuáles son los marcos de construcción con *ser* y *estar* usados en el lenguaje infantil?**
- b. ¿Hay un marco de construcción básico y otros derivados?**
- c. ¿La emergencia de los distintos marcos de construcción-función de los verbos *ser* y *estar* se da de manera secuencial o simultánea?**

En concordancia con el esquema anterior, este capítulo se divide en los siguientes apartados:

3.1 Caracterización de los distintos marcos de construcción de *ser* y *estar*

3.2 Emergencia de los marcos de construcción.

3.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS MARCOS DE CONSTRUCCIÓN CON *SER* Y *ESTAR* EN EL DATO INFANTIL

Como se ha dicho previamente, *ser* y *estar* son verbos “polifuncionales”; participan como predicados léxicos en construcciones existenciales y locativas, pero también en construcciones gramaticales y auxiliares. De manera que tendremos múltiples marcos de construcción con características particulares en términos formales y funcionales.

En esta sección se toma como punto de partida la clasificación de los distintos tipos de construcción registrados en los datos infantiles de los dos *corpus* que fundamentan este estudio. Es decir, se intenta responder la pregunta **ii a: ¿cuáles son los marcos de construcción con *ser* y *estar* usados en el lenguaje infantil?**

Adviértase que esta clasificación no responde cabalmente a la descripción de la gramática adulta, sino que está fundamentada en las características propias del lenguaje infantil analizado. Por lo que varios son los criterios de clasificación, como frecuencia de ocurrencias, rasgos formales y funcionales, así como factores pragmáticos.

3.1.1 Caracterización de los marcos de construcción con *ser*

En el caso del verbo *ser*, los principales marcos de construcción que encontramos en los datos infantiles son los siguientes: posesivos, identificativos y de caracterización. A continuación se describen las características de cada uno.

3.1.1.1 Construcciones posesivas

El marco de construcción POSESIVO, se distingue porque manifiesta una función de “anclaje” (*anchoring*) (Lambrecht 1994). Con estas construcciones el niño presenta un referente y lo pone en relación con un participante, fundamentalmente consigo mismo. Como se puede ver en el siguiente ejemplo, la niña focaliza un nuevo referente que el oyente no tiene identificado y lo vincula con ella misma a través del marco posesivo.

(1) (La mamá está cocinando, Emilia le pide algo)

N: a mi un... eta **e mía** (Elia 11, 27m)

En otras ocasiones, la entidad es focalizada por el adulto y la niña hace la vinculación de la entidad con ella misma:

(2) A: Un caballo pony.

N: **Es mío** ¿eh? (Elia 17, 33m)

El marco de construcción posesivo aparece en pares dialógicos de pregunta-respuesta “modélicos” como el siguiente.

(3) A: ¿Dile de quién es esta colonia? (Elia mira a su madre).

N: **E mía.** (Elia 18, 36m)

También es posible encontrar contextos dialógicos de “competencia”:

(4) (La prima de Tita toma un poco de plastilina de la mesa)

N: No, **e mia** (Tita, 26m)

En la gramática descriptiva adulta tradicional, las construcciones anteriores se clasificarían dentro del grupo de construcciones atributivas. Sin embargo, en este estudio se les considera como un grupo independiente dado que en el lenguaje infantil estas

construcciones tienen unas funciones específicas y características, sobresalen en número de ocurrencias y además, tienen una emergencia o incorporación temprana.

En lo que respecta a las características formales de las construcciones posesivas, tenemos que los sujetos tienden a no estar expuestos sino implícitos por el contexto dialógico (5). Cuando llega a exponerse el sujeto, éste es pronominal y típicamente demostrativo (6); los sujetos léxicos son marginales.

- (5) A: ¿Por qué [no le prestas tu pluma]?
N: Porque no, porque [la pluma] **es mía**. (Elia 23, 41m)
- (6) (La niña juega con un dado).
N: Éste **es mío** la i, la i (Elia 23, 41m)

Por su parte, los complementos posesivos de este marco pueden ser pronominales: *mío* (7), *tuyo* (8), o léxicos, en construcciones prepositivas (9).

- (7) N: No, es **mío**. (Elia 19, 37m)
- (8) N: Es **tuyo**, eh? (un regalo) (Elia 20, 38m)
- (9) A: Y ya la sacaste ¿y de quién es esta guitarra?
N: e... es **de mi tío**. (Elia 17, 33m)

Se sugiere entonces el siguiente esquema formal básico de este marco de construcción:

- (10) [SJ: LEX / PRO / 0 COP POS: PRO / FP]

3.1.1.2 Construcciones de identificación

El marco de construcción de IDENTIFICACIÓN se caracteriza en términos generales porque vincula dos expresiones de categoría nominal que son virtualmente referenciales. Por lo regular, uno de los dos formantes nominales es más referencial que el otro (Fernández, 1999: 2384) y constituye el formante SJ. El menos referencial ocupa la posición de predicado nominal¹. En el lenguaje infantil que analizamos en este trabajo encontramos los

¹ Cfr. La jerarquía de referencia de Silverstein (1976).

siguientes subtipos de funciones de este marco de construcción: identificación nominativa e identificación en juego de roles².

El marco de construcción de IDENTIFICACIÓN NOMINATIVA, presenta identificaciones referenciales concretas como la siguiente:

- (11) A: oye y esto qué tanto es, eh? (contenido de una bolsa)
N: e..., es mi, **es mi, ropa** (Elia 20, 38m)

Generalmente los adultos promueven la producción de la construcción, con la finalidad de que el niño enuncie el nombre de una entidad. En otras ocasiones, los niños producen enunciados espontáneos como el siguiente.

- (12) A: ¿Qué estás haciendo? (la niña juega con plastilina)
N: **Es** mi pez (Tita, 26m)

Formalmente, este marco se caracteriza porque los sujetos suelen ser pronominales, típicamente pronombres demostrativos (13).

- (13) (La niña juega a la comidita con las muñecas)
N: **Eta** es la comida (Marijón, 34 m)

Aunque, como es usual en el habla infantil, fuertemente situada, pueden estar ausentes (como en los ejemplos anteriores; es mi pez, es mi, ropa) y estar representados en la situación o apoyarse en el diálogo.

Lo que distingue a estas construcciones es que el predicado siempre será de categoría nominal. Los formantes nominales del predicado de este tipo de construcciones pueden ser desde un sustantivo escueto hasta una frase nominal compleja (14).

² También es posible encontrar un subtipo de identificación locativa. Desde el punto de vista de la gramática tradicional, estas construcciones corresponderían a los enunciados predicativos existenciales. De este tipo de construcción sólo hay una ocurrencia en cada una de las muestras: A.- A la piñata ahí... N.- Ati no es (*aquí no es*) (Elia 14, 30m); N.- aquí e (*aquí es*) (Julieta, 26m).

- (14) mamá / mi mamá / mi perrito Dulce / su papá gallo / un perro, una tortuga y un caracol / una casita para mi cachorrito / un castillo más chico / un niño que sus papás se murió...

Por otra parte, hay un marco de identificación particular que se observa en el JUEGO DE ROLES. En estos marcos se otorga una identidad ficticia al referente (15) o se cambian los roles de los participantes (16).

- (15) A: Está dormida, bien cobijada. (conejo de peluche)
N: A su tuna, **es su tuna**.
A: ¿Tu falda es su cuna?
N: Sí. (Elia 16, 32m)
- (16) A: m..., qué bonito pintas el plato.
N: **yo so (soy) la mamá**. (Elia 20, 38m)

Al igual que en el marco de indentificación nominativo, este marco se caracteriza formalmente porque el sujeto suele estar ausente y definirse contextualmente, o bien ser pronominal. Sin embargo, estas construcciones se caracterizan por exponer con frecuencia sujetos de pronombres personales (*yo, tú*) (16). Pero también ocurren sujetos que se exponen a través de pronombres demostrativos. El predicado, por su parte, lo constituyen frases nominales simples o complejas, como las presentadas en (14).

Pese a estas diferencias, no consideramos que los marcos de identificación nominativa y la identificación en el juego de roles constituyan dos grupos de construcción independientes, sino más bien *subtipos* de un mismo grupo, ya que no hay una distinción formal definitiva entre estos marcos. Comparten la característica fundamental de exhibir predicados de frase nominal y su sujeto suele estar ausente o exponerse pronominalmente. Es decir, una construcción de juego de roles como “*esta es su cuna*”, tiene las mismas características formales de una construcción de identificación nominativa. Es decir, una identificación personal real (*tú eres mi amiga*) o ficcional (*yo soy la mamá*) son formalmente afines. La distinción entonces será más bien pragmática: en el caso de las construcciones de identificación nominativa, el objeto referido está presente en el contexto inmediato. En cambio en la identificación del juego de roles, la identificaiación es lúdica o ficcional.

No puede descartarse, sin embargo, la presencia privilegiada de algunos formantes en los marcos de construcción de juego de roles, sobre todo en la asignación de nuevos roles a los participantes, como los pronombres personales (*yo – tú*) y la selección de una forma flexiva especial para la cópula: el copretérito (ver ejemplo 17). La presencia de este copretérito en construcciones de juego de roles ha sido advertida en la gramática tradicional (Gili Gaya, 1961). Coseriu (1996) le llama imperfecto prelúdico; Molho (1975) lo considera un imperfecto equivalente a un condicional.

(17) N: (La niña se mete en una caja)
Eda títede. [era títere] (Elia 15, 31m)

De manera que el esquema formal básico que se propone para los marcos de identificación es el siguiente:

(18) [SJ:LEX/PRO/0 COP FN]

Nuevamente, como en el caso de los marcos posesivos, los marcos de construcción de identificación de juego de roles son muy prominentes en el lenguaje infantil.

3.1.1.3 Construcciones de caracterización

Por último, el marco de construcción de CARACTERIZACIÓN, atribuye propiedades a una entidad. Las propiedades que se registran en los datos infantiles son de diversa índole: color, dimensión, cualidad, materia, finalidad, destinatario, entre otros. En la siguiente tabla se presentan algunos ejemplos.

Tabla 3.1 Ejemplos de construcciones de caracterización con *ser*.

PROPIEDADES	EJEMPLOS
COLOR	A.- A ver, ¿de qué color es el sombrero? N.- es rojo (Eduardo 24m)
DIMENSIÓN	A.- El gato N.- Gato, E tititito (Elia 15, 31m)
CUALIDAD	E.- No se tai, es muy lista [una muñeca]. (Elia 18, 36m)
MATERIA	N.- Es que mira [...], es de madera . (Paula, 34 m)
CORRESPONDENCIA	N.- Este es del oso (Elia 22, 40m)
FINALIDAD	A.- ¡Ah! ¿en Xochimilco?... ¿y tienes traje de baño? N.- Sí pero... [...] es para nadar . (Elia 22, 40m)

Formalmente estos marcos se distinguen porque la caracterización se realiza a partir de algunas propiedades que se exponen a través de frases adjetivas (constituidas por un adjetivo escueto o una frase adjetiva compleja); por ejemplo *chiquito*, *muy grande*, (propiedades de dimensión); mientras que otras propiedades se exponen exclusivamente a través de frases prepositivas, por ejemplo: *de madera*, propiedad de materia, o *para nadar*, frase con sentido de finalidad o meta, que se expone típicamente con una frase prepositiva con infinitivo. Respecto al sujeto de estas construcciones, nuevamente es común que estén ausentes o bien que se expongan pronominalmente.

De manera que este es el grupo con mayor diversidad, tanto en lo que respecta a la variedad de propiedades que expresan, como en lo que se refiere a los formantes del predicado de la construcción. El esquema formal que se propone es el siguiente.

(19) [Sj:LEX/PRO/0 COP PROP: F ADJ/FP]

En el siguiente cuadro se enlistan y ejemplifican los esquemas formales de los tres principales marcos de construcción con *ser* registrados en los datos infantiles.

Cuadro 3.1 Esquemas de los distintos marcos de construcción-función de *ser* infantiles

MARCO-FUNCIÓN		COMPONENTES GRAMATICALES	EJEMPLOS
Anclaje posesivo		Sj: lex/pro/0 vb Pos: pro/lex	<i>es mío ~ es de mamá</i>
Identificación	nominativa	Sj: lex/pro/0 vb FN	<i>es mi cuna</i>
	juego de roles		<i>yo soy la mamá</i>
Caracterización		Sj: lex/pro/0 vb Prop: FAdj. / FP	<i>es muy grande ~ es de madera</i>

Es de advertir que los sujetos de todos los marcos de construcción tienen características similares: pueden ser pronominales (típicamente demostrativos o personales) o bien, estar implícitos en el contexto dialógico, por lo que los sujetos léxicos suelen no registrarse en el dato infantil. Lo que varía y caracteriza a las construcciones es el PREDICADO de las construcciones, que se manifiesta a través de posesivos (pronominales o léxicos -con frase prepositiva-) (POS), frases nominales (ID) o frases adjetivas y frases prepositivas (CAR).

Hay que mencionar por último que se documentan en los datos infantiles varias construcciones que se consideran “formulaicas”, y que suelen tener una sola ocurrencia, (*No sea cochina*: Tita, 26m, *¡Qué divina eres!*: Elia, 38m) o bien, constituyen una construcción cuyos ejemplares mantienen una conformación léxica invariable a lo largo de varias muestras (*Fueron muy felices*: Elia 37m- 40m). Aunque algunos de estos ejemplares podrían encabezar la incorporación de un nuevo marco de construcción, se mantienen idénticos a su marco de incorporación o como casos aislados.

3.1.2 Caracterización de los marcos de construcción con *estar*

En lo que respecta a *estar*, los marcos de construcción más prominentes en los datos infantiles de los *corpora* contemplados en este estudio son los siguientes: locativos, de caracterización y de aspectualización. A continuación se describe cada uno.

3.1.2.1 Construcciones locativas

Las construcciones LOCATIVAS infantiles se componen fundamentalmente del verbo *estar* y de un adverbio de lugar, *aquí*, *arriba*, *abajo*, *lejos* (20), o una frase prepositiva locativa (21).

(20) N: ***Aquí*** tá (está) (Elia 10, 26m)

(21) N: Estaba ***en la televisión*** (Elia 21, 39m)

Las construcciones preferentes presentan el adverbio *aquí*, y, en menor medida, adverbios del mismo paradigma (*ahí*, *allá* y *acá*). Es de notar que en estas construcciones el adverbio suele preceder al verbo *estar*. En algunas de estas construcciones el sujeto es nulo, aunque está contextualmente determinado (22).

(22) A.- ¿Dónde está tu abuelito? (en una foto)

N.- ***Aquí ‘stá*** (Elia 11, 27m)

Sin embargo, es común encontrar en este tipo de construcciones sujetos expuestos preferentemente por frases nominales (sujetos léxicos) que generalmente aparecen después del verbo *estar*, como en el ejemplo (23).

(23) N: Atita [aquí está] **su babedo** [babero] (Elia 14, 30m)

También encontramos, aunque en menor medida, construcciones en que el elemento locativo está expuesto por un adverbio distinto a *aquí*: *lejos*, *arriba*, *abajo* (24), o por una frase prepositiva (25). En estas construcciones los formantes locativos típicamente suceden al verbo *estar* y los sujetos lo preceden (26).

(24) A: Tú has visto ese video
N: doda [Lola] **etá adiba** [arriba] (Tita, 26m)

(25) N: **Están en su tasa** [casa] porque ya se dudmiedon [durmieron] (Elia 20, 38m)

(26) N: **El moretón** estaba en la cola (Paula 34m)

Al igual que en el caso del verbo *ser*, los sujetos suelen ser nulos y determinados contextualmente, pero también se exponen marginalmente sujetos pronominales personales (27) y léxicos (28). Los sujetos de este tipo de construcciones aparecen típicamente en posición preverbal.

(27) N: Oda **yo** estoy arriba (del escenario). (Elia 21, 39m)

(28) N: **Doda** [Lola] etá adiba [arriba] (Tita, 26m)

De manera que podemos encontrar, al menos, dos variables dentro de las construcciones locativas infantiles. Los formantes básicos del primer submarco serían un locativo adverbial (preferentemente *aquí*) y el verbo *estar*. El sujeto de esta variable de la construcción suele estar ausente (determinado contextualmente), aunque también frecuentemente se expone léxicamente en posición post verbal. El esquema que representa estas características se expone en (29).

(29) [LOC VB SJ: LEX/PRO/0]

Típicamente, estas construcciones tienen una función PRESENTATIVA mediante la cual se hace “ostensible” un referente dado dentro de la escena (30).

- (30) N: ¿Tede tu bibedón?
A: Sí.
N: **Aquí tá**, ¿eh? (Elia 18, 36m)

Frecuentemente estas construcciones son la respuesta a una instrucción adulta:

- (31) A.- ¿Dónde está tu abuelito?
N.- **Aquí ‘stá** (Elia 11, 27m)

El segundo submarco estaría formado por un sujeto (contextualizado, pronominal o léxico) en posición preverbal, el verbo *estar* y un adverbio locativo (distinto a *aquí*) o una frase prepositiva locativa (32).

- (32) [SJ: LEX/PRO/0 VB LOC]

Este submarco de construcción tiene una función locativa prototípica, como puede verse en el siguiente ejemplo.

- (33) N: Estás en tu recámara... ¿por qué te duemes? (Elia 23, 41m)

3.1.2.2 Construcciones de caracterización

En el lenguaje infantil, las construcciones de caracterización del verbo *estar*, al igual que las construcciones de caracterización de *ser*, tienen como predicado adjetivos y frases adjetivas (34) que expresan propiedades de cualidad, color y dimensión, por ejemplo, pero, además, admiten participios (35).

- (34) A.- Pero sóplale, eh.
N.- ¡Ay, **ta caliente!** (Mari, 34m)

- (35) A.- Tiene los ojos cerrados.
N.- **Están abiertos** [abiertos] (Elia 22, 40m)

La presencia de participios en este tipo de construcciones es esperable dado que éstos son compatibles con el carácter perfectivo de *estar*. Recuérdese que, en general, se admite que lo que distingue a los atributos de *estar* de los atributos de *ser*, es el carácter perfectivo de los primeros, frente al carácter no perfectivo de los segundos. En efecto, los participios que acompañan típicamente al verbo *estar* en las construcciones infantiles de caracterización poseen el rasgo [+perfectivo], por ejemplo: *está cerrado / pegado / guardado / mojado / dormido / despierto*.

Los sujetos suelen ser nulos o pronominales, como ocurre con la mayoría de las construcciones que hemos revisado. Entonces, el esquema que representa la estructura formal de estas construcciones es el siguiente.

- (36) [SJ: LEX/ PRO/0 COP ADJ/ F ADJ. /PART]

3.1.2.3 Construcciones de aspectualización

Por construcciones de aspectualización nos referimos a las construcciones perifrásticas formadas por el verbo auxiliar *estar* y un gerundio (núcleo léxico de la perífrasis verbal) (Fernández 1999:2432). Llamamos a estas construcciones de “aspectualización”, porque éste es el rasgo que las distingue: los gerundios expresan acciones dinámicas, progresivas, durativas mientras que las construcciones con adjetivos o participios expresan acciones no dinámicas. Ejemplos de estas construcciones están en (37a-b).

- (37a) A: ¿Qué hace mamá? (Elia se para de la silla y se asoma al pasillo).
N: **Tá badiendo.** (Elia 13, 29m)

- (37b) A.- ¿Y qué estás haciendo?
N.- **Estoy haciendo** el pastel (Mari, 2,10)

De manera que el esquema básico de construcciones de aspectualización es el siguiente.

(38) [SJ: LEX/PRO/0 COP GER]

En el siguiente cuadro se enlistan los esquemas formales de los tres principales marcos de construcción con *estar* registrados en los datos infantiles.

Cuadro 3.2 Esquemas de los distintos marcos de construcción-función de *estar* infantiles

MARCO-FUNCIÓN	COMPONENTES GRAMATICALES	EJEMPLOS
Locación	SJ: LEX/PRO/0 VB LOC	<i>está en la mesa</i>
Presentación	LOC VB SJ: LEX/PRO/0	<i>aquí está</i>
Caracterización	SJ: LEX/PRO/0 VB ADJ /F ADJ. /PART	<i>está muy bonito/ está dormido</i>
Aspectualización	SJ: LEX/PRO/0 VB GER	<i>está barriendo</i>

Al igual que en el caso de *ser*, observamos que el formante caracterizador de las construcciones de *estar* es el predicado, que puede ser de tres clases: locativo, adjetivo-participio o gerundio. Nuevamente, los sujetos suelen ser pronominales o nulos, y en menor medida léxicos, dado que están contextualizados. Respecto al orden, encontramos un caso de inversión en las construcciones locativas (S V LOC ~ LOC V S).

En los datos infantiles tenemos poca presencia de construcciones formulaicas. En el *corpus* longitudinal, aparecen fórmulas de saludo como las siguientes:

- (39a) N: Hola abelita **¿ta mién?** (Elia 11, 27m)
(39b) N: Abelito **¿ta bié?** (Elia 11, 27m)
(39c) N: **¿Tómo estás?** (Elia 22, 28m)

En el *corpus* transversal aparece una construcción formulaica en un enunciado de recuperación, que se documenta con cierta frecuencia en el lenguaje adulto, y que se registra en contextos discursivos del siguiente tipo.

- (40) A1: No, no se la quites. A ver, ciérrala mejor. Así, eso
A2: Ahí está ya
A1: Eso
N: **Ahí tá ya** (Eduardo, 24m)

En este *corpus* es frecuente también la fórmula de saludo *¿cómo estás?*

Una vez hecha la caracterización general de las construcciones infantiles con *ser* y *estar* pasaremos a describir la ruta de desarrollo de cada uno de estos marcos de construcción.

3.2 EMERGENCIA DE LOS MARCOS DE CONSTRUCCIÓN

Una vez identificados los diversos marcos de construcción presentes en el lenguaje infantil registrados en los *corpora*, en esta parte del trabajo se observará el desarrollo cronológico de los distintos marcos de construcción de *ser* y *estar*. Las preguntas que tendremos en mente a lo largo de este apartado son:

ii.b ¿Hay un marco de construcción básico y otros derivados?

ii.c ¿La emergencia de los distintos marcos de construcción-función de los verbos *ser* y *estar* se da de manera secuencial o simultánea?

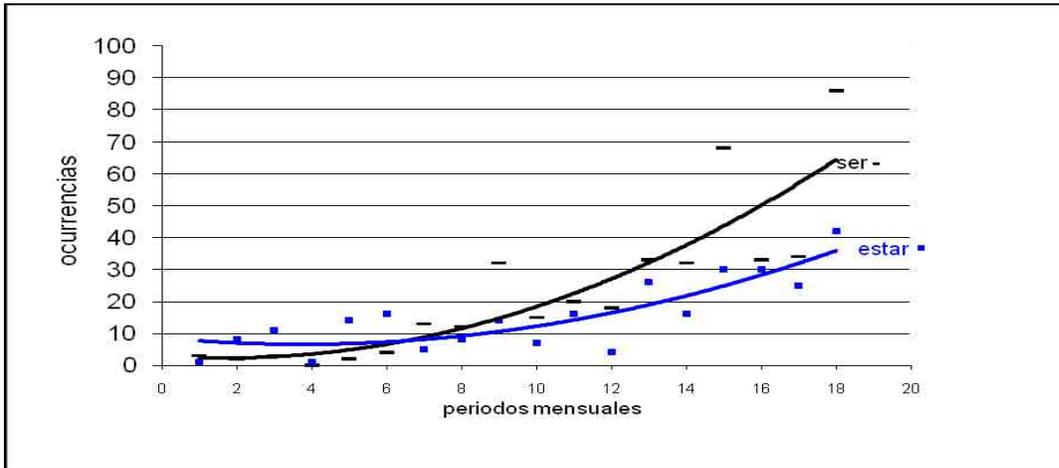
No sólo veremos la emergencia aislada de cada marco, sino que también nos interesaremos en determinar las relaciones existentes en la emergencia de los distintos marcos y la prominencia de uno de ellos en términos de su frecuencia e incorporación.

Para responder a ello, describiremos en primera instancia la distribución cronológica de los distintos marcos y su relación con la producción total de construcciones con *ser* o *estar*, según sea el caso.

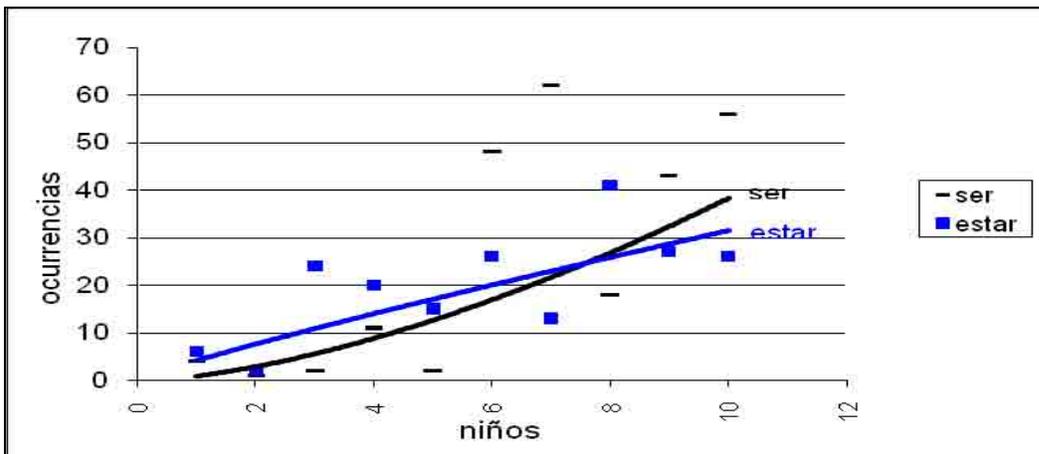
Las formas en conjunto de *ser* y *estar* se distribuyen a lo largo del desarrollo de manera más o menos homogénea, como lo ilustran las gráficas 3.1 y 3.2.

En ambos *córpora* se observa que hay una ligera tendencia a que las formas de *estar* sean más prominentes en los primeros registros; pero al final, esta situación se invierte y *ser* es el verbo que destaca en número de ocurrencias. Esto es más notable en el *corpus* longitudinal que en el *corpus* transversal.

Gráfica 3.1 Distribución cronológica de las formas aisladas. *Corpus longitudinal*



Gráfica 3.2 Distribución cronológica de las formas aisladas. *Corpus transversal*



Ahora bien, si, como se planteó con anterioridad, los niños no atienden inicialmente a las formas aisladas sino a los marcos de construcción en que se insertan las formas, veamos si la incorporación cronológica de los diversos marcos de construcción expuestos en la sección anterior presenta un escenario similar al de las formas indiferenciadas o si, por el contrario, se trata de un escenario más complejo y diversificado.

Podría preverse que el desarrollo muestre la prominencia de algunos marcos de construcción y la ausencia inicial de un aprendizaje generalizado. Esto podría estar

determinado por la complejidad relativa de los marcos de construcción de la cópula, en términos de los elementos que los integran y las operaciones que realizan. O bien como reflejo de su frecuencia de uso en los modelos parentales. Así, por ejemplo, siguiendo a quienes proponen el carácter más básico de los conceptos que expresan los nominales y la complejidad conceptual de los predicados (Gentner 1983), -en principio verbales pero también adjetivos- se esperaría una asimetría consecuente con el desarrollo de los marcos que integren predicados nominales o predicados adjetivales, para *ser*, en el siguiente sentido:

Si nominación > predicación *por tanto* identificación > caracterización

En un sentido semejante, si las relaciones locativas son más básicas que las predicaciones o las modificaciones aspectuales de los predicados, entonces el desarrollo de los marcos de *estar* que se esperaría sería el siguiente:

Si locativos > predicación *por tanto* localización > caracterización ~
aspectualización

Es decir, si suponemos que en términos de su designación, el nombre es más accesible que el adjetivo para el niño, entonces los marcos de construcción-función de *ser* en adquirirse primero serán los marcos identificativos, que están integrados por elementos nominales. Por su parte, si los elementos locativos son más prominentes para los niños que los elementos adjetivos, tendremos que se adquirirán primero los marcos de construcción de *estar* con función de localización y después los de caracterización y aspectualización. Otra posibilidad es que no haya un orden predecible de incorporación, o bien que la incorporación se dé de manera simultánea o que refleje la prominencia de estos marcos en el uso parental. Abordaremos, así, la cuestión de la secuencia de adquisición de diversos marcos en cada verbo, en los apartados siguientes.

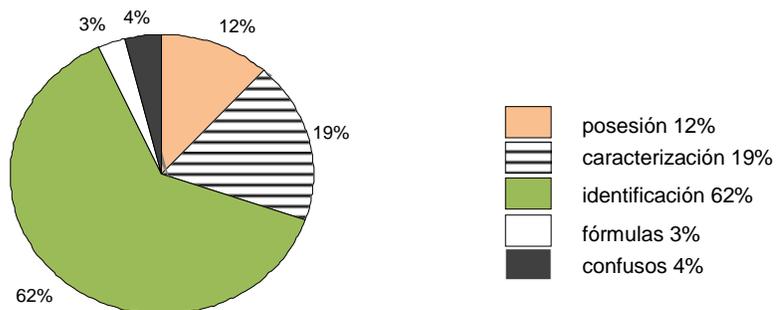
3.2.1 Emergencia de las construcciones con *ser*

3.2.1.1 Distribución global de las construcciones con *ser*

En primer lugar, observemos cuál es la distribución global de los marcos de construcción de *ser*. Las siguientes gráficas (3.3 y 3.4) manifiestan que el marco más prominente en cuanto al número de ocurrencias en el periodo estudiado es el de IDENTIFICACIÓN, seguido por el de CARACTERIZACIÓN y el de POSESIÓN. Se observa la misma tendencia tanto en el *corpus* longitudinal como en el transversal.

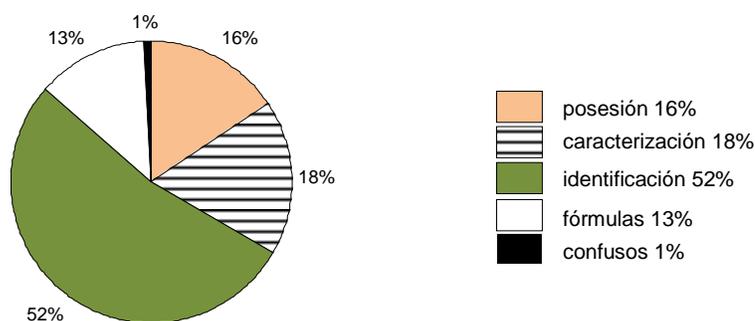
Las construcciones de identificación son las más prominentes en ambos *corpus*, seguidas por las construcciones de caracterización y las posesivas. El resto corresponde a las construcciones formulaicas y los enunciados confusos. Hay que notar que en el *corpus* transversal las construcciones formulaicas son más prominentes. Esto quizá se debe a que en el *corpus* transversal de diez niños, cada niño presenta fórmulas distintas cuya suma forma un conjunto relativamente frecuente³.

Gráfica 3.3 Ocurrencias globales de los marcos de construcción de *ser*. *Corpus* longitudinal



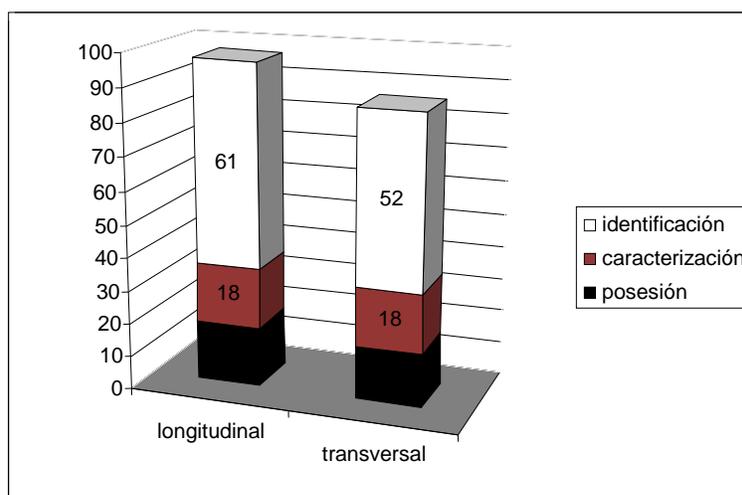
³ Por ejemplo, tan sólo en Tita (26m) encontramos tres enunciados formulaicos distintos: “No sea cochina”, “No puedes ser mi amigo” y “No es posible”, además de varios casos de la fórmula “es que...”.

Gráfica 3.4 Ocurrencias globales de los marcos de construcción de *ser*. *Corpus* transversal



Sin considerar los enunciados formulaicos y confusos, en la gráfica 3.5 se puede apreciar que hay una gran similitud en las tendencias de ambos *corpus*.

Gráfica 3.5 Comparación de las ocurrencias de los marcos de construcción de *ser* en ambos *corpus*.

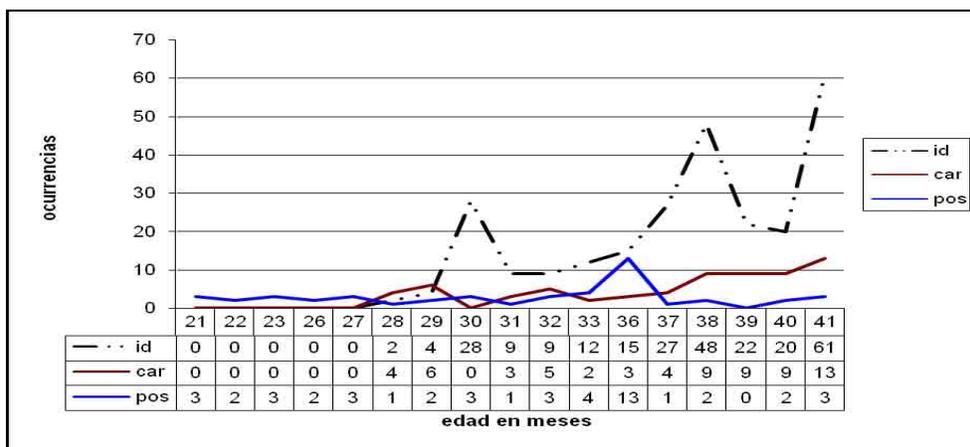


Las gráficas anteriores sólo nos informan que la construcción identificativa es la más prominente en número de ocurrencias. Sin embargo, hay que preguntarse qué factores determinan que esto ocurra así. Una hipótesis podría ser que las construcciones identificativas son las más prominentes porque también son las de emergencia más temprana, y consecuentemente, las construcciones posesivas y las de caracterización serían de emergencia tardía. Atendamos este asunto en la siguiente sección.

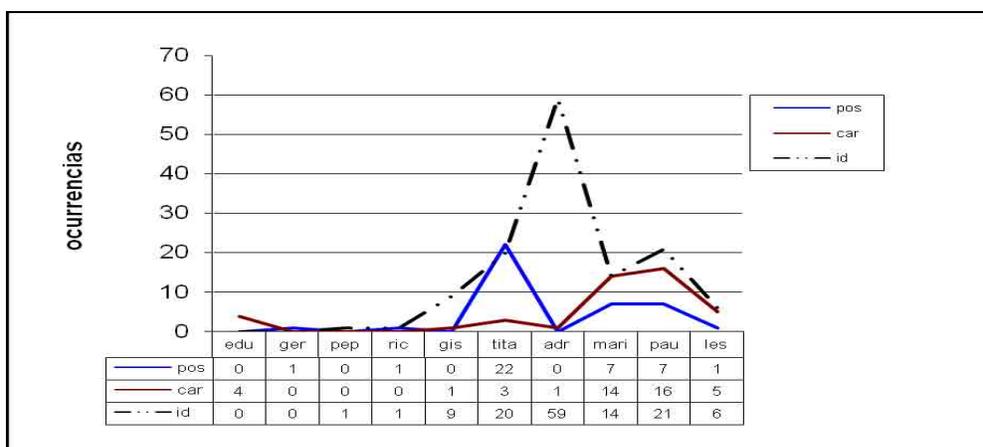
3.2.1.2 Distribución cronológica de las construcciones con *ser*

Las siguientes gráficas nos muestran que la construcción dominante en número de ocurrencias (la construcción identificativa), no es necesariamente la más temprana. En tanto que la construcción posesiva, la más temprana, se mantiene con una frecuencia de ocurrencias equivalente a lo largo de toda la muestra.

Gráfica 3.6 Ruta de desarrollo de las principales construcciones del verbo *ser*. *Corpus longitudinal*



Gráfica 3.7 Ruta de desarrollo de las principales construcciones del verbo *ser*. *Corpus transversal*



La distribución cronológica de las construcciones de los *corpora*, sobre todo en los primeros meses, no muestra un panorama tan homogéneo como el de la distribución de ocurrencias. Se aprecia en las gráficas que mientras que en el *corpus* longitudinal la

construcción más temprana es la POSESIVA e incluso se mantiene como la única construcción durante un periodo de 7 meses (21m a 28m), en el *corpus* transversal no se muestra una preferencia inicial por una construcción única: en Eduardo (Edu), el niño más pequeño, se registran construcciones de caracterización; en Gerardo (Ger), se registra una construcción posesiva y en Pepito (Pep), una construcción identificativa. De manera que no hay una construcción pionera generalizada para todos los niños. Esto lo informa la siguiente tabla.

Tabla 3.2 Construcciones pioneras de *ser*

	LONGITUDINAL	TRANSVERSAL			
	21-26m	Edu (24m)	Ger (27m)	Pep (25m)	Ric (29m)
POSESIÓN	10	--	1	1	1
CARACTERIZACIÓN	--	4	--	--	--
IDENTIFICACIÓN	--	--	--	--	1

Por otra parte, se pueden apreciar en las gráficas 3.6 y 3.7 la presencia de “brotes” del marco de IDENTIFICACIÓN en ambos *corpus*. Decimos que se trata de un brote, en el mismo sentido en que se habla de un brote léxico cuando el niño exhibe un periodo de rápida aceleración en el desarrollo del vocabulario que culmina en una “meseta” (Ingram, 1989). En el *corpus* longitudinal estos brotes se documentan a los 30, 38 y 41 meses; mientras que en el *corpus* transversal se documentan en Tita (Tit) (26m), en Adrián (Adr) (33m) y en Paula (Pau) (34m) (los tres con más de 20 ocurrencias por muestra). Estos “brotes” se empiezan a registrar alrededor de los 30 meses.

En la tabla 3.3 se advierte que en el *corpus* longitudinal, las construcciones de identificación se consolidan con rapidez: de 0 ocurrencias en el periodo de 21 a 26 meses pasan a 43 ocurrencias en el periodo de 26 a 31 meses y casi se duplican en los periodos subsecuentes. En lo que respecta al *corpus* transversal, las construcciones identificativas también se consolidan con rapidez y alcanzan el mayor número de ocurrencias en Tita (Tit) y Adrián (Adr).

Tabla 3.3 Emergencia de las construcciones de identificación con *ser*

LONGITUDINAL	21-26m	26m-31m	31-37m	38-41m
	0	43	72	151
TRANSVERSAL	Edu, Ger, Pep	Ric,Gis	Tit, Adr	Mar, Pau, Les
	1	10	79	41

En lo referente a las construcciones de CARACTERIZACIÓN, éstas mantienen un número de ocurrencias homogéneo a lo largo de las muestras. Como se observa en la gráfica 3.6, en el *corpus* longitudinal estas construcciones manifiestan un crecimiento gradual, que sólo hasta el último mes (41m) registrará más de 10 ocurrencias (13). Por su parte, el *corpus* transversal (3.7), muestra un crecimiento en el número de ocurrencias de estas construcciones sólo en dos niñas: Mari y Pau (14 y 16 ocurrencias respectivamente). Algo similar ocurre con las construcciones posesivas, que exhiben un número de ocurrencias constante a lo largo de las muestras (más evidente en el *corpus* longitudinal).⁴

En las siguientes tablas se presenta el desarrollo por periodos de todas las construcciones.

Tabla 3.4 Ruta de desarrollo de las principales construcciones de *ser* por periodos.***Corpus* longitudinal**

Edad/meses	Número de ocurrencias por períodos				total
	21-26	27-31	32-37	38-41	
Posesión	10	10	22	8	50
Caracterización	--	9	15	45	69
Identificación	--	43	72	151	266
Total	10	62	109	204	385

Tabla 3.5 Ruta de desarrollo de las principales construcciones de *ser* por periodos. *Corpus* transversal

Niños	Número de ocurrencias por períodos			total
	Edu, Ger, Pep, Ric,	Gis, Tit, Adr	Mar, Pau, Les	
Posesión	2	22	15	39
Caract.	4	5	25	34
Identificación	2	88	41	131
Total	8	115	81	204

⁴ Como es natural, el *corpus* transversal exhibe un comportamiento más diferenciado, debido a que se trata de 10 niños, cada uno con características propias en su desarrollo.

Se aprecia entonces, que las construcciones de identificación, las más prominentes en número de ocurrencias, no son necesariamente las más tempranas, pero sí las que presentan un crecimiento más notable y sólido en ambas muestras. Sobre todo si consideramos que los datos infantiles tienden a incrementarse a medida que el niño madura, por lo que podría decirse que, proporcionalmente, las construcciones que no muestran un crecimiento notable, también podrían ir perdiendo prominencia.

Lo anterior nos hace pensar que no parece presentarse un modelo de desarrollo similar al presentado en la hipótesis *si nombre>adjetivo, entonces identificación>caracterización*. De hecho, no parece ser necesaria una consolidación previa del trabajo con nominales en las construcciones de identificación para que posteriormente se dé paso a las construcciones adjetivales de caracterización, ya que éstas se registran prácticamente de manera simultánea en el *corpus* longitudinal, y 7 meses después de la emergencia de las construcciones pioneras: las posesivas. Además, esto se ratifica en el *corpus* transversal, ya que las construcciones de caracterización se registran antes que las construcciones de identificación.

Todo ello indica que cada marco de construcción lleva un curso de desarrollo independiente y que no se manifiesta una jerarquía de adquisición que haga suponer una relación de predicción o de dependencia entre ellos.

3.2.2 Emergencia de las construcciones con *estar*

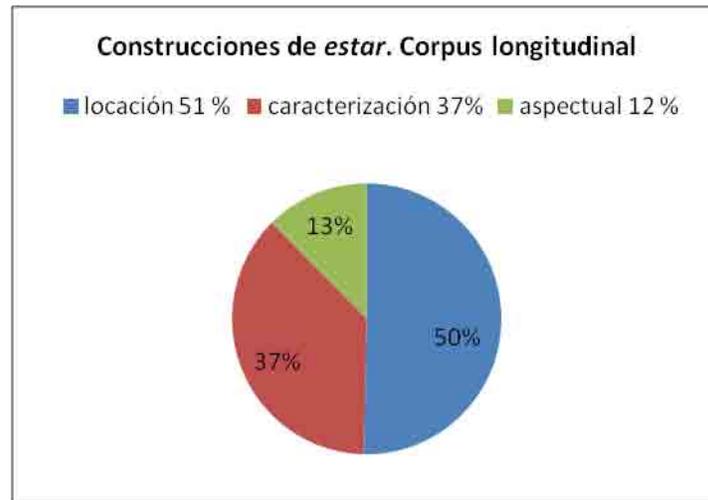
3.2.2.1 Distribución global de las construcciones con *estar*

Al igual que en el caso de *ser*, consideremos primero las siguientes gráficas que informan cuál es la distribución global de los marcos de construcción de *estar* antes de observar su distribución cronológica. Omitimos aquí los casos formulaicos y confusos para distinguir mejor la presencia de los marcos de construcción más prominentes.

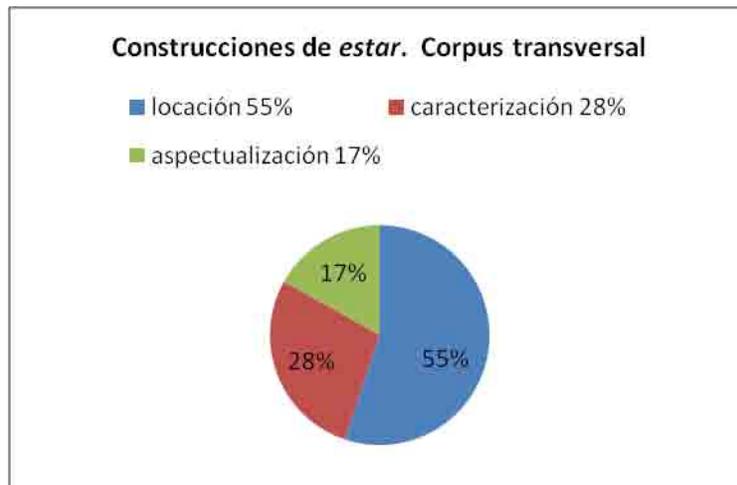
En las gráficas 3.8 y 3.9 se aprecia que el marco más prominente en el periodo estudiado por su número de ocurrencias es el LOCATIVO, que alcanza en ambas muestras alrededor del

50% del total de ocurrencias. Aproximadamente el 30% lo conforman las construcciones de caracterización. Finalmente, las construcciones de aspectualización son las que tienen el menor número de ocurrencias: menos del 20%.

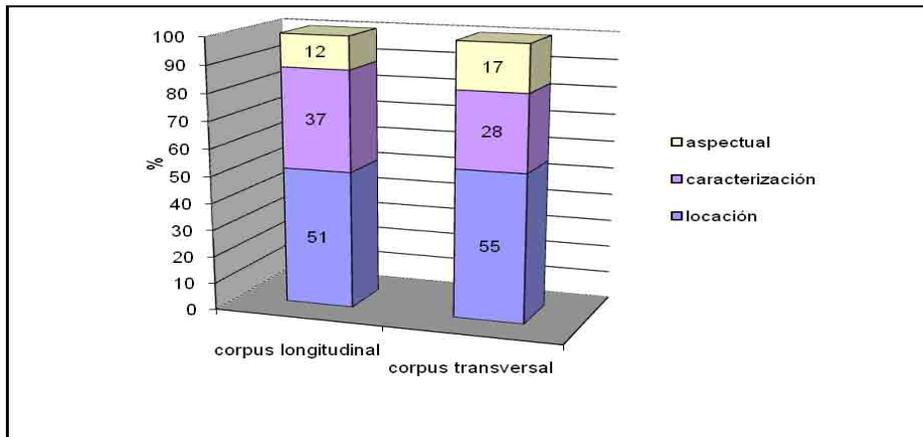
Gráfica 3.8 Ocurrencias globales de los marcos de construcción de *estar*. Corpus longitudinal



Gráfica 3.9 Ocurrencias globales de los marcos de construcción de *estar*. Corpus transversal



Gráfica 3.10 Comparación de las ocurrencias de los marcos de construcción de *estar* en ambos corpora



En la gráfica 3.10 se exponen los datos de los dos *corpus* de manera conjunta, aquí se manifiesta una distribución muy semejante en todos los casos.

En el habla infantil, entonces, se privilegia la función locativa del verbo *estar*, y se deja a la función propiamente copulativa de las construcciones de caracterización en un segundo plano⁵.

Nos preguntamos si la alta frecuencia de las construcciones locativas implica también que sean las construcciones que emergen primero en el lenguaje infantil. En el caso de *ser*, vimos que la construcción más frecuente (la construcción de identificación) no es necesariamente la más temprana. Veamos lo que ocurre con *estar*.

3.2.2.2 Distribución cronológica de las construcciones

Como lo informan las siguientes gráficas (3.11, 3.12), en el caso de *estar* la construcción de mayor número de ocurrencias (locativa) es también la construcción que se registra primero en los datos infantiles. Esto sucede así en los dos *corpora*. Observamos además

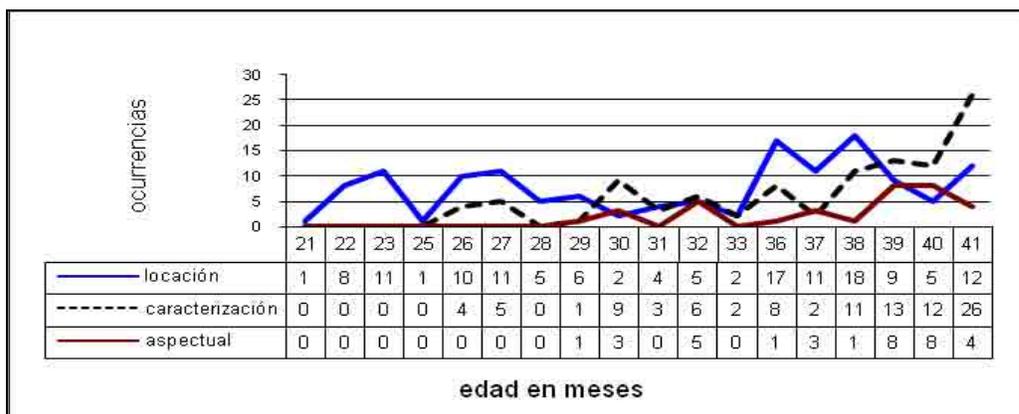
⁵ Un rango de frecuencias similar advierten Silva-Corvalán y Montanari (2008) en su estudio sobre adquisición bilingüe: identificación de locación 28.6% > caracterización 24.9% > identificación de entidad 19.6% > auxiliar de aspecto 19.3% > identificación de poseedor 5.4% > identificación de meta 1.7% > identificación de manera 0.4% (estos datos incluyen a *be* y a ambas cópulas del español).

que a lo largo de las muestras las construcciones locativas se mantienen como las de mayor número de ocurrencias.

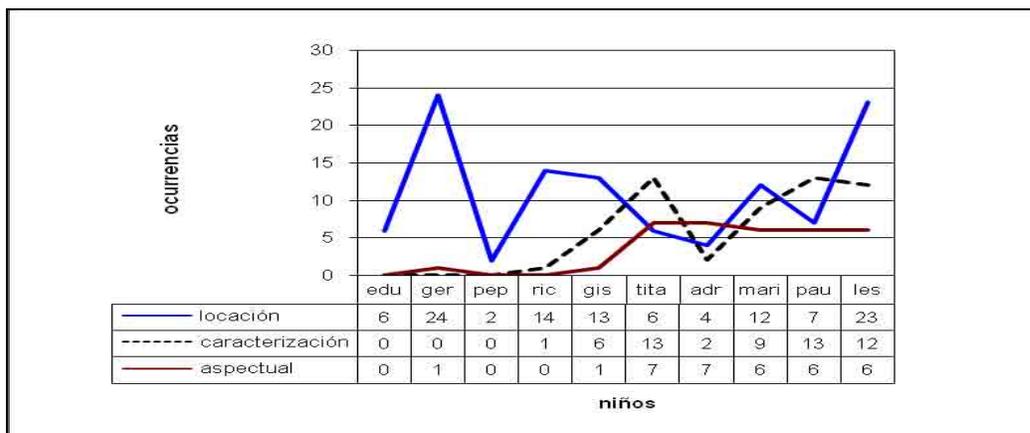
Por su parte, las construcciones de caracterización incrementan paulatinamente su número de ocurrencias a lo largo de los registros; incluso, en algunas muestras llegan a ser igual o más frecuentes que las construcciones locativas. En el último registro del *corpus* longitudinal, por ejemplo (ver gráfica 3.11), las construcciones de caracterización superan a las construcciones locativas. Es posible que más adelante los marcos de caracterización sean más frecuentes que los locativos. Sin embargo, en el lenguaje infantil temprano, las construcciones locativas son las más prominentes.

En lo que respecta a las construcciones de aspectualización, se observa que tienen una presencia marginal en los dos *corpus*. En ninguna de las dos muestras hay más de 10 ocurrencias por registro, (el promedio es de 4.25 ocurrencias por registro).

Gráfica 3.11 Ruta de desarrollo de las principales construcciones del verbo *estar*. C. longitudinal



Gráfica 3.12 Ruta de desarrollo de las principales construcciones del verbo *estar*. Corpus transversal



A diferencia del verbo *ser*, en que no es posible determinar una construcción pionera, en el verbo *estar* se observa con claridad que la construcción pionera en ambas muestras es la LOCATIVA. En el caso del *corpus* longitudinal, este tipo de construcción se mantiene como el único por un periodo relativamente largo (21 a 25 meses), y en el *corpus* transversal, observamos que algunos casos aislados de construcciones de caracterización y de aspectualización contrastan con la sólida presencia de las construcciones locativas. Esto se ilustra en la tabla 3.6.

Tabla 3.6 Construcciones pioneras de *estar*

	LONGITUDINAL	TRANSVERSAL
CONSTRUCCIONES	21-25meses	Edu, Ger, Pep, Ric
locación	21	46
caracterización	0	1
aspectualización	0	1

Una vez superado un primer periodo en que las construcciones locativas son los únicos ejemplares en los datos infantiles, emergen los otros dos marcos de construcción de *estar*. Como se dijo antes, los marcos de construcción locativos conservan el mayor número de ocurrencias en términos generales, pero hay un periodo en el *corpus* longitudinal en que las construcciones de caracterización se vuelven prominentes (30 a 41 meses), como se puede observar en la tabla 3.7. En el *corpus* transversal (tabla 3.8), se observa que en los niños

mayores de la muestra, decrece la prominencia de las construcciones locativas frente a las de caracterización y aspectualización, al grado de que las tres construcciones de *estar* tienen casi el mismo número de ocurrencias.

Tabla 3.7 Ruta de desarrollo de las principales construcciones de *estar* por periodos. Corpus longitudinal

Edad/meses	Número de ocurrencias por períodos					total
	21-25	26-28	29-32	33-38	39-41	
Locación	21	26	17	48	26	138
Carac	--	7	12	23	42	84
Aspec	--	--	10	5	21	36
Total	21	33	39	76	89	258

Tabla 3.8 Ruta de desarrollo de las principales construcciones de *estar* por periodos. Corpus transversal

Edad/meses	Número de ocurrencias por períodos		
	Edu, Ger, Pep, Ric	Gis, Tit, Adr	Mar, Pau, Les
Locación	46	23	42
Carac	1	21	34
Aspec	1	15	36
Total	48	59	112

En el caso del verbo *estar*, se ratifica la expectativa de que la construcción más temprana sea la más frecuente en ocurrencias, y de que el orden de adquisición se oriente en el siguiente sentido:

localización > caracterización ~ aspectualización

Hay que mencionar, sin embargo que el signo > indica anterioridad temporal, y no una jerarquía de implicación.

3.3 DISCUSIÓN

La búsqueda de un orden en la secuencia de adquisición de los distintos marcos de construcción de los verbos copulativos ofrece resultados diversos en cada verbo. En el caso de *ser* obtenemos evidencias de que sus distintos marcos de construcción siguen un curso de desarrollo independiente: su emergencia no es regular o determinada y por tanto no es predecible. En el *corpus* longitudinal la construcción más temprana es la posesiva y es la

única que se registra por un periodo relativamente largo (21m a 26m). Las construcciones de identificación y caracterización, por su parte, emergen durante un mismo período (26-31m). En cambio, en el *corpus* transversal, los niños más pequeños no muestran una preferencia inicial por una construcción única: en Eduardo (24m) se registran sólo construcciones de caracterización, en Gerardo (27m) se registra sólo una construcción posesiva, y en Pepito (25m) se documentan construcciones posesivas e identificativas.

En el caso de *estar*, por lo contrario, las construcciones manifiestan un orden de emergencia regular, presente en la muestra longitudinal y confirmado en la muestra transversal, que coloca en primera posición a las construcciones locativas, en un segundo rango a las construcciones de caracterización y en último término a las construcciones de aspectualización. Este orden regular de incorporación, constatado en las construcciones con *estar* puede, sin embargo, deberse a razones diversas.

Aunque la justificación más recurrente y esperada para esta jerarquía señalaría la prioridad conceptual de las relaciones espaciales en el desarrollo infantil (Mandler 1996), la prominencia de las construcciones locativas puede deberse a otros factores concurrentes, como la prominencia pragmática de las actividades de localización de entidades en el lenguaje infantil temprano y su consecuente impacto de los modelos del uso parental.

De manera que se observa un comportamiento diferenciado entre los dos verbos, para el verbo *ser* la secuencia de adquisición de las construcciones no es predecible, mientras que para el verbo *estar* sí lo es. Ahora bien, lo que no resulta del todo claro es si algún factor específico determina la presencia o no de una secuencia de adquisición de las construcciones. En todo caso, se trata de un asunto multifactorial.

Todo lo anterior nos remite a un punto teórico importante ¿está el desarrollo del lenguaje infantil asociado a alguna lógica (de complejidad sintáctica o conceptual), o más bien se trata de un desarrollo de tipo *piecemeal* en que está ausente una jerarquía directiva?

Seguendo a Behrens, si la adquisición “is generated by systematic rule relationships such that children proceed from simpler version of a rule to more complex version, then the courses of acquisition between learners of the same language [will be similar]”. Por lo contrario, “If one assumes that children acquire language construction by construction without assuming systematic relationships between these constructions and without assuming that there is a logical order in these constructions, the degree of individual variations should be greater” (Behrens 1998:14).

En este sentido, en el caso de los verbos *ser* y *estar* es difícil argumentar un orden de adquisición predecible que sugiera la presencia subyacente de una jerarquía directiva, ya que constatamos un alto grado de variación individual en la emergencia de las construcciones de *ser*, y en el caso de *estar*, si bien hay una preferencia inicial por la construcción locativa, los factores para que esto suceda así son múltiples y diversos.

En todo caso estamos ante un panorama en que dos verbos de la misma clase se comportan de manera distinta. Por lo que, en principio, no parece haber una directriz abstracta que suponga un comportamiento de emergencia común para la clase copulativa.

Si el desarrollo de las construcciones, en un sentido general, no corresponde a un marco abstracto que presenta espacios de variación y tipos de componentes recurrentes, deberemos plantear que el desarrollo se inicia con ejemplares específicos que gradualmente llegarán a la elaboración de esquemas más o menos abstractos. Aún falta evaluar si en el habla infantil los ejemplares de los marcos de construcción pueden ser inicialmente aislados, formulaicos y mostrar posteriormente la apertura gradual de sus formantes, lo que llevará en un momento dado a la esquematicidad ~ productividad. Estos cuestionamientos se abordan en el siguiente capítulo.

4. DESARROLLO DE LA PRODUCTIVIDAD DE LOS MARCOS DE CONSTRUCCIÓN

La última interrogante que toca responder en este capítulo corresponde a la productividad de las construcciones. Tal como se planteó en la introducción, la pregunta que se intenta responder ahora es:

ii.b ¿El desarrollo de la productividad de los distintos marcos de construcción-función de *ser* y *estar* es individual o generalizado?

Entendemos por desarrollo individual que cada marco cobra una diversidad interna gradual e independiente de los otros marcos (insular). Sería general, en cambio, si el crecimiento de todos los marcos de construcción fuera similar. Este sería el caso si, por ejemplo, la aparición del formante sujeto en una de las construcciones se generalizara para el resto de ellas.

Según el modelo teórico que seguimos en este trabajo, la predicción es que los niños no inician la adquisición del lenguaje haciendo abstracciones de las construcciones (Tomasello 2003); por lo contrario, se propone que los niños adquieren construcciones específicas (*ítem-specific*), “una por una” (*piecemeal*), es decir, de manera individual, y además, gradual.

Más específicamente, podemos distinguir un curso de desarrollo en el que están presentes los siguientes estadios: inicialmente, los niños adquieren holofrases en las que se da cuenta de una escena completa, sin que los niños hayan hecho una especie de “separación” de los elementos que intervienen en ella, y, por lo tanto, aún no analizan los componentes internos de la construcción asociada; es decir se privilegia el significado holístico y se pierde la relevancia de sus constituyentes internos. En este periodo, entonces, encontramos construcciones más bien formulaicas, sin análisis interno. Es decir, ítems específicos, ejemplares únicos aún no diversificados. Más que una gramática, el niño tiene un repertorio de construcciones específicas (Tomasello 2003).

Posteriormente, una vez que los niños identifican los distintos componentes de la escena-construcción, comienza un periodo de construcciones con diversificación parcial. Estas construcciones se caracterizan porque sus constituyentes empiezan a cobrar independencia: uno de los formantes empieza a diversificarse, pero los otros formantes aún permanecen invariables. Esto quiere decir que el desarrollo de las construcciones es limitado y gradual. Este escenario es el que da lugar a construcciones de pivote.

Desde Braine se le llamó pivote a la serie de palabras usadas en una posición particular dentro de un enunciado en combinación con otra serie de palabras variables. Se argumentaba que este tipo de combinación no podía ser copiado del lenguaje adulto y que por lo tanto se trataba de un patrón infantil productivo. Braine establece que es posible reconocer tres patrones: [X], [P₁X] y [XP₂], en donde P representa a la palabra pivote en una primera o segunda posición dentro del enunciado, y X representa a los formantes abiertos (Braine, 1976:8).

Más recientemente Tomasello (2003) argumenta que esta propuesta es empíricamente inadecuada, pues los niños no usan el pivote en una posición fija siempre, suelen combinar dos pivotes y el elemento abierto es una zona imprecisa donde todo cabe, es, en palabras de Tomasello “una papelera”. Este autor expone que los niños no necesariamente inician la adquisición del lenguaje con una gramática, sino que adoptan patrones de uso que gradualmente van analizando y generalizando hasta hacer abstracciones. Más bien, el término pivote lo entiende como una manera de combinar palabras: un elemento fijo más otro variable. Sin embargo estos pivotes no se generalizan, sino que cada uno es una “isla construccional”. De manera que este tipo de construcciones no tiene sintaxis: un orden determinado dentro de un esquema pivote no necesariamente tiene un significado sintáctico, sino que reproduce el orden en que el niño escuchó la frase adulta. Lo que hacen los esquemas pivote, como habíamos comentado, es “partir” o identificar los componentes de una escena discursiva, lo que no hacían las holofrases (Tomasello 2003: 115).

Más tarde puede esperarse el levantamiento de generalizaciones locales y el inicio de esquematización y productividad. Según Allen (1996), sabemos que un determinado

morfema, palabra o construcción empieza a ser productivo cuando el niño incorpora la estructura y el uso de sus componentes. Es decir, una construcción que no es productiva es aquella que está memorizada o es parcialmente ritual. Siguiendo a esta misma autora, algunas evidencias distribucionales que dan cuenta de la presencia de la productividad serían, por ejemplo, que los niños usan una determinada forma o construcción en contextos contrastantes, de manera aislada y alternada, hacen pausas entre los morfemas o palabras, y hay evidencias de autocorrección. En este periodo empieza a manifestarse la variabilidad de los ítems de un patrón de construcción. La investigación presente focaliza las evidencias de productividad relacionadas con la alternancia y la presencia de los formantes de la construcción en contextos contrastantes.

Esta sección del trabajo se ocupa de dar cuenta del paso de las construcciones de *ser* y *estar*, por diversos grados de diversidad-productividad. Para la exposición del avance de estas construcciones en el grado de diversidad-productividad, se han establecido los siguientes estadios: forma única, contraste mínimo, diversificación y productividad, que a continuación explicamos.

4.1 GRADOS DE PRODUCTIVIDAD DE LAS CONSTRUCCIONES

El problema de la productividad hace reflexionar hasta qué grado los niños generan dentro de las construcciones “*slots*”, es decir, formantes abiertos dentro de una construcción dada que gradualmente se van diversificando y haciendo productivos. Se espera que en el curso del desarrollo un mayor número de “*slots*” se vayan generando dentro de la propia construcción y a lo largo de toda una clase de construcciones (en nuestro caso, por ejemplo, la clase de construcciones copulativas). Otra posibilidad contrastante es que no se generen tales *slots* en el lenguaje infantil, sino que más bien las construcciones se vayan almacenando o enlistando. Goldberg afirma que en el lenguaje adulto hay construcciones que se “almacenan” si son frecuentes, aun cuando son regulares y predecibles (Goldberg 2006:13).

También podría plantearse, claro está, que existe un proceso mixto en que la generación de *slots* sea limitada y específica para cada construcción: algunas construcciones podrían

presentar uno, dos o más formantes abiertos, y otras ninguno; por lo tanto, serían construcciones formulaicas, almacenadas y memorizadas. Asimismo, un formante abierto y diversificado en una construcción específica podría ser un formante cerrado en otra. En esta sección del trabajo, como habíamos anunciado, observaremos la manera como las diversas construcciones con *ser* y *estar* se van diversificando y haciendo productivas.

La decisión analítica de esta investigación fue establecer los siguientes criterios (resumidos en la tabla 4.1) para determinar los grados de productividad de las diferentes construcciones con *ser* y *estar*¹.

Tabla 4.1 Grados de productividad para las construcciones

PRODUCTIVIDAD	OCURRENCIAS	GRADO
Forma única	1	grado 0
Contraste mínimo	a ~ b	grado 1
Diversificación	+ 3	grado 2
Productividad	+ 7	grado 3

Forma única (grado 0) se refiere a los casos de ejemplares únicos de una construcción con x número de ocurrencias por un determinado tiempo; en algunos casos (sobre todo en el *corpus* transversal) también se registran ejemplares únicos de ocurrencia única. Por ejemplo ‘qué divina eres’ (Eliá 20, 38m) es una construcción que sólo se documenta en una ocasión.

Contraste mínimo (grado 1) es la presencia de una diversificación incipiente, pues sólo se documenta un par mínimo de variantes de un determinado constituyente de la construcción. En algunas ocasiones, este contraste mínimo es exclusivo de un formante, mientras que el resto de la construcción se mantiene fija. Por ejemplo: ‘es *mío* ~ *tuyo*’, en donde el posesivo presenta un contraste mínimo.

Diversificación (grado 2) representaría el grado en el que un determinado formante tiene más de tres formas (es decir, ya superó el grado de contraste mínimo) pero aún no alcanza

¹ Existen diversos criterios para medir los grados de productividad que los niños van manifestando a lo largo de su desarrollo. Allen (1996) usa “criterios ciegos”; otros criterios analíticos podrían guiarse por factores sintácticos o semánticos. No nos detenemos más aquí, puesto que no es el foco teórico de la presente investigación.

la diversificación en más de 7 formas. El formante que típicamente comienza a diversificarse es el formante “crítico”; es decir el formante prominente y característico de la construcción (por ejemplo, el pronombre posesivo de la construcción posesiva).

Finalmente, en el grado de **productividad (grado 3)**, uno o más formantes de la construcción presentan diversificación en más de 7 tipos. En este grado de productividad está también implícito que el número de ocurrencias va en aumento (por lo menos es mayor a 7 en el formante en cuestión). Asimismo, se esperaría encontrar grados de productividad en las edades menos tempranas de los niños, cuando su LME (longitud media de enunciado) es mayor. Por ejemplo podría darse el caso de que los sujetos sean el formante productivo de la construcción: “Aquí está *la mesa/ la silla/ la ventana/ el libro/ la escalera/ la muñeca/ la flor*”. Hemos decidido usar el número siete como un número crítico debido a que, tradicionalmente, en la psicología cognitiva se ha establecido que la memoria de corto plazo o memoria primaria puede retener siete *chunks* o unidades significativas (Cowan *et al.* en prensa)². Por lo que podría tomarse como un criterio para determinar que el niño ya no da a las construcciones un tratamiento de listado, sino que ya hay una productividad incipiente.

Para considerar la manera como las construcciones desarrollan una productividad interna, analizaremos los diversos esquemas de construcción de manera independiente. En primer lugar, se observará el curso de desarrollo de cada uno de los formantes internos (fundamentalmente los sujetos, las cópulas y los distintos formantes del predicado: adjetivos, sustantivos, frases nominales, frases prepositivas, etc.) de las construcciones con *ser* (4.2): de posesión, de identificación y de caracterización, y de las construcciones con *estar* (4.3): de locación, de caracterización y de aspectualización. Después (apartado 4.4), una vez que se han analizado por separado cada uno de los marcos de construcción, se presentará una perspectiva de conjunto: se observará de manera global el grado de crecimiento máximo que alcanzan las construcciones (siempre atendiendo a sus formantes internos) y se ofrecerá asimismo una perspectiva temporal de dicho desarrollo. La mirada

² Los primeros hallazgos en este sentido corresponden a George Miller (1956), quien inauguró esta línea de investigación en su artículo clásico *The magical number seven*.

global descrita anteriormente nos ayudará a entender hasta qué grado el desarrollo de las construcciones con *ser* y *estar* es “insular” o “general”.

4.2 CONSTRUCCIONES CON *SER*

4.2.1 Construcción posesiva

Recordemos que anteriormente expusimos los formantes básicos de la construcción posesiva en el siguiente esquema.

(1) [SJ: LEX/PRO/0 VB POSESIVO: PRO / FP]

Es decir, una construcción posesiva está formada por un sujeto que puede ser léxico, pronominal o nulo, una forma personal del verbo *ser*, y un marcador posesivo: pronominal (por ejemplo *mío*) o léxico (frases prepositivas como *de mamá*).

Veamos cómo inicia la diversificación de estos formantes de la construcción posesiva. En la siguiente tabla observamos primero lo que ocurre en el *corpus* longitudinal.

Tabla 4.2 Diversificación de los formantes de la construcción POSESIVA. *Corpus* longitudinal

EDAD	OCURRENCIAS	TIPOS				
		SUJETO	COPULA	POSESIVO		
				V FLEX	MÍO	TUYO
21- 29m	14	1	1	1	0	0
30	3	0	1	2	1	0
31	1	0	1	1	0	0
32	3	0	1	3	0	0
33	4	1/3*	1	2	0	2/2
36	13	1/5	1	10	3	0
37	1	0	1	1	0	0
38	2	0	1	0	2	0
40	2	0	1	1	0	1
41	3	0	1	3	0	0

*tipo/ocurrencia (este mismo formato se utilizará en el resto de las tablas)³

³ No se señalan los casos en que se trata del mismo número de tipos/ocurrencias, o en donde no es pertinente o relevante para el análisis de los datos.

Como puede verse en la tabla 4.2, las construcciones posesivas exponen un periodo largo (de los 21 a los 29 meses) en que se registra una **forma única**, no diversificada, pues solamente se documenta el ejemplar ‘*es mío*’, en el que ni la cópula ni el formante posesivo presentan diversidad de ningún tipo. Únicamente se documenta una incorporación aislada del sujeto demostrativo ‘*este*’.

Después de este periodo, como puede verse en la tabla anterior, se expone un **contraste mínimo** (a~b) en el formante posesivo, pues se registra la ocurrencia del par *mío~tuyo* (30 meses). La emergencia de la diversidad del formante posesivo es esperable, dado que éste es el elemento característico de la construcción. Antes habíamos advertido (3.1.1) que los sujetos de todos los marcos de construcción tienen características similares: son típicamente demostrativos o pronominales y frecuentemente son nulos; de manera que lo que caracteriza a la construcción y delimita su función es el predicado (expresado ya sea con posesivos, frases nominales o frases adjetivas, en el caso del verbo *ser*). De manera que el elemento posesivo es el “formante crítico” de la construcción en el que inicia la diversificación.

Una prueba de que la niña de la muestra longitudinal reconoce este contraste en el formante posesivo es que se documentan enunciados de autocorrección como el siguiente:

- (2) A.- ¿Quién llegó?
E.- Mamá.
C.- ¿Mamá llegó?
N.- Tededo.
A.- ¿Mi maá?
N.- **E mi ¿es tuya?**
A.- ¿Sí?, ¿es mi mamá?... ¿sí?, mamá. (Elia 14, 30m)

Debido al carácter pronominal de este formante posesivo, muestra de una clase cerrada, es natural que su diversificación sea limitada (*mío-tuyo-suyo*); más aún, en los datos que analizamos, esta diversificación resulta todavía más limitada, puesto que sólo se expone el contraste *mío-tuyo*. La diversidad, de hecho, surge a partir de los 33 meses, cuando se registra la emergencia de un tercer formante posesivo de tipo léxico, expuesto a través de una frase prepositiva (por ejemplo *de papá*), que parece estar ocupando el lugar

paradigmático de *suyo*. Podemos entonces hablar de un periodo de **diversificación** del formante posesivo. Sin embargo, no es posible afirmar que este formante alcance un alto grado de productividad, porque el formante léxico (de N), que naturalmente tendería a ser un formante más abierto, diversificado y productivo, apenas expone 2 tipos. Otras investigaciones apuntan a que incluso este formante típicamente léxico podría ser inicialmente formulaico (Rojas 1988).

También a partir de los 33 meses, se observa una presencia más notable del sujeto, que en todos los casos será del mismo tipo: pronominal demostrativo. Este formante no expone ni un contraste mínimo (del tipo *este es mío ~ ese es mío*), ni una diversificación inicial, plausible en el caso de que el sujeto fuera típicamente léxico.

Por último, es de notar que el verbo copulativo mantiene la misma forma flexiva (*es*) a lo largo de toda la muestra, e incluso, como se ha mencionado antes, se registran varios errores de concordancia, como el que se ejemplifica en (3).

- (3) A: ¿Libros? Y esos libros de quién son.
 N: **E** míos. (Elia 18, 36m)

De manera que el desarrollo de la productividad de la construcción posesiva en el *corpus* longitudinal se inicia a los 30 meses con un contraste mínimo (*mío ~ tuyo*) en el formante posesivo, que es el formante “crítico” o caracterizador de la construcción. Este formante alcanza una diversificación limitada con la emergencia del posesivo de tipo léxico (4 tipos) alrededor de los 33 meses que se mantiene igual hasta el final de la muestra. No se registra ninguna otra diversificación del resto de los formantes. Estos hallazgos se presentan resumidos en la tabla 4.3.

Tabla 4.3 Diversificación de la construcción de posesión con *ser*. *Corpus long*

FORMANTES	DESARROLLO
Sujeto	forma única (21m-41m)
Cópula	forma única (21m-41m)
Posesivo	forma única > contraste mínimo > diversificación (21m) (30m) (33m)

Veamos ahora lo que sucede en el *corpus transversal*. La siguiente tabla informa sobre la emergencia de la diversidad de los distintos formantes de la construcción posesiva.

Tabla 4.4 Primeras diversificaciones de la construcción POSESIVA. *Corpus trans.*

NIÑOS	OCURRENCIAS	TIPOS				
		SUJETO	V FLEX	MÍO	TUYO	DE N
Eduardo (24m)	0	0	0	0	0	0
Pepito (25m)	0	0	0	0	0	0
Gerardo (27m)	1	0	1	0	1	0
Gisela (28m)	0	0	0	0	0	0
Ricardo (29m)	1	0	1	1	0	0
Tita (26m)	22	1/9	1	1/14	0	5/7
Adrián (33m)	0	0	0	0	0	0
Marijón (34m)	7	1	1	1/3	1	2/3
Paula (34m)	8	0	2/2	1/4	1	3/3
Leslie (34m)	1	0	1	0	0	1

En la tabla 4.2 pudimos observar que en el *corpus* longitudinal se aprecia una posible **forma única** inicial en el *corpus* longitudinal. Esta situación resulta menos clara en el *corpus* transversal, dado que no es posible observar el desarrollo de cada niño. Lo que podemos advertir es que dos de los niños con menores índices de desarrollo, Gerardo (27m) y Ricardo (29m), presentan un ejemplar único de construcción posesiva, distinto en cada caso, pues para Ricardo la única construcción posesiva que se documenta es *e tuya* ‘es tuya’, mientras que para Gerardo la construcción única registrada es *e mía* ‘es mía’. En el resto de los niños del grupo con menores índices de desarrollo (>1.7 LME) no se registra ninguna construcción posesiva.

De manera que los datos registrados en este *corpus* no informan hasta qué grado las construcciones posesivas expuestas por los niños con menores índices de desarrollo exhiben un periodo de **formas únicas**. *Tampoco podemos confirmar si hay una secuencia de incorporación de las construcciones posesivas, en donde la construcción básica *es mío* antecediera a la incorporación de *es tuyo*; es decir no podemos afirmar si, como es esperable, el niño que produce la construcción ‘*es tuyo*’ ha producido antes ‘*es mío*’.

Si bien, la ausencia o presencia de las variantes paradigmáticas *mío-tuyo* podría estar asociada a otros factores. Se ha dicho que los errores de selección de las formas personales

del verbo podrían estar relacionados con la presencia o ausencia de hermanos: los hijos únicos están menos expuestos a la escucha de variantes pronominales de 2ª persona dirigidos a otros y no a ellos mismos (Oshima-Takane 1987). De la misma manera, la presencia de pronombres posesivos de 2ª persona podría ser temprana o tardía según se trate de un hijo único (como el caso del *corpus* longitudinal) o un niño que tiene hermanos. El hecho de que en el *corpus* transversal algunos niños tengan hermanos y otros no, podría ser un factor que refuerza la presencia o ausencia del paradigma posesivo *mío-tuyo*.

Independientemente de lo anterior, advertimos que la estructura formal de la construcción es similar en todos los niños, la flexión de la cópula es la misma (*es*), los sujetos son nulos y el posesivo pronominal es de la misma categoría paradigmática (pronombre posesivo). Además, notamos que las formas que se registran en los niños con menores índices de desarrollo de la muestra, exponen el mismo **contraste mínimo** de las formas posesivas *mío-tuyo* (el formante crítico) expuesto en el *corpus* longitudinal, que, como mencionamos, resulta limitado debido a su carácter pronominal.

En tres niñas de la muestra transversal (Tita, Marijó y Lesile), observamos la emergencia del formante posesivo de tipo léxico (de N), con lo cual se esperaría el inicio de la **diversificación** de este formante léxico, abierto. Al igual que en el *corpus* longitudinal, esta diversificación es limitada, pues, sólo está presente en tres de los 10 niños de la muestra y nunca rebasa los 7 tipos, incluso en la niña que presenta más diversificación en este formante (Tita, 6 tipos).

En lo que respecta a los sujetos, encontramos que también es limitada su incorporación. Sólo se registran sujetos en dos niñas de la muestra, y su diversidad es nula, pues todos son del tipo pronominal demostrativo.

Por último, como se indica en la tabla 4.5, sólo una niña del *corpus* transversal, Paula, muestra la incorporación de dos formas flexivas en el marco de construcción de posesión. Las dos flexiones que se registran exhiben un contraste mínimo entre el par *es-son*.

Tabla 4.5 Diversificación de la construcción de posesión con *ser*. *Corpus* trans.

FORMANTES	DESARROLLO
Sujeto	forma única (Tita, Marijón)
Cópula	forma única > contraste mínimo (Ger, Ric, Tita, Marijón) (Paula)
Posesivo	contraste mínimo > diversificación (Ger, Ric) (Tita, Marijón, Paula)

En resumen, existe un comportamiento similar en los *corpora* en lo que respecta a la productividad gradual de las construcciones posesivas; el “formante crítico”, el posesivo, después de un periodo de forma única documentado en el *corpus* longitudinal y de un periodo de contraste mínimo (registrado tanto en el *corpus* longitudinal como en el transversal), se diversifica con la adición de posesivos léxicos (*de N*). Pero en ningún caso, los tipos de formantes constituyen un inventario individual superior a 6 tipos. La diversidad no se documenta en el resto de los formantes, a no ser por el caso aislado de una niña del *corpus* transversal en que, además de la diversificación del posesivo, la cópula muestra un contraste flexivo mínimo: el contraste singular-plural de la tercera persona de presente de indicativo (*es – son*).

4.2.2 Construcción de identificación

Los formantes de la construcción de identificación, como antes ya se expuso, se resumen en el esquema (4).

(4) [SJ:PRO/0 COP FN]

En esta construcción el “formante crítico” es la frase nominal del predicado. El sujeto nuevamente puede ser nulo, pronominal o léxico. Veamos cómo se da el desarrollo de los formantes de este esquema en el *corpus longitudinal* en la tabla 4.6.

4.6 Desarrollo de los formantes de la construcción de identificación. *Corpus long*

EDAD	OCURRENCIAS	TIPOS		
		SUJETO*	V FLEX	FN
28m	2	0	1	2
29m	4	0	1	3
30m	28	1/2	1	15
31m	9	1	2	9
32m	9	0	2	7
33m	12	0	1	11
36m	15	2/4	3	13
37m	27	2/7	4	27
38m	48	1/16	4	44
39	22	2/12	3	12
40m	20	2/9	4	12
41m	61	2/24	6	27

*sólo se documenta la distinción en tipos de pronominal-demostrativo

Se observa que desde el primer registro de la construcción de identificación (28m), aparece un **contraste**, ejemplificado en (5a-b), en el **formante crítico** de la construcción: la frase nominal del predicado.

(5a) A: Ese el papá conejo, mira
 N: Pa
 A: Sí
 N: **E mamá** (Elia 12, 28m)

(5b) A: ¿Ya acabaste?
 N: No papá... **E mi papá** (Elia 12, 28m)

Como los registros más tempranos de este *corpus* longitudinal no exponen aún una construcción de identificación y en la primera toma ocurren ya estas formas de identificación contrastantes, no se logra detectar con certeza si hay un periodo de forma única, como ocurre con la construcción de posesión, y, además, los pares de **contraste mínimo** como el anterior no se registran más. A partir de los 29 meses, el formante crítico se **diversifica** (3 tipos) y más aún: se vuelve **productivo** a partir de los 30 meses, pues tendrá un promedio de 17.7 % de tipos por registro. Dado el carácter léxico de este formante, es esperable que muy pronto se diversifique y se vuelva productivo.

En lo que respecta al verbo, se documenta en la tabla 4.6 que la cópula se **diversifica** temprano y claramente, pues sólo durante los primeros tres registros (28-30m) presenta una forma única (*es*), seguida de tres tomas en donde se incorporan dos contrastes: *es-soy* (31m)

y *es-son* (32m). Alrededor de los 36-37 meses ya hay un promedio de 5.2% de formas flexivas por registro.

Ahora bien, la diversificación de las formas flexivas de este marco de construcción exhibe características particulares según el submarco de la construcción del que se trate. Recordemos que en las construcciones de identificación es posible identificar un submarco de identificación nominativa (*este es un gato*) y otro de identificación de juego de roles (*tú eres el gato, que tú eras el gato*). Podemos ver en la siguiente tabla (4.7) que los tipos de flexión varían según se trate de un submarco u otro.

4.7 Desarrollo diferenciado de los formantes de la construcción de identificación. C. long

Edad	Id nominativa		Id juego de roles	
	Vb	Pred:FN	Vb	Pred:FN
28m	<i>Es</i>	2	--	--
29m	<i>Es</i>	2	<i>Es</i>	1
30m	<i>Es</i>	9	<i>Es</i>	18
31m	<i>Es</i>	3	<i>es:5, soy:1</i>	6
32m	<i>es:2, son: 1</i>	3	<i>es:3, son: 1</i>	4
33m	<i>Es</i>	11	--	--
36m	<i>Es</i>	8	<i>es:2, soy:2, era:1</i>	5
37m	<i>Es</i>	16	<i>es:6, soy:2,era:1,eres:2</i>	11
38m	<i>Es</i>	15	<i>es:2,soy:9,eres:8,ser:1</i>	29
39m	<i>es:8</i>	8	<i>es:2, soy: 7, ser: 1</i>	5
40m	<i>Es</i>	6	<i>es:9, soy:3 eres:1, eras:1</i>	14
41m	<i>es:9, son:1</i>	8	<i>es:21, soy:12, eres: 5, era: 1, ser: 3</i>	25

Así, en el submarco de IDENTIFICACIÓN NOMINATIVA, la flexión no está diversificada y solamente podemos advertir un **contraste mínimo** entre *es-son* (6).

(6) N: **Son** payaditos [payasitos] (se refiere a la ilustración de un libro). (Elia 16, 32m)

Sin embargo, se documentan algunos errores de concordancia en el submarco de identificación nominativa durante un periodo más o menos extenso, como se observa en (7).

- (7) 36m: *es* iguales
37m: *esos es* muñecos
37m: *es* letras
38m: *es* zapatos viejos

Sólo hasta el último registro de la muestra se documenta la flexión sin error de concordancia (8), con lo cual podemos confirmar que en el submarco de identificación nominativa se registra un contraste mínimo entre las flexiones *es-son*.

- (8) 41m: **son** unos cuadros

Por lo contrario, en el submarco de identificación de juego de roles, la **diversificación** flexiva es notable. Quizá esto se deba a que en el juego de roles, la perspectiva de persona es prominente y es común el uso del copretérito (imperfecto prelúdico, Coseriu 1996).

Por último, en lo que respecta al sujeto podemos advertir que a pesar de haber un número notable de ocurrencias, se documenta pocos tipos. Esto se debe a que la mayoría de los sujetos son pronominales, demostrativos o personales. Recuérdese que una característica de los enunciados identificativos es que uno de sus formantes nominales es referencial. La mayoría de los sujetos referenciales en este tipo de construcciones se expresan a través de pronombres y, en muchos otros casos son nulos, pues están situados contextualmente.

Al igual que en el caso de la flexión, el tipo de sujeto demostrativo tiene un sesgo según se trate de identificación nominativa o de juego de roles. Como puede verse en la tabla 4.8, los sujetos demostrativos prevalecen en la identificación nominativa, mientras que en la de juego de roles, además de los demostrativos, los pronombres pronominales son muy frecuentes.

Tabla 4.8 Productividad diferenciada de los sujetos de la construcción identificativa. C. longitudinal

EDAD	ID NOMINATIVA		ID JUEGO DE ROLES	
	DEMOSTRATIVO	PERSONAL	DEMOSTRATIVO	PERSONAL
30m	---	----	este (1) ese (1)	---
31m	---	---	---	yo (1)
36m	este (1)		esta (1)	yo (1)
37m	estos (1) este (1)	---	---	yo (3) tú (2)
38m	---	---	---	yo (8) tú (7) ella (1)
39m	este (3)	---	---	yo (7) tú (2)
40m	esta (2) esa (1)	---	este (1)	yo (3) tú (1) ella (1)
41m	este (1)	---	este (1) ese (1) esa (1)	yo (12) tú (6) ella (2)

Un dato interesante que hay que mencionar es que en la identificación nominativa no hay concordancia de género entre el sujeto y el predicado nominal sino a partir del registro de los 40 meses. Antes, 4 de los 5 enunciados con sujeto pronominal demostrativo presentan errores del tipo presentado en (9).

- (9) *Este e la niña (Elia 19, 37m)
 *Este es la bicicleta (Elia 21, 39m)
 *Este es mi tarea para dibujar (Elia 23, 41m)

Como comentamos en el capítulo 2, esta falta de concordancia evidencia una fuerte vinculación entre la cópula y el demostrativo; como si se tratara de una construcción “pivote” del tipo [este.es + X]. Tenemos entonces que el sujeto demostrativo se asocia estrechamente con las construcciones de identificación nominativa.

En cambio, en la identificación de juego de roles no encontramos errores de tal tipo en los pronombres demostrativos y menos aún en los personales. Si es difícil encontrar un

paradigma completo en los pronombres demostrativos del tipo: *ese-esos / esa-esas / estas-estas*, etc., parece ser más sistemática la presencia del paradigma *yo-tú-ella*⁴.

En resumen, el formante crítico de la construcción de identificación, la frase nominal del predicado, muy pronto alcanza la productividad (30m), mientras que la cópula se diversificará sólo en el submarco de identificación de juego de roles y apenas alcanzará un contraste mínimo en el submarco de identificación nominativa (*es – son*). El sujeto es en todos los casos de la identificación nominativa un pronominal demostrativo y en el submarco de la identificación de juego de roles es predominantemente pronominal personal. Esto se resume en la tabla (4.9)

Tabla 4.9 Diversificación de la construcción de identificación con *ser*. Corpus long

FORMANTES	DESARROLLO	
Sujeto	IDENTIFICACIÓN NOMINATIVA forma única > contraste mínimo (36m) (41m)	IDENTIFICACIÓN DE JUEGO DE ROLES contraste mínimo > diversificación (30m) (38m)
Cópula	IDENTIFICACIÓN NOMINATIVA forma única > contraste mínimo (28m) (32m)	IDENTIFICACIÓN DE JUEGO DE ROLES forma única > diversificación (29m) (32m)
FN	contraste mínimo > diversificación > productividad (28m) (29m) (30m)	

Veamos ahora lo que ocurre en el **corpus transversal**; la siguiente tabla da cuenta del panorama general del desarrollo de la construcción de identificación en este *corpus*.

Tabla 4.10 Desarrollo de los formantes de la construcción de identificación. Corpus trans.

NIÑOS	OCURRENCIAS	TIPOS		
		SUJETO	V FLEX	FN
Eduardo (24m)	0	0	0	0
Pepito (25m)	1	0	1	1
Gerardo (27m)	0	0	0	0
Gisela (28m)	7	0	1	4
Ricardo (29m)	1	0	1	1
Tita (26m)	14	1/6	3	12
Adrián (33m)	57	1	2	40
Marijón (34m)	14	2/4	2	10
Paula (34m)	20	2/7	4	13
Leslie (34m)	6	1/4	2	4

⁴ La nula documentación del pronombre *él* podría deberse a que en la mayoría de los registros los interlocutores de la niña son del género femenino (su mamá y la investigadora).

Respecto al “formante crítico”, la frase nominal del predicado, podemos observar en la tabla anterior que desde la primera niña en que la presencia de la construcción está consolidada (7 ocurrencias), la frase nominal ya está **diversificada** (más de 3 tipos). Es difícil documentar un periodo de forma única; en uno de los niños con más bajos índices de desarrollo (Pepito, 25m) sólo se registra una construcción de identificación, pero no podemos saber si esta construcción se mantiene igual por algún tiempo dado. Como ya habíamos mencionado, lo natural es que la frase nominal, de carácter léxico, esté más diversificada; de hecho, a partir de Tita (26m), la frase nominal no sólo está diversificada, sino que ya tiene un grado notable de **productividad**, pues hay un promedio de 13.6% tipos por muestra.

Al igual que en el *corpus* longitudinal, hay un sesgo respecto a la flexión y el sujeto, según el submarco del que se trate. En el sujeto: los pronombres personales se registran en el submarco de juego de roles, y los demostrativos aparecen preferentemente en el submarco de identificación nominativa. En el verbo: la diversidad flexiva es más notable en el submarco de juego de roles que el de identificación nominativa. Esto está expuesto en la tabla 4.11.

Tabla 4.11 Sesgos en el desarrollo de los formantes de los submarcos de la construcción identificativa

Corpus transversal

NIÑOS	ID NOMINATIVA		ID JUEGO DE ROLES	
	SUJETO	VERBO	SUJETO	VERBO
Pepito (25m)	<i>ese</i>	<i>es</i>	--	--
Gisela (28m)	--	<i>es</i>		<i>es</i>
Ricardo (29m)	--	<i>es</i>	--	--
Tita (26m)	<i>este-esta-estos</i>	<i>es, son</i>	<i>este / yo</i>	<i>soy, es</i>
Adrián (33m)	<i>ese</i>	<i>es</i>	<i>/ yo</i>	<i>soy</i>
Marijón (34m)	<i>este</i>	<i>es, son</i>	<i>este-esta / yo</i>	<i>es, soy</i>
Paula (34m)	<i>este</i>	<i>es, son</i>	<i>este / yo- tú</i>	<i>es, soy, eres, eras, ero</i>
Leslie (34m)	<i>esto-esta</i>	<i>es, son</i>	<i>este-esta</i>	<i>es</i>

En resumen, los datos del *corpus* transversal confirman la tendencia de desarrollo documentada en el *corpus* longitudinal. El formante característico de la construcción, el predicado nominal, llega a ser altamente productivo desde sus primeros registros (a los 29 meses en el *corpus* longitudinal, y en Tita, en el transversal). Los otros dos formantes, el

sujeto y el verbo, muestran un desarrollo sesgado. En el submarco de identificación nominativa prevalecen los sujetos pronominales demostrativos y en el verbo sólo se documenta el contraste mínimo flexivo *es-son*; mientras que en el submarco de identificación de juego de roles, hay sujetos demostrativos pero predominan los sujetos de pronombre personal y en el verbo hay una diversificación flexiva más amplia (*es-soy-eres-eras-era-ser*). En la tabla 4.12 se presenta un resumen de los hallazgos del *corpus* transversal.

Tabla 4.12 Diversificación de la construcción de identificación con *ser*. *Corpus* transversal

FORMANTES	DESARROLLO
SUJETO	IDENTIFICACIÓN NOMINATIVA forma única > contraste mínimo > diversificación (Pep, Adr, Mari, Pau) (Les) (Tit)
	IDENTIFICACIÓN EN JUEGO DE ROLES contraste mínimo > diversificación (Tita) (Mari, Pau, Les)
CÓPULA	IDENTIFICACIÓN NOMINATIVA forma única > contraste mínimo (Pep, Gis, Ric, Tita, Adr) (Mari, Pau, Les)
	IDENTIFICACIÓN DE JUEGO DE ROLES forma única > diversificación (Gis, Adrián, Leslie) (Tita, Mari, Pau)
FN	diversificación > productividad (Gisela) (Tita, Adrián, Marijó, Paula)

4.2.3 Construcción de caracterización

La construcción de caracterización se esquematizó previamente del siguiente modo:

(10) [SJ:PRO/0 COP PROPIEDAD: ADJ/FP]

Esta construcción es la que presenta más variedad en el formante “crítico” o distintivo; es decir, el predicado que expresa propiedad, pues podemos encontrar diversidad tanto en su forma (adjetivo, frase adjetiva o frase prepositiva), como en su significado (color, finalidad, dimensión, etc.). En las siguientes tablas podemos apreciar el número de ocurrencias-tipos de cada variante a lo largo de las muestras longitudinal y transversal.

Tabla 4.13 Ocurrencia de casos de las variantes de las construcciones de caracterización. C. longitudinal

Construcciones/edad	29	31	32	33	36	37	38	39	40	41	Total
Color (adj)	2	1	5	-	-	1	-	1	-	-	10
Finalidad (FP)	-	1	-	1	-	1	1	-	3	3	10
Dimensión (adj)	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2	4
Cualidad (adj)	-	-	-	-	3	1	1	-	1	6	15
Materia (FP)	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	3
Correspondencia (FP)	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3

Tabla 4.14 Ocurrencia de casos de las variantes de las construcciones de caracterización. C. transversal

Construcciones/niños	Edu	Tita	Marijón	Pau	Les	Total
Color (adj)	4	1	7	-	-	12
Finalidad (FP)	-	-	1	-	2	3
Dimensión (adj)	-	1	-	2	-	3
Cualidad (adj)	-	-	-	3	-	3
Materia (FP)	-	-	-	2	-	2
Correspondencia (FP)	-	-	1	-	-	1
Tiempo (FP)	-	-	2	2	-	4

Las construcciones de COLOR, FINALIDAD y CUALIDAD (sombreadas en la tabla 4.13), son las que tienen una presencia más estable a lo largo de la muestra longitudinal (aparecen en mínimo 5 registros, y tienen más de 10 ocurrencias); el resto de las variantes se documentan en menos de tres registros y tienen una ocurrencia menor a 5. En lo que se refiere al *corpus* transversal, sólo la construcción de caracterización de COLOR (sombreada en la tabla 4.14), una de las construcciones prominentes del *corpus* longitudinal, se registra en más de tres niños y tiene una ocurrencia global mayor a 10. Otras construcciones relativamente prominentes en el corpus transversal son las de finalidad y cualidad (al igual que en el corpus longitudinal). Veamos el desarrollo de la productividad de las variantes prominentes de la construcción de caracterización (color, finalidad y cualidad) de manera independiente⁵.

⁵ Otras construcciones de caracterización poco frecuentes son las de dimensión y materia. La construcción de **dimensión** se caracteriza por la presencia en las dos muestras de un contraste mínimo esperable en el adjetivo: chiquito-grandote. Por ejemplo “Gato, e tititito [es chiquitito]” (Elia 15, 31m); “tú eres grandota” (Paula, 34m). Nótese la preferencia por la forma diminutiva de ‘chiquito’ y la forma aumentativa de ‘grandote’ (esto sucede así en ambos *corpora*). En lo que respecta a la propiedad de **materia**, se observa que el único elemento que exhibe una diversificación incipiente es el predicado de frase prepositiva, léxica, pues la cópula es la misma para todos los enunciados y los sujetos suelen ser nulos. Nos referimos a construcciones como “es de madera”.

4.2.3.1 Caracterización de color

La construcción de caracterización de color es una de las más prominentes porque en ambos *corpora* se registra un número notable de ocurrencias. En el *corpus* longitudinal, se observa la distribución de los formantes de la construcción de caracterización de color caracterizada en la tabla (4.15).

Tabla 4.15 Desarrollo de la construcción de caracterización de color. *Corpus* longitudinal

	Ocurrencias	Tipos		
		sujeto	N flex	Adj
29	2	0	1: <i>es</i>	2
31	1	0	1: <i>es</i>	1
32	5	1	2: <i>es-son</i>	5
37	1	0	1: <i>es</i>	1
39	1	0	1: <i>es</i>	1

Podemos observar que se registran contrastes mínimos en el adjetivo (29 meses) y en la cópula (32 meses). En lo que respecta al sujeto sólo se registra un elemento léxico aislado. Sin embargo, podemos observar una incipiente diversificación en el adjetivo de color. Aunque no se registran más de 5 ocurrencias de esta construcción por registro (que nos permitieran ver una posible consolidación de la diversificación), es difícil encontrar una variedad mayor a 7 en este rubro, dado que el inventario de colores es relativamente cerrado (a diferencia de las frases nominales que forman parte de los predicados de las construcciones de identificación).

Si no es posible encontrar un indicador de productividad mayor a 7 en este submarco de identificación de caracterización, sí es posible encontrar inserción de formantes en la construcción, lo cual habla de que la construcción ya está siendo analizada por parte del niño. Por ejemplo, se registra la inserción de tres formantes en este marco de construcción (11).

(11) ‘amarillo *no* es’ / ‘esta pelota *también* es rojo’ / ‘es *todo* azul’

Incluso el orden atípico del enunciado ‘*amarillo no* es’ muestra un trabajo de análisis que lo aleja de un posible carácter formulaico a esta construcción. A pesar de estas evidencias

de análisis, también tenemos evidencias de falta de concordancia, lo cual nos hace pensar que se trata de un análisis parcial

(12) Esta pelota también es rojo. (Elia 16, 32m)

En lo que respecta al *corpus* transversal (tabla 4.15) es de notar que aunque sólo se documenta la presencia del submarco de construcción de color en 3 de los 10 niños, desde muy temprano el formante adjetivo cobra diversidad, mientras que el resto de los formantes mantiene una forma única.

En todos los enunciados en que aparece, el sujeto es pronominal demostrativo. Esto es natural si tomamos en cuenta que las prácticas interlocutivas típicas en que intervienen este tipo de construcciones, generalmente solicitan la atribución de un color a un objeto dado presente en la escena discursiva, por lo que el sujeto suele tomar dicha forma pronominal. No hay en este *corpus* evidencia alguna de inserción de formantes en la construcción.

Tabla 4.16 Desarrollo de la construcción de caracterización de color. *Corpus* transversal

	Ocurrencias	Tipos		
		sujeto	N flex	Adj
Edu	4	0	1: <i>es</i>	4
Tita	1	1: pro dem	1: <i>es</i>	1
Marijón	7	1: pro dem	1: <i>es</i>	3

En resumen, las construcciones de caracterización de color se distinguen por la presencia de sujetos pronominales demostrativos (*corpus* transversal), y un contraste mínimo en la flexión de la cópula: *es-son* (*corpus* longitudinal). Es en los adjetivos de color del predicado (el formante crítico o caracterizador de la construcción) donde se aprecia una diversificación incipiente, naturalmente limitada debido a que se trata de un conjunto de propiedades relativamente cerrado. Asimismo, encontramos muestras de análisis incipiente por parte del niño en la inserción de formantes y en el cambio de orden de los mismos. En la tabla 4.17 se esquematizan los principales hallazgos relativos a esta construcción.

Tabla 4.17 Diversificación de la construcción de caracterización de color con *ser*. C. longitudinal

FORMANTES	LONGITUDINAL	TRANSVERSAL
Sujeto	forma única (32m)	forma única (Tita)
Cópula	forma única > contraste mínimo (29m) (32m)	forma única (Eduardo)
Adjetivo de color	contraste mínimo > diversificación (29m) (32m)	diversificación (Eduardo)
	inserción de formantes (32m)	-----

4.2.3.2 Caracterización de cualidad

Veamos ahora el desarrollo de la construcción de caracterización de cualidad. En la siguiente tabla observamos los datos correspondientes al *corpus* longitudinal.

Tabla 4.18 Desarrollo de la construcción de caracterización de cualidad. *Corpus* longitudinal

Edad	ocurrencias	Tipos		
		sujeto	V flex	adjetivo
36	3	0	1: <i>es</i>	3
37	1	0	1: <i>es</i>	1
38	1	0	1: <i>es</i>	1
40	2	1	1: <i>es</i>	1
41	8	2/2	4: <i>es, somos, soy, era</i>	6

El sujeto de esta variante de la construcción no se diversifica, su presencia es más bien marginal. En el último registro analizado (41 meses) se observa una diversificación incipiente de la flexión de la cópula y del adjetivo. Es de notar que la diversificación de la cópula atiende a contrastes flexivos de persona (*soy-eres-es*) y aspectuales (*soy-era*), a diferencia de la construcción de caracterización de color, en donde sólo se expone un contraste flexivo mínimo de número (*es-son*). Esto es esperable si tomamos en cuenta que en esta variante construccional, las propiedades de cualidad se atribuyen fundamentalmente a personas, más que a objetos (como en el caso de las propiedades de color).

Al igual que la construcción de color, el formante crítico, el adjetivo, es el que alcanza una mayor diversificación. Además de esta diversificación inicial del verbo copulativo y del adjetivo de cualidad, encontramos evidencias de análisis de la construcción, pues se documenta inserción de formantes adverbiales como *muy* (es *muy* lista/tarde/peligroso) y *no* (*no* es bonito).

En el *corpus* transversal sólo se documenta esta variante de la construcción en una niña, Paula. Los enunciados de caracterización de cualidad de esta niña (sólo 3 ocurrencias) se distinguen por la presencia del contraste flexivo de persona en la cópula y, además, como es de esperarse, sujetos pronominales personales. Además, se registra la inserción de formantes adverbiales como *bien* (yo soy *bien* ‘piorata’).

En resumen, en ambos *corpora* se documentan tardíamente (36 meses, *corpus* longitudinal; Paula 34m, *corpus* transversal) construcciones de caracterización de cualidad. Se distinguen por la presencia de pronombres personales en concordancia con el registro de diversificación flexiva (*yo soy- tú eres*), debido a que las propiedades de cualidad se atribuyen fundamentalmente a personas, más que a objetos. El adjetivo alcanza una diversificación incipiente (< 3) y algunos datos de análisis inicial los tenemos en la inserción de formantes adverbiales dentro de la construcción.

Tabla 4.19 Diversificación de la construcción de caracterización de cualidad con *ser*.

	DESARROLLO	
FORMANTES	CORPUS LONGITUDINAL	CORPUS TRASVERSAL
Sujeto	forma única > contraste mínimo (40m) (41m)	contraste mínimo (Paula)
Cópula	forma única > diversificación (36m) (41m)	contraste mínimo (Paula)
Adjetivo de cualidad	diversificación (36m)	diversificación (Paula)
	inserción de formantes (36m)	inserción de formantes (Paula)

4.2.3.3 Caracterización de finalidad

La construcción de finalidad tiene presencia en ambas muestras, aunque es más frecuente en la longitudinal. En la tabla 4.20 observamos que, en términos generales, los dos *corpora* exhiben datos similares.

Tabla 4.20 Desarrollo de la construcción de caracterización de finalidad. Corpus longitudinal

longitudinal	Oc.	Tipos		
		sujeto	V flex	FP
31	1	0	1: <i>son</i>	1
33	1	0	1: <i>es</i>	1
37	1	0	1: <i>es</i>	1
38	1	0	1: <i>es</i>	1
39	3	0	1: <i>es</i>	3
40	3	0	1: <i>es</i>	3
Marijón	1	0	1: <i>es</i>	1
Pau	2	0	1: <i>es</i>	2
Les	2	0	2: <i>es, son</i>	2

No se documenta la presencia de sujetos y la cópula sólo ostenta un contraste mínimo entre las formas *es-son*. La construcción de finalidad por lo general se refiere a actividades (para dibujar), entidades (para la escuela) o personas (en un sentido dativo: “para mi mamá”), de manera que el contraste flexivo de persona parece no ser pertinente en este tipo de construcción, el *contraste* más bien se focaliza en la flexión de número (singular *es* – plural *son*). Una construcción del tipo “*soy para dibujar” resulta atípica.

En el caso de que se registraran más ocurrencias, esperaríamos que los predicados de frase prepositiva tendieran a ser más abiertos (léxicos), al grado de ser un formante de alta productividad. Debido a que tenemos pocos registros de esta construcción, podemos tomar en consideración que el número de ocurrencias coincide con el número de tipos, lo que indica que este formante está diversificado en todas las ocasiones.

Tabla 4.21 Diversificación de la construcción de caracterización de finalidad con ser.

	DESARROLLO	
FORMANTES	CORPUS LONGITUDINAL	CORPUS TRANSVERSAL
Sujeto	---	---
Cópula	forma única > contraste mínimo (31m) (33m)*	forma única > contraste mínimo (Marijó 34m, Pau 34m) (Les 34m)
FP	forma única* > diversificación (31m) (39m)	forma única > contraste mínimo (Marijó 34m) (Pau 34m, Les 34m)

* en este caso por registro, sin considerar si el elemento léxico de un registro apareció o no previamente en otro.

En resumen, no parece haber una preferencia *formal* en los predicados de las construcciones de caracterización: se documentan tanto adjetivos y frases prepositivas en los predicados. La propiedad que resulta prominente en ambos *corpora* es la de color, seguida por las de cualidad (que el *corpus* longitudinal es la más frecuente) y finalidad.

Hay sesgos en el desarrollo según el submarco de caracterización: presencia notable de pronombres personales y diversificación flexiva de persona en los enunciados de cualidad; pronombres demostrativos en el submarco de color; y contraste mínimo en la flexión de número en las construcciones de color y finalidad.

4.2.4 Consideraciones generales

Hemos visto entonces, que las construcciones posesivas exhiben un comportamiento similar en los *corpora* en lo que respecta al desarrollo de su productividad: el formante crítico posesivo pasa de un periodo de forma única (muy extenso en el *corpus* longitudinal) a un contraste mínimo entre las formas mío-tuyo, y finalmente una diversificación incipiente con la presencia de posesivos léxicos de frase prepositiva. Esta diversificación es limitada y nunca llega a ser productiva (aunque fuera esperable debido al carácter léxico de este constituyente) dado que en ningún caso los tipos de formantes constituyen un inventario individual mayor a 6.

En lo que respecta a la construcción identificativa, encontramos que el formante crítico, la frase nominal, se diversifica y llega a ser productivo desde los primeros registros. El formante copulativo tiene sesgos en su desarrollo según el submarco del que se trate: en el

submarco de identificación nominativa sólo alcanza un contraste mínimo (*es-son*), mientras que en el submarco de identificación en juego de roles alcanza una amplia diversificación. Asimismo, los sujetos pronominales serán predominantemente personales en el submarco de identificación en juego de roles y demostrativos en la identificación nominativa.

Finalmente, en las construcciones de caracterización, hay variedad tanto formal (el formante crítico es tanto un adjetivo como una frase adjetiva o una frase prepositiva) como semántica (hay caracterizaciones de color, dimensión, cualidad, finalidad, materia, entre otros). Aun dentro de esta diversidad hay sesgos, pues los sujetos son preferentemente pronombres personales en las construcciones de cualidad y pronombres demostrativos en las de color, mientras que están ausentes en las construcciones de finalidad. Por su parte, la flexión verbal sólo exhibe diversificación en las construcciones de cualidad, pues en los otros dos marcos sólo hay contrastes mínimos de flexión de número (*es-son*).

Veamos ahora lo que ocurre con el verbo *estar*; para que después, con el panorama completo, reflexionemos sobre las implicaciones teóricas de todo el conjunto de hallazgos.

4.3 CONSTRUCCIONES CON *ESTAR*

4.3.1 Construcción de locación

En nuestro análisis previo de los formantes de las construcciones locativas distinguimos dos “submarcos” dentro de los enunciados infantiles de las muestras analizadas en este estudio. El primero tiene una función presentativa, mediante la cual se hace ostensible la presencia de un objeto. Se caracteriza porque sus constituyentes básicos son un locativo adverbial, preferentemente *aquí*, y el verbo *estar*. El sujeto de este tipo de construcciones suele estar ausente (determinado contextualmente), pero también es común encontrarlo expuesto léxicamente en posición postverbal.

(17) [LOC VB SJ: LEX/PRO/0]

El segundo submarco estaría formado por un sujeto (contextualizado, pronominal o léxico) en posición preverbal, el verbo *estar* y un adverbio locativo (generalmente distinto a *aquí*) o

una frase prepositiva locativa (18). Esta construcción tiene una función típicamente locativa, en donde se proporciona o se solicita información pertinente sobre la ubicación espacial de una entidad dada.

(18) [SJ: LEX/PRO/0 VB LOC]

El formante crítico en esta construcción es el locativo, aunque en este caso, como en otros submarcos de las construcciones con *ser* (por ejemplo las construcciones de caracterización o los posesivos), es un formante heterogéneo, pues se puede tratar de un adverbio escueto (*aquí*) o de una frase prepositiva (*en la mesa*). Veamos cómo se desarrollan los constituyentes internos de los submarcos de esta construcción.

4.3.1.1 Construcción presentativa

Este submarco de la construcción locativa es el más temprano y el más frecuente. En la tabla 4.22 se observa el crecimiento de sus formantes internos.

Tabla 4.22 Desarrollo de los formantes de la construcción locativo-presentativa. Corpus longitudinal

EDAD	OCURRENCIAS	LOC	V FLEX	SUJETO
21m	1	1	1	0
22m	8	1	1	0
23m	11	1	1	0
25m	1	1	1	0
26m	10	1	1	1
27m	11	1	1	0
28m	5	1	1	1
29m	6	1	1	0
30m	2	1	1	2
31m	4	1	1	1
32m	5	1	1	2
33m	2	1	1	0
36m	17	1	2	5
37m	11	1	2	2
38m	17	1	1	3
39m	5	1	2	2
40m	3	1	1	1
41m	9	1	1	2

Como puede verse, el único elemento que se diversifica es el sujeto, que resulta un elemento prominente en este submarco de la construcción, en donde un determinado objeto se pone en foco para hacer ostensible su presencia. Por otra parte, el locativo permanece invariable, pues sólo se registra el adverbio *aquí*, no se documentan formas como *allá*, o *acá*, salvo en los primeros registros (que parecen más bien variables fonéticas –ver capítulo 1). Esto resulta natural si consideramos el hecho de que el objeto focalizado siempre está situado dentro de la escena discursiva (*aquí*).

El verbo sólo presenta un contraste mínimo: *está-están*, que corresponde a un contraste de número singular-plural en la tercera persona del tiempo presente; nuevamente, resulta esperable, ya que en este submarco sólo se intenta hacer saber la presencia de un determinado objeto en una relación triádica dentro de la escena discursiva.

En el caso de la muestra transversal, como puede verse en la tabla 4.23, es común este tipo de variante de la construcción locativa en los niños con menores índices de desarrollo. Al igual que en el *corpus* longitudinal, la construcción locativo-presentativa es la más temprana.

Tabla 4.23 Desarrollo de los formantes de la construcción locativo-presentativa. *Corpus* transversal

NIÑOS	OCURRENCIAS	LOC	N FLEX	SUJETO
Edu	6	2: <i>aquí, allá</i>	2: <i>está-están</i>	0
Ger	24	1: <i>acá</i>	1: <i>está</i>	10
Pep	2	1: <i>allá</i>	1: <i>está</i>	0
Ric	10	1: <i>acá</i>	1: <i>está</i>	0
Gis	7	1: <i>aquí</i>	3: <i>está-están-estoy</i>	1
Tita	4	1: <i>aquí</i>	2: <i>está-están-estamos</i>	1
Adr	2	2: <i>aquí, allá</i>	2: <i>está-estoy</i>	0
Mari	1	1: <i>aquí</i>	1: <i>está</i>	1
Pau	2	2: <i>allá-acá</i>	2: <i>está-estoy</i>	-
Les	12	3: <i>allá, aquí, ahí</i>	1: <i>está</i>	4

Llama la atención que en esta muestra el locativo preferido en este tipo de construcción es distinto para cada niño; por ejemplo, en todas las ocurrencias de Ricardo y Gerardo sólo se documenta el locativo *acá*, mientras que en todas las ocurrencias de Gisela y de Tita sólo se documenta el locativo *aquí*. Se observa que los niños de menor LMU: Gerardo, Pepito,

Ricardo, Gisela y Tita (excepto Eduardo) prefieren una forma única –aunque diferente- en el formante locativo, al igual que en el *corpus* longitudinal. Los niños más grandes (Adrián, Mari, Paula y Leslie) empiezan a dar muestras de la diversificación de este formante. Nótese además que en los niños más pequeños se prefieren locativos que se refieren al entorno discursivo inmediato (*aquí-acá*); solamente en el caso de Pepito se prefiere el locativo *allá*.

La flexión presenta el par mínimo *está-están*, el mismo contraste que se documenta en el *corpus* longitudinal. En esta muestra se registran además las construcciones “*aquí estoy*” y “*aquí estamos*”, en las que se efectúa la presentación-localización de la propia persona.

En la mayoría de los casos el sujeto está ausente, pero en los niños en que esta construcción es prominente, también hay una presencia notable de este formante. En Gerardo, por ejemplo, el *slot* de sujeto ya empieza a ser productivo, pues se registran más de 7 tipos.

4.3.1.2 Construcciones locativas

Veamos ahora lo que ocurre en las construcciones locativas. Dentro de este submarco podemos identificar dos variantes: los enunciados de contenido modal (aserción polarizada e interrogación) y los enunciados con frases locativas léxicas (adverbios escuetos y frases prepositivas léxicas). La primera variante se expone en las tablas (4.24 y 4.25).

Tabla 4.24 Desarrollo de los formantes de la construcción locativa (variantes modales). C. longitudinal

EDAD	OCURRENCIAS	MODALIDAD	V FLEX	SUJETO
26m	2	<i>no</i>	1: <i>está</i>	0
27m	1	<i>sí</i>	1: <i>está</i>	0
29m	1	<i>no</i>	1: <i>está</i>	0
36m	3	<i>dónde</i>	1: <i>está</i>	3
37m	5	(3*) <i>no</i>	2: <i>está, están</i>	1
		(2) <i>dónde</i>	2: <i>está, están</i>	0
		(2) <i>ya no</i>	1: <i>está</i>	0
39m	1	<i>dónde</i>	1: <i>está</i>	1
40m	3	<i>dónde</i>	1: <i>está</i>	1
41m	6	(3) <i>no</i>	1: <i>está</i>	0
		(3) <i>dónde</i>	1: <i>está</i>	1

Tabla 4.25 Desarrollo de los formantes de la construcción locativa (variante modal). C. transversal

EDAD	OCURRENCIAS	MODALIDAD	V FLEX	SUJETO
Ricardo	4	<i>no</i>	1: <i>está</i>	0
Gisela	4	(2)* <i>no</i> (2) <i>dónde</i>	1: <i>están</i> 1: <i>está</i>	1 2
Tita	1	<i>no</i>	1: <i>está</i>	1
Mari	3	(1) <i>no</i> (1) <i>ya no</i> (1) <i>dónde</i>	1: <i>está</i> 1: <i>está</i> 1: <i>está</i>	0 0 1
Leslie	3	(3) <i>dónde</i> (1) <i>ya no</i>	1: <i>está</i> 1: <i>está</i>	2 0

En el *corpus* longitudinal se registran a partir de los 26 meses enunciados con las variantes modales de aserción polarizada (*sí-no*) y de interrogación (*dónde*). Durante un periodo de 11 meses (26 a 38 meses) este es el único tipo de construcción locativa no presentativa que se documenta en este *corpus*, puesto que es hasta los 38 meses cuando se registra un enunciado de locación “léxica” no correspondiente a una variante modal. En cambio, en el *corpus* transversal no encontramos esta regularidad, puesto que, como se ha dicho en reiteradas ocasiones, se trata de desarrollos independientes; sin embargo, se documentan las mismas variaciones modales del *corpus* longitudinal (*sí está- no está- dónde está - ya no está*).

Estos enunciados se caracterizan porque no presentan diversificación flexiva en el verbo sino hasta los 37 meses en el *corpus* longitudinal en que se registra un caso único de contraste flexivo de número: *está-están*, y solamente en Gisela (28m) en el *corpus* transversal. No hay ningún registro de diversificación flexiva de primera persona (como *aquí estoy*) dado que en este tipo de construcciones léxicas se pretende únicamente la localización efectiva de un objeto o persona y no la mera señalización de la presencia de una entidad en el contexto discursivo.

Ocasionalmente, estas construcciones se acompañan de un sujeto postverbal, a la manera de las construcciones presentativas, sobre todo en las construcciones interrogativas (*dónde está X*). Por lo contrario, su presencia es prácticamente nula en las construcciones de

aserción polarizada: véase en las tablas que en las ocasiones en que sólo se registran construcciones de este tipo hay una ausencia casi total de sujetos.

De manera que la diversificación de la construcción locativa no está dada inicialmente en el elemento verbal sino en otros formantes de la construcción que, junto con las construcciones locativo-presentativas, genera un “mini paradigma”: *aquí está - no está - sí está - ya no está - dónde está*.

Los enunciados de localización “léxica” (del tipo “*estaba en la mesa*”) se documentan tardíamente, como se puede observar en la tabla (4.26).

Tabla 4.26 Desarrollo de los formantes de la construcción locativa. Corpus longitudinal

CORPUS	EDAD	OCURRENCIAS	SUJETO	V FLEX	LOC
<i>Longitudinal</i>	38m	1	0	1: <i>están</i>	1
	39m	4	1	3: <i>están, estaba, estoy</i>	4
	40m	2	1	2: <i>estaba, estaban</i>	2
	41m	3	0	2: <i>está, estás</i>	3
<i>Transversal</i>	Adrián	1	1	1: <i>está</i>	1
	Tita	1	1	1: <i>está</i>	1
	Mari	7	5	2: <i>está, están</i>	7
	Les	2	0	2: <i>está</i>	2

A diferencia de la construcción locativo-presentativa, la construcción propiamente locativa exhibe mayor diversidad en la flexión del verbo (corpus longitudinal). Dado que en esta construcción el foco no es señalar la presencia de un objeto dentro de la escena discursiva inmediata, es natural encontrar la variante flexiva temporal del imperfecto. La tendencia general en ambas muestras es que los sujetos se incorporen en posición preverbal en esta construcción.

En lo que respecta al formante locativo, encontramos que están diversificados en ambos *corpora*, como es esperable dado su carácter léxico. En este tipo de construcciones ya no importa señalar exclusivamente la mera presencia-ausencia de una entidad, sino su localización exacta: arriba, abajo, dentro de la caja, en la cocina, etc.

4.2.3.2 Sumario

Pudimos darnos cuenta de que el desarrollo de los enunciados de localización es distinto según el submarco de que se trate: presentativa o locación (ya sea modal o léxica), además de que el orden de sus constituyentes es diferente en cada caso. En las siguientes tablas hacemos un resumen del desarrollo de los formantes de la construcción presentativa.

Tabla 4.27 Desarrollo de la construcción presentativa

FORMANTES	CORPUS LONGITUDINAL	CORPUS TRANSVERSAL
LOC	forma única (21m)	contraste mínimo > diversificación (Eduardo) (Leslie)
V FLEX	forma única > contraste mínimo (21m) (36m)	contraste mínimo > diversificación (Eduardo) (Gisela)
SUJETO	forma única > diversificación (26m) (36m)	forma única > diversificación > productividad (Gisela, Tita, Mari) (Leslie) (Gerardo)

Las construcciones locativas presentativas en que se enfatiza la presencia de una entidad dentro del contexto discursivo inmediato son las primeras que se registran. El *corpus* longitudinal muestra que tanto el locativo como la flexión del verbo quedan prácticamente invariables (sólo se documenta un contraste mínimo en la flexión), mientras que el sujeto se diversifica. En el *corpus* transversal encontramos que el locativo y la flexión verbal están diversificados, pero el sujeto postverbal llega a la diversificación (Leslie) e incluso a la productividad (Gerardo). Esto quiere decir que el *slot* que se abre en este tipo de construcciones es para la entidad cuya presencia se quiere focalizar en la escena discursiva inmediata.

Las construcciones típicamente locativas presentan dos variantes: modal y léxica. La primera variante es temprana y dominante en la muestra, mientras que la segunda es tardía y poco frecuente. En la tabla (4.28) se resume el desarrollo de estas variantes.

Tabla 4.28 Desarrollo de la construcción locativa-modal

FORMANTES	DESARROLLO	DESARROLLO
ADVERBIO MODAL	forma única > diversificación (26m) (37m)	forma única > contraste mínimo > diversificación (Ric, Tita) (Gisela, Leslie) (Marijón)
N FLEX	forma única > contraste mínimo (26m) (37m)	forma única > contraste mínimo (Ric, Tit, Mar, Les) (Gis)
SUJETO	diversificación (36m)	forma única > contraste mínimo (Mar, Tit) (Gis, Les)

Se registra un grupo de enunciados locativos tempranos que ostentan una variedad modal. En un principio sólo se registra una variante modal por muestra, pero en registros más tardíos se documenta una diversificación del formante modal. El verbo sólo presenta un contraste mínimo en ambos *corpora* (está-están). El sujeto tiene una presencia marginal, en comparación con su presencia notable en la construcción locativa presentativa. Aquí el *slot* abierto es para el adverbio modal. El sujeto tiene una presencia notable en los enunciados interrogativos (*dónde está X*).

Finalmente, se observa la presencia de construcciones locativas que están constituidas por adverbios (diversos a *aquí*) y frases prepositivas de tipo léxico. En este tipo de enunciados tanto el verbo como el formante locativo están diversificados (corpus longitudinal). De estos dos formantes el que parece más prominente es el locativo, lo cual es natural dado su carácter léxico. Esto es evidente en el *corpus* transversal, en donde se registran grados de productividad.

Tabla 4.29 Desarrollo de la construcción locativa-léxica.

FORMANTES	CORPUS LONGITUDINAL	CORPUS TRANSVERSAL
SUJETO	forma única (39m)	forma única > diversificación (Adrián, Tita) (Mari)
N FLEX	forma única > diversificación (38m) (39m)	forma única > contraste mínimo (Adrián, Tita, Leslie) (Mari)
LOCATIVO	forma única > diversificación (38m) (39m)	forma única > productividad (Adrián, Tita) (Mari)

En suma, la flexión verbal en las construcciones locativas está poco diversificada en general, en cambio, hay *slots* o formantes abiertos en los sujetos y en los formantes locativos léxicos y modales. Más aún, las construcciones iniciales exhiben un

miniparadigma (*aquí está-no está- sí está*) antes de que se registre un paradigma verbal flexivo, dado que en el verbo sólo se documenta un contraste mínimo ocasional de las formas singular y plural del tiempo presente: *está-están*.

4.3.2 Construcciones de caracterización

Las construcciones de caracterización se componen de un sujeto, la cópula y un predicado, que en el caso de *estar*, a diferencia de *ser*, admite además de adjetivos, participios.

(19) [SJ: PRO/0 COP ADJ/PART]

Veamos cómo se da el desarrollo interno de esta construcción a lo largo de las muestras (tablas 4.30 y 4.31).

Tabla 4.30 Desarrollo de los formantes de la construcción de caracterización con *estar*. C. longitudinal

EDAD	OCURRENCIAS	SUJETO	V FLEX	ADJETIVO	PARTICIPIO	ADJ + PART
30m	7	0	1: <i>está</i>	5	2	7
31m	1	0	1: <i>está</i>	1	0	1
32m	6	1	2: <i>está, estás</i>	2	2	4
33m	1	1	1: <i>está</i>	1	0	1
36m	8	2	2: <i>está, estamos</i>	6	1	7
37m	2	1	1: <i>está</i>	1	0	1
38m	6	1	3: <i>estoy, está, están</i>	3	3	6
39m	11	4	3: <i>está, estaba, estoy</i>	6	2	8
40m	6	3	2: <i>está, están</i>	3	3	6
41m	27	4	6: <i>está, estás, estabas, estamos, están, estoy</i>	5	4	9

Tabla 4.31 Desarrollo de los formantes de la construcción de caracterización con *estar*. C. transversal

NIÑOS	OCURRENCIAS	SUJETO	V FLEX	ADJETIVO	PARTICIPIO	ADJ + PART
Ricardo	1	0	1: <i>está</i>	1	0	1
Gisela	3	2	1: <i>está</i>	2	0	2
Tita	13	2	2: <i>está, estoy</i>	2	7	9
Adrián	2	0	2: <i>está, estaba</i>	1	1	2
Marijón	8	2	3: <i>está, estoy, estás</i>	6	2	8
Paula	12	1	2: <i>está, estoy</i>	3	2	5
Leslie	14	1	3: <i>estaba, están, está</i>	4	5	9

En términos generales todos los formantes de esta construcción (sujeto, cópula y predicado) alcanzan cierto grado de diversificación.

Aunque son escasos, los sujetos son diversos, pues se registran tanto de tipo léxico como pronominal (personales y demostrativos) en ambas muestras, sin que alguno de ellos destaque. Si bien, en la muestra longitudinal se observa con mayor claridad que es en los últimos registros donde los sujetos comienzan a ser más frecuentes, esto podría ser un efecto asociado a la maduración del lenguaje de la niña.

En lo que se refiere a la cópula, en la muestra longitudinal se inicia a los 32 meses una diversificación incipiente de este formante, que al final de la muestra registra un total de 7 flexiones. Están presentes prácticamente todas las personas de la conjugación de presente de indicativo, además de dos flexiones de imperfecto (estaba-estabas). En el *corpus* transversal se registran sólo 5 flexiones, pero también destaca el mismo sesgo de diversidad flexiva de persona y de tiempo imperfecto.

Los atributos (adjetivos y participios) que se registran en este grupo de construcciones caracterizan a diversos referentes, pero gran parte de éstos son personas o seres animados (por lo que es entendible la presencia de prácticamente todas las personas verbales). Hay más ocurrencias de adjetivos, pero no podemos decir que sean los más tempranos, es decir, no hay una etapa de consolidación de los adjetivos que abra camino a los participios, o viceversa, sino que se registran de manera simultánea; además, en cuanto al número de tipos por registro, encontramos que son similares.

Los adjetivos empleados expresan atributos de diversas **calidades**, y, en menor medida, se documentan algunas propiedades aisladas de **color** (2 ocurrencias únicamente en el *corpus* longitudinal) y de **dimensión** (6 ocurrencias *corpus* longitudinal; 3 ocurrencias *corpus* transversal).

Es esta la zona de confluencia de los dos verbos copulativos. Sin embargo, es una confluencia en cierto sentido limitada. Hay un grupo de atributos especializados para cada cópula que no son poco frecuentes, sino que constituyen una parte predominante de las

construcciones de caracterización: con *ser* se combinan frases prepositivas de diversos tipos (por ejemplo de materia: *de madera*, o de finalidad: *para trabajar*) y con *estar* se combinan participios.

De manera que la zona de aproximación se reduce a los adjetivos, pero incluso aquí hay especializaciones para cada cópula. Por ejemplo, en el caso de los atributos de cualidad, el adjetivo *grosero* se combina con el verbo *ser*: ‘somos groseros’, pero no con *estar*: ‘*estamos groseros’. Los adjetivos de color prefieren a la cópula *ser*, mientras que los de dimensión exhiben más variantes léxicas con la cópula *estar*. Los adjetivos de cualidad *bonito/ feo* acompañan a ambas cópulas. Esto puede verse esquemáticamente en la tabla 4.32.

Tabla 4.32 Zona de confluencia de las cópulas *ser* y *estar*

ADJETIVOS	<i>SER</i>	<i>ESTAR</i>
COLOR	azul verde amarillo rojo naranja negro blanco	Azul verde
DIMENSIÓN	chiquito grandote	Chiquito grande pequeño
CUALIDAD	bonito feo lista tarde iguales grosero latosos	Bonito feo viejo pesada difícil lindo padrísimo triste enfermo caliente frío

Estos datos coinciden con algunos hallazgos del estudio de Álvarez (2004) sobre adjetivos. Por ejemplo, que el verbo *ser* se usa preferentemente para colores y que ambas cópulas atribuyen propiedades de dimensión (*chico-grande*). *Chico*, *grande* y *fea* están entre los adjetivos que se registran con una frecuencia mayor a 7 en construcciones predicativas con

ser y estar; chico, grande y bonito además, están entre los adjetivos más productivos de toda la muestra analizada en dicho estudio.

Probablemente la alta frecuencia de estos adjetivos (Álvarez 2004) esté relacionada con su presencia en construcciones predicativas con ambas cópulas. En todo caso, podemos ver que los niños no usan indiscriminadamente las cópulas, pues, la zona de confluencia es mínima, sólo se da en adjetivos frecuentes y no se registran confusiones en el uso de una cópula u otra (por ejemplo: **“es comiendo”* por *“está comiendo”* o **“está María”* por *“es María”*).

Silva-Corvalán y Montanari encuentran en su trabajo sobre adquisición bilingüe temprana de los verbos copulativos que “49 of the 52 adjectives types are used with one or the other copula but not with both, even though 34 types may occur with both” (Silva-Corvalán y Montanari 2008: 354). Lo anterior lleva a pensar que en la etapa temprana de la adquisición, la selección de una cópula u otra en contextos similares (caracterización con adjetivos) no es aún un problema en el que estén ocupados.

Para resumir, en las siguientes tablas encontramos el desarrollo general de las construcciones de caracterización. Podemos ver que, como dijimos antes, aunque los sujetos son escasos, exhiben un nivel de diversificación. La cópula asimismo está diversificada y que el atributo es productivo en ambas muestras.

Tabla 4.33 Desarrollo formantes construcción de caracterización con estar. Corpus longitudinal

FORMANTES	DESARROLLO
SUJETO	forma única > contraste mínimo > diversificación (32m) (36m) (39m)
V FLEX	forma única > contraste mínimo > diversificación (30m) (32m) (38m)
ATRIBUTO	Productividad (30m)

Tabla 4.34 Desarrollo formantes construcción de caracterización con estar. Corpus transversal

FORMANTES	DESARROLLO
SUJETO	contraste mínimo (Gisela)
V FLEX	forma única > contraste mínimo > diversificación (Ricardo) (Tita) (Marijó)
ATRIBUTO	forma única > contraste mínimo > productividad (Ricardo) (Gisela) (Tita)

4.3.3 Construcciones de aspectualización

Las construcciones aspectuales son aquellas constituidas por un sujeto, una cópula y un gerundio.

(20) [SJ: 0/LEX/PRO COP GER]

Se trata de construcciones perifrásticas formadas por el verbo auxiliar (la cópula *estar*) y el gerundio (núcleo léxico de la perífrasis). A diferencia de las construcciones con participios, que enuncian acciones no dinámicas, los gerundios expresan acciones dinámicas, progresivas, durativas. Veamos a continuación cómo se desarrollan los formantes de esta construcción en la tabla 4.35.

Tabla 4.35 Desarrollo de los formantes de la construcción de aspectualización. C longitudinal

EDAD	OCURRENCIAS	SUJETO	V FLEX	GERUNDIO
29m	1	0	1: <i>está</i>	1
30m	3	0	2: <i>está, estaba</i>	2
32m	5	0	3: <i>está, están, estoy</i>	3
36m	1	0	1: <i>está</i>	0
37m	3	0	2: <i>está, estaba</i>	1
38m	1	1	1: <i>está</i>	1
39m	6	1	3: <i>estaba, estoy, está</i>	5
40m	8	0	1: <i>está</i>	4
41m	5	0	5: <i>está, están, estoy, estaba, estamos</i>	4

Tabla 4.36 Desarrollo de los formantes de la construcción de aspectualización.

C. transversal

EDAD	OCURRENCIAS	SUJETO	N FLEX	GERUNDIO
Ger	1	0	1: <i>está</i>	1
Tita	8	2	2: <i>está, estoy</i>	5
Adr	7	1	3: <i>está, estás, estoy</i>	6
Mari	6	1	3: <i>está, estás, están</i>	5
Pau	6	0	3: <i>está, estoy, estaba</i>	5
Les	6	0	1: <i>está</i>	6

Esta construcción es la que se registra más tardíamente en todos los niños. Se puede apreciar que los formantes diversificados de esta construcción son la cópula y el gerundio. Los sujetos suelen ser nulos. Como es de esperarse, la cópula se diversifica dado que en esta construcción se describen las acciones que realizan diversos sujetos, muchos de ellos implícitos en el contexto discursivo. En algunas ocasiones, por ejemplo, los enunciados de aspectualización son la respuesta a preguntas del tipo ‘¿qué hace tu mamá?’, ‘¿qué come papá?’. Los gerundios que aparecen en estas construcciones suelen corresponder a verbos de actividades cotidianas como barrer, bañarse, comer, cambiar, vestir, poner, lavar (“*se está bañando*”); y verbos de actividades infantiles como jugar, brincar, ganar, aprender, llorar, dibujar, escribir, entre otros (“*estoy dibujando*”).

En estas construcciones encontramos inserción de diversos formantes como clíticos y complementos directos. Este hecho está relacionado con las características de los verboides de la perífrasis. Por ejemplo, verbos como *bañar* y *vestir*, se acompañan de un clítico (bañarse, vestirse). Además, es natural encontrar complementos en verbos transitivos como *dibujar* o *lavar* (‘estoy dibujando una tarea’, ‘está lavando los trastes’). También se registran inserciones de adverbios en enunciados como “*ya no está lloviendo*” o “*ya les estoy ganando*”, nuevamente acordes con la naturaleza aspectual de la construcción.

En suma, el sujeto tiene poco desarrollo en ambas muestras, no así el resto de los formantes, que alcanzan un grado de diversificación. Debido a que esta construcción es poco frecuente, no tenemos datos de productividad, sin embargo, tenemos evidencias de análisis en la inserción de formantes. Estas inserciones pueden estar asociadas tanto a la

naturaleza de los gerundios que forman la perífrasis como a la madurez del lenguaje de los niños, pues las construcciones de aspectualización emergen tardíamente. Las tablas 4.37 y 4.38 resumen lo anterior.

Tabla 4.37 Desarrollo formantes construcción aspectualización. *Corpus* longitudinal

FORMANTES	DESARROLLO
SUJETO	Forma única (38m)
V FLEX	forma única > contraste mínimo> diversificación (29m) (30m) (32m)
GERUNDIO	forma única > contraste mínimo > diversificación (29m) (30m) (32m)
INSERCIÓN DE FORMANTES	Clítico Complemento Aserción (sí-no) Adverbio aspectual (ya)

Tabla 4.38 Desarrollo formantes construcción aspectualización. *Corpus* transversal

FORMANTES	DESARROLLO
SUJETO	forma única > contraste mínimo (Adrián, Mari) (Tita)
V FLEX	forma única > contraste mínimo> diversificación (Ger, Les) (Tita) (Adrián, Mari, Pau)
GERUNDIO	forma única > diversificación (Ger) (Tita, Adr, Mari, Pau, Les)
INSERCIÓN DE FORMANTES	Clítico Complemento Aserción (sí-no) Adverbio aspectual (ya)

Una vez visto por separado el desarrollo de cada uno de los marcos y submarcos de las construcciones con *ser* y *estar*, veamos ahora una perspectiva global del crecimiento máximo de cada una de estas construcciones.

4.4 DESARROLLO INSULAR DE LA PRODUCTIVIDAD DE *SER* Y *ESTAR*

En esta sección hacemos un sumario de la ruta de crecimiento de la productividad de cada construcción con *ser* y *estar*. Nuestro interés es focalizar el grado en que los diversos marcos de construcción exhiben un comportamiento individual, insular o generalizado.

En las siguientes tablas (4.39, 4.40) se presenta un compendio de los grados de productividad alcanzados por los principales formantes de todas las construcciones analizadas hasta el punto del corte de las muestras.

**Tabla 4.39 Crecimiento máximo de los formantes de las construcciones con *ser* y *estar*.
Corpus longitudinal**

CONSTRUCCIONES	FORMANTES		
SER	Sujeto	Verbo	Predicado
Posesiva	0	0	2
Identificación nominativa	1	1	3
Identificación juego de roles	1	2	3
Caracterización de color- <i>ser</i>	0	1	2
Caracterización de cualidad- <i>ser</i>	1	2	2
Caracterización de finalidad- <i>ser</i>	0	1	2
ESTAR	Sujeto	Verbo	Predicado
Presentativa	2	1	0
Locativa-modal	2	1	2
Locativa-léxica	0	2	2
Caracterización- <i>estar</i>	2	2	3
Aspectualización	0	2	2

0= forma única 1= contraste mínimo 2= diversificación 3= productividad

**Tabla 4.40 Crecimiento máximo de los formantes de las construcciones con *ser* y *estar*.
Corpus transversal**

CONSTRUCCIONES	FORMANTES		
SER	Sujeto	Verbo	predicado
Posesiva	0	1	2
Identificación nominativa	1	1	3
Identificación juego de roles	2	2	3
Caracterización de color- <i>ser</i>	0	0	2
Caracterización de cualidad- <i>ser</i>	1	1	2
Caracterización de finalidad- <i>ser</i>	-	1	1
ESTAR	Sujeto	Verbo	predicado
Locativa-presentativa	3	2	2
Locativa-modal	1	1	2
Locativa-léxica	2	1	3
Caracterización- <i>estar</i>	1	2	3
Aspectualización	1	2	2

0= forma única 1= contraste mínimo 2= diversificación 3= productividad

En términos generales se observa que el único formante que llega a ser cabalmente productivo es el **predicado** (4 construcciones en el *corpus* transversal y 3 en el longitudinal alcanzan el grado de productividad). El **verbo** copulativo es el segundo formante más

diversificado, pues entre 5 (corpus longitudinal) y 4 (corpus transversal) construcciones de un total de 11 están diversificadas. Finalmente, el **sujeto** es el formante menos diversificado; en la mayoría de las construcciones sólo alcanza una diversificación de contraste mínimo (generalmente se trata del contraste pronominal demostrativo~personal). En varias construcciones se documenta una forma única de sujeto, e incluso advertimos la ausencia total de sujeto en la construcción de finalidad en el *corpus* longitudinal. Las construcciones locativas son las que exhiben una presencia diversificada (grado 2) y aun productiva (presentativa en el *corpus* transversal) de este formante.

De manera que, en términos generales, los formantes de las construcciones copulativas no muestran un desarrollo generalizado sino acotado; es decir, la aparición de la productividad en un formante, no asegura la diversificación de los demás.

¿A qué se debe que el predicado sea el formante más productivo? Pareciera ser este formante el “slot” a partir del cual se inicia el desarrollo de las construcciones. Como se había señalado, el predicado es el formante que caracteriza a la construcción, o como también se le llamó, el “formante crítico”. Podría proponerse asimismo como un elemento prominente y accesible para los niños. Este hecho explicaría por qué es esta la zona de las construcciones que exhibe mayor trabajo de análisis por parte de los niños.

Si bien, en términos generales, el predicado alcanza grados de diversificación y productividad, podemos encontrar también grados importantes de variación de construcción a construcción. El más notable es el caso de las construcciones de identificación (tanto nominativa como de juego de roles), pues aquí el predicado alcanza el mayor grado de productividad (hasta 29 tipos por registro en el *corpus* longitudinal y 40 en el transversal). Productividad que, por ejemplo, está ausente en la construcción presentativa con *estar* en el *corpus* longitudinal, pues sólo se documenta un tipo de complemento locativo (*aquí*).

Por su parte, la **cópula** también presenta grados de productividad diversos según el verbo y el marco de construcción específico en que participa. En el *corpus* longitudinal, la construcción posesiva documenta una forma flexiva única a lo largo de toda la muestra

longitudinal mientras que en el resto de las construcciones la flexión exhibe un contraste mínimo o incluso una diversificación.

En la construcción de identificación, en el submarco de identificación nominativa hay un contraste mínimo flexivo de número (*es-son*), mientras que en el submarco de juego de roles, la cópula presenta un grado de diversificación flexiva de persona (esto ocurre en ambas muestras).

En todos los submarcos de las construcciones de caracterización con *ser*, la cópula muestra una forma única o un contraste mínimo: únicamente en el submarco de caracterización de cualidad del *corpus* longitudinal, la cópula muestra una diversificación flexiva de persona. Lo mismo ocurre en las construcciones locativas, en donde la diversificación flexiva únicamente se documenta en el submarco de construcción locativa-léxica en la muestra longitudinal y en el submarco de locativas-presentativas en el *corpus* transversal. Por último, en lo que atañe a la construcción de aspectualización encontramos que se exhibe en ambas muestras un grado de diversificación flexiva.

Las variaciones que presenta la flexión de la cópula *ser* son sobre todo de número y persona, pues consistentemente se recurre al tiempo presente. Encontramos una excepción en el copretérito “lúdico” de la construcción de identificación en el juego de roles. En cambio, en el verbo *estar* además del presente se documenta el copretérito (útil, por ejemplo para indicar ausencia de objetos “*aquí estaba*”).

La presencia de un tipo de flexión depende más bien de las características funcionales de la construcción. Por ejemplo, en aquellas construcciones en las que es relevante un factor subjetivo como el cambio de rol o la atribución de cualidades, las variaciones flexivas de persona tendrán una mayor presencia. En cambio, las construcciones en las que se habla de objetos o se trata de atribuir propiedades más objetivas como los colores o la posesión de objetos, no se presentan variantes flexivas de persona, sino sólo de número.

Por último, el **sujeto** es el formante menos prominente de las construcciones (principalmente en el *corpus* longitudinal), pues es donde se registra el mayor número de

formas únicas (6 de 11 en la muestra longitudinal) o formas no productivas, sobre todo por la preferencia de formantes de clases cerradas como pronombres personales y pronombres demostrativos, lo cual obedece al hecho de que generalmente los sujetos están implícitos en el contexto discursivo. Ciertamente, los sujetos tienen una productividad “encubierta”, pues aunque no se les enuncie, esto no quiere decir que las construcciones carezcan de un sujeto referencial.

En relación con este asunto, consideremos la propuesta de Clancy (2003). Esta investigadora pone a prueba la hipótesis de la estructura argumental preferencial (PAS por sus siglas en inglés) (Du Bois, 1985) en un estudio sobre la adquisición de los verbos del coreano. Según esta hipótesis, el flujo de la información (un factor de índole pragmática) motiva el uso de referencias pronominales y elípticas para la información dada y frases nominales léxicas para la información nueva. Se propone también en esta hipótesis que los sujetos de verbos intransitivos y los objetos de las oraciones transitivas suelen introducir referentes nuevos, mientras que los sujetos de las oraciones transitivas capturan la información dada.

Clancy señala que, efectivamente, los verbos intransitivos del coreano *issta* (existencial) e *ita* (copulativo) introducen nuevos referentes; *issta* lo hace a través de frases léxicas, pues mediante este verbo el niño llama la atención del adulto hacia un objeto. Por su parte, *ita*, suele usarse en contextos de atención conjunta del niño con el adulto en los que la información nueva se introduce mediante pronombres deícticos y elipsis (pues es menos necesario expresar los argumentos). Esto último parece ocurrir en el caso de varias construcciones copulativas del español en las que el sujeto suele ser pronominal o elíptico cuando está dentro de un marco de atención conjunta. Sin embargo, en las construcciones de localización con *estar* (especialmente las presentativas) se prefiere el uso de sujetos léxicos para llamar la atención del adulto hacia un objeto dado.

De hecho, como puede verse en las tablas anteriores, el sujeto de las construcciones de localización de *estar* (sobre todo las presentativas) alcanza un grado de diversidad en el *corpus* longitudinal y de productividad en el *corpus* transversal.

En resumen, cada marco de construcción, incluidas sus variantes, presenta patrón de productividad específico al interior de sus formantes. El desarrollo de la productividad es insular. No hay tendencias generalizadas, sino altamente individuales en cada esquema de construcción. Como comentamos en la introducción de este capítulo, un formante que es abierto en una construcción puede ser un formante cerrado en otra. Por ejemplo, el predicado de las construcciones posesivas de *ser* o las locativas de *estar*, es un formante poco diversificado, mientras que en construcciones como las de identificación con *ser* y caracterización con *estar*, es un formante abierto y productivo.

Asimismo, el predicado de un par de construcciones (identificación con *ser* y caracterización con *estar*) puede tener el mismo grado de diversificación pero en una de las construcciones el sujeto es productivo (caracterización con *estar*) y en la otra no (identificación con *ser*). Tampoco parece haber una relación directa entre el sujeto y el predicado y el desarrollo de la flexión verbal: una construcción con diversidad de sujeto y/o predicado, no implica que el verbo de esa misma construcción sea igualmente diverso. Por ejemplo, la construcción presentativa exhibe productividad en el sujeto, pero apenas un contraste mínimo en el verbo. De igual manera, la construcción de identificación nominativa muestra productividad en el predicado, pero el verbo está muy poco diversificado (contraste mínimo).

Ahora bien, tampoco parece ser que un patrón de productividad temprano se generalice a otras construcciones, como puede verse en la perspectiva temporal que presentan las siguientes tablas. En ellas se documenta la emergencia sumativa de los grados de productividad interna de cada formante de los marcos de construcción. En este caso presentamos únicamente los datos del *corpus* longitudinal, pues es en el *corpus* transversal la trayectoria de desarrollo es variable y, por lo tanto, menos precisa.

En la tabla 4.41 observamos que el sujeto tiene una presencia más contundente en las construcciones posesivas e identificativas; en las construcciones de caracterización, sólo tiene una presencia apenas notable en la caracterización de color. La presencia temprana de

sujetos en las construcciones posesivas no asegura una presencia generalizada de este formante en otras construcciones.

Tabla 4.41 Desarrollo de la productividad del sujeto. *Corpus* longitudinal

<i>SER</i>	21	26	28	29	30	32	33	36	37	38	39	40	41
Posesiva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Identificación nominativa	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Identificación juego de roles	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Caracterización de color- <i>ser</i>	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0
Caracterización de cualidad- <i>ser</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1
Caracterización de finalidad- <i>ser</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>ESTAR</i>	21	26	28	29	30	32	33	36	37	38	39	40	41
Presentativa	-	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Locativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0
Locativa-modal	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2
Caracterización- <i>estar</i>	-	-	-	-	-	0	0	1	1	1	2	2	2
Aspectualización	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0

Podríamos pensar que las construcciones en las que el verbo es más temprano también estará más diversificado, pero podemos ver claramente que no es así. Las cópulas de algunas construcciones (tabla 4.42) que se documentan tempranamente y permanecen a lo largo de la muestra (por ejemplo posesiva, presentativa, locativa-modal y caracterización de color) no llegan a ser productivas, mientras que las cópulas de las construcciones que aparecen en los últimos registros alcanzan un grado de diversificación (aspectualización, locativa-léxica, caracterización de cualidad). Si bien esto tampoco parece definitivo pues hay excepciones como la construcción de finalidad, que no llega a diversificarse.

Tabla 4.42 Desarrollo de la productividad del verbo. *Corpus* longitudinal

<i>SER</i>	21	26	28	29	30	31	32	33	36	37	38	39	40	41
Posesiva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Identificación nominativa	-	-	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Identificación juego de roles	-	-	-	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2
Caracterización de color- <i>ser</i>	-	-	-	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Caracterización de cualidad- <i>ser</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	2
Caracterización de finalidad- <i>ser</i>	-	-	-	-	-	0	0	0	1	1	1	1	1	1
<i>ESTAR</i>	21	26	28	29	30	31	32	33	36	37	38	39	40	41
Presentativa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Locativa-modal	-	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Locativa-léxica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	2	2
Caracterización- <i>estar</i>	-	-	-	-	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2
Aspectualización	-	-	-	0	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2

Algo similar ocurre con el formante del predicado (tabla 4.43): construcciones tempranas que permanecen a lo largo de la muestra (presentativa, posesiva), no alcanzan el grado de productividad. Por otro lado, hay predicados que son productivos desde sus primeras apariciones. El hecho de que un predicado sea productivo en un marco de construcción tempranamente, no influye en el comportamiento del resto de los marcos.

Tabla 4.43 Desarrollo de la productividad del predicado. *Corpus* longitudinal

<i>SER</i>	21	26	28	29	30	31	32	33	36	37	38	39	40	41
Posesiva	0	0	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Identificación nominativa	-	-	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Identificación juego de roles	-	-	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Caracterización de color- <i>ser</i>	-	-	-	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Caracterización de cualidad- <i>ser</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2
Caracterización de finalidad- <i>ser</i>	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	2	2	2
<i>ESTAR</i>	21	26	28	29	30	31	32	33	36	37	38	39	40	41
Presentativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Locativa-modal	-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2
Locativa-léxica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	2	2	2
Caracterización- <i>estar</i>	-	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Aspectualización	-	-	-	0	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2

De manera que si, globalmente, el grado de productividad alcanzado por cada construcción y sus variantes es desigual, del mismo modo lo es la emergencia, pues la presencia temprana de la diversidad de un formante no se expande o generaliza a las demás.

4.5 DISCUSIÓN

Debemos preguntarnos hasta qué punto los datos expuestos en esta sección apoyan la pregunta inicial de este capítulo, la cual plantea que la adquisición temprana del lenguaje no está guiada por factores abstractos iniciales sino que el niño parte de ejemplares específicos que posteriormente va analizando y generalizando. En este sentido, las construcciones tempranas con *ser* y *estar* mostrarían un grado de productividad muy bajo. Asimismo, los primeros datos de generalización y productividad se reflejarían de manera gradual e insular. Más concretamente, nos preguntamos si las construcciones con *ser* y *estar* recorren el camino de desarrollo planteado por Tomasello (2003): holofrase > pivote > *ítem-based* > abstracción.

Efectivamente, el análisis de los datos de las muestras observadas en este trabajo evidencia la presencia de construcciones tempranas no productivas cuyos formantes se diversifican gradualmente. Si bien, también se documentan construcciones cuyos primeros registros muestran ya diversificación en, al menos, uno de sus formantes.

El hecho de que convivan en las muestras construcciones con largos periodos de nula productividad y construcciones con un grado inicial de productividad, podría hacernos pensar que esto ocurre así debido a que los diversos marcos de construcción con verbos copulativos “dialogan” entre sí; es decir, un formante de una construcción cuyos primeros registros son ya productivos probablemente lo es porque antes se consolidó en otro marco de construcción de la clase copulativa. Sin embargo, esto tendría que verse como un fenómeno generalizado y no exclusivo de la clase copulativa.

Los marcos de construcción con *ser* y *estar* no tienen un desarrollo homogéneo, pero sí una tendencia generalizada de desarrollo: a partir de ejemplares específicos se inicia la diversificación paulatina. Los estadios de desarrollo, entonces, se manifiestan de modo diverso en cada marco de construcción y, eventualmente, se verán influidos por otros marcos. Así, un marco de construcción puede manifestar un periodo de forma única durante toda la muestra (por ejemplo, la frase y *fueron muy felices*), mientras que otro

recorre varios estadios de desarrollo (por ejemplo la construcción de identificación: forma única > pivote > diversificación > productividad).

La insularidad de cada marco de construcción nos remite a afirmar que en la adquisición temprana los niños no han establecido una clase general de verbos copulativos. El lenguaje temprano de los niños considera los detalles funcionales específicos de cada marco de construcción, más que las características generales de una clase de verbos copulativos no predicativos.

5. CONCLUSIONES

Los verbos copulativos en español ofrecen un interesante panorama para la investigación de la adquisición del lenguaje infantil por muchas razones. Entre ellas, además de la falta de estudios monográficos sobre el tema, se encuentran la opacidad formal y semántica de las cópulas, así como su polifuncionalidad.

En las lenguas en que las cópulas son verbos, éstos se distinguen por su carácter de palabras gramaticales. Como toda palabra gramatical, las cópulas son formas poco prominentes tanto formal como semánticamente. Así, las cópulas ofrecen un reto para su identificación, individuación y aislamiento en el lenguaje infantil temprano. Algunos investigadores han señalado que la opacidad de estas formas gramaticales conduce generalmente a su omisión en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje (así ocurre sistemáticamente en los niños con SLI (Joseph *et al.* 2002) que tienen el inglés como lengua meta).

Por otro lado, debido a que en lenguas como el español los valores léxicos predicativos originales de las cópulas permanecen y conviven con su carácter de operadores gramaticales, se genera una situación de polifuncionalidad. La pregunta pertinente para los estudios de adquisición de lenguaje es, entonces, si cada función de los verbos copulativos se incorpora al lenguaje infantil de manera independiente o si hay un desarrollo interrelacionado.

Además de estos problemas para la adquisición de los verbos copulativos en general, el español ofrece problemas particulares, pues cuenta con dos formas copulares en vez de una sola. Esta característica tipológica genera preguntas específicas para la adquisición. Nos referimos a preguntas relacionadas con la prominencia de una forma sobre la otra, la confusión de las formas, la sobregeneralización, etc.

De acuerdo con el enfoque teórico socio-pragmático que guía esta investigación, se plantea que el acercamiento a los verbos copulativos deberá hacerse a partir de su contexto funcional, sintáctico y semántico, y no de manera aislada. Si la gramática infantil temprana

no está guiada por directrices abstractas, sino por los tipos de construcciones concretas y específicas que se intercambian en las escenas discursivas en que participan el niño y el adulto, será más iluminador observar los verbos copulativos dentro del contexto de la construcción en que participan. Se espera que los factores funcionales y pragmáticos sean relevantes para el curso de la adquisición de las cópulas.

Así, esta investigación cuestionó si las características morfofonológicas de los verbos copulativos (recuérdese que se advirtió el contraste entre una forma copular irregular, supletiva *-ser-* y otra menos irregular *-estar-*) juegan un papel importante para su identificación y si la emergencia de las formas copulares está influida por los marcos de construcción-función en la que participan.

Efectivamente, encontramos que la emergencia de las variantes flexivas de *estar* es más temprana que la emergencia de las formas de *ser*. Es decir, los factores morfofonológicos sí resultan relevantes para la recuperación de la forma copular prominente. El verbo *estar* ostenta un miniparadigma flexivo completo (de presente de indicativo), y forma parte de combinatorias en marcos de construcción. Por lo contrario, *ser* registra una forma única (*es*) por un extenso periodo en el *corpus* longitudinal y es la única forma flexiva para 5 de los 10 niños del *corpus* transversal.

Independientemente de lo anterior, encontramos evidencias de que las formas no se incorporan al lenguaje infantil de manera aislada, sino dentro de un marco de construcción. Ambos verbos exhiben un periodo inicial formulaico y sólo después de este periodo aparecen los primeros datos de análisis. A pesar de que *estar* es un verbo prominente por sus características morfofonológicas, nunca se documenta aislado, sino siempre dentro de un marco de construcción. En general, son escasos los datos de recuperación aislada de las cópulas, de autocorrecciones y confusión de una cópula con otra.

Si, en efecto, los marcos de construcción son la vía de entrada de los verbos copulativos, la siguiente pregunta que se espera responder es cuáles son los marcos de construcción usados en el lenguaje infantil. Como se expuso en el capítulo 3, *ser* y *estar* participan en múltiples

marcos de construcción en el lenguaje temprano de los niños. Con *ser* encontramos construcciones de posesión, de identificación (nominativa y de juego de roles) y de caracterización; con *estar* encontramos construcciones locativas (con dos variantes: presentativa y locativa –modal y léxica-), de caracterización y de aspectualización (perífrasis de gerundio).

También nos preguntamos en este trabajo cómo es la emergencia de los diversos marcos de construcción en que participan los verbos copulativos en términos de su secuencia cronológica. Descubrimos que cada marco de construcción muestra un tiempo de emergencia independiente, más notable en el caso del verbo *ser*. No parece haber un patrón de incorporación regular en el *corpus* longitudinal que se confirme en el *corpus* transversal. Lo contrario ocurre en verbo *estar*, pues en el caso de este verbo sí parece haber un patrón de emergencia más regular. Este hecho puede deberse a varios factores como la prominencia pragmática y la frecuencia en el input. Es decir, la construcción locativa es una construcción temprana no necesariamente porque es básica en términos cognitivos, sino porque es una construcción prototípica en las escenas discursivas en que participan los niños y los adultos.

No podemos afirmar que exista un marco de construcción básico y otros derivados. Más bien, observamos la presencia de marcos de construcción independientes con características formales y funcionales específicas.

En lo que respecta al desarrollo de la productividad interna de los marcos de construcción, encontramos que hay tendencias particulares en el marco de construcción específico de cada verbo, e incluso en las variantes internas de cada marco de construcción. En el caso del verbo *ser*, la construcción posesiva se mantiene como una forma única por un largo periodo (21-26m) y solamente uno de sus formantes, el posesivo, se diversifica pero no llega a ser productivo. Incluso, se documentan errores de concordancia tardíos, lo que habla de un análisis no cabal de esta construcción.

La construcción de identificación es la más productiva en la que participa el verbo *ser*, sin embargo, encontramos sesgos en el desarrollo según el submarco de construcción del que se trate: de identificación nominativa o identificación de juego de roles. En el primer submarco, el predicado de frase nominal es productivo, pero la cópula no, pues sólo se documenta el contraste mínimo entre las formas singular-plural del presente: *es-son*. En cambio, en la construcción de identificación de juego de roles, en la que el predicado también es productivo, la cópula exhibe una diversificación notable, pues no sólo se documentan contrastes de número, sino también de persona (*soy-eres-es*).

La construcción de caracterización es la más heterogénea de todas las construcciones con *ser*, pues sus complementos son diversos tanto en su forma (adjetivos, frases adjetivas, frases prepositivas) como en su función (atribución de color, dimensión, cualidad, etc., finalidad, temporalidad, etc.). Nuevamente, cada submarco de construcción presenta características particulares, pues, por ejemplo la construcción de atribución de color, que es la más prominente, exhibe diversificación en el predicado (adjetivos de color), pero sólo un contraste mínimo en el verbo (*es-son*); mientras que en la construcción de atribución de cualidad, la cópula presenta diversificación tanto de número como de persona (*soy-es-somos-son*).

En lo que respecta al verbo *estar*, encontramos que hay construcciones presentativas en las que el sujeto es el *slot* abierto y productivo y el complemento locativo es un formante cerrado y también hay construcciones locativas léxica en las que el sujeto suele ser nulo, pero el formante locativo, léxico, es abierto. La cópula está parcialmente diversificada, pues en estos submarcos de construcción sólo se privilegia el contraste de número *está-están* y ocasionalmente de aspecto: *está-estaba*. En las construcciones de caracterización con *estar*, aunque los sujetos son escasos, exhiben un nivel de diversificación; asimismo, la cópula muestra contrastes de persona y número (*estoy-estás-está-están*).

Hay pocos registros en los que se usan los mismos atributos con *ser* y con *estar*. Los dominios semánticos en que esto ocurre son los de color, dimensión y cualidad (sólo los

adjetivos bonito y feo). Aún así, notamos que la atribución de color se realiza preferentemente con *ser*.

Las construcciones de aspectualización son tardías y tienen muestras de diversificación en la cópula y el predicado; los sujetos son escasos. Esta última es una característica común en la mayoría de las construcciones. El sujeto es un formante poco frecuente, pues generalmente está implícito en el contexto discursivo, por lo que su productividad está “encubierta”. Los predicados son los formantes más característicos de las construcciones y, por lo tanto, los más accesibles para los niños.

Como hemos podido apreciar a lo largo de esta investigación, los niños atienden a las características funcionales y pragmáticas de cada construcción, más que a directrices gramaticales abstractas. La adquisición está fuertemente apoyada en el marco de construcción, al punto de que es este factor construccional el que guía las tendencias de la adquisición.

Ser y *estar* no tienen un desarrollo homogéneo ni en lo que respecta a sus características formales, ni en lo relativo a su emergencia y el desarrollo de los formantes internos de cada una de las construcciones en las que participan; su adquisición es altamente insular, pues cada marco se desarrolla de manera independiente. Los factores formales parecen incidir en la accesibilidad de los niños a las formas copulares, pero esta accesibilidad siempre estará guiada por un marco de construcción.

Seguramente, los marcos de construcción presentes en el lenguaje de los niños participantes en las muestras analizadas en este trabajo se documentan también en el lenguaje de los adultos. Investigaciones futuras debería informar hasta qué grado las construcciones infantiles están condicionadas por las características del input parental. Probablemente no solamente haya una congruencia en el tipo de construcciones usadas por niños y adultos, sino también en las características de sus formantes internos: sujetos contextualizados, predicados prominentes, preferencias flexivas acordes con el marco (y aun el submarco) de

construcción, etc. El hallazgo de estos datos sería un fuerte argumento para afirmar la naturaleza socio-pragmática de la adquisición del lenguaje.

El uso de ambas cópulas en la atribución de adjetivos (me refiero a pares de construcciones como *es bonita* vs. *está bonita*) no es notable en la adquisición temprana; estudios sobre etapas tardías de desarrollo deberían informar cómo aborda el niño este problema del sistema copular del español. El hecho de que prácticamente no haya datos de confusión entre las cópulas indica que los niños no ven estos verbos como una clase verbal abstracta, sino que cada marco de construcción es independiente y diferente para ellos. Habría que preguntarse también, como lo hace Karmiloff (1979), si, en una etapa de desarrollo posterior, los niños cobran conciencia de este sistema, o, quizá, gran parte del conjunto de las construcciones copulativas permanezca en el lenguaje adulto como un listado de ítems más que como una clase abstracta (Goldberg 2006).

6. REFERENCIAS

- ALCINA Franch, Juan y José Manuel Blecua (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALLEN, Shanley (1996). Assessing productivity in acquisition data from polysynthetic languages: an Inuktitut example. Comunicación presentada en el *VII International Congress for the Study of Child Language*, Estambul, julio, 1996.
- ÁLVAREZ L., Elva (2004). *La adquisición temprana del adjetivo en niños hispanohablantes*. Tesis de maestría. México: UNAM.
- BEHRENS, Heike (1998). Where does the information go? A comparative analysis of the acquisition of a polysemous and polyfunctional verb. Draft paper for the workshop on *Argument structure*. MPI, Nijmegen.
- BOWERMAN, Melissa (1973). *Early syntactic development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOWERMAN, Melissa (1985). What shapes children's grammars?, en D. I. Slobin (Ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 2 Hillsdale, N. J.: LEA, pp. 1257-1319.
- BRAINE, M. (1963). The ontogeny of English phrase structure, *Language* 39, pp. 1-14.
- BRAINE, M. (1976). Children's first Word Combinations, *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41 (1).
- BROWN, Penélope (1998). Children's first verbs in Tzeltal: evidence for an early verb category, *Linguistics* 36, pp. 713-753.
- BROWN, R. (1973). *A First Language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, Jerome S. (1975). The ontogenesis of speech acts, *Journal of Child Language* 2, pp. 1-19.
- BYBEE, Joan y Paul HOPPER (Eds.) (2001). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- BYBEE, Joan (2003). Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency, en Brian D., Joseph y Richard D. Janda (Eds.) *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 602-23.
- BYBEE, Joan (2005). From usage to grammar: the mind's response to repetition, *LSA Presidential Address*, enero 8, 2005, disponible en: <http://www.unm.edu/~jbybee/Bybee%20plenary.pdf>
- CHOI, Soonja y Alison Gopnik (1995). Early acquisition of verbs in Korean: a crosslinguistic study, *Journal of Child Language* 22 (3), pp. 497-531.
- CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CLANCY, Patricia M. (2003). The lexicon in interaction. Developmental origins of preferred argument structure in Korean, en John W. Dubois, Lorraine Kumpf, William Ashby *Preferred Argument Structure: Grammar as architecture for function*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- CLANCY Clements, J. (1988). The semantics and pragmatics of the Spanish <Cópula + adjective> construction, *Linguistics* 26, p. 779-822.
- COSERIU, Eugenio (1996). *El sistema verbal románico*. México: Siglo XXI.
- COWAN, N., Morey, C.C., y Chen, Z. (en prensa). The legend of the magical number seven, en S. Della Sala (Ed.), *Tall tales about the brain: Things we think we know about the mind, but ain't so*. Oxford: Oxford University Press.
- CROFT, W. (2001). *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- DE LEÓN Pasquel, Lourdes (1997). The acquisition of vertical path in Tzotzil (mayan): cognitive vs. linguistic determinants, *The proceedings of the 28th child language research forum*. Stanford: Stanford Linguistics Association and Center for the Study of Language and Information.
- DE LEÓN Pasquel, Lourdes y Cecilia Rojas Nieto (2001). Sobre la adquisición del lenguaje:

- senderos en la conformación de un campo de estudio, en Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León Pasquel (Eds.), *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM-CIESAS, pp. 17-49.
- DE VILLIERS y De Villiers (1985). The acquisition of English, en Dan I. Slobin (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 27-139.
- DU BOIS, John (1985). Competing motivations, en John Haiman (Ed.) *Iconicity in Syntax*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, p. 343-365.
- ESPAÑA, Margarita (1996). Aspectos semántico-pragmáticos de las construcción *es que...* en Español, *Dicenda* 14, pp. 129-147.
- FALK, Johan (1979). Visión de *norma general* vs. visión de *norma individual*, ensayo de explicación de la oposición *ser / estar* en unión con adjetivos que denotan belleza y corpulencia, *StN* 59, pp.275-293.
- FERNÁNDEZ Leborans, Ma. Jesús (1992). La oración del tipo *es que...*, *Verba* 19, pp. 223-239.
- FERNÁNDEZ Leborans, Ma. Jesús (1999). La predicación: las oraciones copulativas, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Comps.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol 2. Madrid: Espasa, pp. 2357-2462.
- FERNÁNDEZ Ramírez, Salvador (1951). *Gramática española 4: El verbo y la oración*, vol. completado y ordenado por I. Bosque, Madrid, Arco-Libros, 2ª. ed.
- GILI Gaya, Samuel (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- GENTNER, Dedre (1983). Why nouns are learnt before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning, en S.A. Kuczaj (Ed.) *Language development*. Vol. 2. Hillsdale, N. J.:Lawrence Erlbaum.
- GOLDBERG, Adele (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press.
- GOLDBERG, Adele, Nitya Sethuraman y Devin Casenhiser (2001). *Learning argument structure generalizations*. (ftc).
- GOLDBERG, Adele (2006). *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- GUTIÉRREZ, Manuel J. (1994). Ser y estar *en el habla de Michoacán, México*. México: UNAM.
- HEALY, A. F. y G. Miller (1970). The verb as the main determinant of sentence meaning, *Sychonomic Science* 20.
- HEDGE, M.(1980). An experimental-clinical analysis of grammatical and behavioral distinctions between verbal auxiliary and copula, *Journal of Speech and Hearing Research* 23, pp. 864-877.
- HICKEY, Tina (1993). Identifying formulas in first language acquisition, *Journal of Child Language* 20, pp. 27-41.
- IBÁÑEZ Cerda, Sergio (2001). Primeros verbos en la adquisición del español: su estructura Semántica. *Lingüística* 13, pp. 145-160.
- INGRAM, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JACKENDOFF, R. (1983). *Semantics and cognition*. Cambridge MA.: MIT Press.
- JACKSON-MALDONADO, D. y R. Maldonado (2001). Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español, en DE LEÓN Pasquel, Lourdes y Cecilia Rojas (Eds.). *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM, pp. 165-199.
- JOSEPH, Kate L., Serratrice, Ludovica, Conti-Ramsden, Gina (2002). Development of copula and

- auxiliary BE in children with Specific Language Impairment and younger unaffected controls, *First language*, 22, pp. 137-172.
- KEARNS, K. y SALOMON, S. (1984). An experimental analysis of auxiliary and copula verb generalization in aphasia. *Journal of Speech and Hearing Research* 49, pp.152-163.
- KARMILOFF-SMITH, Annete (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAFFORD, Bárbara (1986). *Ser y estar: una nueva dimension*. (ftc).
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAMBRECHT, K. (1994). *Information structure and sentence form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANGACKER, Ronald (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- LIEVEN, E. V., Pine, J. y Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language* 24 (1), pp. 187-219.
- LUJÁN, Marta (1981). The Spanish Copulas as Aspectual Indicators. *Lingua* 54, pp. 165-210.
- LLEÓ, Conxita (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- MANDLER, J. (1996). Preverbal representation and language, en P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel y M. Garret (Eds.) *Language and space*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 365-384.
- MILLER, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 63, pp. 81-97.
- MOLHO, Mauricio (1975). *Sistemática del verbo español*. Madrid: Gredos.
- NAVAS Ruiz, Ricardo (1977). 'Ser' y 'estar'. *El sistema atributivo del español*. Salamanca: Almar.
- NINIO, A. (1999). Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. *Journal of Child Language* 26, pp. 619-653.
- OSHIMA-TAKANE, Yuriko (1987). Children learn from speech not addressed to them: the case of personal pronouns. *Journal of Child Language* 15 (2), pp. 95-108.
- PETERS, Ann (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PETERS, Ann M. y Lise Menn (1993). False starts and filler syllables: ways to learn grammatical Morphemes. *Language*, 69 (4), pp. 742-777.
- PINE, J. y E. Lieven (1993). Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multiword speech. *Journal of Child Language* 20, pp. 551-571.
- PINE, J.M., Lieven, E. V. M., y Rowland, C. (1998). Comparing different models of the development of the English verb category. *Linguistics* 36 (4), pp. 807-830.
- PINKER, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PINKER, S. (1989). *Learnability and cognition: the acquisition of verb-argument structure*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PORROCHE Ballesteros, M. (1990). *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza: Pórtico.
- RICHARDS, B. (1986). Yes/no questions in input and their relationship with rate of auxiliary verb development in young children. R. A. Crawley, R. J. Stevenson y M. Tallerman (Eds.) *Proceedings of the Child Language Seminar*. Durham: University of Durham.
- RICHARDS, B. (1990). *Language development and individual differences: a study of auxiliary verb learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- RICHARDS, B. Y P. ROBINSON (1993). Enviromental correlates of child copula verb growth. *Journal of Child Language* 20, pp. 343-362.
- ROCA Pons, José (1958). *Estudios sobre perífrasis verbales del español*. Madrid: C.S.I.C.
- ROJAS Nieto, Cecilia (1988). Preposiciones en el habla infantil temprana. Protoformas, amalgamas y selección léxica. *Función* 17, pp.57-95.
- ROJAS Nieto, Cecilia (2001). Gramáticas emergentes. La expansión temprana del conocimiento lingüístico. *Jornadas Filológicas 2000. Memoria*. México: UNAM.
- ROJAS Nieto, Cecilia (2004). Early acquisition of Spanish verb inflexion. A Usage-based account. *Psychology of Language and Communication* 7 (2), pp. 17-36.
- ROJAS Nieto, Cecilia (2007). La base de datos ETAL: Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje. Origen, descripción y metas de un proyecto. Alejandra Vigueras (Coord.) *Jornadas Filológicas 2005. Memoria*. México: UNAM.
- ROJAS Nieto, Cecilia (2008). Los límites de la palabra. F. Arellanes, S. Ibáñez y C. Rojas (Eds.) *Morfología y temas asociados. Homenaje a Elizabeth Beniers Jacobs* (en prensa).
- SCHACHTER, Paul (1985). Parts of speech systems, en T. Shopen *Language typology and syntactic description*, vol. I, Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen y Simona Montanari (2008). The aquisition of *ser*, *estar* (and *be*) by a Spanish-English bilingual child: The early stages. *Bilingualism: Language and Cognition* 11(3), pp. 341-360.
- SILVERSTEIN, M. (1976). Hierarchy of features and ergativity, en R. M. W. Dixon (Ed.), *Grammatical Categories in Australian Languages*, New Jersey: Humanities Press, pp. 112 – 71.
- SLOBIN, D. (Ed.) (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 2. Hillsdale, N.J.: LEA.
- THEAKSTON, Anna, Elena V. M. Lieven, Julian M. Pine y Caroline F. Rowland (2002). Going, going, gone: the acquisition of the verb ‘go’. *Journal of Child Language* 29, pp. 783-811.
- THEAKSTON, A. *et al.* (2004). Semantic generality, input frequency and the acquisition of syntax. *Journal of Child Language* 31, pp. 61-99.
- TOMASELLO, Michael (1992). *First verbs: a case study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, Michael (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TOMASELLO (2000a). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11 (1-2), pp. 61-68.
- TOMASELLO (2000b). Do young children have an adult competence? *Cognition* 74, pp. 209-253.
- TOMASELLO, Michael (2003). *Constructing a language. A usaged-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TREVARTHEN, C. (1979) Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity, en *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. New York: Cambridge University Press.
- VAN PATTEN, B. (1985). The acquisition of *ser* and *estar* by adult learners of Spanish: A preliminary investigation of transitional stages of competence. *Hispania* 68, pp. 399-406.
- VILA, Ignasi (1993). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística, en Carlos Lomas y Andrés Osoro (Comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, Lev (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- WEXLER, K. (1996). The development of inflection in a biologically based theory of language acquisition, en M. L. Rice (Ed.) *Toward a genetics of language*, Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- WEXLER, K. (1992). Optional infinitives, head movement, and the economy of derivations in child grammar (*Cognitive Science*, Occasional Paper No. 45) Cambridge, MA: MIT Center for Cognitive Science.
- YOUSSEF, Valerie (1994). 'To be or not to be': formulaic and frame-based acquisition of the copula in Trinidad. *First language*, 14, pp. 263-282.

ÍNDICE¹

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
1.1	MARCO TEÓRICO.....	6
1.2	OBJETO DE ESTUDIO: ADQUISICIÓN DE LOS VERBOS <i>SER</i> Y <i>ESTAR</i> EN ESPAÑOL.....	12
1.2.1	Antecedentes.....	13
1.2.1.1	Investigaciones sobre la adquisición de los verbos en general.....	13
1.2.1.2	Estudios sobre verbos copulativos en español en el lenguaje adulto.....	15
1.2.1.3	Adquisición infantil de las cópulas.....	18
1.2.2	Adquisición infantil de las cópulas en español.....	23
1.3	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	30
1.4	METODOLOGÍA.....	31
1.4.1	La base de datos ETAL.....	32
1.4.2	Descripción de los <i>corpora</i>	32
1.4.3	Criterios de recuperación de los datos.....	35
1.4.4	Plan de trabajo.....	36
2.	EMERGENCIA DE LAS FORMAS DE <i>SER</i> Y <i>ESTAR</i>	38
2.1	EMERGENCIA DE LAS FORMAS DE <i>SER</i>	38
2.1.1	La opacidad prosódica de la cópula <i>ser</i> y su presencia en el habla infantil temprana.....	38
2.1.2	Distintas vías de acceso que usan los niños para la incorporación de las formas copulares.....	40
2.1.2.1	Ausencias.....	40
2.1.2.2	Fusiones prosódicas.....	41
2.1.2.3	Protoformas.....	43
2.1.2.4	Amalgamas.....	44
2.1.3	Emergencia, detección y producción de la cópula.....	45
2.1.3.1	Emergencia de la cópula <i>ser</i>	45
2.1.3.2	Detección e individuación de la cópula.....	46
2.1.4	Recapitulación.....	52
2.1.5	Discusión.....	53
2.2	EMERGENCIA DE LAS FORMAS DE <i>ESTAR</i>	54
2.2.1	Prominencia fonológica.....	55
2.2.1.1	Ausencias.....	55
2.2.1.2	Protoformas o formas inmaduras.....	58
2.2.1.3	Reducción fonológica.....	58
2.2.2	Evidencias de emergencia e individuación <i>estar</i>	63
2.2.2.1	Diversificación de las formas flexivas.....	63
2.2.3	Emergencia diferenciada de las formas flexivas de <i>ser</i> y <i>estar</i>	65

¹ La paginación de este índice corresponde a la versión impresa.

2.2.4	Recapitulación.....	66
2.2.5	Discusión.....	68
3.	EMERGENCIA DE LAS CONSTRUCCIONES DE <i>SER Y ESTAR</i>	70
3.1	CARACTERIZACIÓN DE LOS MARCOS DE CONSTRUCCIÓN CON <i>SER Y ESTAR</i> EN EL DATO INFANTIL.....	73
3.1.1	Caracterización de los marcos de construcción con <i>ser</i>	73
3.1.1.1	Construcciones posesivas.....	73
3.1.1.2	Construcciones de identificación.....	75
3.1.1.3	Construcciones de caracterización.....	77
3.1.2	Caracterización de los marcos de construcción con <i>estar</i>	79
3.1.2.1	Construcciones locativas.....	79
3.1.2.2	Construcciones de caracterización.....	81
3.1.2.3	Construcciones de aspectualización.....	82
3.2	EMERGENCIA DE LOS MARCOS DE CONSTRUCCIÓN.....	83
3.2.1	Emergencia de las construcciones con <i>ser</i>	86
3.2.1.1	Distribución global de las construcciones con <i>ser</i>	86
3.2.1.2	Distribución cronológica de las construcciones con <i>ser</i>	88
3.2.2	Emergencia de las construcciones con <i>estar</i>	91
3.2.2.1	Distribución global de las construcciones con <i>estar</i>	91
3.2.2.2	Distribución cronológica de las construcciones.....	93
3.3	DISCUSIÓN.....	96
4.	DESARROLLO DE LA PRODUCTIVIDAD DE LOS MARCOS DE CONSTRUCCIÓN CON <i>SER Y ESTAR</i>	98
4.1	GRADOS DE PRODUCTIVIDAD DE LAS CONSTRUCCIONES.....	100
4.2	CONSTRUCCIONES CON <i>SER</i>	102
4.2.1	Construcción posesiva.....	102
4.2.2	Construcción de identificación.....	107
4.2.3	Construcción de caracterización.....	113
4.2.3.1	Caracterización de color.....	115
4.2.3.2	Caracterización de cualidad.....	117
4.2.3.3	Caracterización de finalidad.....	118
4.2.4	Consideraciones generales.....	119
4.3	CONSTRUCCIONES CON <i>ESTAR</i>	120
4.3.1	Construcción de locación.....	120
4.3.1.1	Construcción presentativa.....	121
4.3.1.2	Construcciones locativas.....	123
4.3.1.3	Sumario.....	125
4.3.2	Construcciones de caracterización.....	127

4.3.3	Construcciones de aspectualización.....	130
4.4	DESARROLLO INSULAR DE LA PRODUCTIVIDAD DE <i>SER</i> Y <i>ESTAR</i>	132
4.5	DISCUSIÓN.....	139
5.	CONCLUSIONES.....	141
6.	REFERENCIAS.....	146

ÍNDICE DE CUADROS

1	Ejemplos de las principales funciones de <i>ser</i> y <i>estar</i> en español.....	25
3.1	Esquemas de los distintos marcos de construcción-función de <i>ser</i> infantiles.....	78
3.2	Esquemas de los distintos marcos de construcción-función de <i>estar</i> infantiles.....	82

ÍNDICE DE GRÁFICAS

3.1	Distribución cronológica de las formas aisladas. Corpus longitudinal.....	84
3.2	Distribución cronológica de las formas aisladas. Corpus transversal.....	85
3.3	Ocurrencias globales de los marcos de construcción de <i>ser</i> . Corpus longitudinal.....	87
3.4	Ocurrencias globales de los marcos de construcción de <i>ser</i> . Corpus transversal.....	87
3.5	Comparación de las ocurrencias de los marcos de construcción de <i>ser</i> en ambos corpus.....	87
3.6	Ruta de desarrollo de las principales construcciones del verbo <i>ser</i> . Corpus longitudinal.....	88
3.7	Ruta de desarrollo de las principales construcciones del verbo <i>ser</i> . Corpus transversal.....	88
3.8	Ocurrencias globales de los marcos de construcción de <i>estar</i> . Corpus longitudinal.....	92
3.9	Ocurrencias globales de los marcos de construcción de <i>estar</i> . Corpus transversal.....	92
3.10	Comparación de las ocurrencias de los marcos de construcción de <i>estar</i> en ambos corpus.....	92
3.11	Ruta de desarrollo de las principales construcciones del verbo <i>estar</i> . C. longitudinal.....	94
3.12	Ruta de desarrollo de las principales construcciones del verbo <i>estar</i> . Corpus transversal.....	94

ÍNDICE DE TABLAS

1.1	Registros del corpus longitudinal.....	33
1.2	Registros del corpus transversal.....	34
1.3	Longitud media de enunciado (LME) del corpus transversal.....	35
1.4	Número total de enunciados con <i>ser</i> y <i>estar</i>	35
2.1	Emergencia de las formas de <i>ser</i> . Corpus longitudinal.....	48
2.2	Emergencia de las formas de <i>ser</i> . Corpus transversal.....	49
2.3	Resumen de los tipos de tratamiento de los niños a la opacidad de la forma flexiva <i>es</i>	52
2.4	Evidencias de análisis e individuación de la cópula: diversificación de construcciones.....	53
2.5	Formas flexivas de <i>ser</i> dominantes, sucesivas y formulaicas.....	52
2.6	Formas reducidas de <i>estar</i> en el dato infantil.....	56
2.7	Formas reducidas con independencia fónica.....	60

2.8	Ejemplos de variantes tipo A: no iniciales, adyacentes derechas en contextos vocálicos.....	62
2.9	Formas flexivas de <i>estar</i> . Corpus longitudinal.....	63
2.10	Formas flexivas de <i>estar</i> . Corpus transversal.....	63
2.11	Emergencia de la productividad combinatoria de construcciones de <i>estar</i> . Corpus transversal.....	65
3.1	Ejemplos de construcciones de caracterización con <i>ser</i>	78
3.2	Construcciones pioneras de <i>ser</i>	89
3.3	Emergencia de las construcciones de identificación con <i>ser</i>	89
3.4	Ruta de desarrollo de las principales construcciones de <i>ser</i> por periodos. Corpus longitudinal.....	90
3.5	Ruta de desarrollo de las principales construcciones de <i>ser</i> por periodos. Corpus transversal.....	90
3.6	Construcciones pioneras de <i>estar</i>	95
3.7	Ruta de desarrollo de las principales construcciones de <i>estar</i> por periodos. Corpus longitudinal.....	95
3.8	Ruta de desarrollo de las principales construcciones de <i>estar</i> por periodos. Corpus longitudinal.....	95
4.1	Grados de productividad para las construcciones.....	101
4.2	Diversificación de los formantes de la construcción POSESIVA. Corpus longitudinal.....	103
4.3	Diversificación de la construcción de posesión con <i>ser</i> . Corpus longitudinal.....	105
4.4	Primeras diversificaciones de la construcción POSESIVA. Corpus transversal.....	105
4.5	Diversificación de la construcción de posesión con <i>ser</i> . Corpus transversal.....	107
4.6	Desarrollo de los formantes de la construcción de identificación. Corpus longitudinal.....	108
4.7	Desarrollo diferenciado de los formantes de la construcción de identificación. C. longitudinal.....	109
4.8	Productividad diferenciada de los sujetos de la construcción identificativa. C. longitudinal.....	110
4.9	Diversificación de la construcción de identificación con <i>ser</i> . Corpus longitudinal.....	111
4.10	Desarrollo de los formantes de la construcción de identificación. Corpus transversal.....	112
4.11	Sesgos en el desarrollo de los formantes de los submarcos de la construcción identificativa. C. trasv...	112
4.12	Diversificación de la construcción de identificación con <i>ser</i> . Corpus transversal.....	113
4.13	Ocurrencia de casos de las variantes de las construcciones de caracterización. C. longitudinal.....	114
4.14	Ocurrencia de casos de las variantes de las construcciones de caracterización. C. transversal.....	114
4.15	Desarrollo de la construcción de caracterización de color. Corpus longitudinal.....	115
4.16	Desarrollo de la construcción de caracterización de color. Corpus transversal.....	116
4.17	Diversificación de la construcción de caracterización de color con <i>ser</i> . C. longitudinal.....	116
4.18	Desarrollo de la construcción de caracterización de cualidad. Corpus longitudinal.....	117
4.19	Diversificación de la construcción de caracterización de cualidad con <i>ser</i>	118
4.20	Desarrollo de la construcción de caracterización de finalidad. Corpus longitudinal.....	118
4.21	Diversificación de la construcción de caracterización de finalidad con <i>ser</i>	119
4.22	Desarrollo de los formantes de la construcción locativo-presentativa. Corpus longitudinal.....	121
4.23	Desarrollo de los formantes de la construcción locativo-presentativa. Corpus transversal.....	122
4.24	Desarrollo de los formantes de la construcción locativa (variantes modales). C. longitudinal.....	123
4.25	Desarrollo de los formantes de la construcción locativa (variante modal). C. transversal.....	123
4.26	Desarrollo de los formantes de la construcción locativa. Corpus longitudinal.....	124

4.27	Desarrollo de la construcción presentativa.....	125
4.28	Desarrollo de la construcción locativa-modal.....	126
4.29	Desarrollo de la construcción locativa-léxica.....	126
4.30	Desarrollo de los formantes de la construcción de caracterización con <i>estar</i> . C. longitudinal.....	127
4.31	Desarrollo de los formantes de la construcción de caracterización con <i>estar</i> . C. transversal.....	127
4.32	Zona de confluencia de las cópulas <i>ser</i> y <i>estar</i>	129
4.33	Desarrollo formantes construcción de caracterización con <i>estar</i> . <i>Corpus</i> longitudinal.....	130
4.34	Desarrollo formantes construcción de caracterización con <i>estar</i> . <i>Corpus</i> transversal.....	130
4.35	Desarrollo de los formantes de la construcción de aspectualización. C longitudinal.....	131
4.36	Desarrollo de los formantes de la construcción de aspectualización. C transversal.....	131
4.37	Desarrollo formantes construcción aspectualización. <i>Corpus</i> longitudinal.....	132
4.38	Desarrollo formantes construcción aspectualización. <i>Corpus</i> transversal.....	132
4.39	Crecimiento máximo de los formantes de las construcciones con <i>ser</i> y <i>estar</i>	133
4.40	Crecimiento máximo de los formantes de las construcciones con <i>ser</i> y <i>estar</i>	133
4.41	Desarrollo de la productividad del sujeto. <i>Corpus</i> longitudinal.....	137
4.42	Desarrollo de la productividad del verbo. <i>Corpus</i> longitudinal.....	138
4.43	Desarrollo de la productividad del predicado. <i>Corpus</i> longitudinal.....	138