

Uso y función de las formas temporales en el habla infantil

MONTSERRAT CORTÉS e IGNASI VILA

Universidad de Barcelona



Resumen

Este artículo es un estudio empírico sobre la adquisición y el uso de las formas temporales en el lenguaje infantil temprano en una niña monolingüe en catalán y dos bilingües familiares catalán-castellano. El estudio consta de tres partes. En la primera se describe la aparición de dichas formas en catalán y castellano. En la segunda se discute su función y se cuestiona la primacía del aspecto sobre el tiempo, a la vez que se afirma su carácter indexical al inicio desde el punto de vista de su uso. Por último, estudiamos longitudinalmente un caso con el objeto de ofrecer un modelo pertinente para la explicación de la incorporación de las marcas temporales en el habla infantil. En las conclusiones, discutimos los resultados y enfatizamos sus consecuencias para comprender el proceso de adquisición del lenguaje.

Palabras clave: *Adquisición del lenguaje, Bilingüismo, Formas temporales, Formas aspectuales, Teoría histórico-cultural.*

Use and functions of temporal forms in children's speech

Abstract

This paper is based on a study on the acquisition and use of temporal forms in the early language of a monolingual catalan child and two children from bilingual catalan-spanish families. The study is divided into three sections. First, the appearance of temporal forms in catalan and spanish are described. Secondly, their function is discussed and the primacy of aspect over tense is questioned, though maintaining the indexical character of aspect from the beginning of its use. Finally, a longitudinal case study was undertaken with the purpose of offering a relevant explanatory model of the introduction of temporal marks in child speech. We conclude by discussing the results and underlining their relevance for the understanding of the language acquisition process.

Keywords: *Language acquisition, Bilingualism, Temporal forms, Tense forms, Historical-cultural theory.*

Agradecimientos: Esta investigación ha sido subvencionada por una beca de la DGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia.

Dirección del autor: Universidad de Barcelona, Departament de Psicologia Bàsica. Adolf Florensa, s/n. 08028 Barcelona.

INTRODUCCION

Los estudios sobre la adquisición de las marcas de tiempo se han convertido en un campo de estudio privilegiado para explicar cómo llegan los niños y las niñas a dominar el sistema gramatical de su lengua. La expresión de la temporalidad está íntimamente relacionada con el lenguaje. No existe otro sistema simbólico que tenga la fuerza de re-presentación suficiente para localizar sucesos en el tiempo. En este terreno, las estructuras cognitivas están estrechamente relacionadas con el habla y, por eso, el estudio de su ontogénesis puede proporcionar información sobre el papel de estas estructuras en el desarrollo de las marcas de tiempo y sobre cómo se produce su evolución.

En nuestro trabajo, centrado en el estudio de la referencia temporal, nos hemos planteado tres objetivos. El primero, realizar una descripción de la emergencia de las distintas marcas temporales y aspectuales para el catalán y el castellano.

El segundo, analizar cómo los aprendices de la lengua adquieren, las marcas de tiempo y de aspecto para el pasado. En este ámbito, se han defendido dos posturas. La primera mantiene que los niños, emplean, inicialmente las formas verbales para expresar distinciones aspectuales. La segunda propone que las marcas de tiempo y aspecto se construyen simultáneamente y que, desde el comienzo, la morfología verbal se usa para expresar nociones temporales. Por último, nos proponemos ofrecer un modelo que explique la emergencia de las marcas temporales y, de forma general, discutir qué aporta los estudios sobre la ontogénesis de la referencia temporal, a una teoría sobre la adquisición del lenguaje.

Hemos organizado el artículo en siete apartados. En el primero, discutimos los modelos más relevantes para explicar la adquisición del lenguaje. A continuación, realizamos una descripción de los términos empleados y describimos el sistema temporal-aspectual del catalán y del castellano. Un cuarto apartado revisa los trabajos realizados en este ámbito, a la vez que proponemos un conjunto de hipótesis. Los apartados restantes recapitulan el mé-

todo de trabajo, los resultados y las conclusiones.

ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

A nuestro entender, dos grandes cuestiones diferencian los actuales modelos que pretenden explicar la adquisición del lenguaje. La primera tiene que ver con la forma de entender las relaciones entre lenguaje y cognición o, más en concreto, entre desarrollo lingüístico y desarrollo cognitivo. La segunda se relaciona con la posición que se adopta respecto a los binomios forma-significado y forma-función; es decir, si la emergencia de las formas lingüísticas se explica, bien por el emparejamiento de dichas formas con los significados construidos o bien a partir de emparejarse con las funciones que cumplen.

Desde que Piaget (1923) planteó la hipótesis cognitiva según la cual sólo somos capaces de comprender y usar eficazmente las estructuras lingüísticas que nos permiten nuestras capacidades cognitivas, numerosos trabajos han defendido que el desarrollo conceptual es previo a la adquisición de una forma lingüística. Esta posición mantiene que los cambios en la estructura conceptual se traducen en cambios en el sistema lingüístico relativos a la misma área de aplicación. En consecuencia, desde modelos lingüísticos apoyados en la semántica, diversos autores han propuesto que las formas lingüísticas emergen para codificar significados construidos a través de la experiencia no-lingüística. Por ejemplo, Clark (1973) propuso que la incorporación de un ítem lexical es el resultado de identificar determinadas características de los objetos (*pelota se relaciona con objeto redondo*). Igualmente, Bates y MacWhinney (1982) sostenían que era previa a la emergencia de categorías como verbo o adjetivo la identificación de acciones o atributos. Por último, Slobin (1985) ha explicado la emergencia de estructuras tipos *N-V-N* como resultado de la identificación de secuencias como *agente-acción-objeto*.

No obstante, esta aproximación tiene serios problemas. Las formas lingüísticas no siempre correlacionan con significados semánticos estables. Por eso, Maratsos y Chalkley (1980) sostienen que la incorporación de las marcas lingüísticas es de carácter formal. Según este punto de vista, las categorías gramaticales se construyen a partir de las operaciones formales de carácter distribucional en las que estos elementos participan. Un ejemplo de esta posición lo constituyen diversos trabajos sobre la adquisición de las flexiones de género que no se corresponden con la realidad extralingüística y donde los factores intralingüísticos tienen un papel importante.

A pesar de las diferencias entre las dos posturas, las que defienden la incorporación de las formas lingüísticas desde su significado y las que adoptan una posición «formal», ambas parten de la misma concepción del lenguaje: aquella en la que los signos lingüísticos se abordan y se estudian a partir de su contribución al sistema de referencia y predicación. Como señala Silverstein (1987), adoptar una descripción lingüística de carácter distribucional supone mantener que las categorías lingüísticas se definen en base a las semejanzas de los segmentos lingüísticos en distintas proposiciones, de lo que se deriva que las unidades lingüísticas son referencialmente puras. Es decir, se atribuye a los signos lingüísticos un valor abstracto-representativo en tanto que son elementos convencionales y arbitrarios.

A diferencia de las propuestas presentadas, Karmiloff-Smith (1985) parte de un modelo lingüístico pragmático-discursivo y plantea que las formas lingüísticas, inicialmente, están controladas por el estímulo y que se incorporan como homónimos unifuncionales. Así, las partículas se aprenden independientemente y sin ser analizadas; posteriormente, se integran en sistemas y pasan a estar controladas por el discurso. En este desarrollo, existe una fase intermedia en la que los aprendices cometen errores de sobreextensión y sobreregularización que evidencian la existencia de procesos de reorganización. En consecuencia, Karmiloff-Smith se sitúa entre los que defienden que las formas lin-

güísticas emergen para marcar diferentes funciones.

Pero, todos los modelos que hemos comentado, más allá de las propuestas concretas que los diferencian, comparten unos mismos principios generales. Defienden que cognición y lenguaje son dos entidades separadas, siendo el lenguaje un producto del desarrollo cognitivo. En consecuencia, resaltan los procesos cognitivos individuales, los cuales son relativamente independientes de los contextos socio-interactivos de uso. Contrariamente, la Escuela Histórico-Cultural mantiene que los principios y los mecanismos del desarrollo cognitivo no son independientes de los signos, especialmente de los signos lingüísticos. Vygotsky aborda el estudio del lenguaje desde una perspectiva funcional en la que se atribuye un papel importante a la interacción social y considera que el lenguaje cumple una doble función: indicativa y simbólica. La función indicativa se refiere al hecho de que el lenguaje aparece en contextos de interacción social, en los que los signos lingüísticos tienen un valor de *índices* (Peirce, 1931-35). La función simbólica, por el contrario, define los aspectos descontextualizados del lenguaje y se refiere a los aspectos de generalización de la realidad. En esencia, Vygotsky entiende el lenguaje como un sistema plurifuncional con distintos niveles de funcionamiento. Ontogenéticamente, considera que, en sus comienzos, los signos lingüísticos tienen una función indicativa y, progresivamente, el niño descubre el valor generalizador del lenguaje. En esta transición las formas de representación mental cambian, de modo que el niño aprende a operar con nuevas categorías de objetos, aquellas cuya existencia ha sido creada por el mismo habla. Por último, la posibilidad de referirse al propio lenguaje determina sus usos metapragmáticos y culmina con la emergencia de la función metasemántica que describe los usos abstracto-representativos del lenguaje.

Hasta la actualidad, los estudios realizados desde esta perspectiva se han interesado principalmente por el sistema de determinantes y el sistema pronominal. En este artículo presentamos un intento de extender estas propuestas al sistema de referencia temporal.

CATEGORIAS LINGÜÍSTICAS DE REFERENCIA TEMPORAL

La mayor parte de trabajos sobre la adquisición de la referencia temporal han definido el sistema temporo-aspectual desde una perspectiva semántico-referencial. Así, se ha distinguido entre *tiempo gramatical*, *aspecto* y *tipo de situación*.

Por *tiempo gramatical* se entiende la gramaticalización de las relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad respecto a un punto determinado del continuum, el cual corresponde convencionalmente al presente. Por eso, dicha categoría se considera una categoría deíctica.

Por *aspecto* se entiende la gramaticalización de las diferentes perspectivas que un hablante puede tomar al referirse a un suceso. Así, una situación puede ser vista desde dentro, focalizando la estructura interna y estableciendo los límites temporales. De aquí surgen una gran diversidad de distinciones: simultaneidad, inclusión, sobreposición, etc. De estas distinciones las que tienden a formalizarse en las lenguas del mundo son la *perfectividad* versus la *imperfectividad* y la *progresividad* versus la *no-progresividad*.

Además de las categorías de *tiempo gramatical* y *aspecto*, el significado inherente al propio ítem verbal aporta también información temporal. Así, en general se acepta que existe una distinción entre verbos de estado y verbos de actividad. Vendler (1967) propuso una clasificación que ha sido ampliamente utilizada:

A) Verbos de estado

Describen cualidades o situaciones que no sufren cambios a lo largo del tiempo; es decir, que no son estables. Si no se provoca su final, son situaciones duraderas. Ejemplo: *gustar, tener, ser*, etc.

B) Verbos de no-estado o dinámicos

Describen situaciones que necesariamente comportan un cambio en el sentido que las diferentes fases de una situación son distintas unas de las otras.

En relación a los verbos dinámicos Vendler distingue entre los siguientes:

B.1. Verbos de cambio de estado

Son los que se refieren a situaciones que comportan una transformación mediante la cual un objeto cambia de estado y llega a un estado final. Es una situación que implica un punto terminal inherente.

Estos verbos se diferencian en función de cómo relacionan el proceso de cambio y el estado final.

B.1.1. *Verbos puntuales*. Se conocen con el nombre de verbos de consecución, de modo que una vez iniciada la situación ya no puede pararse. Ejemplo: *romper, caer, conseguir*, etc.

B.1.2. *Verbos durativos*. Se reconocen con el nombre de verbos de realización. En este caso, una vez iniciada la situación se puede interrumpir antes de llegar a su final. Ejemplo: *construir, escribir un libro*, etc.

B.2. Verbos de actividad

Describen situaciones que implican una transformación, pero no un resultado final. Se refieren a situaciones que pueden continuar indefinidamente. Ejemplo: *correr, jugar, comer*, etc.

Pero, debemos realizar algunas consideraciones en relación a la forma en que han sido definidas estas categorías. En primer lugar, una consideración epistemológica. Desde un punto de vista pragmático, tal y como hemos visto, el lenguaje es un sistema plurifuncional que presenta distintos niveles de estratificación (Silverstein, 1985). Así, los signos lingüísticos tienen un significado pragmático en función de su contribución a los distintos sucesos del habla y un significado semántico desde el punto de vista de su contribución a la función referencial pura. Por eso, y teniendo en cuenta la definición de *aspecto* como una perspectiva espacio-temporal que adopta el hablante en un momento determinado (Rafferty, 1982; Smith, 1986), podemos considerar que esta categoría es, al igual que el *tiempo*, también deíctica.

En segundo lugar, entendemos que el estudio de las categorías de *tiempo gramatical* y *aspecto* debe realizarse en el marco del discurso. El significado de los tiempos gramaticales depende de las formas que

aparecen en las oraciones precedentes y siguientes (Rigau, 1981). Por eso, para poder interpretar correctamente formas como *habré ido* o *había marchado*, hay que fijar el punto temporal respecto al cual estas formas se orientan.

1. Me *habré ido* cuando tu llegues.
2. Cuando llegaste, ya me *había marchado*.

En consecuencia, en el discurso «la dependencia entre referencias temporales se puede considerar un tipo de anáfora» (Smith, 1981:214).

Igualmente, se ha propuesto que el sistema aspectual está regido por la misma estructura del discurso. Varios autores (Hopper, 1982; Wallace, 1982) consideran que el aspecto es fundamentalmente «un mecanismo de control» del discurso. Desde esta postura, la función del tiempo en la narración consiste en dar relevancia *ver-*

sus, por el contrario situar en segundo plano los sucesos que forman el texto. En concreto, se ha propuesto que, universalmente, los aspectos *perfectivo* e *imperfectivo* se relacionarían, respectivamente, con el primer y el segundo plano, siendo ésta su función primordial.

El sistema de referencia temporal en catalán y en castellano

El catalán y el castellano utilizan tanto mecanismos gramaticales como lexicales para expresar distinciones aspectuales y temporales. En este apartado, únicamente describimos aquellos aspectos del sistema lingüístico que son relevantes para nuestra investigación.

En relación con los mecanismos gramaticales, debemos distinguir entre el sistema de tiempos gramaticales y la gramaticalización mediante la perífrasis.

Los tiempos gramaticales

Tiempo/Aspecto	Formas simples	Perfectas
Presente	canto cantas	he cantat he cantado
Pasado		
perfectivo	vaig cantar canté	vaig haver cantat hube cantado
imperfectivo	cantava cantaba	havia cantat había cantado
Futuro	cantaré cantarás	hauré cantat habré cantado

Además, todos los tiempos simples o perfectos tienen sus correspondientes tiempos progresivos, formados mediante

el verbo *estar* + *participio pasado*. No obstante, las formas no progresivas no excluyen un significado durativo.

Tiempo/Aspecto	Formas simples	Perfectas
Presente	estic cantant estoy cantando	he estat cantant he estado cantando
Pasado		
perfectivo	vaig estar cantant estuve cantando	vaig haver estat cantant hube estado cantando
imperfectivo	estava cantant estaba cantando	havia estat cantant había estado cantando
Futuro	estaré cantant estaré cantando	hauré estat cantant habré estado cantando

Por otra parte, ambas lenguas presentan variaciones morfológicas para los diferentes modos.

En relación a los significados de estos tiempos, el *indefinit*¹ (indefinido) en catalán codifica acciones pasadas y perfectas que se relacionan con el momento presente bien porque se trate de acciones del pasado inmediato, bien porque la acción se haya realizado en un período que todavía no ha acabado (*el mismo día, el mismo año*, etc.). Se usa también para expresar acciones pasadas cuyos efectos todavía perviven. El castellano, en este aspecto, presenta algunas variaciones. Así, el *indefinito* se puede emplear para referirse a situaciones en el pasado reciente y, consecuentemente, alterna su uso con el *pretérito perfecto*.

El *imperfet* (imperfecto) y el *imperfecto* tienen un valor de presente respecto al pasado y sitúan la acción en segundo plano. En relación con el *futuro*, podemos decir que codifica acciones del futuro lejano así como del futuro inmediato. Además, el castellano tiene una forma perifrástica *ir + a + infinitivo* con la que se puede referir «una acción que comienza a efectuarse, ya sea en la intención, ya sea en la realidad objetiva» (Real Academia, 1981). En catalán, esta perífrasis tiene un significado incoativo, ligado a la realidad objetiva.

El catalán y el castellano gramaticalizan distintos aspectos mediante las perífrasis. Por ejemplo, *comenzar a* tiene un significado incoativo; *volver a* un significado reiterativo; *acabar de* un valor completivo, etc. El aspecto durativo se gramaticaliza también mediante diversos auxiliares (*ir, venir*) seguidos del gerundio.

Con el léxico también se expresan distinciones aspectuales: *ya está* marca algo completo; *otra vez* expresa reiteración o recurrencia; *todo el rato* expresa duración, etc. El léxico es además un mecanismo más preciso para la localización temporal. Los adverbios temporales pueden ser deícticos (*ahora, ayer*) o anafóricos (*aquel día*). Otros adverbios temporales como *un día, los domingos*, etc. sitúan los sucesos en un continuum temporal sin referencia a otro intervalo. Finalmente, tanto el catalán como el castellano, tienen marcas secuenciales (*primero, des-*

pués, etc.), de subordinación (*después que*) y de interrogación (*¿cuándo?*).

LOS ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICION DEL SISTEMA TEMPORAL-ASPECTUAL

En la línea de la hipótesis cognitiva, varios trabajos han propuesto que los niños y las niñas antes de referirse a nociones ordinales de tiempo (pasado, presente y futuro) hacen distinciones aspectuales. Así, Sinclair y Bronckart (1973), Antinucci y Miller (1976), Aksu (1978), Bloom, Lifter y Hafitz (1980), Meisel (1985), Sebastian (1986) han propuesto que la primera morfología verbal emerge para marcar la estructura interna de los sucesos; los tiempos de pasado se usan para codificar situaciones de cambio de estado y las formas imperfectivas o progresivas emergen primero con verbos de estado o de actividad. En este sentido, se defiende que determinados significados (cambios de estado o resultado final de una transformación) se expresan primero con determinadas formas (perfectivas) por una relevancia de significados. Así, se explica la incorporación del sistema verbal a partir del significado. A lo largo del desarrollo se produce una evolución del significado de las formas verbales, hasta atribuirles el valor temporal deíctico que tienen en el lenguaje adulto.

En oposición a este planteamiento, otros autores han observado que, ya a los dos años, los niños emplean los tiempos gramaticales para marcar relaciones temporales deícticas y han propuesto que los sistemas temporal y aspectual se construyen simultáneamente. Smith (1980) ha señalado que aunque parece existir una tendencia a asociar determinados tiempos con determinados verbos, los niños son capaces de usar determinados tiempos gramaticales con verbos que no les son semánticamente afines (p. e., observó usos de tiempos pasados tanto en el aspecto progresivo como en el simple). En esta misma línea, Weist (1986) observó que los contrastes aspectuales emergen simultáneamente a los contrastes temporales (sus sujetos contrastaban las formas de pasado perfectivas con las de pasado imperfecti-

vas). Kuczaj (1977), en el marco de las propuestas defendidas por Maratsos y Chalkley (1980), defendió que los niños incorporan los ítems lexicales de manera independiente y sin analizar. Por ejemplo, los niños usarían *como*, *comía* y *comido* sin darse cuenta que son variaciones de una misma raíz. Posteriormente, descubrirían las regularidades y se derivaría la formación de una categoría verbal.

A nivel conceptual, especialmente los trabajos de Weist (1986), estas investigaciones parten de una reformulación de la hipótesis piagetiana según la cual los niños a los dos años están ya preparados para marcar relaciones temporales deicticas de anterioridad y posterioridad, evolucionando la manera de marcar otras relaciones temporales.

Pero, a nuestro entender, la cuestión radica en el estatus representativo de ambos subsistemas. Más allá de si los sistemas temporal y aspectual se construyen simultáneamente o por separado, los estudios comentados comparten los mismos presupuestos generales: los niños aprenden formas nuevas a medida que aprenden nuevos conceptos. En este sentido, creemos que realizan una inferencia errónea. Dado que parten de un modelo formal del lenguaje, atribuyen al lenguaje infantil un significado semántico-referencial en el sentido adulto sin aportar pruebas de que sea así. Así, entienden que la representación de los subsistemas temporal y aspectual es de carácter abstracto e independiente de los contextos de uso.

En una línea diferente, Sachs (1983) y Eisenberg (1985) han planteado que el niño accede a los tiempos gramaticales en los contextos de interacción con el adulto. Estos estudios indican que las primeras referencias al pasado son elicitadas y mantenidas por el adulto. El adulto proporciona el tema y solicita al niño comentarios sobre él. En este sentido, proponen que, en lugar de apoyar las formas lingüísticas en el contexto visible, los niños deben apoyarlas en el discurso y, por eso, el adulto asume la estrategia de proporcionar contextos semánticamente muy claros. Estos autores afirman que las primeras interacciones tienen la forma de *rutinas de conversación* y se caracterizan por tener una estructura predecible y un contenido

compartido por todos los interlocutores, a más de unas formas lingüísticas fijas. Con estas estrategias, los adultos aseguran el éxito de la comunicación. Hablar de hechos pasados comporta recordarlos y presentarlos, pero, al niño, casi no le hace falta recordar el suceso para dar una respuesta ya que el mismo adulto le proporciona el contenido. Con el tiempo, los niños dependen menos de la participación del adulto y las rutinas se hacen más variables, hasta desaparecer como tales. Lo único que queda es un tema compartido en relación al cual el niño es capaz de introducir información de manera espontánea, partiendo de los modelos lingüísticos que el adulto le ofrece. Estos trabajos, por tanto, entienden que, en el marco de las rutinas de conversación, los niños no sólo acceden a las formas lingüísticas, sino que además se les facilitan las herramientas para pensar sobre los sucesos e interiorizar la información. Así, estos autores enfatizan las relaciones sociales y priorizan la función comunicativa del lenguaje. Desde este punto de vista, se entiende que el estatus representativo de las primeras marcas temporales y aspectuales no es de carácter abstracto. Por el contrario, se plantea que ambos subsistemas establecen una referencia directa con el contexto extralingüístico, es decir, cumplen una función indicativa.

OBJETIVOS E HIPOTESIS

Tras lo dicho, nos planteamos diferentes cuestiones. En primer lugar, describir la secuencia evolutiva de la emergencia de las distintas marcas temporales y aspectuales con el objeto de aportar datos para las comparaciones translingüísticas.

En segundo lugar, analizar la función de las primeras marcas verbales. Así, si los niños marcan antes el aspecto que el tiempo, las primeras marcas de perfectividad (*indefinit* y *perfecto*) se asociarán a situaciones de cambio de estado o puntuales. Igualmente, se utilizarán los tiempos imperfectivos (*presente*, *imperfecto* o *formas progresivas*) con situaciones de estado o con actividades. Según esta predicción se entiende que el niño no adoptará cualquier perspectiva en relación con los sucesos,

sino que los tiempos gramaticales dependerán del significado del verbo utilizado. El rechazo de esta hipótesis comportaría, contrariamente, que el sistema temporal y aspectual se adquirirían simultáneamente y que los ítems lexicales se incorporarían como formas aisladas y no analizadas.

En relación a este último aspecto, si consideramos que los niños atribuyen un valor temporal déictico a sus formas verbales, deberíamos esperar que éstos introduzcan espontáneamente referencias al pasado y, consecuentemente, admitir que han construido las estructuras cognitivas que les permiten decentrarse del momento presente. Por el contrario, si las primeras referencias al pasado se producen en el marco de contextos introducidos por el adulto, deberíamos pensar que los adultos fuerzan a los niños a expresar nuevos contenidos semánticos y, por tanto, el uso de los tiempos gramaticales del pasado por parte de los niños dependerá de los modelos lingüísticos que se le ofrecen. En otras palabras, la representación de estas formas en el habla infantil no será de naturaleza simbólica sino indicativa.

Si la hipótesis del modelo interaccionista se cumple, podemos esperar que los grados de libertad de los contextos establecidos por el adulto estén altamente restringidos para evitar ambigüedades y, así, facilitar el éxito de la comunicación. Se puede esperar también que las solicitudes de información de parte del adulto se ajusten a la secuencia temporal de los sucesos con el fin de ayudar al niño a organizar sus recuerdos. En relación con el habla infantil, podemos predecir que las primeras referencias al pasado se adecuarán exactamente a las solicitudes del adulto y, sólo, más adelante, introducirá información nueva espontáneamente.

Si, tal y como hemos predicho, la representación de los tiempos gramaticales es indexical, podemos hipotetizar que, en el momento en que el niño ya no dependa del apoyo del adulto y comience a construir discursos, emitirá producciones inconexas. Sus primeros discursos estarán formados por oraciones independientes y el uso de los signos lingüísticos no dependerá de la presencia de otros signos presentes en el discurso. El tiempo servirá para localizar los sucesos en el continuum tem-

poral y la perspectiva aspectual coincidirá con las propiedades de los sucesos en el mundo real. Si esto es así, podemos esperar errores en el uso de las distintas marcas temporales y aspectuales.

METODOLOGIA

Sujetos

En nuestra investigación estudiamos el lenguaje de dos niñas, Sara y María del Mar y, un niño, Roger. Sara es monolingüe en catalán y María del Mar y Roger son bilingües familiares en catalán y castellano. Sara fue registrada entre los 2;3 y los 5;6 años de edad y María del Mar y Roger lo fueron, respectivamente, entre las edades de 2;1 y 2;11 y 2;0 y 2;11. Los tres sujetos pertenecen a un nivel socio-cultural medio/alto.

Procedimiento

Todos los registros se realizaron en vídeo hasta la edad de 3 años. Posteriormente, Sara fue registrada en vídeo y magnetofón. La duración de los registros fue de 30/45 minutos en sesiones espaciadas cada dos o tres semanas en casa de las niñas y el niño. Los registros se hicieron en presencia del experimentador y consistieron en interacciones espontáneas de los sujetos con algún familiar.

Todos los datos fueron transcritos de acuerdo con las normas del paquete informático SALT.

Realizamos tres tipos de análisis. En primer lugar, describimos la secuencia de aparición de las marcas temporales y aspectuales entre los 2 y los 3 años de edad. Excluimos las formas imitadas, definidas, siguiendo a Müller (1979), como aquellas que mantienen el mismo orden, se emiten en el mismo tono y aparecen en las tres últimas palabras emitidas por el interlocutor inmediatamente anterior.

En segundo lugar, analizamos la función de las primeras marcas temporales y aspectuales a lo largo del segundo año de vida. Las categorías empleadas son las siguientes:

- 1) Codificamos la *forma del verbo* de acuerdo con los sistemas temporales ver-

bales del catalán y del castellano: *presen/e, imperfet/cto, indefinit/perfecto, perfet/indefinido, futur/o simple*, etc.

2) Codificamos el *tipo de predicado* de acuerdo con la clasificación de Vendler (1967) (*verbos de estado, de actividad, de realización y de consecución*). Para la determinación semántica de los ítems adaptamos las propuestas de Dowty (1979).

3) Codificamos las *distinciones aspectuales no flexionadas morfológicamente*, pero marcadas abiertamente, bien por procedimientos lexicales, bien por la interacción entre la morfología y un tipo de predicado o por mecanismos como la perifrasis. De todas las distinciones aspectuales hemos tenido en cuenta las comúnmente aceptadas: *consecución, terminación, incoación, inminencia, iteración, recurrencia, duración, puntualidad, perfección, hábito*, etc.

4) Codificamos las *expresiones lexicales temporales*, incluimos los *adverbios* y las *conjunciones*. De acuerdo con Van Eynde (1987) y Berman y Slobin (1986) distinguimos entre *adverbios deícticos, anafóricos, situacionales, marcadores de secuencia, conectores temporales de subordinación e interrogativos*.

5) Por último, tenemos en cuenta la situación en el *tiempo real* fuera del contexto lingüístico ya que, por ejemplo, un tiempo de pasado puede, de hecho, estar refiriéndose a una situación presente como en el caso de la descripción de un suceso que acaba de ocurrir (*se ha caído o se cayó*).

En tercer lugar, realizamos el estudio de un caso. Analizamos las interacciones de Sara a lo largo de todos los registros, escogiendo los segmentos de la conversación en que se refería a algún suceso pasado de la vida real. Los segmentos de conversación venían definidos por todas las interacciones verbales que contenían como mínimo un turno por parte de cada participante relacionado con un mismo tema (Eisenberg, 1985). Las producciones de estas secuencias fueron codificadas según dos tipos de dimensiones. La primera se relaciona con la contribución formal de los enunciados y se compone de los siguientes parámetros:

1) *Iniciador de la secuencia*. Entendemos que una producción inicia una secuencia cuando introduce información nueva. Consideramos información nueva cualquier mención a un suceso que no había sido mencionado anteriormente por el niño o sugerido por el adulto.

2) *Distribución de la nueva información*. Analizamos del conjunto de producciones totales, aquéllas que introducen información nueva.

3) *Carácter de la intervención*. En cada secuencia clasificamos las producciones infantiles en *espontáneas* y *elicidadas*. Las últimas son las que responden a solicitudes explícitas del adulto.

La segunda dimensión se relaciona con la forma lingüística de las producciones infantiles. Así, codificamos todas las producciones elicidadas según cinco parámetros (*ausencia de respuesta, respuesta de tipo sí/no, respuesta tipo «no lo sé», e intervenciones productivas* que pueden contener un *sintagma nominal* o un *predicado verbal*) y añadimos una sexta categoría, designada con el nombre de *input*. En ella distinguimos entre formas *imitadas* y formas *modeladas*. Las primeras se definen siguiendo a Miller (1979), tal y como hemos señalado anteriormente, y las segundas son todas las que siguen la pauta verbal temporal sugerida por el otro interlocutor en su intervención anterior.

Por último, analizamos las producciones del habla infantil que, desde el punto de vista del modelo adulto, contienen errores en relación con el sistema temporal y/o aspectual.

RESULTADOS

La secuencia de aparición de las marcas verbales

Las Tablas I, II y III reflejan la emergencia de la morfología verbal en nuestros sujetos. Muestran que las secuencias de aparición de las distintas formas verbales es semejante y, en términos generales, confirma los datos de otros estudios (Bronckart, 1973; Antinucci y Miller, 1976; Clark, 1985; Jacobsen, 1986).

Sin embargo, debemos resaltar varios aspectos. En primer lugar, observamos

TABLA I

Emergencia de la morfología verbal en el habla de Roger

Edad	Catalán	Castellano
2;1	Present	Presente
2;2	Imperatiu Participi Passat Pretèrit Indefinit Infinitiu Gerundi	Imperativo Infinitivo Gerundio
2;3	Futur simple Presente Progressiu	Pretérito Indefinido Pretérito Perfecto Futuro inmediato (perifrástico) Futuro simple
2;5		Imperfecto
2;7	Present Subjuntiu	Presente Progresivo Presente Subjuntivo Imperfecto Progresivo
2;11	Futur Inmediat (perifrástico) Pretèrit Perfect	

TABLA II

Emergencia de la morfología verbal en el habla de María del Mar

Edad	Catalán	Castellano
2;0	Present	Presente
2;1	Imperatiu	Imperativo
2;2	Pretèrit Indefinit Present Subjuntiu	Pretérito Perfecto Imperfecto Gerundio Infinitivo
2;3	Participi Passat	
2;4	Infinitiu	Participio Pasado Presente Subjuntivo
2;6	Present Progressiu Futur Simple	Futuro Inmediato (perifrástico) Presente Progresivo
2;8	Imperfect Imperfect Progressiu Pretèrit Perfet	Imperfecto Pretérito Indefinido Futur Simple

que la forma *imperfet* aparece muy pronto a diferencia de otros estudios (Clark, 1985). Igualmente, observamos que las formas progresivas son anteriores (Jacob-

sen, 1986). Esta observación es interesante ya que estas formas tienen fundamentalmente un significado durativo que también se marca con las correspondientes

formas simples. Más adelante volveremos a esta cuestión.

En relación con los tiempos de pasado observamos que el *indefinit/perfecto* es la primera forma de pasado que aparece en ambas lenguas, excepto para Roger que incorpora simultáneamente el *indefinido* y el *perfecto*. Sin embargo, el uso de ambos presenta una particularidad. Usa el *perfec-*

to con una gran variedad de ítems lexicales y sólo emplea el *indefinido* para la forma *cayó* y sólo al final del segundo año lo emplea con otros ítems lexicales.

Respecto al *perfet* catalán, observamos que, a diferencia de otros estudios, su aparición es tardía. De hecho, numerosas investigaciones han señalado que el *indefinido* es la primera forma que aparece.

TABLA III

Emergencia de la morfología verbal en el habla de Sara

Edad	Catalán
2;3	Infinitiu Gerundi Participi Imperatiu Present Indefinit
2;4	Present Progressiu Futur Simple Present Subjuntiu
2;5	Imperfect Futur Inmediat Perfet
2;10	Imperfet Progressiu

TABLA IV

Secuencia de aparición de las formas adverbiales aspectuales en el habla de Roger, María del Mar y Sara

Edad	Roger	María del Mar	Sara
2;0/2;3	ya está més («más») ya	ya está més prou («basta»)	ja està més prou
2;5			una altra vegada («otra vez») ya encara no («todavía») també («también»)
2;6			tot («todo») ple («lleno»)
2;8		ya	
2;10		encara no	cada dia
2;11	todavía	una altra vegada otra vez	

TABLA V

Secuencia de aparición de las formas adverbiales temporales en el habla de Roger, María del Mar y Sara

Edad	Roger	María del Mar	Sara
2;0/2;3	ara («ahora») ahora	ara ahora	ara
2;5			i llavontes («entonces»)
2;7		quan era petita («cuando era pequeña»)	avui («hoy») un dia un altre dia («otro día»)
2;8			ahir («ayer») primer («primero») abans («antes»)
2;9			després («después»)
2;10			dissabte («sábado») quan era petita
2;11		ayer	

Creemos que las diferencias en relación con la emergencia de estos tiempos se debe a las diferencias de uso de estas formas en el catalán y el castellano. Así, el catalán limita el *indefinit* a los sucesos del pasado reciente o a sucesos cuyos efectos aún están presentes. Por el contrario, el castellano es menos fijo y, en ambos casos, permite el uso de ambas formas (el *indefinito* y el *perfecto*). Serra, Cortés, Vila y Serra (1986) han propuesto que esta diferencia explica el uso preferente del *perfecto/indefinit* como forma de pasado por parte de los bilingües familiares en catalán y castellano.

Nuestros sujetos bilingües incorporan casi simultáneamente las formas de *futuro simple* y la perifrástica de futuro inmediato (*ir + a + infinitivo*). En cuanto a las formas catalanas, emplean el *futur simple* prácticamente como forma única para marcar el futuro. Este hecho es diferente de otros estudios que proclaman la anterioridad de las formas perifrásticas en las lenguas románicas (Clark, 1985). Creemos que la diferencia se encuentra también en la diferencia de uso de ambas lenguas ya que el catalán limita enormemente el uso de la forma perifrástica.

Las primeras expresiones adverbiales

Las Tablas IV y V muestran la aparición de las expresiones adverbiales temporales y aspectuales que realizan nuestros sujetos. Tal y como muestran las tablas, la variedad de dichas producciones en el habla de Sara es notablemente superior a las de Roger y María del Mar.

Errores de sobrerregularización y sobreextensión

A partir de los dos años y medio nuestros sujetos comienzan a cometer errores tras regularizar sus flexiones verbales. Podemos distinguir tres tipos de errores de sobrerregularización. El primero se refiere a la regularización de formas irregulares de acuerdo con el paradigma de la conjugación a la que pertenecen. Por ejemplo, *rompido* por *roto* o *morit* por *mort* («muerto»).

Otro tipo de errores consiste en flexionar el verbo siguiendo los paradigmas de otra conjugación. Por ejemplo, *caba* y *cabaves* en vez de *cap* y *cabies* del verbo *caber* o *culles* en vez de *culls* del verbo *collir* («coger»).

TABLA VI

Frecuencia de uso de los distintos tiempos gramaticales para las diferentes clases de verbos en el habla de Roger

	Castellano			Catalán *		
	S	ACC ACH	AC	S	ACC ACH	AC
Presente	48	99	32	8	12	11
Pretérito Perfecto	1	55	3	—	7	—
Pretérito Indefinido	—	6	2	—	1	—
Pretérito Imperfecto	6	5	—	3	—	—
Participio Pasado	8	2	1	1	—	—
Gerundio	—	2	2	—	—	2
Presente Progresivo	—	5	4	—	1	—
Futuro	3	12	3	—	8	1
Pret. Progr. Imperfecto	—	—	2	—	—	—

* En catalán, el *pretérito perfecto* es el *indefinit* y el *pretérito indefinido* es el *perfect*.

S : verbos de estado.

ACC : verbos de realización.

ACH : verbos de consecución.

AC : actividades.

TABLA VII

Frecuencia del uso de los diferentes tiempos gramaticales para las diferentes clases de verbos en el habla de Maria de Mar

	Castellano			Catalán		
	S	ACC ACH	AC	S	ACC ACH	S
Presente	43	134	42	10	29	10
Pretérito Perfecto	1	41	1	—	18	1
Pretérito Indefinido	—	2	2	—	3	1
Pretérito Imperfecto	8	—	2	4	—	2
Participio Pasado	7	1	1	2	—	—
Gerundio	1	3	7	—	—	1
Presente Progresivo	1	8	10	—	—	—
Futuro	3	5	2	2	1	8
Pret. Progr. Imperfecto	—	—	1	1	—	—

Por último, los sujetos bilingües emplean formas mixtas. Es decir, ítems de una lengua flexionados de acuerdo con el paradigma morfológico de la otra. Por ejemplo, *ha menjado*, por *ha comido* y *manjó* por *comió* y *s'ha acabat* por *s'ha acabat*.

En relación con las sobreextensiones, observamos que, a finales del segundo año de vida, extienden el significado del *pretèrit indefinit*. Este tiempo lo emplean ini-

cialmente para referirse al pasado inmediato y, posteriormente, junto con el *perfet*, lo emplean para referirse al pasado lejano. Más adelante trataremos con detalle este hecho.

Función de las primeras marcas temporales

Las Tablas VI, VII y VIII muestran la relación entre las distintas formas lingüís-

TABLA VIII

Frecuencia de uso de los diferentes tiempos gramaticales para las diferentes clases de verbos en el habla de Sara *

Catalán	S	ACC ACH	AC
Present	56	156	76
Pretérit Indefinit	15	110	29
Pretérit Perfet	4	18	8
Pretérit Imperfet	16	12	23
Participi Passat	5	34	12
Gerundi	6	9	21
Present Progressiu	3	10	19
Futur	6	45	40
Pret. Progr. Imperfect	2	7	10

* Los datos de Sara corresponden a la edad comprendida entre los 2;3 y los 2;11.

ticas y el tipo de verbo empleado por nuestros sujetos.

Las Tablas muestran que, al inicio de las grabaciones, los tiempos que codifican perfectividad (*participi/o passat/do, indefinit/perfecto, perfet/indefinido*) se usan más frecuentemente con verbos de cambio de estado y, por el contrario, los que codifican imperfectividad (*imperfet/cto, gerundi/o, present/e, progressiu/vo, imperfet/cto progressiu/vo*) se usan más a menudo con verbos de estado o con actividades.

Así, nuestros datos, aparentemente, parecen confirmar que, en los primeros mo-

mentos, los niños emplean los tiempos gramaticales con una función aspectual. Sin embargo, si analizamos otros índices observamos también que, desde el comienzo, se refieren tanto al proceso como al resultado. A diferencia de Antinucci y Miller (1976) y Bronckart y Sinclair (1973) que defienden que el *presente* está asociado a actividades o sucesos imperfectivos, nuestros sujetos, entre los 2;0 y los 2;4, emplean verbos de cambio de estado en *presente* e incluso en *gerundio*. Por ejemplo, Roger emite los siguientes enunciados:

(2;1,1) *no surt a nene* («no sale el nene»)

(2;2,0) *el tren viene*

(2;2,28) *yo cojo otro coche*

(2;2,28) *a pongo a cometa blanca*

(2;2,28) *mojando/saltando* (interpretados como cambios de estado en base al contexto)

(2;3,2) *ya cae*

(2;3,2) *se cae más*

En las dos últimas producciones, Roger emplea un verbo prototípico de cambio de estado (*caer*) en presente, indicando la incoación de un proceso que conduce a una modificación. A la misma edad, Roger es capaz de producir dos expresiones opues-

tas en términos de la diferenciación proceso-resultado: *está rota* seguida de *la he roto yo*.

En el corpus de María del Mar y de Sara también observamos producciones espontáneas semejantes.

María del Mar	Sara
(2;2,2) <i>¿le quito el reloj?</i>	(2;3,18) <i>que cullo</i> («que cojo»)
(2;2,2) <i>ponemos un clip</i>	(2;3,18) <i>embruto</i> («ensucio»)
(2;2,27) <i>ara me tiro</i>	(2;3,18) <i>jo guixo un forat</i> («yo pinto un agujero»)

De acuerdo con estos datos, también observamos que cuando se incorpora el *imperfet/imperfecto* se utiliza para referirse tanto a actividades y estados como a su-

- (2;6,2) *yo explicaba porque no estaban*
 (2;6,2) *me comprabas una d'aquests estos*

Lo mismo ocurre con el *presente progresivo* que Roger también lo emplea con referencias claras al proceso.

- (2;7,16) *se está haciendo de noche*
 (2;7,16) *se está mojando la bici*
 (2;7,16) *y se está rompiendo*

Estos datos permiten relativizar la explicación de la incorporación de las marcas temporales verbales en base a una relevancia de significados. A pesar de que parece existir una tendencia a utilizar determinados tiempos gramaticales con un tipo determinado de verbos, nuestros sujetos emplean tiempos gramaticales con verbos que semánticamente no les son afines.

Sintaxis de los tiempos gramaticales

Dicha hipótesis queda también en entredicho si observamos el uso de las formas perfectivas versus las imperfectivas. Así, si la función aspectual es primaria, nuestros sujetos deberían emplear las for-

cesos de cambio de estado. Por ejemplo, Roger incorpora esta flexión verbal a los 2;5 y realiza las siguientes producciones:

mas perfectivas con verbos de cambio de estado y las imperfectivas con actividades o estados. Ya hemos visto, en el apartado anterior, cómo Roger, a partir de los 2;5, emplea verbos de cambio de estado con formas imperfectivas cuestionando dicha hipótesis. Pero, es más, tal y como muestra la Tabla VIII, ya desde el inicio, nuestros sujetos emplean un mismo verbo contrastando las formas perfectivas e imperfectivas.

Además, entre las mismas edades oponen las formas de presente a las de futuro.

- mulla-mullaràs* («moja-mojarás»)
sale-saldrán
dones-donarás («das-darás»)
porto-portaré («llevo-llevaré»)

TABLA IX

Oposiciones de las formas de pasado versus la de presente en un mismo verbo en el habla de Roger, María del Mar y Sara entre los 2;0 y los 2;3

Roger

- cayó versus cae/cae*
hago pupa versus ha hecho pupa

María del Mar

- ha banyat versus banya* («ha bañado vs baña»)
ha caigut versus cae/caigo («ha caído vs ...»)
ha escapado versus escapa

Sara

- ha embrutat versus embruto* («ha ensuciado vs ensucio»)
he tirat versus tiro («he tirado vs tiro»)
he trencat versus trenca («he roto vs rompe»)

En consecuencia, podemos afirmar que nuestros sujetos establecen distinciones aspectuales para un mismo verbo o un mismo tipo de verbo.

Referencias al tiempo

Nuestros sujetos tampoco limitan el uso de los tiempos gramaticales de pasado para referirse al pasado inmediato y marcar estados resultantes o modificaciones físicamente presentes. Así, a partir de los 2;3 emplean los tiempos de pasado para anticipar y recordar situaciones sin un apoyo perceptual. A los 2;5, oponen el *futuro* al *indefinido/perfet* para referirse a objetos o situaciones no presentes. Además, usan el *imperfecto* para referirse a situaciones pasadas, aunque éstas son muy poco frecuentes.

Los datos mostrados en los tres apartados anteriores cuestionan la hipótesis que mantiene que la morfología verbal tiene inicialmente una función aspectual. Por el contrario, promueven la idea de que los sistemas temporal y aspectual se construyen paralelamente. En este sentido, sugerimos que el uso de la morfología verbal depende de las características temporales de la situación. Es decir, la perspectiva adoptada es función del contexto extralingüístico. Ello explicaría el uso de los tiempos gramaticales en los casos en que la semántica verbal y la perspectiva aspectual se oponen. Por ejemplo, en el caso en que verbos prototípicos de cambio de estado se codifican con formas progresivas o imperfectivas (*ya cae, se está rompiendo*, etc.) o cuando verbos de estado o de actividad se marcan perfectivamente (*ha bañado*).

A continuación realizamos el estudio de un caso con el objetivo de conocer el estatus representativo de estas formas lingüísticas.

Estudio de un caso

Consideramos que los niños y las niñas emplean la morfología temporal con su valor deíctico desde los primeros momentos y, por tanto, hacen referencias espontáneas al pasado. Para observar este desarrollo, analizamos las referencias al pasado de Sara en situaciones interactivas.

Observamos que las referencias a sucesos no presentes se producen en el marco

de interacciones pautadas y bien delimitadas. La forma de estas interacciones evoluciona a lo largo del tiempo. Así, inicialmente, el adulto sostiene la interacción y determina la secuencia temporal así como la perspectiva desde la cual abordarla. Las primeras referencias al pasado de Sara tienen lugar en el contexto de las referencias introducidas por el adulto y son siempre elicidadas. Posteriormente, Sara introduce información espontáneamente en el marco de la interacción iniciada por el adulto. Finalmente, a los 2;5 inicia interacciones, tendencia que se incrementa notablemente a partir de los 2;8.

Contribución de Sara a los sucesos de habla. Función de los tiempos gramaticales

Entre los 2;3,18 y los 3;2,24 podemos distinguir tres momentos desde el punto de vista del tipo de producción lingüística que emplea Sara.

Estadio I

En un primer momento, se trata principalmente de producciones elicidadas por el adulto a las que Sara responde con *nominales* o con producciones del tipo *si/no* o *no lo sé*.

OBSERVACION I: Sara (2;4,13)

Sara y su madre juegan a cocinitas

M: *explica-li a la Montse que vas anar als cavallitos* («explícale a Montse que fuiste al tióvivo»).

S: Van anar als cavallitos («fue al tióvivo») (habla todo el rato mientras va poniendo platos y tazas en la cocina de juguete).

E: *vas anar ahir?* («fuiste ayer»).

S: *ahir*.

M: *amb qui vas anar?* («con quien fuiste»).

S: *amb en Jordi* («con Jordi»).

M: *on vas pujar?* («dónde subiste»).

S: *eh?*

M: *on vas pujar?*

S: *no ho sé* («no lo sé»).

M: *sí*.

:

M: *amb el tren* («con el tren»).

S: *amb el tren.*

M: *hi havia una nena, oi també?* (había una niña, también).

S: *una nena.*

M: *i després què* («y después qué»).

M: *no volies sortir, oi?* («no querías salir»).

:
M: *eh?*

:
M: *i ploraves* («y llorabas»).

S: *i plorava* («y lloraba»).

M: *perquè volies anar més* («porque querías ir más»).

S: *sí.*

M: *i després on vem seure?* («y después donde nos sentamos»).

S: *eh?*

M: *on vem seure?*

S: *una cadira* («una silla»).

S: *(una una) una taula* («una mesa»).

M: *una taula una cadira?*

:
M: *i (què vem) què vem beure?* («y qué bebimos»).

S: *eh?*

M: *vem beure, oi?* («bebimos»).

S: *sí.*

M: *què vas beure?* («qué bebiste»).

:
M: *orxata.*

S: *orxata.*

Junto a las producciones de Sara del tipo *sí/no o no lo sé*, nuestro sujeto emplea verbos flexionados en *perfet* e *imperfet*. En ambos casos, Sara retoma el modelo del adulto y extiende dicha producción para introducir la información solicitada.

En este mismo período, Sara emplea espontáneamente los pretéritos *indefinit* e *imperfet* para referirse a sucesos ocurridos en el contexto extralingüístico inmediato y utiliza el *perfet* y el *imperfet* para referirse a sucesos del pasado lejano en contextos creados y sostenidos por el adulto. En estos contextos, el *perfet* lo emplea para referirse a una gran variedad de situaciones, bien de cambio de estado, bien de actividades.

Estadio II

En este momento, Sara comienza a introducir espontáneamente información re-

levante para el suceso, objeto de su atención, aunque esta información no se ajusta a la secuencia real.

OBSERVACION II: Sara (2;5,26)

Sara y su madre juegan con unos trozos de madera que representan animales

M: *què es?*

S: *una vaca.*

M: *oi que en vem anar a veure una de vaca?* («eh que fuimos a ver una vaca»).

S: *vem anar a veure una (va * va *) vaca* («fuimos a ver una vaca») (mientras se gira hacia E).

E: *ah, si?*

S: *d'aquestes* («de estas»).

M: *i què més?* («y que más»).

E: *de veritat era?* («de verdad era»).

S: *un caballo.*

S: *que vaig anar a tocar* («que fui a tocar»).

E: *un què has dit?* («un qué has dicho»).

:
M: *un caballo que el va tocar* («un caballo que lo tocó»).

:
E: *ah!*

M: *de veritat, oi, era?* («de verdad, hoy, era»).

S: *de veritat* («de verdad»).

M: *era gros!* (era grande).

Quando Sara comienza a referirse de forma espontánea a sucesos del pasado lejano, sobreextiende el significado del *indefinit* y lo usa erróneamente desde el punto de vista del lenguaje del adulto. Lo emplea para marcar tiempo pasado al mismo tiempo que marca el aspecto perfectivo. Así, se inicia un período en el que la referencia a sucesos pasados alterna entre el *indefinit* y el *perfet*. El primero en las producciones espontáneas y el segundo en las modeladas.

Estadio III

A partir de los 2;8, Sara comienza a enlazar más de una oración. Ahora, además de utilizar el *indefinit* en sus referencias espontáneas, comienza a introducir la información con el *perfet*.

En este período, observamos también

TABLA X

Usos del *perfert* y del *indefinit* en el habla de Sara entre los 2;8 y los 3;0

Perfet	
(2;8,21)	<i>abir vaig jugar en allò/vaig jugar en allà al meu quarto/i l'Assumpta en aquí</i> («ayer jugué en eso/jugué allá en mi cuarto/i Assumpta aquí»)
(2;11,14)	<i>i un dia, eh, va dormir aquí l'Assumpta</i> («y un día, eh, durmió aquí Assumpta»)
Indefinit	
(2;8,6)	<i>ha tancat/el meu papa m'ha tancat/a l'armari</i> («ha cerrado/mi papá me ha encerrado/en el armario»)
(2;9,8)	<i>això m'ho han portat els Reis</i> («esto me lo han traído los Reyes»)

que tras una negociación cambia la forma lingüística empleada.

OBSERVACION III: Sara (2;9,8)

Sara manipula un juego de clavar maderas que le acaban de traer los Reyes

S: *això m'ho han portat els reis* («esto me lo han traído los Reyes»).

S: *aixòs, eh* (no para de golpear).

E: *sí?*

S: *a on t'ho han portat* («donde te lo han traído»).

E: *a casa de qui?* («en casa de quién»).

= S deja de golpear.

S: *a casa aquí.*

E: *a casa aquí?*

S: *sí.*

S: *a casa l'àvia* («en casa de la abuela»).

S: *a casa l'àvia.*

= S vuelve a golpear.

E: *sí.*

E: *clar* («claro»).

E: *perquè ho havia escrit a la carta l'àvia* («porque lo había escrito en la carta la abuela»).

:

E: *i això on t'ho van portar?* («y esto donde te lo trajeron»).

E: *això.*

S: X

E: *la plastilina.*

S: *la plastilina?*

E: *sí.*

S: *a casa seva* («en su casa»).

E: *a casa seva?*

E: *i què és a casa seva?*

S: *a ca.*

S: *els gegants* («los gigantes»).

E: *rie.*

E: *quins gegants?* («qué gigantes»).

S: *això ho van portar els Reis* («esto lo trajeron los Reyes»).

E: *t'ho van portar els Reis?* («te lo trajeron los Reyes»).

En otras ocasiones, a pesar del modelo adulto, Sara impone su «propia» forma.

En este período, como ya hemos señalado, sobreextiende el significado del *indefinit* para referirse a sucesos del pasado lejano. Pero, a la vez, lo emplea para referirse a sucesos anteriores que tienen efectos en el presente. No obstante, como veremos más adelante, algunas de las producciones erróneas de Sara muestran que no domina las relaciones temporales implicadas en el significado de «relevancia presente».

En el uso de estos tiempos, Sara parece utilizar diferentes estrategias. En un primer momento, cuando no introduce información espontáneamente, se adapta al modelo del adulto. Posteriormente, compagina las dos formas verbales: en las producciones elicítadas tiende a utilizar el *perfert* o el *indefinit* en función del modelo presentado por el adulto; pero, cuando es ella la que introduce la información utiliza el *perfert* al introducir un adverbio temporal (*un dia, un altre dia* («otro día») o *ahir* («ayer»), sino utiliza el *indefinit*. Esto nos hace pensar en dos estrategias de distinta naturaleza. Una explicación de carácter perceptivo-cognitivo sería que cuando

Sara no focaliza ni el momento de la acción ni la misma acción, usa el *indefinit*. Por el contrario, cuando presta atención al suceso como suceso pasado emplea el *perfet* reforzado por un adverbio. Otra explicación distinta sería la de utilizar el *indefinit* para marcar simultáneamente tiempo y aspecto y, en cambio, usar la combinación *perfet* + *adverbio* para diferenciar entre las dos funciones: marcar aspecto perfectivo con el tiempo gramatical y tiempo pasado con la expresión lexical.

Desgraciadamente, nuestros datos no permiten ni confirmar ni rechazar ninguna de las dos explicaciones. Sin embargo, el hecho que en una fase posterior recurra en ocasiones a una combinación de las dos formas (empleando la perífrasis del perfecto, pero sustituyendo el *infinitivo* por el *participio*) podría ser un indicador de una diferenciación de tiempos y aspectos que se expresarían mediante dos formas separadas.

OBSERVACION IV: Sara (3;2,24)

S: *mira*.

E: *miro*.

S: *les ungles grosses* («las uñas grandes»).

S: *i a mi me van tallat * a la guarderia* («y a mi me cortaron en la guardería»).

T: *t'han tallat les ungles a la guarderia?* («te han cortado las uñas en la guardería»).

S: sí.

A los 3;0,4, Sara utiliza por primera vez el *imperfet* en referencias espontáneas al pasado lejano. Aunque, este tiempo continúa usándolo con verbos que codifican duración (estados o actividades), también lo utiliza con verbos de cambio de estado.

También, a partir de los 3 años, Sara comienza a referirse a la simultaneidad de dos sucesos y observamos producciones como *com feia caca a sobre, eh, la mama me'n canviava* («cuando hacía caca encima, eh, la mama me cambiaba») o *la mama li donava papilla i jo no en volia* («la mama le daba papilla y yo no quería»). Estos usos indican que nuestro sujeto emplea el *imperfet* para marcar, conjuntamente, tiempo pasado y aspecto imperfectivo.

En general, cuando el adulto y la niña explican un suceso, el adulto intenta reproducirlo manteniendo el orden en que ocurrió y guía a

la niña en sus relatos. Las producciones de Sara son, por el contrario, más desordenadas y parecen resaltar no tanto aspectos de la secuencia sino los aspectos relevantes para ella.

Podemos afirmar que las primeras referencias temporales de Sara a sucesos pasados no presentes en el contexto de habla se producen en el marco de la interacción con el adulto. El adulto, en estos primeros inicios, introduce y sostiene las interacciones, proporciona la información necesaria y delimita de forma estricta el referente. Igualmente, determina el orden en que se produce la secuencia y la perspectiva que se debe adoptar, abriendo ranuras que favorecen la intervención de Sara. Poco a poco, las interacciones se modifican en el sentido de una mayor iniciativa de Sara que no sólo introduce información nueva en relación al referente compartido sino que también introduce nuevos referentes. La siguiente observación es un ejemplo.

OBSERVACION V: Sara (2;11,14)

M está dando a cenar a S que no quiere comer

M: *escolta'm* («escúchame»).

M: *explica-li a la Montse el que et va fer l'Elisabet aquell dia* («explícale a Montse lo que te hizo Elisabet aquel día»).

M: *què et va fer aquell dia?* («que te hizo aquel día»).

:

M: *què et va fer l'Elisabet aquell dia a collegi?* («qué te hizo Elisabet aquel día en el colegio»).

M: *què li vas demandar, eh?* («qué le pediste, eh»).

S: *jo vull berenar* («quiero merendar»).

M: *què li vas demandar?*

S: *jo no en vull ara* («yo no quiero ahora»).

M: *no*.

M: *què li vas dir a l'Elisabet?* («qué le dijiste a Elisabet»).

M: *jo vull berenar*.

S: *vull berenar*.

M: *i llavontes quan te'l va portar què?* («y entonces cuando te lo trajo qué»).

S: *en allà baix* («allá abajo»).

M: *et va fer anar a baix, oi?* («te hizo ir abajo, oi»).

M: *per què?* («por qué»).

M: *què vas dir tu?* («qué dijiste tú»).

S: *jo no en vull* («yo no quiero»).

S: *d'allò* («de aquello»).

S: *de madalena*.

S: *i la mama te castigará*.

M: *te castigará?*

S: *allà*.

S: *de cara a la paret no* «de cara a la pared no».

* La forma correcta en catalán sería *van tallar*. *Tallat* es el participio del infinitivo *tallar*.

M: *a baix amb la Maria et va castigar* («abajo con la María te castigó»).

S: *a baix amb la Maria.*

M: *li has explicat molt bé* («le has explicado muy bien»).

S: *i com acabi he anat a dalt* («y como acabe he ido arriba»).

M: *quan acabis has anat a dalt?* («cuando acabes has ido arriba»).

S: *sí.*

M: *però això va passar un dia, no?* («pero esto pasó un día, no»).

S: *un dia.*

M: *fa dies ja* («hace días ya»).

En el marco de la interacción con el adulto, la niña amplía su perspectiva temporal inicial. Al comienzo, las marcas temporales de pasado emergen como marcas dependientes del contexto y la niña aprende a usar sus formas lingüísticas en relación a sucesos bien delimitados que se configuran como «objetos extralingüísticos». En estos contextos, los tiempos gramaticales codifican temporalidad al mismo tiempo que se construye el sistema aspectual.

El discurso no cohesionado

A partir de los 3 años, Sara amplía su discurso conectando diversos sucesos en una sola intervención y construye secuencias ordenadas. En este momento, observamos usos erróneos de algunos tiempos verbales que, hasta el momento, eran utilizados correctamente.

Aunque ocasionalmente Sara continúa empleando el *indefinit* para situar sucesos en el continuum temporal se decanta definitivamente por el *perfet* como forma de localización temporal y para marcar el orden natural de las secuencias.

OBSERVACION VI: Sara (3;3,18)

S: *oi que (l'Anna li va fer) es va fer pipi, la meva amiga?* [«oi que (Ana le hizo) se hizo pipí, mi amiga»].

M: *sí.*

M: *això és el que diu l'àvia* («esto es lo que dice la abuela»).

S: *és una marrana i cotxina.*

S: *(i es va fer) (i i) i no va tindre calces, i va anar a casa seva* [«(y se hizo) (y) no tuvo bragas, y fue a su casa»].

M: *sense calces* («sin bragas»).

S: *sí.*

En este caso, Sara opta por secuenciar dos sucesos marcándolos perfectamente. En el sistema del adulto, por el contrario, *no va tindre calces* configuraría el fondo y se marcaría en *imperfet* mientras que *va anar a casa seva*, como suceso de primer plano, se marcaría perfectamente.

OBSERVACION VII: Sara (4;5,23)

S y M miran unas fotografías en las que S está durmiendo en un cochecito de niños

S: no inteligible.

M: *dormilega* («dormilona»).

M: *a veure* («a ver»).

S: *mira, aquí em vaig adormir* («mira, aquí me dormí»).

S: *aquí em vaig adormir de tant d'anar a passeig* («aquí me dormí de tanto ir de paseo»).

Sara y su madre están mirando fotografías de cuando Sara era pequeña. Estas no forman una secuencia y temáticamente son muy diferentes. Sin embargo, Sara inicia la referencia con una forma morfológicamente perfecta e incoativa por el significado del ítem lexical. En la forma adulta, un suceso de este tipo no puede iniciar la secuencia ya que se entiende por referencia a un suceso previo. Debería utilizarse una forma imperfectiva.

En relación al *imperfet*, Sara lo utiliza, a partir de los tres años, para referir la simultaneidad de dos sucesos, realizando producciones erróneas.

OBSERVACION VIII: Sara (5;0,19)

M, S y unas tías están sentadas alrededor de una mesa merendando.

S un poco antes ha explicado que aquella mañana había estado jugando con un vecino

A: *estic suant* («estoy sudando»).

S: *jo quan estava jugant amb X també estava suant* («yo cuando estaba jugando con X también estaba sudando»).

Sara ancla su producción con la partícula temporal *quan* («cuando») y presenta dos sucesos que han ocurrido simultáneamente en el pasado sin distinguir entre los diferentes planos. Al contrario, presenta ambos sucesos como sucesos de orientación.

Por otra parte, de acuerdo con Sebastián (1989), observamos que Sara marca simultaneidad con el *imperfet* y duración con el aspecto progresivo.

En la observación anterior, vemos que Sara sitúa el suceso mediante la partícula *quan* («cuando») en vez de usar la partícula *mentre* («mientras») que especifica simultaneidad en el tiempo. Esta observación confirma nuevamente los datos de Sebastián (1989), obtenidos con sujetos de habla castellana, en los que se observa que para marcar simultaneidad, los niños y las niñas incorporan antes los marcadores aspectuales morfológicos que otros mecanismos no gramaticales.

De acuerdo con Berman y Slobin (1987), observamos que Sara diferencia entre simultaneidad, duración y protracción. Mientras que emplea mecanismos morfológicos para marcar las dos primeras distinciones, recurre a expresiones repetitivas para manifestar algo así como «extensión alargada a través del tiempo» como forma de marcar la intención.

La construcción de un discurso cohesionado presupone la secuenciación de sucesos que configuran un episodio, determinando lo que constituyen el esqueleto y los que ocupan un segundo plano. De forma más general, para construir un discurso cohesionado se debe de dominar la habilidad para relacionar intralingüísticamente los distintos signos lingüísticos ya que dependen entre sí en el marco del discurso. Por ejemplo, el *imperfet* como marca de simultaneidad exige la partícula *mentre* («mientras»). De la misma forma, la misma organización del texto restringe el uso de los tiempos verbales. Un ejemplo lo constituye el texto construido por Sara en la Observación VI en la que emplea inadecuadamente *no va tindre calces* («no tuvo bragas») y *va anar a casa seva* («fue a su casa»). Este último enunciado requiere obligatoriamente el uso anterior de *no tenia calces* («no tenía bragas»).

En definitiva, el análisis de los errores

del habla de Sara muestra que sus discursos están formados por oraciones sintáctica y morfológicamente independientes. Sara no constriñe el uso de los tiempos o de otras formas lingüísticas de referencia temporal o aspectual y tampoco delimita los dos planos de la narración. En consecuencia, podemos afirmar que hasta la edad estudiada aún no ha construido un sistema temporal-aspectual que permite que la «activación» de una forma «desactive» otra del mismo sistema y, por eso, comete errores de sobredeterminación de los significados.

CONCLUSIONES

El curso general del desarrollo de los tiempos gramaticales y de otras expresiones temporales y aspectuales de carácter lexical coincide con lo observado en otras lenguas. Nuestros sujetos distinguen muy pronto entre presente y no-presente e incorporan antes de los tres años formas temporales para el pasado y el futuro. En cuanto a estos tiempos, observamos discrepancias en relación a otros estudios realizados con sujetos de habla castellana, diferencias que atribuimos al contacto entre las lenguas estudiadas.

Antes de los tres años, Roger, María del Mar y Sara, incorporan una gran variedad de formas verbales y temporales y, posteriormente, un gran número de expresiones lexicales.

Entendemos, junto con Sebastián (1985), que ello es posible porque el castellano y el catalán presentan marcas que son perceptivamente «sobresalientes» y permiten al niño identificarlas e incorporarlas muy pronto.

La aparición temprana de sobreregularizaciones en el habla infantil muestra también la sensibilidad de nuestros sujetos a las variaciones morfológicas del catalán y del castellano.

Desde el punto de vista del estatus de estas marcas tan tempranas podemos decir que cuestiona seriamente la hipótesis cognitiva fuerte que propone que los niños y las niñas no incorporan las marcas de tiempo hasta que no desarrollan habilidades cognitivas subyacentes a la capacidad para localizar temporalmente como son la decentración, la secuenciación, etc.

Igualmente, la versión débil de esta hipótesis que afirma la primacía del aspecto sobre el tiempo se ve también cuestionada. Así, nuestros datos no corroboran las predicciones —semántica, sintáctica y temporal— que se derivan de la llamada hipótesis del «tiempo defectivo». A pesar que parece existir una tendencia a asociar determinados tiempos con determinados tipos de verbos, nuestros sujetos son capaces de emplear estos tiempos gramaticales con verbos que no les son semánticamente afines. Igualmente, pueden usar un mismo ítem lexical en diferentes formas verbales. Consecuentemente, nuestros datos apoyan la hipótesis alternativa que proclama que los sistemas temporal y aspectual se construyen simultáneamente. Creemos que los ítems lexicales, al inicio, se aprenden globalmente y que la formación de la categoría verbal es posterior y, por tanto, las formas temporales se aprenden primero como unidades aisladas.

Los datos de nuestro trabajo se suman a los observados en otros estudios y se añaden a los resultados obtenidos en relación al desarrollo de otras partículas lingüísticas como son los determinantes. Estas investigaciones permiten cuestionar que el lenguaje se adquiere apareando formas y significados. Por el contrario, como ya hemos señalado, el hecho que nuestros sujetos flexionen un mismo ítem lexical en diferentes tiempos gramaticales [*ha caigut* («ha caído»), *cau* («cae»), *caurà* («caerá»)] a pesar de que el significado característico de una de las formas verbales sea más directamente relevante para el significado del ítem lexical [en este caso *ha caigut* («ha caído»)] señala que las formas lingüísticas se incorporan de forma aislada y el niño organiza el sistema temporo-aspectual a partir del análisis de las variaciones morfológicas que puede sufrir una misma raíz. Esta explicación permite también dar cuenta de por qué primero aparecen formas irregulares que, posteriormente, se sustituyen por sobrerregularizaciones.

Desde el punto de vista del estatus representativo de estas formas lingüísticas vemos que, inicialmente, no aparecen de forma espontánea referencias a sucesos no presentes, cuestionando el estatus abstracto-representativo de las primeras formas de referencia temporal y aspectual. Al

contrario, nuestros datos muestran que las primeras referencias al pasado son incitadas y mantenidas por el adulto, siendo éste quien induce la idea de pasado. Así, Sara, al inicio de nuestro estudio, emplea el *prèterit indefinit* para referirse a acciones del pasado inmediato al mismo tiempo que, en las narraciones sobre situaciones del pasado lejano, sus producciones dependen de la intervención del adulto. Sara no realiza referencias espontáneas a sucesos del pasado lejano, a pesar de poseer medios formales para hacerlo.

De acuerdo con Sachs (1977, 1983) y Eisenberg (1985), vemos que las primeras referencias al pasado lejano se producen en situaciones de interacción con un adulto. En estas interacciones, el adulto asume el papel de guía, regula la información a compartir y minimiza los grados de libertad. En estos contextos, Sara no necesita tener adquirido el concepto de tiempo para comprender las referencias al pasado que realiza el adulto. Únicamente le hace falta reconocer un suceso que ha experimentado. Por eso, puede producir formas lingüísticas sin conocer una gran parte de su significado.

Las propuestas de Vygotsky, tal y como han sido expuestas y extendidas por Werstch (1985), ofrecen un modelo explicativo más adecuado para comprender el surgimiento de los signos lingüísticos que aquéllos que parten de una concepción del lenguaje en la que éste es visto exclusivamente como un sistema abstracto de relaciones entre signos. En el marco de la Escuela Histórico-Cultural se abordan diferentes niveles de funcionamiento de los signos lingüísticos y se entiende que su evolución responde a distintos niveles de representación de los mecanismos lingüísticos. Inicialmente, éstos se usan para establecer referencias extralingüísticas y, posteriormente, se descontextualizan a medida que cambian las formas de representación.

En esta línea, proponemos que el uso de las primeras formas verbales temporales no tiene un carácter abstracto-representativo sino que su significado es función del contexto creado y mantenido por el adulto. En otras palabras, es un significado exclusivamente referencial. Lo que hace posible que el niño y el adulto se entiendan

depende de que compartan un mismo referente más allá del significado que ambos interlocutores atribuyen al signo lingüístico que emplean. El significado de los signos lingüísticos, en los primeros momentos, no tienen para el aprendiz del lenguaje un valor categorial, sino indicativo.

La distinción entre referencia y significado y el énfasis en la función comunicativa del lenguaje pasa por la afirmación de que los signos lingüísticos modifican su significado a lo largo del desarrollo. Proponemos que, inicialmente, los niños y las niñas atribuyen a los signos lingüísticos un significado original, el cual, en el caso del *perfecto/indefinit* y del *imperfecto*, así como de las *formas progresivas*, se corresponde con las características del suceso en el mundo real. En relación al *indefinito/perfet* emerge como una forma modelada, producida en presencia del «objeto», creada y sostenida por el adulto. Por eso, decimos que estas primeras formas verbales se caracterizan por ser índices referenciales. Posteriormente, los «desacuerdos» referenciales con el adulto posibilitan un desarrollo subsecuente del significado. Así, cuando Sara comienza a aludir espontáneamente a sucesos del pasado sobreexotiende el significado de las formas que ha estado utilizando de forma independiente y sin el apoyo del adulto (el *indefinit*), al mismo tiempo que continúa usando el *perfet* en el marco de los contextos negociados con el adulto. Nuestros datos parecen decir que éste es un paso obligado antes de reconocer este último tiempo como una forma «adulta» para narrar situaciones pasadas de la vida real.

El análisis de los errores de Sara en el uso de los tiempos verbales muestra que, posteriormente, emplea el *perfet* para localizar temporalmente un suceso en el pasado y el *imperfet* y las *formas progresivas* para referir, respectivamente, simultanei-

dad y duración en el tiempo. Igualmente, observamos que las expresiones lexicales de carácter aspectual las emplea para establecer correspondencias directas con el contexto extralingüístico. Nuevamente, los datos nos llevan a proponer que las marcas de referencia temporal están regidas por el estímulo y cumplen una función indicativa. Además, los errores de Sara cometidos en producciones de más de una oración al no tener en cuenta las restricciones textuales o el constreñimiento en el uso simultáneo de distintas marcas temporales, muestra que para relacionar intralingüísticamente se necesita un cambio en las formas de representación mental. El niño debe poder operar no únicamente con objetos físicamente presentes, sino también con «objetos» creados lingüísticamente, lo que a nivel semiótico implica dominar los aspectos descontextualizados del lenguaje y, a la vez, comporta un nuevo dominio del funcionamiento de los signos, ya que éstos constituyen un contexto propio de referencia.

En las relaciones sociales el niño tiene acceso a los signos y a su significado. Por eso, una vez incorporados se convierten por sí mismos en objetos cognitivos o, en otras palabras, en un espacio de resolución de problemas de propio derecho tal y como afirman Karmiloff-Smith (1985), Bowerman (1985) y Slobin (1985) o tantos otros. Justamente, a nuestro entender, una de las aportaciones de Vygotsky a la actual psicolingüística evolutiva consiste en resaltar la importancia de los aspectos interactivos en el proceso de «construcción individual». Los procesos cognitivos no sólo se nutren de la acción del niño, sino también de la interacción con su entorno social, de modo que cognición y lenguaje no son dos entidades separadas e independientes sino abiertamente interdependientes.

Referencias

- AKSU, A. A. (1978). Aspect and modality in the child's acquisition of the Turkish past tense. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de California. Berkeley.
- ANTINUCCI, F. y MILLER, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 3, 167-198.
- BATES, E. y MACWHINNEY, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. En E. Wanner y L. R. Gletman (eds.) *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BERMAN, R. A. y SLOBIN, D. I. (1986). Coding Manual: Temporality in discourse. Working paper. Institute of Cognitive Studies. Universidad de California, Berkeley.
- BERMAN, R. A. y SLOBIN, D. I. (1987). Five ways of learning how to talk about events: A cross-linguistic study of children's narratives. Working Papers, n.º 46. Institute of Cognitive Studies. University of California, Berkeley.
- BLOOM, L., LIFTER, K. y HAFITZ, J. (1980). Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, 56, 386-412.
- BOWERMAN, M. (1985). Beyond communicative adequacy: from piecemeal knowledge to an integrated system in the child's acquisition of language. En K. E. Nelson (ed.) *Children's Language*. Vol. V Hillsdale, NJ: LEA.
- BRONCKART, J. P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant: De l'aspect au temps*. Bruxelles: Dessart et Mardaga.
- BRONCKART, J. P. y SINCLAIR, H. (1973). Time, tense and aspect. *Cognition*, 2, 107-130.
- CLARK, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En T. Moore (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York: Academic Press.
- CLARK, E. V. (1985). The acquisition of Romance, with special reference to French. En D. I. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. I. Hillsdale, NJ: LEA.
- EISENBERG, A. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- HOPPER, P. J. (1982). Aspect between discourse and grammar: An introductory essay for the volume. En P. J. Hopper (ed.) *Tense and aspect: Between semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- JACOBSEN, T. (1986). ¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español. En J. Meisel (ed.) *Adquisición del lenguaje/Aquisição da linguagem*. Frankfurt: Vervuert.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1, 61-85.
- KUCZAJ, S. A. (1977). Children's judgements of grammatical and ungrammatical irregular past-tense verbs. *Child Development*, 49, 319-326.
- MARATSOS, M. y CHALKLEY M. A. (1980). The internal language of children's syntax: The ontogenesis and representation of syntactic categories. En K. E. Nelson (ed.) *Children's Language*. Vol. II. Nueva York: Gardner Press.
- MEISEL, J. M. (1985). Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action. *Lingua*, 66, 321-374.
- MILLER, M. (1979). *The logic of language development in early childhood*. Berlín: Springer.
- PEIRCE, C. S. (1931-1935). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Ed. C. Hortshorne y P. Weiss. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- RAFFERTY, E. (1982). Aspect in conversational Indonesian. En P. J. Hopper (ed.) *Tense and aspect: Between semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1981). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RIGAU, G. (1981). *Gramática del discurs*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- SACHS, J. (1977). Talking about the there and then. *Papers and Reports on Child Language Development*, 13, 56-63.
- SACHS, J. (1983). Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. En K. E. Nelson (ed.) *Children's Language*. Vol. IV. Hillsdale, NJ: LEA.
- SEBASTIÁN, M. E. (1985). Estudio de tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil. Comunicación al First International Congress of Applied Psycholinguistics. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- SEBASTIÁN, M. E. (1988). The acquisition of temporal markers in Spanish. Comunicación a la Reunión Anual de la British Psychological Society-Developmental Section. Coleg. Harlech. Gales.
- SEBASTIÁN, M. E. (1989). *Tiempo y aspecto en el lenguaje infantil*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- SERRA, J. M., CORTÉS, M., VILA, I. y SERRA, M. (1986). The beginnings of time reference. Comunicación presentada a la II European Conference on Developmental Psychology. Universidad de Roma «La Sapienza», Roma.
- SILVERSTEIN, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. En J. W. Wertsch (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVERSTEIN, M. (1987). The three faces of «function»: Preliminaries to a psychology of language. En M. Hickmann (ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. Londres: Academic Press.
- SLOBIN, D. I. (1985). Cross-linguistic evidence for the Language-Making-Capacity. En D. I. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. II. Hillsdale, NJ: LEA.
- SMITH, C. S. (1980). The acquisition of time talk: Relations between child and adult grammars. *Journal of Child Language*, 7, 263-278.
- SMITH, C. S. (1981). Semantic and syntactic constraints on temporal interpretation. En P. J. Tedeschi y A. Zaenen (eds.) *Syntax and semantics. Tense and aspect*. Vol. XIV. Londres: Academic Press.
- SMITH, C. S. (1986). A speaker based approach to aspect. *Linguistics and Philosophy*, 9, 97-115.
- VAN EYNDE, F. (1987). Time. A unified theory of tense, aspect and aktionsart. Manuscrito no publicado. Leuven, Bélgica.
- VENDLER, Z. (1967). Verbs and times. En Z. Vendler (ed.) *Linguistic in Philosophy*. Nueva York: Cornell University Press.

- WALLACE, S. (1982). Figure and ground: The interrelationships of linguistic categories. En P. J. Hopper (ed.) *Tense and aspect: Between semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- WEIST, R. M. (1986). Tense and aspect. En P. Fletcher y M. Garman (eds.) *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. cast. *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

Notas

¹ En catalán y en castellano los tiempos *indefinido* y *perfecto* no se corresponden. De hecho la correspondencia es la siguiente. El *indefinido* castellano se equipara con el *perfet* catalán y el *perfecto* castellano con el *indefinit* catalán.

Extended Summary

Studies on the acquisition of temporal marks have become a privileged area of study to explain how a child becomes proficient in his/her language's grammatical system. In our work we address this issue after discussing general language acquisition models which incorporate various explanations given to understand the emergence of temporal and aspectual systems.

We understand that there are two big issues which differentiate models explaining the language acquisition process. In the first place, models differ in the type of relations they assume that exist between cognitive and language development. Secondly, and closely related to the first, they also differ in the way they understand the emergence of linguistic forms. Thus, there are models which assume that these forms emerge after they are matched to meanings already constructed by the subject, while others explain their ontogenesis on the basis of a match these forms and their functions. However, we feel that, in spite of these differences, on many occasions the language concept underlying different models is similar. In fact, most models adopt a view of language which supports that the different language signs only have an abstract-representative value and, therefore, language units are referentially pure. Contrary to this, we believe, as proclaimed by the historic-cultural school, that language has a double function: indicative and symbolic. That is to say, the language system is multifunctional with different levels of functioning and, therefore, its ontogenesis must be treated as an issue of functional stratification. Until now this last view has been successfully applied to the study of the emergence of determinants and pronominal systems. Our aim is to extend it to the study of the emergence of temporal reference.

Following cognitive hypothesis, many studies have proposed that children make aspect related distinctions before they refer to temporal notions. As a result, these authors explain the emergence of temporal forms in terms of the relevance of meanings. Hence, the end result of an action, a notion previously constructed by the child, is marked with a perfective linguistic form. On the other hand, other authors proclaim that both systems, temporal and aspectual, are simultaneously constructed. Under this perspective cognitive hypothesis is reformulated, nevertheless, it continues to support that children learn new forms as they learn new concepts.

Following a different approach, we may conceive that the child is introduced to temporal and aspectual systems in contexts of interaction with an adult. In such interactions a number of conversational routines are established in which the first references made to the past or future are elicited and maintained by the adult. It is the adult who

provides the topic in an interaction and asks the child to comment on it, so that the child's linguistic forms are not supported by a visible context but by a shared discourse with the adult. As a consequence, under this approach, it is understood that the first temporal marks used by the child are not used in their abstract-representative value but indexically.

In view of this approach, our work has the following objectives. First, to describe the sequence of the emergence of temporal and aspectual systems in catalan and spanish, so that we may make translinguistic comparisons. Second, to analyse the function of early verbal marks in order to assess the «defective time» hypothesis. Third, to study longitudinally the emergence of verbal forms in interactive adult-child contexts so that we may discover and understand the different functional reorganizations produced in child speech.

In our work we study the speech of two girls, Sarah and Maria, and a boy, Roger. Maria and Roger come from bilingual catalan-spanish families and Sarah is catalan monolingual. The three children were video taped from the age of 2 to 3 years every 2/3 weeks, though Sarah continued to be taped till the age of five and a half.

The data from the three children's observations for the period between the age of 2-3 helps us to describe the emergence of the temporal and aspectual systems in catalan and spanish, and also to study the function of early verbal forms. The longitudinal case study carried out on Sarah allows us to study the different reorganizations in her speech in relation to time and aspect marks.

In our data, the general course of development of gramatical tenses and other temporal and aspect related expressions of a lexical nature coincided with what has been observed to happen in other languages. The only discrepancies observed with other studies relate to the moment of appearance of the past and future tenses in spanish. We attribute these differences to the contact between languages in our subjects.

Our data does not support any of the prediction —semantic, syntactic, and temporal— derived from the «defective time» hypothesis, according to which children use their first verbal forms to establish aspect related distinctions. Thus, our subjects used gramatical tenses with verbs that did not match from a semantic viewpoint or they used lexical items in different verbal forms. Our data supports the idea that temporal and aspectual systems are constructed simultaneously.

Sarah's longitudinal study shows that her first references to the past are initiated and maintained by the adult. In verbal interactions between Sarah and an adult the latter assumes the role of guide, regulates information to be shared, and minimizes the degrees of freedom. Thus, in these contexts Sarah does not need to have acquired a time concept in order to understand references to the past made by the adult. It is only necessary that she recognizes an event as something she has already experienced and, therefore, uses linguistic forms without understanding a great deal of their meaning. As a result, Sarah uses her first verbal forms with an indexical value whose meaning is a function of the context being created and maintained by the adult.

With respect to the communicative function of language it is said that linguistic signs modify their meaning throughout development. We propose that initially children attribute an original meaning to linguistic signs which (in the case of the *perfect tense* in spanish and the *indefinite* in catalan, and of the *imperfect* in both languages, together with the *progressive forms*) corresponds to the characteristics of events in the real world. The *indefinite* tense in spanish and the *perfect* in catalan emerge as forms which are modelled, created and maintained by the adult in the presence of the «object». Later, referential disagreements between adult and child speech make a subsequent development of this early meanings possible.

The analysis of Sarah's speech «errors» in the use of verbal tenses shows that later she uses the *perfect* in catalan to temporally locate a past event, and she uses the *imperfect* and *progressive forms* in catalan to refer to simultaneity and duration in time, respectively. Also, she uses lexical expressions of aspectual character to establish direct correspondences with the extralinguistic context. In addition, the errors Sarah makes in productions of more than one sentence, show that in order to relate intralinguistically the simultaneous use of several verbal forms it is both necessary to modify the forms of mental representation and to master the functionality of these particles.