

## ORIGEN Y DESARROLLO DE LOS VALORES DEL PRESENTE EN EL ESPAÑOL TEMPRANO

Mary R. Espinosa Ochoa  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

**RESUMEN.** El presente de indicativo se caracteriza por ser temporalmente indeterminado. Así, las formas de presente pueden expresar diferentes valores tempo-aspectuales, p. ej.: un presente habitual, "*Ella trota a diario*", valores pretéritos, "*Colón llega a Santo Domingo en 1492*", o imperativo, "*Tú te callas*". Existen estudios sobre la adquisición temprana de los tiempos y aspectos verbales, por ejemplo, Veneziano, (2001) sostiene que el habla de los niños está anclada en el aquí y el ahora, y que se desplaza gradualmente. Sin embargo, no existen estudios sobre los valores del presente en el español temprano. El objetivo de esta investigación es examinar cómo se produce el mapeo forma-función de los valores del presente en el desarrollo temprano del lenguaje. Este es un análisis longitudinal de corpus de dos niños monolingües hispanohablantes (2;00-3;00; N = 3,035 enunciados), videograbados en interacción natural con sus principales cuidadores una vez al mes. Las formas de presente de cada niño fueron etiquetadas y analizadas según sus valores temporales. En la primera etapa identificada aparecen protoformas con valores asociados a la inmediatez, junto con otros que cumplen propósitos comunicativos infantiles. En la segunda etapa, los niños asignan formas presentes a valores futuros, habituales y normativos. Los valores futuros aparecen lentamente en esta etapa, expresando valores inmediatos, pero también un futuro indefinido a través de amenazas y los retos. Los niños mapean en presente valores tempo-aspectuales relacionados con su presente inmediato y funciones genéricas que les permiten identificar su entorno y las normas sociales.

**Palabras clave.** desarrollo lingüístico temprano, valores tempo-aspectuales, análisis de corpus, español de la Ciudad de México, presente de indicativo

**ABSTRACT.** The present tense is characterized by being temporally indeterminate. Present forms can thus express different temporal-aspectual values: a habitual present "*Ella trota a diario*" ("She jogs daily"), past values "*Colón llega a Santo Domingo en 1492*" ("Columbus arrives on Santo Domingo in 1492"), imperative values "*Tú te callas*" ("You shut up"). Researchers have studied children's acquisition of tense and aspect. Veneziano (2001) argues that children's speech is anchored in the here-and-now, which is only gradually displaced. However, there are no studies of values of the present in child language acquisition. The goal of this study is thus to examine how the form-function mapping of the present values takes place in early Spanish. This is a corpus-based study of two monolingual Spanish-speaking children (2;00-3;00; N = 3,035 utterances), videotaped in natural interaction with their caretakers approximately once a month. The present forms used by each child were tagged and analyzed according to their temporal values. In the first stage, a small number of proto-forms can be identified with values associated with the immediate present, along with others that fulfill children's communicative purposes. In the second stage, children map present forms to future, habitual and normative values. Future values appear slowly in this stage, expressing immediate values, but an indefinite future can also be found in threats and challenges. Children at this stage map temporal-aspectual values into the present form that are related to their immediate present, and generic functions that allow them to identify their environment and social rules.

**Keywords.** child language development, temporal-aspectual values, corpus-based analysis, Mexico City Spanish, indicative present

## 1. Introducción

El presente es un tiempo gramatical difícil de definir porque no parece tener límites claros, si bien puede reconocerse la “coexistencia del atributo con el momento en que proferimos el verbo” (Bello, 1985: 200), también se refiere al “periodo más o menos amplio en que experimentamos y comunicamos nuestras vivencias” (Alarcos Llorach, 1994:156). Lo cierto es que en el uso de la lengua se reflejan valores tempo-aspectuales del presente que a veces parecen coincidir más claramente con el aquí y el ahora de la enunciación, pero a la vez, los valores del presente pueden hacer referencia al pasado y al futuro: no siempre queda clara su coexistencia con el momento presente. Una definición que abarca más cabalmente el concepto del presente es la de Langacker (2001), quien sostiene que el presente es un tiempo gramatical que puede coincidir con el presente inmediato y permite, además, actualizar los eventos que están disponibles en la mente del hablante. Parafraseando al autor, el tiempo presente se puede representar como una fotografía mental del evento que puede ser recreada y actualizada en el discurso, por lo que puede referir eventos del pasado y del futuro.

Si bien existen estudios sobre la forma en que los niños adquieren el tiempo gramatical y el aspecto, la adquisición temprana de los valores del presente de indicativo aun no ha sido investigada, ni en español, ni en ninguna otra lengua a la que tengamos acceso. La presente investigación pretende llenar este vacío. El objetivo principal es averiguar qué ruta sigue la adquisición del presente en etapas tempranas en cuanto a la producción espontánea de sus valores tempo-aspectuales. Las principales preguntas de investigación son: 1) ¿Qué valores se encuentran en la producción de las primeras formas del presente y cómo se diversifican? 2) ¿Existen valores exclusivos del habla infantil en esta etapa que no se encuentren en el habla adulta?

### 1.1 *Tiempo gramatical y aspecto*

De acuerdo con Comrie (1985) la representación del tiempo en las lenguas se define como una línea recta en la que el presente se ubica por medio de un centro deíctico definido a partir del acto de habla. El pasado se ubica a la izquierda de este centro y el futuro a la derecha. Así pues, mientras que el tiempo, como expresión lingüística, atiende el momento de la enunciación deíctica localizada en una concepción lineal en donde el antes, el ahora y el después juegan un papel fundamental (presente, pretérito y futuro), el aspecto se refiere al proceso del evento. Puede decirse entonces que el tiempo hace referencia a un momento dado, mientras que el aspecto hace referencia a cómo se desarrolla la acción en el tiempo, por lo que perfila la constitución interna de un evento (Comrie, 1976). El aspecto se manifiesta mediante la oposición básica: perfectivo vs. imperfectivo y esta oposición se expresa frecuentemente mediante la flexión verbal. Según Comrie (1976: 16) “el perfectivo ve a una situación como un todo único, sin distinción de las distintas fases que componen esa situación, mientras que el imperfectivo presta atención esencialmente a la estructura interna de la situación”. Comrie (1976) identifica también subclases de perfectivo e imperfectivo. Por ejemplo, el habitual es una clase del imperfectivo, pues expresa una acción que se extiende en el tiempo por causa de un hábito. Dentro del perfectivo, el resultativo es una subclase que indica que una situación se ha completado exitosamente, frente al puntual, que indica un periodo de tiempo, en extremo corto, que caracteriza una

situación momentánea. Para tener una concepción cabal sobre el aspecto se debe tomar en cuenta el aspecto gramatical o punto de vista aspectual y el modo de acción, aspecto léxico o *Aktionsart*. El primero se define como la presentación de los eventos en donde los puntos de vista están gramaticalizados: los puntos de vista perfectivos enfocan la situación como un todo, mientras que los puntos de vista imperfectivos enfocan una parte de la situación, sin incluir los puntos de inicio y fin; y los puntos de vista neutros son flexibles e incluyen el punto inicial de una situación y, si aplica, al menos un estado interno (Weist, 2002). El modo de acción, aspecto léxico o *Aktionsart* hace referencia a las propiedades temporales inherentes de los verbos. Existen varias clasificaciones de los verbos de acuerdo a su modo de acción, siguiendo a Van Valin y LaPolla (1997), la clasificación que destaca es la de Vendler, que los autores han reanalizado de la siguiente forma: verbos de estados, que expresan eventos estáticos; verbos de actividades, definidos como dinámicos y atéticos; verbos de realizaciones, que se caracterizan por expresar eventos dinámicos, téticos y durativos; y verbos de logro, dinámicos, téticos y puntuales.

Estos términos resultan importantes para comprender los valores del presente que se exponen a continuación.

#### 1.1.1. Definición de los valores del presente

Numerosos autores han reflexionado acerca de los valores del presente (véase p. ej. Alarcos Llorach, 1994; Bello 1984; Fernández Ramírez, 1951; Rojo & Veiga, 1999). Cada uno ha identificado valores y les ha asignado nombres de acuerdo al criterio de cada autor. Estas discusiones han girado en torno al presente mismo, o bien, en torno a los tiempos verbales en general (Rojo & Veiga, 1999). Consideramos que la RAE/ASALE (2009) ha realizado una recopilación y clasificación exhaustiva de estos valores en la que están incluidas todas las categorías estudiadas con anterioridad por los autores mencionados. Como el objetivo de este trabajo no es discutir la definición o clasificación de los valores del presente en sí, sino identificar el desarrollo en el habla infantil, nos hemos basado en dos referencias bibliográficas. Por un lado, la clasificación y descripción de los valores del presente de la RAE/ASALE (2009), así como las de Moreno de Alba (1978). Retomamos a este último autor dado que su análisis de corpus del habla es del dialecto del español que se analiza aquí.

De acuerdo con la RAE/ASALE (2009), los valores del presente pueden clasificarse en tres grandes grupos: generalizadores, retrospectivos y prospectivos.

##### a) Presentes generalizadores

Son estos los que encajan más claramente con la definición tradicional del presente, pues “expresan la coincidencia de la situación designada con el momento del habla” (RAE/ASALE, 2010: 436). Cuando la coincidencia es exacta, el valor se denomina puntual, cuando la coincidencia está incluida en un intervalo de la situación es un valor continuo y cuando hace referencia a propiedades o estados, se llama presente genérico.

- Presente puntual: Se llama así cuando la situación designada coincide exactamente con el momento del habla. De acuerdo con Moreno de Alba (1978: 18-19) este presente “expresa acciones, no estados, coincidentes precisamente con el momento en que se habla, que no proceden del pretérito ni se extienden al futuro”, estas son de duración breve, como

en los ejemplos del mismo autor: *¡Arrancan!*; *Mira qué muchacho tan guapo viene allá en frente; te las regalo; Aquí se suspende la sesión*. Los verbos como *estar* y *tener*, adquieren valor puntual con adverbios de lugar o expresión equivalente: *Dirigí al grupo que está aquí atrás; En esta gráfica tenemos al homo erectus*.

- Presente continuo: “Si la situación es estativa, el presente se interpreta como continuo” (RAE, 2010: 436). Según Moreno de Alba (1978:21) este valor, al que llama actual durativo, es el más frecuente en el uso e indica que el valor continuo enuncia acciones y estados ininterrumpidos, que tienen su inicio en un momento anterior al momento de la enunciación y pueden continuar posteriormente, como en los ejemplos del autor: *Ella tiene una cantidad de joyas; ¿Cómo se llama este libro?* Los verbos de modo de acción perfectivo también pueden considerarse presente con valor continuo cuando adquieren valor imperfectivo en el contexto, como en *El ambiente le da a la ciudad el aspecto de un pueblo* (Moreno de Alba, 1978:25)

- Presente genérico o generalizador: El presente genérico “permite hacer referencia a propiedades o estados característicos de personas, cosas o situaciones” (RAE, 2010:437). Existen varias subclasificaciones de este presente: el presente habitual o cíclico, el presente caracterizador o descriptivo, el presente gnómico y el presente normativo.

- El presente habitual o cíclico: El valor habitual del presente es “aquel que implica reiteración de estados o sobre todo de acciones, que tienen su origen en el pretérito y son prolongables al futuro” (Moreno de Alba, 1978:26). Ejemplos de la RAE (2010: 437) para este valor son: *Normalmente madruga mucho; Cuando nieva, suspenden las clases*.

- Presente caracterizador o descriptivo: Mientras que el valor habitual describe acciones repetidas, el caracterizador expresa situaciones estables que permiten caracterizar o describir personas, personajes, animales, lugares o cosas. Ejemplos del descriptivo (RAE 2010:437) son: *La ventana da a un patio casi negro* (Cortázar, Reunión); *Caracas es la capital de Venezuela; Siempre es amable con todos; Las golondrinas vuelan bajo*.

- Presente gnómico: El presente gnómico es un valor del presente de indicativo que alude a generalizaciones o valores universales, verdades físicas o metafísicas autónomas con respecto al transcurrir del tiempo. Moreno de Alba (1978) sostiene que se trata del valor menos marcado, ya que no se ancla en un momento determinado, no está en el pretérito ni el presente ni en futuro, es ubicuo, ya que hace referencia a una realidad permanente. El gnómico “predica algo que se cumple siempre para cualquier sujeto que esté comprendido en el género o tipo manifestado en la oración” (Moreno de Alba, 1978:28). Ejemplos de la RAE - ASALE (2010:437) son: *Dos y dos son cuatro; La Tierra gira alrededor del Sol; A quien madruga Dios le ayuda*.

- Presente normativo: Considerado por la (RAE, 2010) como variante del gnómico, se diferencia claramente de este porque expresa valores asociados al “deber ser”. El normativo se diferencia del gnómico en contextos de interacción del niño con un cuidador, pues este último tiene la necesidad de enseñarle las normas de comportamiento sociales que debe seguir, p.ej. *se saluda con la mano derecha*, además de cómo se debe proceder al realizar

algunas acciones determinadas, no necesariamente del ámbito social: *la llave del agua se cierra para cepillarse los dientes*. De esta forma queda claramente diferenciado del gnómico, pues este expresa cómo son, de hecho, las cosas del mundo, mientras el normativo expresa cómo deben ser.

#### b) Presentes prospectivos

Los presentes prospectivos se caracterizan porque hacen referencia a eventos posteriores al momento de la enunciación, como en el ejemplo *La próxima vez sí compro boleto de lotería*. Moreno de Alba (1978) incluye en los prospectivos también la perífrasis *ir a + infinitivo* cuando el verbo está conjugado en presente, en este trabajo seguimos la misma línea de análisis. Con base en la tipología del alcance temporal de Brown y Yule (1993) y Aponte Alequín y Ortiz López (2010) para el español, se han determinado las siguientes divisiones del futuro: (1) El futuro inmediato hace referencia a eventos inminentes que suceden en los próximos minutos u horas, p ej. *El carpintero llega en cualquier momento*; (2) El futuro próximo abarca situaciones similares en tiempos de días a semanas, p. ej. *El siguiente fin de semana voy a descansar*; (3) El futuro lejano es el que se planea llevar a cabo en los próximos meses o años: *Voy (a ir) a Cancún para Navidad*; (4) El futuro indefinido abarca expresiones dubitativas o desiderativas, tales como *si llueve*, o amenazas como en, *te voy a dar*.

El presente de mandato o presente deóntico es otro valor identificado dentro de la categoría de los prospectivos (RAE/ASALE, 2009:1720), se llama así al que aparece en declaraciones que se interpretan como órdenes, instrucciones, sugerencias o peticiones. Por tanto, aparecen normalmente en segunda persona (*tú te callas, ustedes salen*). De acuerdo con el contexto también pueden ser interpretadas como consejos, propuestas o directrices, como se puede ver en uno de los ejemplos proporcionados por la RAE/ASALE (2009): *tú vas y le dices que te los regaló Fulana* (Chavarría, Rojo).

#### c) Presentes retrospectivos

Los presentes retrospectivos son los que describen hechos del pasado. En el habla adulta se puede encontrar el presente histórico: *El Ejército Trigarante entra a la Ciudad de México el 27 de septiembre de 1821*, así como valor presente de hechos representados, como el de titulares de periódicos: *Mark Zuckerberg se disculpa por el apagón a través de su cuenta de Facebook*. Relevante para este estudio es el presente narrativo. Este valor del presente es compatible con los hechos del pasado, pero cuya continuidad se puede romper: “estaba muy preocupada por ella y que oigo que entra”. Dentro de los narrativos, Moreno de Alba (1978:31-32) reconoce subtipos relevantes para este análisis. Por un lado, reconoce un valor que actualiza hechos pretéritos que aparecen en relatos casuales o anecdóticos: *Tengo un retrato de ella, ya cuando estaba grande que anda con su velito*, y otro valor de presente que se manifiesta en relatos de películas, libros, leyendas y cuentos: *Al final se le echa al pico y...* Se menciona también en la (RAE/ASALE, 2009:1717) al presente de sucesos recientes o de pasado inmediato, ya que expresa eventos acaecidos en un punto del pasado cercano al momento del habla. Suceden protóticamente en la reproducción de mensajes, noticias o documentos diversos, por ejemplo: *Mi hija me explica en su carta que tuvieron*

*algunos problemas con la casa.* Aplica a este valor sólo cuando se trata de información reciente.

### 1.2. Antecedentes en adquisición del lenguaje temprano

Son exhaustivos los estudios sobre adquisición de la morfología verbal en adquisición temprana (para el español, véase Aguado-Orea & Pine, 2015; Espinosa Ochoa, 2022; Mueller-Gathercole, Sebastián, Soto, 1999; Rojas Nieto, 2003, 2018, 2011, 2014; Sebastián et al., 2004), así como la forma en la que están ligados el aspecto léxico con el aspecto gramatical (Aksu-Koç, 1998; Delidaki & Varlakosta, 2003; Li & Bowerman, 1998; Shirai, 1996, 1998, 2014; Weist, 2002; Weist et al., 1984a; Zhao & Li, 2009). Entre las preguntas pioneras en los estudios de morfología verbal, se encuentra la del orden de adquisición. Según los resultados obtenidos se puede decir que entre los cinco primeros morfemas verbales del español se encuentran: el presente de indicativo, el pretérito, la perífrasis verbal de futuro *ir* + infinitivo, el imperativo y la perífrasis aspectual *estar* + gerundio (Harrison, 1992; Jackson-Maldonado & Maldonado, 2002; Kayser et al., 2006). Desde el marco teórico de la teoría basada en el uso, se ha hablado de la adquisición verbal como un proceso gradual que comienza en un puñado de verbos congelados (Mueller Gathercole et al., 1999; Rojas, 2004), reflejo del uso parental (Rojas-Nieto, 2011), cuya productividad depende de la frecuencia de uso (Rojas-Nieto, 2014). Es decir, los niños utilizan verbos sin flexión, amalgamados, y la detección de patrones morfológicos depende de la acumulación de cierta masa crítica.

#### 1.2.1. La adquisición de aspecto

Como se mencionó al inicio, un tema central en el estudio de la adquisición de la morfología estuvo ligado al modo de acción o *Aktionsart* (Weist, 2002). En términos generales, los resultados de estas investigaciones reportan que en las primeras producciones infantiles existe una congruencia entre los verbos que expresan un modo de acción imperfectiva, con los morfemas que expresan a su vez imperfectividad. Por esta razón, la teoría ha sido llamada Teoría de la Congruencia Semántica. Además del inglés, este fenómeno se ha reportado en lenguas como el chino (Ping Li & Bowerman, 1998) y el ruso (Stoll, 1988) atendiendo a sus características particulares tanto en producción espontánea (Tomasello, 1992) como en la experimentación (Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska, & Konieczna, 1984). Li y Bowerman (1998) explican que esto se debe a una lógica, pues cuando se habla a los niños se atienden fenómenos básicos, de modo que, por ejemplo, si se menciona una caída es en el momento en que esta ha llegado a su totalidad: “Se cayó tu leche” y no “Observa cómo se está cayendo tu leche”. De modo similar, Shirai y Andersen (1995) argumentan que esta distribución entre verbos y morfemas está sesgada hacia ese tipo de combinaciones, lo que llaman precisamente Hipótesis de la Distribución Sesgada. Aunque los estudios en español que se han enfocado en este fenómeno reportan una tendencia similar, la teoría de la congruencia semántica en esta lengua no siempre puede confirmarse. Jackson-Maldonado & Maldonado (2001) reportan que tanto la flexión temporal como la modal operan con base en determinaciones de contenido semántico, pero solamente en tres clases verbales: verbos de actividad, verbos de estado y verbos de cambio de estado. Sin embargo, el fenómeno de la congruencia semántica no se extiende a todo tipo de verbo (véase también Vizcarra de los Reyes, 2004). En el caso concreto del presente, Jackson-Maldonado y Maldonado (2001:193) reportan que:

*El caso de los verbos en presente es distinto al de las otras formas flexivas. Los resultados de este trabajo concuerdan con otros estudios del español en que es una forma de adquisición temprana. Con este tipo de flexión se ve un proceso más amplio. Desde los niños más pequeños y de nivel lingüístico más bajo se observa que el presente se aplica con una distribución mayor en las tres categorías verbales, aparece con verbos de actividad, cambio de estado y de estado en todas las etapas y edades. Llama la atención, incluso, que su productividad aumenta en los niños de mayor madurez. La mayor cantidad de tipos de verbos y categorías se produce en presente. Especialmente notable es que el presente es el tiempo en el que aparece mayor variedad de personas gramaticales. Aún así, la mayoría de las ocurrencias no corresponde a un 'presente real' (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2001:193).*

### 1.2.2. La adquisición de la temporalidad

Poco se sabe acerca de la temporalidad de las situaciones a las que hacen referencia las formas verbales infantiles. Sabemos que el discurso infantil incipiente está fuertemente asociado al aquí y el ahora del momento de la enunciación (Parisse y Morgenstern, 2012; Veneziano, 2001). Es importante considerar que el uso desplazado 'displacement' es una de las principales características de la lengua (Hockett, 1958), por esta razón, resulta relevante preguntarse de qué forma desarrollan los niños el desplazamiento temporal. Veneziano (2001) sugiere que la conversación creada durante la interacción con los principales cuidadores es una herramienta importante para que los niños aprendan el nuevo vocabulario de palabras que hacen referencia a eventos desplazados, aunque en proporción baja, los cuidadores hablan del pasado y el futuro inmediato y no inmediato, hablan de objetos y personajes imaginarios o ausentes. Este argumento está apoyado por los estudios de Tomasello y Farrar (1986), quienes han comprobado que las interacciones en atención conjunta apoyan el aprendizaje de vocabulario en general (Tomasello y Farrar, 1986). Parisse y Morgenstern (2012), en su análisis de habla espontánea de francés monolingüe temprano, sostienen que la mayoría de las formas hacen referencia al presente cronológico, las referencias al pasado y al futuro son dadas desde el punto de vista del interlocutor. Asimismo, reportan que los elementos desplazados del aquí y el ahora son infrecuentes en el habla infantil y aparecen únicamente después de los 2;00, incluso cuando los niños comienzan a producir numerosas formas gramaticales complejas. Las niñas del estudio (1;08-3;00) parecen moverse de manera paulatina del presente inmediato, y en este desplazamiento gradual resalta el rol de la narrativa y el conocimiento no compartido en la comunicación (Nelson, 1985). Según los autores, los niños requieren cierta cantidad de experiencia para utilizar las formas tomadas del input y comenzar a utilizarlas productivamente.

Concuerdan con estos resultados los estudios que realiza el mismo grupo de investigación sobre la adquisición de la temporalidad del imperfecto en el habla infantil. El imperfecto en francés permite hacer referencia a eventos pasados, situaciones hipotéticas y fantásticas y es tardío en la adquisición temprana, por lo que su estudio da cuenta de la desconexión (en lugar de desplazamiento) con respecto del aquí y el ahora. Aparece principalmente con verbos de estado un poco después de que los niños han empezado a desconectar su discurso. En general, se puede decir que los niños lo utilizan principalmente para hablar de eventos pasados autobiográficos descriptivos mediante un patrón que refleja

el input, ya que los adultos asocian esta forma verbal principalmente con referencias temporales desplazadas principalmente para narrar anécdotas compartidas (Parisse et al., 2018).

## 2. Marco metodológico

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un estudio longitudinal de corpus de dos niños (N=1,133 enunciados) originarios de la Ciudad de México. Estos datos fueron videograbados en los hogares de los niños mientras realizaban actividades de su vida cotidiana. Las grabaciones fueron hechas aproximadamente una vez al mes durante dos horas por familiares o amigos cercanos, para reducir al mínimo la sensación de intrusión. Las videograbaciones fueron transcritas en un procesador de texto por hablantes nativos del español del Valle Central de México. Para esta investigación, se analizó directamente a partir de las transcripciones un total de 20 horas de videograbaciones. Los nombres de los niños y otros participantes fueron cambiados para proteger su identidad y la de sus familias.

### 2.1. Codificación

Las formas del presente fueron etiquetadas de acuerdo con la clasificación del presente que se muestra en la sección 1.1.2. Para ajustarla a los datos infantiles, que están situados en la inmediatez, se realizó solamente ajustes a la clasificación del futuro de Aponte Alequín y Ortiz López (2010). Los datos en la interacción con infantes nos muestran que la inmediatez está asociada directamente con los próximos segundos, y puede verse cómo se desarrolla el evento prácticamente al terminar la enunciación (Espinosa Ochoa, 2022). Por ejemplo: *Se me cayó el oso de peluche, lo voy a levantar* (El hablante se para y recoge el objeto). Por lo que etiquetamos como futuro inmediato únicamente los eventos que suceden en los próximos segundos. Incluimos aquí también las peticiones *¿Me das agua?*, en las que el hablante pretende que el evento se lleve a cabo en la inmediatez. Por esta razón, se etiquetó como futuro próximo a aquellas emisiones que hacían alusión a los eventos que se prolongaban hacia el fin de una actividad, p. ej. *Si te lo presto*, lo que requiere que el hablante espere a que la niña termine de pintar. Fue considerado como próximo también si el evento sucede más tarde en el mismo día: *Se fue al mercado ahorita viene*.

Si bien la RAE/ASALE (2009) considera al presente con valor imperativo como un solo valor llamado presente de mandato o presente deóntico, en el que se incluyen tanto las órdenes como las peticiones, en este trabajo consideramos una clasificación en la que el imperativo se relega exclusivamente a las órdenes "*Tú te callas*". Presente con valor deóntico se considera únicamente cuando el propio hablante se impone un deber o determina que alguien más tiene un deber "*Tengo que lavar mi ropa*". Aunque la forma verbal *vamos* sea un remanente del presente de subjuntivo, se ha especializado en español como una modalidad imperativa, por lo que las formas de presente *vamos* y *vámonos*, fueron considerados como presente con valor exhortativo (Véase Rubio Hernández, 2007:729) y (Molho, 1975:376).

Para el futuro indefinido consideramos únicamente los valores de la prótasis de las condicionales que expresan el porvenir, a excepción de las que hacen referencias a sucesos habituales. Incluimos aquí también enunciados con "ahorita", que expresan indefinición en el tiempo, como las que han sido identificadas para el español del Valle de México

(Pechancová, 2019). A diferencia del próximo o el lejano, que indican una meta, el indefinido expresa solamente una intención o deseo que puede no llevarse a cabo.

Estas fueron identificadas y extraídas por la autora en los datos del niño; para la niña, este procedimiento lo llevó a cabo una estudiante de licenciatura. Estas formas fueron aisladas en una hoja de cálculo junto con el discurso anterior y posterior, para poder contextualizar la situación e interpretar adecuadamente el valor del presente. Posteriormente, la autora procedió a etiquetar todos los datos de acuerdo a los valores expresados en cada una de las formas identificadas; los datos con precedentes en la literatura se etiquetaron de acuerdo a las definiciones presentadas en la sección 4. Los datos que no tenían precedentes en la literatura fueron denominados por la autora de acuerdo a sus características y son explicados claramente en la sección de resultados. Se encontraron un total de 1,643 formas del presente, pero finalmente se trabajó únicamente con 1,133 datos ya que las canciones, repeticiones inmediatas del discurso y casos dudosos fueron eliminados. Entre estos últimos se encuentran formas infantiles que son ambiguas o enunciados interrumpidos o cortados por razones técnicas o del entorno, por ejemplo: "e su som". Las etiquetas pasaron por una segunda revisión hecha por el mismo autor, aproximadamente un año después del primer análisis. Con el fin de realizar una prueba de fiabilidad, una pasante de lingüística hispánica realizó el etiquetado del diez por ciento del total de verbos en presente seleccionados de forma aleatoria. Se le explicó que debía decidir a qué categoría del presente pertenecía cada verbo, siguiendo los valores expuestos en la sección anterior. Se obtuvo un 81 % de acuerdo entre evaluadores (*Kappa* de Cohen = .73), lo que refleja un acuerdo de fiabilidad sustancial. El mayor desacuerdo encontrado fue entre los valores del puntual y el futuro inmediato, aunque el desacuerdo no es significativo, vale la pena apuntar que esto pudo deberse a que estas categorías son difíciles de distinguir. Si es puntual, la actividad coincide con el momento de la enunciación; si es futuro inmediato, la actividad está por suceder. Debido a que las acciones debieron ser juzgadas a partir de las transcripciones, el desacuerdo radica en decidir si la actividad puntual nombrada por el verbo está por comenzar o ya dio comienzo. Esto puede solucionarse en un futuro mediante el uso de las videograbaciones, a las que no tuvimos acceso para este estudio. También hubo desacuerdo entre los datos dudosos que fueron descartados, pues para un evaluador resultaban interpretables y para el otro no, dadas las características de los datos dudosos descritos arriba. Se mantuvieron en todo caso como dudosos de acuerdo a la segunda revisión del etiquetado del autor.

### 3. Resultados

#### 3.1 Etapa 1 (2;00-2;04): Proto-presentes, prospectivos y generalizadores

Esta etapa se caracteriza por una inmadurez de las formas fonológicas del habla (Vihman, 2019), y las formas del presente no son la excepción. En algunos casos, fue imposible clasificar estas formas con un valor determinado, dado que los niños no las utilizan para referirse a un evento o un estado, sino que las usan como una especie de comodín que les funciona para comunicarse de una forma incipiente. Además, como las formas fonológicas no están aún consolidadas, a estos usos "comodín" se les llamó protoformas. Cuando se identificó claramente la referencia a un evento o estado mediante el uso de las protoformas, se les otorgó el valor de presente que correspondía con la

clasificación que presentamos arriba. En cambio, a estos usos que no hacen referencia a un evento o estado se les llamó protopresente infantil.

Tabla 1. Las formas del presente en la primera etapa. Niña (2;00-2;04), Niño (2;01-2;04)

Etapa	Proto-pres.	Generalizadores			Prospectivos			Total (%)
		Cont	Caract	Puntual	Inmed	Imp	Exhort	
1								
Niña	16 (20%)	30 (37%)	1 (1%)	15 (19%)	2 (3%)	0 (0%)	16 (20%)	80 (100)
Niño	14 (19%)	8 (11%)	0 (0%)	27 (38%)	22 (31%)	1 (1%)	0 (0%)	72 (100)

Los presentes generalizadores son los más frecuentes en esta etapa, siendo el continuo más frecuente en la niña, y el puntual en el niño, en ambos casos estos valores les permiten expresar el lugar que las entidades ocupan en el mundo. Cada uno de los valores serán analizados a detalle a continuación.

### 3.1.1 Protopresente infantil

Las primeras producciones de presente encontradas en el habla infantil corresponden a construcciones amalgamadas de base léxica que cumplen múltiples funciones en el habla y no tienen una forma constante o determinada (p. ej. *a miña, emía, amía = es mía*). Estas cumplen funciones que cubren las necesidades comunicativas de diversa índole en esta etapa de la adquisición infantil, como las que vemos ejemplificadas en 1, 2 y 3. En el ejemplo 1, la madre está en la cocina removiendo la preparación de una gelatina mientras conversa con su hija sobre la misma actividad y la niña utiliza la protoforma *ami* a la que añade *nina = gelatina* y una segunda intervención de insistencia en la que utiliza la protoforma *amía* para solicitar que se le permita realizar la misma actividad de la madre.

(1) Niña (2;01)

MAM: está caliente, chula

NIÑ: ti(sí)

MAM: está caliente

NIÑ: **ami nina eh** eh = es mi gelatina ¿eh?

-----

NIÑ: **amía (es mía)**

COM: La niña se refiere a la gelatina porque quiere remover la mezcla, actividad que realiza su mamá

En el segundo ejemplo, la niña había vaciado anteriormente una bolsa de juguetes y utiliza exactamente la misma protoforma para solicitar que le permitan realizar la misma actividad que había realizado anteriormente.

(2) Niña (2;01)

La niña va a donde está su mamá y coge la bolsa donde están los cachibaches de su canasta

OBS: Ay ¿sabes qué va a pasar?

MAM: Los va a vaciar así otra vez (La niña se asoma dentro de la bolsa)

NIÑ: e mía(es mía), no

OBS: Déjalos ahí , mi amor

En el tercer ejemplo, en el que se encuentra interactuando esta vez con el padre, le reclama acceso a sus juguetes

(3) Niña (2;01)

El papá vuelve a tirar los juegos, luego la niña da un grito pequeño y habla con voz triste

NIÑ: noooo

PAP: ¿no?

NIÑ: a-miña

PAP: pues son tuyas, recógelas, ten, ten, son tuyas

Como se puede ver en la tabla 1, se identificaron un total de 30 (16 para la niña y 14 para el niño) emisiones de este tipo, en las que una forma infantil se aproxima al presente de indicativo y la gran mayoría está asociada potencialmente con el verbo *ser*, p.ej. *a-miña* = *es mía*), en la niña. En el niño, además del verbo *ser* encontramos el ejemplo: *atito* = *te lo quito(¿?)*, que tiene una función comunicativa de amenaza. Se encontró también “*pica*”, verbo que, según explica la mamá en la misma grabación, el niño utiliza para señalar que algo es peligroso.

Aunque las formas en esta etapa se caracterizan por ser fonológicamente inmaduras, se identificaron también emisiones que pueden asociarse con valores del habla adulta; estas, igual que el *protopresente*, pueden interpretarse claramente como del presente de indicativo en español, tanto como por su forma como por su función, p.ej. *ete e Malilo* (= *Ramiro*) con valor continuo, y *aquíta* = *aquí está*, otra amalgama con valor puntual. Así como los presentes con valor prospectivo *¿Me titas?* = *¿Me lo quitas?*, *Mámonos* = *Vámonos* y *Sietas* = *Sientas*. Presentamos estos valores a continuación.

### 3.1.2 Presentes generalizadores

Entre estos se encontraron dos tipos: el presente continuo y el presente puntual, y únicamente un ejemplo del caracterizador en la niña, que por la pregunta del padre que induce a esa respuesta puede asociarse con el valor caracterizador, una subclasificación de los presentes genéricos.

- Puntual: Los casos de presente puntual son también, en su mayoría, protoformas amalgamadas del verbo *estar* en tercera persona singular, utilizadas con la función específica de indicar la ubicación de una entidad, la función presentativa y mostrativa. Estas protoformas fueron clasificadas con valor puntual, ya que, por un lado, la función presentativa asociada a estas formas es clara. La función presentativa corresponde al valor del presente puntual cuando un verbo como “*estar*” o “*tener*” se combina con un adverbio locativo. Por otro lado, su forma fonológica es más sistemática (p.ej. en la niña, /t/ por /k/

en *atitá* por *aquistá*) que la de las protoformas y el hecho de que los mismos adultos suelen acortar el verbo *estar* en posición final (p. ej. ‘aquistá’ por ‘aquí está’). Por tanto, mediante el uso del presente con valor puntual, en el que el verbo *estar* está amalgamado con algún adverbio locativo, presumiblemente *aquí*, los niños expresan la ubicación de las entidades de su entorno.

(4) Niña (2;04,08)

La niña y su padre miran un libro, la niña señala algo en la página

PAP: Ajá, ¿y el conejo dónde está?.

NIÑ: **Atita.**

ACT: La niña señala el conejo

- Continuo: El continuo se define por ser un valor que expresa eventos duraderos, en el habla infantil analizada aquí, se caracteriza por la producción de emisiones mediante las cuales los niños comienzan a reconocer su entorno y las formas de nombrarlo.

(5) Niño (2;03,28)

El papá pregunta por el hermano, el niño sonríe, toma un juguete y lo muestra

PAP: oye ¿Y Ramiro dónde está?

NIÑ: e a Lilo (= ¿es de Ramiro?)

PAP: ¿Dónde está?

NIÑ: ete e Malilo ("este es de Ramiro") (un juguete que toma)

(6) Niña (2;04,08)

Papá e hija juegan con un rompecabezas

PAP: Ya viste ... mira ... a ver ahora.

NIÑ: Pate ... ete e de ete papá (la niña se restriega el ojo y toma otra pieza).

PAP: Si ese es de ese

Además de un aproximación de la forma del verbo “ser” en tercera persona ‘e=es’, otro ejemplo de forma verbal en presente con valor continuo es “doler”.

(7)

NIÑ: **bele.**

PAP: ¿Le duele?

NIÑ: Tí.

PAP: ¿Qué le duele?

NIÑ: Tadí (La niña se toca la nariz).

- Genéricos: El último ejemplo presentado fue clasificado como **caracterizador**, principalmente porque responde a la pregunta del padre, en el que le pide que conteste precisamente acerca de una característica de la mariposa.

(8) NIÑA (2;04,08)

PAP: ¡Bravo!, ora enseñale cuál es, cuál es una mariposa ... a ver cómo le hace la mariposa.

NIÑ: **Vela** (=Vuela) (la niña señala)

### 3.1.3 Prospectivos

Por último, dentro de los prospectivos, se identificó solamente los valores de futuro inmediato y el valor imperativo, incluido el valor exhortativo. Con estos dos valores, los niños incitan a los adultos a atender sus deseos y necesidades inmediatas.

- Futuro inmediato: Se trata de formas infantiles, aún inmaduras, que los niños utilizan para hacer una solicitud para que se les proporcione algo que necesitan o se les ayude a realizar alguna actividad, como en (9):

(9) Niño (2;01,28)

El niño se mira el cinturón

NIÑ: ¿**Metitas?** = ¿me lo quitas?

MAM: ¿te lo quito? Ven, ven

TÍA: Acércate con mamá

MAM: Quita, a ver di: "*quita*"

- Imperativo: Se halló un caso de forma de presente con valor imperativo. En (10) el niño insta a la tía a sentarse en un lugar determinado. Las dos primeras formas verbales que se ven aquí podrían tratarse de la 3SG, pero la tercera emisión del verbo “sentar” es claramente un presente de 2SG.

(10) Niño (2;03,28)

El niño pega en un banco con su mano para indicar que su tía se sienta

NIÑ: seta (=sienta)

TÍA: ¿ahí me sienta?

NIÑ: senta (=sienta)

TÍA: ¿me sienta? gracias ¿y tú dónde? ¿tú dónde?  
(la tía se sienta)

NIÑ: e e **setas** = te sientas (con entonación imperativa mientras pone la mano sobre el asiento)

- Exhortativos: Aunque no tenemos otro ejemplo como el anterior para la niña, sí vemos que utiliza el presente con valor exhortativo, como en (11)

(11) Niña (2;00,27)

La niña se agacha, levanta la manta y la sacude.

NIÑ: Mano ... neno mano.

MAM: ¿Eh?

NIÑ: Mámono.

MAM: ¿Ya nos vamos? (La niña camina, sacudiendo la manta).

Estos primeros valores que tienen los prospectivos también son una manifestación de la socialización en la que queda claro que son los cuidadores quienes tienen que atender las necesidades inmediatas de los niños, por lo que les resulta válido y adecuado que soliciten lo que necesitan para que se pueda atender a sus peticiones y deseos.

### 3.2 Etapa 2 (2;05-3;00)

En la segunda etapa, los niños comienzan a producir formas más convencionales del presente. En cuanto a los valores, esta etapa se caracteriza por un lado, por la aparición del futuro indefinido, en las amenazas del niño y en diversos casos de la niña que se discuten abajo. Por otro lado, en esta segunda etapa se incorporan los generalizadores habitual y normativo. Así como valores exclusivos del habla infantil. Los valores puntual y continuo, ya registrados en la etapa anterior, siguen aumentando, este último representa el valor más frecuente de esta etapa.

#### 3.2.1 Prospectivos

Dentro de los prospectivos, la inmediatez sigue siendo predominante, no se aprecia siquiera presencia del futuro próximo. El imperativo desaparece en el niño, pero aparece en la niña. El nuevo elemento de los prospectivos es el indefinido, y expresa retos y amenazas.

Tabla 2. Valores prospectivos en la segunda etapa. Niña (2;05-3;00), Niño (2;05-3;00)

Etapa 2	Prospectivos				
	Inmediato	Indefinido	Imperativo	Exhortativo	Total
Niña	139 (72%)	9(5%)	10(5%)	35(18%)	193(100%)
Niño	134 (89%)	9(6 %)	0(0%)	7(5 %)	150 (100%)

- Futuro inmediato: El futuro inmediato ya no se utiliza únicamente para hacer peticiones, también se utiliza para avisar a los interlocutores qué acción inmediata está por llevarse a cabo con respecto al contexto de interacción que toma lugar. Esta función de las perífrasis de futuro se da como reflejo de la interacción de los adultos con los niños, pues los adultos suelen decirles a los niños durante la interacción qué propósito tienen las acciones que están a punto de realizar (Espinosa Ochoa, 2022) . Esto tiene sentido si pensamos que un niño pequeño puede asustarse si ve a su madre alejarse, pero si ella le explica que sólo se desplaza un poco por alguna razón determinada, por ejemplo, traer el biberón (p.ej. *voy a traer tu biberón*), el niño permanece tranquilo. Esta necesidad de explicar las acciones inmediatas también son útiles a los niños, quienes a su vez, avisan qué acción están por tomar para que los interlocutores la comprendan, como en el ejemplo (12)

- (12) NIÑA (2;09)  
 OBS: Se cayó el oso.  
 NIÑ: Yo lo **voy a levantar**  
 OBS: Bueno.

NIÑA: **Voy a levantar** (La niña se levanta de la silla y recoge al oso del piso; lo pone sobre la mesa).

Los seres humanos tenemos la capacidad de comprender que nuestros interlocutores realizan acciones con cierta intención (Tomasello, 2007), por lo que es posible que si la niña se levanta de la mesa y no avisa por qué, puede irritar a su interlocutor. Este uso del presente inmediato surge y se consolida en esta etapa.

- Futuro indefinido: En el niño este valor se manifiesta a través de las amenazas, como las del ejemplo (13)

(13) Niño (2;11)

PMA: mira el yoyo

MAM: este sí... es un yoyo... inteligente, mira

NIÑ: **wa pegá** ¿eh? yoyo = Te voy a pegar ¿eh? yoyo  
(avienta algo a MAM, risas)

MAM: ¡ay Dios!

Todas las amenazas del niño son de un tono similar, dirigidas a diferentes interlocutores, reales, como su prima (PMA), o imaginarios, como el yoyo del ejemplo anterior.

En el caso de la niña hay varias funciones del presente que representan un futuro indefinido dentro de su discurso. En primera, una respuesta cortés (que en el habla adulta implicaría la evasión del “no”, que sería interpretado como descortés), en que se dice que se hará algo que en realidad no tiene intención de hacerse.

Encontramos el indefinido también en una intención o deseo de la niña, dentro de un juego de representación, que no tiene un punto de demarcación en el futuro.

(14) Niña (3;00)

NIÑ: Sí, tome.

OBS: ¿Sí come biberón?

NIÑ: Sí (la niña abraza a su muñeca).

NIÑ: Le **voy a comprar** una chicholina<sup>1</sup> y un biberón (La niña toma la puerta del clóset)

OBS: ¿Le vas a comprar qué?

NIÑ: Un biberón y una chicholina.

OBS: Una ... ¿chicholina?

NIÑ: Y un biberón.

La niña formula un evento a futuro sin una marca temporal definida, además, el evento anunciado no se atiende en el juego de representación. Es decir, no juegan a que van a comprarle un chupón y un biberón y por tanto, el plan no se concreta ni en el plano de lo ficticio.

---

<sup>1</sup> Esta palabra, que más adelante en la conversación nos enteramos de que significa 'chupón o chupete', es exclusiva del idiolecto de la niña, o del sociolecto de su familia.

(15) Niña (2;09)

Juegan con una tarjetas, el papá incita a la niña a hablar con la observadora

PAP: Enséñale tus tarjetas, dile el nombre de cada tarjeta... de lo que hay en la tarjeta, enséñale cada una

NIÑ: Orita **voy** ya

PAP: Dile así mira, dile... aquí hay, dile así, mira (El padre muestra la tarjeta de un gato a la cámara y la niña observa)

PAP: Velo tú y le dices aquí hay

NIÑ: Orita lo **voy a petá** (La niña le quita la tarjeta a su padre y la coloca con las demás).

Por último, el futuro indefinido se manifiesta a través de lo que podría ser una condicional.

(16) Niña (3;00)

OBS: Sácate ese plástico de la boca.

NIÑ: No

OBS: ¿No?

NIÑ: No porque, porque no me **lastimo**.

OBS: ¿No te lastimas?

### 3.2.2 Generalizadores

El continuo es el valor más frecuente entre los generalizadores, patrón que se sigue también en el habla adulta de la Ciudad de México (Moreno de Alba, 1978). Excepto el puntual, que se incorpora desde la primera etapa, los demás valores son aún incipientes y su aparición se registra con una presencia mínima, pero sientan el germen de estos usos que son más patentes después de los 3;00. Comentaremos estos usos a continuación.

*Tabla 3. Valores generalizadores en la segunda etapa. Niña (2;05-3;00), Niño (2;05-3;00)*

Etapa 2	Generalizadores					
	Continuo	Caracterizado	Normativo	Habitual	Puntual	Total
Niña	287 (80%)	4 (1.1%)	1 (.3%)	12 (3.3%)	55 (15%)	359 (100%)
Niño	200 (72%)	2 (.7%)	1 (.3%)	1 (.3%)	74 (27%)	278 (100%)

- Presente habitual o cíclico: Que los niños utilicen el presente habitual nos da cuenta de un reconocimiento del pasado que se hace presente mediante la rutina, este valor aparece principalmente cuando se narran eventos de la cotidianidad en interacción con el principal cuidador.

(17) Niña (2;09)

La niña y su padre conversan acerca de los compañeros de la escuela

PAP: Sí... le debes dar un besito a Vargas.

NIÑ: No.

PAP: ¿No? ¿Por qué?

NIÑ: Poque me **beda** = pega (La niña se muerde su mano).

PAP: No, pero ya no te va a morder... es que, se sintió perrito.

- Presente normativo: El uso del presente normativo y de instrucción nos da cuenta de la incipiente capacidad que tienen los niños de verbalizar el aprendizaje del modo en que funciona su mundo mediante el uso de las formas de presente. El único ejemplo de este uso para la niña lo hallamos en conversación con el padre, en una dinámica de interacción didáctica en la que el padre pide a la niña realizar un procedimiento:

(18) Niña (2;09)

PAP: Yo no sé cómo, a ver.

NIÑ: Atí = así.

PAP: A ver.

NIÑ: Atí se **tata** = Así se **saca**

PAP: A ver enseñame cómo se saca.

En el caso del niño contamos también con un solo ejemplo en el que él le indica a su madre el lugar donde cargar con agua su pistola de juguete:

(19) Niño (3;00)

Quiere echarle agua a su pistola de juguete

NIÑ: acá (señala el baño), acá, acá le **echa** agua

MAM: está ocupado el baño, ahí está tu papá

- Caracterizador: El caracterizador o descriptivo se deja a partir de que se atribuyen características a los animales (principalmente), en el primer ejemplo (21) se manifiesta a través de una pregunta que hace la niña misma.

(20) Niña (2;09)

NIÑ: ¿Cómo **hacen** los leones?

PAP: ¿Cómo hacen? (El padre gruñe y mira a la niña, ella lo ve. Los dos gruñen)

En el siguiente ejemplo la niña responde a una pregunta total que no induce un verbo como respuesta, sin embargo, ella utiliza un verbo en presente que expresa qué característica de las gallinas le gustan.

(21) Niña (2;08)

OBS: ¿A ti te gustan las gallinas?

NIÑ: ¿Qué?

OBS: ¿Si te gustan las gallinas?

NIÑ: Que se **pellean**.

OBS: ¿Que se pelean?

NIÑ: Sí... se **pellean** da dallina.

### 3.2.3 Presentes infantiles

Además de los valores encontrados en la literatura sobre el presente, encontramos valores que son exclusivos del habla infantil. Contamos con cuatro casos a los que hemos llamado *lúdico*, que utiliza la niña en los juegos de representación, seis pretéritos, que sirven a la niña para narrar cuentos infantiles al que llamamos *narrativo*, un uso en cada niño de la forma del presente en contextos lingüísticos en los que se utiliza el subjuntivo en el habla adulta y dos casos remanentes del protopresente a los 2;05. Es necesario mencionar que a partir de los 2;05 surgen en la niña nuevos valores, por lo que consideramos más pertinente clasificar esta edad dentro de la segunda etapa.

Tabla 4. Valores exclusivos del habla infantil. Niña (2;05-3;00), Niño (2;05-3;00)

Etapa 2	Usos infantiles				
	Protopres	Lúdico	Subjuntivo	Narrativo	Total
Niña	2	4	1	6	11
Niño	0	0	2	0	2

- Lúdico: Este es un valor del presente de indicativo que no se encuentra en el habla adulta, se trata del que utilizan los niños para establecer los parámetros en los juegos simbólicos o de representación. Se ha identificado el uso que hacen los niños del pretérito imperfecto “imperfecto lúdico” (Martínez-Atienza, 2012) para este fin “jugamos a que yo **era** un león y tú un tigre”. Se halló aquí que esta misma función puede ser desempeñada por las formas del presente.

A la edad de tres años, la niña comienza a crear sus juegos de representación en los que hay que armar una escenografía o representar un personaje y utiliza formas de presente para asignar un papel a una realidad imaginaria. En el ejemplo (22) asigna un papel imaginario.

(22) NIÑA (3;00) La niña toma la manija de la puerta del baño y grita

MAM: ¿Quién es, eh?

NIÑ: Tú.

MAM: ¿La vieja Inés?

NIÑ: No, yo no **soy** la veja Inés, yo **soy** la balarina.

- Presente por subjuntivo: Registramos un fenómeno encontrado también en español como L2, se trata del uso de las formas del presente como subjuntivo.

(23) NIÑO (3;00)

MAM: mira qué cochino eres, mira, mira (lo sacude). Cochino

NIÑ: no me **picas** (a MAM)

MAM: sí te pico

El subjuntivo en etapas tempranas comienza a usarse precisamente con directivas prohibitivas, por lo que parece entonces que estas formas compiten por algún periodo. Estos usos de la forma de subjuntivo apenas se dejan ver, pero permanecen después de la edad analizada aquí.

- Preterito con valor narrativo: Sabemos que la memoria a largo plazo no es lo suficientemente madura para retener eventos del primero y segundo año de vida de un ser humano, por lo que puede comprenderse que los niños no manifiestan valores del pasado. El presente con valor preterito en el habla adulta está ligado con las narraciones históricas, anecdóticas y literarias. En el presente infantil, el preterito se deja ver por primera vez en la incipiente narración de cuentos, no necesariamente de la misma forma en que lo usan los adultos. Encontramos ejemplos solamente en el caso de la niña.

(24) NIÑA (2;09)

El papá le pide a la niña que le cuente un cuento a la observadora y abre el libro:

PAP: Pues cuéntaselo.

NIÑ: Una vez un lodito atí.

OBS: ¡Ay! y ¿luego?

NIÑ: Se **sube** al árbol atí.

PAP: ¿Y por qué sube al árbol? (La niña se inclina sobre el libro y lo raya con la uña).

Tanto el uso del subjuntivo, como el preterito narrativo y el presente lúdico comienzan a gestarse al final de la segunda etapa analizada en este trabajo.

#### 4. Discusión

Como lo muestra la literatura, los primeros valores del presente infantil están anclados en el aquí y el ahora de la enunciación. Estos valores no son necesariamente puntuales, pues pueden proyectarse al futuro inmediato para realizar solicitudes de petición, o bien, tener un valor continuo, por medio del cual los niños están ubicando e identificando su entorno. Incluso las primeras formas, a las que llamamos protoformas en este trabajo, son características del habla infantil en las primeras producciones infantiles (López Ornat, 1994) debido tanto a la inmadurez cognitiva como al incipiente desarrollo léxico y fonológico que aún se está gestando (Vihman, 2019). Si bien no se puede decir que estas protoformas tienen un valor, sí podemos afirmar que sus funciones están ancladas en el aquí y el ahora de la enunciación, ya que resuelven necesidades inmediatas.

Posterior a esta etapa, se percibe la relevancia del andamiaje que proporcionan los adultos durante el diálogo, tal como lo documentan Veneziano (2001, 2010) y Veneziano y Parisse, (2010). Inducidos por la conversación con los adultos, los presentes generalizadores permiten a los niños identificar las características de las entidades de su entorno, y su ubicación en el espacio. Mediante el puntual, amalgamado con adverbios locativos, ubican los elementos en el espacio (*aquíta 'aquí está'*), mediante los continuos, identifican las características y las funciones de las entidades en su entorno (*ete e Alilo 'este es de Ramiro', ete e dete 'este es de este'*). También comienza a gestarse la entrada de los caracterizadores que se expresan a partir de la pregunta del padre a la niña, quien manifiesta en la interacción

un interés de que ella identifique las características del mundo. La entrada tan incipiente de este valor del presente, pudiera estar dando cuenta de un sistema de creencias acerca de la crianza, que se manifiesta en el formato de diadas y que caracteriza a las sociedades euroamericanas de clase media escolarizada (Ochs y Schieffelin, 1984). En estas sociedades el niño tiene un cuidador principal que lo considera un interlocutor y los juegos de nombrar son comunes, el cuidador se asume como una persona que le va a enseñar explícitamente los nombres de las entidades del mundo. Los niños de este estudio, que pertenecen a un entorno de clase media escolarizada, muestran este patrón al producir valores del presente que responden a esta socialización y expresan formas con funciones que son consecuencia de un interés de los cuidadores por nombrarles el mundo.

Dada la evidente influencia del entorno, no sorprende que los juguetes sean la vía por la cual comiencen a utilizarse los presentes normativos y de instrucción. Los adultos tienden a indicar normas de comportamiento y la forma de proceder (dan instrucciones), aunque los niños típicamente no tienen la función de dar instrucciones, se percibe que les es permitido replicarla en interacción con los cuidadores principales.

Las prácticas culturales también parecen reflejar la ruta de desarrollo de los presentes, ya que particularmente el futuro indefinido refleja prácticas culturales de la sociedad de la Ciudad de México de clase media. Por un lado, la cultura de la Ciudad de México es muy común hacer ofrecimientos que nunca se llevarán a cabo, como una manera de evitar el no, por cortesía (Pechancová, 2019), esto lo vemos reflejado en un ejemplo como "*odita voy a peta*". Por otro lado, se ve reflejado en los planes de los que se tiene intención o deseo de hacer, pero que normalmente no se llevan a cabo ("*le voy a comprar una chicholina y un biberón*"). En el niño también tenemos un reflejo de la socialización que fue reportado para una comunidad mesoamericana de México, que evidencia que los cuidadores hacen a los niños amenazas que no se cumplen (Brown, 2002). Este tipo de socialización se ve reflejada también en ámbitos de la sociedad de la Ciudad de México de clase media, con diferentes grados de escolarización, por lo que no sorprendería que el niño esté replicando este valor de su madre o alguno otro cuidador.

En conclusión, se puede apreciar que desde la primera etapa analizada es posible encontrar valores del presente que son principalmente genéricos, especialmente en los que la emisión del verbo coincide con el evento referido. Aunque el mapeo de la forma y las funciones meta, valores del habla adulta, no sean inmediatas, pues conviven con un protopresente multifuncional, la emisión del verbo en los otros casos sí corresponde en alguna medida con el evento referido (puntual y continuo), o por lo menos, se realiza en la inmediatez (futuro inmediato). En este sentido se corrobora que las primeras emisiones infantiles están ancladas en el aquí y el ahora de la enunciación. En la segunda etapa se aprecia que los niños mapean las formas del presente con formas relevantes y útiles en su entorno mediante las que relatan la cotidianidad (presente habitual), explican cómo funciona el mundo (presente caracterizador) y nombran el mundo fantástico propio (lúdico) y el adquirido a través de la cultura literaria (narrativo). Particularmente el lúdico es exclusivo del habla infantil, lo mismo que los usos del presente por subjuntivo. Llama la atención que hacia los 3 años la temporalidad aún no se haya desplazado, ya que se aprecia más un desarrollo de los valores aspectuales que un desplazamiento hacia nombrar el pasado o el futuro. Este estudio permite ampliar la discusión de la congruencia aspectual de los verbos presentes del español del modo en que lo plantearon Jackson-Maldonado y Maldonado (2001). Se abre el abanico de valores que en un principio apuntaba a una no

correspondencia con un 'presente real' (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2001:193) en múltiples tipos de verbos que no concuerdan necesariamente con la hipótesis de la congruencia semántica.

La ruta de adquisición parece estar influenciada fuertemente por el entorno, no solamente la conversación, en donde juegan un papel determinante las prácticas mediante las cuales se atiende a sus necesidades inmediatas, la crianza y las prácticas culturales de la socialización con niños. Tal como apuntan los estudios actuales en adquisición del lenguaje, el entorno está muy lejos de ser empobrecido, y constituye la fuente principal para nutrir el desarrollo lingüístico (Custode & Tamis-LeMonda, 2020).

Como limitante de este estudio es importante considerar que está basado en el habla espontánea de dos niños. Queda pendiente un estudio que involucre un mayor número de infantes, lo que permitirá desambiguar las diferencias individuales para así obtener resultados más rigurosos y generalizables.

Centro de Lingüística Hispánica "Juan M. Lope Blanch"  
 Instituto de Investigaciones Filológicas  
 Universidad Nacional Autónoma de México  
 maryespinosa@comunidad.unam.mx  
 ORCID ID: [0000-0002-3344-4690](https://orcid.org/0000-0002-3344-4690)

## Referencias

- Aguado-Orea, J., & Pine, J. M. (2015). Comparing Different Models of the Development of Verb Inflection in Early Child Spanish. *PLoS ONE*, *10*(3), 1–21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119613>
- Aksu-Koç, A. (1998). The role of input vs. universal predispositions in the emergence of tense-aspect morphology: evidence from Turkish. *First Language*, *18*(54), 255–280. <https://doi.org/10.1177/014272379801805402>
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Bello, A. (1945). Gramática de la lengua castellana : destinada al uso de los americanos. In *Sopena* (Issue Book, Whole).
- Brown, P. (2002). Everyone has to lie in Tzeltal. In S. Blum-Kulka & C. E. Snow (Eds.), *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp. 241–275). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Charles F., H. (1958). *A course of modern linguistics*. Macmillan.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165815>
- Custode, S. A., & Tamis-LeMonda, C. (2020). Cracking the code: Social and contextual cues to language input in the home environment. *Infancy*, *25*(6), 809–826. <https://doi.org/10.1111/infa.12361>
- Delidaki, S., & Varlakosta, S. (2003a). Testing the Aspect First Hypothesis: A preliminary investigation into the comprehension of Tense in Child Greek. *ZAS Papers in Linguistics*, *29*, 73–84. <https://doi.org/10.21248/zaspil.29.2003.169>

- Delidaki, S., & Varlakosta, S. (2003b). Testing the Aspect First Hypothesis: A preliminary investigation into the comprehension of Tense in Child Greek. *ZAS Papers in Linguistics*, 29, 73–84. <https://doi.org/10.21248/zaspil.29.2003.169>
- Espinosa Ochoa, M. R. (2022). La duración y el anclaje de los eventos en relación con la adquisición temprana de la morfología verbal del español: la relevancia del tiempo experimentado. In R. Zacarías Ponce de León & A. Hernández Quiróz (Eds.), *Ámbitos morfológicos. Descripciones y métodos* (pp. 101–138). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harrison, C. (1992). Is there a natural order of acquisition in Spanish verb morphology? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15 & 16(10), 266–278.
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado, R. (2002). Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición del español. In L. Rojas-Nieto, Cecilia & de Leon Pasquel (Ed.), *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. (pp. 165–196). UNAM-UAQ.
- Kayser, H., Contreras, Y., & Finney, A. (2006). Review of Literature Regarding Acquisition of Spanish of Bilingual Populations. *The ASHA Leader*, 11, 10–12. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.11102006.8>
- Langacker, R. W. (2001). The English present tense. *English Language and Linguistics*, 5(2), 251–272. <https://doi.org/10.1017/S1360674301000235>
- López Ornat, S. (1994). La adquisición del lenguaje: talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva. *Cognitiva*, 2(6), 213–239. <https://doi.org/10.1174/021435594321236082>
- Martínez-Atienza, M. (2012). Formas verbales en contraste en italiano y en español: similitudes, diferencias y explicación. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 11, 69–86.
- Moreno de Alba, J. G. (1978). *Valores de las formas verbales en el español de México* (p. 254). Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.
- Mueller Gathercole, V. C., Sebastián, E., & Soto, P. (1999). The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? *International Journal of Bilingualism*, 3, 133–184. <https://doi.org/10.1177/13670069990030020401>
- Mueller-Gathercole, V. C., Sebastián, E., Soto, P. (1999). The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? *International Journal of Bilingualism*, 3, 133–184. <https://doi.org/10.1177/13670069990030020401>
- Nelson, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meaning*. Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 267–320). Cambridge University Press.
- Parisse, C., de Pontonx, S., & Morgenstern, A. (2018). L'imparfait dans le langage de l'enfant. *Language, Interaction and Acquisition*, 9(2), 183–225. <https://doi.org/10.1075/lia.18004.par>
- Parisse, C., & Morgenstern, A. (2012). The unfolding of the verbal temporal system in French children's speech between 18 and 36 months. *Journal of French Language Studies*, 22(1), 95–114. <https://doi.org/10.1017/S0959269511000603>

- Pechancová, V. (2019). *El uso de los diminutivos en el español mexicano* [Instituto de Romanística]. Universidad de Bohemia del Sur .
- Ping Li, & Bowerman, M. (1998a). The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese. *First Language*, 18(54), 311–350. <https://doi.org/10.1177/014272379801805404>
- Ping Li, & Bowerman, M. (1998b). The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese. *First Language*, 18(54), 311–350. <https://doi.org/10.1177/014272379801805404>
- Rojas, C. (2004). Early acquisition of Spanish verb inflexion. A Usage-based account. *Psychology of Language and Communication*, 7(2), 17–36.
- Rojas Nieto, C. (2003). Early acquisition of Spanish verb inflexion. A Usage-based account. *Psychology of Language and Communication*, 7(2), 17–36.
- Rojas-Nieto, C. (2011a). Developing first contrasts in Spanish verb inflection. In A. I. and E. V. Clark (Ed.), *Experience, Variation and Generalization* (pp. 53–72). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.7.04roj>
- Rojas-Nieto, C. (2011b). Developing first contrasts in Spanish verb inflection. In A. I. and E. V. Clark (Ed.), *Experience, Variation and Generalization* (pp. 53–72). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.7.04roj>
- Rojas-Nieto, C. (2014a). Verb sequences and early verb inflection in Spanish: Frequency, patterning and possible effects. In I. Arnon & E. V. Clark (Eds.), *Language, Interaction and Acquisition* (Vol. 5, Issue 1, pp. 82–99). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lia.5.1.04roj>
- Rojas-Nieto, C. (2014b). Verb sequences and early verb inflection in Spanish: Frequency, patterning and possible effects. *Language, Interaction and Acquisition*, 5(1), 82–99. <https://doi.org/10.1075/lia.5.1.04roj>
- Rojas-Nieto, C. (2018). Afinidades y diferencias individuales en el desarrollo temprano de la flexión verbal. In V. Rojas, Cecilia; Oropeza (Ed.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*. CELE-IIF:UNAM.
- Sebastián, E., Soto, P., & Mueller Gathercole, V. C. (2004). La morfología verbal temprana en Español. *Anuario de Psicología*, 35(2), 203–220.
- Shirai, Y. (1996). *Introduction: the acquisition of tense-aspect morphology*. 245–253. <https://doi.org/10.1177/014272379801805401>
- Shirai, Y. (1998). The emergence of tense-aspect morphology in Japanese: universal predisposition? *First Language*, 18, 281–309. <https://doi.org/10.1177/014272379801805403>
- Shirai, Y. (2014). Semantic bias and morphological regularity in the acquisition of tense-aspect morphology: What is the relation? *Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/ling.2010.005>
- Shirai, Yasuhiro; Slobin, I. Dan, Weist, E. R. (2000). Introduction: the acquisition of tense-aspect morphology. *First Language*, 18(54), 245–253. <https://doi.org/10.1177/014272370002006005>
- Stoll, S. (1988). The role of Aktionsart in the acquisition of Russian. *First*, 18, 351–377. <https://doi.org/10.1177/014272379801805405>
- Tomasello, M. (1992). *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527678>

- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana* (1ª). Amorrortu.
- Tomasello, M., & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- Van Valin, Robert D., LaPolla, R. J. (1997). *Syntax. Structure, Meaning and Function*. Cambridge University Press. [https://books.google.com.mx/books?id=DxcrbgT1\\_oMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=DxcrbgT1_oMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Veneziano, E. (2001). Displacement and informativeness in child-directed talk. *First Language*, 21(1), 323–356. <https://doi.org/10.1177/014272370102106306>
- Veneziano, E. (2010). Conversation in language development and use : An Introduction. *First Language*, 30(3–4), 241–249. <https://doi.org/10.1177/0142723710380531>
- Veneziano, E., & Parisse, C. (2010). The acquisition of early verbs in French: Assessing the role of conversation and of child-directed speech. *First Language*, 30(3–4), 287–311. <https://doi.org/10.1177/0142723710379785>
- Vihman, M. M. (2019). *Phonological templates in development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198793564.001.0001>
- Vizcarra de los Reyes, D. L. (2004). *Hipótesis de la congruencia semántica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weist, R. M. (2002a). The first language acquisition of tense and aspect : A review. In Y. Salaberry, Rafael and Shirai (Ed.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect* (pp. 21–78). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.27.05wei>
- Weist, R. M. (2002b). The first language acquisition of tense and aspect : A review. In Y. Salaberry, Rafael and Shirai (Ed.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect* (pp. 21–78). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.27.05wei>
- Weist, R. M. (2002c). The first language acquisition of tense and aspect : A review. In Y. Salaberry, Rafael and Shirai (Ed.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect* (pp. 21–78). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.27.05wei>
- Weist, R. M., Wysocka, H., Witkowska-Stadnik, K., Buczowska, E., & Konieczna, E. (1984a). The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language*, 11(2), 347–374. <https://doi.org/10.1017/S030500090000581X>
- Weist, R. M., Wysocka, H., Witkowska-Stadnik, K., Buczowska, E., & Konieczna, E. (1984b). The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language*, 11(2), 347–374. <https://doi.org/10.1017/S030500090000581X>
- Y. Shirai, R. W. A. (1995). The Acquisition of Tense-aspect Morphology: A Prototype Account. *Language*, 71, 743–767. <https://doi.org/10.2307/415743>
- Zhao, X., & Li, P. (2009). Acquisition of aspect in self-organizing connectionist models. *Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/LING.2009.038>