

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**



***ADQUISICIÓN TEMPRANA DEL CLÍTICO DE OBJETO  
EN ESPAÑOL***

**TESIS**

**QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO  
DE**

**MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA**

**J. LUIS GRANADOS VÁZQUEZ**

**DIRIGIDO POR:**

**DRA. DONNA JACKSON LEMBARK**

**QUERÉTARO, QRO., ABRIL, 1999**

No Adq. H59632

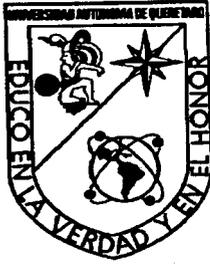
No. Título \_\_\_\_\_

Clas. 465 \_\_\_\_\_

G748a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**



**ADQUISICIÓN TEMPRANA DEL CLÍTICO DE OBJETO  
 EN ESPAÑOL**

**TESIS**

**QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE**

**MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA**  
**J. LUIS GRANADOS VÁZQUEZ**

**DIRIGIDO POR:**  
**DRA. DONNA JACKSON LEMBARK**

**SINODALES**

**DRA. DONNA JACKSON LEMBARK**  
 Presidente

**DRA. SOFÍA ALEJANDRA VERNON CARTER**  
 Secretario

**DR. RICARDO MALDONADO SOTO**  
 Vocal

**DRA. ROSA GRACIELA MONTES**  
 Suplente

---

**DRA. MARGARET LUBBERS DE QUEZADA**  
 Suplente

**Mtro. ANDRÉS VELÁZQUEZ ORTEGA**  
 Director de la Facultad de Psicología

**DRA. MA. GUADALUPE BERNAL SANTOS**  
 Directora de Investigación y Posgrado

## Resumen

Los clíticos de objeto en español (CO) son de suma importancia para la estructuración del discurso, ya que, así como otros elementos, proporcionan coherencia y economía al lenguaje. No obstante su importancia, los estudios existentes sobre la adquisición del español se han limitado a estudiarlo de manera tangencial. Por lo general se ocupan de hacer registros del momento de aparición y no hacen un análisis de su función integral ni de los tipos de factores que motivan su aparición.

Este estudio tiene como propósito describir la adquisición de los primeros clíticos de objeto en el español de México. Se analizan los múltiples factores que determinan su adquisición en edades tempranas, es decir, en niños menores de 3 años. El trabajo se realizó mediante la obtención de muestras espontáneas de lenguaje. Se observaron a 40 niños mexicanos, residentes de las ciudades de Querétaro, Querétaro y México, D.F. La muestra se dividió equitativamente entre el sexo masculino como de sexo femenino y se dividieron en dos grupos de edad: 28 y 36 meses.

Los resultados muestran que los primeros CO en aparecer son *me*, *le* y *lo*. Algunos factores que determinan su adquisición son el vocabulario (total de palabras) y el tipo de verbo. Los niños con un vocabulario mayor producían más tipos y ocurrencias de clíticos y con una mayor diversidad de funciones. Los CO a edad temprana operan básicamente con verbos de cambio de estado. Los primeros CO ocurren realizando tanto funciones de objeto directo, como de objeto indirecto, ganando terreno las primeras. Los primeros clíticos aparecen en forma aislada, para luego conformar secuencias de varios clíticos con el verbo. Los errores que se cometen con los CO comienzan por ser de omisión para luego aparecer la sustitución del femenino por masculino y singular por plural.

Este estudio muestra que los clíticos de objeto son de adquisición temprana y que su proceso obedece a múltiples factores funcionales.

## Abstract

Object clitics (OC) in Spanish are important discourse elements because they aid in both the coherence and the economy of the text. Despite their linguistic relevance, little attention has been paid to their acquisition. Most studies have studied their acquisition anecdotally and have only stated their moment of appearance. Little or no work has been dedicated to describing their function and linguistic context.

This study describes the appearance of the first object clitics in young Spanish-speaking children while explaining the multiple factors and processes involved in its acquisition at an early age, in children under 3 years of age. Data were obtained through spontaneous language samples of 40 Mexican children growing up in the cities of Queretaro and Mexico. Children were divided equally by sex and were of two age groups: children of 28 and 36 months.

Results showed that the first OC to appear were *me*, *le* and *lo*. Some factors that determine their appearance are total vocabulary level and verb types. Children with higher vocabulary levels had more diverse OC types and a greater number of types and tokens. The first OC's that appeared were with change of state verbs. The OC's were both direct and indirect objects, although the former were more frequent than the latter. These clitics were produced most frequently in isolation at the beginning and only in the more mature children did sequences appear. Children also produced erroneous uses of the clitic. They either omitted the form or used the wrong gender (feminine for masculine) or number (singular for plural).

The study shows that object clitics are acquired early in language development in Spanish-speaking children and that the process is explained by a variety of functional factors.

## AGRADECIMIENTOS

El autor expresa su sincero aprecio a la Dra. Donna Jackson Lembark por su asesoría en la preparación de este trabajo. Así mismo un especial agradecimiento al Dr. Ricardo Maldonado Soto por las reflexiones planteadas durante el análisis del documento. Gracias también a Alfonso Reséndiz por su generoso apoyo.

*Lo logramos Mady.*

## CONTENIDO

Lista de figuras.....	3
Lista de tablas .....	4
Introducción.....	5
Capítulo I: Marco teórico.....	10
Caracterización del clítico de objeto .....	10
Concepto.....	10
Funciones sintácticas .....	12
Objeto directo y objeto indirecto.....	12
Tipo de verbo.....	15
Coordinación morfológica .....	20
Posición .....	22
Secuencias .....	23
Funciones discursivas .....	26
Relaciones referenciales .....	26
Coherencia y economía .....	27
Adquisición del clítico de objeto .....	29
Gramática Estructural.....	29
Gramática Generativa .....	31
Gramática Funcional y Cognoscitiva .....	33
Resumen.....	34
Capítulo II: Metodología .....	39
Sujetos .....	39
Procedimiento .....	39
Transcripción .....	41
Capítulo III: Resultados.....	44
Relación del CO con otros factores.....	44
Frecuencia de aparición del CO.....	45
Función .....	48
Tipo de verbo .....	51
Posición .....	54
Secuencias.....	59
Errores .....	63
Resumen .....	68
Capítulo IV: Discusión y conclusiones.....	72
Factor que mejor predice la adquisición del CO.....	72
Primeros CO.....	73
Función .....	74
Tipo de verbo .....	75
Posición .....	76
Secuencias.....	77

Errores .....	78
Bibliografía .....	82
Anexos .....	85

## Lista de figuras

<i>Número</i>	<i>Página</i>
3.1 Frecuencia de CO.	46
3.2 Función del CO	51
3.3 Secuencias con clíticos	53
3.4 CO aislado y en secuencias	56
3.5 Posición del CO	58
3.6 Libertad posicional del CO	60
3.7 Tipo de verbo con CO	62
3.8 Errores con CO	68
4.1 Curva de los errores	79

## Lista de tablas

<i>Número</i>	<i>Página</i>
1.1 Formas del CO	11
1.2 Funciones del CO	12
1.3 Morfología del CO	22
1.4 Regla de combinación del CO	24
1.5 Posibles secuencias con clíticos	25
2.1 Sujetos	39
3.1 Frecuencia en las funciones del CO	49
3.2 CO solos o en secuencia	55
3.3 Posición del CO	61
3.4 Errores con CO	64

## INTRODUCCIÓN

El español cuenta con una estructura en donde los objetos ya sea directos o indirectos pueden ser representados por clíticos de objeto (CO) como *me, te, le y las*, entre otros. Una vez que en la comunicación se precisa el referente, el clítico, como cualquier pronombre, se emplea para favorecer la economía y la coherencia en el discurso y con ello evitar redundancia, siempre y cuando se haya hecho mención de su referente o sea información establecida en el contexto. Por ejemplo, en uno de los párrafos de la obra *Pedro Páramo* de Rulfo (1973) el clítico *lo* se refiere a *mi padre, un tal Pedro Páramo* y es utilizado en dos ocasiones para evitar la repetición del referente, para obtener economía con el uso de un elemento referencial “pequeño” y para proporcionar coherencia en el discurso, ya que el CO sirve para integrar las oraciones en una idea completa: “*Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo. Y yo le prometí que vendría a verlo en cuanto ella muriera*” (pág. 7; subrayado y negritas del autor de esta tesis). De no utilizarse el CO *lo* se tendría una estructura del tipo: “*Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me dijo que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo.” Y yo le prometí que vendría a ver a mi padre, un tal Pedro Páramo en cuanto ella muriera”.*

Una vez planteada la importancia que el CO tiene para el español, se abordan algunos de los estudios que se han llevado a cabo, a efecto de conocer sus descubrimientos, así como los problemas no resueltos.

La gran mayoría los estudios realizados sobre la adquisición del CO no han tenido el propósito particular de estudiarlos, es decir que se han interesado en ellos de manera tangencial. Brown y Yule (1983) analizan la naturaleza de la referencia en el texto y en el discurso del lenguaje adulto señalando que la integración del discurso en un todo depende de las relaciones cohesivas entre las oraciones. Los autores plantean que participan en las relaciones cohesivas, entre otros factores, las relaciones correferenciales tanto endofóricas como exofóricas, es decir el uso de pronombres, entre ellos los CO. En este caso, las relaciones nominal - pronominal pueden describirse como relaciones de antecedente anafórico y ocasionalmente pueden ser usados como deíticos. Para los autores, el pronombre involucra desde luego el antecedente nominal, así como los nuevos predicados (información nueva). Brown y Yule muestran que el pronombre no es un simple reemplazo. sin embargo su trabajo no pretende estudiar en particular el clítico de objeto, ni cuál es su proceso de adquisición. Otros estudios como el de Jackson-Maldonado, Maldonado y Thal (1994) sí abordan el problema de la adquisición del clítico de voz media y reflexivo, mostrando que los clíticos en español realizan una variedad de funciones, entre otras las de objeto, no obstante su propósito fue estudiar la adquisición del clítico de voz media. Los estudios existentes sobre la adquisición del CO en español fueron realizados desde los enfoques de la Gramática Estructural y la Gramática Generativa. Hernández Pina (1984) y López Ornat (1994) no

estudian la adquisición del CO de manera específica; sin embargo sus estudios lo abordan de manera lateral: muestran que los CO son de adquisición temprana y señalan el momento del desarrollo en que aparecen; marcan errores de concordancia morfológica; reportan el tipo de estructura en que aparecen (como el imperativo: *déjale a papá*) e indican qué posición ocupan respecto del verbo. Sus aportes son importantes, pero no se puede afirmar que el primer clítico que registran sea de hecho una forma ya adquirida debido a que puede ser una emisión al azar que el niño aún no domina. Por otra parte, se trata de estudios de caso y no de muestras representativas que permitan generalizar qué pasos sigue la adquisición del CO en español.

Por su parte Hurtado (1984) sí trabaja con una muestra de 475 sujetos mexicanos entre 5 y 12 años y entre sus propósitos se encuentra el de estudiar la regla del movimiento del clítico y las estructuras tardías en que aparecen. Sus resultados muestran que los sujetos de estas edades no tienen ningún problema en aplicar la regla del movimiento del clítico (*muévase el clítico a la posición inicial del verbo*). También el autor señala que el clítico es de dominio tardío en algunas estructuras como en la voz pasiva: *no le fue permitido trabajar*; que algunos verbos favorecen que aparezca en cadena: *se lo dije* y los datos muestran algunos errores de sustitución en el uso de *nos* por *se*: *nos lo dijeron* por *se lo dijeron*. El aporte de Hurtado sin duda es importante, sin embargo aún quedan muchas cosas por develar: no se ha llegado a precisar cuáles CO aparecen primero y cuáles después, en qué posición ocurren naturalmente, qué tipo de secuencias se forman primero, qué funciones sintácticas desempeñan, con qué tipos de verbos aparecen y si los errores que cometen son de concordancia de género o de

número y en qué momentos deben aparecer de manera obligatoria. Este estudio constituye un avance en el planteamiento de estas interrogantes.

Por lo antes expuesto, parece ser que el dominio del CO depende de múltiples variantes. El objetivo de este trabajo es describir los factores que determinan la adquisición temprana del CO en español, factores que pueden ser de índole sintáctica, semántica, pragmática y cognoscitiva. Las preguntas que se abordan el trabajo son: ¿Cuál es el factor que mejor se relaciona con la adquisición del CO (MLU, número de verbos, de sustantivos, de palabras, o la edad)?, ¿Qué CO aparecen primero y cuáles no?, ¿Los CO aparecen realizando primero la función directa o la indirecta?, ¿Con qué tipo de verbos operan los CO a edad temprana?, ¿Existe evidencia empírica para una posición natural del CO?, ¿Los CO ocurren primero de manera aislada o en secuencias?, ¿Qué secuencias son de adquisición temprana? y ¿Qué tipo de errores cometen los niños?

El estudio se realizó con una muestra de 40 sujetos divididos en dos grupos de 28 y 36 meses de edad, mediante el análisis de muestras espontáneas de lenguaje. Parte las muestras fueron transcritas al programa CHILDES (McWhinney, 1993) con el objeto de buscar los CO en los diálogos, obtener el promedio de longitud del enunciado (PLE) y recuperar frecuencias de distintos elementos léxicos como el número de sustantivos, por ejemplo. Después se realizaron los siguientes análisis: relación que guarda el clítico con: el verbo, el total de palabras, el promedio de palabras en el enunciado y el número de sustantivos, para determinar qué factor tiene un mayor peso

en la aparición del CO; frecuencia de aparición de los CO para determinar cuáles aparecen primero y cuáles después; la función de objeto directo o indirecto que desempeña; la ocurrencia secuencial o aislada del CO; la posición que ocupa el CO respecto del verbo y de qué depende dicha posición; clasificación del tipo de verbos con qué aparece y el tipo de errores que se cometen. Todo ello con el fin de avanzar en una descripción más completa en el proceso de adquisición del CO en español, más allá sólo del conocimiento del momento en que este aparece, pues los clíticos guardan relaciones con otros elementos lingüísticos, no obstante se desconoce la evolución en edad temprana con qué y de qué tipo son esas relaciones. Esta investigación avanza a otras que han abordado la adquisición del CO en edad temprana no sólo registrando la primera aparición, sino buscando una cierta regularidad para no caer en cuestiones de azar. A su vez, para superar, al menos en parte, las dificultades de generalización que plantean los estudios de caso, se toma una muestra de sujetos. El aporte del trabajo radica en que ofrece una descripción global del sistema con que operan los CO en español a edad temprana.

## *Capítulo 1*

### **MARCO TEÓRICO**

#### **CARACTERIZACIÓN DEL CLÍTICO DE OBJETO**

##### Concepto del CO

El clítico es una categoría que suele definirse en términos prosódicos:

*“...Dícese del elemento átono fonológicamente dependiente de otro dotado de acento; p. Ej. Los pronombres me, te, le etc.:cómetelo.” (Diccionario de lingüística, 1991).*

Además de la definición anterior, el concepto de clítico que se quiere manejar en este trabajo trata de acercarse a una perspectiva de corte funcionalista, según la cual el CO es un elemento lingüístico cuyo significado designa una función de objeto directo o indirecto.

Al clítico de objeto en español se le ha estudiado dentro de todos los pronombres. Ya desde hace algún tiempo se han distinguido algunas de sus funciones, incluidas las de objeto (Stockwell, Bowen y Martin, 1965 y Alarcos,

1970). Los clíticos en español cuentan con una variedad de formas, de las cuales en este trabajo sólo se estudian las que desempeñan la función de objeto (CO) tanto directo como indirecto, que en el español de México pueden ser representados por un total de 10 formas, según la clasificación de la tabla<sup>1</sup> 1.1.

	singular	plural
1ª	<i>me</i>	<i>nos</i>
2ª	<i>te</i>	<i>les</i>
3ª	<i>lo</i>	<i>los</i>
	<i>la</i>	<i>las</i>
	<i>le</i>	<i>Se les</i>

A continuación se describen cada una de las funciones que desempeña el CO en español. Estas funciones se pueden clasificar en dos grupos: funciones sintácticas y funciones discursivas. Dentro de las funciones sintácticas se pueden distinguir las de complemento de la acción del verbo transitivo de manera directa o indirecta y de coordinación morfológica tanto del género como del número con su referente (Alarcos, 1994). La función discursiva abarca tanto a la relación referencial que el CO guarda con el nombre referido, como el aporte para mantener la coherencia en el discurso (Brown y Yule, 1983).

<sup>1</sup> Las tablas 1.1, 1.2 y 1.3 se realizaron con base en la literatura de la Real Academia de la Lengua Española.

## Funciones sintácticas

### *Objeto directo y objeto indirecto.*

El CO puede cumplir funciones de objeto directo y de objeto indirecto. Mientras que algunos verbos, los intransitivos, no necesitan complementos (*corre*), otros, los transitivos, los demandan (*hizo la tarea*). En español algunos CO desempeñan sólo una función, ya sea de objeto directo o de objeto indirecto, mientras que otros realizan ambas. La tabla 1.2 ilustra qué función o funciones pueden desempeñar cada uno de los CO en México.

Tabla 1.2 Función de los CO

		Clíticos de objeto									
		la	las	lo	los	le	les	me	te	se	nos
Función	OD	+	+	+	+	+	+	+	+		+
	OI					+	+	+	+	+	+

+ = posible función

El objeto directo es un complemento del verbo transitivo que puede ser desempeñado por un sintagma nominal o por un CO. En los ejemplos (1) y (2) se muestra el uso del objeto directo tanto con nombres como con clíticos.

- (1) Lava los platos rápido. → Lávalos rápido.
- (2) Parte las naranjas. → Pártelas .

Los gramáticos tradicionales (Ortuno, 1979 y Revilla, 1984) postulan para encontrar el objeto directo una serie de condiciones tales como: siempre admite el cambio del sintagma nominal por los CO (*los niños escriben su nombre* → *los niños lo escriben*), la oración que lo contiene se puede cambiar a voz pasiva (*su nombre es escrito por los niños*), y que si el objeto es animado le antecede la preposición *a* (*vi el amanecer* → *vi a Gaby*). Las prescripciones son aplicables a muchos casos, sin embargo existen algunas expresiones que contienen objeto directo que pueden no sujetarse a la regla de antecedente de la preposición, como en *vi [a] las cabras*.

Por regla general se ubica a los clíticos con función de objeto directo a *la, lo, las* y *los* (Alarcos, 1994); sin embargo también llegan a desempeñar la misma función *me, te, le, nos* y *les*; y en algunos dialectos *os* en segunda persona. Los ejemplos del (3) al (11) muestran los clíticos que pueden desempeñar la función de objeto directo en español.

- (3) *La* vi anoche.
- (4) *Lo* rompieron.
- (5) *Cántalas*.
- (6) Voy a *verlos*.
- (7) *Súbeme*.
- (8) *Te* estoy bañando.
- (9) *¿Le* gustas o no? (a el o a ella).
- (10) *Míranos*.
- (11) Fueron a *pegarles* (a ellos o a ellas).

Al igual que el objeto directo, el objeto indirecto también proporciona especificidad al verbo y la función la puede desempeñar un sintagma nominal o un clítico: *Ricardo contó su historia a los presentes*. → *Ricardo **les** contó su historia*. Para Seco (1996) el objeto indirecto cuenta con varias características que lo diferencian de otras funciones: que el objeto indirecto no pasa a ser sujeto en la oración pasiva; lleva siempre la preposición *a* y puede sustituirse por *le*, *les* o *se*.

En general se le ubica a los CO *le*, *les* y *se* como quienes se desempeñan como objetos indirectos, no obstante también hay que agregar a *me*, *te* y *nos*, o bien *os* para la segunda persona en algunos dialectos. Los ejemplos del (12) al (17) ilustran cada uno de los posibles clíticos con función de objeto indirecto para el español mexicano.

(12) *Le* regresó su juguete.

(13) *Les* dio la pelota.

(14) *Se lo* regresó.

(15) *Cómprame* la bolsa.

(16) *¿Te* dijeron?

(17) *Nos* trajeron tequila.

En el caso del clítico *se* sólo puede aparecer con función de objeto indirecto cuando reemplaza a *le* y a *les*, siempre que estos últimos se combinan con un clítico de objeto directo para formar una secuencia: *Le llevé el libro a Bety*. → *Se lo llevé*.

Es necesario aclarar que también existen en el habla hispánica otros tipos de clíticos con formas idénticas a las de objeto, pero cuya función es distinta. En los

ejemplos del (18) al (21) los clíticos realizan funciones diferentes a las de objeto, ya que en (18) me es un clítico completivo; se en (19) es un reflexivo; en (20) se funciona como clítico de voz media, en donde se marca la prominencia del verbo caer, no es que la persona haya realizado la acción de manera reflexiva. A su vez nos en (21) funge como sujeto.

(18) me comí el taco.

(19) Se baña (a sí mismo).

(20) Se cayó de la silla.

(21) Nos llevamos el sofá.

Otras formas idénticas a algunos CO con otras funciones son *lo, los, la y las* que pueden funcionar como artículos neutros. Véanse los siguientes ejemplos:

(22) *Lo* grandioso de la película fue su música.

(23) *Las* bondades de este vino se deben al tipo de uva con que se elabora.

#### *Tipo de verbo con que aparece el CO*

Los CO invariablemente aparecen con algún verbo, que necesariamente es transitivo. Según Alarcos (1994), la transitividad verbal está condicionada por la posibilidad de admitir objeto directo. Givón (1984) sostiene que existen verbos transitivos prototípicos, los cuales presentan dos características básicas: un sujeto agente y un objeto paciente afectado. Además dichos verbos involucran un cambio

discernible en el estado físico del objeto paciente. El ejemplo (24) ilustra lo anterior. Planteada así la transitividad del verbo, el mismo autor advierte que existen algunos problemas cuando aparecen verbos transitivos menos prototipos que varían en el grado agentividad del sujeto y/o de la afectación del objeto. En los ejemplos (25) el agente *licor* no es animado, ni tiene el control de la acción, ni en (26) el objeto *casa* es afectado físicamente. Con relación al agente, Givón enuncia que existe una escala para medir el grado de la función del agente que va desde más humano a menos humano, concreto a abstracto, causal a no causal, voluntario a involuntario, de una situación controlada a incontrolada y de un evento observable a no observable.

(24) Ellos rompieron la mesa → Ellos *la* rompieron.

(25) El licor *lo* mató.

(26) Ellas rodearon la casa → Ellas *la* rodearon.

Los verbos intransitivos no pueden llevar CO, debido a que en su estructura carecen de predicado de objeto (véase ejemplo 27), sin embargo algunos de ellos contienen objetos cognados que al hacerse explícitos mediante el énfasis se vuelven transitivos. En (27) y (28) el verbo *llorar* juega este doble papel transitivo e intransitivo.

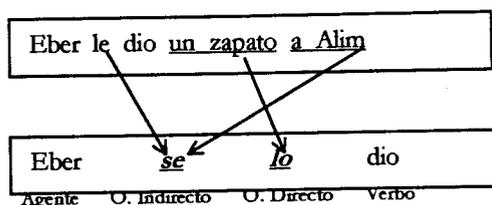
(27) Gissela corre rápido.

(28) Manolo llora → Manolo llora lágrimas amargas (las llora)

La transitividad e intransitividad de un verbo están condicionadas por su valencia. El término valencia se refiere al número de complementos que dependen del

verbo, incluido el sujeto. Mientras que la valencia de algunos verbos sólo incluye al agente (*Gaby salió*), otros requieren tanto de objeto directo, como de objeto indirecto. En el ejemplo (29) el verbo *dar* tiene una valencia de 3 que incluye al agente, al objeto directo y al objeto indirecto:

(29)



Dentro de las múltiples clasificaciones de verbos que ofrece la literatura especializada, existen tres trabajos que pueden orientar de manera importante el análisis de esta investigación. El primero de ellos es la clasificación de Givón (1984), en donde se realiza una amplia categorización del verbo de manera general, el segundo es el estudio de Tomasello (1992) sobre la adquisición de los primeros verbos en inglés y el tercero es el trabajo de Jackson-Maldonado y Maldonado (en prensa) sobre la flexión verbal en la adquisición del español. Estos trabajos, entre varios más, a lo largo del tiempo sirvieron de base unos a otros en su conformación.

Para el lenguaje adulto, Givón (1984) plantea que existen verbos con objeto directo más prototípicos que otros. Dentro de los verbos con objeto directo prototípicos se encuentran: objetos creados (*construyó una casa*), objetos totalmente destruidos (*demolieron el edificio*), cambios físicos en los objetos (*lo cortaron*),

cambios locativos de los objetos (*bájalo*), cambios que implican un instrumento (*barrió la casa*), cambios superficiales (*la rayaron*) y cambios internos (*lo calenté*). Los verbos menos prototípicos son: con objeto directo recipiente (*pintó la pared*), con sujeto dativo experimentante (*le gustó la película*), estativo (*lo tengo*), con objetos cognados (*golpéalo*), entre otros. Este trabajo de Givón es sobre lenguaje adulto y sirvió de base, entre otros, a la siguiente clasificación de Tomasello.

Tomasello (1992) en su estudio sobre los primeros verbos en el lenguaje infantil reporta el uso de dos grandes clases de verbos: de cambio de estado y de actividad. Los verbos de cambio de estado son aquellas acciones que tienen como foco de atención al objeto, no al agente. Los cambios de estado contienen procesos en los cuales la característica definitoria es un suceso relativamente abstracto que le ocurre a una entidad experimental (objeto), como una transformación bien definida en su comienzo y fin (*desaparecer, mover o abrir* un objeto). Por el contrario, los verbos de actividad no involucran la transformación del objeto, sino las acciones específicas del agente (*corrió*). Los verbos de actividad con frecuencia involucran objetos específicos y partes del cuerpo.

Al interior de cada una de las dos categorías de verbos mencionadas Tomasello describe varias subclases de tipos de verbos. La categoría de cambio de estado está integrada por 6 subtipos de verbos: presencia, ausencia y recurrencia de objetos (*más, se perdió*); presencia, ausencia y recurrencia de actividades (*otra vez, prende*); cambio y posesión de objetos (*dar*); locación de objetos (*dentro, sobre*); movimiento de objetos (*traer, mover*); y estado de los objetos (*abrir, cerrar, roto*). Dentro de la clasificación

de verbos de actividad del autor ubica 2 tipos: los que involucran objetos (*lavar, leer*) y los que no involucran objetos (*correr*). A su vez las actividades que no involucran objetos están divididas en acciones: físicas (*saltar*), perceptuales (*ver, oír*), emocionales (*amar, tener miedo*) y epistémicas (*recordar, saber*).

Jackson-Maldonado y Maldonado (en prensa) con un criterio de clasificación basado en el contenido semántico del verbo retoman las categorías de: acción y de resultado de Tomasello (1992) y otros, e incluyen otra: verbos de estado. La clasificación que proponen es de tres clases de verbos para el análisis del lenguaje infantil:

1. “Verbos de cambio de estado: acciones télicas o puntuales en que el participante sufre una transformación: *tapar, poner, guardar, aventar*.”
2. Verbos de actividad: acciones durativas, iterativas o internamente homogéneas: *ir, nadar, jugar*.
3. Verbos de estado: procesos y estados permanentes no télicos y homogéneos: *ser, estar, tener, gustar, querer, saber*”. (pág. 10)

Esta última clasificación se tomó como base para el análisis del tipo de verbo con que apareció el CO por a dos razones principales: en primer lugar el presente trabajo concuerda con el presupuesto de Jackson-Maldonado y Maldonado de que la composición semántica del verbo determina sus complementos, en este caso a los CO; y en segundo lugar porque el trabajo de los autores se realizó sobre la adquisición

temprana del español, al igual que este trabajo. Los datos se exponen en el capítulo de resultados.

### *Coordinación morfológica.*

Para evitar ambigüedades en el significado, los CO conservan algunos rasgos del contenido de sus referentes mediante las marcas morfológicas de persona, género y de número

En el dialecto estudiado, la 1ª persona está representada por los CO *me* y *nos* (llévanos); *te* y *les* para la 2ª (*les* voy a comprar unos tamales) y *la*, *lo*, *le*, *las*, *los*, *les* y *se* para la 3ª (salúdame*la*). Existen algunas variantes en los usos de *te* por *le* o *lo*; *la* y *lo* por *le*, y *las* y *los* por *les* cuando se marca el respeto, o bien en algunos casos la distancia del referente. En los ejemplos (30), (31) y (32) se muestran las marcas de respeto y en (33) la de distancia:

(30) *Te* mandaron un regalo (a ti, 2ª) → *Le* mandaron un regalo (a usted, 2ª).

(31) *Te* buscan (a ti, 2ª) → *Lo* buscan (a usted, 2ª).

(32) Abrásalas de mi parte (a ellas, 3ª) → Abrásales de mi parte (a ellas, a ellos, 3ª).

(33) Llámalos (que vengan, cuando están cerca) → Llámales (por teléfono).

Otras dos marcas morfológicas que contienen los CO son el número y el género. El número señala la diferencia cuantificable entre la unidad o la multiplicidad, a través del singular o del plural. El género proporciona las marcas de concordancia con el referente por medio del masculino o del femenino. En el ejemplo (34) hay dos

referentes, películas y libro, el primero es de género femenino y número plural, al igual que el CO, mientras que el segundo es masculino y singular; por lo cual es fácil saber que el CO Las su referente es películas y no libro, debido a que conserva el mismo género y número.

(34) Ayer salí de mi casa a comprar unas películas y un libro. Al regresar me dí cuenta que ¡No era posible! Las había olvidado en la tienda.

Según la función que desempeñen, los CO conservaran ciertos rasgos morfológicos de sus referentes; esto es, cuando la función del CO es directa conserva el morfema de género y número, pero cuando su función es indirecta, sigue conservando la marca morfológica del número, pero no la del género. En el ejemplo (34) el CO *las* como objeto directo conserva el género y número de su referente, mientras que en (35) el CO *le* sólo se refiere a la 3ª persona del singular que puede ser masculino o femenino (a él o a ella).

(35) *Le* contaron lo sucedido.

No obstante las relaciones morfológicas que los CO mantienen con su referente, Alarcos (1994) advierte de algunas ambigüedades en dicha relación: cuando en una emisión aparece primero el objeto directo como CO y después como sintagma nominal (duplicado), el clítico *le* puede llegar a funcionar como plural. En el ejemplo (36) se muestra dicha ambigüedad:

(36) Ya nada *le[s]* importa a mis amigos

La tabla 1.3 presenta los CO con sus respectivas marcas morfológicas de género número y persona. En la misma tabla aparecen los CO *le y les* con *se* debido a que al combinarse en una secuencia (con *lo, los, la o las*); *le y les* se convierten en *se*. Véase el siguiente ejemplo:

(37) Les lleve comida (a ellos, a ellas) → Se la llevé (a ellos, a ellas).

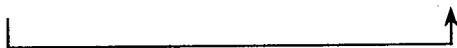


Tabla 1.3 Morfología de los CO

		GENERO				
		ambos	ambos	Masc.	Fem.	ambos
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>		
NUMERO	Singular	me	te	lo	la	le se
	Plural	nos	les	los	las	les

### Posición del CO

Los CO en español pueden aparecer sólo en dos posiciones, antes (proclíticos) y después del verbo (enclíticos). Véanse ejemplos (38) y (39). Alarcos (1994) refiere que en el habla adulta la tendencia de uso del clítico es en proclisis, menos en el imperativo, en tanto que la enclisis aparece en estructuras declarativas, entre otras.

(38) *Te* quiero.

(39) *Sáltala*.

En español algunas veces la posición del CO es fija como en los ejemplos anteriores, ya que no se puede decir *quíerote* porque se produce una oración agramatical, o no usual, y aunque no es agramatical el cambio a *la saltas*, se afecta la intención del mensaje, pasando de dar una orden a una simple enunciación. Otras veces la posición del CO no es tan rígida y llega a ser flexible. Duarte, Matos y Faria (1995) plantean que el infinitivo favorece el cambio de posición, a ello habría que agregar también el gerundio. Parece ser que en los dos siguientes ejemplos no se llega a afectar de manera importante el significado, sin embargo para la gramática cognoscitiva el cambio sí genera un cambio de enfoque.

(40) Voy a verlo → *Lo* voy a ver.

(41) *Lo* estoy viendo → Estoy viéndolo.

### *Secuencias*

En el habla hispánica algunos CO aparecen solos y otros combinados o encadenados con otros. Por ejemplo, en (42) el clítico *lo* aparece solo, mientras que en (43) aparece en secuencia con *te*.

(42) *tenlo*.

(43) *te lo* cuento.

Según Stockwell, Bowen y Martin (1965), por regla general en español los clíticos siempre forman combinaciones de 3ª con 2ª persona (*se te escapó*), 3ª con 1ª (*se nos regresaron las vacas*), 3ª con 3ª (*se los pedí*), 2ª con 1ª (*no te me vayas*) y 2ª

con 3ª (*te lo dije*). La tabla 1.4 ilustra las posibles combinaciones de clíticos mencionadas.

Tabla 1.4 Regla de combinación de los clíticos

SECUENCIAS			
	te	me	le
se			la
			lo
	os/les	nos	les
			las
			los

En la tabla 1.5 (tomado de Hurtado, 1984) se encuentran las 29 posibles secuencias de clíticos para el español, a excepción de algunos dialectos que además integrarían *os*.

Cabe aclarar que las 2 formas pronominales que aparecen en las secuencias de clíticos de la tabla 1.5 ambas pueden desempeñar funciones de objeto u otras funciones. Para evitar ambigüedades en la misma tabla se han marcado en negritas los clíticos que pueden desempeñar la función de objeto. De las 29 secuencias que conforman la tabla 1.5, es posible que en 21 de ellas ambos clíticos funcionen como CO (ejemplo 44), cuando esto sucede, primero aparece el objeto indirecto y luego el objeto directo, no importa si la combinación ocurre antes o después del verbo: V + OI + OD / OI + OD + V. En 6 secuencias no pueden contener 2 CO, sólo uno puede serlo y en 2 de ellas ninguno puede tener esa función. En las combinaciones: *me le*, *me les*, *nos le*, *nos les*, *te le* y *te les* sólo el segundo de la bina puede llegar a ser CO. El ejemplo (45) muestra que

*le* es un objeto indirecto (*a tu hijo*), el objeto directo es nominal (un globo), pero *te* es un dativo ético<sup>2</sup>. En tanto que en las últimas dos combinaciones de clíticos: *te me*, *te nos*, ningún clítico puede ser de objeto, ya que la combinación de segunda persona con primera está reservada para otras funciones diferentes a las de objeto: en el ejemplo (46) *te* es un clítico de voz media y *me* un dativo de afectación (Maldonado, en prensa):

- (44) *te lo* solicito (OI+OD)  
 (45) *te le* compraron un globo a tu hijo. (DE+OI)  
 (46) *te me* vas ahorita mismo. (VOZ MEDIA+DA)

Como ya se mencionó en el apartado de funciones del CO, en este capítulo, las mismas formas que adopta el CO pueden desempeñar otras funciones distintas a las de objeto<sup>3</sup>.

Tabla 1.5

Posibles secuencias de clíticos

<i>se te</i>	<i>te me</i>	<i>me le</i>	<i>nos le</i>
<i>se me</i>	<i>te nos</i>	<i>me les</i>	<i>nos les</i>
<i>se nos</i>	<i>te le</i>	<i>me lo</i>	<i>nos lo</i>
<i>se le</i>	<i>te les</i>	<i>me la</i>	<i>nos la</i>
<i>se les</i>	<i>te lo</i>	<i>me los</i>	<i>nos los</i>
<i>se lo</i>	<i>te la</i>	<i>me las</i>	<i>nos las</i>
<i>se la</i>	<i>te los</i>		
<i>se los</i>	<i>te las</i>		
<i>se las</i>			

<sup>2</sup> Maldonado (1998) define la función de dativo ético como un participante evaluador del evento ubicado fuera de la acción, en este caso de la compra, pero es parte del evento conceptual.

<sup>3</sup> Algunos autores como Hurtado (1984) insisten en meter en una sola clasificación a los clíticos aún cuando estos realizan una variedad de funciones en la comunicación.

## Funciones Discursivas

### *Relación referencial<sup>4</sup>.*

Para Brown y Yule (1983), las relaciones entre los clíticos y su referente son clasificadas en endofóricas y exofóricas. Se constituye una relación endofórica cuando el referente del clítico se encuentra al interior del texto o del discurso, de tal manera que si el referente antecede al clítico los autores le llaman relación anafórica, en cambio la relación es catafórica cuando la referencia es posterior. En oposición a la endófora, en la exófora la relación referencial del clítico está fuera del texto o del discurso, es decir, pertenece al contexto. En el ejemplo (47) se muestra una anáfora, ya que el CO *la* tiene un referente anterior que es *muñeca*. A su vez, *la* integra las oraciones, proporcionando cohesión al discurso. El ejemplo (48) ilustra una relación exofórica, en donde el referente *mamila* no aparece en el discurso, ni de manera nominal ni como clítico, sin embargo se alude al mismo a través del contexto.

(47)

Adulto: ¿Dónde está la muñeca?

Niño: No la he visto.

Adulto: Ya la perdí.

Niño: Alguien la guardó.

(48) Niño: *La* quiero (señala la *mamila* y en ningún momento dijo su nombre)

---

<sup>4</sup> Fenómeno del lenguaje infantil pero que no es objeto de esta tesis.

Adulto:    *tenla* (da la *mamila* al niño).

### *Coherencia y economía.*

Los CO en español, junto con otros elementos, cumplen con la tarea de dotar al discurso de coherencia y economía. La coherencia es un fenómeno que guarda las relaciones internas entre las frases, relaciones que son de tipo sintáctico, semántico y pragmático. Halliday (1982) plantea que las relaciones semánticas son las más importantes para que el discurso se mantenga coherente. Con base en la idea de que una lengua transmite la mayor cantidad de información mediante un equilibrio entre el mínimo esfuerzo y la mayor diferenciación del significado, Martinet (1965) señaló que: “*Si sucede que el objeto es mencionado con una gran frecuencia, es más económico adoptar una designación corta, incluso...*” (p 221)

En el español los objetos suelen ser representados de manera importante por clíticos, ya que una vez que el referente se instala en el discurso, la utilización del CO se vuelve necesaria en muchos dialectos. El siguiente ejemplo muestra lo anterior:

(49)

*Estéfany compró una pelota →*

*Estéfany la compró.*



En el ejemplo anterior (49), la es el referente de otro referente: de la palabra *pelota*. El CO es mucho más que un simple reemplazo de un elemento lingüístico por otro, debido a que no sólo salva la redundancia en el discurso, sino que le proporciona cohesión, ya que integra las oraciones como un todo, mediante una relación semántica y morfosintáctica con su referente (Brwon y Yule, 1983). La relación semántica se mantiene porque el clítico de objeto conserva el mismo concepto referencial por medio de las marcas de género, número y persona.

Además de la coherencia, el CO contribuye a la economía del discurso (Martinet, 1965). En el ejemplo (50) lo puede ser todo un discurso elaborado y complejo, no sólo la referencia a una palabra.

(50) *Octavio Paz, Premio Nobel de literatura, lo dijo.*

En resumen, el CO además de evitar la redundancia en el lenguaje, participa de manera importante en la coherencia, cohesión y economía comunicativa. Cuando el CO no se utiliza de manera adecuada ocurren serias dificultades en la comunicación. Por ejemplo, si falla la concordancia morfológica, no se sabe cuál es el antecedente; si se sustituye únicamente por los referentes, no hay cohesión, sólo hay oraciones yuxtapuestas y redundancia. Las dificultades en la utilización de los CO ocasionan un costo muy grande en el intercambio comunicativo entre los hablantes. Hace que el discurso sea redundante, extensivo, poco ágil y segmentado, como ocurre en algunos casos de sujetos con problemas de lenguaje.

## ADQUISICIÓN DEL CLÍTICO

En la revisión de la literatura especializada, se encontró que la adquisición de los clíticos se ha estudiado desde diversas perspectivas, con diferentes propósitos y en diferentes lenguas. A continuación se presenta un breve recorrido desde las diferentes posturas teóricas que han abordado al CO de manera implícita o explícita.

### Gramática Estructural

Desde el enfoque de la gramática estructural se han realizado varios estudios, como el de Hernández-Pina (1984) y el de López-Omat (1994), en donde cada uno analiza la adquisición del español de 0 a 3 años de edad. Aún cuando el propósito de los trabajos no fue estudiar los clíticos, las investigadoras reportan a qué edad fueron apareciendo las formas de los clíticos, la posición respecto al verbo y los “errores” cometidos por los niños. La primera autora reporta que los pronombres personales, donde incluye a los CO, aparecieron en la etapa de dos palabras (entre los 22 y 25 meses) tanto en posición proclítica como enclítica. Ejemplo:

(51) “Cógelo.”

La autora también señala que a los tres años de edad el sistema pronominal está completo, pero que presenta algunos errores en la concordancia. Por ejemplo:

(52) “Está riendo todas *las* que quieres” (todo *lo* que quiere).

Gallo Valdivieso (1994) estudia las órdenes en edad temprana y describe las emisiones imperativas de un sujeto. Aún cuando no es su propósito estudiar el CO, dentro del imperativo existe este tipo de clíticos. En sus datos afirma que la primera forma apareció a los 20 meses de edad, mediante imitación:

(53) “pome”

La autora también reconoce ciertas dificultades para el manejo de dos clíticos y de redundancia al incluir el clítico y el referente. Véase ejemplos (54) y (55), respectivamente.

(54) “Quítalo estos” (quítame los zapatos, 25 meses).

(55) “Quítamelo la toalla” (26 meses).

Aún cuando los trabajos arriba citados no tuvieron el propósito de estudiar explícitamente al CO, sus aportaciones son importantes. Sin embargo, lo que hace falta es precisar en una muestra mayor en qué momento la aparición del CO opera en forma ya sistemática, no al asar, con cuáles verbos aparece y cuáles errores son los más comunes.

Clark (1985) en su estudio sobre el francés, aún cuando tampoco pretende estudiar de manera particular el CO, señala que el orden básico de las lenguas

romances es SVO y que dicho orden cambia a SOV cuando el objeto directo es un clítico. Ejemplo:

(56) Jean donne le livre a Pierre → Jean le donne a Pierre

S V O S O V

El estudio también reporta que la construcción con dos clíticos, uno como objeto indirecto, es común a los 4 años de edad (*me le, me la y me les*). El planteamiento de la afectación del orden de las palabras por parte del clítico es válido también para el español. El dato de las secuencias de los clíticos es interesante, lo que falta es describir el proceso que sigue el niño para llegar a dominar dichas secuencias.

### Gramática generativa

Dentro de la tradición generativista se encuentran algunos trabajos sobre el clítico en otras lenguas como el de Duarte, Matos y Faria (1995) en portugués europeo y en español el de Hurtado (1984). Esta perspectiva teórica busca dar cuenta de la organización del aspecto estructural de la lengua, intentando precisar la elisión, tanto del sujeto como del argumento, apoyándose en la existencia de los clíticos, así como en la regla del movimiento de este último.

Duarte, Matos y Faria (1995) de manera parcial analizan la adquisición de la posición del clítico de objeto en portugués europeo con base en muestras de otros

estudios. Las autoras plantean que la posición básica del clítico para esa lengua es la enclisis, y que constituye una estructura dominada a edad temprana; no es hasta alrededor de los 48 meses de edad que la proclisis es relativamente dominada.

Ejemplo de enclisis:

(57) “Porque é que foste-*me* interromper?” (29 meses).

(por qué es que quieres-2sg-Cl-acc-1sg interrumpir?)

A este estudio le faltan algunos datos como: la frecuencia de aparición del clítico en cada una de las posiciones mencionadas, así como la especificación de la muestra analizada y las edades para sustentar que la adquisición de la enclisis es temprana y la proclisis tardía.

Hurtado (1984), estudia adquisición tardía de estructuras sintácticas<sup>5</sup>, dentro de las cuales dedica un capítulo a estructuras con clíticos, en donde incluye a los de objeto. Aún cuando su investigación fue con edades entre los 5 y los 12 años, el autor describe la adquisición y dominio de la regla del movimiento del clítico, la cual la enuncia así: “*Muévase el pronombre clítico a la posición inicial del verbo*” (p. 123). Un ejemplo es: *quería hacerlo bien* → *lo quería hacer bien*.

Por otra parte, en su trabajo el autor declara que existe para el español un orden fijo para los clíticos:

SE    II    I    III

---

<sup>5</sup> Hurtado denomina estructuras tardías a aquellas que se adquieren entre los 7 y los 9 años de edad.

En esta regla SE está reservado para los clíticos con función reflexiva, impersonal, pasiva y de objeto indirecto. Hurtado propone los siguientes ejemplos en el mismo orden para las tres últimas funciones:

(58) “se le trató muy bien”.

(59) “No se le permitió cantar”.

(60) “Se lo dio”.

Continuando con el orden de los clíticos, el signo II se reserva para el clítico de la 2ª persona (*te, les*), el I representa *me* y *nos*, y III cualquier clítico en 3ª persona, menos *se*.

Hurtado hipotetiza que ninguna secuencia de clíticos es tardía y que las secuencias proclíticas son más tempranas que las enclíticas.

A las tres afirmaciones de Hurtado: los clíticos primero aparecen en enclisis (regla del movimiento), ninguna secuencia es tardía y las secuencias proclíticas son más tempranas que las enclíticas, les hace falta evidencia empírica de que esto realmente ocurre en el desarrollo de lenguaje.

### Gramática funcionalista y cognoscitiva

Jackson-Maldonado, Maldonado y Thal (1994) estudian la adquisición del clítico *se* en español con función de voz media (*se cayó*) en niños de 28 y 36 meses

de edad: 13 mexicanos monolingües y 24 residentes en U.S.A. con contacto con el inglés. El estudio se realizó mediante muestras espontáneas de lenguaje en interacción libre con juguetes. Los resultados muestran que a edad temprana el clítico *se* funciona como objeto indirecto (*se lo di*), como reflexivo (*Valeria se vió en la foto*) y en una variedad de usos de voz media (dar prominencia a un cambio de estado ya sea físico o emocional), pero la mayoría de los usos infantiles es de voz media. Los autores señalan que se tiene que ver más con propiedades aspectuales que con funciones correferenciales. En oposición a la corriente generativista, la cual señala que lo inesperado es activado por medio de la elisión del sujeto, los datos de este trabajo muestran que en etapas tempranas es más básico reconocer la parte fundamental de un evento que realizar una compleja selección atendiendo a la estructura argumentativa de un verbo. Este trabajo, a diferencia de otros, no se limita a hacer un recuento de aparición del clítico desde el habla adulta, sino que explica el sistema operativo del clítico de voz media en español a edad temprana y sus datos muestran evidencia empírica distinta a otras posturas teóricas. Dentro de los aportes que hace ese trabajo, uno de ellos, de manera indirecta, apoya a la presente investigación, debido a que señala otra función distinta a las que tradicionalmente se le atribuyen a la forma *se*, como la de objeto indirecto. No obstante no tienen como objetivo estudiar el CO.

Otro de los estudios realizados bajo estos modelos de investigación es el de Pizzuto y Caselli (1992) cuyo trabajo se centra en la adquisición de la morfología de

verbos, pronombres y artículos del italiano en niños de 1:4 a 3:0 años de edad. Los resultados de su trabajo muestran que los primeros CO que se adquieren son 2S (*ti, te*) y 3S (*lo, la*), que el género es aprendido muy rápido en esa lengua y encuentran una clara relación entre la madurez lingüística (MLUw<sup>6</sup>) y el desarrollo morfológico. Es probable que tales descubrimientos sean similares en español si se considera que ambas lenguas comparten una estructura similar por ser lenguas romances. La única dificultad que encontraron las autoras fue la variabilidad en la adquisición de los distintos morfemas estudiados por sólo contar con tres casos. Se espera que el presente estudio resuelva esta dificultad al contar con una muestra de 40 sujetos.

## Resumen

De los estudios del clítico que hemos citado, observamos interés por develar su proceso de adquisición, sin embargo son aún muy pocas las investigaciones sobre la adquisición del clítico, y en particular sobre el CO en el español infantil, de tal suerte que el conocimiento sobre su adquisición en edades tempranas es confuso, ya que aún quedan muchos secretos por develar.

En los trabajos de Gallo Valdivieso (1994) y Hernández Pina (1984) se mencionan la edad de aparición de los clíticos con algunos tipos de verbos, en especial con el imperativo. Pero no es su objetivo explicar el proceso de adquisición,

---

<sup>6</sup> MLUw significa promedio de palabras en el enunciado

en términos de cómo se llega al dominio del clítico, las etapas por las que pasa, los contextos en los que ocurre, las no ocurrencias y el significado de los "errores".

Hernández-Pina (1984) plantea que el sistema pronominal está completo a los tres años. Sin embargo, hace falta describir qué funciones desempeñan esos pronombres, ya que las funciones que este desempeña son muy variadas pasando de ser agente hasta receptor de la acción verbal. El trabajo de la autora muestra que el CO es de adquisición temprana, no obstante falta por descubrir cuáles CO aparecen primero y en qué contextos.

Aunque la corriente estructuralista no se ha propuesto explicar con detalle cómo se llega al dominio del clítico, otras posturas sí llegan a intentarlo. Tal es el caso de Hurtado (1984) que analiza el desarrollo gramatical, los tipos de estructuras en que ocurre, así como la regla para que se dé el movimiento del clítico, sin embargo no aborda el proceso de adquisición temprana, debido a que su estudio se basa en edades tardías. Hurtado también advierte que los CO requieren ciertos verbos, aunque tampoco es su propósito profundizar en la transitividad del verbo como parte esencial del CO. Esto último sí es abordado por otros investigadores, en otras lenguas romances como el francés (Clark, 1985) y el italiano (Pitsutto y Caselli, 1992) pero no en español. En español Jackson-Maldonado, Thal y Maldonado (1994) han explicado la adquisición temprana del clítico se, con función de voz media, pero en el caso del CO lo que se requiere es el argumento del verbo.

Otros trabajos también han abordado la adquisición temprana del CO, tal es el caso de Duarte Matos y Faria (1995) que en portugués europeo, sólo se propusieron analizar la posición del clítico respecto al verbo. Tanto en el portugués como en el español se usan clíticos, pero existen algunas diferencias entre ambas lenguas, como lo es la cantidad de posiciones que puede ocupar el CO, ya que mientras en la primera lengua existen tres posiciones para el clítico que son enclisis, proclisis y mesoclis; para el español sólo existen las dos primeras.

Como se observa en los estudios citados, se ha abordado al CO descubriendo edad de ocurrencia, tipo de estructura en que aparece, posición respecto al verbo, y relación referencial, Sin embargo los estudios, o son en lenguas distintas al español, como el portugués, o bien son en adultos, o más aún lo abordan sólo de manera tangencial, o en etapas más avanzadas, de tal forma que se desconoce aún mucho sobre su proceso de adquisición. Por lo tanto se hace necesario un estudio que además del momento de ocurrencia proporcione una descripción más integral del fenómeno al considerar la adquisición del CO de manera multirrelacionada.

Las hipótesis que guían este trabajo son las siguientes:

1. El factor que mejor predice la aparición del CO es el nivel lingüístico, más que la edad. Pero ¿Con qué factor se relaciona mejor el CO: número de sustantivos, número de verbos, Promedio de Longitud del Enunciado (PLE) o vocabulario?

2. Los CO operan a edad temprana con ciertos tipos de verbos. La literatura muestra que los primeros verbos que aparecen en el lenguaje infantil son: de *actividad*, *estado* y *cambio de estado*. La pregunta es: ¿Con cuál de estos tres tipos de verbos operan los CO a edad temprana?
3. La posición inicial del CO no es la enclisis, sino que aparecerá en proclisis también. No existen posiciones universales para el CO, sino posiciones con cargas semánticas. Por ejemplo, ¿Un niño primero dirá *lo ten* y luego *tenlo*?
4. Sólo algunas secuencias de CO son adquiridas a edad temprana. Algunos datos reportan que las cadenas de CO con plural se les dificultan a los niños menores de tres años, la pregunta es ¿Cuáles secuencias son de adquisición temprana?

El presente estudio es abordado bajo los siguientes objetivos:

1. Análisis entre el CO y otros factores con los que puede mantener relación como los tipos de verbos; el manejo de sustantivos; el promedio de palabras en el enunciado y el nivel de vocabulario para determinar cuál es el mejor predictor de su aparición.
2. Frecuencia de los CO, para descubrir por su regularidad cuáles aparecen primero y cuáles después.
3. Observación de las frecuencias de las funciones de objeto directo y de objeto indirecto en los CO que permitan el conocimiento de la función con la que aparece

primero el CO, así como un análisis de la relación que guardan con el verbo dichas funciones.

4. Análisis de las secuencias para obtener datos sobre si los CO aparecen primero solos o en cadena, y qué tipo de secuencias.
5. Determinación de cuáles posiciones respecto al verbo ocupan primeros los CO y de qué depende la posición.
6. Descubrir con qué verbos operan los CO a edad temprana.
7. Por último se pretende determinar qué errores son más frecuentes, si los de omisión en contextos obligatorios o los de concordancia morfológica.

## Capítulo 2

### METODOLOGÍA

#### SUJETOS

Este trabajo se realizó con una población de 40 sujetos, 19 de 28 meses y 21 de 36 meses de edad. El grupo de 28 meses lo integran 7 niñas y 12 niños. El grupo de 36 meses lo conforman 10 niñas y 11 niños. Todos los sujetos son de clase social media, mexicanos hispanohablantes de las ciudades de Querétaro, Qro. y México, D. F. Véase tabla 2.1.

		EDAD	
		28 meses	36 meses
X	Masculino	12	11
S	Femenino	7	10
Total		19	21

#### PROCEDIMIENTO

La aplicación del estudio fue mediante muestras espontáneas de lenguaje, las cuales son parte de la base de datos del proyecto *Lenguaje y cognición en los*

*primeros años de vida* de Jackson-Maldonado y Thal (en proceso). En este trabajo los sujetos participaron en una batería de 8 instrumentos. Aquí sólo se reporta la muestra espontánea. Los niños asistieron a un espacio cerrado preparado, a 1 ó 2 sesiones de 30 o 90 minutos cada una, en donde participaron en una variedad de actividades espontáneas, experimentales y las madres de familia llenaron un reporte materno. Para este estudio se usaron sólo los datos de las muestras espontáneas de lenguaje, en las cuales el niño interactúa en distintos momentos con un investigador y con su madre. La muestra de lenguaje consta de tres partes: en la primera se le pide a la madre que juegue libremente con su hijo como lo hace en casa, utilizando materiales de juego como comida (pan dulce y de caja, frutas, verduras, queso, leche), un bebé, y una mamila. En la segunda parte juega el niño o la niña y el investigador con bloques de colores (ensambles), pop-up (juego que al apretar sus botones se levantan tapas que contienen imágenes) y libros de pasta dura que contienen cuentos en imagen y texto. La tercera y última parte de la muestra también interaccionan el niño y el investigador con materiales como una familia (papá mamá e hijos), una granja (casa, un corral, un comedero y algunos animales como vacas, borregos, un gallo y un caballo), herramientas, un camión, guiñoles y cosas para el arreglo personal (pulseras, peine, espejo, collares). Las tres partes de la muestra espontánea de lenguaje fueron videograbadas en sesiones de duración variable, 2 sesiones de 30 minutos cada una para los niños de 28 meses en días consecutivos y 1 sesión de 90 minutos para los niños de 36 meses de edad el mismo día. Las actividades pueden inducir a la producción de clíticos, debido a que siempre giran alrededor de un tema

en donde se propicia el diálogo entre el niño y un adulto, es decir que un diálogo en función de un tema, una vez acordado los referentes, siempre sucede en español el uso de CO. Los materiales propician la aparición de objetos y personajes en el diálogo natural que pueden ser representados a través de CO, ya que hubo juguetes en cantidades y género diferentes, algunos sólo de un elemento, otros de dos o más para el singular o plural; así como del género masculino y femenino, lo cual crea la posibilidad de producir los de CO en español.

## TRANSCRIPCIÓN

Las muestras espontáneas de lenguaje fueron transcritas del video a CHAT del programa CHILDES (McWhinney, 1993). La transcripción por cada sujeto consta de 100 emisiones del niño en total, es decir que de cada una de las tres partes de la muestra se transcribieron 33 ó 34 emisiones. La transcripción de la muestra se organizó en varias líneas que rescatan las emisiones del niño (\*CHI y %flo), las del adulto (\*INV ó \*PAR), así como el contexto (%act). Para el niño se reservan las dos líneas mencionadas; en %flo se registra lo que dice el niño lo más exacto posible, mientras que en \*CHI se transcribe lo que el investigador cree que quiso decir en un formato de habla adulta. Para lograr que sea confiable la inferencia que se hace en la línea \*CHI, esta es sometida a un contraste de doble codificación y las diferencias

existentes son resueltas con un tercer juez. En este trabajo la línea \*CHI sirve de base para el análisis. Sirva de ejemplo lo siguiente:

\*PAR: ¿Tú qué haces con los bloques?

\*CHI: *Los* pongo así.

%flo: os pongo así

%act: CHI hace una torre

Las transcripciones se realizaron tomando 100 o más emisiones del niño de toda la muestra espontánea. En cada transcripción se marcaron en el texto todos los CO que produjo cada uno de los sujetos, mediante la marca: @cliticos en la línea \*CHI. Una vez marcados los CO en el texto, se efectuaron varios análisis a través de CLAN del CHILDES mediante comandos que permitieron obtener datos en los siguientes programas:

FREQ: esta orden permitió obtener la frecuencia de cada palabra por sujeto, el número de palabras diferentes, el total de palabras, así como el promedio de palabras diferentes entre total de palabras (type-token ratio).

KWAL sirvió para encontrar los CO en los diálogos.

MLU (Mean Length Utterance) arrojó el promedio de palabras de las emisiones por sujeto.

Después de correr los programas FREQ, KWAL y MLU (palabra) se realizó un análisis cualitativo por sujeto de las variables: tipos y número de CO; tipo de “errores” cometidos; tipo de verbos con que aparecieron los CO; posición respecto del

verbo; aparición secuencial o aislada del CO; función de objeto directo o indirecto desempeñada.

Una vez terminado el análisis cualitativo se procedió a conjuntar los datos de las variables de este con los de los programas FREQ, KWAL y MLU (frecuencia de total de palabras, palabras diferentes, promedio de longitud de palabras en el enunciado y el promedio de palabras diferentes entre el total de palabras), con el propósito de crear una matriz de doble entrada que en uno de sus ejes tuviera a cada uno de los sujetos estudiados y en el otro cada una de las variables. Conformada la matriz se procedió a realizar el análisis estadístico mediante dos tipos de pruebas: la prueba de *regresión múltiple* y la *prueba t*, con un nivel alfa de .05 para ambas ( $p < .05$ ). La prueba de *regresión múltiple* que permitió determinar los niveles de correlación del CO con otros elementos o factores como la edad, palabras diferentes y sustantivos, entre otros; y la *prueba t* para ubicar diferencias significativas entre grupos o variables, por ejemplo, contrastar el número de CO entre los grupos, determinar si existía una diferencia significativa entre la enclisis y la proclisis, etc. Por último, los resultados fueron contrastados con las hipótesis de trabajo y con otros estudios.

## **RESULTADOS**

### **RELACIÓN DEL CO CON OTROS FACTORES**

Una de las tareas de este trabajo es encontrar el o los elementos que sean mejores predictores en la aparición del CO en edad temprana. Para determinar qué factor se relaciona más con la aparición del CO, se corrió una prueba de regresión múltiple para correlacionar al CO con las variables: edad, PLE (promedio de longitud del enunciado), relación tipo ocurrencia (type token ratio), número de verbos, total de palabras emitidas, variedad de palabras, y número de sustantivos. Los resultados de la prueba muestran que la correlación más alta con el CO *fue total de palabras*, es decir el vocabulario por encima de la edad, incluso del PLE. Los datos muestran que la edad no es el mejor predictor en la aparición del CO, tal como se cita en la literatura especializada, sino que el nivel lingüístico puede ser más confiable en el desarrollo del lenguaje. Con este resultado se procedió a dividir al total de la muestra de sujetos por mediana ( $\bar{x}$ ) de total de palabras ( $\bar{x}=296.5$ ), obteniendo con ello dos grupos con 20 sujetos cada uno. Se contrastaron ambos grupos mediante la prueba *t*, obteniendo como resultado dos grupos bien diferenciados de manera significativa ( $p<.05$ ). Para distinguir

los grupos se les denominó: grupo inicial (GI) y grupo avanzado (GA). Al primero lo conforman 12 sujetos de 28 meses y 8 de 36 meses de edad con un rango de 17 a 296 de total de palabras ( $\bar{x}=198.7$ ), mientras que el segundo está integrado con 7 sujetos de 28 meses y 13 de 36 meses de edad y un rango de 297 a 528 de total de palabras ( $\bar{x}=389.84$ ).

A continuación se presentan otros resultados del estudio en varios apartados referentes a los CO: frecuencia, función, tipo de verbo, posición, secuencias y errores. En cada apartado se hace referencia a las frecuencias totales de la muestra, es decir a las emisiones de los 40 sujetos, así como al contraste entre los grupos inicial y avanzado.

## FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LOS CO

En el total de las emisiones de todos los sujetos de la muestra aparecieron los CO en 328 ocasiones, 48 veces aparecieron en el grupo inicial ( $\bar{x}=2.4$ ) y 280 en el grupo avanzado ( $\bar{x}=14.2$ ). En la figura 3.1 se puede observar la distribución de ocurrencias por CO entre ambos grupos.

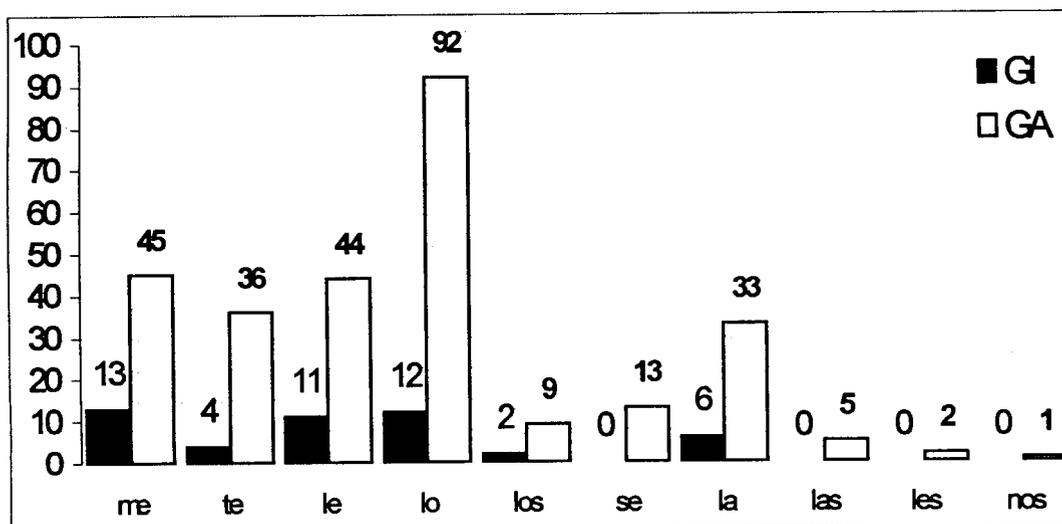
En el grupo inicial aparecieron en la muestra de lenguaje los CO: *me, te, le, lo, los* y *la*; mientras que *se, las, les* y *nos* no aparecieron. Véanse los siguientes ejemplos:

- (61) *Sácame.*
- (62) *Es que te dije.*
- (63) *Le cerramos.*
- (64) *Tenlo.*
- (65) *Es que vamos a acostarlos.*
- (66) *Aquí la ponemos*

En la figura 3.1 se puede apreciar que los CO que aparecieron en el grupo inicial presentaron una mayor regularidad de ocurrencias *me*, *le* y *lo* con 13, 11 y 12 cada clítico, respectivamente; les siguen *la* con 6, *te* con 4 y *los* con 2 para hacer un total de 48 ocurrencias. Por su mayor ocurrencia en este grupo, los CO *me*, *le* y *lo* parecen ser los primeros en aparecer.

Figura 3.1

Frecuencia de los CO por grupo



Por el contrario, el grupo avanzado presenta una mayor evolución en la aparición del CO, ya que en este sí aparecen las 10 formas posibles de CO (para formas de los CO, véase tabla 1.1). Para ejemplificar, véanse las siguientes emisiones:

- (67) *Me* dolió una muela.
- (68) Yo *le* servía café.
- (69) En mi escuela tengo esto, *te lo* aseguro.
- (70) No *los* iban a dejar entrar
- (71) Yo *se la* doy.
- (72) Yo no... sola me *las* pinto
- (73) Ya se le... así *les* pongo
- (74) Aquí, y este, *se nos* vuelve aquí el caballo y... la vaca.

De todas las emisiones de los 20 sujetos que integran el grupo avanzado, el CO apareció en 280 ocasiones, de las cuales *lo* es el que aparece con mayor frecuencia (92 veces), mientras que *les* y *nos* solo ocurrieron 2 y 1 veces, respectivamente (véase figura 3.1).

Son tres diferencias importantes del grupo avanzado respecto al grupo inicial. En primer lugar aparecen los tipos de CO que no habían aparecido: *se*, *las*, *les* y *nos*, aunque los dos últimos de manera incipiente. En segundo término, se incrementa de manera notable el uso del CO, lo cual habla de una mayor frecuencia de uso, y por último, se observa que, aún cuando todos los CO aumentan en frecuencia, el clítico *lo* rebasa hasta en más del 100% a los otros, obteniendo una diferencia significativa ( $p < .05$ ), lo cual lo convierte en el CO de mayor uso de las producciones infantiles.

Al comparar las frecuencias de cada CO entre los dos grupos la diferencia es significativa ( $p < .05$ ). Si fusionamos ambos grupos se tendría que el clítico con menor frecuencia es *nos* con una sola aparición, mientras que *lo* es el más usado con 104.

## FUNCIÓN

En el grupo inicial los CO que realizan la función de objeto directo (OD) son: *me, le, lo, los* y *la*; los que funcionan como objeto indirecto son: *me, te* y *le*. Los siguientes ejemplos ilustran lo anterior:

- (75) *Sácame.* (OD)
- (76) *Apriétale a éste* (OD duplicado)
- (77) *Lo guardamos* (OD)
- (78) *Los guardamos.* (OD)
- (79) *Ya se la tomó?* (OD)
- (80) *Pásamelo mami, pásamelo*(OI+OD)
- (81) *Es que te dije* (OI)
- (82) *Le pongo la llanta* (OI)

En la tabla 1.2 se señalan las posibles funciones de los CO. Según la tabla, todos los CO que aparecen en el grupo inicial realizan sus posibles funciones, a excepción del

clítico *te*, que sólo aparece con función de objeto indirecto, cuando es posible que también lleve a cabo la función de objeto directo (véase tabla 3.1).

En este grupo inicial, de toda la muestra de lenguaje, aparecen 48 veces los CO, de los cuales 27 funcionan como objeto directo y 21 como objeto indirecto. Al comparar ambas funciones mediante la prueba *t*, no se llega a establecer una diferencia significativa entre las dos ( $P > .05$ ), lo cual quiere decir que existe un equilibrio entre las funciones que desempeña el CO en este grupo. La figura 3.2 ilustra dicho equilibrio.

Tabla 3.1 Frecuencia de las funciones del CO por grupo

		me	te	le	lo	los	se	la	las	les	nos	totales
GI	OD	2	0	5	12	2	0	6	0	0	0	27
	OI	11	4	6	0	0	0	0	0	0	0	21
GA	OD	6	5	14	92	9	0	33	5	0	0	164
	OI	39	31	30	0	0	13	0	0	2	1	116

En negrita se presenta la posible función no realizada por CO.

Los CO que aparecieron en el grupo avanzado se distribuyeron entre las funciones siguientes: se desempeñan como objeto directo *me*, *te*, *le*, *lo*, *los*, *la* y *las*; y como objeto indirecto *me*, *te*, *le*, *se*, *les* y *nos*. Enseguida se presentan algunos ejemplos (en el caso de *nos*, véase el ejemplo 74).

(83) Mamita cárgame. (OD)

(84) No *te* puedo cargar. (OD)

- |      |  |      |
|------|--|------|
| (85) | Y también <i>le</i> podemos pegar.                                   | (OD) |
| (86) | En el refrigerador para... para calentarlo, pa' ora que se despierte | (OD) |
| (87) | Ya <i>la</i> lavé.   | (OD) |
| (88) | Me <i>las</i> como.  | (OD) |
| (89) | Este mira. ¿ <i>Me</i> lo prestas por acá?                           | (OI) |
| (90) | ¿En este, <i>te</i> sirvo en este, en este?                          | (OI) |
| (91) | Está aventándole un globo.   | (OI) |
| (92) | Ahorita <i>se</i> lo pongo   | (OI) |
| (93) | Ir <i>les</i> a comprar estos materiales                             | (OI) |

De los CO que aparecieron en el grupo avanzado, todos realizan sus posibles funciones, excepto la de objeto directo los clíticos *les* y *nos*. Véase tabla 3.1.

En contraste con el grupo inicial, el grupo avanzado sí presentó una diferencia significativa entre el uso de la función directa e indirecta de los CO. Esto significa que predomina el uso de los CO con la función de objeto directo sobre la de objeto indirecto en el grupo avanzado (164 contra 116, respectivamente). También el CO *te* aparece en el grupo avanzado desempeñando ambas funciones.

En la tabla 3.1 se muestran por grupo las frecuencias de las funciones de cada CO y en la figura 3.2 los totales de las funciones directa e indirecta en ambos grupos. Ambas funciones son diferentes y su uso tal vez dependa, al menos parcialmente, del tipo de verbo. La mayoría de CO aparecieron con verbos de cambio de estado (véase apartado de verbos en este capítulo). Los verbos de cambio de estado en su mayoría

demanda más de objetos directos: *¿lo abres?, sácalo, quítalo*; que de objetos indirectos: *te dije, dame*. Por ejemplo, en la expresión *dame* es obligatorio el uso del clítico de objeto indirecto, ya que no se puede decir solo *da*. Por el contrario, el uso del objeto directo mediante el clítico *lo (dámelo)*, no es indispensable que aparezca, ya que puede estar expresado mediante el nombre (*dame el libro*) o incluso no aparecer en el discurso y sólo ser señalado en el contexto mediante un gesto (*dame* y señalar). Sin embargo, este grupo de verbos con clítico de objeto indirecto obligado es minoritario. Otro ejemplo que incluye al CO de manera obligatoria, pero ahora con función directa, se presenta con la expresión *cárgame*, en donde no es canónico decir *carga* o *carga a yo*. La mayoría de verbos con que aparece el CO demanda el objeto directo.

Figura 3.2 Función del CO en ambos grupos



## TIPO DE VERBO

Los CO aparecieron con diversos verbos, mismos que fueron clasificados en 3 categorías con base en Jackson-Maldonado y Maldonado (en prensa): verbos de cambio de estado (acciones télicas o puntuales en que el participante sufre una transformación:

*tapar, poner, guardar, aventar*); verbos de actividad (acciones durativas, iterativas o internamente homogéneas: *ir, nadar, jugar*) y verbos de estado (procesos y estados permanentes no télicos y homogéneos: *ser, estar, tener, gustar, querer, saber*). Los verbos con CO aparecieron en forma simple y en perífrasis verbal<sup>7</sup>: estar + gerundio (*le estoy poniendo sal*), futuro perifrástico (*le vamos a dar*), con un causativo (*no los iban a dejar entrar*), con relativo (*lo tenemos que hacer*) y con un participio absoluto (*lo tenemos tostado*).

Dentro del total de emisiones producidas por los sujetos del grupo inicial aparecieron en total 48 CO con 43 verbos: 30 de cambio de estado, 8 de estado y 5 de actividad. En el grupo inicial aparecen los CO con los tres tipos de verbos, pero dominan de manera significativa los de cambio de estado (Véase figura 3.3). Los siguientes ejemplos muestran los tipos de verbos con que ocurrieron los CO en el grupo inicial:

- |                                    |                    |
|------------------------------------|--------------------|
| (94) <i>lo</i> cerré               | (cambio de estado) |
| (95) este <i>lo</i> guardamos      | (cambio de estado) |
| (96) mira, <i>velo</i> mamá        | (estado)           |
| (97) <i>le</i> falta               | (estado)           |
| (98) qué <i>me</i> están diciendo? | (actividad)        |
| (99) ya se <i>la</i> tomó?         | (actividad)        |

---

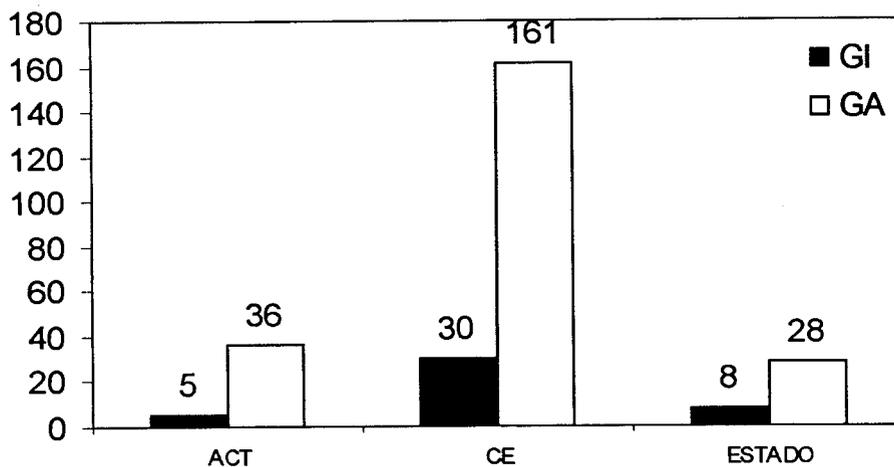
<sup>7</sup> Para efectos de la clasificación en este trabajo se considera auxiliar al primer verbo y como léxico al segundo.

En el grupo avanzado los verbos con CO aparecieron en las siguientes frecuencias: 161 cambios de estado, 36 de actividad y 28 de estado, para hacer un total de 225. De nueva cuenta los verbos de cambio de estado dominan de manera significativa a los otros dos tipos. Ejemplos de verbos con CO que aparecieron en el grupo avanzado:

- (100) *se le rompió la llanta* (cambio de estado)
- (101) *te lo voy a enfriar* (cambio de estado)
- (102) *vamos a contarlo* (actividad)
- (103) *espérame aquí* (actividad)
- (104) *yo no lo conocía* (estado)
- (105) *me faltó éste* (estado)

Figura 3.3

Tipo de verbo con CO por grupo



En cuanto a la frecuencia de aparición de los verbos, entre los dos grupos suman un total de 268 verbos que aparecen con CO, de los cuales ocurren en el grupo inicial 43 y 225 en el grupo avanzado, lo cual habla de un incremento importante. La figura 3.3 muestra que los verbos que aparecen con mayor frecuencia con CO en ambos grupos son de cambio de estado. A edad temprana los CO operan en su mayoría con verbos de cambio de estado, es decir con acciones puntuales y transformadoras de los objetos.

#### POSICIÓN DEL CO

En el grupo inicial, de los 48 CO en total emitidos, 33 de ellos aparecen antes del verbo y 15 después, lo cual quiere decir que existe una tendencia del CO hacia la posición proclítica de manera significativa ( $p < .05$ ). En este grupo los CO que ocuparon una posición proclítica fueron *me, te, le, lo, los* y *la*; en tanto que *me, le, lo, los* y *la* aparecieron en enclisis, es decir que *te* es el único que ocurrió sólo en proclisis, mientras que el resto ocupa ambas posiciones. Véanse los siguientes ejemplos:

- |   |             |
|---|-------------|
| (106) A mí <i>me</i> gusta mucho.                 | (proclisis) |
| (107) ¿No <i>te</i> da miedo?                     | (proclisis) |
| (108) ¿Cómo <i>le</i> arreglo la llanta?          | (proclisis) |
| (109) <i>Lo</i> amarra.                           | (proclisis) |
| (110) Y este lo guardamos... <i>los</i> guardamos | (proclisis) |

- (111) Aquí *la* ponemos. (proclisis)
- (112) Dame el bebé. (enclisis)
- (113) Apriétale a este. (enclisis)
- (114) Tenlo. (enclisis)
- (115) Es que vamos a acostarlos (enclisis)
- (116) Ayúdame a sacarla. (enclisis)

En la tabla 3.2 se muestran en detalle por grupo la posición respecto al verbo que cada tipo de CO ocupó en las emisiones de los niños, así como su frecuencia.

Tabla 3.2 Posición del CO en ambos grupos

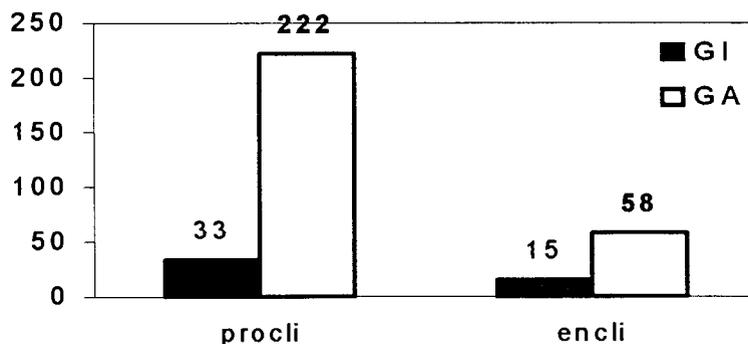
		me	te	le	lo	los	se	la	las	les	nos	Total
G. I.	pro	6	4	8	9	1	0	5	0	0	0	33
	enc	7	0	3	3	1	0	1	0	0	0	15
G. A.	pro	22	35	39	74	4	13	30	3	1	1	222
	enc	23	1	5	18	5	0	3	2	1	0	58

Con relación al grupo avanzado, de los 280 CO que aparecieron en todas las emisiones de los 20 sujetos que lo conforman, 222 ocurrieron en posición preverbal y 58 posteriores al verbo, lo cual establece una diferencia significativa ( $p < .05$ ). Las 10 formas de CO ocupan ambas posiciones, excepto *se* y *nos* que sólo aparecen en proclisis. Sirvan de ejemplos las siguientes emisiones:

- |  |             |
|--|-------------|
| (117) <i>¿Me</i> cuentas este?   | (proclisis) |
| (118) ¡Hey! No <i>te</i> gané.   | (proclisis) |
| (119) No <i>le</i> doy de comer.   | (proclisis) |
| (120) <i>Los</i> tapamos.  | (proclisis) |
| (121) Mira yo <i>se lo</i> voy a quitar porque... porque ya es de noche. | (proclisis) |
| (122) Un espejo para <i>verte</i> .                                      | (enclisis)  |
| (123) Nosotros vamos a <i>hacerle</i> una vela.                          | (enclisis)  |
| (124) Es que yo no sé <i>contarlo</i> ma'.                               | (enclisis)  |
| (125) <i>Guárdalos</i> .   | (enclisis)  |
| (126) Estas son para poner <i>las</i> aquí.                              | (enclisis)  |

En ambos grupos existe una diferencia significativa de la proclisis sobre la enclisis ( $p < .05$ ), igual como sucede en el habla adulta (Alarcos, 1994). Sin embargo en el grupo avanzado la proclisis gana aún más terreno. Según Seco (1996) en el habla adulta los pronombres con funciones de objeto directo o indirecto normalmente van delante del verbo, salvo cuando este es imperativo, infinitivo o gerundio. Los datos de la presente investigación muestran que a edad temprana los niños ya cuentan con un buen dominio de las posiciones canónicas de los CO como se observa en la figura 3.4

Figura 3.4 Posición del CO en ambos grupos



## Grado de libertad en la posición del CO

Hurtado (1984) postula que en español los niños prefieren la posición proclítica. La pregunta es de qué depende la posición del CO en español. Se realizó un análisis de todas las emisiones de la muestra en donde apareció el CO y se encontró que en una minoría de ellas el cambio de posición del clítico no determina cambio de significado, al menos de manera importante: Por el contrario, en la mayoría de las emisiones el movimiento del clítico a proclisis o enclisis o bien altera el significado, o se obtiene una estructura no usual (\*). Muestra de ello son los ejemplos (127), (128), (129), (131), (133) y (133) en donde el cambio en la posición del CO produce una estructura no usual, al menos para el dialecto que hablan los sujetos estudiados. En (120) al cambiar la posición del CO no se obtiene una estructura inusual, sin embargo sí se produce un cambio de significado, debido a que de una petición en forma de pregunta se pasa a dar una orden, lo cual es distinto. Para la lengua española el CO en imperativo afirmativo está reservado a la posición enclítica. Por el contrario, las emisiones en (134) con la conjugación en gerundio y en (135) con un tipo de infinitivo sí permiten el cambio posicional del CO sin producir oraciones no usuales y en apariencia sin cambiar el significado de las emisiones, al menos de manera importante.

(127) <i>le falta</i>	* <i>faltale</i>
(128) <i>tenlo</i>	* <i>lo ten</i>
(129) ¿Quiéres que <i>le</i> corte más?	*Quiéres que <i>cortele</i> más?
(130) <i>me</i> das mi pan?	¿ <i>Dame</i> mi pan?
(131) se <i>le</i> acabó	* <i>acabósele</i>

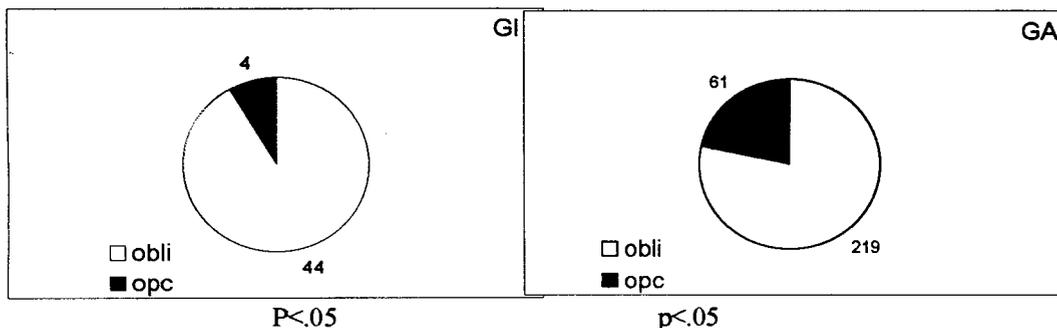
- |  |  |
|--|--|
| (132) yo <i>le</i> servía café                   | *yo serví <i>ale</i>                             |
| (133) no <i>la</i> ha lavado                     | *no ha lavá <i>dola</i>                          |
| (134) El cochinito también <i>lo</i> está viendo | <u>El cochinito también está viénd<i>olo</i></u> |
| (135) yo <i>se lo</i> voy a poner                | <u>Yo voy a ponérs<i>elo</i></u>                 |

Según los ejemplos arriba mostrados se puede concluir que para el español existen emisiones que permiten la movilidad del CO como ciertas conjugaciones con infinitivo y en gerundio y otras no, como el imperativo. La pregunta siguiente es ¿Cuál es el grado de libertad posicional del CO?

Para contestar la pregunta anterior se analizó el total de las emisiones con CO de los sujetos, separando las producciones que permitían un cambio en la posición del CO sin alterar su significado y sin convertirse en emisiones no usuales (no obligatorias), de aquellas que no lo permitían (obligatorias). Los resultados de este análisis muestran que en su mayoría las posiciones son fijas para los clíticos en español.

Figura 3.5

Libertad posicional del CO por grupo



Al contrastar el grupo inicial y el grupo avanzado respecto a las posiciones obligatorias contra las posiciones no obligatorias del CO se encontró que existe una diferencia significativa ( $p < .05$ ), ganando con mucho las primeras. En la figura 3.5 se muestra que la posición del CO en su mayoría es obligatoria (259 emisiones obligatorias contra 74 opcionales, conjuntando todas las emisiones con CO de ambos grupos) y sólo en algunas emisiones se permite el movimiento, sin alterar el significado o el uso canónico como ya se mencionó. Los datos muestran que no es que el niño prefiera una posición sobre otra, más bien la posición que ocupa el CO tiene una función y un significado en el discurso determinada por la conjugación verbal.

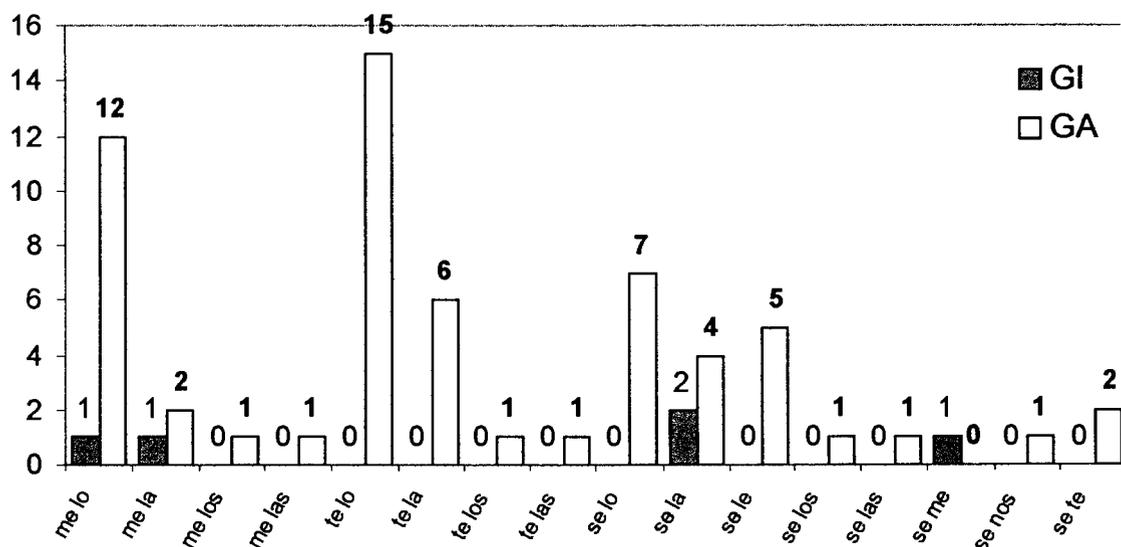
## SECUENCIAS

Los CO que aparecen en secuencia en el grupo inicial son *me*, *lo* y *la*; es decir que sólo la mitad de las formas de CO de este grupo formaron secuencias en 4 combinaciones diferentes, de las cuales en dos de ellas los dos CO son de objeto y en las otras dos sólo uno lo es. En estas cadenas *me* funciona como objeto indirecto (136), *lo* y *la* como objeto directo (136, 137 y 139) y *se* como voz media (138) o como completivo (139). Véanse los siguientes ejemplos:

- (136) *¿Me la das?* (OI+OD)  
 (137) *Pásamelo mami, pásamelo.* (OI+OD)  
 (138) *¡Ay! Se me cayeron.* (voz media + OI)  
 (139) *¿Ya se la tomó?* (completivo + OD)

Figura 3.6

Secuencias de clíticos por grupo



El grupo inicial utiliza significativamente menos los CO en secuencia que aislados ( $p < .05$ ), ya que de un total de 48 CO que aparecen en el grupo inicial, 8 se presentan en secuencia y 40 solos.

Mientras que en el grupo inicial sólo aparecieron 3 formas de CO en 4 combinaciones diferentes, en el grupo avanzado las 10 formas de CO llegaron a ocurrir en 15 secuencias diferentes, a excepción de *les* (la figura 3.6 así lo muestra). En las 15 combinaciones diferentes los clíticos funcionan como objeto indirecto más objeto directo, excepto en: *me las*, *te los*, *se te*, *se le* y *se nos*. Los siguientes ejemplos ilustran lo anterior:

(140) *Dámela ma'*, *dámela*. (OI+OD)

(141) *Cuéntamelo*. (OI+OD)

(142) *Pásamelos*. (OI+OD)

- (143) A ver. *¿Te la* arranco? (OI+OD)
- (144) En mi escuela tengo esto. *Te lo* aseguro. (OI+OD)
- (145) Ahorita *te las* doy. (OI+OD)
- (146) *Se la* damos. (OI+OD)
- (147) Mira, yo *se lo* voy a poner. (OI+OD)
- (148) Estas uvas *se las* vamos a dar. (OI+OD)
- (149) *Se los* voy a llevar. (OI+OD)
- (150) Yo no. Sola me *las* pinto. (reflexivo + OD)
- (151) A ver. Cómete*los*. (completivo + OD)
- (152) Este se *nos* vuelve aquí, el caballo y la vaca. (voz media + OI)
- (153) Se *te* cayó. *¿Quiéres más?* (voz media + OI)
- (154) Se *le* rompió la llanta. (voz media + OI)
- (155) Ya se le... así *les* pongo (CO solo)

En la figura 3.6 se muestran que las secuencias de mayor frecuencia en el grupo avanzado son *te lo* y *me lo*, seguidas de *se lo*, *te la* y *se le*.

Tabla 3.3 Frecuencia de aparición del CO solo o en cadena

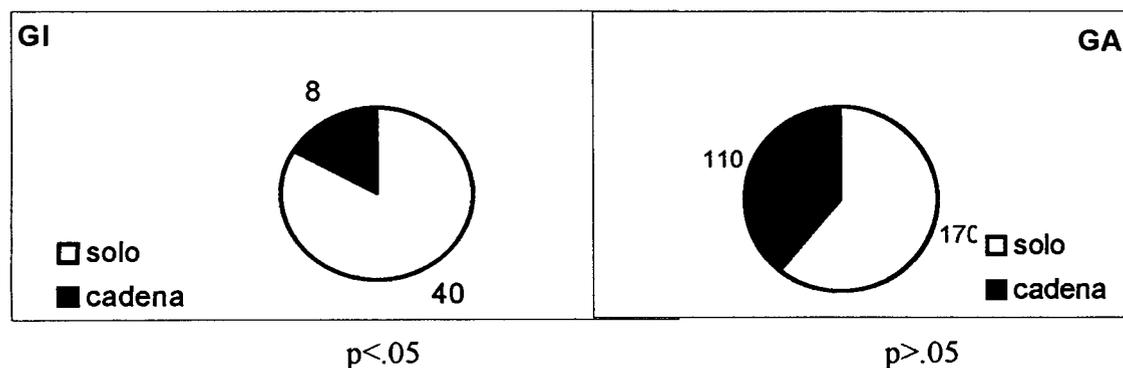
		me	te	le	lo	los	se	la	las	les	nos	Total
GI	Solo	9	4	11	11	2	0	3	0	0	0	40
	Cadena	4	0	0	1	0	0	3	0	0	0	8
GA	Solo	32	15	39	54	6	0	19	3	2	0	170
	Cadena	13	21	5	38	3	13	14	2	0	1	110

En el grupo avanzado los CO *me, te, le, lo, los, la, y las* aparecen tanto solos como en secuencia; *se* y *nos* aparecieron nada más en cadena y *les* sólo de manera aislada. De un total de 280 apariciones del CO en este grupo, en 170 ocasiones el clítico ocurrió solo y 110 en secuencia, es decir que la comparación entre los CO que aparecen solos o en secuencia no llega a ser significativa ( $p > .05$ ). La tabla 3.3 muestra en detalle los CO y su utilización tanto solos como en cadena en los dos grupos.

La figura 3.7 presenta la distribución proporcional entre el uso de CO solos y en cadena entre ambos grupos. Para el primer grupo existe una predominancia significativa del uso del CO en forma aislada ( $p < .05$ ), mientras que para el segundo no hay tal diferencia ( $p > .05$ ), aunque se siga utilizando más de manera solitaria.

Figura 3.7

CO solos o en cadena por grupo



## ERRORES

En este trabajo se denomina “error” a aquellas producciones infantiles que se alejan de los cánones del lenguaje adulto. A dichos errores se les considera como parte del proceso constructivo de la lengua por parte del niño. En el presente estudio sólo se abordan los errores de uso del CO y se clasificaron en dos tipos: errores de sustitución y de omisión. En el primer tipo de error se encuentran las fallas de concordancia de género y número entre el CO con su referente, así como los cambios de función entre un CO y otro. El segundo tipo de error es aquél en donde no aparece el CO cuando debiera ocurrir de manera obligatoria. Se dice que existe una ocurrencia obligada del CO en español cuando en el diálogo, por una parte, la valencia del verbo utilizado demanda de objetos directos y/o indirectos, que pueden ser nominales o pronominales (Véase marco teórico en lo referente a *función* del CO), por otra parte, los participantes una vez que establecen el referente de manera nominal en el discurso a continuación para seguir refiriéndose a él lo hacen a través de CO para evitar la redundancia, excepto si se le quiere enfatizar.

El grupo inicial tuvo un total de 5 “errores” con CO del total de sus emisiones, 4 fueron de omisión y 1 de sustitución. Las omisiones de los CO fueron: uno de *te* y otro de *la*, más dos de *lo*. Véase la tabla 3.4. En (156), (157) y (158) se muestran ejemplos de omisiones de CO cuando estos debían aparecer. A su vez, en el ejemplo (159) se encuentra la sustitución de femenino por masculino.

- (156) Voy a enseñar [te] este, no el otro(omisión)
- (157) [la] voy a peinar (omisión)
- (158) No te [lo] comas (omisión)
- (159) Este(a) sí lo [la] podemos abrir (sustitución de femenino por masculino)

Existen dos cosas en común en los errores del grupo inicial. Por un lado la función más afectada es la de objeto indirecto, no la de directo, 4 a 1, respectivamente, con una diferencia significativa ( $p < .05$ ). Por otra parte la no conjugación de los verbos compuestos cuando llevan CO parece complicarse a los sujetos, debido a que de 5 errores en total que cometió este grupo, 4 errores aparecen con verbos no conjugados (3 compuestos y 1 simple) y 1 verbo conjugado compuesto. También las diferencias conjugado-no conjugado y compuesto-simple son significativas ( $p < .05$ ), aunque el CO con el verbo simple requiere una secuencia de CO, lo cual puede también influir en que se cometa el error. Véanse ejemplos del (156) al (159).

Tabla 3.4

Errores con CO por grupo

	omis	lo	los	la	le	te	sust	f-m	fp-ms	p-s	m-f	ref	Dis	OD	OI	Vb c	Vb nc
GI	4	2		1		1	1	1						4	1	4	1
GA	13	6	5	1	1		13	4	1	4	2	1	1	25	1	11	15
Tot.	17	8	5	2	1	1	14	5	1	4	2	1	1	29	2	15	16

F=femenino, m=masculino, p=plural, s=singular, ref=referente, dup=duplicado, omis=omisión, Sust=sustitución,

Vbc=verbo conjugado, Vbnc=verbo no conjugado, Tot.=total.

El grupo avanzado tuvo mucho más errores con CO que el grupo inicial, haciendo un total de 26, 13 de omisión y 13 de sustitución (véase tabla 3.4), es decir que a mayor producción mayor número de errores (Marchman y Bates, 1994). Las omisiones en este grupo ocurrieron con los siguientes CO: cinco con *lo*, seis con *los*, uno con *la* y otro con *le*. Véanse ejemplos del (160) al (163).

- |                                      |           |
|--------------------------------------|-----------|
| (160) sí vamos a tapar ( <i>lo</i> ) | (omisión) |
| (161) ¿( <i>los</i> ) corto?         | (omisión) |
| (162) ¿me ( <i>la</i> ) abres?       | (omisión) |
| (163) ya ( <i>le</i> ) cerré         | (omisión) |

En el grupo avanzado los errores de sustitución se dieron en los CO *la*, *las*, *lo*, *los*, *le* y *les*. Las sustituciones se dieron en los siguientes casos: femenino por masculino, femenino plural por masculino singular, plural por singular, masculino por femenino, cambio de referente y sustitución del nombre por el CO en un objeto indirecto duplicado. Los siguientes ejemplos ilustran lo anterior, en el mismo orden del (164) al (169).

- |   |  |
|---|--|
| (164) vamos a cerrar <u>lo</u> ( <i>la</i> )              | (sustitución de femenino por masculino)  |
| (165) <u>lo</u> ( <i>las</i> ) voy a poner<br>singular)   | (sustitución de femenino plural por masculino singular)  |
| (166) <u>la</u> ( <i>s</i> ) corto                        | (sustitución de plural por singular)   |
| (167) estos son para poner <u>las</u> ( <i>los</i> ) aquí | (sustitución de masculino por femenino)  |
| (168) ya no <u>la</u> ( <i>le</i> ) cabe                  | (no cabe una pieza en una caja) (sustitución de referente. <i>La</i> se refiere a la pieza, <i>le</i> , a la caja) |

- (169) *le estoy pegándole* (sustitución del referente por el CO. En español cuando aparece el objeto indirecto duplicado, primero va como CO y al final como nombre, no se acepta otra vez el CO)

El mayor peso de los errores del grupo avanzado se encuentra en las omisiones de los CO *lo* y *los*, por un lado, y por otro en las sustituciones del femenino por el masculino y del plural por el singular, ya que dichos errores suman 19 de los 26 que cometió en total el grupo.

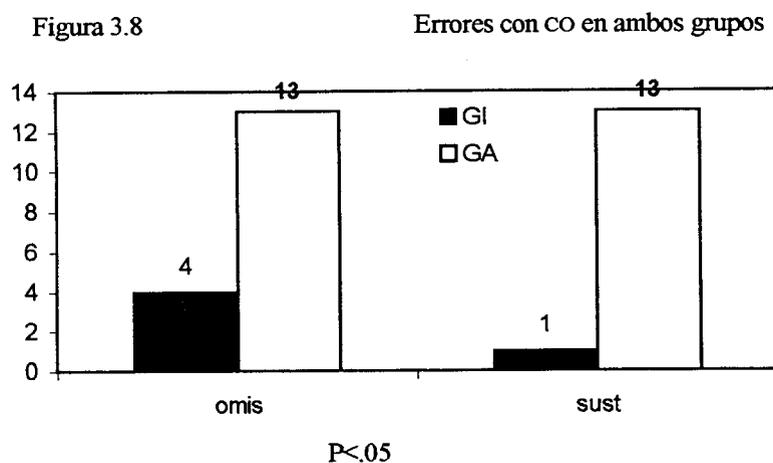
Al igual que el grupo inicial, el grupo avanzado también presenta el mismo fenómeno respecto al común de los errores: la mayoría de ellos se centra en CO con función de objeto directo. La diferencia estriba en que los errores se cometen tanto en verbos simples como en perífrasis verbales con infinitivo, pues en el grupo inicial las fallas ocurrieron sobretudo con verbos en infinitivo sobretudo compuestos. Esta diferencia tiene su explicación en dos sentidos. En primer lugar los CO del primer grupo aparecen básicamente con verbos simples y sólo cuando ocurren sin conjugación o en perífrasis los sujetos tienen dificultades para incluirlo; en segundo lugar, el grupo más experimentado llega a tener mayor dominio de la inclusión del CO cuando aparece en perífrasis verbal o en infinitivo, pero por otro, aumentan sus errores en la coordinación de incluir al CO con el pesado manejo morfológico. En cuanto a la similitud, ¿Por qué son mayoría los errores con objeto directo? La respuesta es simple, los errores crecen cuando aumenta la complejidad y la carga semántica. Si se revisa la tabla 3.1, se observa que en su mayor parte el objeto directo ocurre con los clíticos: *la*, *las*, *lo* y *los*,

los cuales marcan tanto el género como el número del objeto (mayor complejidad), mientras que una minoría ocurre con: *me, te, le, les, se* y *nos*, los cuales solo marcan el número e indistintamente se usan para el género masculino y para el género femenino (menor complejidad). Luego es comprensible que los errores se cometan con CO que demandan especificar dos aspectos (género y número), que con aquellos que requieren sólo uno (número). Por otra parte, la función de objeto indirecto siempre es desempeñada por clíticos de menor complejidad, lo cual reduce la probabilidad del error.

Los contrastes de error con las funciones objeto directo-objeto indirecto son de 25 a 1, respectivamente (diferencia significativa), las oposiciones del verbo simple-verbo compuesto (11 a 15) no llegan a ser significativas, lo que significa que en el grupo avanzado los errores ocurren, por un lado, con objeto directo, y por otros, tanto con verbos simples como compuestos.

El contraste entre los dos grupos refleja que existe una diferencia significativa entre la cantidad de errores que comete un grupo y otro ( $p < .05$ ), es decir que el grupo avanzado comete más errores que el grupo inicial. Además de que los errores se incrementan en frecuencia, también lo hacen en su diversidad y en su proporción, ya que de ser más errores de omisión en el grupo inicial, pasa a existir un equilibrio entre la omisión y la sustitución (véase figura 3.8). También son más los niños que cometen errores en el segundo grupo que en el primero. De 20 sujetos que integran cada grupo, cinco niños del grupo inicial cometen errores, cantidad que es rebasada por el otro

grupo con “equivocaciones” de 13 sujetos. En cuanto a las relaciones con verbos simples-compuestos, para el grupo inicial los contrastes cuentan con una diferencia significativa ( $p < .05$ ), mientras que para el grupo avanzado dicha diferencia no lo es ( $p > .05$ ). Los datos muestran que en un primer momento a los niños se les dificulta integrar el CO en sus emisiones (omisión) y una vez que comienzan a lograrlo, se enfrentan a otros problemas de tipo morfológico como la coordinación tanto del género como del número expresados en la sobre generalización del género masculino y en las sustituciones del plural por el singular.



## RESUMEN

Los datos presentados en este capítulo muestran que el mejor predictor en la aparición del CO en edad temprana es el total de palabras, es decir el vocabulario. Con base en este resultado se dividió el total de la muestra por mediana de total de palabras,

arrojando dos grupos diferenciados denominados grupo inicial y grupo avanzado. El contraste numérico de CO entre el grupo inicial ( $\bar{x}=2.4$ ) y el grupo avanzado ( $\bar{x}=14$ ) arroja una diferencia significativa ( $p<.05$ ).

En cuanto a la frecuencia de aparición<sup>8</sup> de los CO, en el grupo inicial aparecen los CO *me, te, le, lo, los* y *la*; de los cuales *me, le* y *lo* cuentan con mayor frecuencia que los otros, por lo que en apariencia son los primeros CO en adquirirse. En el grupo avanzado sí aparecen las 10 formas de CO en español, aunque con una baja frecuencia los clíticos *les* y *nos*. De todos los CO en el grupo avanzado el que más veces ocurre es el clítico *lo*.

En el grupo inicial los CO aparecen realizando tanto la función de objeto directo como la objeto indirecto de manera similar, en el grupo avanzado los CO operan con ambas funciones con una tendencia mayor de la función de objeto directo. Parece ser que ocurren dos fenómenos: en un primer momento compiten fuertemente la inclusión tanto del objeto (directo) como la actividad de los participantes (objeto indirecto). En un segundo momento se impone de manera significativa el objeto directo sobre el objeto indirecto porque se incrementa de manera notable el uso de CO con verbos de cambio de estado, los cuales demandan un uso mayor de objeto directo.

El tipo de verbos juega un papel importante en la aparición del CO. El análisis de los datos muestra que los CO aparecen con verbos de cambio de estado, actividad y

---

<sup>8</sup> En este trabajo la frecuencia o regularidad es un criterio importante para determinar la aparición del CO, más allá de que ocurra en un solo niño o una sola vez, pues esto puede ser una cuestión de azar.

estado. En el grupo inicial los CO aparecieron con los 3 tipos de verbo, de los cuales presentaron una mayor regularidad los de cambio de estado. En el grupo avanzado ocurre el mismo fenómeno, pero aún con mayor despegue de uso de verbos de cambio de estado, lo cual significa que a edad temprana los CO operan en su mayoría con este último tipo de verbos.

Con relación a la posición del CO respecto al verbo, en el grupo inicial las 6 formas de CO que aparecen ocurren tanto en proclisis, como en enclisis, excepto *te* que sólo aparece en la primera. De las 48 veces que ocurren los CO en este grupo, 33 de ellas anteceden al verbo y 15 lo suceden; la diferencia es significativa ( $p < .05$ ). Los resultados en el grupo avanzado muestran que las 10 formas de CO ocupan tanto posiciones proclíticas como enclíticas, a excepción de *se* y *nos*. Aún cuando en el grupo avanzado la diferencia en la frecuencia del total de CO se incrementa de manera notable a favor de la proclisis (222) sobre la enclisis (58), respecto al grupo inicial, de igual manera la diferencia en la posición llega a ser significativa ( $p < .05$ ). Los datos muestran que la posición del CO en su mayor parte es obligatoria y esta depende de la conjugación del verbo.

En el grupo inicial se presentaron los CO *me*, *lo* y *la* en 4 secuencias diferentes con función de objeto indirecto el primero, y de objeto directo los dos últimos. Dentro de las secuencias de clíticos, además de los señalados, aparece también el clítico *se*, pero con funciones de reflexivo, o de voz media. De las 6 formas de CO que aparecen en el grupo inicial, la mitad ocurren formando secuencias, las formas restantes

aparecieron solas. Además del total de CO que aparecieron en las emisiones de los sujetos en este grupo, 40 veces aparecen solos y 8 en cadena, diferencia que llega a ser significativa ( $p < .05$ ). Es decir que de manera preferencial el grupo utiliza los CO aislados que en secuencia. En el grupo avanzado las 10 formas de CO aparecen en secuencia, excepto *les*, las cadenas de mayor frecuencia son: *te lo* y *me lo*, seguidas de *se lo*, *te la* y *se le*. En las secuencias los CO realizan la función de objeto indirecto o de objeto directo y en ocasiones aparecen con otros clíticos con funciones de reflexivo, completivo y de voz media. Contrario al grupo inicial, en el grupo avanzado la frecuencia total de CO que aparecieron solos (170) contra los que aparecieron en secuencia (110) no llega a ser significativa. ( $p > .05$ ).

Los errores son otro de los rubros analizados. Al grupo inicial le caracterizó que los 5 errores cometidos con el CO en su mayoría son de omisión, con función de objeto directo, en infinitivo o perífrasis verbal. El grupo avanzado comete errores de omisión y de sustitución a partes iguales. La mayoría de los errores son de omisión de CO *lo* y *los* y de sustitución de femenino por masculino y de plural por singular, así como en la función de objeto directo. Los errores en general, a diferencia del grupo inicial, ocurren tanto con verbos simples como compuestos. Al comparar el total de los errores por grupo se observa que el grupo avanzado comete más errores que el grupo inicial de manera significativa ( $p < .05$ ), además de que en proporción se duplican también, debido a que en el grupo inicial se cometen 5 errores por cinco niños, es decir uno por niño; en el grupo avanzado se cometen dos errores por niño.

## *Capítulo 4*

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En este capítulo se recuperan los objetivos y las hipótesis de este estudio, se discuten los resultados con otros trabajos y se muestran los aportes, así como aquellos aspectos que quedan pendientes.

#### **FACTOR QUE MEJOR PREDICE LA ADQUISICIÓN DEL CO**

Los trabajos previos a éste que abordan la adquisición del CO (Hurtado, 1984; Hernández-Pina 1984; López-Ornat, et al, 1994, Duarte, Matos y Faria, 1995; entre otros) no se propusieron descubrir de qué depende su adquisición, sólo registraron la edad el momento en que ocurrió, sin embargo otros autores como Bates y Thal (1989) han planteado que más que la edad el mejor indicador del desarrollo del lenguaje es el nivel lingüístico: el MLU, por ejemplo. Pizzuto Y Caselli (1992) también descubren que el (MLU, palabra) está relacionado con el desarrollo morfológico del italiano. Los datos de este trabajo muestran que efectivamente la adquisición del CO se relaciona con el MLU y con el verbo, pero sobretodo con el total de palabras emitidas por los sujetos

(vocabulario). Este aporte pone de manifiesto la relevancia del desarrollo del vocabulario en la adquisición de los CO en español.

## APARICIÓN DE LOS PRIMEROS CO

Otra de las preguntas que guiaron a esta investigación fue la de descubrir cuáles CO aparecen primero a edad temprana. Esta cuestión fue abordada por Hernández Pina (1984), argumentando que el sistema pronominal está completo a los 36 meses de edad. En este trabajo también aparecen los 10 CO en español, sin embargo, en oposición a un solo caso y a considerar sólo la primera ocurrencia y con base en un criterio de rescatar frecuencias mayores de uno para evitar cuestiones de azar, así como observar a una muestra de sujetos, los resultados muestran que los primeros CO en aparecer son de 1ª y de 3ª persona: *me, le y lo* y que los de adquisición posterior por su baja frecuencia son los plurales *les y nos*. Pizzuto y Caselli (1992) reportan que en italiano los primeros CO en adquirirse son *ti, te, lo, y la*. La similitud de sus datos con estos sólo radica en el clítico *lo*, sin embargo es posible que las diferencias también se deban a que sólo trabajaron con tres sujetos. Otros estudios encuentran más similitudes con el presente trabajo. Gallo Valdivieso (1994), aún cuando también estudia un solo caso en español, reporta que aparecen temprano (26 meses) los CO *me y lo*. Así mismo, Takane (1973) en su estudio con la adquisición de verbos en inglés también encuentra que las primeras conjugaciones verbales se hacen con la 1ª y la 3ª persona. Tal parece que existe un

sistema temprano de operación tanto de clíticos, pronombres y verbos en 1ª y 3ª persona.

## FUNCIÓN

Aunque las funciones de objeto directo y de objeto indirecto son dos fenómenos distintos, resulta interesante observar que los CO en el grupo inicial aparecen realizando ambas funciones, mientras que en el segundo gana terreno la función directa de manera significativa. La pregunta es: ¿Por qué? Con relación al equilibrio inicial de funciones del CO, cabe señalar que estos aparecen básicamente realizando sólo un de sus funciones (directa o indirecta), pero no ambas. Esto quiere decir que existe una fuerte competencia por incorporar ambas funciones, las cuáles son de suma importancia en el sistema inicial de adquisición del CO, tan es importante el objeto, como la actividad de los participantes. En cuanto a la evolución de dominio de la función directa sobre la indirecta, existen dos hipótesis. La primera tiene que ver con el hecho de que los CO aparecen en su mayoría con verbos de cambio de estado, y estos demandan un mayor uso de clíticos de objeto directo que de objeto indirecto y llegan a incrementarse de manera notable en el segundo grupo. La segunda está relacionada con el planteamiento de Langacker (1991), quién afirma que existen grados de prominencia jerárquica entre el sujeto, el objeto directo y el objeto indirecto: SUJETO>OBJETO>OBLICUO. La menor distancia conceptual del

objeto directo pasa a ocupar la jerarquía que le corresponde. Parece ser que el sistema infantil se aproxima muy rápido a un sistema adulto.

## TIPO DE VERBO

Otra de las tareas fue analizar con qué tipo de verbos aparecen los CO. Los datos muestran que a edad temprana los CO ocurren con verbos de cambio de estado, de estado y de actividad, pero básicamente operan con verbos de cambio de estado. Gropen, Pinker, Hollander y Goldberg (1993) señalan que la estructura semántica del verbo tiene dos tipos de relaciones: de cambio de estado y de cambio de locación, el grupo inicial parece ser sensible a ello, ya que los primeros verbos con CO cuentan con estas relaciones básicas. Estos primeros verbos con los que aparecen los CO son similares a los que encuentra Tomasello (1992), quién en su estudio sobre adquisición de los primeros verbos descubre que los niños en un comienzo utilizan verbos que determinan la posesión, el dominio, el cambio de estado, la locación, la presencia, ausencia y recurrencia del objeto, es decir, se trata de relaciones con el objeto básicamente físicas. Resulta evidente que los CO a edad temprana operan con un sistema basado en verbos de cambio de estado, es decir con una acción física y prototípica sobre el objeto.

## POSICION DEL CO

En este apartado se discuten dos tesis: una que se refiere a la enclisis como la posición universal del clítico y otra sobre la preferencia de alguna posición. Desde un principio aparecen los CO en posiciones proclíticas y enclíticas con predominio de la primera posición sobre la segunda. Para el español la posición más común del CO es la proclítica (Seco, 1996). Desde los momentos estudiados en este trabajo los niños ya utilizan un sistema similar al adulto, considerando que los errores cometidos en la posición del CO son mínimos.

Ahora se centrará la discusión sobre el problema de definir de qué depende la adquisición de la posición del CO en español. Para los seguidores de la corriente Generativista la posición del CO depende de la existencia de una posición universal para todas las lenguas que mediante un mecanismo de selección permitirá al niño nativo hablante de una lengua en particular reconocer las posiciones permitidas para los clíticos (Hurtado, 1984 y Duarte, Matos y Faria, 1995). Por el contrario, la hipótesis sostenida en este estudio es que la adquisición de la posición del CO depende de la función que el orden de esos CO tengan para la lengua en cuestión. Hurtado (1984) en su descripción sobre la regla del movimiento del clítico sostiene que existe una posición universal para los clíticos que es la enclisis. Otro estudio realizado por Duarte, Matos y Faria (1995) señala que la proclisis en el portugués europeo es tardía. Su hipótesis es

que existe una posición básica para los clíticos generada por un nodo (AgrO), que a su vez cuenta con un mecanismo que permite el cambio de lugar del clítico:

OP[ Agr S<sup>V-CL</sup>]

OP[ Agr S<sup>CL-V</sup>]

Los datos no comprueban la posición natural de la enclisis.

Respecto a la regla del movimiento del clítico, Hurtado (1984) plantea que:

*“En la producción espontánea, el niño de todas las edades tiene que aplicar la regla, es decir a preferir la posición proclítica, siempre que ésta sea posible”* (pág. 214).

Como ya se mostró en el capítulo de resultados no es que el niño “prefiera” una posición sobre otra, más bien el sistema está controlado por la conjugación del verbo y el niño es sensible a ello desde temprana edad.

## SECUENCIAS

Las preguntas que se abordan son las siguientes: ¿Los CO aparecen primero solos o en secuencias? Y ¿Cuáles secuencias son de dominio temprano? Los datos muestran que en un primer momento los CO ocurren en forma aislada, para luego operar tanto solos como en secuencia. Por su regularidad, las secuencias de dominio temprano parecen ser: *te lo, me lo, se lo, te la, se le* y *se la*. Gallo Valdivieso (1994) sostiene que

todas las secuencias con clíticos son de adquisición temprana, pero los resultados muestran que no es así, incluso Hurtado (1984) encontró que aún en edades tardías se siguen manifestando varias dificultades con algunas cadenas de clíticos.

Comparando estos datos con otras investigaciones, encontramos que Hurtado (1984) postula que las secuencias proclíticas son más tempranas en español. Los resultados muestran 55 secuencias aparecieron en proclisis por 11 en enclisis, lo que quiere decir que existe una tendencia hacia la proclisis, pero también aparece la enclisis, aunque en menor cantidad. Gallo Valdivieso (1994) también reporta algunos ejemplos de enclisis (*Quítamelo la toalla*) a la edad de 26 meses.

Por su parte Clark (1985) señala que la construcción con 2 clíticos, uno de ellos como OI, es común a los 4 años. Los datos del presente estudio muestran que desde los 3 años o antes existe un gran dominio de secuencias con objeto indirecto.

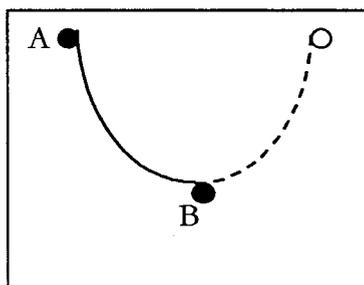
## ERRORES

El último objetivo del estudio fue el de descubrir si los niños cometen algún tipo de error de manera sistemática. Los primeros errores de los niños, aunque pocos, son de omisión del clítico en emisiones con verbo no conjugado compuesto. Los 4 errores de omisión del CO parecen deberse a que los niños tienen dificultad para integrar el CO cuando este aparece en un sintagma más largo como lo es la perífrasis

verbal, de ser así la dificultad estaría condicionada por el promedio de la longitud del enunciado.

La evolución de los errores resultó ser un fenómeno interesante, debido a que de forma tanto cuantitativa como cualitativa aumentaron de manera significativa del grupo inicial al grupo avanzado ( $p < .05$ ). Paradójicamente, entre más dominan el CO, más errores cometen. Del grupo inicial al grupo avanzado, aumenta tanto el número de errores, como el número de sujetos que los cometen, y de ser más errores de omisión, pasa a haber una mayor diversidad, así como un equilibrio entre ambos tipos de errores. Este fenómeno de incremento de errores también lo reportan Marchman (1988), en una investigación sobre el pasado irregular del inglés indicando que el proceso de errores conforma una curva en forma de “U”, debido a que inician con pocos errores, luego estos aumentan, para posteriormente volver a disminuir. El hecho es que en el presente estudio sólo se tendría media curva, ya que se cuenta con un momento de pocos errores, así como un segundo con un aumento, pero no un tercero en donde los mismos vuelven a disminuir. En la figura 4.1 de manera esquemática quedarían representados los errores del grupo inicial en el punto “A”, los del grupo avanzado en el “B” y la línea punteada sería el posible futuro desarrollo de los mismos:

Figura 4.1 Curva de los errores



Entre ambos grupos, los errores más frecuentes son las omisiones de los CO *lo* y *los*; las sustituciones de femenino por masculino y de plural por singular y con la función de objeto directo.

Los errores de omisión en el grupo inicial parecen deberse a que en ese momento del desarrollo los sujetos están centrados en incorporar los objetos al discurso y llegan a cometer pocas omisiones. En el grupo avanzado existe una explosión en la incorporación del CO y el incremento de los errores parece deberse, entre otras a las dificultades que tiene, ya no sólo de incorporar los CO, sino de coordinar las complicadas relaciones morfológicas. No es casual que tanto las omisiones como las sustituciones del CO ocurren con clíticos de objeto directo, función que en su gran mayoría es desempeñada por: *la, las, lo y los* (véase la tabla 3.1); los cuales tienen que coordinar marcas morfológicas tanto de género, como de número; en oposición a la función indirecta que básicamente sólo marca el número.

En cuanto a las sustituciones se tienen dos observaciones. La primera se refiere a la sustitución del género femenino por el masculino en el CO, la cual coincide con el estudio conexionista sobre la concordancia del género en español entre el determinante, el sustantivo y el adjetivo por parte de Nix, Messer, Smith y Davey (1995), quienes reportan que el género en español es más complejo que el simple convenio entre sintagmas y que todos los errores de sobregeneralización ocurren con el determinante también con género masculino. Entonces se tiene un fenómeno de sobre generalización del género dominante en español. La segunda observación está relacionada con los errores de sustitución del CO plural por singular, en donde el morfema plural está

marcado por *s* y el singular es “no marcado”. Tal vez una estrategia de los niños sea tomar un “comodín” (masculino y singular) en lo que llega a dominar las relaciones morfológicas. Parece que el sistema con que operan los sujetos a edad temprana es primero incorporar al objeto, para luego manejar los detalles de la morfología. Para más detalle se recomienda ver el anexo 1 que contiene todos los errores cometidos por los sujetos de la muestra.

En conclusión los datos muestran que los errores cometidos no son importantes ni en cantidad, ni en calidad, son sutiles, lo cual muestra que a edad temprana los niños operan con las bases del clítico en español.

El trabajo realizado no está exento de problemas y limitaciones. La principal de ellas es la falta de profundidad en algunos aspectos tratados. Por ejemplo, faltó hacer un análisis del tipo de estructuras en donde aparece el CO pero no fue posible por la amplitud del tema, también es necesario estudiar el fenómeno en edades más tempranas para ver que ocurre antes de que aparezca el CO. Sin embargo la importancia del estudio radica en que hace un aporte importante a la explicación del desarrollo infantil, mediante la descripción del sistema operativo del CO en la adquisición temprana del español.

## BIBLIOGRAFÍA

Alarcos, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Espasa, Madrid.

Alarcos, E. 1970. *Estudios de gramática funcional del español*. Gredos, Madrid.

Bowerman, M. 1994. Learning a semantic system: What role do cognitive predispositions play? En Blomm, P. *Language Acquisition, core readings*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Brown, G. y Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. C. 6 The nature of reference in text in discourse. Cambridge University Press.

Clark, E. 1985. The acquisition of romance, with Special Reference to French. En Slobin, D. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum, Inc. Publishers, Hillsdale, New Jersey.

Diccionario de lingüística 1991, REI, México.

Duarte, I., Matos, G. y Faria, I. 1995. Specific of European Portuguese clitics in Romance, en: *Studies on the Acquisition of portuguese*. APL, Colibrí, Lisboa.

Fernández, A. 1994. El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. En López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. *La Adquisición de la lengua española*. Siglo XXI, Madrid.

Gallo Valdivieso, P. 1994. Adquisiciones gramaticales en torno al imperativo: lo que se aprende dando órdenes. En López Ornat, S., Fernández A., Gallo, P. y Mariscal, S. *La Adquisición de la lengua española*. Siglo XXI, Madrid.

Givón, T. 1984. *Syntax, A Functional Typological Introduction*. Vol I. JBPC, Philadelphia.

Gropen, J., Pinker, S., Hollander, M. y Goldberg, R. 1994. Affectedness and direct objects: The role of lexical semantics in the acquisition of verb argument structure. En Bloom, P. *Language Acquisition, core readings*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Halliday, M. A. K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. La interpretación social del significado. FCE, México. Original en inglés: 1978. *Language as social semiotic*. Edward Arnold, Londres.

Hernández-Pina, F. 1984. *Teorías Psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI, Madrid.

Hurtado, A. 1984. *Estructuras Tardías del Lenguaje Infantil*. SEP-OEA, México, D.F.

Jackson-Maldonado, D. y Thal, D. (Investigación en proceso). *Lenguaje y cognición en los primeros años de vida*. Fundación McArthur.

Jackson-Maldonado, D., Maldonado, R. y Thal, D. 1994. Clíticos reflexivos y medios en la adquisición del español. En Revista: *Psicología Sociedad*. Año 7, números 22 y 23 pp. 29 a 46. UAQ, México.

Jackson-Maldonado, D. y Maldonado, R. (En prensa). Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español. En Rojas, C. Y De León, L. *Estudios de adquisición del lenguaje: español y lenguas indígenas*.

Langacker, R. 1991. *Concept, Image and Symbol. The cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin.

López Ornat, S., Fernández A., Gallo, P. y Mariscal, S. 1994. *La Adquisición de la lengua española*. Siglo XXI, Madrid.

Maldonado, R. (En prensa). "Datividad y distancia conceptual" En: *Revista Estudios de Lingüística* de la Universidad de Alicante (número monográfico sobre lingüística cognitiva), España.

Marchman, V. Y Bates, E. 1994. Continuity and lexical and morfological development: A test of the critical mass hipótesis. *Jouranal of child Language*, No. 21 (pág. 339 a 336).

Marchman, V. 1988. Rules and regularities and the acquisition of the English past tense. *Center for research in language*, News Letter, No. 2 april.

Martinet, A. 1984. *Elementos de lingüística general*. Gredos, 3ª edición, Madrid.

McWhinney, B. 1993. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* Lawrence Erlbaum Associates, N. J.

Nix, A., Messer, D., Smith, P. Y Davey, N. 1995. *A connectionist account of Spanish gender harmony*. Trabajo sin publicar.

Ortuno, M. 1979. *Teoría y práctica de la lingüística moderna*. Trillas, México.

Oshima-Takane, Y. 1988. Children learn From speech not addressed to them: The case of personal pronouns. *Journal of children language*. No. 15 (pág. 95 a 108). Great Britain.

Pizzuto, E. y Caselli, C. 1992. The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development. *Journal of children language*. No. 19 (pág. 491 a 557). Great Britain.

Revilla, S. 1984. *Gramática española moderna*. McGRAW-HILL, México.

Rulfo, J. 1973. Pedro Páramo. Fondo de Cultura Económica, decimasegunda reimpresión. México.

Seco, M. 1996. *Gramática esencial de la lengua española*. Espasa, Madrid.

Seuren, P. A. M. 1976. Clitic Pronoun Clusters. En: *Italian Linguistic, 2 On Clitic Pronominalization*. The Peter Ridder Press, Bélgica.

Stockwell, R., Bowen, D. y Martin, J. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. The University of Chicago Press, USA.

Tomasello, M. 1992. *First Verbs*. A case study of early grammatical development. Cambridge, University Press.

# ANEXOS

Anexo 1		Errores cometidos en cada grupo		
Grupo		Errores	Tipo	Función
i n i c i a l	1.	voy a enseñar [te] este, no el otro	0	OI
	2.	[la] voy a peinar	0	OD
	3.	no te [lo] comas	0	OD
	4.	[lo] voy a matar (golpea al bebé)	0	OD
	5.	este(a) si lo (la) podemos abrir	f>m	OD
a v a n z a d o	6.	si vamos a tapar [lo]	0	OD
	7.	¿[los] corto?	0	OD
	8.	¿me [la] abres?	0	OD
	9.	ya [le] cerré	0	OD
	10.	todavía no [lo] arreglo.	0	OD
	11.	ira, vamos a meter [los]	0	OD
	12.	esto vo a guardar [lo] en mi bolsa	0	OD
	13.	guardar [lo]	0	OD
	14.	guardar [los]	0	OD
	15.	guardar [los]	0	OD
	16.	guardar [lo]	0	OD
	17.	guarda [lo]	0	OD
	18.	[los] metemos ahí	0	OD
	19.	vamos a cerrar <b>lo</b> (la)	f>m	OD
	20.	lo (las) voy a poner	f>m	OD
	21.	la(s) corto (las uvas)	p>s	OD
	22.	estos son para poner <b>las</b> (los) aquí (los platos)	m>f	OD
	23.	ya no <b>la</b> (le) cabe	le>la	OD
	24.	<b>le</b> estoy pegánd <b>o</b> le (al muñeco)	n>∞	OD
	25.	<b>se o</b> (s) vo a llevar	p>s	OD
	26.	mira vamos a guardar <b>lo</b> (a) toda	f>m	OD
	27.	<b>se la</b> (o) metemos	m>f	OD
	28.	este <b>lo</b> (a) guardamos aquí	f>m	OD
	29.	yo <b>lo</b> (s) voy a sacar	p>s	OD
	30.	no mami mejo yo no tenía que dar <b>le</b> (s) de come (animales)	p>s	OI
	31.	no hay que abrir <b>lo</b> (a).	f>m	OD