

El desarrollo lingüístico visto a través de clases verbales

Linguistic development seen through verbal classes

ODETTE HERNÁNDEZ
El Colegio de México
ohernandez@colmex.mx

■ **RESUMEN:** Este estudio de caso mixto tiene el objetivo de comparar los resultados centrados en 1° y 6° de primaria (Hernández 2017) con los obtenidos en 3° (Hernández 2021), ambos basados en narraciones de experiencias personales de trece niños. La categoría de análisis son verbos agrupados en seis clases verbales (ADESSE 2016, 2021). El interés por analizar el desarrollo lingüístico radica en mostrar la relación sintáctico-semántica que subyace a los verbos empleados por los niños en sus narraciones. Se encontró que hay cambios paulatinos, pero no siempre eso es un indicio de evolución ni continuidad, pues, en cada etapa, los niños tienden a producir cierto tipo de verbos en sus narraciones. Asimismo, se observó que los niños de 6° producen más ocurrencias y tipos con respecto a los de 1° y 3°.

Palabras clave:
etapas tardías,
reestructuración,
ADESSE, verbos,
narraciones infantiles.

■ **ABSTRACT:** In this mixed case study, the objective is to compare the results focused on 1st and 6th grade (Hernández 2017) with those obtained in 3rd grade (Hernández 2021), both based on narratives of personal experiences of thirteen children. The category of analysis are verbs grouped into six verb classes (ADESSE 2016, 2021). The interest in looking at linguistic development is based on the syntactic-semantic relationship behind the verbs that children use in their narratives. I found that there are gradual changes, but they do not always indicate evolution or continuity, since at each stage children tend to produce certain types of verbs in their narratives. Likewise, I observed that the children of 6th grade produce more occurrences and types with respect to those of 1st and 3rd grade.

KEYWORDS:
late stages,
restructuring, ADESSE,
verbs, children's
narratives.

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2023

INTRODUCCIÓN

El desarrollo lingüístico tardío sintáctico-semántico y la producción de verbos son un hito a través del cual se pueden observar los mecanismos básicos de la lengua por los que transita un niño para convertirse en un hablante competente*. En este proceso hay “momentos críticos y de transición en los que pueden coincidir o no varios estados de organización que se mueven hacia el incremento, la diferenciación o la jerarquización de diversos fenómenos lingüísticos” (Barriga 2004: 35). Gracias a pruebas y experimentos psicolingüísticos, se ha descubierto que, en la etapa de desarrollo lingüístico tardío, las estructuras gramaticales se refinan y especializan (Ramos 2022) en función de la reestructuración del sistema (Barriga 1990). Este proceso lleva consigo vicisitudes e inconsistencias, de tal manera que no es posible considerarlo siempre como evolutivo o continuo¹.

Por lo antes mencionado, surge el interés por dilucidar la manera en que se reorganiza el sistema lingüístico infantil, a partir del verbo como núcleo de la oración² de narraciones de *experiencias personales* (Labov 1972a, 1972b; Labov y Waletzky 1997), puesto que “en lo que se refiere al desarrollo sintáctico, sabemos que los niños aprenden a emplear oraciones cada vez más complejas para entamar los eventos de sus relatos” (Hess y Auza 2013: 11).

Como bien se sabe, en la etapa de adquisición lingüística, los verbos aparecen en construcciones simples, que Tomasello (1992) denomina *islas verbales*: verbos aislados

* Agradezco a la Dra. Rebeca Barriga Villanueva sus comentarios en el curso de Adquisición y desarrollo del lenguaje y a la Dra. Clara Ramos Garín sus observaciones en el XVI Congreso Nacional de Lingüística de la AMLA.

¹ Me refiero a que puede ser que los cambios no se observen consecutivamente de un grado escolar a otro.

² Flores *et al.* (2015) mencionan que los verbos tienen un rol central gramatical puesto que unen el significado con la estructura de la oración.

que se restringen a ciertas flexiones o construcciones. En etapas posteriores, los niños ya producen oraciones complejas, por ejemplo, la forma impersonal e impersonal refleja se es considerada “una de las piezas más complejas de la sintaxis española” (Real Academia Española 2010: 782), de tal manera que su uso se podría considerar más productivo en la etapa de desarrollo tardío, debido a la sofisticación de la forma.

En la actualidad, es posible encontrar trabajos de habla infantil centrados en el desarrollo sintáctico-semántico de los verbos en español, como los de Cruz (2022) y Ávila (2004). En cambio, no hay evidencia de estudios que hayan abordado una clasificación sintáctico-semántica, como la *Alternancia de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español* (2021)³, que organice los verbos producidos en un corpus narrativo infantil en tres etapas fundamentales de los años escolares.

Con base en lo anterior, esta investigación representa una aproximación a la producción verbal infantil, a través de tres etapas del desarrollo lingüístico tardío. Mi objetivo es retomar y analizar el corpus de Hernández (2017), centrado en niños de 1° y 6° grado, y el de Hernández (2021), enfocado en niños de 3°. Esto con el fin de realizar un nuevo análisis comparativo entre ambos en la medida en que se basan en la tipología sintáctico-semántica ADESSE (2016, 2021), que categoriza seis clases verbales: *material, relacional, mental, existencial, verbal*⁴ y *modulación*; el objetivo es determinar cómo se da la relación entre la producción de las clases verbales y el momento de desarrollo lingüístico.

La metodología seguida comienza con la selección de la escuela, que es representativa de un estrato socioeconómico bajo del sur de la Ciudad de México. Utilicé un muestreo intencionado y, posteriormente, di paso a la recopilación de narraciones de experiencias personales infantiles con tres temáticas que estimulan el desarrollo discursivo. Categoricé al verbo con base en ADESSE (2021) para realizar un análisis cualitativo y cuantitativo. La teoría a la que me adscribo es la del interaccionismo, ya que, considero, aporta una explicación integral (lingüística, sociocultural y cognitiva) del complejo proceso de producción verbal que se lleva a cabo a lo largo del desarrollo lingüístico tardío.

MARCO TEÓRICO: INTERACCIONISMO

La teoría interaccionista emana del enfoque constructivista, pero cuenta con sus propios objetivos y postulados. Se emplea para explicar la adquisición y el desarrollo lingüístico, y, por su misma amplitud conceptual, es capaz de abarcar fenómenos que aluden a etapas evolutivas fundamentadas en la complejidad cognitiva que interviene en la producción y comprensión lingüística. Esta forma de concebir el desarrollo de la lengua vincula

³ En adelante ADESSE.

⁴ Para evitar confusión entre esta clase ADESSE y mi categoría de análisis, en adelante, la nombraré *comunicación*, ya que engloba verbos que tienen que ver con el acto o la idea de comunicar algo.

factores lingüísticos, socioculturales y cognitivos que teóricamente intervienen en el desarrollo de una lengua. Además, da cuenta de la relación entre el niño y su interlocutor.

De acuerdo con Hickmann (2015), Gleason y Berstein (2017, 1999a, 1999b), Gleason *et al.* (1989), Snow (1981) y Serra *et al.* (2000), en la adquisición del lenguaje es relevante la mediación y el *input* que un niño recibe del entorno social; es decir, el contacto con sus pares y, sobre todo, con los adultos: “Los interaccionistas sociales consideran el lenguaje como una faceta de la conducta comunicativa que se desarrolla a través de la interacción con otros seres humanos” (Gleason y Berstein 1999a: 415). Al respecto, Ochs (1988) reconoce que la lengua en uso permite socializar, además de que es imprescindible para transmitir el conocimiento sociocultural de generación en generación. El interaccionismo sostiene que el lenguaje se desarrolla gracias al *andamiaje* que se establece debido al intercambio comunicativo de un niño con sus pares, y, sobre todo, con adultos. Entonces, los niños adquieren conocimiento lingüístico al interactuar, lo cual estimula sus competencias comunicativas. La complejización y la especialización (Ramos 2022) de la producción de predicados verbales con el paso de los años escolares —desde la morfología y sus accidentes gramaticales, su formación en oraciones compuestas, la extensión de significados, hasta su pertinencia de uso— es un claro ejemplo de ello.

Por otra parte, las interacciones también transmiten conocimiento a los niños de los diferentes tipos de discurso que pueden emplear en función de la situación y el contexto. Solé (2014) sostiene que, cuando un adulto interviene en las narraciones infantiles por medio de preguntas o pidiendo aclaraciones, contribuye a que el niño produzca y comprenda la estructura de este discurso, y, por ende, esto se refleja en el desarrollo lingüístico tardío, como se puede ver enseguida.

NARRACIONES DE EXPERIENCIAS PERSONALES

La narración es un discurso relevante para los estudios de habla infantil; surge desde etapas tempranas y se complejiza con el paso del tiempo. Desde la perspectiva de Reyes (1996), las narraciones requieren de una serie de habilidades lingüísticas, discursivas y pragmáticas centrales en el desarrollo comunicativo del niño.

La narración se ancla en el pasado, requiere de una referencia nominal, temporal y espacial —*deixis*—, posibilita el manejo de los diferentes mecanismos de cohesión textual, toma en cuenta al interlocutor —la postura interaccionista apela a su importancia como un *mediador* dentro del desarrollo lingüístico— y enseña cómo se toma y se mantiene el turno de habla dentro de una conversación. A su vez, la narración surge como punto de comunión entre la memoria, la creatividad y la facilidad para recontar una historia y descontextualizar el lenguaje con el que el niño “acrecienta sus capacidades discursivas y pragmáticas, y desarrolla la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua” (Barriga 2004: 37).

En cuanto a las narraciones que relatan *experiencias personales* (Labov 1972a, 1972b; Labov y Waletzky 1997), de ellas se pueden obtener discursos espontáneos, cohesivos y

coherentes que permiten adentrarse al desarrollo lingüístico tardío. Hernández (2017) identificó que los niños narran experiencias personales de mayor longitud, cohesión y coherencia cuando han vivido situaciones peligrosas, divertidas o aquellas que ya no son consideradas *experiencias personales*, cuya temática está dentro de sus intereses: películas, videojuegos o sus programas favoritos.

Barriga (2011) comenta que, al narrar, el niño involucra una serie de elementos lingüísticos, socioculturales y cognitivos que impactan directamente en su desarrollo y son guía nítida para seguir desde los pequeños hasta los grandes trazos de su proceso evolutivo. Por ello, hago uso de la narración como medio de producción de discursos infantiles de donde surgen los verbos que se pueden agrupar o clasificar con base en sus características sintáctico-semánticas, como a continuación se puede ver.

EL MÉTODO DE TRABAJO Y LAS CLASES VERBALES ADESSE

Este estudio de caso mixto y transversal⁵ enfocado en las clases verbales propias de niños en desarrollo lingüístico consta de dos etapas. En la primera etapa trabajé en una escuela primaria de la alcaldía Coyoacán. Hice un muestreo intencionado de diez niños; cinco de 1° —con seis años— y cinco de 6° —la mayoría con 11 años— con el fin de observar posibles cambios derivados de la reestructuración del sistema lingüístico⁶ a través de verbos producidos en narraciones de *experiencias personales*. Una vez que se obtuvieron los permisos correspondientes, grabé en formato de audio y de manera grupal por grado escolar.

En la segunda etapa, trabajé de manera individual con tres niños de 8 años que cursan 3° de primaria⁷. La muestra completa se puede ver en la tabla 1:

⁵ Es un estudio de caso, ya que lo que busco es investigar un fenómeno particular para entender su naturaleza distintiva. Es mixto porque combino datos cualitativos y cuantitativos; es decir, lo interpretativo y lo estadístico. También es de tipo transversal, ya que recabé el corpus en un tiempo delimitado con una población de niños de diferentes edades que interactúan en un mismo nicho social escolar.

⁶ El primer paso fue realizar observación participante para poder elegir la muestra de acuerdo con su disposición para participar; pude reconocer las rutinas y formas de trabajo de los grupos. Enseguida efectué un *rappport* con el propósito de familiarizarme con los niños. Para la recolección de las narraciones, asistí a la escuela dos veces por semana durante un mes —de agosto a septiembre de 2016—.

⁷ Como este trabajo se elaboró en temporada de confinamiento —febrero de 2021— a causa del virus del COVID, en esta etapa no pude asistir a ninguna escuela primaria, así que tuve que trabajar con niños cercanos a mí. Por tales motivos, no pude equiparar el número de la muestra de 3° con las de 1° y 6°.

Tabla 1. Datos generales de la muestra

	<i>Grado escolar</i>	<i>Código del niño</i>	<i>Edad</i>
1		VAL	6 años
2		SAH	6 años
3	1°	XIM	6 años
4		KIK	6 años
5		VAI	6 años
6		SAN	8 años
7	3°	CON	8 años
8		REN	8 años
9		NOH	11 años
10		KEN	10 años
11	6°	JOE	11 años
12		YAE	11 años
13		JOS	11 años

En ambos trabajos utilicé la misma metodología: recurrí a la solicitud formal de narraciones de *experiencias personales*. Las preguntas hechas a los niños son las siguientes:

1. ¿Has tenido algún accidente o enfermedad?
2. ¿Qué hiciste durante el fin de semana pasado o las vacaciones?
3. ¿Qué hiciste durante el temblor pasado?/¿Qué hiciste en la pandemia?⁸

A partir de las preguntas anteriores pude conformar mi corpus que transcribí de manera ortográfica. Identifiqué los verbos dentro de las narraciones —conjugados en cualquier tiempo, persona y número, así como los pronominales⁹—, para después colocarlos en hojas de cálculo de Excel y poder contabilizar las ocurrencias e identificar los tipos *ex profeso* del análisis mixto.

Decidí utilizar la Alternancia de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español¹⁰ (ADESSE 2021) porque es una *Base de Datos Sintácticos del Español Actual* (BDS) que forma parte de la *lingüística de corpus*; por ello, se actualiza y amplía constantemente, además de que parte de oraciones en las que se toman en cuenta sus participantes semánticos: “Cada clase verbal se correlaciona con una determinada configuración prototípica

⁸ Estas preguntas se adaptaron a la realidad contextual de los niños.

⁹ Incluí los verbos pronominales, ya que identifiqué que su producción fue amplia y relevante para este trabajo.

¹⁰ Estoy consciente de que existen muchas clasificaciones y tipologías que agrupan a los verbos por sus características, ya sea sintácticas, semánticas o su interfaz, que pueden utilizarse en estudios del habla infantil como éste; sin embargo, decidí trabajar con ADESSE, ya que es compatible con mi enfoque teórico, pues hay una interacción entre los niveles antes mencionados que me permite explicar el uso verbal en las tres etapas de los años escolares en las que trabajé.

de funciones semánticas, de modo que a los argumentos de los verbos pertenecientes a la misma clase les serán asignados en principio los papeles semánticos asociados con ésta” (Carneiro 2007: 1). En otras palabras, esta base pone especial interés en la interacción de niveles de la lengua, pues los rasgos semánticos y pragmáticos tienen repercusión tanto en las estructuras sintácticas como en el proceso del desarrollo lingüístico tardío. Por otra parte, para los fines de este trabajo, esta base me permitió agrupar los verbos y comparar el uso de una misma forma verbal en tres etapas importantes de los años escolares.

La *clase mental* incluye verbos referidos a una entidad dotada de vida psíquica que mantiene o experimenta algún tipo de estado, cambio de estado o actividad interior perceptiva, sensitiva o cognitiva, como *pensar* o *entender*. Por su parte, la *clase relacional* involucra verbos de atribución y de posesión: *ser* o *estar*. Respecto de la *clase material*, tiene que ver con verbos vinculados a procesos físicos y no mentales, por ejemplo, *mover*, *ir* y *llevar*. En la *clase comunicación* se encuentran, principalmente, verbos relacionados con la comunicación y la valoración, como *decir* y *hablar*. La *clase existencial* contiene verbos de existencia, tiempo-fase y vida, a saber, *haber* y *ocurrir*. Finalmente, la *clase modulación* incluye verbos que están próximos a ser gramaticalizados y que son auxiliares o semiauxiliares que pueden ser causativos, dispositivos o verbos de soporte: *hacer*, *dejar* y *permitir*.

Otro punto importante es que ADESSE incluye acepciones¹¹ para los casos de verbos polisémicos, puesto que su significado puede cambiar acorde con el contexto de uso encontrado en el corpus de la BDS. A manera de ejemplo de cómo se conforman las acepciones, muestro una misma entrada léxica con tres distintas formas en las que puede ser utilizado un verbo¹²:

ENCONTRAR I

Hallar o descubrir algo (física o mentalmente), por casualidad o después de buscarlo

Ejemplo: Visitó a los árabes familia por familia, y al menos por esa vez sacó una conclusión correcta. Los **encontró** perplejos y tristes, con insignias de duelo en sus altares

ENCONTRAR II

Encontrarse [alguien] [(en) un lugar]

Estar [en un lugar]

Ejemplo: Grandes mitos... O a lo mejor sólo quería descubrir lo prohibido, que imaginaba que se **encontraba** en la calle.

¹¹ Las acepciones fueron tomadas en cuenta en este trabajo para la distribución de los verbos en las clases, basándome en el contexto donde fue encontrado el verbo.

¹² Tomé este verbo como ejemplo de manera arbitraria.

ENCONTRAR III

Encontrarse [alguien] [en un estado concreto]

Estar o hallarse [en un estado concreto]

Ejemplo: Decía: «No, papá, sí me **encuentro** muy bien», y es verdad; porque yo lo que he comprobado.**ANÁLISIS Y RESULTADOS**

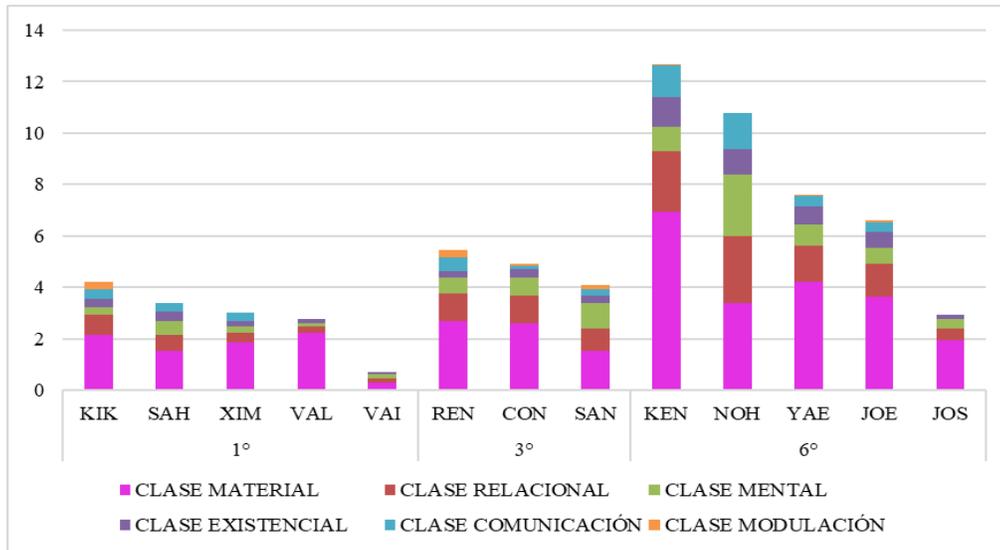
En relación con cómo los niños desarrollan la sintaxis, los psicolingüistas han intentado explorar y explicar a través del método científico tal proceso. Con respecto a las investigaciones que giran en torno a la semántica hay una menor producción de estudios evolutivos, lo cual puede deberse a que se requiere adentrarse a la cognición de los niños para poder observar cómo opera el significado y cómo los niños significan su mundo: es a través de la relación entre significado y significante como los niños conceptualizan y organizan objetos, estados, acciones, personas, tiempos, escenarios, etcétera.

En el caso de la sintaxis infantil, hay una mayor producción de trabajos, en gran medida porque este nivel proporciona una guía más nítida de los mecanismos que influyen en el desarrollo lingüístico tardío; destacan aquellos estudios en los que se involucra la interacción de niveles de análisis lingüístico, debido a que “muchas de la sofisticación oracional alcanzada en este periodo está en estrecha relación con el dominio de la complejidad semántica que subyace a estructuras sintácticas” (Barriga 2004: 45). Por tanto, la base de datos ADESSE permite describir la interacción entre el nivel sintáctico y semántico de los verbos en español que los niños eligen para conformar sus discursos con un sentido completo.

Una situación esperada era que, en cada clase, los niños de 6° encabezaran los resultados, seguidos de los de 3° y 1°. Esto no ocurrió, debido a factores propios de la reestructuración del sistema lingüístico que relaciona aspectos lingüísticos, socioculturales y cognitivos. Sin embargo, se observa la evolución en el aumento consecutivo de tipos verbales de primero a sexto grado, con sus respectivas diferencias individuales (Rojas y Oropeza 2018) de índole discursiva entre niños del mismo grado. Lo anterior es relevante debido a que los niños cuentan con distintas habilidades narrativas propiciadas por su entorno familiar y el nivel de instrucción de sus padres o cuidadores, entre otros factores.

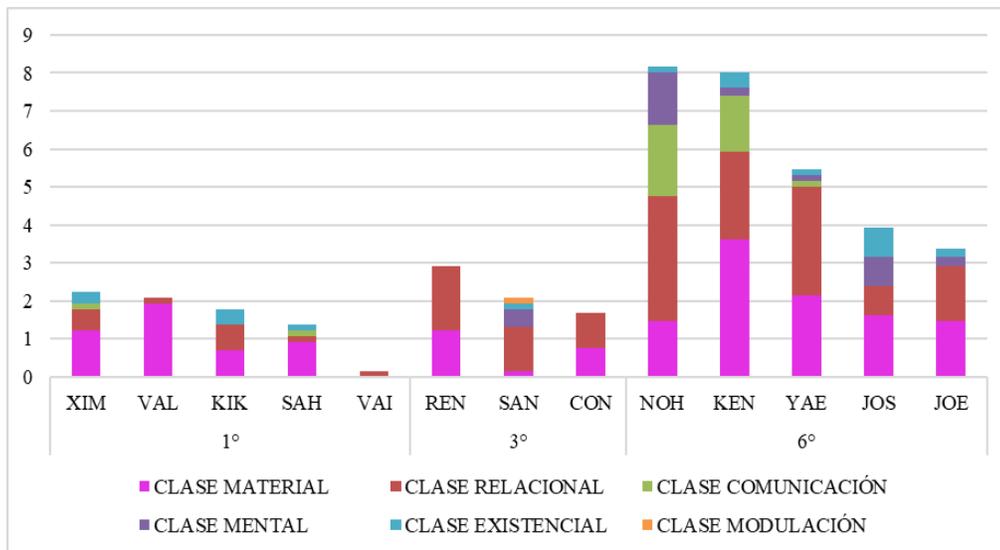
En la gráfica 1¹³, se encuentran los resultados del cálculo de frecuencia relativa de los niños de 1°, 3° y 6°. Se observa que en los tres grados hay una concentración en la clase material, seguida de las clases relacional, mental, existencial, comunicación, y, finalmente, modulación.

¹³ Se elaboraron todas las gráficas con base en las tablas de frecuencia relativa.



Gráfica 1. Resultados de los tipos y las clases verbales por grado escolar

La gráfica 2 ilustra las ocurrencias infantiles de las clases verbales en cada grado escolar. Las diferencias más salientes con respecto a la grafica 1 de los tipos se dan en el orden de producción de 1°, mientras que en 6° sólo se invierten KEN y NOH. En cuanto a las clases con mayor producción, nuevamente, las clases material y relacional son las primeras; a continuación aparecen las clases comunicación, mental, existencial y modulación. No obstante, este orden es motivado por las diferencias individuales; es decir, en la clase comunicación, NOH produjo más ocurrencias; en la clase mental, fueron NOE y JOS los que produjeron más ocurrencias, y en la clase existencial fueron más equitativas.



Gráfica 2. Resultados de las ocurrencias y las clases verbales por grado escolar

La tabla 2 contiene los resultados de las frecuencias relativas de las ocurrencias en las tres etapas. Los verbos más frecuentes en las narraciones infantiles de las tres etapas en cada clase son los siguientes: *ir, jugar, llegar, despertar, dormir, hacer, desayunar*, entre otros, en la clase material; *ser y estar, tener, llamar* (denominar a alguien), en la clase relacional; *decir y llamar*, en la clase comunicación; *saber, creer, doler, sentir, pensar y acordarse*, en la clase mental; *pasar, haber, morir y sobrevivir*, en la clase existencial, y, por último, en la clase modulación, sólo se obtuvo *dejar*. La constante aparición de estos verbos puede deberse a que son los que le dan cohesión y coherencia a las narraciones infantiles.

Tabla 2. Frecuencia relativa de clases verbales analizadas (ocurrencias)

Grado escolar	Niño	Clase material	Clase relacional	Clase comunicación	Clase mental	Clase existencial	Clase modulación
1°	XIM	1.230769231	0.538461538	0.153846154	0	0.307692308	0
	VAL	1.923076923	0.153846154	0	0	0	0
	KIK	0.692307692	0.692307692	0	0	0.384615385	0
	SAH	0.923076923	0.153846154	0.153846154	0	0.153846154	0
	VAI	0	0.153846154	0	0	0	0
3°	REN	1.230769231	1.692307692	0	0	0	0
	SAN	0.153846154	1.153846154	0	0.461538462	0.153846154	0.153846154
	CON	0.769230769	0.923076923	0	0	0	0
6°	NOH	1.461538462	3.307692308	1.846153846	1.384615385	0.153846154	0
	KEN	3.615384615	2.307692308	1.461538462	0.230769231	0.384615385	0
	YAE	2.153846154	2.846153846	0.153846154	0.153846154	0.153846154	0
	JOS	1.615384615	0.769230769	0	0.769230769	0.769230769	0
	JOE	1.461538462	1.461538462	0	0.230769231	0.230769231	0

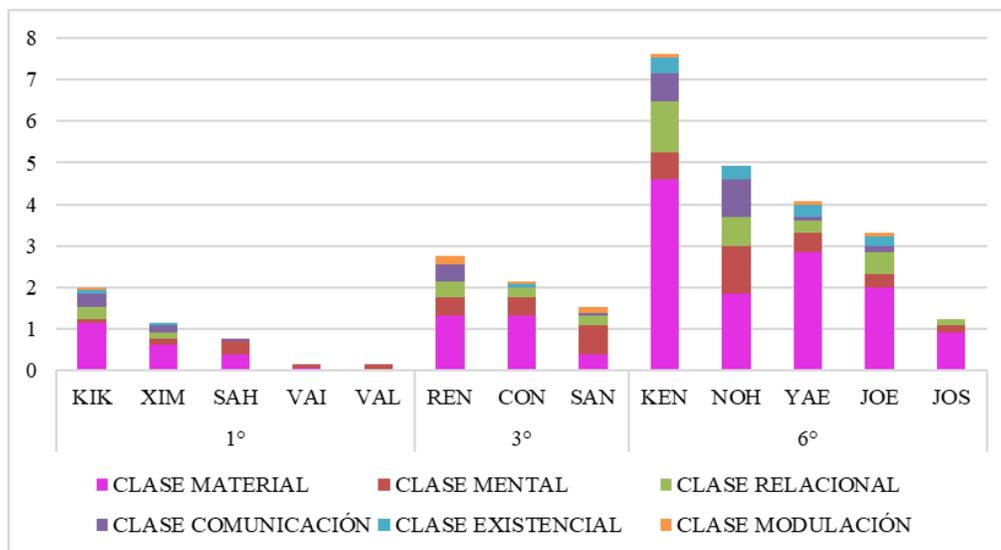
En la tabla 3 se presenta la frecuencia relativa de los verbos analizados (tipos); sobre todo, son tres los tiempos verbales principales que coinciden con la estructura del discurso narrativo. El más frecuente es el pretérito simple: *tuve, fui, fuimos, llegó, brincó*, seguido por el presente: *es, soy, son, sabe, duermo, duerme*; y del pretérito imperfecto: *tenía, veían, sabía, estábamos, comimos*. Se había previsto que no todos los tiempos surgieran por las siguientes razones: la primera tiene que ver con las características dialectales del español mexicano —que es la menos relevante—; la segunda se debe a la competencia lingüística propia de cada etapa del desarrollo lingüístico tardío, y la tercera tiene que ver con la forma estructural de este tipo de discurso; así, por ejemplo, las formas pretéritas del indicativo son más naturales y esperadas.

Detecté ejemplos de pretérito perfecto compuesto, *he tenido*; de pretérito pluscuamperfecto, *había terminado, había sentido, había terminado*; de pretérito imperfecto, *estuviera, fuera*; de infinitivo, *ir, ver, estar, jugar*, y, por último, de gerundio, *diciendo, escuchando, jugando, llorando, pensando*.

Tabla 3. Frecuencia relativa de clases verbales analizadas (tipos)

Grado escolar	Niño	Clase material	Clase relacional	Clase mental	Clase existencial	Clase c omunicación	Clase modulación
1°	KIK	2.153846154	0.769230769	0.307692308	0.307692308	0.384615385	0.307692308
	SAH	1.538461538	0.615384615	0.538461538	0.384615385	0.307692308	0
	XIM	1.846153846	0.384615385	0.230769231	0.230769231	0.307692308	0
	VAL	2.230769231	0.230769231	0.153846154	0.153846154	0	0
	VAI	0.307692308	0.153846154	0.153846154	0.076923077	0	0
3°	REN	2.692307692	1.076923077	0.615384615	0.230769231	0.538461538	0.307692308
	CON	2.615384615	1.076923077	0.692307692	0.307692308	0.153846154	0.076923077
	SAN	1.538461538	0.846153846	1	0.307692308	0.230769231	0.153846154
6°	KEN	6.923076923	2.384615385	0.923076923	1.153846154	1.230769231	0.076923077
	NOH	3.384615385	2.615384615	2.384615385	1	1.384615385	0
	YAE	4.230769231	1.384615385	0.846153846	0.692307692	0.384615385	0.076923077
	JOE	3.692307692	1.307692308	0.615384615	0.615384615	0.384615385	0.076923077
	JOS	1.923076923	0.461538462	0.384615385	0.153846154	0	0

Se encontró una producción considerable de verbos pronominales: *lo cosieron, me dormí, me la tomé, me acuerdo, me sentía*. En la gráfica 3, es posible observar que el orden de uso de estos verbos varía un poco con respecto a la gráfica 1. La clase material sigue siendo la primera, seguida por las clases mental, relacional, comunicación, existencial y modulación. Por otro lado, como se ha podido ver en los ejemplos anteriores, la elección de la persona y el número nos habla del empleo de la flexión verbal en los tres grados. Asimismo, identifiqué perífrasis verbales; sin embargo, fueron descartadas por su complejidad *per se*.



Gráfica 3. Resultados de las clases verbales y verbos pronominales

La diferencia evolutiva detectada en la clase material es que los niños de 6° produjeron más verbos; enseguida tenemos a los de 1° y los de 3°. Esta clase se caracteriza, semánticamente, por hacer alusión a nociones de *cambio, movimiento, desplazamiento, posición, direccionalidad, unión en un punto, creación o alteraciones físicas*. Esto, a su vez, tiene una proyección en la sintaxis y en los participantes sintáctico-semánticos requeridos. Tales rasgos semánticos indican una menor complejidad cognitiva porque están anclados en lo concreto, y, por lo tanto, se pueden atestiguar verbos de esta clase desde etapas tempranas. El hecho de que esta clase haya sido la más productiva en las narraciones infantiles de las tres etapas evolutivas no resulta sorprendente; lo interesante radica en que hay discontinuidad evolutiva que se considera propia del desarrollo lingüístico (Barriga 1990).

ADESSE tiene once acepciones para el verbo *pasar*. En las oraciones (1) y (3), el verbo se agrupa en la acepción I, que tiene que ver con movimiento o desplazamiento; hay una segunda persona del singular, tiempo pretérito del verbo *pasar*, y los participantes sintáctico-semánticos son un móvil, el origen y la dirección. La desigualdad entre (1) y (3) radica en los participantes, ya que, en (1), hay una construcción incoactiva cuyo participante ha tenido un desplazamiento; la oración (2) se vincula con la acepción VII de ADESSE (2023) en donde el participante es beneficiario de un suceso o una situación que ocurre. En la oración (3), hay una construcción causativa, mientras que, en (4), el verbo *pasar* se relaciona con la acepción IX, que tiene como participante la *duración*, y se usa con una noción de *transcurrir el tiempo*, de tal manera que el participante está relacionado con la duración del evento. Estos ejemplos sugieren que, desde 1°, los niños pueden producir un verbo con diferentes acepciones. Sería interesante realizar un trabajo al respecto, considerando la comprensión infantil. Merece la pena señalar que de (1) a (4) se puede ver que los participantes van cambiando de lo concreto a lo abstracto.

Primer grado:

1)

XIM: *pasó* un coche rápido.

2)

KIK: *pasó* otro accidente.

Tercer grado:

3)

SAN: bueno Carito lo *pasó* porque a mí me dio miedo <el puente>.

Sexto grado:

4)

KEN: y ya *pasó* el tiempo.

Referente a la clase relacional, los niños de 6° produjeron más verbos, enseguida, tenemos a los de 3° y, finalmente, a los de 1°. De acuerdo con López (1994), desde etapas tempranas, los niños distinguen la diferencia semántica de verbos como *ser* y *estar* marcando las referencias de objetos a través de *ser* y de los eventos con *estar*. En el interior de esta clase destacan dos subclases: los tocantes a la posesión y a los verbos de atribución de tipo *copulativos* con el verbo *ser*, que en la clasificación cuenta con sólo una acepción, como en las oraciones (5), (6) y (7), y los *semicopulativos* con el verbo *poner*, que, en este caso, presenta siete acepciones. En cuando a las oraciones (8) y (9), el verbo forma parte de la acepción I de ADESSE (2023). En estos casos, el verbo es pronominal y está en tiempo pretérito. Cabe señalar que esta misma forma sólo se encontró en 3° y 6°.

En general, los participantes sintáctico-semánticos de esta clase y sus subclases son tres, o al menos dos, ya que puede darse el caso de que A transfiere B a C. ADESSE (2023) afirma que el verbo *ser*, como en las oraciones (5), (6) y (7), incluye dos participantes: una entidad y un atributo. En estas oraciones predicativas hay presencia del verbo intransitivo *ser* en tercera persona del tiempo presente. Kovacci (1979) refiere que son *verbos semánticamente vacíos*, pues se construyen con adjetivos. Por su parte, Regueiro (2008) asegura que, en las oraciones que incluyen estos verbos, la carga semántica se coloca en el núcleo nominal como en *cierto*, *caliente* y *grosera*; este último intensificado por el adverbio *muy*. En los ejemplos (8) y (9), vemos oraciones con proclítico dativo e impersonal refleja, respectivamente. Observamos que los ejemplos con este verbo son muy variados por las acepciones que registran y los diversos niveles de especialización del habla infantil (Ramos 2022).

Primer grado:

5)

KIK: no es cierto.

Tercer grado:

(6)

REN: no es caliente ni nada.

Sexto grado:

7)

KIM: *es muy grosera con mi bisabuelita.*

Tercer grado:

8)

REN: *me puso una pomada.*

Sexto grado:

9)

JOE: *me puso una gasa.*

En cuanto a la clase mental, los niños de 6° son los que tuvieron una mayor producción, luego, los de 3°, y, por último, los de 1°. ADESSE (2021) menciona que los procesos se distinguen semánticamente por la actividad psíquica de una persona que puede mantener o experimentar un cambio de estado o una actividad interna, ya sea perceptiva, sensitiva o cognitiva. Montes (2014) afirma que los verbos de percepción son *procesos pasivos* porque el sujeto recibe estímulos como *ver* u *oír*.

Las características semánticas de los verbos de la clase mental se reflejan en la sintaxis, pues proyectan toda su complejidad cognitiva. Esto se puede argumentar al observar que los niños de 1° grado se encuentran al inicio del desarrollo evolutivo de la lengua y son quienes presentaron una menor producción de esta clase, con respecto a los de 3° y 6°. El verbo *espantar* de las oraciones (10), (11) y (12) está en primera persona del singular, tiempo pretérito y corresponde a la acepción I de las dos que contiene ADESSE (2023); sus participantes sintáctico-semánticos son experimentadores, pues la acción recae en la misma persona que está narrando, a través del proclítico dativo *me*.

Primer grado:

10)

VAL: *yo me espanté.*

Tercer grado:

11)

CON: *es algo muy contagioso y yo me espanté.*

Sexto grado:

12)

KEN: por eso no me *espanté*.

En relación con la clase existencial, detecté que hay una preferencia por parte de 6°, a continuación, 1°, y, finalmente, 3°. Estos verbos se agrupan en función de los conceptos *existir* o *dejar de existir*; en estos casos se consideran importantes el proceso inicial, medio o final, así como su duración. Hay dos acepciones ADESSE (2021) del verbo *haber*, pero la que compete a mis ejemplos es la acepción I, que cuenta con un participante sintáctico-semántico, que es un *existente*. Las características semánticas antes expuestas apuntan a una complejidad cognitiva propia de etapas tardías, lo cual concuerda con mis resultados evolutivos; además, se refleja en el nivel sintáctico, ya que la noción de agente-paciente forma parte de los argumentos principales, pues puede haber una entidad que provoque algo en otra que se encuentra en estado pasivo.

En las oraciones (13), (14) y (15), *haber* está en forma impersonal; en (13), se comprueba la existencia de algo animado, mientras que en (14) y (15), hay indicaciones de un objeto inanimado. En este sentido, Flores *et al.* (2015) afirman que, en un inicio, los niños comprenden mejor los sujetos animados y, posteriormente, los inanimados, como se puede corroborar en los ejemplos. Asimismo, hay un paso gradual en la comprensión de lo concreto a lo abstracto. La oración (13) tiene un determinante indefinido que cuantifica a *Batman* y, enseguida, vemos una oración subordinada. En la (14), después del verbo, aparece un determinante indefinido que acompaña a *avioncito*. Al respecto, en (15), podemos observar que el argumento es un concepto abstracto, además incluye una oración subordinada copulativa.

Primer grado:

13)

VAI: *hay* un Batman que es negro.

Tercer grado:

14)

SAN: al avioncito porque *hay* un avioncito.

Sexto grado:

15)

YAE: *hay* entretenimiento y también pasa Hora de aventura.

La *clase comunicación* tuvo una mayor producción en 6°, luego, en 1° y, por último, en 3°. Incluye verbos con rasgos semánticos vinculados a la comunicación, a la valoración y a la emisión de sonido. Casi siempre prevalece una relación entre el emisor, el receptor y lo que dice el receptor que es captado por el emisor —tal como el postulado interaccionista antes visto lo indica—, de tal manera que la información compartida entre ambos resulta ser un proceso semántico cognitivo complejo. ADESSE (2023) tiene como participantes sintáctico-semánticos un mensaje, un comunicador y un receptor en la acepción I, de tres, para *decir*. Así, en los ejemplos (16), (17) y (18), el verbo aparece en primera persona del singular, en pretérito y va acompañado de un proclítico, excepto en el (18). En (16), hay un sujeto tácito y un receptor del mensaje introducido por la preposición; en (17), por su parte, el sujeto está explícito, y se puede ver una oración subordinada, del mismo modo que en (18), donde también hay un sujeto explícito y un complemento adjetival.

Primer grado:

16)

KIK: le *dije* a mi papá cuando estaba en la mesa.

Tercer grado:

17)

REN: yo le *dije* que sí.

Sexto grado:

18)

JOE: yo *dije* primero que era la raíz cuadrada de 16.

La *clase modulación* incluye verbos localizados dentro de subclases que tienen que ver con verbos próximos a los gramaticalizados, tal es el caso de auxiliares o semiauxiliares que indican *causa*, *disposición*, o, simplemente, *son verbos de soporte*. En general es una clase que se considera mayormente causativa, lo que parece ser una propiedad de la etapa tardía. Montes (2014) afirma que, desde los tres años, los niños utilizan relaciones causativas, y, a los cinco años, hay un aumento, pero, sobre todo, a los nueve años. Siguiendo a Lavale (2013), en la cognición humana, existe la posibilidad de conceptualizar la causa tomando en consideración las interacciones y su relación con el mundo. Entonces, es posible suponer que existe un mecanismo semántico que ayuda a los niños a comprender y a estructurar la realidad y la noción de un movimiento o acción forzada que produce un efecto o resultado.

Lo anterior puede indicar que, si bien los niños entienden la idea de causa desde temprana edad, con el paso de los años escolares y la interacción con sus pares y adultos,

hay un dominio y comprensión de estas estructuras. En mis resultados esperaba que los niños de 6° fueran los primeros en tener más verbos de estas características, seguidos de los de 3° y, finalmente, los de 1°; lo anterior no sucedió, pero eso puede deberse al tipo de discurso utilizado.

La clase *modulación* indica que los niños de 3° tuvieron más ocurrencias, luego los de 1° y, por último, los de 6°. Asimismo, fue la que menos ocurrencias presentó, por ende, hubo dificultad para encontrar la producción de una misma forma verbal en las tres etapas del desarrollo lingüístico tardío. El único verbo identificado en 1° y en 3° es *dejar* con el sentido de ‘permiso’; corresponde a la acepción v de siete de ADESSE (2023), y sus participantes sintáctico-semánticos son permitidor, lo permitido y la acción. En (19), hay una tercera persona del plural en tiempo pretérito imperfecto, y (20) tiene una primera persona del singular, también en pretérito imperfecto.

Primer grado:

19)

KIK: mis papás no me *dejaban*.

Tercer grado:

20)

MAT: no me *dejaba* mi mamá.

Cada ejemplo presentado es propio de la producción verbal en narraciones de niños en diferentes etapas de desarrollo lingüístico. Flores *et al.* (2015) mencionan que los niños que atraviesan por el desarrollo lingüístico forman representaciones semánticas de los verbos y aprenden reglas para relacionar tales representaciones con estructuras sintácticas más complejas; es decir, se mantiene la interacción entre niveles de la lengua.

Por medio del análisis cuantitativo se pudo notar que el desarrollo lingüístico tardío es viable de ser observado a través del aumento en las ocurrencias y los tipos de 1° a 3° grado, y, posteriormente, en 6°; sin embargo, las ocurrencias se pueden tomar como una guía de la estructura discursiva que siguen los niños. A lo anterior hay que agregar que “el número total de palabras influye negativamente en la diversidad léxica, de tal manera que cuantas más palabras produce un niño en una muestra, menores son las posibilidades de que produzca palabras diferentes” (Auza y Chávez 2013: 65). Dicho lo anterior, identifiqué que los niños con una menor longitud narrativa produjeron más tipos, mientras que los niños con narraciones más extensas produjeron, sobre todo, más ocurrencias que tipos. Por ende, el desarrollo lingüístico tardío no debe considerarse categóricamente como una suma de palabras y estructuras, ni tampoco como un fenómeno evolutivo y continuo. Lo relevante estriba en el aumento de uso de las clases verbales, principalmente, si las formas son más sofisticadas, pues esto alude al desarrollo lingüístico tardío.

Por el análisis cualitativo se pudo notar que en 6° se producen más tipos. El hecho de que produjeran más tipos sugiere que, con el paso de los años escolares, se van expandiendo o ampliando los inventarios infantiles que tienen que ver con los verbos, pues entre más verbos usan los niños, mayor es el desarrollo sintáctico y semántico que marca todo un proceso evolutivo verbal que organiza el sistema lingüístico infantil, pero, también, se van complejizando y especializando (Barriga 1990; Ramos 2022).

Al respecto, Flores *et al.* (2015) mencionan que los verbos se pueden clasificar en dos tipos con base en su semántica. Uno de ellos tiene que ver con los verbos de movimiento que son concretos y tienen asociaciones con lo perceptual y motor. El otro tipo agrupa verbos de cognición que son de tipo abstracto y en los que no hay asociaciones perceptuales ni motoras.

En el caso de la clase material, es una superclase que incluye verbos de movimiento que, de acuerdo con Ibáñez (2001), se observan en todas las lenguas, amén de ser de temprana adquisición.

En las gráficas y tablas se puede observar que, aunque el uso de cada clase sigue el mismo orden de uso en los tres grados, lo que cambia por grado escolar es la frecuencia de producción de cada clase. Esto puede deberse a la temática y a las partes de la estructura narrativa. La mayor producción de ocurrencias y tipos en los niños de 6° se debe al transcurso del desarrollo lingüístico tardío en el que se va refinando, reestructurando e, incluso, incrementando el conocimiento lingüístico infantil. Sin embargo, hay que subrayar que el desarrollo lingüístico tardío no siempre es evolutivo ni continuo, tal como lo pude observar en mis resultados en los que hubo una fluctuación en la producción verbal de las clases sintactico-semánticas ADESSE entre grados y entre niños. Es decir, 6° siempre tuvo la mayor producción de verbos (ocurrencias y tipos) en las seis clases, lo cual es signo de la complejización y especialización de la gramática infantil (Ramos 2022). Sin embargo, hubo una constante fluctuación de la posición entre 1° y 3°, lo cual conduce a suponer que es en estos años donde la reestructuración lingüística sufre más cambios.

Una explicación interaccionista a estos datos advierte que los niños adquieren con antelación los predicados que son productivos en su realidad contextual. Tal es el caso de los verbos de movimiento, que dan cuenta de alguna modificación o cambio y que se encuentran dentro de la *clase material*. Fernández (2006: 322) reconoce que un niño conceptualiza y, paulatinamente, elabora a partir de la realidad que lo circunda; así, “desemboca en una serie de escenas que él mismo muestra en sus manipulaciones y actividades de *tomar, dar, tirar, mover o romper*”. Como ya mencioné, la *clase modulación* incluye verbos que requieren de una madurez cognitiva para su producción y comprensión, ya que la noción de causa es propia de las etapas tardías.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se ha podido identificar, a través de la producción de los verbos empleados en las narraciones, algunos aspectos del desarrollo lingüístico donde la

semántica y la sintaxis interactúan de forma compleja en los procesos evolutivos de la lengua.

La *clase material* resultó tener una mayor producción, y la *clase modulación* la menor, como se pudo ver en el análisis y resultados. Probablemente esto se debe a que los niños siguen la estructura argumental de los verbos para desatar estructuras de mayor complejidad cognitiva que se estructuran formando un discurso. Incluso, dentro de la misma narración, el mismo verbo se utiliza con diferentes argumentos, según las necesidades discursivas y la estructura narrativa.

También es posible considerar que la clase material tuvo más frecuencia que la clase modulación, debido a que los niños siguen un patrón de desarrollo que va de lo concreto a lo abstracto. Por otra parte, dentro de la primera clase se encuentra la mayoría de los verbos que permiten darle cohesión, coherencia e hilo conductor a las narraciones infantiles, en comparación con la segunda clase. No debemos olvidar la etapa de desarrollo de la lengua en la que se encuentra el niño, pieza clave para reconocer la interacción entre la semántica y la sintaxis, pues la primera repercute en la segunda. De igual manera, los verbos que se refieren al movimiento, al desplazamiento, a las modificaciones o a los cambios que están en la realidad contextual de los niños, también suelen ser las formas verbales más frecuentes en el habla adulta, a la que los niños están expuestos y que conforma el papel de andamiaje.

A partir del análisis, se puede observar la producción de los verbos en narraciones de tres etapas y la reestructuración de la gramática infantil a partir de un proceso de evolución-involución y continuidad-discontinuidad semántica que afecta a la sintaxis. El desarrollo de la lengua, visto desde la perspectiva interaccionista, se muestra con vicisitudes: no siempre es consecutivo entre los grados escolares ni es lineal por factores de índole lingüístico, social y cognitivo, ya que lo importante no es una mayor o menor cantidad de verbos utilizados en general, sino el aumento en la producción de las clases verbales ADESSE que guardan cualidades particulares. En efecto, bajo este escenario complejo, los niños logran obtener sus competencias lingüísticas y pragmáticas.

Por último, no debemos perder de vista que las diferencias individuales (Rojas y Oropeza 2018) son relevantes, ya que no todos los niños cuentan con las mismas habilidades narrativas, ya sea por el entorno familiar y el nivel de instrucción de los padres o cuidadores, entre otras cuestiones.

BIBLIOGRAFÍA

AUZA, Alejandra y Andrea CHÁVEZ. 2013. “Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión, diversidad y densidad léxicas en el recuento de una historia”, en Alejandra Auza y Karina Hess (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro–Hospital General Dr. Manuel Gea González/ Ediciones DeLaurel, pp. 59-83.

- ÁVILA, Raúl. 2004. "Lo que hacen los niños: verbos y grado escolar", *Studia Romanica Posnaniensia* 31: 129-146.
- Base de datos de verbos, alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos del español* (2002-2023) (ADESSE). Galicia, España: Universidade de Vigo, en <<http://adesse.uvigo.es/data/clases.php>> .
- CRUZ, Irasema. 2022. "Desarrollo semántico-sintáctico de los verbos de percepción en etapas tempranas y tardías del desarrollo del lenguaje", *Punto Cunorte* 14: 133-164.
- BARRIGA, Rebeca. 2011. "Del dialogo a la argumentación. Entre discursos y ejercicios en los libros del enfoque comunicativo", en Rebeca Barriga (ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. México: El Colegio de México, pp. 69-103.
- BARRIGA, Rebeca. 2004. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México.
- BARRIGA, Rebeca. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- CARNEIRO, Francisco Albertuz. 2007. *Sintaxis, semántica y clases de verbos: clasificación verbal en el proyecto ADESSE*. España: Universidade de Vigo.
- FERNÁNDEZ, Milagros. 2006. "Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil", *Revista Española de Lingüística* 36: 319-347.
- FLORES, Lázaro *et al.* 2015. "Desarrollo del uso y la fluidez de verbos, su importancia para la neuropsicología", *Salud Mental* 38, num.1: 59-65.
- GLEASON, Jean Berko, Deborah HAY y Leslie CAIN. 1989. "The social and affective determinants of language development", en Mabel Rice y Richard Schiefelbusch (eds.), *The Teachability of Language*. Baltimore: Paul Bookes, pp. 171-186
- GLEASON, Jean y Nan BERNSTEIN. 2017. *The Development of Language*, 9ª ed., United States of America: Pearson.
- GLEASON, Jean Berko y Nan BERNSTEIN. 1999a. *Psicolingüística*. España: McGraw Hill.
- GLEASON, Jean y Nan BERNSTEIN 1999b. "La adquisición del lenguaje", en Jean Berko Gleason y Nan Berstein Ratner (eds.), *Psicolingüística*, trad. A. Esquinas Rychen. España: McGraw-Hill, pp. 369-432.
- HERNÁNDEZ, Odette. 2017. *El desarrollo lingüístico visto a través de los tiempos, modos y tipos verbales en narraciones infantiles de los años escolares*, tesis de licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- HERNÁNDEZ, Odette. 2021. *Clases verbales en narraciones de experiencias personales de niños en etapa tardía*, manuscrito.
- HESS, Karina y Alejandra AUZA. 2013. "Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños", en Alejandra Auza Benavides, y Karina Hess Zimmermann (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Ediciones DeLaurel, pp. 7-24.
- HICKMANN, Maya. 2015. "Discourse of children", en Karen Tracy, Cornelia Ilie y Todd Sandel (eds.), *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. John Wiley y Sons.
- IBÁÑEZ, Sergio. 2001. "Primeros verbos en la adquisición del español: su estructura semántica", *Lingüística (ALFAL)*, pp. 145-160.

- KOVACCI, Ofelia. 1979. *Castellano 2* (9ª ed.). Buenos Aires: Huemul.
- LAVALE, Ruth María. 2013. *Verbos denominales causativos en español actual*, tesis de doctorado. Alicante: Universidad de Alicante.
- LABOV, William. 1972a. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, William. 1972b. *The Transformation of Experience in Narrative Syntax. Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, William y Joshua WALETZKY. 1997. "Narratives analysis: Oral version of personal experience", *Journal of Narrative & Life History* 7, núm. 1-4: 3-38.
- LÓPEZ, Susana. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- MONTES, Rosa Graciela. 2014. "Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 111-142.
- OCHS, Elinor. 1988. *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAMOS, Clara. 2022. *La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las perífrasis aspectuales de fase en dos clases de narraciones*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- Real Academia Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REGUEIRO, María Luisa. 2008. "Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la gramática española", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 2, núm. 3, <DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael0393>>.
- REYES, Claudia. 1996. *Narrar a los seis años: algunas características de las narraciones producidas por niños de la ciudad de Monterrey*. México, D.F.: El Colegio de México.
- ROJAS, Cecilia y Viviana OROPEZA (eds.). 2018. *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SERRA, Miquel *et al.* 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- SNOW, Catherine. 1981. "English speakers' acquisition of Dutch syntax", *Annals of the New York Academy of Sciences. Native Language and Foreign Language Acquisition* 1, núm. 379: 235-250.
- SOLÉ, María Rosa. 2014. "El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 201-227.
- TOMASELLO, Michael. 1992. *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

