

Estrategias de seguimiento de la referencia anafórica en etapas tardías

Anaphoric reference-tracking strategies in later language development

MAXIMILIANO SOLORIO
El Colegio de México
msolorio@colmex.mx

■ **RESUMEN:** En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso llevado a cabo en dos grupos de edad de niños en etapas tardías, con el objetivo de describir las estructuras lingüísticas más frecuentes utilizadas por cada grupo para la creación de cohesión de un texto narrativo, así como describir los rasgos observables en el desarrollo del lenguaje. El análisis se hace a partir de las producciones narrativas basadas en la lectura de un cuento en imágenes, específicamente, de las estructuras lingüísticas empleadas por los niños para mantener la referencia de los tres personajes principales del cuento *Frog were are you?* (Mayer 1969). Se considera su estructura sintáctica, su función sintáctica y la distancia clausal con su antecedente nominal.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, etapas tardías, referencia anafórica, cohesión, narrativas infantiles.

■ **ABSTRACT:** This paper presents the results of a case study of two age groups of children in late stages, with the objective of describing the most frequent linguistic structures used by each group for the creation of cohesion of a narrative text, as well as describing the observable features in the development of language. The analysis is carried out on the narrative productions based on their reading of a story in images, specifically the linguistic structures used by the children to maintain the reference of the three main characters of the story *Frog were are you?* (Mayer 1969), considering its syntactic structure, its syntactic function, and the clausal distance with its nominal antecedent.

KEYWORDS: language development, late stages, anaphoric reference, cohesion, children's narratives.

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2022
Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2023

INTRODUCCIÓN

en este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso que da cuenta de las estrategias de seguimiento de la referencia anafórica en los textos narrativos de dos grupos de niños en etapas tardías: el primero de 5 años y el segundo de 8 años, en edad escolar, en la Ciudad de México. Este estudio se llevó a cabo a partir del análisis de la producción de estructuras referenciales en un texto narrativo producido por cada niño. Lo anterior con el objetivo de describir las estructuras lingüísticas más comunes para la formación de cohesión por parte de cada grupo etario y de describir los cambios en el desarrollo del lenguaje de acuerdo con las diferencias y similitudes entre sus producciones. Por *estrategia* se entiende las estructuras lingüísticas utilizadas por los niños para introducir o seguir la referencia de algún participante en un texto (sustantivos, pronombres, clíticos, etc.). Se tomó la decisión de estudiar específicamente este tipo de estructuras por ser una de las maneras en que se construye y se organiza una narración (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 157), y la interacción verbal en general.

Esta investigación tiene como antecedentes los resultados observados en dos trabajos previos sobre las estrategias de cohesión en niños, específicamente el de Aguilar (2003) y el de González Márquez (2004), pues se consideraron los hallazgos y las conclusiones a las que llegaron estos autores y se adaptó su metodología y análisis. De acuerdo con sus resultados, Aguilar (2003: 153) señala que los niños de 6 años en su estudio mostraron una tendencia a reconocer y especificar a los actores en una serie de eventos. Sus narraciones son más descriptivas y deícticas, con un mayor uso de unidades de mayor densidad referencial (Aguilar 2003: 88), como frases nominales, y un menor uso de elementos anafóricos. Los niños de 12 años, por su parte, tendían a construir narraciones con una continuidad referencial y temática, enfocándose en la transición de un evento a otro; producían narraciones cohesivas, por lo que usaban tanto frases nominales, nombres, así como unidades anafóricas con una menor densidad léxica, como pronombres y clíticos.

En cuanto a los resultados de González Márquez (2004: 119), relacionado con las estrategias más comunes para recuperar la referencia de personajes recurrentes en los niños de 5 a 12 años, encontramos que la concordancia de sujeto-verbo, clítico de obje-

to indirecto, sintagma nominal definido (sin modificador) y clítico de objeto directo son las más recurrentes. Sin embargo, la autora señala que la estrategia más común para los niños (y adultos) es el uso del sintagma nominal indefinido, aunque encuentra que los niños de entre 5 y 7 años suelen utilizar más estrategias para presentar a los personajes de una narración, en comparación con los niños de 9 años (González Márquez 2004: 104). Esto lo atribuye (González Márquez 2004: 119) posiblemente al hecho de que los niños de 9 años ya han adquirido la competencia en el uso de las estrategias para introducir a los personajes.

Con base en los hallazgos anteriores, en este trabajo se sigue la hipótesis de que los grupos de 5 y 8 años mostrarán similitudes en sus estrategias cohesivas. Se espera que ambos grupos presenten una mayor cantidad de frases nominales (FN) en comparación con estructuras anafóricas (Halliday y Hasan 1976: 31).

En el apartado siguiente, se presentará el marco teórico en el que se enmarca esta investigación; posteriormente, se presentará la metodología seguida, así como el análisis de los datos capturados; a continuación, se discutirán las conclusiones, y, por último, se presentarán los comentarios finales del estudio.

MARCO TEÓRICO

Se tomó la decisión de trabajar con los dos grupos etarios anteriormente mencionados porque, como consideran algunos autores, en las etapas que se suelen denominar tardías o de años escolares (seis años en adelante), los niños siguen desarrollando su competencia lingüística y discursiva (Nippold 1998: 368; Barriga 2004: 32), aunque puede ser que se distinga una mayor complejidad y especialización de las estructuras lingüísticas en comparación con las etapas tempranas. El análisis de la producción narrativa nos permite observar el desarrollo lingüístico en los niños porque requiere que el niño haga uso del léxico y de las estructuras sintácticas aprendidas (Nippold 2004: 4), como cláusulas adverbiales, relativas o nominales. Para producir estas narraciones, los niños deben emplear los principios que conforman la coherencia y la cohesión, con el fin de poder expresar sus experiencias o pensamientos y, al mismo tiempo, poder comprender el mundo que observan (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 156).

La cohesión se describe como las relaciones lingüísticas entre cláusulas dentro de un mismo texto (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 156; Hickman 2003: 282; Bublitz 2011: 37). Esta relación puede observarse en los recursos lingüísticos que posee un hablante para mantener la referencia de los participantes en una narración (González Márquez 2003: 77), y que pueden realizarse por medio de diferentes estructuras, como pronombres o clíticos (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 162; Bublitz 2011: 38). En otras palabras, es la manera en que la información nueva se vincula con la información ya conocida en el discurso por medio de la relación establecida entre las cláusulas (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 156).

De acuerdo con Shapiro y Hudson (1997: 23), para hacer coherente una narración, un niño estructura el contenido de la historia en una secuencia culturalmente definida

que incluye un inicio formal, un marco de fondo para introducir personajes, respuestas internas (pensamientos y sentimientos), un problema y una resolución (la trama), y un final. En otros trabajos, una narrativa coherente se describe como una estructura causal basada en metas, que lleva a una conclusión específica (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 157-159). Así, la coherencia suele relacionarse con las relaciones semánticas existentes entre los componentes conceptuales de una narración (González Márquez 2003: 78; Bublitz 2011: 43), tales como causalidad, referencia, coordinación, elaboración y contigüidad, con lo cual se busca evitar contradicciones. Para algunos autores, se podría considerar que la cohesión es gramatical y superficial, pues refiere a una relación entre las cláusulas, mientras que la coherencia es más semántica y subyacente, pues se refiere al contenido semántico de la narración misma (Hickman 2003: 282).

Por otra parte, autores como Halliday y Hasan (1976), si bien distinguen entre la cohesión y la coherencia, consideran que existe una relación estrecha entre ambas, pues toman en cuenta tanto el aspecto gramatical como el semántico. Aseveran que mientras un elemento gramatical guarde una relación semántica con un antecedente, y sean, por lo tanto, correferenciales, puede considerarse una relación cohesiva (Halliday y Hasan 1976). A pesar de que se suele hablar de la cohesión y la coherencia como dos aspectos intrínsecamente relacionados o complementarios (Hickman 2003: 282), en este trabajo solamente se han analizado las estructuras lingüísticas que proveen cohesión al texto narrativo. No obstante, se reconoce que la coherencia y la cohesión contribuyen en la conformación de un texto. En esta investigación únicamente se consideraron las estructuras gramaticales que guardan una relación semántica referencial entre sí, sin tomar en cuenta si el contenido de los textos producidos por los niños es o no contradictorio; tampoco se consideraron las secuencias causales de los eventos. Es decir, no se ahondó en la coherencia. También es importante señalar que se analizaron únicamente las estructuras anafóricas, es decir, los elementos lingüísticos cuya referencia se interpreta por su relación con algún otro referente introducido con anterioridad en el mismo texto, o, como también se le conoce, su antecedente.

La correferencia anafórica es parte de la construcción de un texto y refiere a las intenciones comunicativas de un niño en las que se relacionan procesos de significación y pragmáticos. Estas intenciones comunicativas van desarrollándose y especializándose, como ya se mencionó, en los años escolares con el aprendizaje de la lengua escrita (Barriga, 2004: 33). Al ser la narración una forma de comunicación e interacción (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 158), en este trabajo se sigue un marco basado en el interaccionismo (Vygotsky 1973 [1934], 1978 [1930]) y en la teoría del uso (Tomasello 2000; 2003). Con base en esto, se considera que el desarrollo cognitivo, así como las reglas y los usos de las estructuras que un niño aprende durante la adquisición de una lengua, se nutren de su interacción con otros (Vygotsky 1978 [1930]), y que las construcciones lingüísticas producidas por los niños siempre surgen de sus necesidades comunicativas (Tomasello 2000: 235-246).

De acuerdo con Tomasello (2003: 4-5), los niños adquieren el lenguaje por medio de dos grupos de habilidades cognitivas y sociales: la comprensión de intenciones (*intention reading*) y el reconocimiento de patrones (*pattern finding*). En cuanto a la compren-

sión de intenciones, entre las habilidades relevantes tenemos la capacidad de aprender culturalmente las acciones intencionales de otros hablantes, incluidos los actos comunicativos subyacentes a las intenciones comunicativas (Tomasello 2003: 4). Lo anterior implica identificar e interpretar las intenciones y los estados mentales de otros hablantes, usualmente adultos. Por otro lado, el reconocimiento de patrones también implica la capacidad de crear analogías (mapeos de estructuras) entre dos o más conjuntos complejos, tomando como base la similitud de los papeles funcionales de algunos elementos en estos conjuntos diferentes. Esto es necesario para que el niño encuentre patrones del uso de las expresiones lingüísticas en diferentes enunciados producidos por los adultos, y construya esquemas gramaticales de su competencia lingüística. De este modo, un niño no aprende la lengua por medio de la comprensión de las palabras mismas, sino a partir del papel funcional que desempeñan estas palabras en un enunciado; es decir, parte de la observación de similitudes en el uso de estas palabras en distintos contextos lingüísticos.

Un ejemplo de este tipo de identificación es la del acto de referir (Tomasello 2003: 208): los niños producen frases nominales indefinidas como *un perro*, como respuesta a la pregunta *¿Qué es eso?*, y hacen un contraste con una frase nominal definida. Lo anterior es un caso de la comprensión e identificación de la función de los artículos definidos e indefinidos (Tomasello 2003: 210), que se puede explicar con dos conceptos correlacionados entre sí: la *especificidad* y lo *ya conocido* (*givenness*). El niño aprende y concluye, a través de la observación del uso que le da un adulto a los artículos definidos e indefinidos, que el artículo definido se utiliza para seleccionar una entidad específica (*Quiero el lápiz, el que me regalaste*), y que el artículo indefinido selecciona una entidad no específica (*Quiero un lápiz, el que sea*). Pero, debido a que el artículo definido se puede también emplear cuando el hablante asume que el referente es, en algún grado, ya conocido, o disponible, por el hablante (*Tráeme la mochila, la que acabamos de comprar*), y a que el artículo indefinido puede introducir un referente nuevo en la situación comunicativa, aun si éste es específico (*Ya te compré una mochila, es la que está en tu cuarto*), por lo que puede distinguir entre usos de referentes específicos e inespecíficos, Tomasello (2003: 210) indica que los niños aprenden la función de los artículos de acuerdo con la especificidad del referente a temprana edad y que adquieren más tarde el uso basado en el conocimiento y la intención del hablante.

Esta distinción descrita por Tomasello (2003: 209-210) es relevante para el análisis de esta investigación, pues, de acuerdo con las producciones narrativas, los niños deberán introducir referentes nuevos, específicos y no específicos, y deberán seguir la referencia de estos referentes a lo largo de sus narraciones. Con base en el análisis de cada grupo etario, será posible dar cuenta del desarrollo en el uso de las expresiones lingüísticas para la identificación de referentes en un texto. El concepto de *densidad referencial* también resulta relevante; se refiere a la cantidad de información contenida en una estructura sintáctica producida por el hablante para su identificación por parte del oyente (Givón 1983a: 9-10): a mayor densidad referencial mayor será el acceso a la identificación del referente en la información disponible del oyente. En general, y como se mencionó antes, los sintagmas definidos (*el niño*) son más accesibles; se utilizan cuan-

do el hablante considera que el oyente puede recuperar la información del referente sin mayor esfuerzo (Givón 1983a: 10). Por su parte, el sintagma indefinido (*una rana*), al referir a entidades nuevas introducidas en el discurso, es menos accesible. Esto también se relaciona con la continuidad de referentes topicales a lo largo de cadenas de cláusulas en el contexto comunicativo (Givón 1983b: 55): a mayor continuidad de un mismo tópico, mayor será su accesibilidad; en este caso, se requerirá de un menor esfuerzo de procesamiento para el oyente al recuperarlo en el discurso, por lo que se vuelve predecible. Considerando lo anterior, las FNs definidas tienen una mayor densidad referencial debido a su accesibilidad, lo cual resulta en una mayor continuidad, pues pueden ser recuperadas por medio de otras marcas morfosintácticas, como la concordancia verbal o los pronombres, que suelen utilizarse cuando no existe ambigüedad con su antecedente, lo que implica que el mismo tópico se mantuvo a lo largo de las cláusulas precedentes. De esta manera, en este estudio se busca analizar el tipo de estructuras de las que hacen uso los niños para la continuidad de los referentes en sus narraciones.

Como se mencionó más arriba, y a partir de un cuestionamiento de Barriga (2004: 36), una creencia común en los estudios de adquisición del lenguaje es que, una vez terminada la etapa de adquisición gramatical a los cuatro años, el aprendizaje de un niño se limita a aprender más léxico en las etapas tardías. Sin embargo, Barriga (2004: 36) señala que el desarrollo del niño se sigue complejizando y especificando en las dimensiones de producción y comprensión de las estructuras lingüísticas. En esta investigación, y considerando los hallazgos de Aguilar (2003) y González Márquez (2004), se considera que los niños en los años escolares están desarrollando el uso de estructuras referenciales, tanto de sintagmas nominales como de elementos anafóricos: pronombres, clíticos o demostrativos. Se mantiene la idea de que los niños son capaces de producir estructuras sintácticamente complejas, como cláusulas relativas, cláusulas causativas, complementos circunstanciales o coordinaciones, aun si no llegan a comprender del todo el contenido semántico (Barriga 2004: 78-79). Por lo anterior, el objetivo de este artículo es describir las diferencias y similitudes observadas en el desarrollo de una interfaz semántica-sintaxis, debido a que el estudio de la cohesión se encuentra en el nivel semántico, por tratarse de unidades referenciales, pero, también, se relaciona con el nivel sintáctico, pues es a partir de las estructuras sintácticas que se realizan este tipo de referentes.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una actividad de producción narrativa por cada niño de ambos grupos, utilizando el cuento de Mayer (1969) *Frog, where are you?*. En este cuento, conformado de una secuencia de imágenes sin texto, se detalla la historia de un niño y su perro que buscan a su rana mascota, que se ha escapado una noche. Esta actividad tuvo el objetivo de pedirles a los niños que construyera su propia narración basada en las imágenes y, por medio de ello, produjeran una sustanciosa cantidad de estructuras referenciales. Además, al haber tres personajes principales, los niños tendrían que seguir la referencia de éstos a lo largo de

sus narraciones. La muestra está constituida por dos grupos: uno en la etapa frontera de 5 años (Barriga 2004: 37) conformado por dos niñas, Ángela y Sofía, y otro en etapas tardías, con dos niños de 8 años, Emilio y Luciana, quienes saben leer y escribir.

Antes de mostrarles el cuento, se llevó a cabo una entrevista semidirigida con cada niño; las preguntas giraban en torno a sus pasatiempos, a si les gustaban los cuentos, las películas o las series de televisión, a si sus padres les leían cuentos y de qué clase, y a si ellos solían crear sus propias historias al jugar. El objetivo de esta entrevista fue la recopilación de datos cualitativos para la sección final del análisis. Después de la entrevista, se le presentó a cada niño el cuento conformado por 24 imágenes y se le solicitó que se tomara su tiempo e hiciera las preguntas necesarias para leer la historia representada. Después, con base en el trabajo de Aguilar (2003), se le pidió a cada niño que recontara la historia con sus propias palabras. Este texto oral se grabó, se transcribió¹ y se segmentó en cláusulas que se enumeraron, siguiendo la metodología de González Márquez (2004). En este estudio, *cláusula* se entiende como una unidad sintáctica conformada por un predicado o un estado de cosas (Dixon 2010: 1; Van Valin y LaPolla 1997: 86), formalizado, más comúnmente, como un verbo, y que selecciona un número específico de argumentos o participantes del evento o estado, típicamente formalizado en frases nominales (Van Valin y LaPolla 1997: 86). Un ejemplo del seguimiento de la referencia en el corpus se presenta en (1)², en el que se pueden observar las estructuras lingüísticas que mantienen una relación semántica con la misma entidad (*la rana*) a lo largo de 4 cláusulas:

1)

1. Por qué crees que la rana_i se escapó// tal vez porque/
2. ya sé por qué/ porque quería_i estar libre//
3. sí/ de esa pecera <pecera > pasó/ se escapó la rana_i// y vamos a levantar la hoja/
4. y el perrito y el niño la_i// buscaron en su cuarto del niño/ (Sofía/1).

Como se nota en el ejemplo (1), la concordancia verbal del verbo *querer* en la línea 2 es correferencial con la FN *la rana*, en la línea 1, mientras que el clítico de acusativo *la*, en la línea 4, es correferencial con la FN *la rana*, en la línea 1. En este ejemplo se observan algunas estructuras de las que Sofía hace uso para la creación de cohesión en su texto.

Como se mencionó antes, análisis se centra en las unidades referenciales que guardan una relación semántica con los personajes principales del cuento de la rana: *el niño*, *el perro*, y *la rana*.

¹ Se realizó una transcripción ortográfica simple, sin puntuación. Como se observa en el ejemplo (1) se señalan las pausas que los niños hacen durante sus narraciones con (/), para una pausa corta; (//), para una pausa media, y (///), para una pausa de tres segundos o más. El número seguido del nombre asociado a cada niño refiere a su grupo de edad. Las cláusulas están enumeradas y se presentan en los ejemplos en el mismo orden en el que se produjeron.

² Para este ejemplo, y los siguientes presentados en el trabajo, el número seguido del nombre hace referencia al grupo de edad analizado: (1), para el grupo de 5 años, y (2), para el de 8 años.

Entre las posibles categorías para hacer referencia a los participantes del texto tenemos las siguientes (Aguilar 2003; González Márquez 2004): 1) la concordancia de sujeto-verbo, en casos de anáfora cero, en los que se recupera la información por medio la concordancia de persona y número en el verbo (por ejemplo, si la frase *el niño* se introduce en una cláusula y, en la siguiente, el niño produce y *se cayó*, la concordancia señala correferencialidad con la FN); y la concordancia sustantivo-adjetivo, en los casos de anáfora cero en los que se observa la concordancia de persona, número y género (por ejemplo, después de introducir al niño y al perro en una cláusula anterior, el niño produce y *muy asustados salieron a buscarla*); 2) clíticos de objeto directo (*la, lo los*), de objeto indirecto (*se, le, les*) y clítico correferencial (coocurrencia de clítico y frase nominal correferencial en la misma cláusula: *le_i dijo el niño_i al perrito_i*), de objeto directo e indirecto; 3) pronombres personales (*él, ella*), demostrativos (*ese, esa, eso*), cuantitativos (*pocos, muchos, todos*), existenciales (*algo, alguno, ninguno, cualquiera*), numerales (*uno, dos, primero, segundo*); 4) frases nominales, conformadas por un núcleo sustantivo (*la rana*), por sustantivo + modificador (*muchas ranas*) o por sustantivo + modificador + cláusula relativa (por ejemplo, *un niño pequeño que tenía una rana*), frase nominal definida, frase nominal indefinida (*un perrito*), frase nominal + adjetivo (*una rana pequeña*) o frase nominal + frases preposicionales (*con un perrito*).

Las estructuras referenciales también fueron categorizadas de acuerdo con su función sintáctica: sujeto, objeto directo u objeto indirecto (u objeto circunstancial). También se analizó la distancia referencial entre correferentes, es decir, el número de cláusulas entre el antecedente y la unidad anafórica: 0 es el valor asociado a los casos en los que dos correferentes se encuentran en la misma cláusula, por ejemplo en [*Juan_i sacó_i a pasear a su_i perro*] [*cuando lo_i vi el otro día*], el determinante posesivo *su* tendrían una distancia de 0 debido a que se produjo en la misma cláusula que su antecedente *Juan*; 1 indica que dos unidades referenciales se encuentran en una cláusula distinta inmediatamente después de la primera, como en el caso del clítico de acusativo en *cuando lo vi el otro día*; 2 es el valor dado cuando hay una cláusula entre ambas, y así sucesivamente. Se busca dar cuenta de las estrategias más comunes entre ambos grupos dependiendo de qué tan accesible sea un referente (Lambrecht 1994: 94). Se espera que los niños utilicen frases nominales plenas cuando la distancia referencial sea mayor y, por lo tanto, sea más difícil de recuperar la referencia de un participante. En contraste, se recurre a estrategias como clíticos, pronombres o concordancia verbal, cuando la distancia sea menor, y como resultado más accesible el referente.

Se presentarán en la siguiente sección los datos de acuerdo con el porcentaje de cada tipo de unidad referencial utilizada por cada niño, así como el promedio de distancia referencial para cada una.

ANÁLISIS

A partir de la metodología descrita anteriormente, se obtuvo un total de 252 estructuras referenciales que guardan una relación semántica con los tres personajes

principales del cuento de la rana. En la tabla 1, se presentan los resultados del grupo etario de 5 años; en ella, se presentan los datos según la categorización del tipo de unidad referencial, de igual forma, se proporciona el porcentaje de aparición de cada categoría³ producidas por este grupo; posteriormente, tenemos el promedio de la distancia clausal entre una anáfora y su antecedente, seguido del referente más común para cada estructura, y, finalmente, se proporciona el porcentaje de aparición de la función sintáctica de cada categoría⁴ que desempeña el sintagma al que pertenece la estructura referencial.

Tabla 1. Estructuras referenciales del grupo de 5 años con 110 casos

<i>Estructura</i>	<i>Porcentaje de aparición</i>	<i>Distancia (promedio)</i>	<i>Referente más común</i>	<i>Función sintáctica</i>
Sintagma nominal	63 (57%)			
FN indef.	6 (5.5%)	6	La rana (66%)	Sujeto/Obj. Dir. (50%)
FN indef. + relativa	0 (0%)	-	-	-
FN indef. + aposición	0 (0%)	-	-	-
FN def.	44 (40%)	4		Sujeto (79.5%)
FN sust. Propio	4 (3.5%)	7	La rana (100%)	Obj. Directo (100%)
FN Posesiva	2 (2%)	1	La rana (50%)	Compl. Locativo (100%)
FN + Cuantificador	3 (3%)	0	La rana (100%)	Sujeto (67%)
Det. Posesivo + sust.	4 (3.5%)	1	El niño (100%)	Objeto (100%)
FP + FN def.	0 (0%)	-	-	-
Pronombre	0 (0%)	-	-	-
Persona	0 (0%)	-	-	-
Clítico	11 (10%)			
Acusativo	6 (5.5%)	3	El perro (50%)	Obj. Directo (100%)
Dativo	4 (3.5%)	3	El niño (75%)	Obj. Indirecto (100%)
Reflexivo	1 (1%)	2	El perro (100%)	Sujeto (100%)
Concordancia	36 (33%)			
Verbal	36 (33%)	4	El niño (46%)	Sujeto (100%)
Adjetiva	0 (0%)	-	-	-

³ El porcentaje de aparición para cada estructura se refiere al porcentaje de estructuras referenciales producidas por el grupo de edad. Por ejemplo, de las 110 estructuras producidas por el grupo 1, 57% presenta una estructura de un sintagma nominal.

⁴ En la tabla 1, tanto el referente más común como la función sintáctica refieren al porcentaje de aparición de la estructura analizada. Por ejemplo, para la FN indefinida, que es correferente con la entidad *la rana*, tuvo un 66% de aparición, cuando tuvo la función de sujeto y objeto directo, cada una con un 50% de aparición.

Al observar la tabla 1, se hace evidente que el grupo de 5 años no presenta todas las posibles estructuras referenciales descritas por Aguilar (2003) y González Márquez (2004); en estos casos, tenemos sintagmas nominales, clíticos y concordancia verbal. Las estructuras del tipo de sintagmas nominales principales para este grupo son 1) las FN indefinidas (del tipo *un niño, una rana, un perrito*), con el 5.5% de los casos; 2) las de FN con un núcleo sustantivo propio, con 3.5% de los casos, principalmente con el nombre René, que aparece en las producciones de ambos grupos debido a la entrevista previa a los niños —ya sea porque el entrevistador les hubiera preguntado si pensaban que la rana tenía algún nombre o si el propio niño hubiera preguntado si tenía un nombre—; 3) FN posesiva (del tipo *su cuarto del niño*), con el 2%; 4) FN + cuantificador (del tipo *muchas ranas, dos ranas*), con el 3%; 5) determinante posesivo + sustantivo (del tipo *su rana, su cabeza*); y 6) FN definida (del tipo *el niño, la rana, el perro*), con el mayor porcentaje para este grupo de edad, con el 40%. Todas estas estrategias, a excepción del determinante posesivo, son unidades referenciales descriptivas, pues ubican la entidad de la que se está hablando en el momento de la enunciación —como, por ejemplo, *el niño se tapó la nariz* o *y el perrito y el niño la buscaron en su cuarto del niño*—, y tienen alta densidad referencial, del tipo determinante + sustantivo (Aguilar 2003: 29) y, por lo tanto, no anafóricas. Por otro lado, en el primer grupo, las estrategias anafóricas sólo representan el 10% y el 33% para los clíticos y la concordancia (verbal), respectivamente. En cuanto a los clíticos, los de acusativo (del tipo *la buscaron* y *lo tomó*) conforman el 5.5% de la muestra; los de dativo (*le dijo* y *le dio*), el 3.5%, y los clíticos reflexivos, el 1%. Para este grupo de edad, se mantiene la hipótesis propuesta: la mayoría de sus producciones son de un tipo descriptivo por medio de sintagmas, con alta densidad referencial. Esta categoría también presenta el mayor promedio de distancia clausal, con un promedio de 4, para las FN definidas, y de 7, para las de sustantivo propio. De igual manera, los referentes *el niño* y *el perro* también se producen con una distancia clausal de 1; esto quiere decir que en los casos en los que el antecedente en forma de FN aparece en la cláusula inmediatamente anterior, los niños de 5 años introducen una FN para el mismo referente —esto ocurrió en el 11% de los casos con FN definida—. Un caso de este tipo se puede ver en el siguiente fragmento:

2)

4. Y **el perrito**_i y el niño_j la// buscaron en su cuarto del niño_j/

5. pero **el perrito**_i se atoró en la pecela <pecera> de la rana/// (Sofía/1).

En (2) también se puede observar el caso de una FN posesiva, *del niño*, en la misma cláusula que su antecedente, *el niño*, por lo que la primera tendría una distancia de 0. Las FN definidas también presentan mayor distancia clausal dentro de este grupo, con la mayor distancia entre correferentes de 32 cláusulas en relación con el referente *la rana*, lo cual se espera si consideramos que es el único personaje

introducido al principio del cuento y no vuelve a aparecer sino hasta el final de él. También hay que señalar que, en sus producciones, las niñas del grupo 1 no suelen recuperar la referencia de *la rana* en el interior del cuento, sino hasta que vuelve a aparecer en las imágenes. Esto es relevante si consideramos que la mayoría de las producciones de este grupo son del tipo descriptivo, pues parecen limitarse a describir la escena presentada en cada imagen (Aguilar 2003: 29). Lo anterior se confirma con los altos porcentajes de sintagmas nominales y de concordancia verbal, que también se utilizaron para recuperar la referencia de sujetos (las FN definidas recuperaron sujetos el 79% de los casos). Además, en este grupo se suele seguir un patrón de introducción de una oración por medio de *y*, *y después* o de *y luego*, lo que se describe como narrativas cronológicas (Melzi y Ely 2008: 400-401), comunes entre los grupos de 4 a 9 años.

La concordancia verbal parece ser la segunda estrategia más usual para recuperar la referencia de los personajes más recurrentes (*el niño* y *el perro*), pues tiene una ocurrencia del 32% y una distancia clausal promedio de 3; sin embargo, es bastante común que las niñas de este grupo utilicen cadenas referenciales de una cláusula a otra:

3)

22. y el niño_i se cayó//...
23. y el perrito estuvo huyendo de las abejas//
24. se **asomó**_i por un tanque de nieve//
25. y se **asustó**_i
26. y se **enojó**_i (Ángela/1)
27. porqueee/ sabes/ porque le apareció un águila//
28. luego **gritó**_i ayuda//...
29. y luego// vio/ **vio**_i un reno//

Todos los verbos en negritas del ejemplo (3) se puede observar que son correferenciales con la FN *el niño*, en la línea 22. En la producción de Ángela, en (3), ella es capaz de recuperar la referencia de *el niño*, a pesar de que la flexión verbal es ambigua en cuanto a su correferencia, pues en la línea 23 se encuentra la FN *el perrito*. Como se mencionó antes, parece ser que Ángela describe los eventos que observa en las imágenes del cuento; las pausas presentadas en la transcripción se deben a que va pasando las páginas, y el uso de la conjunción *y* introduce la mayoría de las cláusulas del ejemplo (3). La prominencia de construcciones con sujeto tácito no es de extrañar si consideramos que el español es una lengua *pro-drop*; además, el hecho de que tanto el niño como el perro sean los personajes más recurrentes del cuento los hace fácilmente recuperables.

A continuación, se presentan los resultados de la categorización para el grupo de 8 años, con un total de 142 casos:

Tabla 2. Estructuras referenciales del grupo de 8 años con 142 casos

<i>Estructura</i>	<i>Porcentaje de aparición</i>	<i>Distancia (promedio)</i>	<i>Referente más común</i>	<i>Función sintáctica</i>
FN	98 (69.5%)			
FN indef.	1 (1%)	1	La rana (100%)	Obj. Directo (100%)
FN indef. + relativa	1 (1%)	1	El niño (100%)	Sujeto (100%)
FN indef. + aposición	1 (1%)	4	La rana (100%)	Obj. Directo (100%)
FN def.	74 (52.5%)	3	El niño/el perro (42%)	Sujeto (81%)
FN sust. Propio	3 (2%)	6	La rana (100%)	Sujeto (67%)
FN Gen.	7 (5%)	3	La rana (42%)	Compl. Loc. (100%)
FN + Cuantificador	(0%)	-	-	-
Adj. Posesivo + sust.	3 (2%)	1	El niño (100%)	Sujeto (44%)
FP + FN def.	8 (6%)	3	La rana (50%)	Obj. Indirecto (37.5%)
Pronombre	1 (1%)			
Persona	1 (1%)	1	El perro (100%)	Rég. Prep. (100%)
Clítico	14 (10%)			
Acusativo	10 (8%)	1	El niño (50%)	Obj. Directo (100%)
Dativo	4 (3%)	2	El niño (100%)	Obj. Indirecto (100%)
Reflexivo	(0%)	-	-	-
Concordancia	28 (20%)			
Verbal	25 (18%)	2	El niño y el perro (40%)	Sujeto (100%)
Adjetiva	3 (2%)	1	El niño (100%)	Pred. Nominal (67%)

Los datos nos permiten observar que los niños de 8 años hacen uso de un mayor porcentaje de sintagmas nominales, con el 69.5% de los casos. La concordancia, por su parte, es menor en relación con el grupo de 5 años (20% frente a 32%). Sin embargo, el uso de clíticos tiene el mismo porcentaje de aparición (10%). Además, los niños de 8 años emplean estructuras que no se presentaron en el grupo 1: relativas, sustantivo + aposición, FP + FN, y pronombres (aunque sólo se encontró un caso para cada una de éstas). De acuerdo con los resultados, los niños de 8 años parecen ser capaces de utilizar otras estructuras más complejas sintácticamente en comparación con el grupo de 5 años, pero siguen empleando con la misma frecuencia (e incluso mayor) estructuras con una gran densidad referencial, como los sintagmas nominales; de nuevo, la FN definida es la más común para este grupo (52.5%). Esta estructura tiene también la función de referir a los personajes más importantes del cuento (*el niño y el perro*, con 42% cada uno), específicamente, en función de sujeto (81%), con una distancia clausal promedio de 3. Cabe señalar que son más consistentes del empleo de estrategias anafóricas en los casos en los que la distancia promedio con un antecedente es de 1 o 2, cuando la cláusula anterior presenta un sintagma nominal. Sus usos de sintagmas nominales también son más

consistentes, pues presentan una distancia de, al menos, 3 cláusulas en promedio con el antecedente anterior. Asimismo, los niños de 8 años suelen recuperar la referencia de la rana con una menor distancia clausal así, en el caso de Luciana, la distancia entre la última instancia de este referente y su recuperación con una FN definida fue de sólo 8 cláusulas:

4)

35. Y le está gritando **a la rana_i**//

[...]

43. y el niño todo mojado// después/ el niño está buscando **a la rana_i**// atrás de un tronco/ en un tronco/ (Luciana/2)

Sin embargo, cabe resaltar que tres de los niños llegaron a reintroducir el referente del personaje de la rana por medio de estructuras indefinidas (5a, 5b, 5c), o, en algunos casos, utilizaron otro lexema (*renacuajo* o *sapito*) para identificar al referente (5b y 5c):

5a)

6. al perro/ co- buscando/ laaa // **la grana_i** <rana> [...]

38. luego vieron / todas las ranas que estaban ahí/

39. yyy// viiii// agarró **unaaa** el niño//

40. ya no hay nada// (Ángela/1)

5b)

26. y el niño estaba gritando “**René_i** dónde estás”/ [...]

39. y cuando pasaron

39. vieron

40. que estaba **su rana_i** con otra rana

41. y tenían renacuajos//

42. se llevaron a **un renacuajo_i**

43. y las dos ranas se quedaron con las demás/

44. y colorín colorado este cuento se ha acabado (Emilio/2)

5c)

35. y le está gritando a **la rana_i**// [...]

43. y el niño todo mojado// después/ el niño está buscando a **la rana_i**// atrás de un tronco/ en un tronco/

44. y después lo buscan atrás <atrás> del tronco/ el perro y el niño//

45. después// el niño y el perro ven a/ dos sapitos//
46. que tienen a sus hijos//
47. y se quedan sorprendidos el perro junto con el niño//
48. y después el niño y el perro encontraron a **un sapito bebé**//
49. queeee// estáaa en el lago//
50. y se ponen felices/ el perro y el niño//
51. yyy ya// este cuento se ha acabado (Luciana/2)

Únicamente una niña del grupo de 5 años, Sofía, fue capaz de recuperar la referencia de la rana a pesar de la distancia de 20 cláusulas:

6)

42. Y el niño encontró **a la rana**_i/
43. porque estaban la mamá y el papá
- 44a. y tuvieron comooo nueve/ ranitas
E: nueve ranitas
- 44b. sí/ nueve ranitas
E: ajá
45. y luego el niño// encontró **a su rana**_i//
46. y// el cuento terminó (Sofía/1)

El hecho de que los tres niños en (5) estén reintroduciendo el referente por medio de estructuras indefinidas se puede deber a la distancia clausal. Así, el caso de la menor distancia entre la última mención del referente rana y una estructura anafórica lo tenemos en la narración de Luciana, (5c) (8 cláusulas), mientras que en la de Emilio (5b), es de 13, y en la de Ángela (5a), con la mayor distancia clausal, de 32 cláusulas. Esta interpretación indicaría que los niños están perdiendo la referencia del personaje de la rana; sin embargo, también es posible proponer otra explicación: de acuerdo con el cuento en imágenes de Mayer (1969), cuando el niño y el perro están buscando a su rana mascota, se la encuentran acompañada de otras.

Al observar la imagen 1, se propone que existe una ambigüedad en cuanto a cuál referente está señalando cada niño en sus narraciones. La rana que los niños introducen al inicio de sus narraciones no es la única entidad de la misma clase que observan en las imágenes, y tampoco es el único referente de la misma clase al final de sus narraciones. Los cuatro niños introducen entidades plurales, ya sea con frases nominales (5b, línea 40), y (5c, línea 45), o por medio de frases nominales más cuantificador (5a, línea 38), (6, línea 46). Esto indica que los niños están interpretando que en la narración está apareciendo una nueva entidad y, por lo tanto, un nuevo referente. De este modo se explica el uso de la frase nominal indefinida en negritas en (5) y (6) para su introducción.

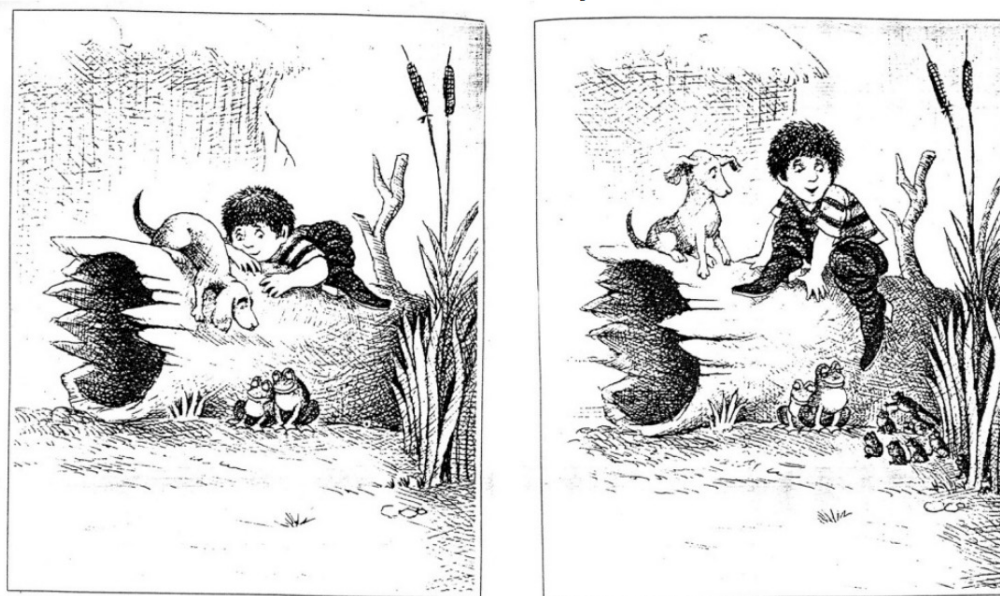


Imagen 1. Ilustraciones 22 y 23 del cuento *Frog Were are You?* (Mayer 1969).

CONCLUSIONES

En este análisis se ha podido determinar que, con respecto al uso de estructuras referenciales, ambos grupos muestran un comportamiento que favorece las estructuras descriptivas y con mayor densidad léxica en cuanto a sus estrategias de formación de cohesión, y que utilizan estructuras anafóricas, como clíticos o pronombres, en menor medida (35.5% del total de ambos grupos). Esto confirma la hipótesis planteada. Por otra parte, el grupo 2 muestra el empleo de estructuras sintácticamente más complejas, como cláusulas relativas, pero sigue utilizando, predominantemente, estructuras como frases nominales simples. El hecho de que los niños del grupo 2 se encuentran en edad escolar, específicamente en 4° año de primaria, y que pueden leer y escribir, es un ejemplo del desarrollo adquirido por la adquisición y el manejo de la lengua escrita. Al encontrarse en la escuela y escuchar las clases, leer libros de texto en múltiples asignaturas y escribir en diferentes tareas, los niños aprenden y utilizan estructuras sintácticas más complejas (Nippold 2004: 2-3), tales como la subordinación, la coordinación, y, de acuerdo con lo observado en las narrativas del grupo 2, cláusulas relativas.

Si bien lo anterior no descarta que los niños del grupo 1 sean capaces de producir este tipo de estructuras, por ejemplo, por medio de la imitación (Tomasello 2003: 12), el que se encontraran en las producciones narrativas del grupo 2 cumpliendo la función de referir a entidades dentro de su narración es evidencia del desarrollo del lenguaje en este grupo.

Los resultados del análisis son consistentes con los trabajos de Aguilar (2003) y González Márquez (2004). Se observa que ambos grupos etarios favorecen el uso de las estructuras sintácticas del tipo determinante + sustantivo. De acuerdo con Aguilar (2003: 29-30), éste es un mecanismo de cohesión que permite mantener la referencialidad en el relato, lo que lo dota de un tono más descriptivo, debido al uso reducido de pronombres y de otras marcas anafóricas, como clíticos. Comparando con González Márquez (2004: 104), la autora encuentra que la estrategia más recurrente para mantener la referencia entre los niños de 5 y 9 años es la concordancia verbal, seguida del sintagma nominal definido sin modificador (*la rana*), y los clíticos de objeto indirecto y los de objeto directo. Por otra parte, en su estudio la estrategia más común para la introducción de participantes es el sintagma nominal indefinido (González Márquez 2004: 98). En este estudio, 161 casos, (64%), del total de 252 estructuras referenciales de ambos grupos son del tipo sintagma nominal definido, frente a 61 casos de concordancia verbal, (24%), y 25 casos de clíticos de acusativo y dativo (10%).

Es interesante señalar el contraste con el corpus de González Márquez (2004: 98), pues en este estudio la estrategia de introducción de referentes por medio de sintagma nominal indefinido fue mucho menor, sólo el 2.7% con 7 casos de ambos grupos; en comparación, en el corpus de González Márquez (2004), tenemos el 5.8% en el de grupo de 5 años y el 37.5% para el grupo de 9 años. González Márquez (2003: 101) considera dos hipótesis: (1) propone que en su corpus los niños dotan sus relatos de un tono más literario, al producir una estructura sintagma nominal indefinido + cláusula relativa (por ejemplo, *un emperador que era bien vanidoso*), algo común de ese género; (2) si consideramos que en su metodología se les narró a los niños cuentos que introducían a los personajes acompañados de una descripción, “Había una vez un emperador cuya mayor afición eran los vestidos” (González Márquez 2004: 101), en el corpus los niños reemplazaban tales descripciones por las cláusulas relativas.

En este estudio, ambos grupos tienden a describir lo que observan en las imágenes por medio del sintagma definido, como se observa en el ejemplo (1) producido por Sofía de 5 años (el perrito y el niño *la buscaron*); por otra parte, también presentan el uso de nominal indefinido + cláusula relativa para introducir participantes, como lo hace Emilio de 8 años: “Había una vez un niño con su perro que compraron una rana” (esta estructura se retomará en 9 más adelante). Se observa que, aunque los niños de ambos grupos favorecen la descripción de eventos, también demuestran el uso de introducción de referentes típicos del género narrativo.

COMENTARIOS FINALES

Hay un par de rasgos que resultaron interesantes en este estudio entre las producciones de los grupos estudiados, y si bien no formaron parte del objetivo del análisis, se considera pertinente mencionarlos para tomarse en cuenta en futuros trabajos. Se observó que el grupo 1 también hace uso de señalamientos deícticos (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 162) para referir a las entidades en las imágenes. Debido a que la narración se

distingue del diálogo en el sentido de que, en este último, es posible hacer referencia a elementos del contexto comunicativo por medio de señalamientos con el dedo o los ojos (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001: 155-156), en la narración toda referencia debe realizarse dentro del texto mismo, mediante el empleo de estructuras cohesivas, como la referencia anafórica. Por lo tanto, se observa que el grupo 1 sigue mostrando rasgos de recursos relacionados con el diálogo, a diferencia del grupo 2 que muestra evidencias de un desarrollo cohesivo y narrativo.

Otro ejemplo de este desarrollo observado en el grupo 2 es el uso de una mayor cantidad de estructuras sintácticas que describen relaciones de temporalidad y causa por medio de adverbios como *luego*, cláusulas adverbiales, de causa, de finalidad, o locuciones adverbiales como *cuando de pronto*, (7) y (8):

7)

- 3. por las tres de la mañana la rana salió
- 4. **y cuando despertaron** ya no estaba la rana [...]
- 18. y el niño estaba buscando a René en un tronco
- 19. **luego** un búho salió
- 20. y lo asustó
- 21. y lo tiró [...]
- 27. y el perro se escondió en la roca/
- 28. **cuando de pronto** descubrieron que no eran unas ramas sino que era un alce o un venado// (Emilio/2)

8)

- 14. y y y el niño se queda así//“iiee”// sorprendido//
- 15. y después/ el niño está enojado **porque rompió el perro el frasco donde iba a meter la rana**//
- 16. y después// se va como a un bosque //
- 17. yy le grita a la rana **para saber dónde está** [...]
- 33. y después // el niño se está escondiendo en las rocas/ **porque el búho lo siguió**// (Luciana/2)

Si bien los niños de 8 años siguen utilizando un gran número de introductores de cláusulas, como *y/y luego/y después*, este comportamiento es común, de acuerdo con Melzi y Ely (2008: 400-401), entre los grupos de 4 a 9 años, en las secuencias temporales del tipo *and then* que caracterizan como narrativas cronológicas (*chronological narrative*). El uso de las cláusulas señalamientos en (7) y (8) puede explicarse por el hecho de que tanto Emilio como Luciana saben leer y escribir, por lo que se espera que tengan un mayor uso e interacción con este tipo de cláusulas y las relaciones semánticas que éstas reflejan, a diferencia de Sofía y de Ángela que demuestran un uso más reducido.

Por otro lado, el grupo 2 presentó locuciones narrativas específicas, pues tanto Emilio como Luciana señalan el final de la narración de su cuento con una estructura idéntica o similar a la locución *y ya colorín colorado, este cuento se ha acabado*, que suele usarse en cuentos infantiles —Emilio también demuestra el uso de la locución *había una vez* para señalar el inicio de su narración—:

9)

1. *Había una vez* un niño con su perro que compraron una rana [...]
42. y las dos ranas se quedaron con las demás/
43. *y colorín colorado este cuento se ha acabado* (Emilio/2)

10)

48. y se ponen felices/ el perro y el niño//
49. y ya// este cuento se ha acabado// (Luciana/2)

Lo anterior parece demostrar conocimiento y reflexión del tipo de expresiones que se siguen al narrar un cuento. De acuerdo con los análisis de narraciones infantiles realizados por Barriga (2014: 365-366), esto parece ser influencia del entorno escolar, y su contacto con narraciones que indican el final con locuciones similares. Ambos se diferencian de las producciones finales de Ángela, en el ejemplo de (5), quien finaliza con *ya no hay nada*, y de Sofía, en el ejemplo (6), en el que termina su cuento diciendo *y el cuento terminó*. La forma en que Ángela y Sofía deciden terminar sus narraciones parece ser una descripción objetiva de la situación; señalan que el cuento ha terminado y ya no hay más imágenes que continúen la historia. Ésta parece ser una distinción interesante entre ambos grupos de edad, pues es posible que su conocimiento del mundo y sus diversas interacciones lingüísticas en el contexto escolar, como ya se mencionó, determinen su uso; así, es claro que un grupo reconoce y favorece estas costumbres narrativas.

Se reconoce que este tipo de estudio puede ser complementado con grupos en los que haya una mayor diferencia de edad o un mayor número de cortes sincrónicos en las etapas tardías. También se propone prestar atención a las expresiones sintácticas temporales y causales, así como a las reflexiones narrativas de cada grupo, pues dan muestras de ser aspectos en los que se pueden encontrar diferencias relevantes.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, César A. 2003. *¿Me cuentas un cuento?: relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*, tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- BARRIGA, Rebeca. 2014. "De títulos, inicios y finales. Narraciones escritas de niños bilingües y monolingües mexicanos", en Rebeca Barriga (coord. y ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 312-339.
- BARRIGA, Rebeca. 2004. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México.
- BUBLITZ, Wolfram. 2011. "Cohesión and coherence", en Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman y Jef Verschueren (eds.), *Discursive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 37-49.
- DIXON, Robert M. W. 2010. *Basic Linguistic Theory: volume 2, Grammatical Topics*. Oxford: Oxford University Press.
- GIVÓN, Talmy. 1983a. "Introduction to topic continuity in discourse", en Talmy Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamin's Publishing, pp. 5-41.
- GIVÓN, Talmy. 1983b. "Topic continuity in discourse: The functional domain of switch reference", en Haiman, John y Munro, Pamela (eds.), *Switch Reference*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamin's Publishing, pp. 51-82.
- GONZÁLEZ MÁRQUEZ, Verónica. 2004. *Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia a los participantes*, tesis de maestría. México: Universidad de Guadalajara.
- HALLIDAY, Michael A. K. y Ruqaiya HASAN. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman Press.
- HICKMAN, MAYA. 2003. "Coherence, cohesion, and context some comparative perspectives in narrative development", en Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*, vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 282-306.
- KARMILOFF, Kyra y Anette KARMILOFF-SMITH. 2001. *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LAMBRECHT, Knud. 1994. *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAYER, Mercer. 1969. *Frog, Where Are You?*. New York: Dial Book for Young Readers.
- MELZI, Gigliana y Richard ELY. 2008. "Language and literacy in the school years", en Gleason, Berko J., y Bernstein, Ratner N. (eds.), *The Development of Language*. Boston: Pearson Allyn & Bacon, pp. 391-435.
- NIPPOLD, Marylyn. 2004. "Research on later language development: International perspectives", en Ruth A. Berman (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-8.
- NIPPOLD, Marylyn. 1998. *Later Language Development. The School-Age and Adolescent Years*. 2a . ed. Austin: Pro-ed.
- SHAPIRO, Lauren R. y Judith A. HUDSON. 1997. "Coherence and cohesion in children's stories", en Jean Costermans y Michel Fayol (eds.), *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 23-48.

- TOMASELLO, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael. 2000. "Do young children have adult syntactic competence?", *Cognition* 74, núm. 3: 209-253.
- VAN VALIN, Robert D. Jr. y Randy J. LAPOLLA. 1997. *Syntax: Structure, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, Lev S. 1978 [1930]. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, Lev S. 1973 [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.