

**Adquisición de formas temporales no homogéneas en niños de cinco años de  
distintos contextos socioeducativos**

**Acquisition of non-homogeneous temporal forms in five year old children from  
different socio-educational contexts**

Vanesa Nancy Seno<sup>1</sup>, Luis París<sup>2</sup> y Carolina Gattei<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Facultad de  
Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

<https://orcid.org/0000-0001-9334-626X>. E-mail: [senovanesa@gmail.com](mailto:senovanesa@gmail.com)

<sup>2</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Facultad de  
Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

<https://orcid.org/0000-0001-9073-0012>. E-mail: [paris@mendoza-conicet.gob.ar](mailto:paris@mendoza-conicet.gob.ar)

<sup>3</sup>Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato Di Tella / Instituto de Lingüística,  
Universidad de Buenos Aires, CONICET. <https://orcid.org/0000-0002-7490-3363>.

E-mail: [carogattei@gmail.com](mailto:carogattei@gmail.com)

Los autores agradecen a cada niño que participó del estudio, a sus familias e  
instituciones educativas.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro  
Científico Tecnológico, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales.

Mendoza, Argentina.

**Resumen**

Este estudio investiga potenciales contrastes en el proceso de adquisición de la lengua materna en grupos de niños/as de cinco años de distintos contextos socioeducativos. En particular, se focaliza en la adquisición de formas temporales no homogéneas, esto es, aquellas que combinan una semántica verbal delimitada con un aspecto gramatical

ilimitado o viceversa. Las formas no homogéneas son consideradas más complejas que las homogéneas ya que involucran la unificación de rasgos opuestos en un mismo ítem léxico. Al ser más complejas se presume que se adquieren más tarde que las formas homogéneas y que su dominio exige mayor proficiencia gramatical. Con el objetivo de testear si los niños de estos dos grupos socioeducativos muestran diferentes niveles de dominio de estas formas temporales, se diseñaron dos videos animados para realizar una prueba de producción narrativa. Se analizaron 72 narraciones en dos grupos de niños/as: uno de contexto vulnerable y el otro de contexto no vulnerable. Del análisis de las narraciones con relación al uso de formas temporales, se desprende que el grupo no vulnerable usa más formas temporales no homogéneas que el grupo vulnerable. En síntesis, el estudio muestra que el grupo no vulnerable usa una gramática más compleja que el vulnerable con relación a ciertas categorías del sistema temporal del español: mayor diversidad de usos de tiempos verbales y mayor cantidad de combinaciones no homogéneas.

*Palabras clave:* adquisición, uso de formas temporales, combinaciones temporales no homogéneas, narrativas, diferentes contextos socioeducativos

### **Abstract**

This study seeks to investigate potential contrasts in the language acquisition process in groups of five-year-old Spanish-native children from different socio-educational contexts. Particularly, the focus of this study is the acquisition of non-homogeneous temporal linguistic combinations, i.e., combinations of limited verbal semantics and unlimited grammatical aspect, or vice versa. Non-homogeneous combinations are considered more complex than homogeneous combinations; therefore, it makes sense that they are acquired later, as the child grows up, and that its proficiency requires more grammatical competence. Thirty-six boys and girls from the Gran Mendoza area,

Argentina, took part in this study: 18 came from a vulnerable socio-educational context (marginal urban schools) and 18 came from a non-vulnerable context (urban schools).

The children had to watch two one and a half minute videos specifically developed for this test. They showed cartoon characters that interacted with each other without talking. Each child watched each video twice and were requested to narrate each video by the researcher in individual interviews following always the same protocol.

Narratives from each child were recorded and then literally transcribed. Seventy-two stories were analyzed following a protocol that started with the segmentation of the text in clauses. Then, It's analyzed the main verb in each clause in terms of the following linguistic categories: lexical aspect, grammatical aspect, and the combinations. The data were analyzed using nonparametric tests. As for the dependent variables, the number of clauses for each story and the distribution of events were considered according to different independent variables: the lexical aspect, which consists of different classes of events (achievement, activity, accomplishment, states, semelfactive events); the grammatical aspect (perfective, imperfective, progressive); the ranking of temporal forms (present tense of indicative mode and subjunctive mode, simple past and present perfect, imperfect past, past perfect), the type of combination (homogeneous vs. non-homogeneous combination), and the socio-educational level of the participants (vulnerable vs. non-vulnerable context). For the analysis of the number of clauses used in each story, the Mann-Whitney-Wilcoxon Test was applied, since the samples did not comply with the assumption of necessary normality to carry out the test for independent samples. For the analysis of the distribution of classes, lexical aspect, type of grammatical aspect, and temporal variations in the ranking of temporal forms, depending on the socio-educational context, the Chi-squared test was used.

Analysis of the stories showed that the non-vulnerable group used non-homogeneous temporal combinations to a greater extent when compared to the vulnerable group. In sum, the study shows that the non-vulnerable group used a more complex grammar than the vulnerable group in relation to some categories of the Spanish temporal system: greater ranking of temporal forms and higher number of non-homogeneous combinations.

*Keywords:* language acquisition, temporal linguistic forms, non-homogeneous temporal linguistic combinations, narrative, socio-educational contexts

### **Introducción**

La gramática del español contiene una vasta variedad de recursos para elaborar la temporalidad inherente a nuestra experiencia. No se trata simplemente de un repertorio o lista, sino de una organización, un sistema de representaciones temporales. Se denominará sistema temporal T al conjunto de recursos gramaticales que operan coordinadamente para representar la temporalidad -son parte de ese sistema abstracto que es la gramática del español que los niños tienen que internalizar. Este sistema T en el español está conformado en parte por un conjunto de morfemas ligados, cada uno es un signo que acopla sonido, forma y significado, signo que necesariamente debe combinarse con otro signo, en este caso, un morfema independiente de categoría léxica Verbo.

En primer lugar, está constituido por la Localización Temporal materializada en un tiempo gramatical (en adelante, TGr) Presente, Pasado y Futuro, cuyas propiedades semánticas localizan al [evento] descrito por un verbo en una línea temporal direccionada y referenciada por la situación de habla (deíxis).

En segundo lugar, el sistema T contiene el aspecto gramatical o AGr estructurado, a partir de dos categorías: perfectividad e imperfectividad, asociadas, respectivamente, a

un intervalo de tiempo delimitado y un intervalo no limitado. También se incluye el progresivo (París, 2007).

Por último, el aspecto léxico o ALx remite a un conjunto de seis categorías -cuatro atéticas, es decir, no delimitadas, no acotadas (estados, actividades, semelfactivos y procesos), y dos téticas -delimitadas, acotadas, con límites temporales (logros y realizaciones)- que constituyen las estructuras sobre las que se montan los significados léxicos de todos y cada uno de los verbos del español, aunque también está presente en algunos nombres, adjetivos y preposiciones. Un verbo representa un tipo de [[evento]] en el mundo extralingüístico y lo clasifica en términos de alguno de seis esquemas semánticos. Por ejemplo, el evento puede desarrollarse de manera homogénea y abierta y, en tal caso, es una Actividad (caminar), un Proceso (crecer) o un Estado (saber), o puede evolucionar de manera no homogénea y cerrada y deviene así una Realización (derretirse) o un Logro (romperse). Estos sistemas se combinan en toda oración (de Swart, 1998, 2011; Smith, 2011)

Por ejemplo, en (1) se describe un evento atético [Pedro-leer-en-su-habitación], una actividad, que es localizada en el [[pasado]] por el TGr pasado, tal que ese evento tuvo lugar antes del momento en el que (1) fue enunciada. El pretérito perfecto simple en español es en relación al AGr perfectivo, con lo cual el [evento] es asociado a un intervalo de tiempo delimitado: esa lectura referida en (1) terminó en algún momento del pasado, es decir, dejó de leer en el pasado. En (2), la oración conlleva el mismo [evento] en el pasado, pero el pretérito imperfecto lo asocia a un intervalo de tiempo no delimitado, con lo cual este enunciado no incluye el momento en el que Pedro dejó de leer, lo deja en la incertidumbre, pudo haber continuado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Se adoptó la convención ya explicitada en otros trabajos (entre otros, París, 2018) de encerrar en corchetes simples a una entidad semántica -por ejemplo, un [evento] es una descripción de evento codificada en la lengua- mientras que los corchetes dobles -por ejemplo, [[evento]]- representan a la entidad en el mundo extralingüístico denotada y/o representada por un signo lingüístico. El nombre de

(1) Pedro leyó en su habitación.

(2) Pedro leía en su habitación (cuando lo llamaron por teléfono).

Las categorías ALx, TGr y AGr del sistema T interactúan al interior del morfema flexivo del verbo en español. Mientras ALx y TGr co-ocurren libremente sin afectarse, AGr puede alterar a ALx. Por ejemplo, en (3) se constituye una combinación no homogénea o CnH de ALx y AGr porque combina una descripción de [evento] cerrada con un intervalo abierto, mientras (4) involucra una combinación homogénea o CH porque combina un [evento] cerrado con un intervalo cerrado. El efecto narrativo también es distinto. La interpretación saliente de (3) afirma que primero ocurre [[llamar]] y luego [[escribir-la-renuncia]], mientras que en (4) los eventos se solapan parcialmente, esto es, [[llamar]] ocurrió al menos en un instante en el que ocurría [[escribir-la-renuncia]]. En (5), se alude a un intervalo no delimitado de tiempo, con lo cual el tipo semántico del verbo y de la oración cambiaría, técnicamente, habría un cambio de tipo (*type shift*; de Swart, 2011): sería atético porque no se afirma que la novela se completó. La interpretación de la diferencia semántica entre ALx y AGr afirma que en el primero se delimitan eventos mientras que en el segundo, intervalos de tiempo (París, 2007). En tal sentido, el cambio de tipo tiene lugar cuando se combina un evento cerrado –un evento tético– con un intervalo de tiempo abierto, es decir, AGr imperfectivo.

(3) Pedro escribió su renuncia (cuando lo llamaron).

(4) Pedro escribía su renuncia (cuando lo llamaron).

(5) Pedro estaba escribiendo su renuncia.

El foco de esta investigación es la adquisición de formas temporales que serán denominadas no homogéneas en cuanto involucran un ALx delimitado (completivo o

---

una forma gramatical es expresado en mayúscula, por ejemplo, pasado es el nombre de una categoría morfológica.

télico) y un AGr no limitado, o viceversa. El supuesto es que las combinaciones no homogéneas son más complejas que las homogéneas (ALx delimitado y AGr delimitado o ALx ilimitado y AGr ilimitado) porque involucran la combinación de rasgos semánticos opuestos (esto es, evento delimitado e intervalo temporal no delimitado). Este supuesto es consistente con la hipótesis del aspecto léxico (Vendler, 1957; Wagner, 2001) según la cual en un primer estadio de la adquisición de una lengua materna los niños subsumen al aspecto gramatical en el aspecto léxico: el AGr perfectivo está indisolublemente asociado a la telicidad y el imperfectivo a la atelicidad. Esta asociación significa en la práctica que en este estadio temprano de la adquisición los niños han internalizado una gramática del español en la que solo se combinan verbos télicos con aspecto perfectivo y verbos atélicos con aspecto imperfectivo. Por el contrario, los adultos combinan con una frecuencia equivalente verbos télicos con imperfectividad (“estaba leyendo una novela”) y verbos atélicos con perfectividad (“corrió en el parque”).

### **Adquisición e hipótesis del ALx**

El sistema T del español se correlaciona con una materialización fonológica compleja que resulta determinante para su adquisición. Los marcadores explícitos a los que está expuesto el niño son la raíz verbal {escrib-} y la flexión verbal {-ó}. La semántica que corresponde a la raíz es la del [evento] con su categoría ALx; la semántica asociable a {-ó} es, en cambio, más compleja. La forma {-ó} en “escribió” se asocia con modo (indicativo), TGr (pasado), AGr (perfectivo), persona (tercera), número (singular) y función gramatical/semántica (sujeto/actor)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>La flexión verbal en español parece ser más consistente tratada con una teoría que, primero, no postule morfemas (Aronoff, 1994) y segundo, con una que adopte al menos parcialmente alguna versión de la noción de ‘paradigma’ en el sentido de esquemas puramente formales -sin sonidos asociados- ligados a significados abstractos.

En relación con la morfología, el niño tiene un solo marcador relacionable con una compleja batería de información formal y semántica, lo que hace la tarea extremadamente difícil. El proceso de adquisición en lo que refiere a ALx, AGr y TGr no incorpora toda la información asociada al marcador {-ó} simultáneamente. Como se verá, en un primer estadio, la gramática del niño maneja ALx, que es parte del significado del verbo, pero parece asociar {-ó} solo con la localización temporal del TGr pero no con AGr, que es adquirido en un estadio posterior<sup>3</sup>.

La hipótesis del aspecto léxico (Wagner, 2001) asume que en un primer estadio de la adquisición los niños tienden a no distinguir entre el límite télico de los [eventos] cerrados en ALx y el límite del intervalo cerrado del perfecto (París, 2018). En consonancia, también les resulta difícil distinguir [eventos] abiertos (sin límite télico) de intervalos abiertos (imperfectividad). La hipótesis establece, entonces, que en los primeros estadios de la adquisición prima ALx: usarán el pretérito solo con eventos cerrados e imperfecto y progresivo con eventos abiertos. Solo en un estadio posterior del proceso de adquisición los niños comienzan a usar CnH, es decir, combinan eventos cerrados con intervalos abiertos, y viceversa. Es decir que CH implica la combinación de dos nociones semánticas con un rasgo compartido:

ALx: X (Logro o Realización) [+delimitado] + AGr: Y(perfecto) [+delimitado]

ALx: X (Estado, Proceso, Actividad, Semelfactivo) [-delimitado] + AGr:

Y(imperfectivo) [-limitado]

En cambio, CnH involucra la combinación de significados con un rasgo semántico con valores opuestos:

ALx: X (Logro o Realización) [+delimitado] + AGr: Y(imperfecto)

[-delimitado]

---

<sup>3</sup>Es altamente probable que también domine persona y número, así como sujeto/actor, pero no se tiene evidencia en este trabajo ni se conocen trabajos que hayan especificado esa información.



ALx: X (Estado, Proceso, Actividad, Semelfactivo) [-delimitado] + AGr:  
Y(perfecto) [+limitado]

En síntesis, se asume que el proceso de adquisición de la lengua materna consiste en la incorporación sucesiva de distintas gramáticas del español, que difieren en complejidad creciente y que el proceso finaliza cuando el niño ha internalizado la gramática del español del adulto<sup>4</sup>. De acuerdo con la hipótesis del aspecto, en la gramática (en adelante, G) del español existen combinaciones homogéneas de ALx y AGr, es decir, G1 está conformada por aquellas que generan formas CH donde verbos télicos se combinan mayoritariamente con el pretérito y verbos atélicos mayoritariamente con el imperfecto. G2 es una gramática ulterior a G1 que permite igualmente tanto formas CH como formas no homogéneas o CnH donde telicidad se combina con imperfectividad y atelicidad con perfectividad. G2 es, entonces, más compleja que G1. En consecuencia, el análisis de la presencia de CH y CnH en las narrativas producidas por niños de la misma edad, pero de distintos ambientes socioeducativos puede ser un indicador que puede servir para exponer diferencias, si las hubiere, en las gramáticas adquiridas por los niños de estos distintos grupos.

En la revisión de la literatura, con relación a términos temporales, se encontró que Puyuelo y Rondal (2003) consideran que los niños de 5 años cuentan con un vocabulario de 2100 a 2200 palabras, comprenden términos temporales (ayer – hoy - mañana - antes - después) que los ayudan a entender y explicar contextos de causa / efecto. Además, utilizan formas verbales tanto regulares como irregulares.

Por su parte, con relación a los tiempos verbales, Sebastián (1985, 1991) analizó el empleo de los tiempos en narraciones orales producidas por niños y adultos a partir de

---

<sup>4</sup>Esta secuencia plantea un progreso de adquisición lineal, una idealización esencialmente correcta pero que oculta fenómenos de retrocesos: una gramática G2 puede haber incorporado una forma F2 que no estaba contenida por G1, pero al mismo tiempo esta incorporación puede haber afectado el dominio de F1, forma que ya estaba en G1 y ahora no es dominada en G2. En este trabajo no se consideran los retrocesos porque no es el foco de atención del mismo.

imágenes. Se observó que ya desde los tres años los niños pueden utilizar prácticamente todas las formas verbales de su lengua, aunque, en algunos casos, con un uso diferente al de los hablantes adultos. Esta autora encontró que los niños más pequeños, de 3 años, tenían dificultad para seleccionar un solo tiempo para sus narraciones y que, cuando lo hacían, elegían el presente, pues sus producciones eran principalmente descripciones de imágenes. Los niños de 4 y 5 años, en cambio, empleaban predominantemente el pasado y podían reconocer diferencias entre los distintos matices de pretéritos. Otro aspecto que destaca la autora es que, aunque los contrastes entre imperfectividad y perfectividad pueden encontrarse desde los 3 años, recién a los 5 esta oposición se consolida.

Además, Flores Lázaro et al. (2015) afirman que el proceso de adquisición de verbos es más prolongado y complejo que el de sustantivos. Por ejemplo, a los 5 años de edad, aún los niños no han logrado la capacidad de expresar los verbos en infinitivo en forma consistente, utilizando con más frecuencia la forma en tercera persona. El uso eficiente de los verbos es más complejo que el de otras categorías lingüísticas (por ejemplo, sustantivos), ya que, si se aprende un verbo y su constelación de argumentos, no es posible generalizar dicho aprendizaje a otros verbos. En niños de 3 a 5 años, el desempeño en tareas de denominación de verbos ha mostrado ser menos eficiente que el de sustantivos, lo cual es atribuido a las diferencias que subyacen en la representación y organización semántica de ambas categorías y a la forma distinta en la que son adquiridas.

Sobre la aspectualidad, Sebastián y Slobin (1994) compararon las narrativas orales de niños de 3, 4, 5, 9 años y adultos (españoles, argentinos y chilenos), producidas a partir de una secuencia de imágenes. Observaron que los niños, antes de ingresar a la escuela, ya utilizaban un amplio rango de distinciones aspectuales y diferenciaban entre procesos, estados y acciones completas. Asimismo, los autores confirmaron que

alrededor de los 5 años, los niños ya utilizan el contraste aspectual en el contexto narrativo.

En Argentina, hay estudios sobre los tiempos verbales en español en narrativas orales y escritas (Benítez y Velásquez, 1999; Sánchez Abchi et al., 2009) que muestran que la oposición entre procesos, estados y acciones completas se puede observar antes de empezar la escuela (Mueller Gathercole et al., 1999; Sebastián, 1991; Sebastián y Slobin, 1994). Se ve claramente establecida ya en los primeros años de escolaridad (Sánchez Abchi et al., 2009). No se han encontrado estudios sobre la adquisición de combinaciones no homogéneas en distintos grupos socioeducativos de la Argentina. Por todo lo expresado anteriormente, se ha seleccionado la edad de 5 años para estudiar la adquisición de combinaciones temporales no homogéneas en distintos contextos socioeducativos, ya que recién están comenzando con el proceso de alfabetización, y eso permite analizar la lengua con la cual los niños llegan a la escuela. Es un momento en el que cuentan con un dominio comunicativo oral eficaz, que ha estado influido esencialmente por el entorno de crianza.

Este estudio es una pequeña parte de un proyecto cuyo objetivo es la elaboración de una Prueba de Producción Narrativa que permita precisamente determinar distintas gramáticas del español correlacionadas con distintos periodos de desarrollo del proceso de adquisición del español. La elección de la producción por sobre la comprensión podría motivarse en que es una dimensión relativamente muy poco estudiada, pero en este caso la justificación central está dada porque el objeto del presente estudio incluye variables socioeducativas. Los estudios de comprensión requieren necesariamente la elección de datos lingüísticos y estos pertenecen a una variedad de la lengua, entre las que incluimos también la denominada estándar, que se enseña en la escuela y es la usada en textos escolares. Es posible que la variedad usada en el contexto cotidiano de

un grupo de niños sea más diferente a la estándar -o la elegida por los diseñadores del estudio- que la variedad del otro grupo de niños. Esto podría hacer que cualquier diferencia encontrada en las gramáticas internalizadas por cada grupo se deban a su cercanía o no con la variedad elegida en el estudio. Este obstáculo es al menos en gran medida obviado al estudiar producción: se analiza la lengua que usan los niños y se contrastan en el nivel de las gramáticas del español presupuestas en tales usos.

### **Metodología**

Este trabajo presenta un enfoque cuantitativo con un diseño de tipo transeccional con un alcance descriptivo-asociativo. El objetivo es contrastar sistemáticamente aspectos centrales del desarrollo lingüístico de niños/as de 5 años agrupados por grupo socioeducativo. Un grupo incluye niños que viven en un área cuya población es mayoritariamente de condición socioeducativa vulnerable (grupo vulnerable: GV), y el otro a niños de condición no-vulnerable (grupo no vulnerable: GnV).

Para ello, se ha elaborado una prueba (Prueba de Producción Narrativa - PPN) que permite evaluar de forma cuantitativa el uso de recursos lingüísticos en una tarea cognitiva específica. Se pretende determinar y comparar el número de instancias de cada categoría lingüística empleada en la narración de eventos visuales en niños de 5 años según la condición socioeducativa.

### **Participantes**

En este estudio participaron 36 niños y niñas de 5 años de la Ciudad de Mendoza. De ellos, 18 ( $M = 5.23$ ;  $SD = .43$ ) pertenecían a un contexto socioeducativo vulnerable (escuela urbano-marginal) y 18 ( $M = 5.3$ ;  $SD = .46$ ), al contexto no vulnerable (escuela urbana), según la clasificación de Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza.

Se seleccionó un grupo de alumnos por escuela, considerando algunos criterios de exclusión (niños con dificultades motoras, intelectuales y sensoriales tanto auditivas como visuales y/o bajo medicación psiquiátrica) y obteniendo el consentimiento informando de los padres o tutores y el asentimiento del niño. Además, el proyecto ha sido evaluado y aprobado por el Comité de Ética del Hospital Humberto Notti mediante el acta n° 2/2020.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado consiste en dos videos creados específicamente para esta prueba, que contienen dos caracteres animados que interactúan en una trama sin hablar. Los videos duran un minuto y medio aproximadamente. El video es una narrativa visual y, por ende, contiene información perceptual pero también estructural, la cual remite a [eventos] (París y Suárez Cepeda, 2013; Suárez Cepeda y París, 2012) y estos remiten a participantes que tienen una función en cada uno de tales [eventos], relaciones temporales y semánticas.

En el video 1, hay un bicho solitario, sentado, y aparece un bicho verde que lo invita a jugar. Hay diversas interacciones mientras juegan hasta que pinchan la pelota y no pueden continuar con el juego.



El video 2 trata sobre el enamoramiento de un perro y todo lo que hace para conquistar a una perrita que está en el parque jugando con un pájaro.



## **Procedimiento**

Cada niño estuvo expuesto a dos videos con personajes que interactúan de forma no verbal en una trama narrativa. Cada niño/a vio cada video dos veces en presencia de la experimentadora, quien, al momento de ver el video, indicaba al niño/a que tenía que hacer una tarea no relacionada con el estudio. Luego se le pedía que narrara la historia del video.

Las narrativas fueron solicitadas por la investigadora en entrevistas individuales siguiendo un mismo protocolo para todos los participantes. Antes de retirar al niño del grado, se le pedía su asentimiento. Si el niño decidía participar, se lo llevaba a una sala silenciosa a la vista de algún docente o personal directivo. Se le mostraba el video 1. Luego se le preguntaba si le había gustado, y se lo volvía a mostrar. Finalmente, se le solicitaba que contara la historia que había visto en el video, lo mismo se hacía con el video 2. Las narraciones se grababan. Los audios de las narrativas fueron transcritos literalmente por la investigadora. Se analizaron 72 narraciones cuantitativamente en base al tiempo gramatical (presente, pretéritos -perfecto simple, imperfecto, compuesto, pluscuamperfecto-, futuro, condicional), al aspecto léxico (estados, actividades, logros, realizaciones, semelfactivos) y las combinaciones (homogénea, no homogénea).

## **Directrices éticas**

Todos los procedimientos realizados siguieron los estándares éticos internacionales de la declaración de Helsinki de 1964 y sus posteriores modificaciones, y de la Asociación Americana de Psicología (APA). Todos los participantes fueron voluntarios, no recibieron compensación alguna y manifestaron su autorización a participar en el estudio.

## **Análisis de datos**

Las narrativas fueron analizadas siguiendo un protocolo que consistía en la segmentación del texto en cláusulas. Del verbo principal de cada cláusula se consignaron las siguientes características lingüísticas: tiempo gramatical, aspecto gramatical, aspecto léxico y combinación (homogénea vs. no homogénea).

Con respecto a la categorización, dos de los autores categorizaron todas las variables. Los criterios fueron, para tiempo verbal, usar el nombre que se registra en la Real Academia Española (2010); para aspecto, la categorización de Vendler (1957) y de Van Valin (2005). Finalmente, para CH o CnH: CH implica la combinación de dos nociones semánticas con un rasgo compartido: ALx: X (logro o realización) [+delimitado] + AGr: Y(perfecto) [+delimitado]. ALx: X (estado, proceso, actividad, semelfactivo) [-delimitado] + AGr: Y(imperfectivo) [-limitado]. En cambio, CnH involucra la combinación de significados con un rasgo semántico con valores opuestos: ALx: X (logro o realización) [+delimitado] + AGr: Y(imperfecto) [-delimitado]. ALx: X (estado, proceso, actividad, semelfactivo) [-delimitado] + AGr: Y(perfecto) [+limitado].

Con respecto a la confiabilidad, otro de los autores codificó el 30 % de las cláusulas de manera aleatoria y a partir de ahí, se calculó el porcentaje de acuerdo. Se obtuvo un resultado de .98 de confianza interobservador.

Los datos fueron analizados mediante tests no paramétricos. Primero, se computó la cantidad de cláusulas producidas por participante para cada una de las narrativas y se analizó si había diferencias significativas en la cantidad total de respuestas entre narrativas.

Luego, se realizaron pruebas para medir si había una diferencia en la cantidad total de cláusulas producidas por cada participante de acuerdo con su nivel socioeducativo (contexto vulnerable vs. no vulnerable). En ambos casos se utilizó el test de

Mann-Whitney-Wilcoxon, ya que las muestras no cumplían con la asunción de normalidad necesaria para realizar una prueba de  $t$  de muestras independientes. También, se usó el test de Wilcoxon para medir si existía o no diferencia en la cantidad de cláusulas de acuerdo con el género de los participantes. Por último, se analizó el uso de las distintas variables temporales de interés en cada uno de los contextos socioeducativos. Las variables de interés se definieron de la siguiente manera: el aspecto léxico, que consistía en distintos tipos de eventos (logro, realización, actividad, semelfactivo, estado), el aspecto gramatical (perfectivo vs. imperfectivo), el tipo de combinación (combinación homogénea vs. no homogénea) y el tiempo gramatical (presente del modo indicativo y del subjuntivo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito imperfecto, pretérito anterior, pretérito imperfecto). Para este análisis se utilizaron pruebas de Chi cuadrado.

### **Resultados**

Si bien, en promedio, la primera narrativa elicó menos cláusulas ( $M = 6.94$ ,  $SE = 0.75$ ) que la segunda narrativa ( $M = 9.21$ ,  $SE = 1.24$ ), la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon mostró que estas diferencias no eran significativas ( $W = 424$ ,  $p = .265$ ). Además, no se encontraron diferencias significativas en la cantidad de cláusulas producidas por los niños de acuerdo con el género ( $W = 556$ ,  $p = .56$ ).

Por otro lado, la prueba mostró que había diferencias significativas entre grupos al analizar la cantidad de cláusulas según el contexto socioeducativo ( $W = 270$ ,  $p < .001$ ).

Los participantes del GnV produjeron significativamente mayor cantidad de cláusulas ( $M = 18$ ,  $SE = 3$ ) que los participantes del GV ( $M = 9$ ,  $SE = 2$ ).

A continuación, se describen los resultados arrojados por las pruebas de chi-cuadrado para cada una de las variables sobre formas temporales, de acuerdo con el contexto socioeducativo. En la siguiente tabla, se pueden ver los resultados obtenidos en los



distintos criterios que se analizaron: combinaciones, aspecto léxico, aspecto gramatical y rango de formas temporales.

**Tabla 1.**

*Distribución de cláusulas de acuerdo con las distintas variables analizadas (combinaciones, aspecto léxico, aspecto gramatical y combinaciones temporales) y grupo socioeducativo (vulnerable vs. no vulnerable).*

	Grupo no vulnerable	Grupo vulnerable
<b>Combinaciones</b>		
Homogénea	279	134
No homogénea	80	17
<b>Aspecto léxico</b>		
Actividad	50	23
Estado	76	35
Logro	164	66
Ocasional de actividad	1	0
Realización	60	21
Semelfactivo	8	6
<b>Aspecto gramatical</b>		
Imperfectivo	102	29
Perfectivo	234	111
Progresivo	23	11
<b>Rango de formas temporales</b>		
Pretérito imperfecto	80	38
Pretérito imperfecto subjuntivo	1	0
Pretérito perfecto	3	0
Pretérito perfecto compuesto	1	0
Pretérito perfecto subjuntivo	231	110
Presente	40	3
Presente subjuntivo	3	0

**Uso de CH y CnH según grupo socioeducativo**

El principal indicador de la hipótesis planteada es el uso de CnH, que es estadísticamente mayor en GnV que en el GV [ $\chi^2(1) = 8.3896, p < .01$ ]. El grupo GnV usa más CnH que el grupo GV. Del análisis puramente lingüístico se desprende que

CnH se constituye en una forma más compleja en cuanto involucra la resolución de la combinación de dos representaciones semánticas en conflicto: una limitada y la otra ilimitada o viceversa.

### **Aspecto léxico según grupo socioeducativo**

En el análisis del aspecto léxico, no se observaron diferencias significativas en la distribución de los distintos tipos de eventos de acuerdo con el contexto socioeducativo [ $\chi^2(5) = 2.5419, p = .77$ ], lo cual muestra que no es posible asociar los distintos tipos de eventos producidos por los participantes a su nivel socioeducativo.

### **Aspecto gramatical según grupo socioeducativo**

En cuanto al aspecto gramatical, los dos grupos usan los aspectos gramaticales imperfectivo, perfectivo y progresivo. No hay diferencias significativas entre la cantidad de ocurrencias en los distintos aspectos entre grupos socioeducativos [ $\chi^2(2) = 4.7207, p = .09$ ].

### **Rango de formas verbales según grupo socioeducativo**

El rango de formas temporales es mayor en el GnV que en el GV [ $\chi^2(6) = 15.462, p < .01$ ]. Es decir, los niños del GnV tienen un repertorio de formas mucho más amplio.

Como se puede observar en la Tabla 1, el GnV usa pretérito imperfecto del modo indicativo y subjuntivo, pretérito perfecto simple y compuesto, pretérito imperfecto del modo indicativo y subjuntivo, pretérito pluscuamperfecto, pretérito perfecto compuesto, presente del modo indicativo y subjuntivo, mientras que el GV utiliza pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple y tres usos del presente.

El uso del presente es muy restringido. Sin embargo, existe una diferencia muy visible: 40 casos en el GnV y solo 4 en el GV. Más aún, si se analizan esos usos del presente en GV, los cuatro ejemplos presentan problemas: uno de los usos es inapropiado en el contexto en que se utiliza: “el perro está triste porque no tenía amigos”; otros dos son

metanarrativos, no se usan para describir eventos en la narración: “y la pincharon y ahí termina”, “estaba llorando porque hay historia”. Finalmente, el cuarto uso se podría considerar correcto con la salvedad de que no es común el uso del tuteo: “y el otro monstruito le dijo: tienes que ir a buscarla tú”.

### **Discusión**

El resultado más claro del presente estudio es que el GnV hace un uso mayor de CnH que el GV, diferencia que es estadísticamente significativa. En correlación, los dos grupos de niños usan forma CH. La interpretación sugerida es que, primero, CnH es una forma más compleja que CH; segundo, el dominio de CnH por parte de un niño que adquiere el español indica que está en posesión de una gramática G2 más compleja que G1 y, tercero, que G2 se corresponde con un estadio ulterior del proceso de adquisición. Se discutirán estas interpretaciones en orden. ¿Qué evidencia existe para asumir que CnH es más compleja que CH? Morfosintácticamente son equivalentes; por ejemplo, la forma pasado imperfectiva es idéntica aplicada a un verbo atélico o télico, siempre se trata de una inflexión verbal que convierte al verbo en finito y, por lo tanto, capaz de ser el núcleo de una oración. Morfosintácticamente tampoco hay un contraste entre verbos atélicos y télicos. La diferencia es semántica: existe un rasgo -esto es, [+/- delimitado]- que caracteriza el aspecto léxico, por un lado, y al aspecto gramatical AGr por otro. En las formas CH el valor de ese rasgo es idéntico para los dos parámetros -ALx y AGr- mientras que en las CnH ese valor es el opuesto. Tiene sentido, entonces, pensar que procesar una forma con valores opuestos para un mismo rasgo es más complejo que procesar una forma donde ese valor es el mismo. Más importante aún, el valor negativo para ese rasgo en AGr conlleva un cambio de tipo en relación a cierto ALx: un verbo télico -esto es, [+delimitado]- se torna [-delimitado], es decir, atélico. Esta es una evidencia para argumentar *a priori* la hipótesis del diferencial de complejidad entre

CnH y CH. En relación al segundo marco interpretativo, la hipótesis de que una gramática G2 que contiene CnH y CH es más compleja que una G1 que contiene CH y muy pocas CnH. Esta afirmación se sustenta en términos numéricos, un objeto con dos herramientas que hacen trabajos distintos es más complejo que un objeto con una sola de ellas. Esa tesis es además validada por el hecho de que CnH es una forma inherentemente más compleja (Lenzing, 2013; Ortega, 2003; Pallotti, 2015).

Por último, es razonable -y además, avalado como una presunción general en la literatura sobre adquisición (Ambridge y Lieven, 2011; Tomasello, 2003, 2019)- modelar estos resultados en términos de estadios sucesivos del periodo de adquisición del español. En tal sentido, G1 corresponde a un estadio previo a G2, en cuanto que G2 presupone el dominio de la forma CH -poseída por los hablantes de G1-, además de CnH.

Este marco interpretativo debe, sin embargo, ser relativizado. En primer lugar, G1 y G2 son gramáticas complejas que de ningún modo sólo contienen CH y CnH; por el contrario, estas formas son uno de muchos componentes del sistema gramatical incorporado por estos niños. De tal modo que decir que G1 es más simple que G2 sólo por los datos sobre las formas temporales sería insostenible. Solo se puede asumir que, en relación a tales formas y en este tipo de narrativas, G2 es más compleja que G1, dejando abierta la posibilidad de que en otros dominios la relación sea inversa o de equivalencia. La adquisición no es necesariamente un proceso homogéneo: en vez de un trayecto, parece más apropiado pensar en una serie de trayectos pertenecientes a subdominios gramaticales en los que algunos pueden estar avanzando de modo incremental, mientras que otros lo hacen más lentamente y otros, incluso, están estancados.

Más allá de estas previsiones, este trabajo presenta un análisis contrastivo de las gramáticas G1 del GV y G2 de GnV en relación a parámetros diferentes de CH y CnH. Algunos de estos parámetros son consistentes con la noción de una G2 más compleja que G1 y otros, al menos, no la contradicen. En primer lugar, la frecuencia absoluta de cláusulas es mayor en las narraciones de GnV que en las de GV. Obviamente, este parámetro sólo tiene valor si las narrativas de GnV son al menos tan buenas como las de GV: una mala narración -por ejemplo, una incoherente- probablemente sea peor cuantas más cláusulas tenga -es decir, sería más incoherente. Definir qué constituye una buena narración o una mala narración es una tarea que por ahora excede los objetivos de este estudio. Considerando este gran reparo, se asume provisoriamente que una narración con más cláusulas es más específica -ofrece mayor cantidad de información sobre el estímulo- que otra con menor número de cláusulas. En tal sentido, el parámetro 'número de cláusulas' es consistente con el análisis de G1 y G2 en relación con las formas temporales CH y CnH.

Los dos grupos usan formas perfectivas e imperfectivas con relación al aspecto gramatical AGr y en los dos grupos el uso de las perfectivas es más frecuente. Sin embargo, el uso de formas imperfectivas es mayor en GnV que en GV, diferencia en que es consistente con el hecho de que GnV usa más CnH. Resulta relevante que en los dos grupos las formas perfectivas sean más frecuentes. Esto sería consistente con que las formas imperfectivas no son las prototípicas, se adquieren luego de las perfectivas y son precisamente las que producen un cambio de tipo semántico, el fenómeno semántico más complejo que hemos señalado en relación con las formas temporales.

Con respecto al uso de tiempos gramaticales, el rango de variedad de formas es mayor en GnV que en GV: mientras GV usa solo imperfecto y pretérito perfecto simple (y pocos casos de presente), GnV usa además el imperfecto del subjuntivo, el pretérito

compuesto, el presente del subjuntivo y el pluscuamperfecto. En el caso del uso del presente, la diferencia es mayor: GnV lo usa cuarenta veces mientras GV lo usa solo una correctamente, dos de forma metanarrativas y un uso inapropiado. Un rango más amplio de formas nos sugiere una gramática G2 más compleja que G1 en términos de ofrecimiento de recursos: los dispositivos descriptivos de GnV son mayores que aquellos con los que cuenta GV en relación con la construcción de la experiencia temporal.

Por su parte, en un estudio de Sánchez Abchi et al. (2009) reportaron, en primer grado, que los niños hablantes de español manifiestan un conocimiento de la distribución de los tiempos verbales característicos de la narración, que se apoya en la alternancia de aspecto imperfecto / perfecto. Además, al analizar el empleo de los tiempos verbales a finales de segundo grado, advierten que tanto en la oralidad como en la escritura, hay una fuerte predominancia del perfecto simple y del imperfecto, con las mismas funciones que se identificaron en primer grado. Asimismo, la diferencia de porcentaje entre estos tiempos (marcadamente mayor en el caso del perfecto) refleja las características del texto fuente, en el que un 85 % de los tiempos verbales utilizados era perfecto simple y sólo un 18 % era imperfecto. Estos datos remiten al tipo de información que expresan las narraciones: el imperfecto presenta la información de marco -las escenas en las categorías de Stein y Glenn (1979)- y el perfecto es el tiempo que hace avanzar la narración (y que aparece en la mayoría de los enunciados de las demás categorías narrativas). En el caso que se presenta, este también podría ser un factor que está operando.

La plausibilidad de las hipótesis presentadas en este trabajo debe ser matizada con ciertas precauciones. Primero, se debería ampliar la muestra en cantidad de niños de cada grupo socioeducativo. Este es un análisis parcial de una muestra dentro de un

corpus mayor, pero el objetivo es procesarlo exhaustivamente en relación a las variables temporales mencionadas. No hay ninguna razón para predecir un cambio significativo en la tendencia, pero para considerar la evidencia como suficiente debería ampliarse la muestra.

Un trabajo futuro que se contempla es ejecutar el mismo análisis con niños de otras edades. El corpus contiene narrativas de estos mismos estímulos por niños de ocho años pertenecientes a GV y GnV. La pregunta es si los valores de las diferencias que encontramos entre estos grupos se mantiene o varía y si lo hace, si tal variación es una profundización de la diferencia o una mitigación. Si esta mitigación o, incluso, anulación de la diferencia, existiese, podrían ser un efecto atribuible a la escolarización puesto que este sería el factor común al que todos los niños han sido expuestos.

A lo largo del presente trabajo se asumió que el dominio de CnH, usadas en narrativas a partir de estímulos visuales, revela un conocimiento y dominio del español más avanzado que la carencia de dominio de tales formas y, por lo tanto, el GnV tiene mayor proficiencia en español que el GV. ¿Por qué puede existir tal diferencia? Se presume que el español al que están expuestos estos niños en su ambiente no escolar (son niños de 5 años con solo un año de escolaridad obligatoria como máximo) es un español gramaticalmente más simple y, por lo tanto, carente o casi carente de formas CnH. En cambio, el español del entorno de los niños GnV usa frecuentemente formas CnH, por lo que tienen la posibilidad de internalizarlas. Esta hipótesis sobre las diferencias en el español de los adultos de uno y otro grupo, y de las prácticas lingüísticas que se llevan a cabo en esos hogares, amerita llevar a cabo una investigación con adultos.

Por último, se requeriría una profundización del análisis en el cual se consideren más variables lingüísticas para considerar si los contrastes en la complejidad de recursos temporales se correlacionan con contrastes en otros dominios. Es decir, se debería lograr

una muestra representativa de los estados de G1 y G2 tal que nos permita establecer hipótesis sobre el desarrollo lingüístico de los dos grupos de niños.

En relación a la posibilidad de interpretar los resultados en un marco teórico general, se opta por el externalismo lingüístico. Se trata de una adaptación de la teoría filosófica de la mente extendida (entre otros, Menary, 2015; Gallagher, 2013, 2018) insertada al interior de una teoría gramatical que se denomina Gramática Externalista de Interfaces o GEI y que se utiliza para describir y comprender el lenguaje. Los adherentes a la teoría de la mente extendida asumen que el pensamiento opera integrado a componentes del mundo externo que forman parte de su entorno. El externalismo lingüístico en GEI propone que la lengua nativa -por ejemplo, el español- es uno de esos componentes del entorno y, de hecho, el componente esencial tanto por sus implicancias para el pensamiento como para la interacción social y, consecuentemente, para la constitución de la subjetividad.

Adquirir una lengua no es solo incorporar información -de hecho, una enciclopedia de información- sino además internalizar una manera de pensar en el sentido del pensar para hablar (Sebastián y Slobin, 1994). Como en otras teorías, Role and Reference Grammar [RRG] (París, 2018; Van Valin, 2005), Head-Driven Phrase Structure Grammar [HPSG] (Müller y Holler, 2020; París y Koenig, 2003)), GEI asume que una lengua es una red sistemática de esquemas que permiten dominar y crear estructuras de información tanto fijas (léxico) como móviles y cambiantes (frases, oraciones, discursos). Es decir, una gramática es una estructura cognitiva operacionalizada como una red de redes (fonológica, morfosintáctica y pragmática) que se correlacionan sistemáticamente mediante interfaces sistemáticas. El externalismo asume, además, que esta red de redes no es una entidad meramente abstracta, tiene un sustrato físico: reside



en el cerebro de cada miembro de la comunidad de hablantes que ya la internalizó y ya tienen, por lo tanto, un cerebro gramaticalizado.

GEI es, entonces, ambientalista en el sentido de asumir enfáticamente que los componentes del entorno -entre los que se destaca la lengua- se integran al pensamiento del individuo, lo que hace a GEI naturalmente consistente tanto con los datos que se presentan aquí. El ambientalismo asume que una lengua tiene que adquirirse, no se desarrolla -o crece- a partir de la instigación de estímulos externos, según la visión innatista, sino que esos estímulos externos tienen que internalizarse. Además, la adquisición tiene lugar mediante prácticas de interacción interpersonal (Tomasello, 2003) y la índole de estas prácticas tanto como el contexto en el que ocurren influyen en la adquisición. No existe un español; hay distintas variedades, algunas de las cuales están correlacionadas con diferentes contextos socioculturales. La ausencia de esta combinación no se derivaría si el rol del entorno fuese solo de instigación: se trata de niños que han adquirido formas télicas y no télicas, los diferentes aspectos gramaticales y hasta la combinan entre ellos, solo que evitan combinaciones no homogéneas.

### **Conclusión**

Este estudio ha establecido que los niños de 5 años del grupo no vulnerable usan formas temporales homogéneas CH y no homogéneas CnH en narraciones que describen estímulos visuales dinámicos. En contraste, el uso de CnH en niños de la misma edad, pero del grupo vulnerable GV es significativamente menor en valores absolutos al uso de CnH. Puesto que no hay diferencias en el uso de CH, y dado que la semántica de estas formas puede interpretarse como más simple que la de CnH porque combina dos propiedades semánticas diferentes pero equivalentes pues ambas son delimitadas, se puede interpretar que CnH se asocia con una gramática más compleja que la de CH en cuanto implica dominar la combinación de formas con un rasgo contrastivo. Se puede

modelar esta situación diciendo que al uso de CH subyace una gramática G1, una versión de la gramática adulta del español que es más simple y, por lo tanto, asociada con un estadio anterior del proceso de adquisición que G2, una gramática que contiene tanto a CH tanto como a CnH. En este modelo, entonces, el GV domina una gramática más simple que GnV y, por lo tanto, está en un estadio previo en el proceso de adquisición. Esta afirmación es solo válida en consideración con GnV y GV de una sola pieza gramatical entre muchas otras que componen el entramado de una gramática. Sin embargo, estas formas significan un primer paso para constituir contrastes de complejidad gramatical sistemáticos que nos permitan evaluar ambos grupos de niños. Esta conclusión tentativa se ve reforzada aquí por el análisis de datos complementarios que o bien no la contradicen o bien la refuerzan. El número de cláusulas por narración y la variación en el rango de formas temporales que son usados en G2 de GnV es significativamente mayor que en G1 de GV. Por otro lado, los otros parámetros observados -rango de variación en ALx y rango de variación en AGr- no muestran diferencias significativas, con lo que no aportan evidencias, pero tampoco desacreditan la hipótesis de una G2 más compleja que G1, solamente en relación a las formas estudiadas.

### Referencias

- Ambridge, B. y Lieven, E. V. M. (2011). *Language Acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aronoff, M. (1994). *Morphology by itself*. Cambridge: MIT Press.
- Benítez, R. y Velázquez, M. (1999). Un Análisis Microestructural de la Producción Escrita de Alumnos de 6º y 8º año de Educación General Básica. *Lenguas Modernas*, 26-27, 95-118.

- de Swart, H. (1998). Aspect shift and coercion. *Natural Language & Linguistic Theory*, 16, 347-385.
- de Swart, H. (2011). Mismatches and Coercion. En C. Maienborn, K. von Heusinger y P. Portner (Eds.), *Semantics: an international handbook of natural language meaning* (pp. 574-597). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Flores Lázaro, J. C., Saldaña García, C., Nenezyn, M., Ortega, J., Escotto Córdova, E. A. y Pelayo González, H. J. (2015). Desarrollo del uso y la fluidez de verbos, su importancia para la neuropsicología. *Salud Mental*, 38(1), 59-65.
- Gallagher, S. (2013). The Socially Extended Mind. *Cognitive Systems Research*, 25–26, 4–12. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2013.03.008>
- Gallagher, S. (2018). *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198794325.001.0001>
- Lenzing, A. (2013). *The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/palart.3>
- Menary, R. (2015). Mathematical cognition: a case of enculturation. En T. Metzinger y J. M. Windt (Eds.), *Frankfurt am Main: MIND Group* (pp. 1–20).
- Mueller Gathercole, V. C., Sebastián, E. y Soto, P. (1999). The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? *International Journal of Bilingualism*, 3(2-3), 133-182.
- Müller, S. y Holler, A. (Ed.). (2020). *Proceedings of the 27th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar*. Stanford: CSLI Publications.
- Ortega, L. (2003). Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-level L2 Writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518.

- Pallotti, G. (2015). A Simple View of Linguistic Complexity. *Second Language Research*, 31(1), 117-134.
- París, L. (2007). Eventos e Intervalos en el Imperfecto, Pretérito y Progresivo. *Revista Signos*, 40(65), 609-632.
- París, L. y Suárez Cepeda, S. (2013). Experiencia y conceptualización. En A. Adelstein (Ed.), *Interfaces Semánticas*. Volumen de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- París, L. (2018). Semántica y Pragmática de la temporalidad: los límites. *Lenguas Modernas*, 52.  
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/52863/55719>
- París, L. y Koenig, J-P. (2003). What does it mean to be a complement? En S. Müller (Ed.), *Proceedings of the 10th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar*. Stanford: CSLI Publications.
- Puyuelo, M. y Rondal J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Espasa.
- Sánchez Abchi, V. S., Silva, M. L. y Borzone, A. M. (2009). El empleo de los tiempos verbales en la re-narración: Un estudio de las producciones orales y escritas de niños pequeños. *Boletín de Lingüística*, 21(32).
- Sebastián, M. E. (1985). Estudio del tiempo y el aspecto verbal en el lenguaje infantil. Comunicación. First International Congress of Applied Psycholinguistics. Barcelona.
- Sebastián, M. E. (1991). El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: un paseo por la morfología verbal. *Anales de Psicología*, 7(2), 181-196.

- Sebastián, M. E. y Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. Berman y D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 157-186). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, C. (2011). Tense and aspect: Time across languages. En C. Maienborn, C., K von Heusinger y P. Portner (Eds.), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning* (pp. 2501-2680). Berlín: de Gruyter.
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120), Norwood, NJ: Ablex.
- Suárez Cepeda, S. y París, L. (2012). Estructura temporal de las narrativas de estímulos visuales dinámicos. En A. García (Ed.), *Aproximaciones teóricas y empíricas a la Lingüística Cognitiva* (pp. 47-69). Mar del Plata.
- París, L. y Suárez Cepeda, S. (2013). Experiencia y conceptualización. En A. Adelstein (Ed.), *Interfaces Semánticas*, volumen de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Harvard University Press.
- Van Valin, R. D. (2005). *Exploring the Syntax-Semantics Interface*. Cambridge: CUP.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, 66(2), 143-160.
- Wagner, L. (2001). Aspectual influences on early tense comprehension. *Journal of Child Language*, 28(3), 661-681. <https://doi.org/10.1017/s0305000901004792>.

Recibido: 22 de enero de 2022

Aceptado: 20 de diciembre de 2022

