



Desarrollo semántico-sintáctico de los verbos de percepción en etapas tempranas y tardías del desarrollo del lenguaje

Semantic-syntactic development of perception verbs in early and late stages of language development

DOI: [https://doi.org/10.32870/punto.h#&#%"\)](https://doi.org/10.32870/punto.h#&#%)

Irasema CRUZ DOMÍNGUEZ*

C. [hM]VSV@SU]a` S^3gfõ` a_ SWP é [Lal México

RESUMEN

En este trabajo se busca describir la semántica y sintaxis de los verbos de percepción en el español de la Ciudad de México durante etapas tempranas y tardías del desarrollo del lenguaje. La información se recabó mediante una serie de pruebas dirigidas a partir de la teoría basada en el uso. Los resultados muestran la relación existente entre la complejidad de usos semánticos y las estructuras sintácticas en el desarrollo del lenguaje.

Palabras clave: verbos de percepción, pruebas naturales y dirigidas, desarrollo semántico-sintáctico, etapas tempranas y tardías, teoría basada en el uso

ABSTRACT

This paperwork seeks to describe the semantics and syntax of perception verbs in the Spanish of Mexico City during the early and late stages of language development. The information was collected through a series of directed tests from usage-based theory. The results show the relationship between the complexity of semantic uses and the syntactic structures in language development.

* Maestra en Lingüística Hispánica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante de doctorado en El Colegio de México.

<https://orcid.org/0000-0003-1653-7390> | irasema.cd@gmail.com

Keywords: *perception verbs, natural and directed tests, semantic-syntactic development, early and late stages, usage-based theory.*

INTRODUCCIÓN

La relevancia del estudio de la adquisición de la categoría verbal, así como de las construcciones sintácticas en las que aparece, ha sido un tema de interés desde distintas ópticas y en diferentes lenguas, puesto que se ha planteado que el desarrollo verbal conlleva el desarrollo de categorías semánticas y de sus respectivas codificaciones sintácticas en una lengua (para el coreano: Choi & Gopnik, 1995; para el tzeltal: Brown, 1998; para el tzotzil: de León, 1999; para el español: Romero, 2000...). En este sentido, Tomasello (1992) destaca la importancia de la adquisición de los verbos en el habla, puesto que son símbolos lingüísticos utilizados para designar estados y eventos de la realidad, además de que proporcionan un tipo de marco para estructurar expresiones lingüísticas como las oraciones.

Dadas las distintas pistas semánticas y morfosintácticas que proporciona la adquisición de la predicación verbal en el lenguaje infantil, es interesante tener un acercamiento a esta categoría con un grupo específico de verbos. En particular, este trabajo se centra en un grupo verbal que ha sido foco de atención de muchas investigaciones, enfocadas sobre todo desde una perspectiva tipológica-funcional. Se trata de los verbos conocidos como *de percepción*; por ejemplo: ver, oír, tocar, oler y (de)gustar (Viberg, 1984; Sweetser, 1990; Ibarretxe, 1999; Fernández Jaén, 2012).

En efecto, el estudio de los verbos de percepción ha sido un campo muy productivo para investigaciones enfocadas en las relaciones entre las configuraciones sintácticas y la polisemia de estos verbos. Sin embargo, en la bibliografía consultada hasta ahora no hay trabajos que den cuenta del desarrollo verbal infantil, al menos en español. Por consiguiente, este trabajo representa una primera aproximación a una parte del entramado en donde las formas, significados y usos van cambiando y reorganizándose

para dar paso a un robusto andamiaje formal y conceptual de la lengua (Barriga Villanueva, 2017).

MARCO TEÓRICO

Este trabajo se inserta en una perspectiva funcional-cognitiva, específicamente dentro del Modelo del Lenguaje Basado en el Uso (Usage-based Model), que está dirigida a una descripción de producciones verbales infantiles. En consonancia con las investigaciones del lenguaje adulto, como la *Gramática basada en el uso* (Langacker, 2000; Bybee & Hooper, 2001), en este trabajo subyacen asunciones sobre la adquisición de la gramática infantil basadas en la *Teoría del desarrollo basado en el uso* (Tomasello, 2000, 2003).¹

Desde esta perspectiva, la lengua se concibe como un entramado de actividades comunicativas y sociales circunscritas en la psicología humana. El uso y la experiencia son destacables para adquirir el lenguaje infantil. Como producto de esta experiencia, existe la posibilidad de identificar y emplear patrones —recurrentes o prominentes— y usos pragmáticos funcionales con el contexto comunicativo. En las etapas tempranas de este proceso, se emplean ítems léxicos particulares y esquemas reducidos, hasta que, paulatinamente, se seleccionan e incorporan esquemas prominentes encaminados a la construcción de la gramática.

Bajo el marco cognitivo también se han hecho diferentes investigaciones translingüísticas sobre los verbos sensoriales y mentales, entre los que se encuentran los llamados *verbos de percepción*, a saber: ver, escuchar, oler, tocar y (de)gustar. En este sentido, entenderemos el acto de percibir como un proceso biológico-cognitivo interno producido por un estímulo físico, usualmente externo, que a través de los sentidos corporales —visión, audición, tacto, olfato y gusto (Classen, 1993; Sekuler & Blake, 1994)— nos brinda información del mundo exterior. La forma en

¹ Para una discusión detallada sobre las gramáticas basadas en el uso, tanto adultas como infantiles, consúltese Rojas, 2011.

que se percibe y procesa esta información sensorial dependerá de diferentes factores biológicos y culturales (Ibarretxe, 1999).

Además de los significados que apuntan a experiencias puramente físicas (*Vi la tele, Escuché el timbre, Toqué la puerta, Olí el café, Probé la sopa*), también existen otros usos cuyo significado ya no refiere a una experiencia física sensorial, sino que refieren a estados psicológicos y de pensamientos. En la oración *Ya vi que me mentiste*, el verbo *ver* significa “darse cuenta”. Además de la percepción sensorial producida por estímulos externos, también usaremos este término para designar las percepciones internas relacionadas con los estados emocionales y cognitivos (Fernández Jaén, 2006, p. 393). Así, los significados sensoriales que se asocian a dominios físicos pueden extenderse a otros dominios, generalmente, más abstractos, tales como la percepción emocional y la percepción cognitiva, por medio de la metáfora o la metonimia, que son dos mecanismos fundamentales en el cambio semántico (Ibarretxe, 1999).

Sweetser (1990) plantea que en las lenguas indoeuropeas existe la tendencia a tomar conceptos del mundo físico y social para referirse a los mundos menos accesibles, como los estados emocionales y psicológicos. De acuerdo con este autor, una extensión semántica-metafórica de este tipo puede ser entendida como un cambio semántico que suele ir de un dominio concreto o socio-físico a un dominio abstracto, emocional o psicológico. Esto sucede a través de procesos metafóricos, puesto que la metáfora se concibe como un mecanismo por el cual se puede entender una cosa en términos de otra.

En este mismo sentido, la teoría conceptual de la metáfora (Lakoff & Johnson, 2007), la considera como un fenómeno cognitivo que presenta una asociación entre dos dominios. Como es notable, muchas metáforas que dan lugar a extensiones semánticas de los verbos de percepción tienen como dominio primario la experiencia corporal, la cual extiende su significado a otros dominios, como los estados psicológicos y mentales (*Me tocó la frente para saber si tenía calentura, No se tocó el corazón para decidir*). En la TABLA 1 se presentan algunas de las extensiones

metafóricas de los verbos de percepción en español de acuerdo con la modalidad sensorial.

Tabla 1. Extensión semántica de los verbos de percepción sensorial

Modalidad sensorial	Extensión semántica	Ejemplo de extensión
visión	conocimiento	<i>No vimos ese tema en clase</i>
audición	entendimiento obediencia	<i>Escucha lo que te estoy diciendo</i>
tacto	sentimientos	<i>Juan le tocó el corazón a María</i>
olfato	sentimientos negativos	<i>Juan ya ha olido la broma</i>
gusto	gusto/disgusto	<i>(Ellos) probaron las mieles del triunfo</i>

Fuente: Ibarretxe, 1999.

En este contexto, los verbos brindan una fuente de información mediante la que es posible correlacionar y contrastar usos específicos, como plantea Tomasello (1992). En efecto, la adquisición de verbos es uno de los procesos que muestra la interrelación de fenómenos sintácticos y espacios semánticos, así como el desarrollo de ambos.

En diversos trabajos (Tomasello, 2003; Ávila, 2004; Hess Zimmermann, 2010; Barriga Villanueva, 2017) se plantea que, durante el proceso de adquisición del habla, se pueden identificar las etapas del desarrollo sintáctico y del uso de significados abstractos. En este sentido, la adquisición de los verbos de percepción refleja el desarrollo de una etapa temprana a una tardía del desarrollo lingüístico. Por un lado, es posible correlacionar las estructuras sintácticas simples con significados del dominio físico-concreto, ligados a la experiencia corporal. Por otro lado, las estructuras sintácticas complejas—como las oraciones subordinadas que establecen distintas relaciones con el verbo principal de la oración—tienen correlación con significados del dominio abstracto—como estados psicológicos—, lo cual es resultado de las extensiones semánticas. A diferencia de otros verbos, como los mentales, que aluden a estados y

procesos (Romero, 2000) —esto es, a dominios cognitivos—, en el caso de los verbos de percepción es posible identificar significados en más de un dominio semántico, en los dominios físicos y cognitivos.

En particular, nos interesa los resultados de distintas investigaciones en las que se plantea una fuerte correlación entre las extensiones de significado de los verbos de percepción en el dominio cognitivo y el tipo de complemento sintáctico que toman, esto con el fin de identificar si esta relación se refleja en las etapas tempranas y tardías del proceso de desarrollo infantil.²

Diferentes autores han planteado fases en la que se produce el desarrollo gramatical. Van de una etapa holofrásica a una de etapa construcciones gramaticales, donde se comienza a ver el uso de información morfológica, como la persona, número, tiempo, aspecto y modo; simultáneamente podemos ver la construcción de información semántica. Según Karmiloff & Karmiloff-Smith (2002), las investigaciones interculturales que se ha llevado a cabo sugieren que la mayoría de los niños atraviesan aproximadamente la misma secuencia de etapas para convertirse en hablantes fluidos. En la TABLA 2 se muestran tres propuestas sobre la caracterización sintáctica de este proceso.

² Para una larga lista de diferentes autores cuyas investigaciones apuntan a esta correlación semántica-sintáctica desde un enfoque cognitivo-funcional véase Ibarretxe, 1999, p. 55.

Tabla 2. Edades y fases del desarrollo lingüístico

Meses	Tomasello y Brooks (1999)		Tomasello (2003)	Serra et al. (2001)
24-36	Productividad parcial	Uso de marcadores morfológicos y sintácticos sin generalizarlos a otros contextos en los cuales también se requieren.	Construcciones basadas en el ítem	Gramatical. Desarrollo de los recursos morfológicos y sintácticos.
36...	Competencia adulta	Expresión de las intenciones comunicativas con los recursos propios de la competencia adulta.	Construcciones abstractas	Gramatical. Uso adulto de los mecanismos gramaticales.

Fuente: Tomasello & Brooks, 1999; Tomasello, 2003; Serra et al., 2001

En particular, se ha planteado el periodo entre los tres y cuatro años como punto de inicio para adquirir los verbos de estados internos, como los verbos de percepción, los cuales se suelen adquirir antes que los verbos mentales (Romero, 2000). De acuerdo con Baumgartner et al. (1999), los niños son capaces de hacer referencia a estados internos desde los tres años por medio de palabras en las que incluyen percepción, obligaciones, juicios, emociones y sentimientos. Considerando estas propuestas, seleccionamos la etapa temprana y la etapa tardía del desarrollo lingüístico, que corresponden precisamente a la etapa preescolar y escolar, respectivamente, para analizar el desarrollo sintáctico y semántico de los verbos de percepción.

OBJETIVO

El objetivo general del trabajo es dar cuenta del comportamiento semántico y sintáctico de los verbos de percepción en la producción del habla de niños en etapas tempranas y en etapas tardías de su desarrollo lingüístico. En el nivel sintáctico, se busca identificar las diferencias en la estructura y la configuración argumentales de los verbos. En el nivel semántico, se pretende identificar los dominios en los que se encuentran

los significados y usos de los verbos; por ejemplo: si tienen un significado físico o abstracto.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que guían esta investigación están organizadas alrededor de una pregunta general: ¿Cuál es el comportamiento de la producción de los verbos de percepción en el desarrollo del lenguaje infantil en etapas tempranas y tardías? Esta pregunta gira en torno al comportamiento sintáctico-semántico de los verbos de percepción en las etapas descritas. A partir de esta pregunta, surgen dos preguntas particulares sobre cómo se desarrolla la gramática en este tipo de verbos y, por ende, en qué consisten las semejanzas y diferencias en cada etapa. Las preguntas son las siguientes: ¿Cómo se configuran sintácticamente las construcciones en las que aparecen los verbos de percepción durante cada etapa? y ¿cuáles son los dominios semánticos en los que aparecen?

HIPÓTESIS

Considerando las propuestas de Tomasello & Brooks (1999), Tomasello (2003) y Serra et al., (2001) sobre la relación de las etapas de desarrollo lingüístico y la edad, en esta muestra podemos esperar que en la etapa temprana algunos verbos de percepción se presenten con significados físicos concretos —principalmente, en construcciones básicas—, caracterizados por el uso inicial de recursos morfológicos y sintácticos, en tanto que en etapas tardías se incorporen significados abstractos configurados a través de mecanismos gramaticales similares a los de los adultos. Específicamente, para el desarrollo de esta investigación parto de tres hipótesis: 1) los niños en etapas tempranas utilizan verbos menos especializados semánticamente —con menos rasgos semánticos— que los niños de etapas tardías (*ver* vs. *observar*, o *tocar* vs. *palpar*); 2) los niños en las etapas tempranas codifican estructuras sintácticas más simples que

los niños en etapas tardías; por ejemplo: los complementos de los verbos de percepción estarán codificados por frases deícticas o frases nominales simples, pero en menor medida, o incluso, en nula, lo estarán por estructuras sintácticas complejas, y 3) los niños en etapas tempranas suelen producir verbos de percepción cuyos significados están principalmente en el dominio físico sensorial, a diferencia de los niños de etapas tardías que se espera que produzcan tanto del dominio físico como del abstracto.

MÉTODO

MUESTRA

Este estudio se realizó con una muestra en la que se analiza la producción de seis niños de diferentes edades. En la TABLA 3, se presentan los datos de los participantes: su identificador, sexo, edad y etapa de desarrollo lingüístico. El identificador está formado por la P de *participante*, la letra de su sexo: M de *mujer* y H de *hombre*, y dos números que indican su edad: años y meses, respectivamente.

Tabla 3. Identificador y edad de los participantes.

Identificador	Sexo	Edad (años: meses)	Etapa
PM29	Mujer	2:9	Temprana
PM34	Mujer	3:4	
PH47	Hombre	4:7	
PM52	Mujer	5:2	
PH61	Hombre	6:1	Tardía
PH70	Hombre	7:0	

Como se observa, cuatro niños se encuentran en el grupo de etapa temprana y dos niños en el grupo de etapa tardía. Esta disparidad responde a la

imposibilidad de tener acceso a más niños en la etapa tardía. Ambos grupos de niños se caracterizan por tener condiciones culturales y socioeconómicas bastante similares: residen y estudian la etapa preescolar o escolar en la Ciudad de México, y ambos padres cuentan con educación superior.

CONSENTIMIENTO

Los padres de todos los niños estuvieron de acuerdo en que su hijo realizara las distintas actividades planteadas, así como que fuera grabado en audio mientras las realizaba.

PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

Para obtener los datos planteamos el diseño de tres actividades complementarias: 1) familiarización; 2) descripción de una fruta desconocida, y 3) narración de un cuento y de un video. La primera actividad consistió en la grabación de conversaciones espontáneas mientras se realizaban diferentes juegos que los niños propusieron para lograr una mayor interacción y cercanía. Las dos restantes se tratan de actividades dirigidas. En la TABLA 4 se describen las actividades y el instrumento empleado.

Tabla 4. Actividades para la producción de verbos de percepción

Actividad	Instrumento	Descripción
Familiarización	Juegos y conversación	Grabación de conversación espontánea
Descripción	Fruta desconocida	Grabación de la descripción acerca de una fruta desconocida
Narración	Cuento	Grabación de la narración sobre un cuento escuchado
	Video	Grabación de la narración sobre un video sin diálogos

La segunda actividad, “Descripción de una fruta desconocida”, consistió en que el colaborador prueba una fruta que no conozca con el objetivo de que describa la experiencia sobre las sensaciones nuevas, tales como el sabor, los olores, los colores, el tacto y el sonido producido al mastigarlo. Para la elección de la fruta, cada mamá nos indicó qué fruta era desconocida para su hijo. Las más recurrentes fueron la guanábana, el chicozapote y la ciruela roja.

La tercera actividad, “Narración”, se realizó empleando, en distintos momentos, dos instrumentos: un cuento y un video, los cuales la entrevistadora compartió con el niño en ausencia de la mamá, para que posteriormente el niño le reprodujera la narración del cuento y video a su mamá.

En el caso del cuento, la entrevistadora le narró al niño la adaptación del cuento “Un cuento de olores” (Gema, 2009) (véase en ANEXO), el cual se caracteriza por tener distintos verbos de percepción sensorial y emocional. Esta historia narra las consecuencias de la desaparición de olores y sabores y las dificultades que este hecho representa para las personas y, principalmente, para los animales, como el topo que se vale de su olfato para encontrar alimentos, pues no cuenta con una buena visión. Posteriormente, la entrevistadora le pidió al participante que le narrara el cuento a su mamá, quien no había estado presente cuando la entrevistadora le contó la historia. El objetivo fue identificar cuáles son los verbos de percepción que el participante reproducía a partir de la historia contada.

En el caso del video, la entrevistadora y el niño vieron un video sin diálogos, titulado *La magia de los sentidos. Olfato, tacto y oído* (Inteligencia y desarrollo, 2013). En este se cuenta la historia de una niña invidente que pierde a su perro guía, por lo que se destaca la importancia del resto de los sentidos de percepción para poder guiarse en su recorrido. Después de observar el video, la entrevistadora le pidió al niño que le narrara el video a su mamá, que no estaba presente. El objetivo de esta actividad fue identificar la producción verbal acerca de las distintas situaciones de experiencia corporal y emocional presentadas en la historia de la niña invidente.

Concluidas las actividades, identificamos la producción de verbos de percepción en cada una de estas. Posteriormente, transcribimos este tipo de construcción siguiendo los lineamientos de transcripción de Butragueño y Lastra (1999). Señalamos las pausas largas con diagonales dobles [//] y las pausas cortas con una diagonal sencilla [/]; asimismo, indicamos con dos puntos [:] los alargamientos vocálicos. En el caso de las intervenciones, el turno de cada colaborador aparece marcado con su identificador (ej. PH47); el turno de la mamá se señala con el identificador MAM, y, en el caso de la entrevistadora, aparece con el identificador ENT, como se muestra en (1), en una conversación durante el juego inicial.

- 1) ENT: Pero no entiendo. ¿Lo pones [la caña de pescar] así?
PH47: Mira / Es un imán [en el pescado] / ¿Ya lo **viste**? y tiene que agarrar [la caña al pescado]

RESULTADOS

INVENTARIO DEL LÉXICO INFANTIL: VERBOS DE PERCEPCIÓN

Para caracterizar los verbos de percepción, en primer lugar, presentamos la frecuencia de uso de los ítems léxicos que aluden a las cinco modalidades sensoriales por cada participante en la TABLA 5. Además, indicamos la frecuencia de los verbos de percepción de cada una de las modalidades.

Tabla 5. Verbos de percepción por edad

Colaborador	PM29	PM34	PH47	PM52	PH61	PH70	Número de verbos por cada modalidad sensorial	
Número de verbos por colaborador	22	18	23	23	25	34		
Percepción sensorial	Vista	50 %	38.88 %	43.47 %	30.43 %	36 %	11.76 %	48
	Oído	-	-	-	-	4 %	5.8 %	3
	Tacto	9.09 %	11.11 %	13.04 %	8.69 %	8 %	8.82 %	14
	Olfato	13.63 %	22.22 %	13.04 %	34.78 %	16 %	29.41 %	32
	Gusto	27.27 %	27.77 %	30.43 %	26.08 %	36 %	44.11 %	48

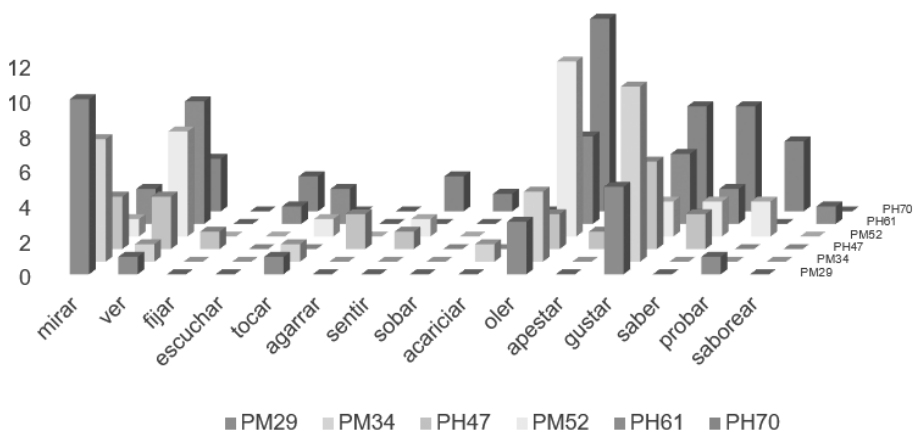
En general, se observa el incremento del uso de verbos conforme aumenta la edad, excepto por los datos de la participante PM29, que supera a la participante PM43, especialmente en lo que refiere a los verbos de la percepción visual. Este aspecto lo retomaremos más adelante.

También se muestra que la modalidad sensorial de la visión y el gusto son los más frecuentes. La alta frecuencia de uso de la modalidad visual parece seguir la tendencia reflejada en la jerarquía de las modalidades de percepción, en donde la percepción visual, seguida de la audición, ocupa la posición más prominente, por lo que es considerada fuente primaria de la información objetiva (Viberg, 1984; Sweetser, 1990). Esta prominencia se ve reflejada en el comportamiento de los verbos visuales, pero no de los auditivos, tanto por su mayor frecuencia de uso como por su comportamiento semántico y gramatical (Fernández Jaén, 2012).

Además de la modalidad visual, destaca también la alta frecuencia de la modalidad del gusto y del olfato. En general, los verbos del gusto se usaron principalmente para indicar el gusto o disgusto en el sabor de la fruta en el desarrollo de la primera actividad. En contraste, los verbos relacionados con la audición se produjeron únicamente tres veces por los dos participantes más grandes de la muestra: PH61, de 6 años y 1 mes de edad, y PH70 de 7 años). Si bien los distintos instrumentos empleados buscan la producción de los verbos de percepción correspondientes a las

cinco modalidades sensoriales, igualmente los datos permiten ver la preferencia en la producción de verbos de la modalidad sensorial y del gusto respecto de la baja frecuencia de los verbos de la modalidad auditiva. En la FIGURA 1 se muestra la frecuencia de cada tipo de verbo producido por cada participante.

Figura 1. Producción de verbos de percepción



La figura ilustra los verbos de percepción que se encuentran en el inventario léxico de la muestra aquí analizada y la manera en que se distribuyen las producciones verbales de cada niño. En general, vemos la concentración de los verbos de percepción visual (*ver* y *mirar*) en los colaboradores más jóvenes, y de los verbos de olfato (*oler*) en los más grandes. En particular, destaca que las niñas más pequeñas producen principalmente el verbo *mirar*, mientras que el verbo más usado de olfato (*oler*) y los diferentes verbos referidos al gusto presentan producciones medianamente distribuidas (*gustar*, *probar*, *saborear*) en todos los niños. Por su parte, solo figura un verbo de audición (*escuchar*), y aunque hay diferentes tipos de verbos táctiles (*tocar*, *agarrar*, *sentir*, *sobar*), estos aparecen con muy poca frecuencia. En la TABLA 6 se puede comparar los

distintos verbos con los que se expresan las cinco percepciones sensoriales y su especialidad semántica (de menos a más especializado).

Tabla 6. Modalidad sensorial y codificación verbal

Percepción sensorial	Verbo
Visión	<i>ver, mirar, fijar</i>
Audición	<i>escuchar</i>
Tacto	<i>tocar, agarrar, sobar, acariciar, sentir</i>
Olfato	<i>oler, apestar</i>
Gusto	<i>probar, saber, saborear</i>

Aunque esperábamos que los verbos más especializados semánticamente fueran producidos por los niños de la etapa temprana, los resultados no fueron tajantes. Por ejemplo, el verbo *fijar* y el verbo *apestar* son producidos por el colaborador PH47, de 4 años y 7 meses; mientras que el verbo *acariciar* por PM34, de 3 años y cuatro meses. Es necesario resaltar el papel fundamental que la frecuencia de uso desempeña en el proceso la adquisición, pues los niños son sensibles a la información de frecuencia léxica que se translucen en los patrones de construcción (Kidd et al., 2006).

Estos datos muestran que los niños de etapas tempranas y tardías comparten en su léxico, en mayor o menor medida, los mismos verbos de percepción. Por otro lado, es notorio que algunas formas, como *mirar* o *ver* son producidas por las niñas más pequeñas. Al respecto, Rojas (2002) considera que el uso de los elementos léxicos tempranos puede dar pistas para saber qué hacen los niños con estos elementos que han extraído de la práctica que realizan con los adultos. En específico, indica que uno de los usos pragmáticos de enunciados con *mirar* muestra procesos de atención de identificación genérica que conjunta percepción y atención. Si bien la autora habla de *holofrases*, relacionadas con una intención-comunicativa y una escena global y no como categorías léxicas definidas, presentes en la adquisición temprana, en los datos de este trabajo, encontramos ejemplos que remiten a estos usos, con el verbo *mirar* en (2) y con el verbo *ver* en (3).

2 a.) PM29: (*señalando los dulces tirados en el piso*) **Mira** / se cayó el dulce / el dulce se cayó [de] aliba

2 b.) PM34: Lo que más me gusta es esta casa porque es de colores

MAM: ¿Esta casa es de colores?

PM34: Sí / **Mira** (*señalando los dibujos del libro*) este y este y este y este / Esto es muy bonito

3) PH47: Mi cuento favorito es este

ENT: ¿Este? / ¿Cómo se llama?

PH47: El día que los crayones renunciaron

PH47: **A ver** / lléelo

De forma similar al comportamiento de las holofrases descritas por Rojas (2002), en los ejemplos anteriores no podemos hablar estrictamente de la categoría *verbo*, ya que, en primer lugar, no hay contraste en la marcación formal. Aunque haya marcas flexivas en estos elementos lingüísticos, en español no suelen aparecer raíces desnudas. Estas marcas son por cada ítem léxico. En segundo lugar, estas formas no predicán y tampoco despliegan una estructura argumental. En estos casos, *mirar* (*mira*) y *ver* (*a ver*) funcionan de forma semejante a marcadores discursivos, pues tienen una estructura fija que introduce significados que, en efecto, conjuntan atención y percepción. Por lo tanto, estas formas no serán incluidas en el análisis sintáctico ni semántico.

En este punto podemos señalar que respecto a la primera hipótesis planteada, donde esperábamos que los niños de etapas tempranas de esta muestra produjeran menos verbos especializados semánticamente en comparación con los de la etapa tardía, esta no se cumple en esta muestra. Los datos obtenidos sugieren que la principal diferencia establecida es el uso de verbos de percepción como holofrases en los participantes más jóvenes pertenecientes a la etapa temprana respecto al resto del grupo.

CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICA Y SINTÁCTICA DE LOS VERBOS DE PERCEPCIÓN

Dado que en el proceso de adquisición de la sintaxis los niños tienen que construir al mismo tiempo estructura y función (Barriga Villanueva, 2017), no podemos desligar los esquemas sintácticos de los significados asociados en cada uso comunicativo, ya sea desde que los niños comienzan a combinar las primeras palabras hasta la formación de oraciones complejas. Por ello, el análisis conjunta la estructura, el significado y usos de los verbos de percepción. Primero, damos cuenta del comportamiento del sujeto perceptor; posteriormente, de los esquemas sintácticos; después, a los tipos de objeto-percibidos de cada verbo de percepción; finalmente desarrollamos los usos semánticos de los verbos identificados.

El sujeto perceptor tiende a manifestarse por diferentes personas gramaticales, ya que este puede ser el hablante mismo o puede referirse a otros participantes del acto comunicativo. En la TABLA 7, se muestran las frecuencias de la aparición de la persona gramatical. A pesar de que es esperable que los verbos de percepción sensorial aparecieran predominantemente en primera persona, esto no sucede, pues la aparición de estas depende en gran medida de los usos y experiencias con las que el niño se involucre.

Tabla 7. Persona gramatical en los verbos de percepción

Colaborador		PM29	PM34	PH47	PM52	PH61	PH70	Número de producción por cada persona gramatical
Número de producción de persona gramatical por colaborador		10	10	19	24	27	36	
Persona gramatical	1ª	30%	30%	10.52%	20.83%	44.44%	22.2%	33
	2ª	20%	20%	31.57%	8.33%	22.22%	2.7%	19
	3ª	70%	70%	57.89%	70.83%	33.33%	75%	78

Fuente: Tomasello, 1992

Los datos muestran que los niños codifican una tercera persona por encima de la primera persona, que está en consonancia con el hablante. Aunque estos resultados coinciden con las tendencias que señala Serra et al. (2001) sobre el predominio de la tercera persona en el discurso infantil, consideramos que, en este caso, los datos se deben en parte a que los niños no solo describieron la experiencia sensorial personal cuando probaron la fruta, sino que además narraron dos historias en el que se involucraba una tercera persona: el topo del cuento y de la niña del video. Además, consideraron a otro participante del acto comunicativo, como un familiar o un juguete. Por otra parte, la alta frecuencia del verbo *gustar* en el corpus también propició estos resultados, dado que este hace alusión a una entidad codificada como sujeto gramatical que no refiere al participante perceptor, sino al objeto percibido (que se resalta en cursivas a continuación), como se ejemplifica en (4).

4 a.) MAM: ¿Qué pasó?

PM29: (*dándole de comer dulces a una muñeca*) La niña no le **gustó** esto

4 b.) MAM: Oye/ dile a Irasema si has comido chapulines

PH47: Sí/ dos veces/ Una me ahogué y *otro* sí me **gustó**

En ambos ejemplos el sujeto gramatical es, en realidad, el estímulo de la experiencia perceptiva, y el perceptor se formaliza como objeto indirecto. No entraré en una discusión más profunda de estas estructuras: basta notar que la formalización de los participantes, en este caso, se comporta de manera diferente al resto de los casos. Los otros sentidos sensoriales sí muestran una correspondencia entre el participante perceptor y el sujeto gramatical, y entre el objeto percibido y el objeto gramatical, tal como se ejemplifica en (5).

5 a.) PH61: ¿**Viste** ese edificio que construí?

- 5 b.) PH70: [La niña] estaba buscando a coco y estaba / y estaba oliendo pan / **estaba escuchando** un jeep o algo / aja estaba escuchando / como un avión
- 5 c.) PM52: Yo no **he probado** la guanábana
- 5 d.) PM34: Una bruja estaba barriendo con su escoba y **olía** todos los olores y cuando se los ponía en la nariz y los olía / achú estornudaba
- 5 e.) PM29: (*viendo el video de la niña con su perro*) ¿Por qué no **toca** el pelito?

Los ejemplos muestran sujetos-perceptores que tienen diferentes experiencias sensoriales con estímulos externos, por lo que se puede hablar de una percepción externa. Sin embargo, hay perceptores cuya experiencia no se basa en una sensación física, sino en experiencias más relacionadas con estados psicológicos o internos. Retomaremos este caso al tratar las extensiones semánticas de los verbos perceptuales.

Para abordar el tema del objeto-percibido, presentamos primero las distintas estructuras sintácticas que muestran los verbos de percepción del corpus en cuestión. Considerando que cuanto más aparece un verbo en una construcción, con más fuerza se arraigará en ese patrón de construcción (Kidd et al., 2006), diferentes investigaciones se han centrado en los efectos de la frecuencia de los verbos en la adquisición de las construcciones transitivas e intransitivas. En la TABLA 8 se muestra el tipo de esquemas sintácticos producido de acuerdo con el número de argumentos verbales.

Tabla 8. Esquemas sintácticos

Colaborador		PM29	PM34	PH47	PM52	PH61	PH70	Número de verbos por cada tipo
Número de verbos por cada colaborador		12	10	19	24	27	37	
Esquema sintáctico	Intransitivo	50 %	40 %	31.57 %	25 %	44.44 %	68.86 %	58
	Transitivo	50 %	50 %	68.42 %	75 %	55.55 %	32.43 %	69
	Bitransitivo	-	10 %	-	-	-	2.7 %	2

Los resultados de los tipos de esquemas sintácticos están condicionados por la frecuencia de un verbo que presenta una determinada estructura. El esquema intransitivo suele ser muy frecuente, dado que este se suele usar en construcciones donde el verbo únicamente aparece modificado por un adverbio, típicamente de modo (en el ejemplo, resaltado en cursivas), como se muestra (6).

6) MAM: Oye *¿y qué tal la zarzamora?*

PH47: **Sabe bien**

Fuera de ese tipo de construcciones, el esquema transitivo es el más frecuente sobre todo en los participantes de la etapa tardía, como se muestra en el ejemplo (7).

7) PM52: **Vi** un video

MAM: *¿Qué video?*

PM52: *Había una niña con su perrito/ pero se convirtió en bruja*

Sin embargo, la producción de un esquema bitransitivo no fue tan común, y solo lo produjeron dos participantes con edades casi extremas entre sí —3,4 años y 7 años— para referirse a la misma situación del cuento.

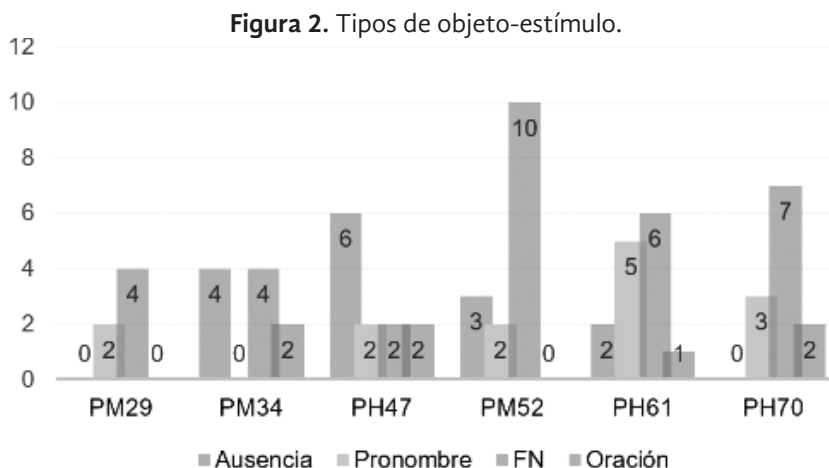
- 8 a.) PM34: Un hada se encontró un topo que estaba llorando / [El hada] le **agarró mano** y le/ y le y/ le **acarició** en la cabeza/ “¿Qué te pasa topo?”
- 8 b.) PH70: Le **sobó las manos para consolarlo** [al topo] y le dijo “voy a hablar con la bruja” y fue con la bruja

El ejemplo (8) resulta interesante, porque es posible comparar las narraciones de dos participantes de edades medianamente extremas en la muestra. Si bien en este trabajo no nos enfocamos en la estructura narrativa infantil, puede verse cómo cada participante se enfoca en diferentes manifestaciones de una misma percepción: el tacto. En un caso se hace alusión al verbo *agarrar* y *acariciar*; en el otro, al verbo *sobar*.

Todos los verbos, en efecto, muestran diferentes rasgos semánticos que puede tener una misma percepción sensorial. Por ello, es necesario considerar el centro de atención a partir del cual se producen los verbos de percepción, pues tanto *acariciar* como *sobar* son verbos que tienen más rasgos semánticos que *agarrar*, que expresan distintos enfoques de un mismo evento.

En lo que refiere al objeto percibido, pese a que en ambos casos el objeto de trata de una frase nominal (FN), cuyo núcleo es *mano*, la complejidad de la frase nominal no es la misma. Mientras en el ejemplo (8) de PM34 se trata de una frase nominal escueta, en la que solo aparece el núcleo nominal (mano), en el de PH70 se codifica una frase nominal más compleja, donde el núcleo nominal en plural: *manos* aparece con un determinante (las) y un complemento indirecto de finalidad (para consolarlo). Incluso tratándose de un mismo constituyente, es notable la mayor elaboración sintáctica de los niños en etapas tardías.

Como se empieza a evidenciar, el objeto-estímulo puede estar expresado con diferentes estructuras. En la FIGURA 2, podemos ver los diferentes tipos de objeto, así como su frecuencia uso.



En general, los estímulos formalizados como objetos parecen comportarse de manera más o menos uniforme. En ambas etapas se usan, principalmente, frases nominales, y en menor medida, oraciones o hay ausencia de objetos codificados. Por una parte, las frases nominales, que, como vimos, no siempre tienen la misma complejidad, se concentran en los niños de la etapa tardía. Por otra parte, es notable la ausencia de la codificación del objeto percibido en los niños de la etapa temprana.

Cuando el objeto no aparece codificado, este se puede identificar o retomar del contexto, como en (9 a.). Sin embargo, cuando este aparece explícitamente, encontramos diferentes estructuras: bien puede aparecer como un pronombre (9 b.) o como una frase nominal (9 c.), ambos aparecen resaltados con subrayado.

9 a.) ENT: ¿Quieres más guanábana?

PH61: Ya no **quiero probar** más

9 b.) ENT: ¿Entonces conoces las banderas de los países?

PH47: Ajá/ las veía/ veía aquí

9 c.) ENT: ¿Qué hizo el niño?

PM52: No **olía** su helado de chocolate

Los datos muestran una correlación entre el tipo de estructura, el significado y el uso en la que aparece el verbo de percepción, de acuerdo con la experiencia del niño. Identificamos tres tipos de asociaciones forma-función en las producciones: 1) oraciones simples cuyo complemento nominal se relaciona con la percepción física; 2) estructuras intransitivas y asociaciones metafóricas, y 3) dos casos de extensión semántica que indican un estado psicológico, aunque no solo ocurren con oraciones complejas.

En primer lugar, los ejemplos mostrados apuntan a esta primera asociación, la del complemento nominal y las percepciones físicas, ya que han sido casi exclusivamente oraciones simples cuyo objeto es un estímulo externo que el sujeto percibe; por ejemplo, los casos de (5): *ver un edificio, escuchar un jeep, probar la guanábana, oler los olores, tocar un perro*. La relación que se establece entre la forma y significado muestra, a su vez, una relación estrecha entre la percepción física-sensorial y la codificación estructural de oración simple (transitiva). Tanto los niños de etapas tempranas como los niños de etapas tardías emplean frases nominales. Sin embargo, la distinción está en la estructura sintáctica de la frase nominal. En las etapas tardías esta es más compleja, y en las etapas tempranas, se usan frases nominales simples, como se pudo contrastar en (8), donde incluso tratándose de una misma estructura (FN), hay diferencias notables en sus constituyentes. Considerando lo anterior, podemos apuntar a la confirmación la segunda hipótesis propuesta, en las etapas tempranas se codifican principalmente estructuras sintácticas simples respecto a las etapas tardías en donde hay mayor complejidad gramatical.

En segundo lugar, identificamos una serie de producciones en la que los participantes realizan asociaciones metafóricas de sabores y olores de frutas desconocidas, tomando como base frutas que conocen y han percibido antes. Estas se correlacionan con estructuras intransitivas (10).

- 10) PH47: La zarzamora **me supo** a frambuesa/ dulce
PM52: [El boing] **sabe** a piña
PH61: [La guanábana] **huele** a una flor
PH70: Ay/ [el chicozapote] **huele** a café/ Me gustó más este/ Ay, **huele** como a capuchino o a algo

Al respecto, siguiendo la clasificación de metáforas propuestas por Winner (1979), Romero & Rodríguez (2003) analizan las metáforas que aparecen marcadas por el adverbio *como* o que no tienen marca. En sus resultados apuntan que este tipo de recurso es más frecuente entre los niños de 7-8 años que entre los de 3-4 años. Aunque identificamos pocos casos de este tipo de metáforas con los verbos de percepción (7 casos), es más notable su aparición en los participantes de etapas tardías, a pesar de que los identificamos en dos participantes de etapas tempranas.

Por último, encontramos solo dos casos de ejemplos de extensiones semánticas en los que el significado de percepción sensorial tuvo lugar, a través de procesos cognitivos de extensión metafórica, a percepciones de tipo cognitivo, tal como se ejemplifica en (11).

- 11 a.) PH47: No le voy al América, porque **apestan**

ENT: ¿Por qué?

PH47: Porque son tramposos

- 11 b.) (*ENT hojeando el libro de cuentos*) PH47: Ya **vi** que te gustó [mi cuento]

Los ejemplos manifiestan la asociación que se da entre dos dominios semánticos. A partir del dominio de la percepción física sensorial el significado se extiende por medio de procesos metafóricos y se obtienen significados que pertenecen a dominios abstractos, como la percepción cognitiva. Así, en (11 a.), a partir de la percepción de un estímulo que emana mal olor, este significado se traslada a otras entidades, donde ya no se produce físicamente un olor desagradable, sino

que las entidades adquieren estos atributos negativos, es decir, se les asocia con el mal olor.

Como se muestra, este ejemplo de extensión no está codificado con una oración compleja, sino con una oración simple. Sin embargo, en el corpus identificamos un caso de oración compleja cuyo significado también está asociado a un tipo de significado abstracto. En (11 b.) se muestra una de las extensiones metafóricas más recurrentes en las lenguas: la asociación de la visión con el conocimiento (*cf.* TABLA 1). El sentido de la percepción visual que inicialmente se encuentra en un dominio físico-sensorial se extiende hasta el dominio mental. Así, el verbo de percepción ya no indica la percepción de un estímulo físico-concreto, sino que se trata de un estado mental en el que el niño *se da cuenta* de cierta situación o evento, en este caso, de que le gustó su libro de cuentos a la entrevistadora. Aunque es muy común que los verbos de percepción experimenten este tipo de extensión metafórica, en el corpus solo fue producida una vez por el participante PH70, el más grande de la muestra.

A pesar de que en algunos estudios se señala que la adquisición de oraciones complejas comienza poco después de los dos años (Kidd et al., 2006), esto no se reflejó en la presente investigación. Por lo tanto, la tercera hipótesis, “los niños en etapas tempranas suelen producir verbos de percepción del dominio físico sensorial en contraste con los de las etapas tardías, en la que se espera que produzcan verbos de percepción tanto del dominio físico como del abstracto”, no puede ser confirmada, pues en el corpus no contamos con evidencias suficientes —solo un caso— como para confirmar esta posible asociación entre el desarrollo lingüístico y la expresión de significados concretos y abstractos.

DISCUSIÓN

Siguiendo el Modelo del Lenguaje Basado en el Uso pudimos resaltar tres aspectos de la producción infantil: el inventario léxico, los significados y usos de estos verbos, así como su configuración sintáctica. En primer lugar, vimos que el inventario léxico de los verbos de percepción

incluye distintos verbos que más que estar asociados a cierta edad o etapa, están asociados a realidades particulares en los que se desarrolla el niño. Aunque un verbo tenga más rasgos semánticos específicos, si en el entorno del niño este verbo es frecuentemente usado, es esperable que este lo adquiera (como el verbo *apestar*).

En segundo lugar, es notoria la interrelación entre la forma y el significado del verbo de percepción. No podemos limitarnos a hablar de un solo tipo de percepción (sensorial) que está en el dominio físico. Las lenguas han evidenciado, mediante diversas extensiones semánticas, que existen otro tipo de percepciones, como la emotiva o cognitiva, que se empiezan a producir desde el lenguaje infantil. En los datos de este corpus, solo encontramos dos casos de percepciones cognitivas que expresan estados psicológicos (opinión) de los participantes. Estos significados están muy relacionados con las formas en que se formalizan tanto el sujeto-perceptor como el objeto-estímulo. Sin embargo, el escaso número de ejemplos no permitió poder contrastar los datos para mostrar las diferencias que hay con las oraciones simples del dominio físico. Aun así, se evidencian las tendencias que las lenguas suelen seguir: hablar de cosas más abstractas a partir de entidades concretas.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten sugerir que solo es posible confirmar la hipótesis que corresponde a la diferencia de estructuras sintácticas. Se observa notablemente la codificación más simple en la etapa temprana respecto de la etapa tardía en la que hay mayor complejidad sintáctica. Sin embargo, en lo que refiere a las dos hipótesis semánticas —1) hay mayor producción de verbos de percepción semánticamente especializados en la etapa tardía respecto de la etapa temprana, y 2) hay mayor uso de verbos de percepción tanto de dominio físico como del dominio abstracto en la etapa tardía respecto de la etapa temprana— no fue posible corroborarlas con los escasos datos que obtuvimos del análisis.

El desarrollo semántico resulta difícil de asir incluso con el empleo de distintas pruebas dirigidas. Sin embargo, queda de manifiesto la existencia de significados y usos diferenciables en dos dominios semánticos: el físico-sensorial y el abstracto-cognitivo. Estos resultados plantean la necesidad de buscar otras estrategias metodológicas en las que podamos incluir instrumentos que permitan captar el uso espontáneo de la lengua infantil y, al mismo tiempo, poder documentar más usos de oraciones complejas y extensiones semánticas que aquí no aparecieron.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, R. (2004). Lo que hacen los niños: verbos y grado escolar. *Studia Romanica Posnaniensia*, 31, 129-146.
- Barriga Villanueva, R. (2017). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. "...un solecito calientote...". El Colegio de México.
- Bybee, J. & Hooper, P. (2001). Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. En *Frequency and the emergence of linguistic structure*. John Benjamin.
- Baumgartner, E., Devescovi, A. & Biagini, E. (1999). Understanding mind. Psychological lexicon in the stories by children. En Ayhan Aksu (Ed.), *Perspectives on language acquisition. Selected papers from the VIIth International Congress for the study of Child Language*. Boğaziçi University, 251-262
- Brown, P. (1998). Children's first verbs in Tzeltal: evidence for an early verb category. *Linguistics*, 36(4), 713-753.
- Classen, C. (1993). *Worlds of sense: exploring the senses in history and across cultures*. Routledge.
- Choi, S. & Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Child Language*, 22(3), 497-529.
- De León, L. (1999). Verbs in Tzotzil (Mayan) early syntactic development. *International Journal of Bilingualism*, 3(2-3), 219-239

- Ibarretxe, I. (1999). *Polysemy and metaphor in perception verbs: a cross linguistic study*. Tesis de doctorado inédita. Universidad de Edimburgo.
- Fernández Jaén, J. (2006). Verbos de percepción sensorial en español: una clasificación cognitiva. *Interlingüística*, (16), 1-14.
- Fernández Jaén, J. (2012). *Semántica cognitiva diacrónica de los verbos de percepción física del español*. Tesis de doctorado inédita. Universidad de Alicante.
- Gema (24 de marzo de 2009). *Un cuento de olores*. Blog Gemma. <http://los-cincosentidos-gemma.blogspot.com/2009/03/un-cuento-de-olores.html>
- Hess Zimmermann, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113- 127.
- Inteligencia y desarrollo (17 de marzo de 2013). *La magia de los sentidos. Olfato, tacto y oído*. *Apelprincipito.org* [video]. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=k1RV3IV_IMM
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Kidd, E., Lieven, E. & Tomasello M. (2006). Examining the role of lexical frequency in the acquisition and processing of sentential complements. *Cognitive Development*, 21(2), 93-107.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Langacker, R. (2000). A dynamic usage-based model. En *Usage-based models of language*. Science Learning Institute.
- Butragueño, M. & Lastra, P. (1997). *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México*. El Colegio de México.
- Rojas Nieto, C. (2002). Límites de la gramática en la adquisición del lenguaje. En M. T. Alessi Molina % G. López Cruz (Eds.). *Memorias del VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Sonora, UniSon, 15-49.
- Rojas Nieto, C. (2011). La entrada a la complejidad y el uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español. En Rojas Nieto, C. & Jackson-Maldonado, D. (Eds.) *Interacción y uso Lingüístico en el desarrollo de la lengua materna* (pp. 117-172). Uni-

- versidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Fiológicas; Universidad de Querétaro.
- Romero, R. (2000). *Adquisición de verbos de pensamiento*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, L. & Rodríguez, Y. (2003). La metáfora: procedimiento analógico de la descripción en el habla infantil. En *El habla infantil en cuatro dimensiones*. El Colegio de México
- Sekuler, R. & Blake, R. (1994). *Perception*. McGraw-Hill.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R. Bel, A. & Aparici, M. (2001). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Sweetser, E. (1990). Semantic structure and semantic change: English perception verbs in an Indo-European Context. En *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000). The item-based nature of children's early syntactic development. *Cognitive Science*, 4(4), 156-163.
- Tomasello M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. & Brooks, P. (1999). Early syntactic development: a construction grammar approach. En M. Barrett (Ed.), *The Development of Language*. Psychology Press.
- Viberg, A. (1984). The verbs of perception: a typological study. En *Explanations for language universals* (pp. 123-162). Mouton.
- Winner, E. (1979). New names for old things: The emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, 6(3), 469-492.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Cruz Domínguez, I. (2022). Desarrollo semántico-sintáctico de los verbos de percepción en etapas tempranas y tardías del desarrollo del lenguaje. *Punto Cunorte*, 8(14), 133-164.

ANEXO

UN CUENTO DE OLORES

Cuentan que hace mucho, mucho tiempo, en un país lejano había una bruja a la que le molestaban enormemente los olores, por lo que, un día barrió con su escoba los olores y sabores del mundo, ¿y sabes lo que pasó? Las flores no **olían** ni los árboles ni las frutas ni el mar... Nada tenía olor y toda la comida había perdido su sabor, y tanto los hombres como los animales se **sentían** muy tristes. ¿Por qué?

Porque resulta que los hombres cuando comían no **saboreaban** ni **olían** lo que comían. Tanto las naranjas como las mandarinas o las manzanas habían perdido su **sabor**. Todo **sabía** igual, es decir, a nada...

Y muchos animalitos que se guiaban por su olfato para comer, pasaban hambre porque no sabían encontrar su comida. Un día de verano, un pequeño topo salió a la superficie desde su madriguera llorando desconsolado. Era un precioso topo, de cuerpo rechoncho, cola cortita y ojos diminutos, con un pelo negro, tupido, y si lo acariciabas se **sentía** muy suave.

Los topos viven debajo de la tierra. Ellos están acostumbrados a vivir en la oscuridad. No **ven** bien. Por eso para encontrar comida se guían por los olores. De vez en cuando salen para tirar la tierra que excavan en su madriguera. Como no tienen oído ni vista, su olfato es para ellos muy importante.

Mientras lloraba y secaba sus lágrimas, con sus manos anchas y fuertes, pasó “el hada del bosque”.

Al **verlo** le preguntó:

—¿Por qué lloras pequeño topo, dime, yo te voy a **escuchar** con atención? —y le **acarició** la cabeza, mientras que el topo entre hipos le contaba.

La bruja pasó con su escoba y dejó el mundo sin olores, y mi olfato no me sirve para **oler** la comida. Mi mamá y mi papá **se sienten muy tristes** y no saben qué hacer para que no pasemos hambre porque tengo muchos hermanitos pequeños.

—Esto me **huele** muy mal, no me **gusta** nada —pensó el hada y le **agarró** las manitas frías del topo para consolarlo.

El hada del bosque se quedó pensando. Ella conocía bien a la bruja, sabía que le **gustaba** hacer travesuras, pero con esta se había pasado. Decidió ir a hablar con ella para **ver** cómo podrían arreglar el problema.

—No llores más y no te preocupes, pequeño topo; hablaré con la señora bruja y **veremos** si se puede arreglar.

Desapareció la bella hada, que tenía unos pelos rubios muy largos y llevaba un vestido azul, con estrellas de plata, y fue a **ver** a la bruja, que vivía en una pequeña casa en un rincón del bosque. **Tocó** a la puerta: ¡toc, toc, toc!

—¡Entra! ¡La puerta está abierta —dijo la bruja con una voz muy ronca cuando **escuchó el toquido**.

—Soy el hada del bosque —dijo entrando en la habitación, donde al lado de la chimenea estaba sentada la bruja que era muy viejecita, tenía la cara arrugada, la nariz larga y el pelo muy blanco. Ella estaba **saboreando** una deliciosa sopa que había cocinado.

—¿Quieres **probar la sopa**? —le dijo al hada.

—No, muchas gracias —contestó el hada.

—¿Qué quieres entonces? —le preguntó la bruja.

—He venido a hablar contigo —le dijo el hada— **vi** en el bosque a un pequeño topo llorando, y me ha contado que pasaste con tu escoba dejando el mundo sin olores. No puedes imaginarte el problema que es para ellos, porque no pueden encontrar su comida y están pasando hambre. Dime ¿cómo podemos llegar a un acuerdo para arreglar este problema?

—¡Ay, hija! no lo sé, porque tengo una alergia y todos los olores me hacían estornudar. me pasaba el día haciendo ¡atchiis! ¡atchiis! y no podía vivir, así que decidí quitar todos los olores. **Lo siento** mucho, pero no pienso volver a ponerlos porque que a mí me hacen **sentir** muy enferma.

Pero el hada, que conocía a un viejo médico que era muy sabio, **tomó** de la mano a la bruja y le dijo:

—¡Ven conmigo! **verás** como tu problema tiene arreglo —y sin dejarla contestar, la llevó hasta el hospital.

Allí, el médico que era muy amigo del hada del bosque curó a la vieja bruja de su alergia. Cuando la pobre bruja vio que estaba curada, **se sintió muy contenta** y devolvió los olores y sabores al mundo. Aquel fue un día de mucha alegría y se hizo una gran fiesta. Los habitantes del país hicieron exposiciones de olores y sabores y desde entonces se dieron cuenta de lo importantes que son, aunque no se **vean** ni se **toquen**.

Fechas de recepción: 10 de mayo de 2020.

Fecha de aceptación: 30 de agosto de 2021.