

gS Sentido y ramática en español

Sergio Bogard
(Editor)



EL COLEGIO DE MÉXICO

465
S4788

Sentido y gramática en español / Sergio Bogard, editor. — 1a ed. — Ciudad de México : El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, Cátedra Jaime Torres Bodet, 2018.

299 p. : il., tablas, figs. ; 22 cm. — (Estudios de Lingüística ; 27)

ISBN 978-607-628-279-3

I. Español — Gramática. 2. Español — Semántica. I. Bogard, Sergio, ed. II. Ser

Primera edición, 2018

D.R. © El Colegio de México, A.C.
Carretera Picacho Ajusco núm. 20
Col. Ampliación Fuentes del Pedregal
Delegación Tlalpan
C.P. 14110, Ciudad de México, México
www.colmex.mx

ISBN 978-607-628-279-3

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| PRESENTACIÓN | 9 |
| <i>Sergio Bogard</i> | |
| ARGUMENTOS Y ADJUNTOS VERBALES EN SUSTANTIVOS ASOCIADOS CON UN VALOR SEMÁNTICO DE PREDICADO | 15 |
| <i>Carolina Melgarejo Torres</i> | |
| LA DIMENSIÓN ESPACIAL DEL ESPAÑOL: LA PROPIEDAD ADJETIVAL Y LA DISTINCIÓN ENTRE LO FÍSICO Y LO CONCRETO | 43 |
| <i>Armando Mora-Bustos y H. Antonio García Zúñiga</i> | |
| MODIFICADORES ADVERBIALES | 69 |
| <i>Deneb Avendaño Domínguez</i> | |
| LA INTERACCIÓN ENTRE CAUSANTE Y CAUSADO EN LOS PREDICADOS CAUSATIVOS DEL TIPO <i>CONVENCER</i> Y SU CORRELATO SEMÁNTICO-SINTÁCTICO | 97 |
| <i>Cristina Eslava Heredia</i> | |
| ESTRUCTURA CONCEPTUAL Y ARGUMENTAL DE LOS VERBOS DE MOVIMIENTO Y PENETRACIÓN | 127 |
| <i>Ma. del Refugio Pérez Paredes</i> | |
| CARACTERIZACIÓN SEMÁNTICO-SINTÁCTICA DEL VERBO <i>SUSPIRAR</i> | 155 |

| | |
|---|-----|
| <i>Blanca Elena Sanz Martín</i> ¿ME VEO CANSADA? LOS USOS PRONOMINALES DEL VERBO VER EN CONTEXTOS DE PREDICACIÓN SECUNDARIA | 179 |
| <i>Ricardo Maldonado Soto y Marcela Flores Cervantes</i> DAR CON HALLAZGOS FORTUITOS. ANÁLISIS CONSTRUCCIONAL | 211 |
| <i>Bernardo Enrique Pérez Álvarez</i> ANÁLISIS DISCURSIVO-PRAGMÁTICO DE ORACIONES HENDIDAS CON LO QUE | 229 |
| <i>Luisa Josefina Alarcón Neve</i> COMPLEJIDAD SINTÁCTICA DE LAS EXPRESIONES DE ESTADOS MENTALES: ANÁLISIS BASADO EN UN CORPUS DE NARRACIONES INFANTILES | 257 |
| <i>Maximiliano Solorio Hernández</i> ÍNDICE TEMÁTICO | 287 |

COMPLEJIDAD SINTÁCTICA
DE LAS EXPRESIONES DE ESTADOS MENTALES:
ANÁLISIS BASADO EN UN CORPUS
DE NARRACIONES INFANTILES

Luisa Josefina Alarcón Neve
Facultad de Lenguas y Letras
Universidad Autónoma de Querétaro

I. INTRODUCCIÓN

En estudios sobre el desarrollo del lenguaje en etapas tardías, las cuales son coincidentes con las etapas escolares, ha quedado probado que las producciones narrativas de ficción son un rico muestrario acerca del estatus de la gramática, el léxico y el desenvolvimiento pragmático de niños y jóvenes (Berman y Slobin 1994, Barriga 2002 y 2014, Bamberg 1997, Berman 2004, Khouroujaia y Tolchinsky 2004, Nippold 2007). Esto se debe a que la tarea narrativa de contar una historia exige el aprovechamiento, de la mejor manera posible, de la competencia lingüística para entretener eventos, ubicarlos en tiempo y espacio, describirlos y a sus participantes, y evaluar lo que dichos participantes hacen, piensan y sienten.

Este máximo aprovechamiento lleva a diferenciar narraciones simples, con sólo secuencias de acciones, de narraciones complejas, donde también aparecen expresiones que evalúan estados y actividades mentales, así como actitudes de los actores-personajes (Hutson-Nechkash 2001, McCabe y Peterson 1991, Paul, Hernandez, Taylor y Johnson 1996, Stadler y Ward 2005).

Dicha complejidad narrativa puede explicarse a partir del concepto del *paisaje dual* de Bruner (1994), que implica que dos paisajes simultáneos sean integrados en la misma narración. Uno de

ellos es el *paisaje de la acción*, constituido precisamente por la secuencia de acciones; el otro es el *paisaje de la conciencia*, dado por la expresión de lo que piensan, saben o sienten los agentes de las acciones.

Para lograr perfilar este último paisaje, es necesario que el narrador sea capaz de comprender la mente (Bocaz 1996, Neira 2008), a fin de que pueda, a través de categorías empíricas y generalización, atribuir a sus personajes los estados mentales que experimentaría él mismo ante determinadas situaciones de la secuencia narrativa.

Desde esta perspectiva cognitiva, el propósito de este trabajo es abrir el panorama, dando cuenta de cómo el mayor dominio de la complejidad sintáctica, principalmente el manejo de la subordinación de diversos tipos de cláusulas (Colma, Peñaloza y Fernández 2007, de Villiers y de Villiers 2009, Gonçalves Villarinho, Sicuro Corrêa y Augusto 2012), está relacionado con la posibilidad de expresar distintos tipos de estados mentales (Bruner 1994, Perner 1994, Bocaz 1996 y 1998, Neira 2008). La propuesta surge de observar, en un corpus de cuentos generados por niños y jóvenes de cuatro niveles escolares,¹ que las diferencias en la recurrencia y variedad de esos estados no se explican del todo por medio de la Teoría de la Mente en el plano cognitivo (Bamberg y Reily 1996, Bamberg 1997), sino que también se requiere valorarlas desde la complejidad sintáctica de las expresiones lingüísticas que portan información sobre los estados internos de los personajes de esos cuentos.

Con base en la propuesta de Bocaz (1996 y 1998), los estados mentales evaluados y descritos de los personajes han sido clasificados en *pensamientos* y *cognición*, en *sentimientos* y *emoción*, y en *deseos* e *intenciones*.

Se mostrará cómo las expresiones de sentimientos y emociones, que son las más frecuentes a lo largo de toda la muestra, están construidas por verbos mentales (*se enojó, se molestó, se contentaron*) o con adjetivos, ya en función de complemento predicativo (*se puso triste,*

estaba enojada), ya como predicados secundarios (*todos regresaron tristes a casa*) (Schultze-Berndt y Himmelmann 2004, Palancar y Alarcón Neve 2007, Alarcón Neve y Palancar 2008) o incluso como adjuntos libres (Alarcón Neve 2010).

En cambio, se habla de pensamientos o procesos cognitivos de los personajes, lo menos frecuente en la muestra, mediante verbos que implican, generalmente, una cláusula subordinada nominal, como *pensó/se dio cuenta de/creyó [que nadie lo veía]*, esto es, requieren una sintaxis más elaborada cuando son usados para hablar de estos estados o actividades mentales reflejados en “los otros”, que en el caso de los cuentos son los personajes (de Villiers y Pyers 2002, de Villiers y de Villiers 2009, Gonçalves Villarinho, Sicuro Corrêa y Augusto 2012).

Por su parte, las expresiones de deseo o intención aparecen con construcciones dadas por el verbo principal e infinitivos, como *quería ir, intentaba morder, deseaba atrapar*, que más que subordinación parecen mostrar una predicación compleja: *la intentaba/deseaba/quería atrapar o intentaba/deseaba/quería atraparla* (Gili Gaya 2000, Navarro 2004, Veyrat Rigat 2004, Luna Traill, Viguera Ávila y Báez Pinal 2005).

En este trabajo analizamos la diversidad de construcciones sintácticas para expresar estados y actividades mentales estableciendo grados de complejidad entre ellas que expliquen la predominancia de la expresión de sentimientos y emociones en las muestras de todos los narradores, así como el progresivo aumento de expresiones de percepción y cognición en las muestras de los narradores mayores. Interesante resulta el hecho de que las expresiones de deseos e intenciones tienen una presencia similar en la producción de todos los niveles escolares.

2. EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS PARA EL PAISAJE DE LA CONCIENCIA EN LA NARRACIÓN

En el presente estudio utilizamos el término *estados mentales* para referirnos a las expresiones lingüísticas que se emplean para hablar

¹ Producto derivado del Proyecto de investigación de Ciencia Básica de CONACYT CB2012/183493, *Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de las narraciones de escolares mexicanos* (Alarcón Neve, en proceso).

de la emoción, cognición e intención (Hall y Nagy 1987). El uso de estas expresiones por parte de los niños evidencia que ya se tiene conciencia de los estados internos propios y de otras personas (Harris 1989 y 2008). Esto es lo que se conoce como Teoría de la Mente. Por ello, el surgimiento y desarrollo de este lenguaje se asocia con una serie de otras habilidades específicas, como la preocupación empática por los demás, la conciencia de las normas sociales, el autoconocimiento y el conocimiento de otros (Beeghly y Cicchetti 1997, Hall y Nagy 1987, Riviere, Sotillo, Sarriá y Núñez 1994, Sotillo y Rivière 1997).

Entre los 8 y los 10 años de edad, cuando los niños escolarizados se encuentran a la mitad de la escuela primaria mexicana, ocurre una mayor transición de los usos del lenguaje; los niños empiezan a usar sus habilidades de lectura para aprender vocabulario avanzado, significados metafóricos y sintaxis compleja (Nippold 2006, 2007). Esto les permite ofrecer detalles sobre pensamientos internos, motivaciones, luchas, reacciones e inferencias de los personajes de una historia.

Enmarcados en lo anterior, mostramos aquí los resultados de la observación acerca de cómo se construye el paisaje de la conciencia dentro de una historia siguiendo a Bocaz (1996), quien propone, con base en Bruner (1994) y Perner (1994), una clasificación de los estados mentales que se pueden predicar de los personajes de una historia. Así, para una primera categoría, se proponen los estados y actividades mentales vinculados con la *percepción y la cognición* (*pensar, creer, saber, darse cuenta*), es decir, con la información recibida del mundo exterior de los personajes y de cómo la almacenan, transforman e incluso distorsionan, tal y como se aprecia en (1):

(1) porque **creyó** que le **ponían mayor atención** a la rana bebé²

² Los ejemplos han sido tomados del corpus base del estudio, que consiste en narraciones de niños a partir de historias, presentadas en ilustraciones, de

En una segunda categoría entran todos los estados y actividades mentales que implican *sentimientos y emociones* (estar enamorado, tener miedo, asustarse, enojarse). Se trata de efectos de evaluación de la información recibida por los personajes, en vista de lo que se espera y desea ante determinadas situaciones de la secuencia narrativa. Lo anterior puede apreciarse en (2):

(2) {El perro grande digo} la rana grande **se enojó**
... pero la rana grande **estaba tan celosa**

En tercer lugar aparece la categoría de estados y actividades mentales relacionadas con los *deseos e intenciones* de los personajes, que son proyecciones de cambios en su entorno. Así nos lo evidencia el ejemplo (3):

(3) **quería** aventuras
... **quería sentir** el peligro otra vez

En español las estrategias lingüísticas para perfilar y describir a los personajes dentro de los entretejidos narrativos están dadas principalmente por construcciones adjetivales y adverbiales (Lapesa 1975, Pimentel 2001, Hummel 2008, Bassols y Torrent 2012), pero también se cuenta con verbos de estado mental o nombres que son la base de construcciones para expresar características y estados (Maldonado 1999).

Son variadas las expresiones lingüísticas que connotan emoción, cognición e intenciones, y las construcciones sintácticas en que aparecen. Existen construcciones con adjetivos:

(4) a. el príncipe **estaba muy feliz**

un niño y sus mascotas, donde una rana juega un papel protagónico. En el apartado dedicado a la metodología del estudio se darán más detalles acerca de este corpus (un subcorpus del Proyecto de Investigación de Ciencia Básica de CONACYT, CB2012/183493, aludido en la introducción).

- b. el niño *estaba distraído*
- c. y *asustado* el niño dijo: ¡eso no se hace!
- d. Todos regresaron *pensativos* a casa

Los adjetivos mentales describen la posesión de una predisposición o capacidad, por lo que se llaman adjetivos de aptitudes y predisposiciones humanas; hacen referencia a aptitudes intelectuales, aptitudes o estados emocionales, pasiones y disposiciones humanas primordiales (Frawley 1992, Demonte y Masullo 1999). En su función predicativa pueden aparecer como complementos de verbos copulativos, tal y como se aprecia en (4a y b), o bien como predicados secundarios acompañando a un predicado principal (Schultze-Berndt y Himmelmann 2004, Palancar y Alarcón Neve 2007, Alarcón Neve 2010 y 2014), como en (4c y d).

También aparecen construcciones con adverbios de manera que connotan una emoción o una predisposición cognitiva o intencional, modificando un predicado:

- (5) a. El niño se fue *tristemente* a su casa
- b. y *se sentía muy mal* por lo que había hecho
- c. El muchacho escuchaba *atentamente*

Asimismo, existen construcciones con sustantivos de significado emocional, cognitivo o de intención, muchas veces como constituyentes de frases preposicionales:

- (6) a. La niña le *tenía envidia y coraje* a su compañera
- b. El príncipe *sentía mucha tristeza*
- c. El perro maullaba y maullaba *de tristeza*

Por último, también hay construcciones con verbos de estado mental:

- (7) a. El niño *se sorprendió*

- b. y *se alegró* de verlo
- c. La niña no *se dio cuenta* de la pérdida
- d. Tomás *pensó* en lo que sucedió
- e. El niño *decidió salir* al parque a jugar

A pesar de contar en español con esta amplia paleta de gama de construcciones léxico-semánticas-sintácticas, los niños y jóvenes no las aprovechan del todo, mostrándose diferencias en cuanto al uso de éstas para *paisajear* el contexto mental de los personajes de sus cuentos, lo que lleva a producciones narrativas menos o más complejas.

3. LAS MUESTRAS NARRATIVAS ANALIZADAS

Los ejemplos que analizamos en este estudio provienen de un corpus constituido por 80 cuentos generados por 40 narradores de cuatro niveles escolares de lo que en México se identifica como educación básica; sintetizamos la organización y las características de las muestras en el cuadro 1.

Cada narrador produjo dos cuentos basados en ilustraciones de las historias de “la rana” empleadas para este tipo de tareas en diversos estudios sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje (Mayer y Mayer 1971 y 1975). La fuerza de la historia radica en la presentación sin palabras de una trama que se comprende fácilmente, con la complejidad suficiente para permitir un análisis detallado de los eventos (Berman y Slobin 1994, Bamberg 1997, Strömqvist, Nordqvist y Wangelin 2004).

Cuadro 1. Características de las muestras narrativas del corpus base

| Muestra | Descripción | Narradores |
|---------|--|--|
| 1oP | 20 narraciones de alumnos de 1er grado de escuela primaria | 10 narradores (5 niñas y 5 niños), de 6-7 años de edad |

| Muestra | Descripción | Narradores |
|---------|--|---|
| 3oP | 20 narraciones de alumnos de 3er grado de escuela primaria | 10 narradores (5 niñas y 5 niños) de 8-9 años de edad |
| 6oP | 20 narraciones de alumnos de 6º grado de escuela primaria | 10 narradores (5 niñas y 5 niños) de 11-12 años de edad |
| 3oS | 20 narraciones de alumnos de 3er grado de escuela secundaria | 10 narradores (5 mujeres y 5 hombres) de 14-15 años de edad |

En el primer cuento (Mayer y Mayer 1971), un niño y su perro van al lago a cazar una rana y se dan una serie de complicaciones, hasta que desisten de atraparla y regresan a casa; es entonces que la propia rana va a buscarlos y se queda con ellos, como otra mascota del niño. A este cuento se le considera en el estudio como “Origen” y se le etiqueta con *O* para su identificación en el corpus y base de datos. El segundo cuento (Mayer y Mayer 1975) comienza con la llegada de una nueva mascota para el niño, que es una rana pequeña, lo que provoca que la rana que ya tenía se ponga celosa, lo que la lleva a cometer una serie de actos en contra de la rana nueva. En el momento climático de la historia, cuando la rana grande se logra deshacer de la rana pequeña, el resto de los personajes regresa a casa. Al final, la rana pequeña también logra volver a casa y el cuento termina con las dos ranas juntas. Este segundo cuento es identificado como “Rana Celosa” y aparece con la etiqueta *RC*.

Todas las producciones narrativas se transcribieron tomando como base para la determinación de la unidad de análisis la propuesta de Berman y Slobin (1994), donde la unidad básica de análisis es la cláusula, vista como cualquier unidad que contenga un solo predicado unificado (actividad, evento o estado). Esta definición de cláusula se complementa con el concepto de Tallerman (1998), quien advierte que típicamente las cláusulas se centran en un verbo, que es el núcleo predicativo, y sus argumentos, con una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad positiva/negativa. Opcionalmente, la cláusula puede

contener adjuntos de varios tipos, como frases adjetivas y verbales que funcionan como predicados secundarios (Aissen 2006, Palancar y Alarcón Neve 2007, Alarcón Neve y Palancar 2008, Alarcón Neve 2014).

Analizamos, cuantitativa y cualitativamente, las expresiones en las que aparecen adjetivos, adverbios de manera, frases sustantivas y verbos que expresan cognición, emoción e intención de los personajes en las narraciones, a partir de la taxonomía propuesta por Bocaz (1996 y 1998).

Los elementos lingüísticos fueron clasificados como se presenta en el cuadro 2, en primer lugar, en las categorías semánticas de estados mentales (EM).

Cuadro 2. Categorías semánticas de los EM

| | |
|-------|--------------------------|
| 1 PyC | Pensamientos y cognición |
| 2 SyE | Sentimientos y emociones |
| 3 DeI | Deseos e intenciones |

Una vez identificados los casos correspondientes a dichas categorías semánticas, clasificamos los elementos portadores de estados y actividades mentales en las categorías léxicas que se muestran en el cuadro 3.

Cuadro 3. Categorías léxicas de las expresiones de los EM

| | | |
|------|---------------------|---|
| adj | adjetivo | <i>feliz, distraído, asustado, pensativo, deseoso, enojado, contento...</i> |
| adv | adverbio | <i>tristemente, furiosamente, pensativamente, atentamente, deseosamente, alegremente...</i> |
| sust | sustantivo | <i>tristeza, envidia, coraje, odio, inteligencia, sueño, pesadilla, rencor, remordimiento, pasión, sorpresa...</i> |
| fp | frase preposicional | <i>con gusto, con alegría, de tristeza, por amor, con coraje...</i> |
| vb | verbo | <i>enojarse, molestarse, enfurecerse, pensar, creer, olvidar, recordar, saber, darse cuenta, desear, querer, intentar, tratar de...</i> |

El tercer paso fue clasificar las expresiones de acuerdo con la construcción sintáctica que generaban los elementos léxicos portadores de semántica mental, como en el cuadro 4.

Cuadro 4. Categorías léxico-sintácticas de las construcciones portadoras de los EM

| Categoría léxico-sintáctica | | Descripción | Ejemplos |
|-----------------------------|---------------|--|--|
| ADT | Adjunto | Adjunto adjetival que funciona como predicado secundario, o adjunto adverbial que evalúa el evento | Y <i>asustado</i> el niño dijo: ¡eso no se hace! Todos regresaron <i>pensativos</i> a casa Regresaron <i>tristemente</i> a su casa El niño escuchaba <i>atentamente</i> Le gritó <i>furiosamente</i> |
| ADTL | Adjunto Libre | Adjunto adjetival o nominal, destacado, fuera de la cláusula con la que aparece | El niño, ↓ <i>desconsolado</i> ↓, dejó de buscar a su rana <i>Sorpresa</i> , ↓ era la rana |
| COM | Complemento | Adjetivo o adverbio que funciona como complemento predicativo; sustantivo que funciona como complemento objeto | Estaba/se puso/se sentía/ parecía <i>triste</i> Se sentía <i>mal/bien</i> Estaba <i>furiosamente</i> Tenía <i>tristeza, envidia, coraje</i> Guardaba <i>odio</i> |
| PRD | Predicado | Verbo como núcleo del predicado base de la cláusula | <i>Se enojó, se molestó, deseaba</i> aventuras; <i>Le gustaba</i> la música. <i>Creyó/Pensó/Soñó</i> [que ya no la iban a querer] |
| FADT | Frase Adjunta | Frase preposicional adjunta | Maullaba <i>de tristeza</i> ; Se fue <i>con remordimientos de conciencia</i> ; Lo golpeó <i>por odio</i> |

| Categoría léxico-sintáctica | | Descripción | Ejemplos |
|-----------------------------|-------------|---|--|
| MD | Modificador | Adjetivo atributivo o adverbio que modifica a otro elemento | Niños <i>celosos</i> , niños <i>envidiosos</i> <i>Desesperadamente</i> solo |
| SUJ | Sujeto | Sustantivo como núcleo del Sujeto de la cláusula | Sus <i>intenciones</i> no eran buenas Su <i>atención</i> estaba puesta en la ranita Su <i>emoción</i> era muy grande |

A continuación, presentamos el análisis de las construcciones y la discusión de los resultados.

4. ANÁLISIS DE LAS EXPRESIONES DE ESTADOS MENTALES

En un primer momento es necesario presentar resultados generales de las características de las muestras narrativas que constituyen el corpus de donde se han extraído los casos de expresiones de EM. Como se puede observar en el cuadro 5, existe un progresivo aumento en la producción de cláusulas a lo largo de las muestras narrativas de los cuatro niveles, al punto de que casi se duplican en la producción de los participantes mayores, los de 3er grado de escuela secundaria (3oS).

Cuadro 5. Resultados generales de la producción de los 40 narradores del corpus básico

| Muestra | Total de cláusulas | Proporción EM x cláusulas | |
|---------|--------------------|---------------------------|--------------|
| 1oP | 745 | 165 | 0.221 |
| 3oP | 1008 | 266 | 0.264 |
| 6oP | 1170 | 244 | 0.209 |
| 3oS | 1318 | 347 | 0.263 |

Si bien la producción de expresiones de EM también aumenta conforme avanza el grado escolar cuantitativamente en 2.10 veces entre lo encontrado en la muestra de 1oP y la de 3oS, la proporción de expresiones en relación con el total de cláusulas en cada muestra es bastante similar (20-26%).

Con esta primera información, podemos pasar a revisar qué sucede con cada una de las clasificaciones propuestas para el análisis de las construcciones portadoras de expresiones de EM.

Así, respecto de las categorías semánticas establecidas a partir de la propuesta de Bocaz (1996 y 1998), encontramos la distribución de EM a lo largo de las cuatro muestras analizadas exhibida en el cuadro 6.

Cuadro 6. Distribución de los EM en las muestras narrativas del corpus

| EM | 1oP | | 3oP | | 6oP | | 3oS | |
|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| 1 PyC | 5 | (.03) | 39 | (.15) | 38 | (.16) | 97 | (.28) |
| 2 SyE | 134 | (.81) | 186 | (.70) | 174 | (.71) | 211 | (.61) |
| 3 DeI | 26 | (.16) | 41 | (.15) | 32 | (.13) | 39 | (.11) |
| Total | 165 | | 266 | | 244 | | 347 | |

Observamos que la categoría de EM más productiva a lo largo de toda la muestra está dada por las expresiones de sentimientos y emoción de los personajes de los cuentos (2 SyE), cuya presencia varía de 81% del total de los EM en la muestra de los narradores más pequeños a 61% de los mayores.

En (8) presentamos ejemplos del tipo 2 SyE, tomados de las cuatro muestras analizadas:

- (8) a. y se emocionó tanto este Roberto (de 1oP con base en el cuento RC)
 b. Y el niño se quedó **muy triste** (de 3oP con base en el cuento RC)

- c. porque al principio **tenía miedo** (de 6oP con base en el cuento O)
 d. estaba **tan enfadado** (de 3oS con base en el cuento O)

Dentro de este conjunto de ejemplos, en (8a) la construcción está dada por un verbo mental en voz media, mientras que en (8b y d) aparecen adjetivos como complementos predicativos. En (8c) el ejemplo elegido de la muestra de 6oP presenta un sustantivo que alude a un estado mental de emoción, y que funciona como complemento del verbo *tener*.

En segundo lugar aparecen las expresiones de deseos e intenciones (DeI). Como se aprecia en el cuadro 6, todos los narradores hablan de los deseos e intenciones de los personajes de sus cuentos en una proporción bastante similar, con apenas una diferencia de 5%. En (9) se encuentran ejemplos del tipo 3DeI, extraídos de todas las muestras:

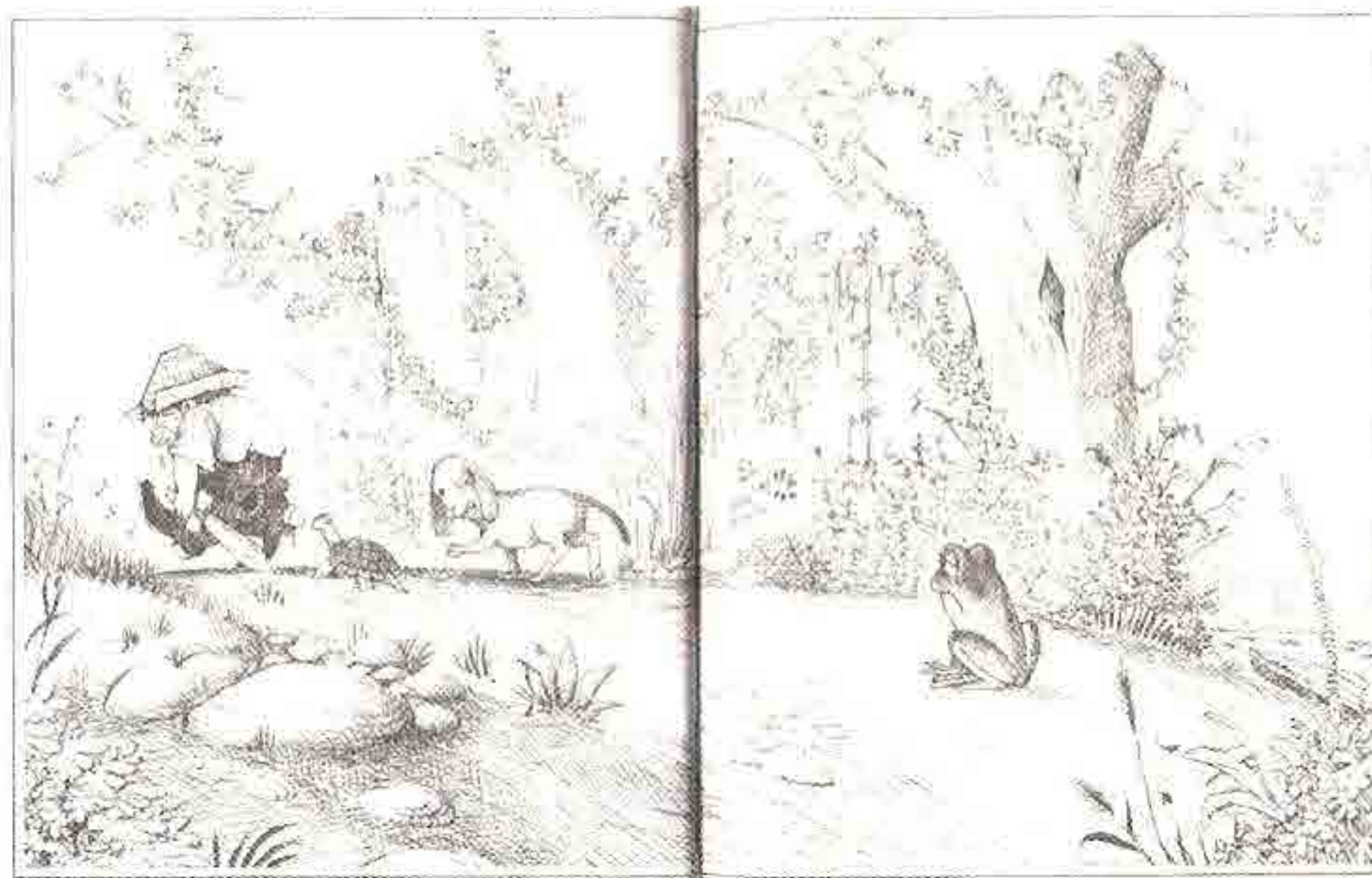
- (9) a. Y la *intentaron atrapar* a la rana (de 1oP con base en el cuento O)
 b. Le *daban ganas* de tirarla (de 3oP con base en el cuento RC)
 c. Ya el niño con la red *trata de cazar* a la rana por detrás (de 6oP con base en el cuento O)
 d. el niño ya no *quería hacer* aventuras (de 3oS con base en el cuento O)

En los ejemplos (9a y d) aparecen construcciones dadas por un verbo modal de intención junto con un infinitivo, incluso en el ejemplo (9c) la construcción está dada por la perífrasis verbal de intención *tratar de* (Gili Gaya 2000). En cambio en el ejemplo (9b), tomado de la muestra de 3oP, lo que consigue expresar el deseo del personaje en cuestión es un sustantivo que funciona como complemento del verbo *dar*.

A diferencia de la proporción tan similar de expresiones del tipo 3DeI en las cuatro muestras analizadas, lo encontrado en cuanto a la expresión de los pensamientos y la cognición de los

personajes (1 PyC) es muy dispar. La presencia de este tipo de EM varía de un mínimo porcentaje de 3% de los EM registrados en la muestra de los más pequeños a 28% de los EM pertenecientes a la muestra de los mayores. La bajísima presencia de las expresiones del tipo 1 PyC en la muestra de los niños de 1oP no corresponde a lo visto en otros estudios de la adquisición del español en niños mexicanos, en los que se ha observado que los verbos psicológicos de cognición aparecen a edad muy temprana (Romero Méndez 2004). Al respecto se puede destacar que en dichos trabajos los verbos cognitivos aparecen en un uso principalmente de primera y segunda personas, en construcciones dialógicas de conversaciones entre niños muy pequeños y sus cuidadores. En las muestras del corpus trabajado los narradores tenían que exponer pensamientos, creencias, percepciones mentales de “otros” seres pensantes, que son sus personajes. Esto es precisamente lo que se conoce como la ejecución de la Teoría de la Mente, a partir de lo que los personajes “piensan”, expresado en la tercera persona lingüística (Bamberg 1997). Desde dicha teoría, se puede dar una explicación sobre esta distribución.

Figura 1



Por ejemplo, en figura 1, tomada del cuento RC, los narradores enuncian expresiones como:

- (10) a. Después éste se fue a su casa *triste* (1oP) → **2 SyE**
 b. así que *decidieron retirarse* a casa (3oS) → **1 PyC**
 c. el sapo Pepe *decidió reflexionar* sobre su comportamiento (3oS) → **1 PyC**

En (10a) la inferencia del EM de tristeza, vinculado con la categoría de sentimientos y emociones (2 SyE), provocada por la imagen del niño llorando, es más fácil de realizar que las otras dos inferencias de carácter cognitivo (1 PyC) en (10b y c). Para lograr lo anterior, es necesaria la comprensión de la mente (Bocaz 1996, Neira 2008), por medio de categorías empíricas y generalización que le permiten al narrador atribuir a sus personajes los estados mentales que experimentaría él mismo ante determinadas situaciones de la secuencia narrativa. Esto supone un desarrollo de la Teoría de la Mente por parte del narrador (Hall y Nagy 1987, Harris 1989 y 2008, Perner 1994, Bocaz 1996, Bamberg y Reilly 1996, Beeghly y Cicchetti 1997).

A pesar de lo sumamente interesante que resulta el análisis de estos datos con base en la Teoría de la Mente, el presente estudio se centra en el análisis de la complejidad sintáctica de las construcciones que se derivan de los tres tipos de EM que se han venido revisando.

Para abordar con todo detalle esa complejidad, el análisis estará basado en la comparación y la contrastación de las muestras extremas: la de los narradores más pequeños (1oP) y la de los mayores (3oS).

En el cuadro 7 podemos observar que las expresiones del tipo 2 SyE, que son las más prolíficas en diversidad de construcciones, incluso desde la muestra de los más pequeños, se encuentran dadas principalmente por adjetivos (106 en la muestra de 1oP y 143 en la de 3oS); también son importantes los verbos de emoción (26 en la muestra de 1oP y 39 en la de 3oS), y un uso menor,

pero presente, de frase preposicional y de adverbio. Asimismo se observa que los adjetivos abren construcciones donde aparecen, en su mayoría, como complementos. Pero en la muestra de 3oS también aparecen de manera importante adjetivos como adjuntos que funcionan como predicados secundarios (Alarcón Neve y Palancar 2008, Alarcón Neve 2014). En cuanto al uso de sustantivos, se puede ver que solamente aparecen en la muestra de los mayores, principalmente funcionando como complementos.

Cuadro 7. Construcciones léxico-semánticas **2 SyE**
en las muestras de 1oP y 3oS

| | | 1oP | | | | 3oS | |
|----------------|------------------|------|-------------------------|----------------|------------------|------|-------------------------|
| Total 2 SyE | Categoría léxica | | Categoría sintáctica | Total 2 SyE | Categoría léxica | | Categoría sintáctica |
| 134 | adj | 106 | ADT | 211 | adj | 143 | ADT |
| | | | 7 | | | | 50 |
| | COM | 99 | ADTL | 9 | | | |
| | PRD | 26 | COM | 83 | | | |
| vb | 26 | FADT | 1 | MD | 1 | | |
| fp | 1 | COM | 1 | vb | 39 | PRD | 39 |
| adv | 1 | | | COM | 13 | ADTL | 1 |
| | | | | sust | 17 | SUJ | 3 |
| | | | | adv | 1 | COM | 1 |
| | | | | fp | 11 | COM | 2 |
| | | | | | | FADT | 9 |

En la producción de los más pequeños todos los verbos de emoción se manifiestan en voz media, expresando reacciones emocionales que pueden ser consideradas de manera diferente en relación con lo que expresan los verbos de emoción plena (Maldonado, 1999). Este comportamiento, aunque resulta un área de oportunidad riquísima en el análisis de las expresiones de EM, no lo abordamos en el presente análisis, en el que todos los verbos de emoción se contabilizaron como iguales. En (11) ofrecemos ejemplos del tipo 2 SyE dentro de la muestra de los niños de 1oP:

- (11) a. pero la rana grande *estaba tan celosa*
 b. el perro *se sentía triste*
 c. con una gran sorpresa *se sorprendió* el niño y el perro

Si bien las distintas construcciones que se encuentran en la muestra de los niños mayores (3oS) para la expresión de los 2SyE son muy variadas, como se observa en el cuadro 7, lo relevante es que en estas construcciones la expresión completa del EM se encuentra dada, mayoritariamente, dentro de una sola cláusula simple, excepto en los cuatro ejemplos mostrados en (12):

- (12) a. *estaba tan entusiasmado* [que empezó a correr cuesta abajo]
 b. *se quedaron sorprendidos* [al abrir la caja de regalo]
 c. *sentía la presión* [de ir a buscar a su pequeña amiga]
 d. *le gustaba mucho* [tener mascotas]

Son muy pocos ejemplos si se considera que se registraron 211 expresiones del tipo 2 SyE (apenas 2%); sin embargo, llaman la atención porque este tipo de construcciones con una cláusula subordinada no aparecieron en la muestra de los de 1oP.

Ante esta limitada aparición de subordinadas en expresiones del tipo 2 SyE, veremos a continuación que tanto las construcciones que expresan pensamientos y cognición (1 PyC), como las que expresan deseos e intenciones (3 DeI) evidencian una complejidad sintáctica que da entrada a mayor subordinación.

Como ya habíamos advertido, las expresiones del tipo 1 PyC aumentan significativamente en cantidad y en proporción dentro de la muestra de los de 3oS. Además aparece una mayor variedad de construcciones, si bien siguen predominando aquellas en las que el elemento lingüístico que expresa el estado mental es el núcleo verbal de la cláusula principal, tal y como se muestra en el cuadro 8.

Cuadro 8. Construcciones léxico-semánticas **1 PyC**
en las muestras de 1oP y 3oS

| 1oP | | | | 3oS | | | | | |
|----------------|------------------|---|----------------------|------|----------------|------------------|-----|----------------------|-----|
| TOTAL 1 PyC | Categoría léxica | | Categoría sintáctica | | TOTAL 1 PyC | Categoría léxica | | Categoría sintáctica | |
| 5 | vb | 5 | PRD | 5 | 97 | vb | 79 | PRD | 79 |
| | | | | adj | | 12 | ADT | 6 | |
| | | | | | | | COM | 6 | |
| | | | | sust | | 6 | COM | 5 | SUJ |

En la muestra de 1oP, las cinco expresiones 1 PyC están dadas por verbos mentales cognitivos que son el predicado principal de las construcciones; tres de ellas (60%) son construcciones complejas con una cláusula principal y una subordinada, las cuales se muestran en (13):

- (13) a. no *sabía* [en dónde estaba la rana]
 b. *sabía* [que él había tirado la rana]
 c. *pensó* [¿cómo te llamaré?]

En la muestra de 3oS, de las 79 construcciones del tipo 1 PyC dadas por un verbo cognitivo, 25 (32%) constituyen una oración compleja, con una cláusula principal y una subordinada (14):

- (14) a. no *pensó* [que su travesura iba a llegar hasta ahí]
 b. *se percató* [de que era una bella sorpresa]
 c. *pensó* [que quizás Luis le tomaría más atención a la pequeña rana...]
 d. *sabían* [que la culpa era de la rana más grande]
 e. *creía* [que la rana no tenía [cómo escapar]]
 f. *había comprendido* [que [lo que había hecho] estaba mal]
 g. no *sabe* [qué es [lo que le dice]]

Así, aunque las construcciones que expresan sentimientos y emociones (2 SyE) son mucho más que las que expresan pensamientos y cognición (1 PyC), tanto cuantitativamente como en diversidad, al contrastar entre las dos categorías el porcentaje de construcciones que conllevan subordinación, se evidencia una complejidad sintáctica mucho más elaborada en las expresiones utilizadas para hablar de los pensamientos y la cognición de los personajes, que para hablar de sus sentimientos y emociones.

En cuanto a la tercera categoría semántica, la expresión de los deseos e intenciones de los personajes (3 DeI), tenemos que en la muestra de 1oP todas son expresadas por verbos. Esto se aprecia en el cuadro 9.

Cuadro 9. Construcciones léxico-semánticas **3 DeI**
en las muestras de 1oP y 3Os

| 1oP | | | | 3oS | | | | | |
|----------------|------------------|----|----------------------|------|----------------|------------------|-----|----------------------|------|
| TOTAL 3 DeI | Categoría léxica | | Categoría sintáctica | | TOTAL 3 DeI | Categoría léxica | | Categoría sintáctica | |
| 26 | vb | 26 | PRD | 26 | 39 | vb | 33 | PRD | 33 |
| | | | | sust | | 3 | ADT | 1 | |
| | | | | | | | COM | 1 | |
| | | | | fp | | 3 | SUJ | 1 | FADT |

Sin embargo, sólo cuatro de las 26 expresiones del tipo 3DeI en la muestra de 1oP son construcciones complejas integradas por una cláusula principal y una subordinada (15):

- (15) a. no *quería* [que subiera él]
 b. *querían* [que soltara la ranita bebé la rana grandota]
 c. *quería* [que su perrito atrapara la rana]
 d. *quería* [que le pasara su perrito la red]

La gran mayoría de esas construcciones para expresar deseos e intenciones de los personajes (3DeI) en la muestra de 1oP están

conformadas por un verbo finito y un verbo infinitivo (18 de las 26), como lo muestran los ejemplos de (16):

- (16) a. la *intentaron atrapar*
 b. la *quería atrapar*
 c. se *querían juntar* con la chiquita
 d. *quería cazar* una rana
 e. no *quiso venir*
 f. *quería ser* la única rana

Para explicar esas construcciones se puede recurrir a lo que ya Gili Gaya (2000: 118-119) señala para los verbos modales, precisamente en su capítulo sobre frases verbales: los verbos modales añaden al concepto del infinitivo una modificación que indica la actitud del sujeto ante la acción codificada en él. Estos verbos denotan el *modus* explícito de la construcción y el infinitivo es el *dictum*, el contenido esencial de la representación. Así, la combinación del verbo finito con el infinitivo forma un concepto verbal complejo. Gili Gaya (2000) considera que en la lista de verbos modales entrarían todos los que designan comportamiento, intención, deseo, voluntad.

En la muestra de 3oS, de las 33 construcciones que expresan deseos e intenciones (3 DeI) conformadas por verbos, 29 son combinaciones de verbo finito más infinitivo que responden a la explicación arriba expuesta, como se puede ver en los ejemplos de (17):

- (17) a. la *quería atrapar*
 b. *intentaba atraparlo*
 c. *quisieron tenerla* con ellos
 d. *estaba tratando de sacar* al perro de la red

Luna Traill, Viguera Ávila y Báez Pinal (2005: 176) hablan de este tipo de construcciones en términos de perífrasis modal de infinitivo. Y en una descripción más funcionalista, Veyrat Rigart

(2004) los considera como verbos adherentes, que se confirman como auxiliares no por sí mismos, sino porque en su concreción sintagmática no actúan como principales, como en otros ejemplos presentes en ambas muestras:

- (18) a. Esta niña *quería* una rana (de la muestra de 1oP)
 b. no *quería* el perrito (de la muestra de 1oP)
 c. *quería* aventuras (de la muestra de 3oS)
 d. *quería* paz (de la muestra de 3oS)

5. CONCLUSIÓN: CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA DE LAS EXPRESIONES DE ESTADOS MENTALES

Los resultados hasta aquí presentados abonan a los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en etapas tardías corroborando, una vez más, que las producciones narrativas de ficción se convierten en un buen muestrario de la gramática y el léxico de los niños y jóvenes a quienes se les pide narrar una historia (Berman y Slobin 1994, Barriga 2002 y 2014, Bamberg 1997, Berman 2004, Khourounjaia y Tolchinsky 2004, Nippold 2007). Se pudo constatar que, efectivamente, la tarea narrativa de contar una historia exige un alto aprovechamiento de la competencia lingüística para presentar lo que los personajes de las historias hacen, piensan y sienten, generando narraciones cada vez más complejas (Hutson-Nechkash 2001, McCabe y Peterson 1991, Paul, Hernandez, Taylor y Johnson 1996, Stadler y Ward 2005).

Tanto los narradores más pequeños, aquellos que se encontraban al inicio de la Escuela Primaria (1oP), como los narradores mayores, quienes estaban concluyendo la educación básica (3oS), fueron capaces de *paisajear* la conciencia de sus personajes, entramando un *paisaje dual* (Bruner 1994) dentro de sus narraciones. Esto demuestra que pueden atribuir a sus personajes estados mentales

que ellos mismos experimentarían ante determinadas situaciones planteadas en sus narraciones (Bocaz 1996, Neira 2008), a través de categorías semánticas que expresan distintos tipos de estados y actividades mentales. Precisamente en esto es donde se encontró la primera diferencia entre lo que hicieron los narradores menores y lo logrado por los mayores. Si bien, en ambas muestras se registraron los tres tipos de EM propuestos por Bocaz (1996), fue contundente que los narradores mayores pudieron expresar mejor esa diversidad, contrastando el bajísimo porcentaje de expresiones sobre pensamientos y cognición de los personajes en los cuentos de los niños de 1oP, con el porcentaje mucho más alto de este tipo de EM (1PyC) en la muestra de los jóvenes de 3oS.

A pesar de que esa diferencia se pudo explicar desde una perspectiva cognitiva (Bamberg y Reilly 1996, Bamberg 1997), el propósito original de este trabajo fue abrir esa interpretación dando cuenta, también, de cómo el mayor dominio de la complejidad sintáctica, principalmente el manejo de la subordinación de diversos tipos de cláusulas (Colma, Peñaloza y Fernández 2007, de Villiers y de Villiers 2009, Gonçalves Villarinho, Sicuro Corrêa y Augusto 2012) por parte de los narradores mayores, brindaba la posibilidad de expresar distintos tipos de estados mentales (Bruner 1994, Perner 1994, Bocaz 1996 y 1998, Neira 2008). Es decir, aunque hablar de los sentimientos y emociones de los personajes (2 SyE) podía ser más fácil a partir de detectar desde las imágenes las evidencias de tristeza, enojo o alegría, las construcciones que las portaban estuvieron dadas básicamente por predicaciones primarias generadas por adjetivos en función de complemento predicativo (*se puso triste, estaba enojada*) (Alarcón Neve 2013), o acaso como predicados secundarios (*todos regresaron tristes a casa*), que acompañaban a la predicación básica dentro de la misma y única cláusula (Schultze-Berndt y Himmelmann 2004, Palancar y Alarcón Neve 2007, Alarcón Neve y Palancar 2008, Alarcón Neve 2014). También estuvieron dadas por verbos mentales (*se enojó, se*

molestó, se contentaron) que eran el predicado de la única cláusula que constituía la expresión.

En cambio, ante la complejidad cognitiva que implica hablar de pensamientos y actividades cognitivas de los personajes, el mejor dominio de la complejidad sintáctica permitió a los narradores de 3oS un mayor número de construcciones con una cláusula principal y una cláusula subordinada. Con lo anterior lograron aumentar la expresión de este tipo de estados y actividades mentales (1 PyC), cuya estructura recurrente estuvo dada por una cláusula principal y una subordinada, como los ejemplos presentados en (14) (*no pensó* [que su travesura iba a llegar hasta ahí], *se percató* [de que era una bella sorpresa], *pensó* [que quizás Luis le tomaría más atención a la pequeña rana...], *sabían* [que la culpa era de la rana más grande], *creía* [que la rana no tenía [cómo escapar]], *había comprendido* [que [lo que había hecho] estaba mal], *no sabe* [qué es [lo que le dice]]).

Así, se pudo comprobar que hablar de pensamientos o procesos cognitivos requiere de una sintaxis más elaborada cuando se trata de estados o actividades mentales reflejados en “los otros”, que en el caso de los cuentos son los personajes (de Villiers y Pyers 2002, de Villiers y de Villiers 2009, Gonçalves Villarinho, Sicuro Corrêa y Augusto 2012).

Por último, resultó interesante observar que las expresiones de deseos e intenciones (3 DeI) tuvieron una presencia similar en todas las muestras analizadas. La gran mayoría presentaron la misma construcción: un verbo principal, portador básico de la intención, y un infinitivo que completaba el evento, como se ve en los ejemplos de (16), tomados de la muestra de los narradores más pequeños (*la intentaron atrapar, la quería atrapar, se querían juntar con la chiquita, quería cazar una rana, no quiso venir, quería ser la única rana*), y en los ejemplos de (17), que pertenecen a la muestra de los mayores (*la quería atrapar, intentaba atraparlo, quisieron tenerla con ellos, estaba tratando de sacar al perro de la red*). En su momento señalamos que estas construcciones, más que subordinación parecen mostrar

una predicación compleja (Gili Gaya 2000, Navarro 2004, Veyrat Rigat 2004, Luna Traill, Viguera Ávila y Báez Pinal 2005). Éste es un tema que requiere un análisis más profundo; por lo pronto se puede afirmar que se trata de construcciones distintas a las observadas en la expresión de pensamientos y cognición, donde destaca la subordinación de cláusulas. Es posible que en esa diferencia radique la razón de que en la muestra de los narradores más pequeños aparezcan las expresiones de deseos e intenciones (3 DeI) en un porcentaje similar a como aparecen en la muestra de los narradores mayores, lo que contrasta drásticamente con lo visto respecto de las expresiones de pensamiento y cognición (1 PyC).

Aunque los resultados de este estudio han arrojado información muy importante acerca de la relación entre la expresión de estados y actividades mentales y la complejidad sintáctica, queda todavía mucho por granular a fin de ver con más detalle las diversas construcciones detectadas en la producción narrativa de niños y jóvenes ubicados en las etapas tardías del desarrollo del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aissen, Judith, 2006. Taller sobre Complementación. Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social-Sureste. 31 de julio-10 de agosto, San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina, 2010. "Funciones del adjetivo en español desde una perspectiva tipológica", *Hechos y proyecciones del lenguaje*, 19, 95-124.
- _____, 2013. "Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos", en Nicole Delbecque, Marie-France Delport y Daniel Michaud Maturana, eds., *Du signifiant minimal aux textes. Études de linguistique ibéro-romane*. Paris: Lambert-Lucas (Collection Libéro), 183-205.

- _____, 2014. "Implicaciones discursivas de los predicados secundarios depictivos", en Sergio Bogard, ed., *Del léxico al discurso. La construcción gramatical del sentido en español*. México: El Colegio de México, 99-137.
- _____, y Enrique L. Palancar, 2008. "Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar", en Eliseo Díez-Itza, ed., *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/Studies on language development and education*. Monografías de Aula Abierta, 32. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, 65-74.
- Bamberg, Michael, 1997. "Emotion talk(s): The role of perspective in the constructions of emotions", en Susanne Niemeier y René Dirven, eds., *The language of emotions: conceptualization, expression and theoretical foundation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 209-225.
- _____, y Judy Reilly, 1996. "Emotion, narrative and affect", en Dan I. Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo, eds., *Social interaction, social context and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Norwood, NJ: Lawrence Erlbaum, 329-341.
- Barriga Villanueva, Rebeca, 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares... un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- _____, 2014. "Los vastos y generosos mundos de la narración", en Rebeca Barriga, ed., *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, 13-29.
- Bassols, Margarida y Anna M. Torrent, 2012. *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Beeghly, Marjorie y Dante Cicchetti, 1997. "Talking about self and other: Emergence of an internal state lexicon in young children with Down syndrome", *Development and psychopathology*, 9, 729-748.
- Berman, Ruth A., 2004. "Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition", en Ruth A. Berman, ed., *Language development across childhood and adolescence. Trends in language acquisition research*, vol. 3. Amsterdam: John Benjamins, 9-34.

- _____ y Dan I. Slobin, 1994. *Relating events in narrative*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bocaz, Aurora, 1996. "El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles", *Lenguas modernas*, 23, 49-70.
- _____, 1998. "La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos", *Lenguas Modernas*, 25, 71-94.
- Bruner, Jerome, 1994. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa.
- Colma, Carmen Julia, Christian Peñaloza y Reyes Fernández, 2007. "Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años", *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45, 33-44.
- Demonte, Violeta y Pascual J. Masullo, 1999. "La predicación: Los complementos predicativos", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte, dirs., *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa-Calpe, 2461-2523.
- Frawley, William, 1992. *Linguistic semantics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gili Gaya, Samuel, 2000. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Gonçalves Villarinho, Clara N., Leticia M. Sicuro Corrêa y Mariana R. A. Augusto, 2012. "Aspectos del procesamiento y de la adquisición de oraciones completivas con verbos de cognición y su relación con el desarrollo del raciocinio y sobre falsas creencias", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30, núm. 55, 49-69.
- Hall, William S. y William E. Nagy, 1987. "The semantic-pragmatic distinction in the investigation of mental state words: the role of the situation", *Discourse processes*, 10, 169-180.
- Harris, Paul L., 1989. *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
- _____, 2008. "Children's understanding of emotion", en Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones y Lisa Feldman Barrett, eds., *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press, 320-331.
- Hummel, Martin, 2008. "La predicación secundaria en el habla oral informal de Chile", *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 22, 129-149.
- Hutson-Nechkash, Peg, 2001. *Narrative toolbox: blueprints for story-building*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Khorounjaia, Ekaterina y Liliana Tolchinsky, 2004. "Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish", en Ruth A. Berman, ed., *Language development across childhood and adolescence*. Philadelphia: John Benjamins, 83-109.
- Lapesa, Rafael, 1975. "Sintaxis histórica del adjetivo calificativo no atributivo", en *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Doctor Amado Alonso" en su cincuentenario, 1923-1973*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 171-199.
- Luna Traill, Elizabeth, Alejandra Viguera Ávila y Gloria E. Báez Pinal, 2005. *Diccionario básico de lingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maldonado, Ricardo, 1999. *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mayer, Mercer y Marianna Mayer, 1971. *A boy, a dog, a frog and a friend*. New York: Dial Press.
- _____, 1975. *One frog too many?* New York: Puffin Pied Piper.
- McCabe, Alyssa y Christopher Peterson, 1991. *Developing narrative structure*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Navarro, José Ma., 2004. "Verbos modales y modalidad: criterios funcionales en el proceso comunicativo", *ELUA. Estudios de Lingüística: el verbo*, anexo 2, 443-450.
- Neira, Patricia, 2008. "Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles", *Cyber Humanitatis* (Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile), 45. <<http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5959/5826>>.
- Nippold, Marylin A., 2006. "Language development in school-age children, adolescents, and adults", en Keith Brown, ed.,

- Encyclopedia of Language and Linguistics*. USA-UK: Elsevier, 4456-4461.
- _____, 2007. *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Palancar, Enrique L. y Luisa Josefina Alarcón Neve, 2007. "Predicación secundaria depictiva en español", *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 37, 337-370.
- Paul, Rhea, Rita Hernandez, Lisa Taylor y Karen Johnson, 1996. "Narrative development in late talkers: early school age", *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295-1303.
- Perner, Josef, 1994. *La comprensión de la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Pimentel, Luz Aurora, 2001. *El espacio en la ficción*. México: Siglo XXI/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rivière, Ángel, María Sotillo, Encarnación Sarriá y María Núñez, 1994. "Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo", *Estudios de psicología*, 51, 23-32.
- Romero Méndez, Rodrigo, 2004. *La construcción semántico-sintáctica de verbos de pensamiento en la adquisición temprana del español*. Tesis de Maestría en Lingüística Hispánica. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schultze-Berndt, Eva y Niklaus P. Himmelmann, 2004. "Depictive secondary predicates in crosslinguistic perspective", *Linguistic Typology*, 8, 59-130.
- Sotillo, María y Ángel Rivière, 1997. "Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales", *Estudios de Psicología*, 57, 39-59.
- Stadler, Marie A. y Gay Cuming Ward, 2005. "Supporting the narrative development of young children", *Early Childhood Education Journal*, 33, núm. 2, 73-80.
- Strömquist, Sven, Åsa Nordqvist y Åsa Wengelin, 2004. "Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives", en Sven Strömquist y Ludo Verhoeven, eds., *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 359-394.
- Tallerman, Maggie, 1998. *Understanding syntax*. London: Edward Arnold.
- Veyrat Rigat, Monserrat, 2004. "Una clasificación perceptiva de la categoría verbo", *ELUA. Estudios de Lingüística: el verbo*, anexo 2, 615-628.
- Villiers, Jessica de y Jennie E. Pyers, 2002. "Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding", *Cognitive Development*, 17, núm. 1, 1037-1060.
- _____, y Peter de Villiers, 2009. "Complements enable representation of the contents of false belief: The evolution of a theory", en Susan Foster-Cohen, ed., *Language acquisition*. Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 169-195.