

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

5

Interdisciplinas lingüísticas y lingüística aplicada

Ana Lidia Munguía Duarte

Amalia Hoyos Arvizu

Coordinadoras y editoras literarias



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

P129
.I574

Interdisciplinas lingüísticas y lingüística aplicada / Ana Lidia Munguía Duarte, Amalia Hoyos Arvizu, coordinadoras y editoras literarias. -- Hermosillo, Sonora : Editorial Universidad de Sonora, c2012.
-- p. : Il. ; -- cm. -- (Colección estudios lingüísticos; 5)
ISBN 978-607-7782-70-4 (Colección)
Incluye referencias bibliográficas.
1. Lingüística aplicada. 2. Lingüística. I. Munguía Duarte, Ana Lidia, coord. II. Hoyos Arvizu, Amalia, coord.

Área de Análisis Bibliográfico, Dirección de Servicios Universitarios, Universidad de Sonora

Colección ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS 5

Interdisciplinas lingüísticas y lingüística aplicada

Ana Lidia Munguía Duarte y Amalia Hoyos Arvizu, coordinadoras y editoras literarias

D.R. © 2012, Universidad de Sonora
Av. Rosales y Blvd. Encinas s/n
Colonia Centro
83000, Hermosillo, Sonora
www.uson.mx

Los artículos que conforman este volumen fueron dictaminados por pares

Este libro fue publicado con el apoyo del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional C/PIFI -2009-26MSU00152-13-44

ISBN 978-607-7782-70-4 (Colección ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS)

ISBN 978-607-8158-95-9 (Interdisciplinas lingüísticas y lingüística aplicada)

Índice

Presentación	9
ANA ISABEL CODESIDO GARCÍA	
Lingüística y clínica: una propuesta didáctica	15
FERNANDO LEAL CARRETERO, JUDITH SURO SÁNCHEZ	
¿Es la dislexia un problema en poblaciones hispanohablantes?	51
ANTOINETTE HAWAYEK, EDDY LÓPEZ OLIVERA, RICARDO RINCÓN DE LA TORRE, GIUSEPPE CAPPELLI, RICCARDO DEL GRATT	
Diccionario bilingüe especializado LSM-español/español-LSM	77
AMANDA HOLZRICHTER, ROBERTO HERRERA	
Diccionario Visual ASL-español: una herramienta para la enseñanza del vocabulario en una clase de español como L2 a estudiantes sordos	103
AMALIA HOYOS ARVIZU, ANA LIDIA MUNGUÍA DUARTE	
Velocidad de habla en el español de Hermosillo	115
IGNACIO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ	
La Teoría de los Sistemas Dinámicos como marco para el estudio de la adquisición de vocabulario L2. Tres estudios empíricos	143
ADRIANA GALVÁN TORRES	
External Evidence for the Semanticity of Grammatical Gender	161

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE Adjetivos predicativos y adverbios de manera en el discurso narrativo de escolares	181
GERALD R. McMENAMIN La lingüística forense: el caso histórico de <i>Texas vs Cortez</i> (1901)	215
MAURO ARTURO RIVERA LEÓN Aspectos de la Teoría de Actos de Habla en delitos	231
IRASEMA CRUZ DOMÍNGUEZ , OLGA ACOSTA LÓPEZ, GERARDO SIERRA MARTÍNEZ El sintagma nominal en la extracción de relaciones léxico-semánticas de Contextos Definitorios: el caso de la preposición <i>de</i>	253

Adjetivos predicativos y adverbios de manera en el discurso narrativo de escolares

Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro

1. INTRODUCCIÓN

En diversos estudios sobre el español y lenguas romances (De Miguel y Fernández Lagunilla 2004, Hummel 2000, 2001, 2010, Karlsson 1981), así como de otras lenguas del mundo (Geuder 2004, Himmelmann y Schultze-Berndt 2005, Schultze-Berndt y Himmelmann 2004), se ha visto que los adjetivos predicativos y los adverbios de modo se encuentran estrechamente relacionados en su función discursiva de descriptores y evaluadores de estados y eventos. Además, sintáctica y semánticamente comparten contextos con características bastante similares.

En lenguas romances se ha encontrado una preferencia por el uso de adjuntos adjetivales con función de predicados secundarios y de adverbios de modo en *-mente* en estilos formales, principalmente de lengua escrita. Para los primeros, los predicados secundarios, tenemos los casos en (1):

- (1) a. Los niños duermen **tranquilos**
b. El rey regresó **triste** de la guerra

Donde observamos que los adjetivos predicativos *tranquilos* y *triste* son constituyentes adjuntos de los predicados primarios *duermen* y *regresó*. Aparecen en posición adverbial, pero predicán sobre el estado del participante sujeto *Los niños* en (1a) y sobre el participante sujeto *El rey* en (1b). En la expresión en (1a) se informa, por un lado, que los niños se encuentran en un estado de *dormir* y, por otro, que estos mismos niños

están *tranquilos* durante ese estado, además, que tanto el estado de *dormir* como la condición de estar *tranquilos* son simultáneos. En la expresión en (1b), se informa que alguien, *el rey*, protagoniza el evento de *regresar de la guerra*, y que está *triste* durante ese proceso. Se trata de expresiones *depictivas* donde un predicado adjetival ‘describe’ un individuo o entidad, estrictamente en su papel de participante del evento denotado por el predicado verbal básico de la cláusula (Ardid-Gumiel 2001). El término “depictivo” se ha derivado del término inglés “depict” que significa “to describe or portray something in words” y también “to show something in a picture”; este último significado es el que mejor representa lo que sucede con esos predicados secundarios: predicados un estado simultáneo dentro del marco temporal relevante para el evento principal junto al que aparecen (Palancar y Alarcón Neve 2007).

En cambio, los adverbios de modo en *-mente* son constituyentes adjuntos orientados a los verbos, portando *semántica adverbial*. Expresan la manera en que es realizada la acción del evento principal de una cláusula, por lo que no son predicados secundarios, si bien lo que expresan puede interpretarse de manera muy cercana a la expresión depictiva:

- (2) a. Los niños duermen **tranquilamente**
 b. El rey regresó **tristemente**
 c. Los niños comen **rápidamente/ lentamente**

En (2a), la modificación semántica y sintáctica que cubre el adverbio *tranquilamente* está dirigida al verbo *duermen*, modifica sintácticamente al verbo y semánticamente la manera de la acción codificada en él. En una segunda lectura, podríamos suponer que *Los niños* –sujeto de la predicación– están tranquilos. Sin embargo, lo expresado tiene que ver con la manera de dormir. Situación similar encontramos en el ejemplo (2b), donde la modificación semántica y sintáctica del adverbio *tristemente* está orientada al verbo *regresó*, a pesar de que podríamos vincular esta situación al hecho de que el rey esté triste.

En contraste con las preferencias observadas en lengua escrita, en la producción oral –más informal y espontánea– se ha constatado un mayor uso de adverbios cortos o adjetivos adverbializados (De Mello 1992, Hummel 2008) y de construcciones adjetivales distintas de las de predicado secundario (Medina Gómez 2011), como los ejemplos en (3):

- (3) a. Los niños comen **rápido/ lento**
- b. Los niños duermen y están **tranquilos**
- c. El rey se puso **triste**

Estas distinciones de uso a partir de los diferentes registros han sido heredadas del latín (Hummel 2001, 2006, Karlsson 1981) y, en esto, la instrucción formal ha jugado un papel determinante (Hummel 2008, 2010).

Preocupados por el desarrollo del lenguaje de los escolares en México, en las llamadas etapas tardías (Berman 2004, Kerswill 1996, Nippold 2004, 2007), nos hemos planteado la necesidad de conocer cómo se utilizan estos elementos descriptivos, y si se reconocen distinciones en cuanto al registro oral-informal y escrito-formal (Pontecorvo 2002, Strömquist *et al.* 2004, Zimmermann y Rodríguez Frías 2010). Hemos elegido tareas de producción narrativa porque este tipo de muestras se convierten en una fuente rica en información acerca del desarrollo y manejo del lenguaje, dado que la complejidad narrativa exige el uso de gran parte de la competencia lingüística para entretener eventos y describir y evaluar situaciones y participantes (Bamberg 1987, Barriga 2002, Berman 2004, Berman y Slobin 1994, Kail *et al.* 1997, Hickman 2004, entre otros), de manera que la narración permite analizar el lenguaje en sus diferentes dimensiones de forma, contenido y uso, en un contexto natural. Además, la narración se ha recomendado como una forma ecológica válida para evaluar el lenguaje en niños con y sin trastorno del lenguaje (Fey *et al.* 2004), en la que el evaluador invierte relativamente poco tiempo en generar una muestra espontánea a partir de un cuento. Por otra parte, de

entre la diversidad de métodos para obtener muestras espontáneas o semi-espontáneas de lenguaje, la tarea de contar un cuento es muy popular ya que implica una actividad discursiva natural del lenguaje a la que difícilmente se resiste un niño (Auza y Alarcón 2011, Feagans y Short 1984, Johnston 1982).

En trabajos previos hemos estudiado los adjetivos predicativos y sus diversas construcciones dentro de producciones narrativas generadas por niños de distintas edades, en etapa escolar (Alarcón Neve 2006, Alarcón Neve y Palancar 2008); en el presente, estudiamos contrastivamente la manera en que usan adjetivos predicativos y adverbios de modo, tanto en cuentos orales como en cuentos escritos, con el propósito de observar posibles diferencias en los usos a partir de la distinción entre las modalidades oral y escrita.

2. EL ADJETIVO Y EL ADVERBIO COMO ELEMENTOS DESCRIPTIVOS EN EL DISCURSO NARRATIVO DE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

2.1. *Adjetivos y adverbios como elementos descriptivos y evaluativos en español*

El adjetivo en español, además de ser atributo, tiene la función predicativa por la que puede ser complemento o adjunto de la predicación primaria de la cláusula en la que aparece, siempre coincidiendo en género y número con el nombre al que se liga. Esta capacidad morfo-sintáctica le permite aparecer en una diversidad de construcciones que, en el ámbito pragmático y estilístico, sirven para lograr matices diversos en la descripción de personajes y situaciones y en la evaluación de las acciones, actitudes y comportamientos dentro del entramado narrativo.

Lapesa (1975) afirmaba que la utilización de adjetivos como complementos predicativos funcionaba como recurso sintáctico que en la literatura culta se aprovechaba para “describir condensadamente el aspecto o estado físico, la actitud anímica u otras circunstancias del sujeto al ejecu-

tar la acción, así como el modo de llevarla a cabo, los impulsos que lo motivan, etc.” (Lapesa 1975: 175).

En la lingüística española (Alarcos Llorach 2005, Demonte y Masullo 1999, Gómez Manzano 2000), la categoría de “complementos predicativos” abarca los complementos adjetivales obligatorios dentro de la estructura verbal del predicado primario de la cláusula, como los ejemplos de (4), y los adjuntos adjetivales opcionales y no argumentales, como los casos mostrados en (5), incluso los más elaborados de (6), en los que los adjetivos tienen sus propios complementos. Precisamente, los adjuntos adjetivales son considerados *predicados secundarios*.

- (4) a. Con las manos sobre la frente se sentía más **aliviado**
 b. El soldado se puso **colorado** de repente
 c. Chichín poco a poco se fue quedando **calvo**
- (5) a. El enfermo les sonrió **amustiado**
 b. El humo de los cigarrillos azuleaba **estratificado**
 c. Hay que volver a los ruedos –animaba **bronco**
- (6) a. El patrón vio las manos de Juan **asidas a los dos peldaños**
 b. Los muchachos se despiden **correctos y un poco atemorizados de lo que oyen**

(Ejemplos de Aldecoa 1980)¹

Estos predicados secundarios forman parte de una construcción en la que aparecen dos predicaciones: una primaria que codifica el evento principal, y una secundaria que expresa un estado de las cosas que tiene lugar

¹ Gómez Manzano (2000) aplica la propuesta de Lapesa (1975) en el análisis de la prosa narrativa de Ignacio Aldecoa, poeta y novelista español de la primera mitad del S. XX.

durante el mismo marco temporal de la eventualidad principal (Schultze-Berndt y Himmelmann 2004).

En (5a) se informa que un hombre protagonizó un cierto evento de *sonreír* y que *estaba amustiado* durante ese proceso. En este ejemplo se indica que tanto el evento de *sonreír* como la condición de estar *amustiado* fueron simultáneos. En la expresión en (6a), se informa que alguien *ve* las manos de otro, mientras *están asidas* a los peldaños en ese evento de *ver*.

En estas expresiones un predicado adjetival “describe” un individuo o entidad, estrictamente en su papel de participante del evento denotado por el predicado verbal básico de la cláusula, por ello son expresiones *depictivas*² (Ardid-Gumiel 2001). La semántica depictiva se dibuja en la figura 1, (Palancar y Alarcón 2007): un evento principal con respecto al cual tiene lugar simultáneamente otra.

FIGURA 1. ESQUEMA DE LA SEMÁNTICA DEPICTIVA



² Se ha explicado en la introducción que el término “depictivo” proviene del inglés “depict”, dado que sus implicaciones semánticas son más precisas para el fenómeno aquí expuesto, que lo que aporta el término “describir”. Además, el término “descriptivo” abarca la semántica de una gran variedad de construcciones que incluyen adjetivos en atribución, frases adverbiales, verbos estativos, etc. (Palancar y Alarcón 2007). Con el término “depictivo” se mantiene una coherencia terminológica con la bibliografía lingüística internacional de ámbito tipológico (Schultze-Berndt y Himmelmann 2004).

El espacio que se visualiza entre las líneas transversales representa el marco temporal relevante del evento señalado en la predicación, en el cual se da la descripción de uno de los participantes del evento, a través de la compleja relación sintáctico-semántica que se establece entre el predicado secundario depictivo y los argumentos del predicado primario de la cláusula.

De acuerdo con Hummel (2008), los predicados secundarios están dados por adjetivos referidos morfológica y semánticamente a un sustantivo en función de sujeto u objeto por intermediación de un verbo al que pertenecen sintácticamente. Estos adjetivos describen un estado mental o físico del participante “desde la perspectiva del evento” en que está involucrado dicho participante. En (5a) *El enfermo les sonrió amustiado*, el predicado secundario describe el estado del argumento Sujeto del predicado primario “sonrió”; en (6a) *El patrón vio las manos de Juan asidas a los dos peldaños*, el predicado secundario describe el estado del argumento Objeto del predicado primario “vio”.

El uso de la construcción de predicación secundaria está vinculado con la necesidad de describir el estado psíquico-mental de los personajes de una historia narrada en el momento en que dichos personajes actúan y, dado que la novela fue el primer género literario que se dedicó a la descripción psicológica de los personajes, Hummel (2008) supone que este tipo de discurso literario ha tenido una fuerte influencia en el arraigo de la construcción de predicación secundaria en las lenguas romances. Por ello, el adjetivo predicativo compite fuertemente con el adverbio cuando funciona como modificador del verbo, evaluando la manera en que se lleva a cabo la acción codificada en él, mientras que en el discurso narrativo esa función adverbial le permite participar también en la tarea de descripción y evaluación, tal y como lo hace el adjetivo:

- (7) a. El niño se fue **triste** a casa
b. El niño se fue **tristemente** a casa
c. El perro y la tortuga miraron **furiosos** a la rana

- d. El perro y la tortuga miraron **furiosamente** a la rana
- e. La rana saltó **rápido/rápidamente** a la balsa
- f. Caminaba **lento/lentamente**

En las lenguas romances actuales (Hummel 2008, 2010), y el español no es la excepción, existen dos mecanismos de formación de adverbios de manera (véase los ejemplos 7e y f) que coexisten y compiten en la mayoría de los dialectos de las lenguas romances; por una parte, se tiene la conversión directa del adjetivo en adverbio, también conocido como adjetivo adverbializado, como en (8):

- (8) a. Los niños contestaron el examen **rápido**
- b. El hombre caminaba **lento**

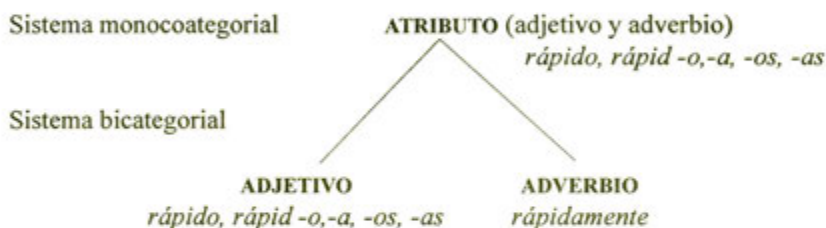
Por otra, la conversión indirecta del adjetivo en adverbio a través del sufijo *-mente*, como en (9):

- (9) a. Los niños contestaron el examen **rápidamente**
- b. El hombre caminaba **lentamente**

Como muestran los estudios diacrónicos (Hummel 2002, Karlsson 1981), los adjetivos adverbializados eran comunes en el latín hablado y vulgar; mientras que el adverbio en *-mente* fue de desarrollo posterior, resultado de la implantación de la tradición escrita normativa en las grandes lenguas romances; esta distinción diacrónica se refleja en la actual diferenciación diasistémica. En francés, por ejemplo, en la lengua escrita estándar, los adjetivos adverbializados se encuentran marginados frente al adverbio en *-mente*, más canónico. Sin embargo, los dialectos del francés que no tuvieron influencia de la norma escrita, como el caso de Luisiana o Acadia, muestran un uso muy productivo de los adjetivos adverbializados. En otras lenguas romances, de manera general se ha observado que existe una inclinación a usar adjetivos adverbializados en

el habla informal o inculta; en cambio, en lo escrito, más formal, predominan adjetivos en *-mente*. Esta tendencia se ha comprobado en distintos dialectos del español (De Mello 1992, Hummel 2001, Medina Gómez 2011). Hummel (2008) propone dos sistemas formales en el uso de los adverbios de manera: uno monocategorial y otro bicategorial, como muestra la figura 2.

FIGURA 2. ESQUEMA DE LOS SISTEMAS CATEGORIALES DE LOS ADVERBIOS DE MANERA (HUMMEL 2008: 130)



De acuerdo con este modelo, el sistema monocategorial cuenta con una categoría morfológica única que no distingue entre adjetivo o adverbio en la tradición oral, de ahí que el término *atributo* incluya todos los usos descriptivos-evaluativos de tales elementos. A partir de las relaciones sintáctico-semánticas que el usuario necesite establecer, aparecerán o no marcaciones de género y número en las formas atributivas, como en (10), por lo que Hummel (2008: 130) es contundente al afirmar "...el sistema monocategorial del latín vulgar conformó un núcleo duro de adjetivos adverbializados, generalmente cortos y muy usuales, que sobrevivió en la lengua escrita al diluvio de los adverbios en *-mente*".

- (10) a. Los niños son muy **rápidos**, por eso no les gustan los videojuegos **lentos**
- b. Los niños reaccionan muy **rápido**, por eso no les gustan los videojuegos que funcionan **lento**

En el sistema bicategorial, relacionado con la normativa de la lengua escrita y su formalidad, se distinguen morfológicamente los dos elementos: las marcas de género y número son para los adjetivos y el sufijo invariable *-mente* para los adverbios³, los cuales, en un proceso normativo de difusión e imposición del modelo culto, pasan de la tradición escrita a la lengua oral culta. Para el español de México se cuenta con trabajos que revisan la presencia de los adverbios en *-mente* en el habla culta (Vigueras 1983) y en el habla popular (Arjona Iglesias 1991); en el presente trabajo se analiza la manera en que los niños que han pasado por el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, utilizan los adjetivos predicativos y los adverbios de manera dentro de producciones narrativas orales y escritas, con el fin de observar si son sensibles a las diferencias de uso por modalidad.

2.2. Los adjetivos y adverbios en el discurso narrativo de niños en edad escolar

Una preocupación constante en los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje ha sido el momento de aparición de las categorías léxicas básicas como el nombre, el verbo y los adjetivos (Aguirre y Mariscal 2001, Álvarez 2004, Barriga 2002, Montoya 2006, Pemberton y Watkins 1987). En el caso particular de los adjetivos, Karmiloff-Smith (1988) señala que el hecho de adjetivar supone un entramado de contrastes, matices, selección y distribución de rasgos primarios y secundarios que se entrelazan a lo largo de varias etapas del desarrollo lingüístico infantil; esa reconstrucción semántica de los adjetivos se afina en los años escola-

³ A partir de lo que se conoce de la evolución de las lenguas romances, se ha llegado a suponer un origen culto de los adverbios en *-mente* (Arpizu 2000, Karlsson 1981), sobre todo a partir del discurso de la Iglesia y del Derecho.

res, dando paso a nuevas estructuras en el desarrollo lingüístico. Para que el niño use efectivamente los elementos adjetivales es necesario que se inicie el desprendimiento de etiquetas fijas junto con un proceso de construcción de nuevos sentidos y usos de estos elementos lingüísticos, lo que permite la aplicación de la propiedad denotada por el adjetivo a distintos referentes. Como se puede suponer, la adquisición y uso de los adjetivos conlleva una tarea cognitiva compleja, ya que implica el desplazamiento de los adjetivos a otros sustantivos, a partir de que el niño va tomando conciencia de que los rasgos esenciales de un adjetivo referido a un objeto pueden ser señalados en otro, o pueden ser aplicados a una acción o referirse a algún sentimiento. Este desplazamiento es señal de desarrollo lingüístico, ya que adjetivos tales como *bonito*, *feo* y *gordo* pueden ayudar al niño a crear nuevos campos semánticos (De Villiers y De Villiers 1978). De esa forma, el desarrollo lingüístico no implica solamente la expansión del repertorio léxico y gramatical, sino la reestructuración sistemática de las competencias del niño como resultado de la interacción con todo el andamiaje del sistema formal y conceptual de la lengua; las formas adquiridas se enriquecen y se relacionan entre sí de maneras cada vez más complejas. Precisamente, el *adjetivo calificativo* es una de las categorías gramaticales que reflejan dicho proceso de reestructuración.

Debido a la complejidad de la naturaleza del adjetivo, el niño recorre varios estadios antes de asimilarlo completamente, de forma que el significado de los adjetivos calificativos se matiza con el conocimiento del mundo que el niño va adquiriendo; en las etapas tardías, durante la edad escolar —de los seis a los doce años—, los niños logran un dominio más amplio de la información semántica de los adjetivos, especialmente de los relacionados con las dimensiones o con cualidades evaluativas (Barriga 1997). En la escuela, el niño se enfrenta al proceso de lecto-escritura y a nuevos contextos comunicativos, con lo que se consolidan procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos que le permiten al lenguaje infantil una mayor complejidad y efectividad en el uso de contenido in-

tencional y comunicativo. Respecto al proceso de reestructuración que señala Barriga (1997), se puede apreciar cómo el niño va reacomodando dentro de la dimensión comunicativa de los nuevos discursos escolares y extraescolares, las categorías previamente adquiridas. Paralelamente a la reestructuración y reacomodo de la adjetivación dentro del desarrollo del lenguaje durante la edad escolar, la operación discursiva de la descripción manifiesta un desarrollo y complejidad evolutiva que requiere de un saber sobre las palabras, las cosas, los sentimientos y el mundo en general (Ruiz Ávila 2000). Además, implica procesos lingüísticos y cognoscitivos que brindan información acerca de la evolución de formas y funciones en los distintos niveles del lenguaje infantil.

La descripción se encuentra enraizada en la narración (Álvarez 2010), complementándola y expandiéndola, encontrando dentro de la secuencia narrativa su verdadera dimensión (Bal 1990, Bassols y Torrent 1997). La complejidad lingüística y cognitiva de la habilidad discursiva descriptiva (Cassany 1991) tiene sus particularidades cuando la descripción se inserta en un texto predominantemente narrativo (Bassols y Torrent 1997: 100), implicaciones que se reflejan en el hecho de describir “condensadamente” (Gómez Manzano 2000, Lapesa 1975) los estados físicos y anímicos y otras circunstancias de los personajes al realizar las acciones de la secuencia narrativa. Por ello resulta de gran interés observar qué sucede con el desarrollo de la habilidad descriptiva en la producción narrativa de niños hispanohablantes mexicanos, puesto que los programas educativos generales no contemplan la enseñanza explícita de las estrategias lingüísticas que sirven para la descripción y evaluación, y menos cuando están intercaladas dentro de un texto predominantemente narrativo como los cuentos.

En un texto narrativo, además de presentar actores fijos, eventos en que estos actores se desenvuelven y escenarios donde se llevan a cabo los eventos, es necesario *caracterizar* a los personajes y *describirlos*, así como *describir* y *evaluar* los estados y acciones de los mismos. Para esto, el narrador recurre principalmente a los adjetivos predicativos y los

adverbios de modo, elementos lingüísticos estrechamente relacionados en su función de portadores de semántica depictiva y semántica adverbial (De Miguel y Fernández Lagunilla 2004, Geuder 2004, Himmelmann y Schultze-Berndt 2005, Hummel 2000, 2001, Palancar y Alarcón Neve 2007, Schultze-Berndt y Himmelmann 2004). Como consecuencia de esta función productiva de los adjetivos predicativos y los adverbios de modo, ambos comparten contextos sintácticos y semánticos bastante similares y es fácil suponer, por ello, que el desarrollo lingüístico de los adverbios de manera sigue un proceso semejante al de los adjetivos.

De acuerdo con Barriga (1994), el adverbio es un elemento gramatical complejo y con límites difusos en su comportamiento morfosintáctico y semántico. Estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil afirman que los adverbios de manera con sufijo *-mente* son elementos que se desarrollan en las etapas tardías de adquisición. Durante los años escolares se van depurando algunos sufijos, sobre todo los de derivación; Nagy *et al.* (1991) observaron que los sufijos de derivación que cambian la clasificación de las palabras constituyen un conjunto mucho más amplio que los sufijos de inflexión, y con mucha frecuencia se utilizan para modificar la palabra básica. Es el caso del sufijo *-mente* en español, el cual sirve para derivar adverbios de manera a partir de adjetivos, Lewis y Windsor (1996) mostraron que el conocimiento de este tipo de sufijos y la derivación que provocan es fundamental para poder interpretar palabras nuevas. No obstante que los sufijos de derivación comienzan a adquirirse en la oralidad, es el acercamiento a la lengua escrita lo que fortalece su aprendizaje (Carlisle 1988, Owens 2003), e incluso continúa su aprendizaje y perfeccionamiento durante la adolescencia. De acuerdo con Owens (2003), en el caso de los aprendices del español, el señalizador *-mente* para construir adverbios como *rápidamente* se adquiere en edades avanzadas de la etapa escolar. A ese respecto, Barriga (1994) señala la escasez de esos adverbios en el habla de niños pequeños –6 años– pero su mayor presencia en la producción de niños mayores –12 años–, bajo la premisa de que la escuela y sus contextos comunicativos impactan en el

desarrollo lingüístico en general, y en el dominio de categorías léxico-semánticas complejas como la de los adverbios. Entre los usos funcionales de los adverbios en *-mente*, la investigadora revisa los adverbios de manera y encuentra su vinculación con la actitud y la intencionalidad: su uso refleja la opción del niño de marcar en su discurso su propia subjetividad, en lo que coincide con Kerbrat-Orechioni (1987), quien afirma que la subjetividad del lenguaje se “ancla”, entre otros elementos, en los adjetivos y los adverbios en *-mente*.

- (11) a. el niño buscó a su ranita **desesperadamente**, pero al no encontrarla regresó **triste** a su casa
- b. mientras la rana grande se quedó viendo **enojadamente** a la ranita chiquita (niña de 3° grado escolar)
- c. pero Timón estaba **tristemente** sentado en un árbol (otra niña de 3° grado escolar)
- d. la rana grande **muy enojada** tiró a la rana chiquita (niño de 6° grado escolar)
- e. el niño lo regañó **severamente** (adolescente de 3° grado de secundaria)

En los años escolares, a la par que los niños adquieren y aprenden nuevas estructuras y significados, toman conciencia del valor de su propia actitud ante lo que está comunicando y la manera en que puede transmitir su emotividad. En esto, la producción de adverbios en *-mente* por parte de los niños evidencia complejidad, ya que implica avances sintácticos, semánticos y discursivos.

3. METODOLOGÍA

3.1. *Participantes*

Las producciones narrativas que comparamos en el presente estudio provienen de dos grupos de narradores. El primero estuvo constituido por diez niños de 12 años de edad, cinco niñas y cinco niños, los cuales cursaban el quinto grado de Educación Primaria, en una escuela privada de la ciudad de Querétaro, Querétaro, México; a estos niños se les pidió contar un cuento sobre un niño que le tiene miedo a la oscuridad (Rodríguez Frías 2009). El segundo grupo se conformó por diez niños de 13 años de edad, seis niñas y cuatro niños, que iniciaban el primer grado de Educación Secundaria, en una escuela pública, en la misma zona céntrica que los de la escuela primaria del primer grupo (Guzmán Molina 2010), se les pidió contar un cuento en ilustraciones de la serie de cuentos “de la rana”, frecuentemente usado en estudios de adquisición del lenguaje: *One frog too many* (Meyer y Meyer 1975).

3.2. *Tareas de producción*

Como se ha anticipado, las tareas de producción fueron diferentes. Con respecto a la primera, los cuentos generados a partir de un pie temático (Rodríguez Frías 2009), se les dio a los niños el comienzo de una historia para que ellos la completaran: “*Había una vez un niño que le tenía mucho miedo a la oscuridad....*”, con lo que se obtuvo la versión oral y, posteriormente, se procedió a obtener la versión escrita del mismo relato para lo que se les dijo a los niños que, dado que su historia oral era muy buena, se les pedía que la escribieran. No hubo límite de tiempo para las producciones.

Tratándose de la segunda tarea, los cuentos generados a partir de la historia en ilustraciones (Guzmán Molina 2010), se proporcionó a cada participante el cuento *Frog Where Are You?* (Mayer 1969) y se les indicó que observaran las imágenes con detenimiento, de principio a fin, cuántas veces fuera necesario ya que no volverían a mirar las ilustraciones

una vez que empezaran a *contar su cuento*. Ya contado de manera oral, se les pidió que dieran la versión escrita; tampoco miraron las ilustraciones mientras escribían el cuento y, al igual que en la tarea del primer grupo, no se puso límite de tiempo para la ejecución escrita.

3.3. *Transcripción de las muestras narrativas*

Cada muestra narrativa, oral y escrita, fue transcrita con base en la propuesta de Berman y Slobin (1994: 657-664), cuya unidad básica de análisis es la *cláusula*: cualquier unidad que contenga un predicado unificado que exprese una situación única (actividad, evento o estado). Esta definición de cláusula fue completada por lo propuesto por otros lingüistas (Aissen 2006, Tallerman 1998), quienes señalan que la cláusula debe contar con un *núcleo predicativo*, es decir, un predicado y sus argumentos, con especificación explícita o implícita de tiempo/aspecto/modo y con polaridad, afirmativa o negativa. Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos, como frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios (Aissen 2006).

3.4. *Análisis de las muestras narrativas*

El análisis en cláusulas hace posible la comparación entre la relativa longitud y la complejidad proposicional de los diversos textos. Además proporciona una *medida base* ya que cada cláusula es una unidad potencial de contener un adjetivo predicativo o un adverbio de modo como adjunto de la predicación o como complemento de la misma. En cuanto a las categorías de análisis de nuestro estudio, se han registrado y analizado:

- los adjetivos predicativos (calificativos y participiales) adjuntos de la predicación primaria de la cláusula en la que aparecen. Éstos aparecen bajo la etiqueta *a. adj* en las tablas que muestran los resultados. La abreviatura significa *adjuntos adjetivales*.

- los adverbios de manera, cortos y largos, modificadores del verbo. Por cortos nos referimos a los adjetivos adverbializados y adverbios de manera que tienen forma corta desde su origen (como *despacio*). Los adverbios largos son los generados por el sufijo *-mente*. En las tablas aparecen bajo la etiqueta *a. adv*, que quiere decir *adjuntos adverbiales*.
- los adjetivos predicativos y adverbios de modo que aparecen como complementos del predicado. En las tablas aparecen identificados con las etiquetas *com adj* (complementos adjetivales) y *com adv* (complementos adverbiales).
- locuciones adverbiales que aparecen con frecuencia compitiendo con los adverbios de modo. Éstas quedan señaladas con la abreviatura *Loc adv*.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en el siguiente orden: primero revisamos y contrastamos los elementos encontrados en los cuentos orales y escritos del primer grupo, y, después, los resultados del análisis de los cuentos producidos por los niños del segundo grupo.

4.1. Cuentos generados a partir de un pie temático “Había una vez un niño que le tenía mucho miedo a la oscuridad....” (Rodríguez Frías 2009)

Los resultados que se exhiben a continuación fueron obtenidos del análisis de las muestras narrativas generadas por los narradores más jóvenes, de 12 años, quienes cursaban el penúltimo año de la Educación Primaria.

TABLA 1. CUANTIFICACIÓN DE ADJETIVOS PREDICATIVOS Y ADVERBIOS EN CUENTOS GENERADOS POR PIE TEMÁTICO⁴

Versión oral								Versión escrita							
	C	a. adj	a. adv	Loc adv	com adj	com adv		C	a. adj	a. adv	Loc adv	com adj	com adv		
1 M	28	0	2	0	3	0	5	39	0	2	0	8	0	10	
2 M	17	0	0	0	0	0	0	38	0	0	0	1	0	1	
3 M	9	0	0	0	1	1	2	10	0	0	0	1	1	2	
4 M	9	0	0	2	3	0	5	14	0	0	1	1	0	2	
5 M	57	0	1	0	0	0	1	33	0	1	0	0	0	1	
6 H	14	0	0	0	1	1	2	15	0	0	0	1	1	2	
7 H	31	0	2	0	3	0	5	48	2	4	0	3	0	9	
8 H	37	1	1	0	2	0	4	35	1	1	0	2	0	4	
9 H	11	1	0	0	1	0	2	11	1	0	0	1	0	2	
10H	11	0	0	0	1	0	1	10	0	0	0	1	0	1	
	224	2	6	2	15	2	27	253	4	8	1	19	2	34	
							0.12								0.134

Como se observa en tabla 1, las versiones escritas de los cuentos de estos diez narradores son un poco más largas que las versiones orales. Esto se debe, seguramente, a la reelaboración de la historia, producto de la segunda solicitud que se les hizo: escribirla después de contarla. Lo interesante para el presente trabajo es que efectivamente existe un aumento en el uso de los elementos descriptivos y evaluativos bajo análisis, si bien no es significativo cuantitativamente. En el total de cláusulas de la primera muestra (224), registramos 27 elementos evaluativos, el 0.12 de presencia por cláusula, y cabe recordar, cada cláusula es una

⁴ La primera columna de cada tabla, señalada por la etiqueta *C*, muestra el número de cláusulas por cada cuento. Aparecen primero los cinco cuentos de las niñas (M), y después se muestran los cinco cuentos de los niños (H).

unidad potencial de contener un adjetivo predicativo o un adverbio de modo funcionando como adjunto de la predicación primaria o como su complemento. En la segunda muestra, la escrita, en el total de 253 cláusulas registramos 34 elementos evaluativos, un 0.134, lo que muestra una proporción muy similar en ambas versiones.

Una observación importante es el hecho de que no todos los narradores utilizaron adjetivos predicativos o adverbios de manera en la misma cantidad. En la tabla 1 se puede observar que es un niño –situado en el lugar 7– el que usa más adjuntos adjetivales y adverbiales en su segunda versión, la escrita.

- (12) a. y entonces **inmediatamente** lo llamó su mamá
 b. después de mucho tiempo el niño ya no podía dormir **tranquilo**
 c. un día iba **feliz** Juanito caminando en el pasillo de su casa
 d. que un amigo de él lo invitó a su casa/ a dormir **junto** con otros amigos

Los demás narradores no muestran un cambio en cuanto al manejo de adjuntos adjetivales y adverbiales, si bien la niña colocada en el número 1 incrementa su uso de adjetivos predicativos que funcionan como complementos de verbos:

- (13) a. y se sentía más **seguro**
 b. y estaba muy **asustado**
 c. y él quería ser tan **valiente** como ella

Sin embargo, en la tabla 2, podemos constatar el aumento de tipos de adjuntos adverbiales, sobre todo la aparición de adverbios largos con sufijo *-mente*, que prácticamente no son usados en el conjunto de las versiones orales del primer grupo, a excepción de uno en el cuento de un narrador. Así, aunque en cantidad solamente aparecen dos adjuntos adverbiales más, la variedad de estos es mucho mayor en la versión escrita.

TABLA 2. TIPOS DE ADJETIVOS PREDICATIVOS Y ADVERBIOS DE MODO EN CUENTOS GENERADOS POR PIE TEMÁTICO

Versión oral				
a. adj	a. adv	Loc adv	com adj	com adv
feliz solo	bien (4) normal (1) finalmente	de repente (2)	alterado asustado cansado despierto dormido encerrados mejor(2) muerto de miedo reales seguro solo	bien(2) mal

Versión escrita				
a. adj	a. adv	Loc adv	com adj	com adv
feliz felices tranquilo solo	bien efectivamente finalmente(2) inmediatamente junto rápidamente rápido	de repente	asustado (2) bueno (2) dormido encerrados extraño harto mejor muerto del susto preocupada seguro (3) solo (3) valiente	bien mejor

- (14) a. ...y se durmió **rápidamente**
b. ...y **efectivamente** no había nada
c. ...y entonces **inmediatamente** lo llamó su mamá

Esto no se aprecia en cuanto a los adjuntos adjetivales, para los que los narradores han usado casi los mismos en su versión oral y escrita; solo registramos un adjunto adjetival diferente en la segunda versión (*tranquilo*).

- (15) a. un día iba **feliz** Juanito caminando en el pasillo de su casa
b. ...y a partir de ese día, el niño se durmió **solo** en su cuarto
c. después de mucho tiempo el niño ya no podía dormir **tranquilo**

4.2. Cuentos generados a partir de la historia de la rana en ilustraciones (Guzmán Molina 2010)

En la comparación de las muestras narrativas generadas por los niños mayores –13 años de edad– a través del cuento en ilustraciones, volvemos a encontrar una versión más larga en el segundo momento, el de la escritura. En este caso, la proporción de elementos descriptivos y evaluativos usados en ambas versiones no es tan pareja como en el caso de las narraciones generadas por el pie temático. En la tabla 3 podemos constatar que en las 425 cláusulas que constituyen la muestra oral se han registrado 39 elementos evaluativos, el 0.09%, mientras que en las 502 cláusulas de la muestra escrita se registran 67 elementos, correspondientes al 0.133%; una proporción igual a la observada en la muestra escrita generada por el pie temático (véase tabla 1).

TABLA 3. CUANTIFICACIÓN DE ADJETIVOS PREDICATIVOS Y ADVERBIOS DE MODO EN CUENTOS GENERADOS POR ILUSTRACIONES

Versión oral								Versión escrita							
	C	a. adj	a. adv	Loc adv	com adj	com adv		C	a. adj	a. adv	Loc adv	com adj	com adv		
1 M	55	0	2	0	1	0	4	61	6	3	0	3	0	12	
2 M	44	2	0	1	2	0	5	46	2	1	0	1	0	4	
3 H	31	0	0	2	0	0	2	45	2	2	2	0	0	6	
4 M	72	2	1	0	3	0	6	70	3	5	3	3	0	14	
5 H	22	0	0	0	1	0	1	54	1	1	0	4	0	6	
6 M	33	2	1	0	1	0	4	33	2	1	0	1	0	4	
7 H	33	1	0	0	0	0	1	39	2	0	1	0	1	4	
8 M	21	3	0	0	1	0	5	39	2	0	0	2	0	4	
9 H	56	2	1	0	1	0	4	66	2	1	1	2	0	6	
10M	58	1	1	2	3	0	7	49	1	0	3	3	0	7	
	425	15	6	5	13	0	39	502	23	14	10	19	1	67	
	0.09							0.133							

Nuevamente tenemos que la cuantificación global no muestra diferencias significativas entre las versiones orales y escritas aunque algunos narradores sí incrementan notablemente su uso de adjuntos adjetivales, como el caso de la niña colocada en el número uno:

- (16) a. que se veía muy **bonita** la rana en aquel frasco
 b. salió un castor muy **enojado**
 c. el niño vió⁵ tan **feliz** a la rana [sic]

Asimismo, la niña colocada en el lugar cuatro de la tabla 3, evidencia aumento en el uso de adjuntos adverbiales en su versión escrita:

⁵ Se ha mantenido la ortografía original de las versiones escritas.

- (17) a. estaban mirando **fijamente** a una rana
 b. José bajo **rápido**;
 c. José seguía buscando a la rana **desesperadamente** [sic]

También se evidencia incremento en la versión escrita del niño ubicado en la quinta posición de la tabla 3, si bien este aumento no se logra en el uso de adjuntos adjetivales ni adverbiales, sino en cuanto adjetivos funcionando como complementos:

- (18) a. hasta que un día Saltarín se escapó de su recipiente donde la tenía **guardada**
 b. pero como su cabeza era **muy grande** ya no le salió

Aunque las diferencias entre la cantidad de adjetivos y adverbios entre las versiones orales y escritas no son significativas, al valorar la diversidad de tipos de adjuntos adjetivales y adjuntos adverbiales en la tabla 4, se nota una diferencia importante entre los elementos usados en un registro y otro. Entre los 6 adjuntos adverbiales de la muestra oral encontramos un solo adverbio largo: *solamente*.

- (19) ...y *solamente* le dijeron adiós...

TABLA 4. TIPOS DE ADJETIVOS PREDICATIVOS Y ADVERBIOS DE MODO EN CUENTOS GENERADOS POR ILUSTRACIONES

Versión oral				
a adj	a adv	Loc adv	com adj	com adv
abierto	así (2)	de repente (3)	asustado	
angustiado	bonito	de pronto (2)	atorado	
ansioso	junto		dormido 2	
enojad(o,as) (4)	solamente		enojad(o,as) (2)	
espantado (2)			feliz(ces) (3)	
feliz(ces) (2)			sola	
molestas			triste	
sigiloso			vacío	

Versión escrita				
a adj	a adv	Loc adv	com adj	com adv
abierta	afortunadamente (2)	de pronto (3)	asustado	bien
agotado	anteriormente	de repente (6)	atorada	
asustado	desesperadamente	bueno		
bonita	directo		cierto	
desdichados	fijamente		contentos	
divertidos	furiosamente		dormidos	
enfadadas	junto (2)		enojado	
enojad(o,os,as) (8)	mejor		espantado	
espantado	rápidamente		feliz (5)	
feliz(ces) (5)	rápido (2)		grande	
jugueteón	solamente		guardado	
preocupado			sola	
			sospechoso	
			sujetado	
			tirado	

En cambio, en la muestra escrita, el uso de adverbios largos es mayor en cantidad y diversidad (véase tabla 4).

- (20) a. **rapidamente** Alejandro y popy se pusieron a buscar en su cuarto, [sic]
 b. mientras su perrito tratando de que el alce bajara a su dueño lo perseguía ladrandole **furiosamente** todo el camino, [sic]
 c. ...mientras tanto el perro era perseguido por las abejas que **anteriormente** estaba molestando
 d. José seguía buscando a la rana **desesperadamente**, [sic]

Así, de manera general, hemos comparado lo observado en cada conjunto de muestras narrativas, las producidas a partir de un pie temático (Rodríguez Frías 2009) y las generadas mediante la historia en ilustraciones (Guzmán Molina 2010), tomando en cuenta que fueron producidos por narradores que tenían diferencia de un año de edad (12 años los

del primer conjunto, 13 años, los del segundo), y se encontraban cursando dos niveles escolares distintos (la última parte de 5° grado de primaria –los primeros– y el inicio de la escuela secundaria –los segundos). Por el otro lado, cada grupo generó sus cuentos bajo dos tareas diferentes: la primera más espontánea y con escaso apoyo estructural; la segunda semi-controlada, con apoyo estructural y visual.

A partir del análisis y comparación de cada conjunto de muestras narrativas, con la información que tenemos de los participantes de cada grupo, nos resulta difícil valorar las diferencias encontradas bajo el prisma del desarrollo de lenguaje, dado que las distancias de edad y grado escolar son bastante cortas. En cambio, al observar los datos de cada uno de los conjuntos de producciones, tenemos más evidencias para suponer que las diferencias encontradas se deben principalmente al contraste de tareas narrativas a las que fueron sometidos los participantes, lo que se relaciona con los resultados de otros trabajos nuestros: hemos constatado efectos relacionados con las diferencias del tipo de tarea o con el contenido del cuento que sirve de base, en cuanto a los usos de cláusulas y nexos coordinados y subordinados (Auza y Alarcón Neve 2011). Así, los narradores de cuentos generados por la historia de la rana (Guzmán Molina 2010) usan un mayor número de diversos adjetivos, funcionando como adjuntos y como complementos adjetivales (compárese las tablas 2 y 4), como en (21):

- (21) a. [ya se imaginarán que] los dos estaban en el charco feo color café muy **desdichados**
b. ...con la cual el y su perro empezaron a jugar my **divertidos**, [sic]
c. el niño **preocupado** salto y lo ayudo
d. Pedro muy **enojado** saco a su perro
e. entonces las abejas del panal salieron muy **enojadas**

En este segundo conjunto de producciones, gestadas a partir de la narración de una historia en ilustraciones, se han podido observar diferencias cuantitativas y cualitativas importantes entre las producciones orales y escritas en cuanto al uso de adjetivos predicativos y adverbios de manera; como se observa en tablas 3 y 4, los adjuntos adjetivales y adverbiales son más abundantes en la versión escrita. También se aprecia un aumento en los adjetivos funcionando como complementos en construcciones copulativas o semi-copulativas. Por otra parte, ha sorprendido la ausencia de adverbios como complementos en el total de los 40 cuentos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Con nuestros resultados hemos comprobado que, en efecto, los escolares utilizan más adverbios de modo en *-mente* y más adjetivos depictivos en su registro escrito, lo que se pudo constatar en ambos tipos de tareas, los cuentos generados por pie temático y los generados por historia en ilustraciones.

- (22) a. su mamá lo acompañó poco tiempo porque ya con ella a su lado el niño se sentía mejor y se durmió **rápidamente**
 b. José seguía buscando a la rana **desesperadamente**,
 c. con lo cual él y su perro empezaron a jugar muy **divertidos**
 d. el niño **preocupado** salto...

A esta edad (12-13 años), cuando están concluyendo o acaban de concluir la Escuela Primaria, los escolares manejan ya los adverbios de modo con sufijo *-mente*, como otros estudios del lenguaje infantil han demostrado (Barriga 1994, Owens 2003). Dicho manejo compite con el uso de adjetivos predicativos en la tarea de evaluación dentro del entramado narrativo. Este vocabulario descriptivo-evaluativo está presente en las 40 producciones analizadas, independientemente de que sus autores tu-

vieran diferencias de edad (12-13 años), de grado escolar (última parte de 5° grado de Educación Primaria; inicios de 1° grado de Educación Secundaria) y de tipo de escuela, privada y pública.

Hemos podido comprobar que los 20 escolares mexicanos observados han desarrollado cierta sensibilidad a la tendencia general de usar más adjetivos depictivos en predicación secundaria y más adverbios de modo largos en producciones escritas y formales, tal y como estudiosos del español han señalado para el uso convencional de los adultos (De Mello 1992, Hummel 2000, 2001, 2010, Medina Gómez 2011). Las diferencias entre lo oral y lo escrito se han podido observar al interior de ambos conjuntos de muestras, a pesar de que en cada caso –narración a partir de pie temático (Rodríguez Frías 2009) y narración a través de ilustraciones (Guzmán Molina 2010)–, las consignas para la tarea oral y la escrita fueron muy similares. Por supuesto, la posibilidad de reelaborar su cuento en la versión escrita ha sido un factor importante para la inclusión de elementos evaluativos reconocidos como característicos de un registro más formal.

La producción obtenida a partir del cuento de la rana contiene más elementos adjetivales y adverbiales como mecanismos de evaluación. Consideramos que el hecho de presentar un número de escenas predeterminado ha llevado a los narradores a contar más. Las escenas en el cuento de la rana invitan a expresiones evaluativas sobre los estados de los personajes, sus acciones y comportamientos, y esto puede ser la causa de una mayor presencia de descripción en los cuentos generados por esta tarea. Posiblemente, si ambos grupos de narradores hubiesen producido sus textos bajo el mismo esquema de tarea, las diferencias entre la cantidad de elementos descriptivos-evaluativos, detectadas al comparar las producciones de uno y otro grupo, habrían sido menos. Consideramos que la determinación de los efectos de distintos tipos de tareas productivas es un tema que requiere mayor indagación (Auza y Alarcón Neve 2011).

Por último, queremos resaltar la importancia de conocer más y mejor la producción lingüística y discursiva de los escolares mexicanos, de lo que pueden hacer con elementos de categorías lingüísticas más complejas y de adquisición tardía (Barriga 1994, 1997, Karmiloff-Smith 1988, Kerbrat-Orechioni 1987, Nagy *et al.* 1991); sobre todo, en sus implicaciones pragmáticas y estilísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Martínez, Carmen y Sonia Mariscal Altares. 2001. *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*, Madrid: UNED Ediciones.
- Aissen, Judith. 2006. "Taller sobre la Complementación". Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social-Sureste, México del 31 de julio al 10 de agosto de 2006, [Volante 1].
- Alarcón Neve, Luisa Josefina. 2006. "Desarrollo del sistema atributivo en el discurso narrativo de los niños en edad escolar", en *Memorias del VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, M. C. Morúa Leyva (ed.), Tomo 3, Hermosillo, Son.: Unison, 111-130.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina y Enrique L. Palancar. 2008. "Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar", en *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/ Studies on language development and Education. Monografías de Aula Abierta* 32, Eliseo Diez-Itza (ed.), Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo, 65-74.
- Arcos Llorach, Emilio. 2005. *Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Álvarez, Elva. 2004. "Emergencia del adjetivo", en *Memorias del VII encuentro internacional de lingüística en el noroeste*, María del Carmen Morúa Leyva y Rosa María Ortiz Ciscomani (eds.), México: 103-124.
- Álvarez, Miriam. 2010. *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, 9ª ed., Madrid: Arco/ Libros.

- Ardid-Gumiel, Ana. 2001. "The Syntax of Depictives, Subjects, Modes of Judgement and I-L/S-L Properties", *Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Typologie und Universalienforschung (ZAS)* 26: 1-26.
- Arjona Iglesias, Mariana. 1991. *Estudios sintácticos sobre el habla popular mexicana*, México: UNAM.
- Auza Benavides, Alejandra y Luisa Josefina Alarcón Neve. 2011. "Cláusulas subordinadas y coordinadas en dos tareas narrativas producidas por niños mexicanos de primero de primaria", en *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Obras colectivas de Humanidades* 28, Ana Cestero, Isabel Molina y Florentino Paredes (comps.), 101-111.
- Azpiazu, Susana. 2000. "Los adverbios en *-mente* en español y la formación adverbial en alemán: estudio morfológico-comparativo de esp. *-mente* y al. *-weise*", Universidad de Salamanca. Obtenido el 17 de enero de 2009. Disponible en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/ctx/1999-2000/Azpiazu1.pdf>
- Bal, Mieke. 1990. "Descripción", *Teoría de la narrativa*, Madrid: Cátedra, 134-140.
- Bamberg, Michael G. W. 1987. *Acquisition of narratives: Learning to use language*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barriga, Rebeca. 1994. "Algunas notas sobre el uso de los adverbios en mente en el habla infantil", *Nueva Revista de Filología Hispánica* 42: 563-572.
- . 1997. "Significados y sentidos en el habla infantil", *Varia Lingüística y Literaria. 50 años del CELL*, México: El Colegio de México, 327-342.
- . 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*, México: El Colegio de México.
- Bassols, Margarida y Anna M. Torrent. 1997. *Modelos textuales. Teoría y Práctica*, Barcelona: Octaedro.

- Berman, Ruth. 2004. "The Role of Context in Developing Narrative Abilities", en *Relating Events in Narrative*, Vol. 2: *Typological and contextual perspectives*, Sven Strömqvist and Ludo Verhoven (eds.), New York: Lawrence Erlbaum, 282-306.
- Berman, Ruth and Dan I. Slobin (eds.). 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, New York: Lawrence Erlbaum.
- Carlisle, Joanne E. 1988. "Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders", *Applied Psycholinguistics* 9: 247-266.
- Cassany, Daniel. 1991. *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós
- De Mello, George. 1992. "Adjetivos adverbializados en el español culto hablado de diez ciudades", *Lingüística Española Actual* XIV: 225-242.
- De Miguel, Elena y Mariana Fernández Lagunilla. 2004. "Un enfoque subeventivo de la relación entre predicados secundarios y adverbios de manera", *Revue Romane* 39, 1: 24-44.
- De Villiers, Jill G. and Peter A. De Villiers. 1978. *Language acquisition*, Cambridge-London: Harvard University Press.
- Demonte, Violeta y Pascual Masullo. 1999. "La predicación: Los complementos predicativos", en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Igancio Bosque y Violeta Demonte (eds.), Vol. II, Madrid: Espasa-Calpe, 2461-2523.
- Fey, Mark E., Hugh W. Catts, Kerry Proctor-Williams, Bruce Tomblin J. and Zhang Xuyang. 2004. "Oral and written story composition skills of children with language impairment", *Speech, Language Hearing Research* 47, 6: 1301-1318.
- Feagans, Lynne V. and Elizabeth J. Short. 1984. "Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading-disabled and normally achieving children", *Child Development* 55: 1727-1736.

- Geuder, Wilhelm. 2004. "Depictives and transparent adverbs", in *Adverbials. The interplay between meaning, context, and syntactic structure*, J. Austin (ed.), Philadelphia: John Benjamins, 131-166.
- Gómez Manzano, Pilar. 2000. "Gramática y uso de la lengua en textos coloquiales periodísticos y literarios", en *Lengua y Discurso. Estudios dedicados al Profesor Vidal Lamíquiz*, Pilar Gómez Manzano, Pedro Carbonero C. y Manuel Casado Velarde (eds.), Madrid: Arco/ Libros, 419-433.
- Guzmán Molina, Ma. Carmen Guadalupe. 2010. Diferencias en el establecimiento de las relaciones anafóricas en el discurso narrativo de preadolescentes y adolescentes en las etapas finales de la educación básica. Tesis Maestría, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hess Zimmermann, Karina y Claudia M. Rodríguez Frías. 2010. "Interrelaciones entre oralidad y escritura en narraciones infantiles", en *El reto de la lengua escrita en la escuela*, Gabriela Calderón Guerrero y Karina Hess Zimmermann (ed.), México: Fundap, 115-140.
- Hickman, Maya. 2004. "Coherence, Cohesion, and Context: Some Comparative Perspectives in Narrative Development", in *Relating Events in Narrative: Typological and contextual perspectives*, Sven Strömquist and Ludo Verhoven (eds.), Vol. 2, New York: Lawrence Erlbaum, 281-307.
- Himmelman, Niklaus P. and Eva Schultze-Berndt. 2005. "Issues in the syntax and semantics of participant-oriented adjuncts: an introduction", in *Secondary predication and adverbial modification. The typology of depictives*, Niklaus Himmelman and Eva Schultze-Berndt (eds.) Oxford: Oxford University Press, 1-67.
- Hummel, Martin. 2000. *Adverbale und adverbialisierte Adjektive im Spanischen Konstruktionen des Typs Los niños duermen tranquilos und María corre rápido*, Tübingen: Guter-Narr.
- . 2001. "Adjetivos adverbiales flexionados y adjetivos adverbializados invariables en castellano contemporáneo. Construcciones del tipo: Los niños duermen tranquilos y María corre rápido",

- Revista Lengua. Revista Especializada en Lingüística y Ciencias del Lenguaje* 12: 9-52.
- . 2002. "Sincronía y diacronía del sistema atributivo de las lenguas románicas", *Revista Lengua. Revista Especializada en Lingüística y Ciencias del Lenguaje* 13: 9-48.
- . 2006. Vorlesung "Adjektiv und Adverb in den romanischen Sprachen", SS 2006, Institut für Romanistik, Karl Franzens Universität Graz.
- . 2008. "La predicación secundaria en el habla oral informal de Chile", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)* 22: 129-149.
- . 2010. "La diachronie du système adverbial des langues romanes: tradition orale et écrite", in *XXV Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Innsbruck, 3-8 septembre 2007*, María Iliescu, Heidi Siller-Runggaldier and Paul Danler (eds.), Berlin/New York: De Gruyter, 445-461.
- Johnston, Judith R. 1982. "Narratives: A new look at communication problems in older language disordered children", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 13: 144-155.
- Kail, Michèle and Inés Sánchez y López. 1997. "Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective", *First Language* 17: 103-130.
- Karlssohn, Keith E. 1981. *Syntax and Affixation. The Evolution of MEN-TE in Latin and Romance*, Tübingen: Niemeyer.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1988. "Some fundamental aspects of language development after age 5", in *Language acquisition. Studies in first language development*, Paul Fletcher and Michael Garman (eds.), 2a ed., Cambridge: Cambridge University Press., 455-474.
- Kerbrat-Orechioni, Catherine. 1987. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette.
- Kerswill, Paul. 1996. "Children, adolescents, and language change", *Language Variation and Change* 1: 177-202.

- 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*. Buenos Aires: Instituto de Filología, 235-271.
- Lewis, Debra and Jennifer Windsor. 1996. "Children's analysis of derivational suffix meaning", *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 209-216.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog Where Are You?*, New York: Puffin Pied Piper.
- Mayer, Mercer and Marianna Mayer. 1975. *One Frog Too Many*, New York: Dial Press.
- Medina Gómez, Lorena. 2011. Comparación del uso de adverbios de modo, portadores de semántica adverbial, en distintos registros del español de México. Tesis de Maestría, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Montoya, Víctor. "El desarrollo idiomático del niño" http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?id_articulo=1117 (Consulta: octubre de 2006).
- Nagy, William, Irene Diakidoy and Richard C. Anderson. 1991. The development of Knowledge of derivational suffixes. Technical Report No. 536, Center for the study of Reading, Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Nippold, Marilyn A. 2004. "Research on later language development: International perspectives", in *Language Development across Childhood and Adolescence*, Ruth A. Berman (ed.), Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-8.
- . 2007. *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Owens, Robert. E. Jr. 2003. *Desarrollo del lenguaje*, 5ª ed., Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Palancar, Enrique L. y Luisa Josefina Alarcón Neve. 2007. "Predicación secundaria depictiva en español", *Revista Española de Lingüística* 37: 337-370.

- Pemberton, Elizabeth F. and Ruth V. Watkins. 1987. "Language Facilitation through stories: Recasting and modeling", *First Language* 7: 79-89.
- Pontecorvo, Clotilde. 2002. "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es válido hablar bien para escribir bien?", en *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Emilia Ferreiro (ed.), Barcelona: Gedisa, 133-149.
- Rodríguez Frías, Claudia. 2009. Interrelaciones entre oralidad y escritura en narraciones infantiles. Tesis Maestría, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ruiz Ávila, Dalia. 2000. "La descripción, una operación discursiva", *Colección Pedagógica Univeritaria* 34: 9-30.
- Schultze-Berndt, Eva and Niklaus P. Himmelmann. 2004. "Depictive secondary predicates in crosslinguistic perspective", *Linguistic Typology* 8: 59-130.
- Strömqvist, Sven, Asa Nordqvist and Asa Wengelin. 2004. "Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives", in *Relating Events in Narrative: Typological and contextual perspectives*, Sven Strömqvist and Ludo Verhoven (eds.), Vol. 2, New York: Lawrence Erlbaum, 359-394.
- Tallerman, Maggie. 1998. *Understanding syntax*, New York: Arnold.
- Vigueras, Alejandra. 1983. "Sintaxis de los adverbios en *-mente* en el habla culta de la ciudad de México", *Anuario de letras XXI. Facultad de filosofía y letras y centro de lingüística hispánica del instituto de investigaciones filológicas*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 119-145.