

¿Qué me cuentas?

NARRACIONES Y DESARROLLO
LINGÜÍSTICO
EN NIÑOS HISPANOHABLANTES



Alejandra
Auza Benavides

Karina Hess
Zimmermann

Primera edición: agosto de 2013

© Universidad Autónoma de Querétaro
© Hospital General Dr. Manuel Gea González
© Comercializadora y Editora de Libros, S.A. de C.V. /
Ediciones DeLaurel

ISBN: 978-607-7967-79-8

Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de la presente obra en cualesquiera formas, sean electrónicas, mecánicas o por fotocopia, sin el consentimiento previo y por escrito de los titulares de los derechos.

Impreso en México
Printed in México

Agosto de 2013



Ediciones DeLaurel
es una marca registrada de
Comercializadora y Editora de Libros, S. A. de C. V.

Coordinador editorial: Miguel Quintero
Diseño de portada e interiores: Alejandra Basurto Cadena
Diagramación electrónica: Alejandra Basurto Cadena

Editoras: *Alejandra Auza Benavides, Karina Hess Zimmermann*

Comité dictaminador: *Rebeca Barriga Villanueva El Colegio de México, México / Alma Cecilia Carrasco Altamirano Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / Anny Patricia Castilla-Earls Universidad SUNY Fredonia, E.E.U.U. / Celia Díaz Argüero Universidad Nacional Autónoma de México, México / Amalia Hoyos Arvizu Universidad de Sonora, México / Ana Lidia Munguía Duarte Universidad de Sonora, México / María del Carmen Pamplona Ferreira Hospital General Dr. Manuel Gea González, México / María Luisa Parra Velasco Universidad de Harvard, E.E.U.U. / Miguel Pérez Pereira Universidad de Vigo, España*

En colaboración con:

Cuerpo Académico "Psicología del Aprendizaje y Praxis Educativa"
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro

Hospital General Dr. Manuel Gea González



Índice



- Capítulo **1** Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños
Karina Hess Zimmermann
Alejandra Auza Benavides 7
- Capítulo **2** Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años
Silvia Romero Contreras
Gloria Elena Gómez Martínez 25
- Capítulo **3** Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión en el recuento de una historia
Alejandra Auza Benavides
Andrea Chávez Luján 59
- Capítulo **4** La relación entre habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente
Ana María Carmiol
Marcela Ríos
Alison Sparks 85
- Capítulo **5** ¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar
Karina Hess Zimmermann
María Leticia Prado Servín 111
- Capítulo **6** Recursos lingüísticos evaluativos en narrativas de experiencia personal: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos
Yamileth María Betancourt
Rosa Graciela Montes 141
- Capítulo **7** Escuchar, mirar y reconstruir. Las posibilidades infantiles de coordinar una doble trama a partir de la lectura de un “libro-álbum”
Teresa de Jesús de la Vega Arias
Mónica Alvarado Castellanos 173
- Capítulo **8** Adjetivos predicativos y adverbios de manera en la producción narrativa de niños y jóvenes escolarizados
Luisa Josefina Alarcón Neve 213
- Capítulo **9** Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes
Karina Hess Zimmermann
Lilia González Olgún 261

8

Adjetivos predicativos y adverbios de manera en la producción narrativa de niños y jóvenes escolarizados



Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro, México

◀ RESUMEN ▶

Este estudio se aboca a los usos que los escolares hacen de dos elementos fundamentales para la evaluación dentro de discursos narrativos: los adjetivos predicativos y los adverbios de manera. Se muestran los usos de adjuntos adjetivales y adjuntos adverbiales en producciones narrativas orales y escritas de doce niños de tercer grado de Escuela primaria (9-10 años), quienes se encuentran a la mitad de esta etapa escolar, y de doce jóvenes de tercero de Escuela secundaria (14-15 años), quienes están finalizando la Educación Básica. Las producciones narrativas se generaron a partir de la tarea de contar, oral y por escrito, una historia presentada en ilustraciones, y de contar oralmente un suceso personal. El análisis de las construcciones adjetivales y adverbiales utilizadas por estos narradores aporta información sobre la naturaleza del lenguaje de los escolares mexicanos en el discurso narrativo formal y estructurado, que en este estudio está dado por las producciones generadas a partir de la historia en ilustraciones, en contraste con la producción más informal y directa basada en sucesos personales.

En este trabajo se presentan los primeros resultados provenientes de un estudio dedicado a la observación de los usos que los niños y jóvenes escolares hacen de dos elementos utilizados para la descripción y la evaluación dentro de discursos narrativos orales y escritos: los *adjetivos predicativos* y los *adverbios de manera*. El interés principal del estudio es conocer lo que se logra hacer, morfosintáctica y pragmáticamente, con dichos elementos en el desarrollo tardío del lenguaje, que en el caso de los niños y jóvenes escolarizados mexicanos coincide con los años de Educación Básica.

Dentro del campo del estudio de la adquisición del lenguaje, en las últimas décadas ha aumentado el interés por conocer los aspectos que se desarrollan en etapas tardías, reconocidas como *late childhood* (Berman, 2004; Kerswill, 1996; López-Orós y Teberosky, 1998; Nippold, 2004, 2007). Se ha podido mostrar que ciertos elementos lingüísticos y sus funciones se consolidan hasta edades avanzadas, como es el caso de ciertos elementos de cohesión y coherencia textual (López-Orós y Teberosky, 1998), del manejo temporal y locativo (Hickmann, 2004) o del empaquetamiento lingüístico de la información (Strömqvist, Ahlsén y Wengelin, 1999). Sin embargo, todavía no es suficiente nuestro conocimiento acerca de la diversidad de aspectos del lenguaje que se despliegan a lo largo de la etapa escolar. En el caso concreto de México, existe una gran preocupación por evaluar la comprensión de lectura de los niños y adolescentes escolares y por comparar sus niveles con los de los escolares de otros países (ENLACE¹, EXCALE², PISA³),

¹ Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, prueba aplicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a todas las escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas, de México.

² Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo, de Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

³ Prueba desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), para el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes.

pero se descuida la evaluación de la producción lingüística. Se han llevado a cabo algunos estudios que buscan dar cuenta de los problemas más evidentes en la producción, como la ortografía (INEE, 2008), pero son pocas las investigaciones que analizan otros elementos lingüísticos, pragmáticos y/o estilísticos que den información de la naturaleza del lenguaje que los escolares han logrado construir a lo largo las etapas de la Educación Básica (Barriga, 2002; Hess, 2003, 2010; Hess, Calderón, Vernon y Alvarado, 2011). Dado que la diversidad de elementos lingüístico-pragmáticos y la variedad de discursos en que son empleados son tan amplias, resulta imposible abarcar toda la problemática en una sola investigación. Por ello, es necesario decidir qué tipo de discurso y qué elementos lingüísticos son los más convenientes para obtener la información deseada. En el estudio base de lo que aquí se presenta, se ha elegido el *discurso narrativo* porque las producciones narrativas se convierten en una fuente rica en información acerca del desarrollo y manejo del lenguaje infantil (Bamberg, 1997a; Barriga, 2002, 2003; Berman y Slobin, 1994; Hughes, McGillivray y Schmeidek, 1997; Rhea, Hernandez, Taylor y Johnson, 1996) y de jóvenes adolescentes (Berman, 2004; Khorounjaia y Tolchinsky, 2004; Nippold, 2000). Este tipo de discurso ha permitido estudiar el estatus de la gramática y del léxico de los escolares, así como su desenvolvimiento pragmático, dado que su complejidad exige al narrador el uso de gran parte de su competencia lingüística para entretejer eventos, para describir las situaciones y los participantes de dichos eventos (Rhea, *et al.*, 1996), así como para evaluar lo que los participantes hacen, piensan y sienten (Bamberg, 1997b; Shen, 2005; Wierzbicka, 1992, 1994, 1995).

Dentro de las producciones narrativas se puede analizar el uso de construcciones adjetivales y adverbiales que sirven para la descripción y evaluación de personajes y situaciones (Álvarez, 2010; Bassols y Torrent, 1997; Filinich, 2003; Gómez, 2000), como se observa en los siguientes ejemplos:

1. a. Teseo lo miró *asombrado* ("Teseo el renegón", SEP *Lecturas 2º grado*)
- b. Los caballos despertaban *asustados* ("El cuento de nunca acabar", SEP *Lecturas 5º grado*)
- c. Por último fue la ballena, quien nadó *velozmente* ("La tierra de arena", SEP *Lecturas 1er grado*)
- d. Los criados cuchicheaban *nerviosos* mientras Amelia intentaba tomar las riendas de aquella situación. (Navarro, 2010)
- e. Pluto iba corriendo muy *feliz* detrás de Timmy (cuento de una joven escolar de 15; 3 años)

Lapesa (1975) advierte que la literatura aprovecha estos recursos sintácticos para describir aspectos o estados físicos, actitudes anímicas y circunstancias de los personajes al realizar las acciones (Frawley, 1992; Gómez, 2000).

Aunado a lo anterior, en estudios del español y otras lenguas romances, a partir de comparar producciones orales de carácter informal con textos escritos más formales (De Mello, 1992; Hummel, 2000, 2001, 2008, 2010), se han observado distinciones en los usos de los adjetivos predicativos y los adverbios de manera que se corresponden a las diferencias de los registros lingüístico-estilísticos. Se ha visto que para producciones más formales y escritas se prefiere el uso de adjetivos predicativos funcionando como predicados secundarios, tal como funcionan los adjetivos en (2a) y (2b) y los adverbios de manera largos, con terminación *-mente*, como en (2c), (2d) y (2e).

2. a. ...le dije *esperanzado* a mi amigo ("Así era Morelos", SEP *Lecturas 6º grado*)
- b. Ella nunca defraudaba a sus seguidores, de manera que bajó del barco *envuelta* en un abrigo de martas cibelinas *agarrada* del brazo de su marido (Navarro, 2010).
- c. Le costaba muy poco saltar *limpiamente* la verja ("El leve Pedro", Libro *Lecturas 6º grado*)

- d. [...] unos días más tarde, se presentó *directamente* en la oficina del director [...] (subcorpus del CREA, registro escrito del español de México)
- e. [...] la sacó de sus cavilaciones y la hizo buscar *rápidamente* una respuesta. [...] (subcorpus del CREA, registro escrito del español de México)

En (2a), el adjetivo *esperanzado* aparece como adjunto de la predicación *le dije a mi amigo*, y predica el estado en que se encuentra el participante sujeto en el momento en que realiza la acción principal; por eso es una predicación secundaria. Situación similar se observa en (2b), en donde las construcciones adjetivales, *envuelta en un abrigo de martas cibelinas* y *agarrada del brazo de su marido*, se adjuntan a la predicación primaria *bajó del barco*, y predicán sobre el estado en que se encuentra el participante sujeto en el momento de la acción de bajar del barco. En los casos (2c), (2d) y (2e), los adverbios de manera *limpiamente*, *directamente* y *rápidamente* también son adjuntos de las respectivas predicaciones básicas a las que acompañan y funcionan como modificadores denotando la manera en que se hacen las acciones codificadas en las predicaciones *saltar la verja*, *se presentó en la oficina* y *la hizo buscar una respuesta*. Nótese que todos los ejemplos dados en (2) son tomados de producciones narrativas escritas.

En contraste con todo lo anterior, los estudios mencionados han encontrado el uso preferencial del adverbio de manera corto en producciones orales e informales. En (3) se presentan ejemplos tomados de un corpus constituido por producciones orales e informales del español de la ciudad de México (Lastra y Martín, 2009).

3. a. [...] sea fui ese es San Luis pero pues <~pus> llegamos *directo* [ahí es un pueblito] [...] (CSCM)
- b. [...] "enciende tu camioneta"/ ya la encendí y sí arrancó/ dice/ "vámonos/ vámonos/ *rápido* (truena los dedos)/ [luego] [...]" (CSCM)

Ante estas diferencias de uso de los adjetivos predicativos y adverbios de manera a partir de los contextos formales e informales, resulta interesante observar si los escolares mexicanos son sensibles a esas diferencias a partir de las exigencias de tipo de producción: producciones narrativas formales escritas en contraste con producciones más informales y orales.

La descripción y la evaluación dentro de las producciones narrativas

Dentro de las producciones narrativas existen otras tareas discursivas como la descripción y la evaluación (Álvarez, 2010; Bassols y Torrent, 1997; Filinich, 2003), para las que, entre diversas estrategias lingüísticas, las construcciones adjetivales son importantes. El adjetivo en español, además de ser atributo, tiene la función predicativa, por lo que puede ser complemento o adjunto de la predicación primaria de la cláusula en la que aparece (Alarcón, 2010; Bhat, 1994; Dixon, 2004; Frawley, 1992). Esta capacidad predicativa le permite aparecer en una diversidad de construcciones, como se observa a continuación:

4. a. Los niños *pequeños* estaban/ se pusieron/ se encontraban *tristes*.
- b. Los niños regresaron/llegaron/ se fueron *tristes* a casa
- c. El perro y la tortuga miraron *furiosos* a la rana.

En (4a), el adjetivo *pequeños* está en función atributiva, modificando directamente al sustantivo niños, en cambio, el adjetivo *tristes* está funcionando como complemento predicativo dentro de construcciones dadas por verbos copulativos: estar, ponerse, encontrarse (Morimoto y Pavón, 2007). En (4b), el adjetivo *tristes* aparece como predicado secundario de la predicación primaria: *regresaron/ llegaron/ se fueron a casa*. En (4c), el adjetivo *furiosos* es predicado secundario de la predicación primaria *miraron a la rana*. En el ámbito pragmático y estilístico, esa amplia posibilidad permite lograr matices diversos en

la descripción de personajes y situaciones y en la evaluación de las acciones, actitudes y comportamientos de los personajes dentro del entramado narrativo (Alarcón, 2010; Frawley, 1992; Hummel, 2008).

En estas funciones pragmáticas y estilísticas, los adjetivos compiten con el adverbio de manera, que entre sus funciones tiene la de modificar el verbo, describiendo y evaluando la manera en que se lleva a cabo la acción codificada en él. Dentro del discurso narrativo, esa función del adverbio le permite participar también en la tarea de evaluación, tal y como lo hace el adjetivo, en construcciones como las mostradas en (5):

5. a. El niño se fue *tristemente* a casa
- b. El perro y la tortuga miraron *furiosamente* a la rana

En español y otras lenguas romances (De Mello, 1992; De Miguel y Fernández, 2004; Hummel 2000, 2001, 2008; Karlsson, 1981) se ha podido observar que los usuarios tienden a utilizar los adjetivos predicativos funcionando como predicados secundarios y los adverbios de manera largos terminados en *-mente* (como los ejemplos de 5), mientras que en producciones orales y más informales, los usuarios prefieren adverbios cortos (véase los ejemplos de 6) y otras construcciones adjetivales, como las cláusulas copulativas y de complementos predicativos (como los ejemplos de 7):

6. a. Los niños se fueron *rápido* a su casa.
- b. La mujer gritó *fuerte*.
7. a. La rana estaba *molesta*.
- b. La rana se puso *celosa*.
- c. Dejaron *castigada* a la rana.

Los niños y jóvenes escolares han estado en contacto con textos narrativos formales y escritos (cuentos, novelas, leyendas, entre otras) a lo largo de su vida escolar, e incluso en el ambiente familiar. Paralelamente, todos los días están expuestos a narraciones personales orales, de índole más informal. Por ello, se puede suponer que los escolares han interactuado con diversos modelos narrativos en los que se presentan construcciones adjetivales y adverbiales utilizadas para la descripción y evaluación de personas y situaciones.

En el estudio del que parte el presente trabajo, se quiere ver si los niños mayores y jóvenes muestran tendencias de usos de estos elementos adjetivales y adverbiales en su función pragmática de descriptores y evaluadores de personajes y situaciones, diferenciando registros formales y escritos de registros más informales y orales (Blanche-Benveniste, 1998; Ferreiro, 2002; Ong, 1987; Pontecorvo, 2002; Strömqvist, Nordqvist y Wengelin, 2004). Se quiere ver si existe un manejo similar de los adjetivos y adverbios de manera, al uso que se ha visto en la producción formal y escrita de adultos hispanohablantes (Hummel, 2000, 2001, 2008) y que les permita, a su vez, el aprovechamiento de las construcciones que en español sirven para describir y evaluar dentro de la producción narrativa (Álvarez, 2010; Bassols y Torrent, 1997; Filinich, 2003; Pimentel, 2001). En otras palabras, se quiere observar si los jóvenes escolares que se encuentran finalizando la Educación Básica pueden hacer uso de esta parte del dispositivo de evaluación para las exigencias narrativas a las que se enfrentan (Bamberg, 1997b; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Bamberg y Reilly, 1996; Barriga, 2002; Hess, 2010; Shen, 2005).

Las diferencias entre las producciones orales y las producciones escritas

Hablar y escribir son procesos complejos, de múltiples restricciones para su plena satisfacción y de subtarefas que son necesarias de llevar a cabo para el éxito comunicativo (Blanche-Benveniste, 1998; Calsamiglia y Tusón, 2007; Chafe, 1986; Ferreiro, 2002; Miller, 2006; Ong, 1987). En la producción oral y en la escrita, los procesos no implican el mismo esfuerzo ni la misma facilidad. De hecho, las implicaciones de la oposición entre lo hablado y lo escrito van mucho más allá, como apunta Blanche-Benveniste (1998): existe una organización diferente de la información en lo oral y en lo escrito; se establecen relaciones complejas entre lo pensado, lo hablado y lo escrito, que dependen incluso de formas culturales. Además, se sabe que es mucho más fácil liberar recursos para un alto nivel de planeación y monitoreo en la construcción de textos escritos si los individuos han automatizado ya el proceso de escritura (Miller, 2006; Pontecorvo, 2002; Strömqvist *et al.*, 2004).

Strömqvist *et al.* (2004) afirman que la temprana adquisición y desarrollo posterior del lenguaje escrito se ven influidos por el lenguaje oral y, a su vez, la adquisición del lenguaje escrito tendrá influencia sobre el desarrollo posterior del lenguaje oral. Estos autores señalan que los usos de la lengua oral y la lengua escrita dependen de diferentes contextos socioculturales y tienden a ser asociados con diferentes condiciones comunicativas y restricciones de procesamiento. Una diferencia importante está en la interacción entre *emisor* y *receptor*: para el lenguaje escrito éstos se encuentran en diferentes lugares y tiempos, mientras que en la comunicación oral, el emisor y el receptor interactúan y llevan a cabo una mutua adaptación que realimenta constantemente lo enunciado.

Esto implica que lingüísticamente se encuentran diferencias entre la selección de palabras y estructuras para la producción oral y la selección para la producción escrita (Blancheniste, 1998; Miller, 2006; Pontecorvo, 2002). Así, el mutuo entendimiento y conocimiento compartido de los interlocutores en lo oral es relevante para lo que se incluye o se deja fuera de la comunicación, es decir, para las palabras que se usan. Esto es lo que Strömquist et al. (2004) llaman *filtering* (filtrado). En cambio, para la comunicación escrita, la selección y filtración de palabras y estructuras no puede apoyarse en el mutuo entendimiento del emisor-receptor; no de la manera inmediata como sucede en un intercambio oral. Para Chafe (1986), el lenguaje escrito se caracteriza por un grado más alto de integración debido a que empaqueta más información dentro de una misma unidad de idea, a diferencia de lo que se permite empaquetar en las unidades del lenguaje oral.

Algunos estudios han mostrado estas diferencias entre la oralidad y la escritura. Como ejemplo de lo anterior se tienen los resultados de un estudio de Strömquist (1998), en el que trabajó con 30 jóvenes de 15 años de edad que tuvieron que narrar un episodio de una película muda tanto de manera oral como por escrito. Se encontró que la codificación de las relaciones causales, por medio de conjunciones y verbos causativos, fue mucho más frecuente en la tarea escrita que en la oral, lo que sugiere que la condición de expresar un tópico de manera oral o de manera escrita puede impactar en la estructura final del texto. Otro ejemplo es el trabajo de Miller (2006), quien reporta los resultados de diversas contrastaciones entre muestras de producciones orales y escritas en los que se destacan diferencias en la complejidad sintáctica de cláusulas subordinadas y en la densidad de palabras dentro de frases nominales. Señala, entre otros aspectos, un mayor uso de modificadores adjetivales en la producción escrita que en la oral.

Con todo lo anterior, no sorprenden las diferencias que los estudiosos de los adjetivos predicativos y los adverbios de manera han encontrado en cuanto al uso de éstos en discursos orales y escritos. El mismo Hummel (2008) afirma que sus datos lo llevan a suponer que el establecimiento de la predicación secundaria está relacionado con la tradición escrita a dos niveles: “las condiciones generales propias de la expresión escrita, como el mayor grado de planificación, y su vinculación con el habla culta” (p. 146). Hummel (2008) ha encontrado que en el habla oral informal aparecen muy poco los adjetivos en predicación secundaria. En cambio, en el habla culta escrita se logra un mayor grado de claridad categorial distinguiendo los adjuntos adjetivales –los cuales concuerdan en género y número con el referente sobre el que predicán–, de los adjuntos adverbiales a través del uso de adverbios de manera terminados en *–mente*, evitando así la confusión entre adverbios de manera cortos (*rápido, fuerte, fácil, lento*) y adjetivos predicativos funcionando como predicados secundarios.

Tareas de producción

En la investigación que aquí se presenta se ha trabajado con tres tipos de producciones narrativas. Dos tipos han sido obtenidos por medio de la tarea de contar un cuento presentado en ilustraciones a los narradores. Se trata de un cuento de la serie de historias de *la rana* usadas con mucha frecuencia para generar producciones narrativas de niños y jóvenes (véase Berman y Slobin, 1994 y Hughes *et al.*, 1997). Se ha elegido el cuento *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1975), porque en otros estudios (Alarcón, 2006; Alarcón y Palancar, 2008) se ha podido constatar que dicho material lleva a los niños y jóvenes a generar producciones con estructura de cuento, ya que la historia presentada es concreta y marca, a través de la secuencia de imágenes, los momentos claves de una historia narrable (orientación, complicación y desenlace). Asimismo, se ha podido observar que las ilustraciones estimulan a los narradores a evaluar estados mentales, actitudes e intenciones de los personajes. Se trata de la historia de una rana que se pone celosa cuando a su dueño le llega de regalo otra rana más pequeña. Sus celos la llevan a cometer distintos actos que son reprochados y recriminados por los demás personajes del cuento, hasta el momento climático en que provoca la desaparición de la rana pequeña, lo que la hace sentir culpable. El relato tiene un desenlace típico de cuento con final feliz.

En esta tarea de producción narrativa, la mitad de los participantes de la investigación contó el cuento primero en forma oral y luego por escrito, y la otra mitad lo hizo de manera inversa, obteniéndose así dos producciones narrativas por participante, una oral y otra escrita, con base en el mismo cuento de la rana.

El otro tipo de producción narrativa se obtuvo a través de la narración de un suceso personal, lo que se generó por medio

de la consigna dada a los participantes de contar el peor suceso de su vida. El propósito de esta tarea era contar con una producción narrativa informal y espontánea, más íntima y casual (Calsamiglia y Tusón, 2007), distinta de las producciones más formales y guiadas que resultan de la tarea de contar un cuento previamente conocido a través de ilustraciones (Berman, 2004; Blanche-Benveniste, 1998; Ferreiro, 2002; Pontecorvo, 2002).

Participantes

Los participantes de la investigación fueron niños y jóvenes escolares procedentes de dos niveles de Educación básica en México⁴:

- 12 niños cursaban el tercer grado de escuela primaria (entre 8;7 y 9;10 años de edad, promedio 9;4)
- 12 jóvenes cursaban el tercer grado de Escuela secundaria (entre 14;7 y 16;3 años de edad, promedio 15;5)

Las escuelas donde estudiaban los participantes eran escuelas públicas urbanas de la ciudad de Santiago de Querétaro que ese año habían obtenido la calificación BUENO a partir de los resultados en las pruebas ENLACE. Los participantes seleccionados tenían la edad dentro del rango correspondiente a su nivel escolar y, a partir de los resultados individuales de la prueba ENLACE en el área de español, contaban con puntajes ubicados en el nivel de logro BUENO o MUY BUENO.

El objetivo de contrastar producciones narrativas de estos dos niveles escolares, separados por seis años académicos y de edad, se sustenta en dos razones.

⁴ La Educación Básica en México comprende nueve años: seis grados de Escuela primaria, entre los 6 y los 12 años de edad promedio, y tres grados de Escuela secundaria, entre los 12 y los 15 años de edad promedio. Existen dos años de preescolar, de los 3 a los 5 años de edad.

Por una parte, existía el interés de contar con datos que ayuden a valorar lo que los jóvenes que están finalizando la Educación Básica –los que estaban en tercer grado de secundaria–, logran en el manejo de construcciones adjetivales y adverbiales para la descripción y evaluación en sus producciones narrativas. Por otro lado, se partió de observar las producciones de niños de tercer grado de primaria porque en este nivel se espera que los escolares ya puedan escribir un texto formado por diversas cláusulas, lo que no sucede en grados anteriores. En otros estudios (Hess y Rodríguez, 2010; Strömquist *et al.*, 2004) sobre diferencias entre lengua oral y lengua escrita, también se ha partido del análisis de producciones de niños de esta edad, cuando se encuentran a la mitad de la etapa de escolaridad primaria.

En la **Tabla 1** se muestra la naturaleza de las 72 producciones narrativas que se han analizado para el presente trabajo. Se tienen 36 producciones de los niños de tercer grado de primaria: doce cuentos orales, seis producidos antes del cuento escrito y seis después de ser contados por escrito; doce cuentos escritos, seis escritos antes de ser contados oralmente y seis cuentos escritos después de ser contados de manera oral; y doce producciones orales generadas a partir de un suceso personal. De manera similar se han obtenido las 36 producciones de los jóvenes de tercer grado de secundaria.

Tabla 1

Grado escolar	Tipos de muestras narrativas analizadas				Totales por grado escolar	
	Producciones de cuentos orales		Producciones de cuentos escritos			
	O→E*	E→O**	E→O	O→E		
3° primaria	6	6	6	6	12	36
3° secundaria	6	6	6	6	12	36
Total	12	12	12	12	24	72

*O→E significa que la versión oral precede a la versión escrita

**E→O significa que la versión escrita precede a la versión oral

Se ha visto en el apartado sobre las diferencias entre las producciones orales y escritas que una de las más importantes es la interacción entre *emisor y receptor*: para el lenguaje escrito éstos se encuentran en diferentes lugares y tiempos; en cambio, en la comunicación oral, emisor y receptor interactúan y llevan a cabo una mutua adaptación que realimenta constantemente lo enunciado. Es importante mencionar que en el caso específico de las producciones que aquí se trabajan, esta diferencia se encuentra entre las producciones de cuentos por escrito y las producciones basadas en un suceso personal, pero no así entre las producciones de cuentos orales y escritos, ya que la instrucción de la tarea para la producción de los cuentos plantea la lejanía del receptor final, si bien el entrevistador está presente en el momento en que se cuenta y graba la versión oral. Obsérvese la consigna base de la tarea de producción:

Consigna 1a. “Estamos coleccionando cuentos contados por niños /jóvenes para otros niños/jóvenes. Mira, aquí tengo una historia: es de un niño y una rana y otros personajes. Pero está en dibujos. Necesito que la veas de principio a fin para que la conozcas completa, y cuando estés listo me la cuentes en “palabras” y yo la pueda grabar para luego ponerla en un CD y que otros niños/jóvenes la escuchen. Ellos no tendrán el cuento en dibujos, así que tu cuento debe ser muy bueno para que quien lo escuche sepa bien de qué se trata. Tómame el tiempo que necesites para ver la historia y luego la contarás, ayudándote de los dibujos”.

La petición hecha a los participantes para la producción de la versión oral de su cuento acerca esta tarea a la producción de la versión escrita del cuento, la cual se muestra a continuación:

Consigna 1b. “Estamos coleccionando cuentos escritos por niños/jóvenes para otros niños/jóvenes, para armar un libro de cuentos.

Mira, aquí tengo una historia: es de un niño y una rana y otros personajes. Pero está en dibujos. Necesito que la escribas para que otros niños/jóvenes puedan leer tu cuento. Ellos no tendrán el cuento en dibujos, así que el tuyo debe ser muy bueno para que quien lo lea sepa bien de qué se trata. Tómame el tiempo que necesites para ver la historia y luego la escribes, ayudándote de los dibujos.

Para la producción basada en un suceso personal, al final de la sesión de trabajo con cada participante simplemente se le pidió que contara al entrevistador el peor susto de su vida. En caso de ser necesario, el entrevistador aclaraba que se trataba del día que algún suceso le hubiera causado mucho miedo. A diferencia de las dos tareas anteriores, en ésta el entrevistador era el receptor final de la producción y sí podía interactuar en diálogo con el entrevistado.

Todas las producciones narrativas fueron clasificadas de acuerdo con sus características comunicativas bajo los criterios que se muestran en la **Tabla 2** (los criterios fueron adaptados a partir de las propuestas de Strömqvist, *et al.* (2004) y Strömqvist, *et al.* (1999)).

Tabla 2

Características comunicativas de las producciones narrativas analizadas			
Configuración espacio-temporal del contexto comunicativo	mismo lugar y tiempo	"mixto"	diferente lugar y tiempo
<i>Tipo de producción</i>	Producciones basadas en un suceso personal	Producciones de cuentos orales	Producciones de cuentos escritos
<i>Duración</i>	muy corto, alta velocidad de procesamiento, edición a corta distancia	↕ largos, en los niños menores más largos que los escritos, edición a media distancia	muy largo, velocidad de procesamiento relajado, edición a larga distancia
<i>Modalidades</i>	predominantemente multi-modal	↕	predominantemente mono-modal
<i>Distribución de características expresivas</i>	simultáneo y linear	↕	predominantemente linear
<i>Relación entre la percepción y producción</i>	discurso percibido y producido "on-line"	↕ el receptor final lo escuchará completo	percibido y recibido solamente después de la edición final
<i>Interactividad</i>	realimentación "on-line" y mutua adaptación posible	mínima realimentación y escasa adaptación	nula realimentación y nula mutua adaptación

Objetivos del presente estudio

En el presente estudio el interés principal es observar el uso que los niños y jóvenes hacen de los adjetivos predicativos y los adverbios de manera para la descripción y evaluación dentro de sus producciones narrativas. Los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Se quiere saber si existen diferencias en la cantidad y frecuencia de dichos elementos dentro de una producción propiamente oral, como la basada en contar un suceso personal, y las producciones que se generan al contar una historia basada en ilustraciones, tanto de manera oral como escrita.
- Se espera encontrar evidencia de que los usos en el cuento oral se asemejen más a los usos en el cuento escrito que a los de la producción narrativa basada en un suceso personal.
- Se busca observar qué tanto de la evaluación de los eventos narrados se explicita a través de los adjetivos predicativos y los adverbios de manera en los distintos tipos de producciones.
- Se espera tener evidencia para valorar la posible influencia en el orden en que los cuentos fueron producidos: primero oral y luego escrito (O → E), o viceversa, primero escrito y luego oral (E → O) (véase la **Tabla 1**).

Algo fundamental para el contraste de las muestras analizadas es lo que plantean Strömquist *et al.* (2004). Según los autores, muy probablemente las diferencias en las condiciones comunicativas y las restricciones procesales entre lo oral y lo escrito contribuyen a la diferenciación en términos de la estructuración de la información lingüística. Se ha observado que en los discursos orales existe una densidad léxica menor que en los escritos (Miller, 2006), lo que se evidencia en un porcentaje menor de palabras de contenido. En cuanto a las producciones narrativas con las que se trabaja en el

presente estudio, se espera observar esas diferencias principalmente entre las producciones basadas en un suceso personal y las producciones de cuentos por escrito. Sin embargo, entre las producciones de cuentos orales y las producciones por escrito, no se esperan diferencias importantes, dado el contexto formal en que se dan ambas producciones orales (véase **Tabla 2**).

A su vez, se espera encontrar un mayor uso de adjuntos adjetivales, funcionando como predicados secundarios (véase 8a y b), y adverbios de manera terminados en *-mente* (véase 8c y d) en las versiones escritas de los cuentos, sobre todo en las de los jóvenes de tercer grado de secundaria, quienes cuentan con más práctica de escritura y han estado más expuestos a diversidad de textos de distintos registros, con lo que se esperaría que tuvieran más noción de lo que los adultos hacen con estos elementos descriptivos y evaluativos en sus producciones formales (Hummel, 2001, 2008).

8. a. El niño regresó a casa *triste*
- b. El niño regañó *enojado* a la rana
- c. El niño regresó a casa *tristemente*
- d. El niño regañó *fuertemente* a la rana

Asimismo, se ha planteado la posibilidad de registrar un mayor número de adjuntos adjetivales y adverbiales en las versiones escritas de los cuentos que se generaron después de su correspondiente versión oral, o sea las producciones O → E (**Tabla 1**), debido a la oportunidad de contar la historia por segunda ocasión y en un modo que permite mayor planeación en la producción lingüística (Blanche-Benveniste, 1998; Ferreiro, 2002; Miller, 2006; Strömquist *et al.*, 2004).

El análisis de las muestras narrativas

Los tres tipos de producciones narrativas (producción de cuentos orales, de cuentos escritos y producción basada en un suceso personal) fueron transcritas con apoyo de la propuesta de Berman y Slobin (1994), por lo que cada muestra fue dividida en cláusulas para su análisis. Para estos autores la unidad básica de análisis es la *cláusula*. Por cláusula consideran cualquier unidad que contenga un predicado unificado, esto es, un predicado que expresa una situación única (actividad, evento, o estado). Esta definición se complementa con la propuesta de Tallerman (1998) y Aissen (2006): *cláusula* es cada unidad que tiene un *núcleo predicativo* (un predicado y sus argumentos) con una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos (frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios). El análisis en cláusulas hace posible la comparación entre la relativa longitud y la complejidad proposicional de las producciones. Además proporciona una *medida base* para el análisis, ya que cada cláusula es una unidad potencial de contener un adjetivo predicativo o un adverbio de manera como adjunto de la predicación o como complemento de la misma.

Durante el análisis de las producciones narrativas se excluyeron expresiones de distracciones personales, comentarios o preguntas de los niños sobre la tarea o sobre la identificación de objetos en las ilustraciones. En todos los textos (cuentos orales, cuentos escritos y los basadas en un suceso personal) se registraron los casos de adjetivos predicativos adjuntos de la predicación primaria de la cláusula en la que aparecían, tanto los calificativos (*triste, contento, celosa*, etc.) como los participiales-derivados verbales funcionando como adjetivos- (*castigada, tirada, preocupados, enfurecidos*). Estos adjuntos adjetivales fun-

cionan en su gran mayoría como predicados secundarios de la predicación primaria de la cláusula en la que aparecen. Muy pocos adjuntos adjetivales aparecieron como adjuntos libres, separados sintáctica y fonológicamente de la predicación básica de la cláusula. También se registraron los casos de adverbios cortos (*solo, junto, rápido, feo*, etc.) y adverbios largos terminados en *-mente* (*rápidamente, inmediatamente, nuevamente*, etc.) funcionando como modificadores del verbo. Asimismo, se tomaron en cuenta los adjetivos predicativos y adverbios de manera que aparecían como complementos del predicado, y tres locuciones adverbiales que se encontraron en las producciones con una frecuencia muy alta, y que compiten con los adverbios de manera: *de repente, de pronto y de nuevo*.

En la **Tabla 3** se muestran ejemplos de cada una de las categorías que se establecieron a partir de los elementos registrados:

Tabla 3

Categorización de análisis y ejemplos				
Adjetivo predicativo adjunto (predicado secundario o adjunto libre)	Adverbio de manera adjunto	Locución adverbial de modo	Adjetivo predicativo complemento	Adverbio de manera complemento
El niño <i>sorprendido</i> abrió el regalo Enojado, el niño regañó a la rana	El perro le ladró <i>fuertemente</i> a la rana	La rana grande tiró a la rana chica de <i>nuevo</i>	El niño se puso <i>feliz</i>	Las dos ranas se llevaron <i>mejor</i>

A continuación se exponen los resultados de la comparación y contrastación de lo observado en las 72 muestras narrativas que constituyen la base de datos del presente estudio. Para dicha exposición se abren dos secciones en las que se muestran de manera particular los resultados de cada nivel escolar considerado. Dentro de cada sección, a su vez, se comparan primero los cuentos orales y escritos y en segundo lugar se presenta lo encontrado en las producciones basadas en un suceso personal.

Las narraciones de los niños de tercer grado de primaria

En esta sección se da cuenta de los resultados de las 36 producciones narrativas generadas por los 12 niños de tercer grado de primaria, 6 niñas y 6 niños, cuya edad promedio es de 9;4. Como se mostró en la **Tabla 1**, se trata de 12 cuentos orales, 12 cuentos escritos y 12 producciones basadas en un suceso personal.

Comparaciones entre los cuentos orales y escritos

En la **Tabla 4** se observa que los seis narradores que contaron sus cuentos en secuencia Oral-Escrito (O→E) utilizaron en sus dos producciones narrativas (contar la historia presentada en ilustraciones) una proporción similar de los elementos analizados. En su versión oral se registraron 31 elementos que corresponden al 0.108 de presencia en el total de 285 cláusulas; en su versión escrita se registraron 25 elementos que corresponden al 0.12 de presencia en el total de 208 cláusulas.

Tabla 4

<i>Elementos evaluativos en los cuentos de seis niños de 3° P que contaron O→E</i>		
	Cuentos orales en la secuencia O→E	Cuentos escritos en la secuencia O→E
Cantidad de cláusulas	285	208
Adjetivo predicativo adjunto	7	4
Adverbio de manera adjunto	1	0
Locución adverbial de modo	1	3
Adjetivo predicativo complemento	21	16
Adverbio de manera complemento	1	2
Total de elementos evaluativos	31 (Proporción por cláusula: 0.108)	25 (Proporción por cláusula: 0.12)

Es importante señalar que cuatro niños usaron adjetivos predicativos como adjuntos de la predicación básica de sus cláusulas en su versión oral, mientras que en la escrita, sólo lo hicieron dos narradores de los seis de esta secuencia O→E. El único adjunto adverbial encontrado en los doce cuentos de estos seis narradores fue un adverbio en *mente*: *tristemente*, como se puede ver en la **Tabla 5**.

Tabla 5

Elementos adjetivales y adverbiales en los cuentos de los seis niños de 3º P, O → E					
	Adjetivo predicativo adjunto	Adverbio de manera adjunto	Locución adverbial de modo	Adjetivo predicativo complemento	Adverbio de manera complemento
Cuentos orales en la secuencia O → E	feliz(ces) (3) triste (3) sola	tristemente	de repente	celosa culpable enojado(s) (2) envidiada feliz(ces) (5) salvada sola sorprendida triste(s) (8)	mal
Cuentos escritos en la secuencia O → E	asustado feliz(ces) (3)		de repente	bueno celosa cómoda enojado feliz(ces) (4) inquieta solo (2) triste(s) (5)	mal (2)

En (9) se dan ejemplos de las producciones de estos seis narradores en los que aparecen adjetivos predicativos adjuntos funcionando como predicados secundarios:

9. a. la ranita *muy feliz* veía {a la} a su amiga rana [M, 9;6, O → E]
- b. la ranita estaba ahí *sola* [H, 9;5, O → E]
- c. se *fue muy triste* el niño llorando [H, 9;8, O → E]
- d. estaban en la cama todos *tristes* en el cuarto [M, 8:11, O → E]

En (10), en cambio, los adjetivos predicativos funcionan como complemento:

10. a. y vivieron felices por siempre [H, 9;5, O → E]
- b. entonces el muy feliz se fue corriendo con su perro [H,9;8,O → E]

En (11), se tiene el único uso de un adverbio de manera terminado en *-mente*.

11. luego se fueron tristemente [H, 9;5, O → E]

En cuanto a los cuentos de los seis narradores de tercer grado de primaria que produjeron sus cuentos en secuencia Escrito-Oral (E → O), la proporción de elementos adjetivales y adverbiales por cláusula también fue similar en sus dos versiones, escrita y oral (véase **Tabla 6**). En la versión escrita se registraron 25 elementos que corresponden a un 0.114 de presencia en el total de 218 cláusulas y en la versión oral se registraron 47 elementos que corresponden a un 0.14 de presencia en el total de las 330 cláusulas.

Tabla 6

<i>Elementos evaluativos en los cuentos de seis niños de 3° P que contaron O → E</i>		
	Cuentos orales en la secuencia O → E	Cuentos escritos en la secuencia O → E
Cantidad de cláusulas	218	330
Adjetivo predicativo adjunto	4	9
Adverbio de manera adjunto	1	1
Locución adverbial de modo	1	9
Adjetivo predicativo complemento	17	21
Adverbio de manera complemento	2	2
Total de elementos evaluativos	25 (Proporción por cláusula: 0.114)	47 (Proporción por cláusula: 0.142)

En la producción de estos seis narradores de tercer grado de primaria se observa en su segunda versión del cuento, la oral, una producción mayor en cláusulas y un mayor número de adjetivos predicativos y adverbios de manera como adjuntos de la predicación básica de sus cláusulas, tal y como puede apreciarse en la segunda sección de la **Tabla 6**. Además, la diversidad de adjetivos predicativos y de adverbios de manera es también mayor en la segunda versión del cuento, que en esta secuencia es la versión oral (véase **Tabla 7**). Es necesario resaltar el hecho de que solamente aparecen dos adverbios de manera terminados en *-mente* en la producción total de estos seis niños: *nuevamente* y *justamente*.

Tabla 7

<i>Elementos adjetivales y adverbiales en los cuentos de los seis niños de 3° P, E → O</i>						
	Adjetivo predicativo adjunto	Adverbio de manera a djunto	Locución adverbial de modo	Adjetivo predicativo complemento	Adverbio de manera complemento	
Cuentos escritos en la secuencia E → O	contentos (2) desesperado felices	nuevamente	de repente	triste(s) (7) feliz(ces) (5) alegre celosa emocionado enojados grosero	bien (2)	
Cuentos orales en la secuencia E → O	alertada castigada desesperado (2) feliz sentada triste(s) (3)	alto junto justamente justo mal nuevamente	de nuevo de pronto de repente	asustado celosa contento(s) (4) enojada (2) feliz(ces) (6) furiosos solitaria triste (5)		

Incluso los cuentos orales en la secuencia E→O muestran una proporción mayor (0.14) (véase la primera sección de la **Tabla 4**) que los cuentos orales en la secuencia O→E (0.108) (segunda sección de la **Tabla 6**), y una mayor diversidad de adjuntos adjetivales y adverbiales, aunque de manera general la presencia de estos adjuntos es baja dentro de los cuentos de los narradores de tercer grado de primaria. En (12a, b, c y d) se muestran ejemplos en los que los adjetivos predicativos son adjuntos; en (12a) es un adjunto libre, mientras que los demás ejemplos son predicados secundarios. En (12e, f y g) aparecen adverbios de manera como adjuntos de la predicación básica.

12. a. con cara de sorpresa, desesperado regaña a la rana
[H,9;4, E→O]
b. entonces el niño se fue triste a su casa [M, 9;5, E→O]
c. ahí te quedas castigada [H, 9;4, E→O]
d. {la niña} el niño la sacó {mmm} feliz [H, 9;0, E→O]
e. pero la rana le da {una} otra patada nuevamente [H, 9;4, E→O]
f. pero aterrizó mal [M, 8;7, E→O]
g. de pronto la rana saltó/ muy alto [H, 9;0, E→O]

Producciones narrativas basadas en un suceso personal

El número de cláusulas en las producciones generadas a partir de contar el “peor susto de su vida” es mucho menor que el de las cláusulas de los cuentos (un total de 130); sólo cuatro niños de los 12 narradores de tercer grado de primaria incluyeron algún adjetivo o adverbio evaluativo en su narración, el 0.076 de la producción total de cláusulas (véase **Tabla 8**).

Tabla 8

<i>Elementos evaluativos en las producciones personales de los 12 niños de 3º P</i>		
	Cuentos orales en la secuencia O→E	Cuentos escritos en la secuencia O→E
Cantidad de cláusulas	130	
Adjetivo predicativo adjunto	1	solo
Adverbio de manera adjunto	1	feo
Locución adverbial de modo	2	de repente
Adjetivo predicativo complemento	6	abierta asustado descuidadoso oscuros sola (2)
Adverbio de manera complemento	0	
Total de elementos evaluativos	10 (Proporción por cláusula: 0.076)	

A continuación se muestran algunos ejemplos tomados de estas producciones orales basadas en un suceso personal:

13. a. porque [bueno] yo dormí *solo* [“El peor susto de mi vida”, H,8;11]
b. y me espanto bien *feo* [“El peor susto de mi vida”, M, 8;7]
c. {mmm} {mmm} es que yo fui *descuidadoso* [“El peor susto de mi vida”, H, 9;0]

Las narraciones de los jóvenes de tercer grado de secundaria

Comparaciones entre los cuentos orales y escritos

En la **Tabla 9** aparece la síntesis de lo encontrado en los cuentos orales de los seis jóvenes de secundaria que narraron primero oralmente y luego por escrito (secuencia O → E). Se registraron 96 elementos evaluativos que corresponden a 0.22 en el total de las 435 cláusulas de toda la muestra. En su versión escrita, la segunda de esta secuencia, los narradores usaron 107 elementos en un total de 420 cláusulas (una proporción de 0.254).

Tabla 9

<i>Elementos evaluativos en los cuentos de seis jóvenes de 3° S, que contaron O → E</i>		
	Cuentos orales en la secuencia O → E	Cuentos escritos en la secuencia O → E
Cantidad de cláusulas	435	420
Adjetivo predicativo adjunto	26	30
Adverbio de manera adjunto	17	19
Locución adverbial de modo	11	12
Adjetivo predicativo complemento	33	40
Adverbio de manera complemento	9	6
Total de elementos evaluativos	96 (Proporción por cláusula: 0.22)	107 (Proporción por cláusula: 0.254)

Como se ve en la **Tabla 9**, la distribución de adjetivos predicativos adjuntos de la predicación primaria y adverbios de manera modificadores de la predicación es similar en ambas versiones. Asimismo, es el doble de la proporción encontrada en las muestras de los niños de tercer grado de primaria (véase la **Tabla 4**).

La diversidad de adjetivos predicativos y adverbios de manera en los cuentos producidos por los seis jóvenes de tercer grado de secundaria primero oralmente y después por escrito se expone en la **Tabla 10**.

Tabla 10

Elementos adjetivales y adverbiales en los cuentos de los seis jóvenes de 3 ^o S, O → E					
	Adjetivo predicativo adjunto	Adverbio de manera adjunto	Locución adverbial de modo	Adjetivo predicativo complemento	Adverbio de manera complemento
Cuentos escritos en la secuencia E → O	<p>asustados(a) (2) castigado conforme desesperado(s) (2) desobediente enojada(o) (2) espantada feliz(ces) (6) preocupada sola sorprendidos tirado tristes (3)</p>	<p>así constantemente inesperadamente junto (3) justo normalmente rápidamente (3) simplemente solamente sólo (2) sorpresivamente</p>	<p>de nuevo de pronto (5) de repente (5)</p>	<p>alegres asustada buenos celosa contento(s) (3) desamparada desconsolado dispuesto distante extenso feliz(ces) (4) grosero (2) indiferente mala(o) (2) marcada mayor pequeña(o) (2) preocupados tranquilos triste(s) (6)</p>	<p>así (2) bien mal (5) mejor</p>
Cuentos orales en la secuencia E → O	<p>apenado arrepentido asustado (2) celoso complaciente contentos desconsolados desobediente emocionado(s) (3) enojado(a,o,s) (5) feliz furiosos impaciente impresionados juntos resignado(s) (2) sana sola tendidas tristes (2)</p>	<p>así feo inesperadamente inmediatamente (3) junto (2) lentamente (2) nuevamente (3) pronto rápidamente (3) sigilosamente sólo (2)</p>	<p>de pronto (6) de repente (6)</p>	<p>amarga amigables angustiada arrepentida asustado castigada contento(s) (4) decidida desconsolados distráidos emocionados enfurecidos emocionados (2) enojados (2) entusiasmados feliz(ces) (8) fuerte inmensa irritada mala preocupada sorprendido suficiente temeroso tristes (3) viva</p>	<p>así bien (2) mal (3)</p>

A continuación se dan ejemplos de los cuentos producidos en la secuencia O → E de los participantes de tercer grado de secundaria. En (14a) el adjetivo predicativo aparece como adjunto libre (*asustado*); en (14b) hay dos adjetivos predicativos, uno funciona como predicado secundario (*enojada*) y otro es adjunto libre (*asustada*); en (14c) se tiene un adverbio de manera con terminación *-mente* (*normalmente*).

14. a. Rocky, asustado, avisó a Timmy, [M,15;3, O → E]
 b. y Rocky *muy enojada* miraba a la rana, ↓ también muy *asustada* [M,15;3, O → E]
 c. *normalmente* se encuentran ahí, en las ancas [M,15;3, O → E]

En (15a y b) aparecen adverbios de manera, como adjuntos de la predicación primaria (*lentamente*, *lenta* y *sigilosamente*). En (15c) se tiene un adverbio de manera corto (*solo*) y un adjetivo predicativo adjunto, predicado secundario (*espantada*).

15. a. que avanzaba *lentamente* sobre el agua. [H,15;7, O → E]
 b. se abrió paso *lenta* y *sigilosamente* entre los troncos [H, 15;7, O → E]
 c. {so} la tortuga *solo* lo vio *muy espantada* [H,15;1, O → E]
 d. el sapo ya *arrepentido* de sus actos se puso *feliz* [H, 15;1, O → E]

En la producción narrativa de los seis jóvenes de tercer grado de secundaria que contaron los cuentos en secuencia E → O se encuentra una proporción muy similar en cuanto a la presencia de estos elementos en el total de cláusulas de sus 12 cuentos, orales y escritos, como se ve en la **Tabla 11**:

Tabla 11

<i>Elementos evaluativos en los cuentos de seis jóvenes de 3° S que contaron en la secuencia E → O</i>		
	Cuentos orales en la secuencia O → E	Cuentos escritos en la secuencia O → E
Cantidad de cláusulas	430	443
Adjetivo predicativo adjunto	21	10
Adverbio de manera adjunto	13	11
Locución adverbial de modo	4	3
Adjetivo predicativo complemento	35	47
Adverbio de manera complemento	1	5
Total de elementos evaluativos	74 (Proporción por cláusula: 0.17)	76 (Proporción por cláusula: 0.171)

En las versiones escritas de estos narradores, la proporción es de 0.172 y en sus versiones orales es de 0.171. El total de cláusulas para cada versión es también muy similar (430 en los cuentos orales y 443 en los cuentos escritos). Además, en su versión escrita usaron más adjetivos predicativos adjuntos que en su versión oral, donde emplearon más adjetivos predicativos y adverbios de manera, como complementos de los verbos de las predicaciones primarias de las cláusulas; asimismo, apareció una mayor diversidad de adverbios de manera terminados en *-mente* (**Tabla 12**), a pesar de que para la versión oral los jóvenes tuvieron la oportunidad de una segunda elaboración.

Tabla 12

Elementos adjetivales y adverbiales en los cuentos de los seis jóvenes de 3ºS para la secuencia E → O

	Adjetivo predicativo adjunto	Adverbio de manera adjunto	Locución adverbial de modo	Adjetivo predicativo complemento	Adverbio de manera complemento
Cuentos orales en la secuencia E → O	<p>asustada</p> <p>desconsolado</p> <p>espantados</p> <p>felices (2)</p> <p>sorprendidos</p> <p>triste (4)</p>	<p>bien</p> <p>directamente (2)</p> <p>formalmente</p> <p>inmediatamente (2)</p> <p>nuevamente (2)</p> <p>realmente (2)</p> <p>totalmente</p>	<p>de nuevo</p> <p>de pronto</p> <p>de repente</p>	<p>alegre</p> <p>amenazado</p> <p>angustiada</p> <p>arrepentida(o) (2)</p> <p>asombrados</p> <p>atontos</p> <p>callados</p> <p>carñosa</p> <p>conformado</p> <p>conforme</p> <p>consolidada</p> <p>contenta(os) (4)</p> <p>destrozado</p> <p>triste(s) (4)</p>	<p>divertido</p> <p>emocionado</p> <p>enojada(o,s) (5)</p> <p>espantado(s) (2)</p> <p>feliz(ces) (5)</p> <p>gracioso</p> <p>huérfano (2)</p> <p>mejor</p> <p>pasmados</p> <p>perdido</p> <p>sentado</p> <p>solo</p> <p>sorprendente</p> <p>sorprendido(s) (3)</p> <p>así</p> <p>bien (2)</p> <p>mal (2)</p>
Cuentos escritos en la secuencia E → O	<p>alegre</p> <p>asustada</p> <p>desconsolado</p> <p>destrozado</p> <p>enojado(s) (2)</p> <p>espantado(s) (3)</p> <p>feliz</p> <p>furioso</p> <p>muerto</p> <p>nervioso</p> <p>preocupados</p> <p>regocijante</p> <p>salva</p> <p>sana</p> <p>sentada</p> <p>solo</p> <p>sorprendidos</p> <p>trepado</p>	<p>apresuradamente</p> <p>enormemente</p> <p>feo</p> <p>fisicamente</p> <p>fuertemente</p> <p>increíblemente</p> <p>inmediatamente (2)</p> <p>inteligentemente</p> <p>naturalmente</p> <p>sólo</p> <p>tercamente</p> <p>terriblemente</p>	<p>de pronto (3)</p> <p>de repente</p>	<p>arrepentido</p> <p>asustado</p> <p>buena</p> <p>contento(s) (3)</p> <p>culpable (3)</p> <p>dormido</p> <p>emocionado</p> <p>enojado (2)</p> <p>feliz(ces) (7)</p> <p>hermosas</p> <p>huérfano</p> <p>incómodo</p> <p>largo</p> <p>mala</p> <p>molestos</p> <p>pasmado(s) (2)</p> <p>perdida</p> <p>perseverante</p> <p>preocupado</p> <p>reconfortante</p> <p>sorprendido</p> <p>triste(s) (2)</p>	<p>bien</p>

Los siguientes ejemplos son tomados de las producciones de cuentos escritos de los seis niños de 3° de secundaria que contaron primero su versión escrita y luego la oral. En (16) se dan ejemplos en los que los adjetivos predicativos, *alegre* y el inventado *regocijante*, son adjuntos funcionando como predicados secundarios.

16. a. hasta que un día el pequeño sapo entro saltando por la ventana *muy alegre* [M, 15;5, E→O]
 b. El niño *regocijante* comprendió [H, 14;9, E→O]

En (17) se dan ejemplos donde aparecen adverbios de manera terminados en *-mente*, adjuntos de la predicación (*terriblemente* y *fuertemente*).

17. a. Gil siempre trataba *terriblemente* a Sally [H, 14;9, E→O]
 b. y regañó *fuertemente* a Gil [H, 14;9, E→O]

En (18) se muestra una secuencia de cláusulas en el cuento escrito de una narradora de tercer grado de secundaria. En dicha secuencia se aprecia el uso tanto de adjetivos predicativos adjuntos, funcionando como predicados secundarios (18a), como de un adverbio de manera (directamente), también adjunto de la predicación.

18. a. Juan Carlos volteó *muy nervioso* y *espantado* [M, 15;6, E→O]
 b. y fue *directamente* a decirle a el niño lo sucedido [M, 15;6, E→O]

A diferencia de lo observado en las producciones de los niños menores, en la producción de los jóvenes de tercer grado de secundaria se encuentran algunas diferencias entre sus cuentos orales y escritos en cuanto al uso de adverbios de manera terminados en *-mente*, si bien no son importantes. Los contrastes relevantes están entre lo encontrado en sus producciones de cuentos, orales y escritos, y lo observado en sus

producciones orales basadas en un suceso personal, como se verá a continuación.

Producciones narrativas basadas en un suceso personal

Como puede verse en la **Tabla 13**, los jóvenes de tercer grado de secundaria incluyen mucho más elementos evaluativos en su producción generada, con base en un suceso personal, que los vistos en ese mismo tipo de producciones de los niños de tercer grado de primaria. Se registraron 29 elementos que corresponden a 0.162 de presencia en el total de 178 cláusulas de la muestra de las 12 producciones orales personales, si bien, tres de los doce narradores no emplearon ninguno de los elementos analizados. Esta proporción se acerca a la observada en los cuentos orales y escritos de la secuencia E→O.

Tabla 13

Elementos evaluativos en las producciones personales de 12 jóvenes de 3° S			
	Producciones	Diversidad	
Cantidad de cláusulas	178		
Adjetivo predicativo adjunto	3	tirada	valiente solo
Adverbio de manera adjunto	11	así (4) rápido (3)	fuerte justan ¹⁶ nte rapidísimo solam ¹⁶ nte
Locución adverbial de modo	1	de repente	
Adjetivo predicativo complemento	13	acomodados fuerte pequeños traumados espantada(os) (2)	culpable difícil lastimado malo raro tranq ¹⁶ llo triste
Adverbio de manera complemento	1	así	
Total de elementos evaluativos	29 (Proporción por cláusula: 0.16)		

En los ejemplos de (19) aparecen adverbios de manera adjuntos de la predicación primaria que evalúan la manera en que se hacen las acciones. En la **Tabla 13** puede observarse que la mayoría son adverbios de manera cortos.

19. a. {este} pues entonces ella corrió *rápido* ["El peor susto de mi vida", M, 15;3]
- b. *justamente* nunca me había pasado otra forma ["El peor susto de mi vida", H, 15;7]
- c. y pues sí nos habíamos espantado bastante *fuerte* ["El peor susto de mi vida", M, 15;5]
- d. y ... entonces detrás de un autobús salió un carro muy *rápido* ["El peor susto de mi vida", H, 14;7]
- e. y ya fuimos *rápido* al hospital ["El peor susto de mi vida", M, 15;6]

DISCUSIÓN FINAL

De manera general se observa que los narradores mayores, los jóvenes de tercer grado de secundaria, producen más cláusulas en cada versión de su producción narrativa que los niños de tercer grado de primaria. Como puede verse en las **Tablas 9 y 11**, los jóvenes de tercer grado de secundaria produjeron, en conjunto, más de 400 cláusulas por cada versión del cuento, mientras que las producciones de los niños de 3° de primaria en conjunto arrojaron alrededor de 200 cláusulas (**Tablas 4 y 6**); sólo en la última versión de la secuencia E→O, se obtuvieron más de 300 cláusulas, debido a que las producciones orales de estos seis narradores, que contaron primero por escrito su cuento, fueron más largas (véase la segunda parte de la **Tabla 6**). En la producción de los jóvenes de 3° de secundaria, también fue la versión oral posterior a la escrita (secuencia E→O, **Tabla 11**) la que arrojó un mayor número de cláusulas. En la comparación contrastiva de la producción de los dos grupos de escolares, las diferencias entre las producciones narrativas orales y las escritas generadas por la tarea de contar un cuento mostrado en ilustraciones no evidencian las distinciones típicas de lo oral y lo escrito (Strömqvist *et al.*, 2004). Como puede verse en las **Tablas 4 y 6**, la proporción de adjetivos predicativos y de adverbios de manera por cláusula es muy similar en la producción de los niños de tercer grado de primaria; y lo mismo se aprecia para los jóvenes de tercer grado de secundaria en las **Tablas 9 y 11**. Esto probablemente se deba a que son producciones bastante cercanas. (En la **Tabla 2** se señaló que la producción oral del cuento es "mixta", ubicada entre el punto extremo de la producción típicamente oral y el otro extremo de la producción escrita).

Comparando lo que se encontró en las producciones de los dos niveles escolares, se aprecia que los narradores de tercero de secundaria incluyen un número importante de adjuntos

adverbiales incluso en sus producciones orales basadas en un suceso personal, si bien en éstas usan adverbios cortos. En cambio, en la producción de los niños de tercer grado de primaria es muy escasa la aparición de adverbios de manera.

En conclusión, se puede señalar que entre las versiones orales y escritas de los cuentos generados con base en una historia presentada en ilustraciones, no hay diferencias en el uso de los adjetivos predicativos y adverbios de manera relacionadas con la modalidad oral o escrita. No sorprendió ver que en la producción de los niños de tercer grado, las versiones orales fueran más largas y con un poco más de elementos evaluativos que las escritas, puesto que en otros estudios con niños de esta edad se ha visto que la producción oral es mayor que lo que pueden hacer por escrito (Hess y Rodríguez, 2010; Strömquist, *et al.*, 2004). Sin embargo, sí se esperaba encontrar una mayor cantidad de adjetivos predicativos y adverbios de manera para describir y evaluar personajes, sus estados físicos y anímicos, y sus circunstancias e intenciones (Bassols y Torrent, 1997; Gómez, 2000; Lapesa, 1975), dada la posibilidad de elaborar más sus cláusulas en la producción escrita (Miller, 2006) y por el hecho de que lingüísticamente se han visto diferencias entre la selección de palabras y estructuras según sea una producción oral o escrita.

Al comparar los listados de adjetivos predicativos y adverbios de manera de las **Tablas 5 y 7**, donde se muestra la diversidad de elementos encontrados en la producción narrativa de cuentos de los niños de tercer grado de primaria y los listados de las **Tablas 10 y 12**, donde se exponen los elementos registrados en la producción narrativa de los cuentos de los jóvenes de tercer grado de secundaria, se evidencia el crecimiento léxico que logran los jóvenes al final de la Educación Básica en cuanto a los elementos adjetivales y adverbiales que sirven para la evaluación dentro del entramado narrativo.

No obstante, el análisis cuantitativo no arroja diferencias importantes en lo que se refiere al uso de estos elementos, a pesar de que existen seis años entre la edad y la escolaridad de los dos niveles.

Por otra parte, es interesante que se haya encontrado una diversidad de adjetivos predicativos y adverbios de manera en las producciones narrativas de los jóvenes mayores basadas en un suceso personal (**Tabla 13**), ausente en las anécdotas de los niños menores, a pesar de que éstos sí usan adjetivos predicativos y adverbios de manera en su producción de cuentos. En términos generales, al comparar en bloque las producciones generadas por la tarea de contar una historia presentada en ilustraciones con las producciones basadas en un suceso personal, se puede concluir que durante los años escolares, los niños aprenden las diferencias pragmáticas del uso de los elementos lingüísticos aquí analizados para la descripción y evaluación dentro de sus textos narrativos. La diferencia entre estos dos bloques es notoria; no así entre la producción de cuentos orales y escritos, cuyo contexto de producción acercó los resultados en los usos de adjetivos predicativos y adverbios de manera.

◀ BIBLIOGRAFÍA ▶

- Aissen, J. (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.
- Alarcón, L.J. (2006). Desarrollo del sistema atributivo en el discurso narrativo de los niños en edad escolar. En M. Morúa (Ed.) *Memorias del VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste* (pp. 111-130). Sonora: Universidad de Sonora.
- Alarcón, L. J. (2010). Funciones del adjetivo en español desde una perspectiva tipológica. *Hechos y proyecciones del lenguaje*, 19, 95-124.
- Alarcón, L.J. & Palancar, E.L. (2008). Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar. En E. Díez-Itza (Ed.), *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación. Monografías de Aula Abierta* No. 32 (pp. 65-74). Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- Álvarez, M. (2010). Tipos de escrito I: *Narración y descripción*. Madrid: Arco/ Libros.
- Bamberg, M. (1997a). *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. (1997b). Emotion talk(s): The role of perspective in the constructions of emotions. En S. Niemeier y R. Dirven (Eds.), *The Language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation* (pp. 209-226). Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Bamberg, M. & Reilly, J. S. (1996). Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it. En D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 329-341). Norwood, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2003). El habla infantil entre discursos. A manera de prólogo. En B. Barriga (Ed.), *El habla infantil en cuatro dimensiones* (pp. 9-14). México: El Colegio de México.
- Bassols, M. & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Bhat, D. (1994). *The Adjectival Category. Criteria for Differentiation and Identification*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Berman, R. (2004). The role of context in developing narrative abilities. En S. Strömqvist & L. Verhoven (Eds.), *Relating Events in Narrative Volume 2: Typological and Contextual Perspectives* (pp. 282-306). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. y Slobin, D. (Eds.). (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chafe, W.L. (1986). Writing in the perspective of speaking. En C. R. Cooper & S. Greenbaum, (Eds.), *Studying Writing: Linguistic Approaches*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- De Mello, G. (1992). Adjetivos adverbializados en el español culto hablado de diez ciudades. *Lingüística del Español Actual*, 14, 225-242.
- De Miguel, E. & Fernández, M. (2004). Un enfoque subeventivo de la relación entre predicados secundarios y adverbios de manera. *Revue Romane*, 39, 24-44.
- Dixon, R. (2004). Adjective classes in typological perspective. En R. Dixon, & A.Y. Aikhenvald, (Eds.), *Adjective Classes. A Crosslinguistic Typology* (pp. 1-49). Oxford: Oxford University Press.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.
- Fillinich, M. I. (2003). *Descripción*. Buenos Aires: Eudeba.
- Frawley, W. (1992). *Linguistics Semantics*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gómez, P. (2000). Gramática y uso de la lengua en textos coloquiales periodísticos y literarios. En P. Gómez, P. Carbonero & M. Casado (Eds.) *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamtquíz* (pp. 419-433). Madrid: Arco/ Libros.
- Hess, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: Análisis de narraciones infantiles* (tesis inédita). El Colegio de México, México.

- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalinguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K., & Rodríguez, C. M. (2010). Interrelaciones entre oralidad y escritura en narraciones infantiles. En G. Calderón y K. Hess (Eds.), *El reto de la lengua escrita en la escuela*. México: Fundap.
- Hess, K., Calderón, G., Vernon, S. & Alvarado, M. (Coords.). (2011). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: UAQ-Porrúa.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context: some comparative perspectives in narrative development. En S. Strömquist & Verhoveen, L. (Eds.), *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives* (pp. 281-306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, D., McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to Narrative Language. Procedures to Assessment*. Eau Claire WI: Thinking Publications.
- Hummel, M. (2000). *Adverbale und adverbialisierte Adjektive im Spanischen. Konstruktionen des Typs Los niños duermen tranquilos und María corre rápido*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Hummel, M. (2001). Adjetivos adverbiales flexionados y adjetivos adverbializados invariables en castellano contemporáneo. Construcciones del tipo: los niños duermen tranquilos y María corre rápido. *Revista LENGUA de la Carrera de Lingüística e Idiomas*. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz-Bolivia, 12, 9-52.
- Hummel, M. (2008). La predicación secundaria en el habla oral informal de Chile. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 22, 129-149.
- Hummel, M. (2010). La diachronie du système adverbial des langues romanes: tradition orale et tradition écrite. En M. Iliescu, H. Sillerrunggaldier & P. Danler, P. (Eds.), *XXV Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Innsbruck, 3-8 septembre 2007. Vol. 4* (pp. 445-461). Berlín-Nueva York: De Gruyter.
- INEE. (2008). *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México. Resultados de Aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Karlssohn, K.E. (1981). *Syntax and Affixation. The Evolution of MENTE in Latin and Romance*. Tübingen: Niemeyer.
- Kerswill, P. (1996). Children, adolescents, and language change. *Language Variation and Change*, 1, 177-202.
- Khorounjaia, E. & Tolchinsky, L. (2004). Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish. En A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 83-109). Filadelfia: John Benjamins.
- Lapesa, R. (1975). Sintaxis histórica del adjetivo calificativo no atributivo. En R. Lapesa (Ed.), *Estudios de morfosintaxis histórica del español* (pp. 235-271). Madrid: Gredos.
- Lastra, Y. & Martín, P. (2009). *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México. Materiales de PRESEEA-MÉXICO*. México: El Colegio de México.
- López-Orós, M & Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 75-92.
- Mayer, M. & Mayer, M. (1975). *One Frog too many*. Nueva York: Puffin Pied Piper.
- Miller, J. (2006). Clause structure in spoken discourse. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 481-483). Oxford: Elsevier.
- Morimoto, Y. & Pavón, M. V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco/ Libros.
- Navarro, J. (2010). *Dime quién soy*. México: Plaza y Janés.
- Nippold, M. A. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax and semantics. *Topics in Language Disorders*, 2, 15-28.
- Nippold, M.A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Filadelfia: John Benjamins.
- Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development: The School Age and Adolescent Years*. Austin: Pro-Ed.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pimentel, L. A. (2001). *El espacio en la ficción*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es válido hablar bien para escribir bien? En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 133-149). Barcelona: Gedisa.

- Rhea, P., Hernandez, R., Taylor, L. & Johnson, K. (1996). *Narrative Development in Late Talkers: Early School Age*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295-1303.
- Shen, Y. (2005). Why do we need evaluation devices anyway? En D. Ravid & Z. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman*, (pp. 150-489). Dordrecht: Kluwer.
- Strömquist, S. (1998). *The Process of Writing A Progress Report*. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*. Göteborg: University of Gothenburg.
- Strömquist, S., Ahlsén, E. & Wengelin, A. (1999). *The production process in speech and writing*. En S. Strömquist & E. Ahlsén (Eds.), *The Process of Writing. A Progress Report*. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics* (pp. 9-24). Göteborg: University of Gothenburg.
- Strömquist, S., Nordqvist, A. y Wengelin, A. (2004). Writing the frog story. Developmental and cross-modal perspectives. En S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives* (pp. 359-394). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tallerman, M. (1998). *Understanding Syntax*. Nueva York: Arnold.
- Wierzbicka, A. (1992). Defining emotion concepts. *Cognitive Science*, 16, 539-581.
- Wierzbicka, A. (1994). Emotion, language, and cultural scripts. En S. Kitayama & H. Markus (Eds.), *Emotion and Culture* (pp. 133-196). Washington: American Psychological Association.
- Wierzbicka, A. (1995). Emotion and facial expression: a semantic perspective. *Culture and Psychology*, 1, 227-258.