



Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa

Ludivina Cantú Ortiz, Marco Antonio Cárdenas Nava,
María Eugenia Flores Treviño, Rosa Ma. Gutiérrez García,
Xochitl Magdalena Muñiz Gallardo

Editores

Primera edición, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Rogelio G. Garza Rivera

Rector

Carmen del Rosario de la Fuente García

Secretaria General

Facultad de Filosofía y Letras

Ludivina Cantú Ortiz

Directora

José Javier Villarreal

Secretario de Producción Editorial

ISBN: 978-607-27-0644-6

“Todos los trabajos incluidos en esta publicación ha sido sometidos a un sistema de evaluación ciega, por una comisión internacional de pares”.

Prohibidas la reproducción y la transmisión total o parcial de esta obra en cualquier forma, ya sea electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso de la institución responsable de la edición.

Impreso en México / Printed in Mexico

Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa

**Ludivina Cantú Ortiz / Marco Antonio Cárdenas Nava / María Eugenia Flores /
Rosa María Gutiérrez / Xóchitl Magdalena Muñiz Gallardo**

PRIMERA PARTE

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS NARRATIVAS: LO LOGRADO O NO DURANTE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro

Introducción

Ante el evidente rezago educativo de nuestro país, es apremiante conocer detalladamente las estrategias lingüístico-discursivas que los escolares, a lo largo de 9 años de Educación Básica, logran o no alcanzan a desarrollar, lo que les permitirá o impedirá convertirse en usuarios eficientes de su lengua materna una vez que egresen de esta etapa escolar.

Son diversos los ámbitos discursivos en que las prácticas escolares deben apuntalar la competencia comunicativa de cada individuo. Es en la escuela donde los niños y jóvenes deberían aprender a exponer información, argumentar a favor de una cuestión y a narrar distintos tipos de eventos (Nippold, 2007; Nippold & Sun, 2010). En este trabajo nos centraremos en la revisión de lo que sucede en el desarrollo de las estrategias narrativas, partiendo de la premisa de que en este tipo de discurso es donde los escolares han tenido mayor oportunidad de estar en contacto con distintos modelos desde pequeños, a través de los cuentos leídos en casa o en el Jardín de Niños (preescolar), así como en textos presentados en los libros de Lectura (Alarcón Neve, 2013a).

La narración exige una competencia lingüística suficiente para entretener eventos, ubicarlos en tiempo y espacio, describir y evaluar esos eventos y sus participantes. Esto implica alta complejidad del discurso narrativo, donde además de secuencias de acciones, aparecen expresiones que evalúan emociones, pensamientos y actitudes de los actores-personajes, así como sus intenciones y maneras de realizar dichas acciones. Esto último es lo que Bocaz (1996) ha denominado el *paisaje de la conciencia* dentro de una narración. Por ello, esa complejidad narrativa nos permite diferenciar producciones simples de

producciones cada vez más complejas, vinculadas con una competencia discursiva más desarrollada.

Así, con el propósito de valorar el desarrollo y pulimiento de esas estrategias lingüístico-discursivas que los niños y jóvenes mexicanos hispanohablantes adquieren durante su paso por la Escuela, en este trabajo se muestran resultados comparativos de los usos de construcciones descriptivas y evaluativas en narraciones de niños y jóvenes ubicados en cuatro momentos cruciales en la Educación Básica. Con estos resultados brindamos evidencias de lo adquirido o no para producir narraciones complejas, esperando que esta información sirva para reflexionar sobre lo que las prácticas escolares están ayudando o limitando el fortalecimiento de la competencia discursiva.

Antecedentes

En los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en etapas tardías —coincidentes con las etapas escolares— ha quedado probado que las producciones narrativas de niños y jóvenes resultan ampliamente reveladoras, ya que en ellas se puede observar el estatus de la gramática, el léxico y el desenvolvimiento pragmático de sus productores (Berman & Slobin, 1994; Bamberg, 1997; Barriga, 2002, 2014; Berman, 2004; Khorounjaia & Tolchinsky, 2004; Nippold, 2007). Al narrar, el hablante se ve obligado a aprovechar al máximo su competencia lingüística para ser capaz de entretener distintos tipos de eventos, ubicarlos en un tiempo y espacio que debe compartir explícitamente con el destinatario de su narración, describir esos eventos y sus participantes, y evaluar lo que los participantes hacen, piensan y sienten. Esta última exigencia, la evaluación, implica el manejo de una alta complejidad dentro del discurso narrativo, para pasar de narraciones simples, con solo secuencias de acciones, a narraciones complejas, donde además de secuencias narrativas, se generen expresiones que evalúan los estados mentales de los actores-personajes (McCabe & Peterson, 1991; Paul, Hernandez, Taylor, & Johnson, 1996; Hutson-Nechkash, 2001; Standler & Cuming, 2005). Por ello, el dominio de la evaluación evidencia mayor proficiencia lingüística y discursiva por parte de los narradores.

Las estrategias lingüísticas para describir y evaluar personajes se basan, sobre todo, en construcciones adjetivales y adverbiales (Lapesa, 1975; Bassols y Torrent, 2012); Pimentel, 2001; Hummel, 2008). Asimismo, se dan a través de verbos de estado mental o por medio de sustantivos, siempre y cuando éstos sean la base de construcciones que refieren a características y estados.

De manera específica, mostraremos los resultados de la observación acerca de cómo se construye el *paisaje de la conciencia* dentro de una historia, siguiendo la propuesta de Bocaz (1996), quien, retomando a Perner (1994), nos brinda una clasificación de los estados mentales que se pueden predicar de los personajes de una historia:

a) percepciones, pensamientos y cognición (*darse cuenta, pensar, creer, recordar...*). La autora señala que tanto las percepciones como los actos cognitivos recogen información del entorno del personaje y de cómo éste la almacena, la transforma e incluso la distorsiona. Esto lo podemos constatar en el siguiente ejemplo, tomado de un cuento generado por una niña de 6° grado de Primaria:

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

b) sentimientos y emociones (*estar enamorado o triste, tener miedo, asustarse, alegrarse, ponerse contento o enojado...*). Los sentimientos y las emociones pueden considerarse efectos de la evaluación de la información recibida en vista de lo que se espera y desea. En (2) mostramos dos ejemplos de este tipo de estado mental, tomado de una narración de un niño de 1° grado de Primaria:

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

c) deseos e intenciones (*querer, intentar, desear...*). Los deseos y las intenciones son los estados mentales que especifican como debería cambiar el mundo y cómo se quiere producir esos cambios. Así nos lo evidencia el ejemplo que aquí traemos de una narración de una joven de 3° grado de Secundaria:

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

Utilizamos el término de *estados mentales* para referirnos a las expresiones lingüísticas que emplean los niños para hablar de la *emoción, cognición e intención* (Hall & Nagy, 1987). Se ha podido constatar que el uso de esas expresiones evidencia que se tiene conciencia de los estados internos propios y de otras personas (Harris, 1989, 2008). Por ello, el surgimiento y desarrollo de este lenguaje está vinculado con otras habilidades cognitivas y afectivas, como la preocupación empática por los demás, la conciencia de las normas sociales, el auto-conocimiento y conocimiento de otros (Beeghly & Cicchetti, 1997; Hall & Nagy, 1987; Riviere, Sotillo, Sarr y Núñez, 1994; Sotillo y Riviere, 1997). Asimismo, existe evidencia de que el desarrollo de la comprensión de estados mentales se fortalece durante los años escolares (Naigles, 2000).

Alrededor del tercer y cuarto grados de la escuela primaria (de los 8 a los 10 años), ocurre una mayor transición de los usos del lenguaje: los niños empiezan a usar sus habilidades de lectura para aprender vocabulario avanzado, significados metafóricos y sintaxis compleja (Nippold, 1998). Si bien han adquirido una buena cantidad de vocabulario, resulta interesante conocer la manera en que lo utilizan en la complejidad de la producción narrativa. A través de distintos estudios se ha podido constatar que los narradores mayores ofrecen detalles sobre pensamientos internos, motivaciones, luchas, reacciones e inferencias de los personajes de una historia (Nippold, 1998, 2006; Alarcón Neve, 2013b; 2014).

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

- (4) a. el príncipe estaba muy *feliz*.
b. el niño estaba *distraído*.
c. el caballero se mostraba siempre *dispuesto* a ayudar.
d. y *asustado* el niño dijo: ¡eso no se hace!
e. Todos regresaron *pensativos* a casa.

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

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

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

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

- (6) a. La niña le tenía *envidia* y *coraje* a su compañera.
- b. El príncipe sentía mucha *tristeza*.
- c. El perro maullaba y maullaba *de tristeza*.
- d. Respondió *con razón*.
- e. La miraba con una cara *de odio*.

Por supuesto, en español existen verbos de estado mental (Maldonado, 1999) que son aprovechados para *paisajear* la conciencia de los personajes en narraciones (Bocaz, 1996):

- (7) a. El niño *se sorprendió*.

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

Como podemos apreciar, existe en nuestra lengua una gran *paleta de gama* de construcciones léxico-semánticas-sintácticas para hacer referencia a distintos tipos de estados mentales. Sin embargo, los niños y jóvenes no la aprovechan del todo, mostrándose diferencias en cuanto al uso de estas construcciones para *paisajear* el contexto mental de los personajes de sus cuentos, lo que genera producciones narrativas menos o más complejas.

Precisamente, en este estudio analizamos y comparamos los usos de estas diversas construcciones por parte de niños y jóvenes de cuatro niveles representativos de la Educación Básica: el inicio, la mitad y la conclusión de la Escuela Primaria y la conclusión de la Escuela Secundaria. La intención principal es valorar el desarrollo y pulimiento de dichas estrategias lingüístico-discursivas que llevan a los escolares a producir narraciones cada vez más complejas, con lo que se puede tener evidencias del éxito o fracaso en la adquisición del lenguaje correspondiente a las etapas tardías (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001) que supuestamente se ven fortalecidas por el trabajo escolar en la Educación Básica (Barriga, 2002; Nippold, 2007).

Planteamiento del problema

En nuestro país, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por evaluar el logro escolar en el manejo del lenguaje, aún se desconocen muchos aspectos de lo desarrollado en la etapa escolar. Se cuenta con estimaciones sobre la comprensión de lectura, pero la producción lingüística apenas ha sido evaluada (Namorado Lugo, 1995; Backhoff, Larrazolo y Tirado, 2011).

Con base en la experiencia de trabajos anteriores (Alarcón Neve y Palancar, 2008; Alarcón Neve, 2013a y b, 2014), sabemos que, si bien en los programas de Educación Básica de la escuela mexicana no se incluye ninguna información explícita de los usos discursivos de la diversidad de expresiones adjetivales y adverbiales, los escolares aprenden a utilizarlas dentro de sus producciones narrativas. A partir del análisis de los usos de dichas construcciones por narradores de distintos niveles escolares, tendremos suficientes evidencias del aumento progresivo en cantidad y variedad de construcciones descriptivas y evaluativas en tareas discursivas.

Estamos convencidos de que el estudio de los recursos con los que cuentan los escolares mayores en su lenguaje podrá contribuir a explicar las dificultades y carencias que han sido detectadas en evaluaciones nacionales e internacionales (ENLACE, PISA, etc.)¹. Al mismo tiempo, puede mostrar que es lo que sí se ha logrado desarrollar del lenguaje durante la escuela con base en los programas que se tienen actualmente. Esta información resulta imprescindible para afrontar los grandes retos de una urgente mejora en la Educación Básica de nuestro país.

Objetivos del presente estudio²

El propósito principal del presente trabajo es conocer qué estrategias lingüísticas utilizan los niños y jóvenes en edad escolar para expresar la cognición, emoción e intención de sus personajes en el discurso narrativo oral. De manera específica, planteamos:

- Comparar el uso de categorías léxicas (adjetivos, adverbios, sustantivos y verbos) utilizadas para expresar percepción y cognición, sentimientos y emoción, deseos e intención, así como la diversidad de construcciones en que aparecen, de acuerdo con los distintos grados escolares de los participantes.

¹ Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, aplicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), aplicada para evaluar Español desde el 2006 al 2014. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE.

²Producto derivado del Proyecto de investigación de Ciencia Básica de CONACYT, CB2012/183493, *Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de las narraciones de escolares mexicanos* (Alarcón Neve, en proceso).

- Determinar si existen distintas estrategias para expresar cognición, emoción e intención que estén relacionadas con el avance en los grados escolares.

Con los resultados que aquí mostremos pretendemos contribuir al conocimiento de aspectos importantes sobre la producción lingüística de niños y jóvenes escolarizados que repercuta en la reconsideración de las evaluaciones nacionales y en el mejoramiento de materiales didácticos de los programas educativos y del trabajo pedagógico.

Metodología

El estudio que aquí presentamos se basa en un corpus de 80 muestras narrativas generadas por 40 narradores de cuatro niveles escolares, cuya información se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de participantes

Grado	Participantes	Género	Edad	Etiqueta
1° Primaria	10	5 niñas-5 niños	6;8	[1oP]
3° Primaria	10	5 niñas-5 niños	8;7	[3oP]
6° Primaria	10	5 niñas-5 niños	12;17	[6oP]
3° Secundaria	10	5 mujeres-5 hombres	14;9	[3oS.]

Todos los participantes pertenecían a escuelas públicas urbanas de la Cd. de Santiago de Querétaro, con reconocimiento oficial de desempeño escolar *bueno* en la asignatura de Español, a partir de ENLACE aplicada por la SEP en 2012. Dicho reconocimiento coincide con el prestigio social de esas escuelas que son de las más solicitadas a nivel público en la Cd. de Querétaro. La población atendida es de clase media baja y media alta monolingüe hispanohablante.

Los participantes fueron seleccionados también por su desempeño de *bueno* o *muy bueno* en dichas pruebas nacionales. Como hemos explicado en otros foros (Alarcón Neve, 2015b), buscamos una homogeneidad en la muestra de participantes con el fin de asegurar

que los resultados se vinculan a la construcción lingüística planteada en los programas educativos en contextos escolares suficientes, como es la situación de estas escuelas elegidas dentro de la urbe queretana. Quisimos evitar que otras variables relacionadas con desempeños académicos bajos o con problemas socioeconómicos (el caso de escuelas rurales o en zonas desfavorables en la ciudad) tuvieran efectos más allá del desarrollo lingüístico tardío. Asimismo, con ese control de criterios para la selección de los participantes conseguimos un muestrario más homogéneo que nos permitiera reconstruir el desarrollo lingüístico-discursivo a lo largo de nueve años de Educación Básica, si bien, las diferencias individuales están inevitablemente presentes en los resultados. Sobre estas diferencias no daremos cuenta en este trabajo, en que nos hemos propuesto una revisión general por niveles escolares.³

Generamos la producción narrativa con base en dos cuentos en ilustraciones, de las historias de “la rana” empleadas para este tipo de tareas en diversos estudios sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje (Mayer & Mayer, 1971, 1975). Las historias de la rana han sido utilizadas como herramienta en investigaciones sobre la adquisición de varias lenguas. Se trata de la presentación sin palabras de una trama que se comprende fácilmente, con la complejidad suficiente para permitir un análisis detallado de los eventos (Bamberg, 1997; Berman & Slobin, 1994; Strömquist, Nordqvist & Wangelin, 2004).

En cuanto al procedimiento, debemos compartir que la toma de muestras se llevó a cabo en las escuelas de los participantes. El entrevistador pidió a los participantes que “contaran en palabras” la historia que se les presentaba en ilustraciones a fin de grabarla para que otros niños las escucharan. Podían ver la historia cuantas veces fuera necesario y cuando estuvieron listos, en forma individual, la contaron oralmente, apoyándose con las ilustraciones.

Transcribimos las muestras siguiendo la propuesta de Berman & Slobin (1994), donde la unidad básica de análisis es la *cláusula*, que es cualquier unidad que contenga un solo predicado unificado (actividad, evento o estado) y típicamente se centra en un verbo, que es el *núcleo predicativo* y sus argumentos, con una especificación de

³En otros trabajos hemos abordado esas diferencias individuales (Alarcón Neve, 2015a; Alvarado Velázquez y Alarcón Neve, 2015).

tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad positiva/negativa (Tallerman, 1998). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos, como frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios (Palancar y Alarcón Neve, 2007).

Analizamos, cuantitativa y cualitativamente, las expresiones en las que aparecen adjetivos, adverbios de manera, frases sustantivas y verbos expresando *cognición*, *emoción* e *intención* de los personajes en las narraciones, a partir de la taxonomía propuesta por Perner (1994) y Bocaz (1996).

Para la categorización de las expresiones de estados mentales, a partir de este punto indicados como EM, tenemos la siguiente clasificación (Tabla 2), ejemplificándola con datos tomados de los narradores mayores, 3oS:

Tabla 2

Categorías semánticas de EM a partir de la propuesta de Bocaz (1996)

1	Percepciones y cognición	<i>...pero en ese momento él creía... ...pero ella muy inteligente saltó... ...cuando se dieron cuenta...</i>
2	Sentimientos y emociones	<i>Pepe se sorprendió mucho ...todos estaban tristes La rana muy enojada se va</i>
3	Deseos e intenciones	<i>Justo a tiempo la quería atrapar El perro lo está intentando consolar ...ella sólo quería paz...</i>

Para la naturaleza léxica de los elementos que portan la referencia a los EM, contamos con la categorización mostrada en la Tabla 3.

Tabla 3
Categorías léxicas de los elementos que portan EM

Adj	adjetivo	...pero la rana no estaba convencida
Adv	adverbio	...la rana se sintió triste y sola la rana era la que se sentía aún peor por su actitud
Sust	sustantivo	Entonces Carlitos siente la seguridad ...pues capturó toda su atención
Fp	frase preposicional	... para asombro de Juan
Vb	verbo	...debido a que sabía que... La rana había comprendidotodos se emocionan mucho...

En cuanto a la clasificación sintáctica de las distintas expresiones que portan los EM, hemos diseñado las siguientes categorías (Tabla 4).

Tabla 4
Categorías léxico-sintácticas de las construcciones que portan EM

ADT	Adjunto adjetival funcionando como Predicado Secundario, adjunto adverbial evaluando el evento, o adjunto nominal, siempre y cuando sea constituyente sintáctico y prosódico de la cláusula.	se marchó muy enojado hacia su casa pero ella muy inteligente saltó... todos encantados la recibieron Sara no muy convencida le hacía el feo a Lolita
ADTL	Adjunto adjetival o nominal, destacado, fuera de la cláusula con la que aparece.	Juan ↓ decepcionado ↓ se retiró a su casa junto a su perro la rana ↓ muy enojada ↓ salió del lago la rana se queda triste
COM	Adjetivo o adverbio funcionando como Complemento Predicativo; sustantivo funcionando como Complemento Objeto.	pero la rana no estaba convencida sintió mucha envidia y rencor él tuvo una idea
PRD	Verbo como núcleo del Predicado base de la cláusula.	el niño se decepcionó querían aventuras el pequeño imaginaba
FADJT	Frase preposicional atribuyendo un estado mental a un sustantivo o a una predicación verbal	...mientras Sam y Paz lo volvieron a mirar con enojo y de pronto entró el pequeño sapo por la ventana brincando de alegría
MD	Adjetivo atributivo aportando una característica o un estado mental a un sustantivo	un día un niño llamado Luis recibió un regalo sorpresa
SUJ	Sustantivo como núcleo del Sujeto de la cláusula.	dichos celos y enojo lo llevaron a morderle una pata a la ranita ...porque ninguno de sus intentos había sido satisfactorio

Resultados

Lo primero a comentar en la presentación de los resultados tiene que ver con la producción narrativa en general. Así vemos en la Tabla 5 que la diferencia entre el número de cláusulas obtenidas en las muestras de cada nivel es progresivamente mayor. En esa progresión, la producción del grupo de los narradores mayores, 3oS, casi duplica la producción de los más pequeños, 1oP. No obstante, a partir de 3oP la producción de cláusulas entre grupos no es tan distinta, apenas un aumento de 33%.

Tabla 5
Total de cláusulas en la muestra de cada grupo

Grupo	Total		rango	Proporción	
	Cláusulas	promedio		EM x cláusulas	
1oP	745	74.5	113-37 = 76	165	0.221
3oP	1008	100.8	132-71 = 61	266	0.264
6oP	1170	117	143-84 = 59	244	0.209
3oS	1318	132	171-96 = 75	347	0.263

Mayor similitud encontramos en la proporción de expresiones de EM por el número de cláusulas en la muestra de cada grupo: alrededor del 20-25% de las cláusulas contiene algún tipo de estas expresiones —lo mostrado en la última columna de la Tabla 5—, aún cuando el número crudo de construcciones aumenta considerablemente.

Esa supuesta similitud en cuanto a la presencia de EM en las narraciones de los distintos niveles cambia cuando valoramos la distribución de las expresiones para cada uno de los tres tipos de EM que propusimos en la Tabla 2.

En la Tabla 6, donde mostramos la distribución de expresiones de EM, observamos que el gran salto se da en cuanto a la expresión de las percepciones y cognición (EM 1): mientras que en la producción de 1oP apenas alcanzan el 0.03 del total de expresiones de EM, conforme se avanza en el grado escolar se alcanza un porcentaje mucho mayor, hasta llegar a registrar un 0.28 de las expresiones de EM en la muestra de los narradores mayores, 3oS.

Tabla 6

Distribución de las expresiones de EM en la muestra narrativa de cada grupo.

EM	1oP	3oP	6oP	3oS
1	5 (0.03)	39 (0.15)	38 (0.16)	97 (0.28)
2	134 (0.81)	186 (0.70)	174 (0.71)	211 (0.61)
3	26 (0.16)	41 (0.15)	32 (0.13)	39 (0.11)
T	165	266	244	347

Dicho aumento en la expresión de la cognición repercute en la disminución del porcentaje de expresiones sobre sentimientos y emociones (EM 2), lo cual no quiere decir que la expresión de EM 2 disminuya en cantidad (134 en la muestra de 1oP < 186 en la de 3oP < 174 en la de 6oP < 211 en la de 3oS); más bien se debe a que en la muestra de 3oS la presencia de los EM 1 aumenta considerablemente.

La proporción de expresiones acerca de deseos e intenciones (EM 3) de los personajes de las narraciones de los cuatro grupos se mantiene bastante uniforme, con una mínima disminución progresiva entre niveles escolares, del 0.16 al 0.11.

Frente a los cambios registrados entre niveles en el análisis de las categorías semánticas de los EM a partir de la propuesta de Bocaz (1999) (Tabla 2), podemos afirmar que las diferencias más importantes radican en el tipo de léxico y de construcciones sintácticas a las que recurrieron los distintos grupos de narradores para expresar los tres tipos de EM.

En cuanto a la primera categoría semántica de EM, percepciones y cognición (EM 1), vemos que no sólo se da un cambio en la proporción de estas expresiones conforme se avanza en los niveles escolares (Tabla 6), sino también en la diversidad de construcciones con las que se expresan (Tabla 7); un progresivo aumento en la diversidad tanto de categorías léxicas (propuestas en la Tabla 3) como en la variedad de construcciones sintácticas (explicadas en la Tabla 4).

En las muestras de 1oP y 3oP encontramos un predominio de expresiones de EM 1 dadas por verbos (vb) en la predicación principal de la cláusula (*PRD*), pues únicamente hay un ejemplo de un sustantivo (sust) como complemento (*COM*) en la muestra de 3oP. En cambio, en la muestra de 6oP, si bien siguen predominando los verbos, registramos

también adjetivos (*adj*) para expresar cognición, sobre todo como complementos de verbos copulativos (*COM*); otras categorías léxicas apenas aparecen una vez.

Tabla 7

Categorías Léxica y Sintáctica para la expresión de EM 1 en las muestras de cada grupo.

							<i>vb</i>	79	<i>PRD</i>	79				
						<i>vb</i>	31	<i>PRD</i>	31	<i>adj</i>	12	<i>ADT</i>	6	
						<i>adj</i>	5	<i>COM</i>	5			<i>COM</i>	6	
		<i>vb</i>	38	<i>PRD</i>	38	<i>sust</i>	1	<i>COM</i>	1	<i>sust</i>	6	<i>COM</i>	5	
<i>vb</i>	5	<i>PRD</i>	5	<i>sust</i>	1	<i>COM</i>	1	<i>adv</i>	1	<i>ADT</i>	1		<i>SUJ</i>	1
Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT			
	1oP		3oP		6oP		3oS							
	5 (0.03) de 165 EM		39 (0.15) de 266 EM		38 (0.16) de 244EM		97 (0.28) de 347 EM							

Es en la muestra de los de 3oS donde encontramos más construcciones con más ejemplos para expresar percepciones y cognición; sin embargo, el predominio del uso de verbos mentales (*vb*) para esta categoría semántica EM 1 es indiscutible. A continuación brindamos ejemplos representativos dentro de las muestras de cada grupo escolar para la expresión de la cognición.

Ejemplos de la muestra de 1oP:

- | | | |
|--|--|---------------------------|
| (8) a. el niño pensó
b. y luego él no sabía | <u>vb</u> PRD
<u>vb</u> PRD | [Diego 1oP]
[Sofi 1oP] |
|--|--|---------------------------|

Ejemplos de la muestra de 3oP

- | | | |
|--|--|--------------------------|
| (9) a. Cre yó [que le habían rechazado]
b. Después Miguel tomó una decisión | <u>vb</u> PRD
<u>sust</u> COM | [Ale 3oP]
[Jenny 3oP] |
|--|--|--------------------------|

Ejemplos de la muestra de 6oP:

- | | | |
|--|---|----------------------------|
| (10) a. El niño y el perro comprendieron [lo que estaba pasando con el sapo]
b. y el perro estaba distraído con Peter | <u>vb</u> PRD
<u>adj</u> COM (de <u>vb</u> copulativo) | [Angie 6oP]
[María 6oP] |
|--|---|----------------------------|

Ejemplos de la muestra de 3oS:

- | | | |
|--|---|---------------|
| (11) a. pero ella muy inteligente saltó | <u>adj</u> ADT (Predicado Secundario) | [Adriana 3oS] |
| b. Sara, no muy convencida comenzó a molestar a Lolita, | <u>adj</u> ADT (Predicado Secundario) | [Cynthia 3oS] |
| c. { <u>pues cap</u> } pues capturó toda su atención | <u>sust</u> COM | [Agus 3oS] |
| d. Y mientras Luis <u>estaba despistado</u> | <u>adj</u> COM (de <u>vb</u> copulativo) | [Italo 3oS] |

Para la segunda categoría semántica propuesta en la Tabla 2, sobre sentimientos y emociones (EM 2) se da también un cambio en la proporción de estos a través de las muestras de los cuatro grados escolares, pero ahora a la inversa: disminuye su proporción aunque no la cantidad. En la Tabla 8, podemos apreciar que desde la muestra de 1oP aparecen casi todas las categorías léxicas enlistadas en la Tabla 3 (excepto sust), si bien en todas las muestras predominan ahora para EM 2 los adjetivos (adj).

Ejemplos de 1oP:

(12) a. {el: la <u>tor</u> } la rana <u>estaba muy triste</u>	adj <i>COM</i> (de vb copulativo)	[Dulce 1oP]
b. y se emocionó tanto este Roberto	vb <i>PRD</i>	[Fany 1oP]
c. y la rana se fue enojada	adj <i>ADT</i> (Predicado Secundario)	[Zuri 1oP]

Ejemplos de 3oP

(13) a. El niño muy triste se fue a casa	adj <i>ADT</i> (Predicado Secundario)	[Ale 3oP]
b. Pero entonces la rana grande le tenía envidia a la chiquita	sust <i>COM</i> (Objeto Directo)	[Caro 3oP]
c. Y saltó la rana de felicidad	fp <i>FADT</i>	[Fer 3oP]

Ejemplos de 6oP:

(14) a. Tomás <u>estaba muy enojado</u>	adj <i>COM</i> (de vb copulativo)	[Danna 6oP]
b. ...el sapo los miraba entristecidos desde su roca	adj <i>ADT</i> (Predicado Secundario)	[Angie 6oP]
c. Había una vez un niño muy feliz	adj <i>MD</i>	[Fernando 6oP]

Ejemplos de 3oS:

(15) a. René ↓la rana grande↓ <u>sintió cierta envidia</u> acerca de ella	sust <i>COM</i> (Objeto Directo)	[Italo 3oS]
b. Sam y Paz lo volvieron a mirar con enojo	fp <i>FADT</i>	[Clau 3oS]
c. y de pronto entró el pequeño sapo por la ventana brincando de alegría	fp <i>FADT</i>	[Jess 3oS]
d. su sorpresa fue...	sust <i>SUJ</i>	[Jess 3oS]

Finalmente, para la tercera categoría semántica de EM en la Tabla 2, expresiones de deseos e intenciones (EM 3), se muestra un contraste entre la pareja proporción de estas expresiones en las muestras de los cuatro grupos, con el notable aumento de la diversidad de construcciones en la muestra de 3oS (Tabla 9), si bien vuelve a presentarse la predominancia de los verbos como predicados principales de las cláusulas, tal y como lo vimos para los EM 1.

Discusión final

Los resultados nos muestran que desde el inicio de la Escuela los niños incluyen en sus narraciones expresiones sobre estados mentales de los personajes en sus cuentos. La proporción dedicada a la expresión de estos estados es bastante similar en las muestras de los cuatro niveles observados: alrededor del 20-25% de su producción medida en cláusulas. Esto evidencia que a los 6 años los niños ya son conscientes de la necesidad de explicitar los sentimientos y emoción de sus personajes, así como sus deseos e intenciones, lo que de acuerdo con Bocaz (1996) significa *paisajear* la conciencia.

Sin embargo, si bien ese paisaje mental tiene una fuerte presencia en las narraciones de todos los niveles, los resultados también mostraron que hablar sobre las percepciones, los pensamientos y la cognición de los personajes —lo que identificamos con la categoría EM 1 en este trabajo— aparece como estrategia hasta la producción de los niños de 3oP. Esto no significa que los niños pequeños no tengan en su léxico verbos mentales de cognición, ya que otros estudios han evidenciado que niños de 2 y 3 años usan verbos de pensamiento en conversaciones (Romero Méndez, 2004). Sin embargo, expresar esto respecto a una tercera persona dentro del entretejido narrativo conlleva mayor complejidad semántica y sintáctica. Esto parece ser la principal razón de la prácticamente nula aparición de EM 1 en la muestra de los niños de 1oP. Éste es un aspecto que requiere mayor análisis para contar, en el futuro, con mejores explicaciones de estos resultados.

Los cambios más importantes detectados entre los cuatro niveles escolares están en la diversidad de léxico y de construcciones a las que recurrieron los narradores, y esto se valora contundentemente al contrastar las Tablas 7, 8 y 9, en las que enfatizamos gráficamente ese progreso en la diversidad.

No obstante, aún en la muestra de los mayores (3oS) predomina el uso de palabras y construcciones que ya están presentes en la producción de los más pequeños. Pudimos constatar que aumenta la diversidad de construcciones, pero el número de ejemplos registrados para las nuevas construcciones que aparecen en las muestras de los mayores son pocos y provienen de sólo algunos narradores.

Para la expresión de las percepciones, los pensamientos y la cognición (EM 1), vimos que en general el predominio de la categoría léxica verbal abarca las muestras de los

cuatro niveles, si bien en cantidad existe un aumento progresivo importante. Una valoración similar encontramos en las expresiones de los deseos e intenciones, es decir, los EM 3.

Solamente para la segunda categoría, EM 2, cuando los narradores hablan de los sentimientos y emociones de sus personajes, pudimos constatar un aumento importante en construcciones complejas como las de adjetivos funcionando como predicados secundarios (adj---*ADT*) o sustantivos como complementos (sust---*COM*). Pero esos logros no se aprecian en el uso de otras categorías léxicas o sintácticas ni siquiera en esta segunda categoría semántica analizada.

Todo esto nos obliga a reconsiderar lo que se hace en la escuela para fortalecer el desarrollo y aprovechamiento de la competencia lingüística en la producción discursiva. Con base en los antecedentes teóricos, sabemos que nuestra lengua cuenta con una amplia gama de construcciones para dar cuenta de los EM. Después de 9 años de Educación Básica, los participantes de este estudio, quienes eran de los mejores evaluados dentro de sus grupos escolares, que provenían de escuelas públicas con condiciones satisfactorias para el trabajo escolar y con cierto reconocimiento social y académico, no demuestran, en conjunto, grandes cambios en la manera de construir el paisaje mental de sus cuentos de aquella empleada por los narradores que están iniciando la escuela. Por ejemplo, las nuevas construcciones de mayor complejidad que se ubican en la expresión de las percepciones, los pensamientos y la cognición (EM 1) están dadas por la repetición de los mismos verbos mentales, lo que demuestra una pobreza léxica generalizada. Además, las construcciones más innovadoras se encuentran en las muestras de ciertos narradores, lo que evidencia también que después de 9 años de estar dentro de un mismo sistema educativo, las diferencias individuales siguen distanciando a los niños en cuanto a su desarrollo lingüístico. Lo anterior exige una profunda revisión de cómo está cumpliendo la Escuela su función social de impulsar a todos los niños y jóvenes hacia un desarrollo integral pleno que les brinde la oportunidad de ser individuos que puedan desenvolverse en los ámbitos académicos, culturales y sociales a los que se integrará una vez que concluya su Educación Básica.

Bibliografía

- Alarcón Neve, L. J. (2010). Funciones del adjetivo en español desde una perspectiva tipológica. *Hechos y proyecciones del Lenguaje*, 19, 95-124.
- Alarcón Neve, L. J. (2013a). Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos. En N. Delbecque, M. F. Delpont y D. Michaud Maturana (eds.), *Du Signifiant Mininal aux Textes. Études de linguistique ibéro-romane* (pp. 183-205). París: Lambert-Lucas (Collection Libéro).
- Alarcón Neve, L. J. (2013b). Adjuntos adjetivales y adverbiales en el discurso narrativo de niños y jóvenes escolares. En K. Hess y A. Auza Benavides (eds.). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 213-260). México: Editorial Universitaria UAQ-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel.
- Alarcón Neve, L. J. (2014). Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares. En R. Barriga (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 143-172). México, El Colegio de México (Estudios de Lingüística).
- Alarcón Neve, L. J. (2015a). Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en distintos momentos de la etapa tardía de desarrollo del lenguaje. Ponencia en 16º Encuentro de Adquisición del Lenguaje. Universidad de Guadalajara. 5 y 6 de marzo 2015.
- Alarcón Neve, L. J. (2015b). El estudio del desarrollo del lenguaje en etapas tardías y su vinculación con las etapas escolares. Ponencia en II Congreso de Investigadoras S.N.I. BUAP-UdG-CONACYT. Guadalajara, Jal., 24 y 25 de septiembre de 2015.

- Alarcón Neve, L. J. y Palancar, E. (2008). Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar. En: E. Diez-Itza (ed.). *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/ Studies on language development and Education*. Monografías de Aula Abierta No. 32 (pp. 65-74). Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- Alvarado Velázquez, E. Q. y Alarcón Neve, L. J. (2015). Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en narraciones de niños finalizando la escuela primaria. Cartel en el XIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez. 7-10 de octubre 2015.
- Backhoff, E.; Larrazolo, N. y Tirado, F. (2011). Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL (4), 160, 9-27.
- Bamberg, M. (1997). Emotion talk(s): The role of perspective in the constructions of emotions. En S. Niemeir y R. Dirven (eds.). *The language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation* (pp. 209-225). Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares...un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (coord. ed.). (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística).
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Beeghly, M. & Cicchetti, D. (1997). Talking about self and other: Emergence of an internal state lexicon in young children with Down syndrome. *Development and Psychopathology*, 9, 729-748.

- Berman, R. (2004). Genre and modality in developing discourse abilities. En C. L. Moder y A. Martinovic-Zic (eds.), *Discourse Across Language and Cultures* (pp. 329–356). USA: John Benjamin.
- Berman, R. & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles. *Lenguas modernas* 23, 49-70.
- Demonte, V. y Masullo, P. J. (1999). La predicación: Los complementos predicativos. En I. Bosque y V. Demonte V (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II (pp. 2461-2523). Madrid: Espasa-Calpe.
- Frawley, W. (1992). *Linguistics Semantics*. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Hall, W. S. & Nagy, W. E. (1987). The semantic-pragmatic distinction in the investigation of mental state words: The role of the situation. *Discourse Processes*, 10, 2, 169-180.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Balckwell.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. Feldman Barrett (eds). *Handbook of emotion* (pp. 320-331).New York: The Guilford Press.
- 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.
- Hutson-Nechkash, P. (2001). *Narrative Toolbox: Blueprints for Storybuilding*. Eau Claire, W. I.: Thinking Publications.

- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Khorounjaia, E. & Tolchinsky, L. (2004). Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish. En R. Berman (ed.). *Development across Childhood and Adolescence* (pp. 83-109). USA: John Benjamin.
- Lapesa, R. (1975). Sintaxis histórica del adjetivo calificativo no atributivo. En *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas. Doctor Amado Alonso en su cincuentenario* (pp. 171-199). Buenos Aires: UBA.
- Maldonado, R. (1999). *A media voz: problemas conceptuales del clítico SE en español*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Mayer, M. & Mayer, M. (1975). *One frog too many?* New York: Puffin Pied Piper.
- Mayer, M. & Mayer, M. (1971). *A boy, a dog, a frog, and a friend*. New York: Dial Press.
- McCabe, A & Peterson, C (eds.) (1991). *Development narrative structure*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Naigles, L. R. (2000). Manipulating the input: Studies in mental verb acquisition. En B. Landau, J. Sabini, J. Jonides y E. Newport (eds). *Perception, Cognition, and Language* (pp. 245-274). Cambridge, MA: MIT Press.
- Namorado Lugo, A. L. (1995). El problema de lecto-escritura en el estudiante universitario. Una perspectiva docente. Tesis de Maestría. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development: The School Age and Adolescent Years*, Austin: Pro-ed.

- Nippold, M. A. (2006). Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. En K. Brown (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 4456-4461). USA-UK: Elsevier.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A. & Sun, L. (2010). Expository writing in children and adolescents: A classroom assessment tool. *Perspectives on Language Learning and Education: Adolescent Language*, 17, 100-107. Published by Division 1, American Speech-Language-Hearing Association.
- Palancar, E. y Alarcón Neve, L. J. (2007). Predicación secundaria depictiva en español. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 37, 337-370.
- Paul, R.; Hernandez, R.; Taylor, L. & Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295-1303.
- Perner, J. (1994). *La comprensión de la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Pimentel, L. A. (2001). *El espacio en la ficción*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Riviere, A., Sotillo, M., Sarr, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de psicología*, 51, 23-32.
- Romero Méndez, R. (2004). La construcción semántico-sintáctica de verbos de pensamiento en la adquisición temprana del español. Tesis de Maestría en Lingüística Hispánica. México: UNAM.

Sotillo, M. y Riviere, A. (1997). Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales. *Estudios de Psicología*, 57, 39-59.

Standler, M. & Cuming, G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Educational Journal*, 33 (2), 73-80.

Strömqvist, S., Nordqvist, A. & Wangelin, A. (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives. En S. Strömqvist & L. Verhoeven(eds.). *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives* (pp. 359-394). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Tallerman, M. (1998). *Understanding syntax*. NY: Arnold.

ÍNDICE

Presentación	3
María Eugenia Flores Treviño	
Ludivina Cantú Ortiz	
<i>PRIMERA PARTE</i>	
1 HABLAR Y ESCRIBIR EN EL AULA: DE LA ORALIDAD ESPONTÁNEA AL LENGUAJE ACADÉMICO	7
Amparo Tusón Valls	
2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS	24
Ludivina Cantú Ortiz	
Xóchitl Magdalena Muñiz Gallardo	
Marco Antonio Cárdenas Nava	
3 TRES ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN: LECTO-ESCRITURA, COMPRESIÓN AUDITIVA Y ESTRUCTURAS DE LA LENGUA ORAL	37
María Eugenia Flores Treviño	
Armando González Salinas	
Manuel Santiago Herrera Martínez	
María Dolores Hernández Rodríguez	
4 DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS NARRATIVAS: LO LOGRADO O NO DURANTE LA EDUCACIÓN BÁSICA	51
Luisa Josefina Alarcón Neve	
5 ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PENSAR, ORGANIZAR, ESCRIBIR Y CORREGIR	77
Dalina Flores Hilerio	
6 POSTMÉTODO Y ENFOQUES COMUNICATIVOS. HACIA NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS	90
Carlos González Di Pierro	
7 COMPETENCIAS DE LOS LECTORES Y LOS ESQUEMAS SECUENCIALES	114
Silvia Verónica Valdivia Yábar	
8 PERFECCIONAMIENTO DE LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO	135
María Eugenia Flores Treviño	
9 REFLEXIÓN Y PERCEPCIÓN DEL DISCURSO DOCENTE EN LA CLASE DE ESPAÑOL	149
Dalia Reyes Valdés	

10	TEJIENDO LA MEMORIA. CURSO DE REDACCIÓN PARA LOS ADULTOS MAYORES EN LA UANL	168
	Manuel Santiago Herrera Martínez	
11	¿QUÉ TAN COMUNICATIVAS SON LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA PROPUESTAS EN UN CURRÍCULUM?	185
	Gilberto B. Aranda Cervantes	
12	LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN DE TEXTOS COMO ESTRATEGIA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD	211
	Tzitel Pérez Aguirre	

SEGUNDA PARTE

1	LA IMPORTANCIA DE LA GRAMÁTICA EN LA LENGUA	223
	Patricia E. Vargas Sandoval	
2	PEDIR DISCULPAS/PERDÓN COMO ACTO COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	233
	Armando González Salinas	
3	ENFOQUES CRÍTICOS A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: EL USUARIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y SU PROPIA VOZ	251
	Gerrard Mugford Fowler	
	Jesús Omar Serrano	
4	LA DISPONIBILIDAD COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA LICENCIATURA EN LETRAS	269
	Matilde Beatriz Hernández Solís	
	Gabriela Cortez Pérez	
	Mónica Muñoz Muñoz	
5	AUTOCORRECCIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS: PARA UNA ADQUISICIÓN INTEGRAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	288
	Orlando Valdez Vega	
6	COMPETENCIA PRAGMÁTICA: DESARROLLO DE PATRONES EN LAS DISCULPAS	316
	Elizabeth Flores Salgado	
	Gaspar Ramírez Cabrera	
	Alma Alicia Peralta Aguillón	
7	AUTORES Y AUTORAS DE OBRAS LITERARIAS MÁS DISPONIBLES EN EGRESADOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE LETRAS, UN SEGUNDO CORPUS	334
	Gabriela Cortez Pérez	

	Martha Cecilia Acosta Cadengo	
	Diana Villagrana Ávila	
8	LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS COMO PRÁCTICA COTIDIANA	349
	Tzitel Pérez Aguirre	
	José Luis Martínez Canizales	
9	EXPRESAR LA FE: PROPUESTA COMUNICATIVA CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS PARA LA REDACCIÓN EN CLASE DE LITERATURA	358
	Julio Hernández Maldonado	
10	LA DISPONIBILIDAD LÉXICA: ORIGEN, DESAFÍOS Y APLICACIONES. UN NUEVO CAMINO: LA INTERPRETACIÓN CULTURAL	369
	Mónica Muñoz Muñoz	
	Matilde Hernández Solís	
11	PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA	381
	André Briand	
	Gabriela Elizondo	
12	LA DISPONIBILIDAD LÉXICA, UNA PROPUESTA DE MEDICIÓN DE LOS AUTORES MÁS DISPONIBLES DE LOS ALUMNOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE LETRAS	401
	Gabriela Cortez Pérez	
	María Matilde Beatriz Hernández Solís	
	Mónica Muñoz Muñoz	

La lengua española y sus procesos de enseñanza-aprendizaje son una constante preocupación para los profesores de lengua, lo que ha propiciado que los investigadores se planteen importantes dudas sobre los cambios metodológicos en torno a esta problemática, que han tratado de resolver desde la diversidad de perspectivas teóricas, por lo que es posible encontrar propuestas explicadas desde la lingüística, la pedagogía, la psicología, la sociología, la biología, entre otras disciplinas; lo que ha generado un enorme caudal bibliográfico en torno a la didáctica de la lengua.

Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa viene a formar parte de esta larga tradición, y responde a uno de los propósitos de la Sociedad de Profesores de Humanidades y de Investigadores en la Enseñanza del Español (SOPHIEE), cuyos investigadores son, fundamentalmente, quienes participan aquí, así como a los objetivos del I Congreso Internacional sobre Problemas de la Enseñanza del Español (XI Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México. "Dra. Marina Arjona Iglesias"), que se celebró en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

