

Serie Lingüística

I. Memorias

Consejo Editorial

Sergio Bogard, El Colegio de México
Bernard Comrie, Max Planck Institut für Evolutionäre Anthropologie
Zarina Estrada Fernández, Universidad de Sonora
T. Givón, University of Oregon
James Harris, Massachusetts Institute of Technology
Jane H. Hill, University of Arizona
Luis Fernando Lara, El Colegio de México
Paulette Levy, Universidad Nacional Autónoma de México
María del Carmen Morúa Leyva, Universidad de Sonora
Rosa María Ortiz Ciscomani, Universidad de Sonora
Cecilia Rojas Nieto, Universidad Nacional Autónoma de México
Verónica Vázquez Soto, Universidad Nacional Autónoma de México

**VIII
Encuentro
Internacional
de Lingüística
en el Noroeste**

Editora

María del Carmen Morúa

MEMOR **3** AS
Tomo



"EL SABER DE MIS HIJOS
HARÁ MI GRANDEZA"

Hermosillo, Sonora. Editorial UniSon, 2006

P21
.E53
2004

T3 Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste (8 : 2004 :
Hermosillo, Sonora)
Memorias del VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el
Noroeste : 15 al 17 de noviembre de 2004, Hermosillo, Sonora /
Universidad de Sonora. Departamento de Letras y Lingüística; editora
María del Carmen Morúa Leyva -- Hermosillo, Sonora : Editorial
UniSon, c2006

t. (3 : Il.; 21 cm. -- (Serie lingüística; l. Memorias)

Contenido: t. 3: Conferencia especial, psicolingüística, adquisición y
desarrollo del lenguaje, gramática y discurso, sociolingüística, Estu-
dios sobre la dimensión sonora de las lenguas.

ISBN 970-689-300-8

I. Lingüística - Congresos.

I. Morúa Leyva, María del Carmen, ed.

Área de Análisis Bibliográfico. Coordinación de Bibliotecas. DDA. Universidad de Sonora

© 2006 Universidad de Sonora

Departamento de Letras y Lingüística
División de Humanidades y Bellas Artes
Apartado Postal 793
Hermosillo, Sonora, 83000, México

ISBN 970-689-302-4

Índice

Presentación 7

Conferencia especial

Liliana Tolchinsky 11

Escritura y conocimiento lingüístico

Psicolingüística, adquisición y desarrollo del lenguaje

Amalia Hoyos Arvizu 39

Errores de habla, resbalones que nos damos todos...

Lourdes de León Pasquel 57

Evidencias sobre la adquisición de la estructura semántica de acciones
en el léxico temprano tzotzil: el caso de los verbos de "caer"

Frida Villavicencio 81

Definiciones de niños purépechas. Un primer acercamiento

María Teresa Alessi Molina 97

Procesos de aprendizaje de la lectura en la escuela primaria

Luisa Josefina Alarcón Neve 111

Desarrollo del sistema atributivo en el discurso narrativo
de los niños en edad escolar

Rosa María Ortiz Ciscomani, Teresita Cabanillas Chávez y

Elva Álvarez López 131

Caracterización de la producción de una niña sorda en proceso de
oralización: entre gramática y pragmática

Gramática y discurso

Nora England 157

El papel de palabras afectivas en la narración en Mam (Maya)

B'alam Mateo.....	173
La progresión temporal en narraciones del q'anjob'al (maya)	
Gilles Polian y Francisco J. Sánchez Gómez.....	197
Conectores temporales en tsel'tal	
Mercedes Montes de Oca Vega.....	217
Las partículas en náhuatl: una aproximación	
Sociolingüística	
Gabriela Pérez Báez.....	239
Valoración sociolingüística de la vitalidad del zapoteco de San Lucas Quiavini	
María del Carmen Morúa Leyva.....	257
Indexicalidad indirecta, estilización dialectal y construcción de identidades sociales en la comedia popular: un caso en el noroeste de México	
Araceli Carrillo Carrillo y Zarina Estrada Fernández.....	289
Adaptaciones fonológicas y ámbitos semánticos de los préstamos en tepehuano del norte	
Estudios sobre la dimensión sonora de las lenguas	
Stephen A. Marlett.....	311
La evolución del alfabeto seri	
Susan Smythe Kung.....	331
Symbolismo de sonido y el lenguaje expresivo en el tepehua de Huehuetla	
Vsevolod Kapatsinski.....	355
Phonological Similarity Relations: Network Organization of the Mental Lexicon	

Presentación

La Universidad de Sonora se congratula en ocasión de la publicación de la memoria del VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste, realizado en la ciudad de Hermosillo, del 15 al 17 de noviembre de 2004. En esta oportunidad ponemos a disposición de la comunidad lingüística nacional e internacional un conjunto de 53 artículos, distribuidos en tres volúmenes, que representan una cuidadosa selección de los trabajos que se dieron a conocer en dicho evento.

La publicación de trabajos de los Encuentros de Lingüística en Sonora se ha convertido ya en una tradición, que inició el año de 1994 con la publicación del volumen *Estudios de Lingüística y Sociolingüística* y continuó, a partir de ese año, con la serie *Memorias*, en la que se ha trabajado siempre bajo una premisa: difundir el trabajo lingüístico, tanto descriptivo y tipológico como interdisciplinar o aplicado, en diversas lenguas y enfoques, con un compromiso permanente de calidad que se intenta superar en cada nueva edición y, de esta manera, contribuir a la difusión del conocimiento generado en instituciones nacionales y extranjeras, y a mantener abierto un espacio que propicie el diálogo entre pares académicos.

La apertura a múltiples temáticas y enfoques que ha caracterizado a los Encuentros de Lingüística en el Noroeste se refleja en la diversidad de contenidos de los tres volúmenes que integran la edición de la serie *Memorias* que ahora se presenta.

Así, el volumen I incluye la conferencia especial de Nick Evans acerca de los verbos de parentesco en ilgar e iwaidja, dos lenguas de Australia. Inmediatamente después, le siguen 16 artículos distribuidos en dos secciones: i) *Estudios morfosintácticos*, con doce artículos sobre temas de morfología, sintaxis y del discurso de diversas lenguas del mundo y se da cierre al volumen con la sección ii) *Estudios de posesión* conformada por cuatro artículos que tratan aspectos de la posesión en cuatro lenguas indígenas americanas.

El volumen II está encabezado por la conferencia especial de Judith Aissen sobre verbos seriados en tzotzil. Acoge además un total de 17 artículos organizados en cuatro secciones temáticas: i) *Estudios de gramaticalización y subjektivización*, con tres artículos que tocan características de tales procesos en español y purépecha; ii) *Estudios gramaticales del español*, también con tres artícu-

BIBLIOGRAFÍA

- Ferreiro, E. et al. 1982. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: SEP-OEA.
- Goodman, K. 1996. *On Reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Nunes, T. 1999. "Introductory Comments" to Section 1. En T. Nunes (ed.). *Learning to Read: An Integrated View from Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pressley, M. 1999. *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. 1993. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. México: SEP
- . 1995. *Español. Lecturas. Primer Grado*. México: SEP
- Snow, C. E., M. S. Burns, y P. Griffin. 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Solé, I. 2002. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sweet, A. P. y C. Snow. 2003. "Reading for comprehension". En A. P. Sweet y C. Snow (eds.). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press.

Desarrollo del sistema atributivo en el discurso narrativo de los niños en edad escolar

Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro

INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años, una preocupación recurrente en la investigación sobre el desarrollo del lenguaje infantil ha sido la constitución del discurso narrativo infantil. Se ha visto que la complejidad de este tipo de producciones les exige a los niños el empleo de gran parte de su competencia lingüística para lograr el entretendido de eventos y la ubicación de acciones en el tiempo y espacio, así como para el establecimiento de personajes primarios y secundarios, y de distintos planos en su narración. También necesitan esa competencia para la descripción de situaciones y de sus personajes. Por ello, las muestras de lenguaje que se obtienen a través de las narraciones infantiles resultan una fuente rica en información acerca del status y desarrollo del lenguaje infantil, tanto de su gramática como de su léxico y sus usos pragmáticos (Berman y Slobin 1994; Bamberg 1997; McCabe 1999; Barriga Villanueva 1990, 2002; Alarcón Neve 2000).

En el caso particular del español, distintos estudios se han llevado a cabo para evaluar el desarrollo lingüístico en la etapa escolar —entre los seis y los doce años de edad— (Barrera y Fraca de Barrera 1991; Gutiérrez-Clellen y Hofstetter 1994; Sebastián y Slobin 1994). Sin embargo, en el caso de México, son escasos los estudios sobre el discurso narrativo de los niños y más aún sobre la producción de niños en la escuela primaria (Barriga Villanueva 1990, 2002; Reyes Trigos 1996; Aguilar 2002; Alarcón Neve y Orozco Lecona 2004).

Para conocer más acerca de la composición lingüística de la narrativa infantil, decidí abordar algunos elementos fundamentales para la descripción dentro del discurso narrativo. Durante el proceso de apren-

der la naturaleza y funcionamiento de los elementos que desde el predicado expresen cualidades, características y estados referidos a otro participante del enunciado, los niños se enfrentan a una compleja red de formas y funciones, como puede apreciarse en la siguiente variedad de ejemplos en (1):

- (1) a. La rana era envidiosa¹
 b. La rana estaba celosa
 c.y el niño se puso muy feliz, pues ahora la rana comprendió que no hay que ser envidiosas.
 d. Un día le llegó un regalo de su tío y no sabía qué era y lo abrió y muy sorprendido se dio cuenta que era otra ranita
 e.el niño, muy enojado, la regaña y la manda a buscarla

Me interesa analizar la descripción dentro del discurso narrativo de niños hispanohablantes en edad escolar, para lo que observo las relaciones gramaticales y léxico-semánticas en la expresión de identificaciones, cualidades, características y estados, de personajes animados e inanimados, de objetos contextuales y de situaciones, y cómo esas relaciones lingüísticas impactan a la pragmática de su discurso narrativo. Con ese propósito he comparado muestras de niños de 1º, 3º y 5º grados de nivel primaria, a fin de vislumbrar tendencias en la adquisición y complejización del empleo de construcciones que sirven para la descripción.

En específico, he analizado la producción de lo que la tradición lingüística hispánica reconoce como *construcciones atributivas*.² Dado

¹ Los ejemplos forman parte de la base de datos analizada en la presente investigación. En su momento, cuando exponga la metodología, explicaré el proceso de obtención de las muestras.

² El término *atributiva* en esta tradición tiene un significado más específico, pues dentro de una lingüística más general y universal, la atribución y lo atributivo sola-

que, dentro de dicha tradición lingüística en muchas ocasiones la función de complemento predicativo suele aparecer asociada o confundida con la de atributivo, he analizado también las construcciones que presentaban un complemento de este tipo, comparando su presencia con aquellas reconocidas como atributivas, y contrastando su uso por los niños al inicio de la escuela primaria, a la mitad de esta etapa, y cuando están por concluir, es decir, cuando otras estructuras lingüísticas se han consolidado, como las estrategias lingüísticas para la referencia anafórica (López-Orós y Teberosky 1998).

LAS CONSTRUCCIONES ATRIBUTIVAS EN ESPAÑOL

Hasta la fecha, no existe un acuerdo amplio sobre la naturaleza sintáctica y semántica y las implicaciones pragmáticas que conlleva el elemento que, dentro de una enunciación, *atribuye* o adscribe cualidades, características y estados a otro participante del enunciado, desde el predicado a través de un verbo.³

mente se refieren a la modificación que se obtiene de aplicar directamente un adjetivo al núcleo nominal dentro de una frase: *La rana mala pateó a la chiquita*. Cuando la modificación se da a través de un verbo, y el modificante está así dentro del predicado, se considera una construcción predicativa: *La rana era mala; El niño se puso triste; Y entonces, todos regresaron muy tristes a su casa*. Es decir, se considera como predicativa a la forma adjetival que sigue a un verbo, aunque éste sea copulativo (Frawley 1992: 437). Dentro de la lingüística hispánica, sin embargo, se ha mantenido una fuerte división entre las *construcciones atributivas*, donde el enlace entre el tema y el modificador o atribuyente es un verbo copulativo (Ser, Estar y Parecer, básicamente), y las *construcciones con complemento predicativo*, donde el núcleo verbal del predicado está dado por un verbo pleno semánticamente y autónomo sintácticamente. En este trabajo *atributivo* y *predicativo* están tomados del análisis predominante en la lingüística hispánica predominante (cf. García Page 2000a y b).

³ En una lingüística más general y universal, esto es lo que se considera como modificación semántica a través de la predicación (Frawley 1992). Sin embargo, ya he hecho referencia a la manera particular en que los hispanistas han considerado los términos de *atribución* y *atributivo* (Navas Ruiz 1960; Porroche Ballesteros 1990; Gutiérrez Ordóñez 1997; García Page 2004 a y b). Por el momento, me mantendré dentro de esta escuela española. No obstante, en mi trabajo de investigación que actualmente es-

A grandes rasgos, se puede decir que han existido dos posiciones extremas en el abordaje de dicho elemento en español y las construcciones en que aparece. Por un lado, están los estudiosos que restringen el nombre de Construcciones Atributivas a las constituidas por los verbos *ser* y *estar* –y algunos incluyen el verbo *parecer*– (Hernanz Carbó 1998; García-Page 2004a). Estos autores consideran a estos verbos como “mera cópula”, sin la capacidad de formar predicados por sí solos. Estos verbos han sido identificados por muchos gramáticos como verbos “copulativos”, resaltando su ligera carga semántica y su función de nexo entre dos componentes fuertes como son el *tema* y el *atributo*. El tema al que se aplica lo significado por el atributo es el sujeto de la oración. El atributo está dado por adjetivos, sustantivos y adverbios, relacionados simultáneamente con el tema –frase nominal– y el verbo. Algunos ejemplos se muestran en (2):

- (2) a. Todos sus amigos *estaban muy enojados*
 b. Ese día *era su cumpleaños*

Según García-Page (2004a: 143), el atributo es un complemento verbal indispensable y su supresión provoca agramaticalidad, a menos que se le supla por el neutro *lo*, que es una peculiaridad de los atributos introducidos por *ser*, *estar* y *parecer*.

Si el elemento atribuyente aparece relacionado con un verbo distinto de estos tres, considera que se trata de otro tipo de construcción. Los mencionados autores, al mismo tiempo, le dan relevancia a la función de complemento predicativo. Véanse las frases adjetivales en (3):

- (3) a. Y ya todos van *muy tristes* por la laguna
 b. El perro *volteó muy enojado*

tá en proceso, estoy buscando la ampliación de mis conceptos hacia visiones más acordes con la lingüística internacional.

- c. La tortuga, como no tenía las orejas *muy largas*, no podía oír

El elemento atribuyente es un complemento predicativo de los verbos que aquí están sirviendo de núcleos.

Por otro lado, se encuentra la postura extrema en la que se considera que toda construcción en donde aparezca un elemento atribuyendo características, cualidades o estados a cualquier participante de la enunciación puede ser considerada como una construcción atributiva (Gutiérrez Ordóñez 1997; Alarcos Llorach 1999; Tornel Sala 1995). El tema puede ser tanto el sujeto-agente como el objeto-paciente de la oración.

Entre estas dos posturas extremas, se encuentra una tendencia en la que varios estudiosos reconocen como verbos atributivos a otros verbos además de *ser*, *estar* y *parecer*, porque ofrecen un comportamiento similar: *volverse*, *ponerse*, *llegar a ser*, *convertirse*, *hacerse*, *quedarse*, *seguir*, entre otros (Martínez Álvarez 1983; Porroche Ballesteros 1988, 1990; Gutiérrez Ordóñez 1997):

- (4) a. Se puso *triste* la rana
 b. Se quedó *enojado* el perro
 c. La rana seguía *celosa*
 d. Se volvieron *muy amigas*

Estos verbos, dentro de las construcciones en (4), muestran una naturaleza semántica similar a la de *ser* y *estar*, pues son verbos “desemantizados”, ya que su significado léxico original se ha modificado y han adquirido un valor propiamente aspectual (Fernández Leborans 1999: 2363). Asimismo, su complemento es indispensable para realizar la predicación. Por ello, dicho complemento puede verse como un atributo, de acuerdo con la definición que de éste se encuentra dentro de la lingüística hispánica.

El complemento predicativo, en cambio, es la función sintáctica que desempeña el constituyente del predicado verbal, que modifica ya sea al

sujeto-agente de la enunciación o al objeto directo-paciente, atribuyéndole características, cualidades y estados anímicos y mentales, y al mismo tiempo complementa a un verbo pleno semánticamente, que puede ser transitivo o intransitivo (Demonte y Masullo 1999; García-Page 2004b):

- (5) a.entonces todos regresan *muy tristes* a la casa
 b. y la tortuga caminaba *muy triste*
 c. y luego la rana grande se sentó *muy contenta*

Estos complementos –como los señalados en (5)–, además de abordarse muchas veces junto con los atributos, han sido reconocidos como rasgo literario para describir “condensadamente” el aspecto o estado físico, la actitud anímica u otras circunstancias del sujeto al ejecutar la acción (Gómez Manzano 2000: 431).

En el presente trabajo me he apoyado precisamente en este punto de vista intermedio, pues me interesa comparar la aparición de construcciones atributivas dentro de los cuentos generados por los niños escolares, con su producción de construcciones con complementos predicativos, ya que considero que observar lo que los niños hacen para aplicar características, cualidades y estados dentro de sus discursos narrativos, puede ayudar a la comprensión de estas controversiales construcciones. Por ello, quiero estudiar lo que sucede cuando los aprendices del español como primera lengua se enfrentan a una variedad de formas que les permiten cumplir con la función discursiva de describir, especialmente dentro de la exigencia de un discurso narrativo.

METODOLOGÍA

Trabajé con el discurso narrativo de 33 niños, de 1º, 3º y 5º grados (11 por grado), de una escuela pública urbana de la ciudad de Querétaro.

Los niños contaron oralmente una historia presentada en imágenes de uno de los cuentos de la “rana” de la serie de Mercer Mayer (1975), ampliamente utilizada para la elicitación de discursos narrativos infantiles. Su producción fue grabada y luego transcrita, utilizando la propuesta de Berman y Slobin (1994: 657-664), donde la unidad básica de análisis es la *cláusula*: toda unidad que contiene un solo predicado unificado, que expresa una situación única (actividad, evento o estado), aún cuando el verbo no esté conjugado o esté elidido.

Llevé a cabo un análisis cuantitativo, del que obtuve estadísticamente la mediana y el promedio en cuanto a la producción de construcciones atributivas y con complemento predicativo dentro de los cuentos de mi muestra.

Cualitativamente, consideré las siguientes categorías:

Dentro de las construcciones atributivas:

- 1) construcciones constituidas por *Ser* + atributo, observando si identificaban o clasificaban, o si expresaban cualidades y características
- 2) construcciones constituidas por *Estar* + atributo, analizando si expresaban estados emocionales, físicos o mentales
- 3) construcciones constituidas por otros verbos atributivos, valorando si expresaban estados emocionales o físicos, o involucraban identificación.

Para las construcciones que presentaban complementos predicativos, tomé en cuenta el papel semántico del elemento que estaba funcionando como tema, y el tipo de verbo que estaba acompañado por estos complementos.

A continuación muestro el cuadro de categorías analizadas:

CONSTRUCCIONES ATRIBUTIVAS	A) CONSER Identificaciones Ser + cualidades B) CON ESTAR Estar + estados emotivos, físicos, mentales
CONSTRUCCIONES SEMI-ATRIBUTIVAS	A) RELACIONADAS CON ESTADOS EMOCIONALES <i>Ponerse Quedarse Seguir Verse Sentirse</i> B) RELACIONADAS CON ESTADOS FÍSICOS Quedarse C) RELACIONADAS CON IDENTIFICACIÓN <i>Hacerse Volverse</i>
COMPLEMENTOS PREDICATIVOS	A) RELACIONADOS CON EL SUJETO <i>Verbos de Movimiento</i> <i>Verbos de Habla</i> <i>Otros Verbos</i> B) RELACIONADOS CON EL OBJETO DIRECTO

Cuadro 1.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, expongo al lector las tablas generales de los resultados por grupo. En ellas se encuentran los datos por cada categoría, manejados en porcentajes. Como ya señalé en la metodología, he calculado estadísticamente tanto la mediana como el promedio obtenido para cada construcción analizada en las producciones narrativas de 1º, 3º y 5º grados. He realizado estas cifras en negritas y con un tamaño mayor, para que puedan ser identificadas fácilmente en las Tablas 1, 2 y 3.

La columna de la izquierda indica el número de cuento, distinguiendo si el autor era niña (F) o niño (M). La siguiente columna presenta el número total de cláusulas producidas por cada niño en su cuento. En la tercera columna está anotado el porcentaje de cláusulas de cada narración que contenían alguna de las construcciones consideradas. Sobre esta cifra es que calculé los porcentajes de construcciones atributivas, semi-atributivas o con complemento predicativo. Dada su importancia en el cálculo estadístico, he señalado la tercera columna de cada tabla con sombreado.

Estas primeras tablas son la base de las tablas sintetizadas que se irán mostrando en el análisis de cada categoría.

Cuento	Sexo del narrador	Total Cláusulas	Cláusulas con construcciones consideradas	Atributivas SER	Atributivas ESTAR	Semi-atributivas	con CPre-dicativo	Frasas atributivas ∅ vb
1 (M)		40	10 (25%)	1 (10%)	-----	8 (80%)	1 (10%)	-----
2 (M)		47	6 (13%)	2 (33.33%)	-----	2 (33.33%)	2 (33.33%)	-----
3 (F)		81	32 (39.5%)	3 (9%)	18 (56%)	7 (22%)	2 (6.3%)	2 (6.3%)
4 (M)		28	1 (3.6%)	-----	1 (100%)	-----	-----	-----
5 (M)		84	21 (25%)	1 (4.8%)	12 (57.14%)	1 (4.76%)	6 (28.57%)	1 (4.7%)
6 (F)		41	8 (20%)	2 (25%)	-----	1 (12.5%)	3 (37.5%)	2 (25%)
7 (F)		66	11 (16.66%)	3 (27.27%)	3 (27.27%)	5 (45.45%)	-----	-----
8 (F)		65	11 (16.9%)	1 (9%)	7 (64%)	1 (9%)	2 (18%)	-----
9 (F)		157	31 (19.7%)	6 (19.35%)	19 (61.2%)	4 (13%)	2 (6.45%)	-----
10 (F)		159	27 (17%)	10 (37%)	8 (29.62%)	6 (22%)	2 (7.4%)	1 (3.7%)
11 (M)		47	8 (17%)	1 (12.5%)	1 (12.5%)	4 (50%)	2 (25%)	-----
PROM.		74	19.4%	17%	37%	26.5%	15.7%	3.6%

Tabla 1. Producción narrativa de 1º grado.

Obsérvese que la cifra en crudo que se encuentra en la tercera columna, "Cláusulas con construcciones consideradas", es la base de cálculo (base 100) para las siguientes cinco columnas que aparecen a con-

tinuación. Dado que mi interés ha sido comparar las construcciones atributivas con las construcciones con complemento predicativos, he establecido los porcentajes a contrastar dentro de ese conjunto total de construcciones analizadas.

Cuento	Total	Cláusulas con construcciones consideradas	Atributivas SER	Atributivas ESTAR	Semi-atributivas	con CPredicativo	Frasas atributivas vb
Sexo del narrador	Cláusulas						∅ vb
1 (F)	56	12 (21.42%)	3 (25%)	1 (8.33%)	6 (50%)	1 (8.33%)	1 (8.33%)
2 (M)	68	8 (11.76%)	1 (12.5%)	3 (37.5%)	3 (37.5%)	1 (12.5%)	-----
3 (F)	75	16 (21.33%)	2 (12.5%)	6 (37.5%)	6 (37.5%)	2 (12.5%)	-----
4 (M)	56	9 (16%)	2 (22.22%)	2 (22.22%)	2 (22.22%)	3 (33.33%)	-----
5 (F)	52	5 (9.6%)	3 (60%)	-----	1 (20%)	1 (20%)	-----
6 (M)	65	19 (29.2%)	2 (10.5%)	12 (63.15%)	4 (21%)	1 (5.26%)	-----
7 (M)	104	26 (25%)	3 (11.5%)	8 (30.76%)	10 (38.4%)	5 (19.2%)	-----
8 (F)	110	41 (37.3%)	3 (7.3%)	25 (61%)	3 (7.3%)	7 (17%)	3 (7.3%)
9 (M)	67	9 (13.4%)	1 (11.11%)	5 (55.55%)	2 (22.22%)	1 (11.11%)	-----
10 (M)	51	7 (13.7%)	3 (43%)	1 (14.28%)	2 (28.5%)	1 (14.28%)	-----
11 (F)	69	17 (24.6%)	5 (29.4%)	6 (35.3%)	3 (17.6%)	3 (17.6%)	-----
Prom.	70.3	20.3%	22.27%	33.23%	27.5%	15.5%	1.42%

Tabla 2. Producción narrativa de 3º grado.

Cuento	Total	Cláusulas con construcciones consideradas	Atributivas SER	Atributivas ESTAR	Semi-atributivas	con CPredicativo	Frasas atributivas vb
Sexo del narrador	Cláusulas						∅
1 (M)	66	14 (21%)	7 (50%)	1 (7%)	-----	5 (36%)	1 (7%)
2 (F)	50	13 (26%)	5 (38%)	-----	3 (23%)	5 (38.5%)	-----
3 (M)	38	2 (5%)	-----	1 (50%)	1 (50%)	-----	-----
4 (M)	62	8 (13%)	1 (12.5%)	-----	5 (62.5%)	2 (25%)	-----
5 (F)	68	11 (16%)	3 (27%)	1 (9%)	4 (36%)	3 (27.3%)	-----
6 (M)	33	9 (27%)	1 (11%)	-----	3 (33%)	5 (55.5%)	-----
7 (F)	81	17 (21%)	6 (35.3%)	2 (11.7%)	3 (17.6%)	5 (29.4%)	1 (5.8%)
8 (F)	39	9 (23%)	4 (44.5%)	1 (11%)	2 (22%)	2 (22.2%)	-----
9 (M)	31	6 (19%)	2 (33%)	2 (33%)	1 (17%)	1 (17%)	-----
10 (M)	38	7 (18.4%)	2 (28.5%)	2 (28.5%)	-----	3 (43%)	-----
11 (F)	41	6 (15%)	3 (50%)	-----	1 (17%)	2 (33%)	-----
PROM.	49.7	18.5%	30%	14%	25%	30%	1%

Tabla 3. Producción narrativa de 5º grado.

A diferencia de lo que se esperaba, los niños de 1º grado produjeron los cuentos más largos, 74 cláusulas por cuento (Tabla 1). En cambio los niños más grandes produjeron en promedio 49.7 cláusulas (Tabla 3).

Sumando el total de construcciones consideradas, tanto atributivas como de complemento predicativo, no existe diferencia cuantitativa en la proporción de cláusulas que las contenían dentro de la producción narrativa total. En los tres grupos se alcanza en promedio alrededor del 20%, tal como puede verse en la Tabla 4:

	1º	3º	5º
Mediana	19.7%	21.42%	21%
Promedio	19.4%	20.3%	18.5%

Tabla 4. Mediana y Promedio de porcentajes de cláusulas por cuento que presentan construcciones estudiadas.

En cuanto a las Construcciones Atributivas, primeramente observé un significativo aumento en las constituidas con *Ser*, como se evidencia en la Tabla 5:

	1°	3°	5°
Mediana	19.35%	22.22%	38%
Promedio	17%	22.27%	30%

Tabla 5. Mediana y Promedio de Construcciones Atributivas con *Ser*.

Principalmente en las construcciones con *Ser* + cualidades:

- (6) a. ...que no hay que ser envidiosas
b. ...que no debería ser grosero con este Pi

Los ejemplos con *Ser* en la producción de los niños mayores hacen referencia a situaciones más abstractas e imaginativas que las de los niños más pequeños. Mientras los niños de 1° expresan identificaciones y descripciones de objetos evidentes en los dibujos:

- (7) Esa ranita era chiquita (1° grado)

Los niños mayores fueron más allá:

- (8) a. ...porque era su consentida (3° grado)
b. ...que era mejor no ser envidioso, egoísta, y muchas cosas más que no son buenas para nosotros (5° grado)

En las construcciones atributivas constituidas por *Estar*, en las que los atributos implican estados emocionales, físicos o mentales, se aprecia una drástica disminución en el uso que de ellas hacen los niños mayores (Tabla 6), contrastando con la fuerte presencia de dichas construcciones en la producción de los menores, quienes arrojaron un gran número de ejemplos, sobre todo de estados emocionales:

- (9) a. ...la rana chiquita estaba enojada, la rana grandota estaba feliz
b. ...pues estaba celosa

	1°	3°	5°
Mediana	56%	37.5%	11%
Promedio	37%	33.23%	14%

Tabla 6. Mediana y Promedio de Construcciones Atributivas con *Estar*.

En cuanto a las Construcciones Semi-atributivas, resultó muy pareja su presencia dentro de las distintas muestras, como se aprecia en la Tabla 7:

	1°	3°	5°
Mediana	22%	28.5%	23%
Promedio	26.5%	27.5%	25%

Tabla 7. Mediana y Promedio de Construcciones Semi-atributivas.

Sin embargo, la diferencia radica en el verbo atributivo más empleado en cada grupo. Mientras los niños pequeños utilizaron en primer lugar el verbo *ponerse*, relacionado con emociones:

- (10) a. ...y la ranita se puso muy triste
b. Luego la rana se puso muuy enojada

En los discursos de los niños más grandes se puede apreciar la mayor elaboración de construcciones atributivas relacionadas con la identificación, a través de los verbos *volverse*, *hacerse* en los cuentos de 5° grado:

(11) ...y la rana no quiso hacerse amiga de Pepe

Ese avance en la expresión de identificación se corrobora en el hecho de que la gran mayoría de los narradores de 5º nombraron a sus personajes:

(12) Y como la rana que se llamaba Tio y había otra ranita que se llamaba Pi...

En contraste, sólo un par de narradores de 1º lo hicieron y ningún niño de 3º.

En cuanto a las Construcciones con Complemento Predicativo, se tiene un importante aumento. Valórese los porcentajes contrastados en la Tabla 8:

	1º	3º	5º
Mediana	18%	17%	36%
Promedio	15.7%	15.5%	30%

Tabla 8. Mediana y Promedio de Construcciones con Complemento Predicativo.

Para varios autores, algunas de estas construcciones implican una predicación de carácter secundario o subsidiario (Hernanz Carbó 1988; Demonte y Masullo 1999; García-Page 2004b); es decir, el complemento predicativo se inserta dentro de una oración en la que el núcleo verbal es el soporte sintáctico de una relación predicativa primaria:

- (13) a. Y el perro volteó *muy enojado* ---→ Y el perro volteó
 b. Después Pepe se fue *muy triste* a su casa---→ Después Pepe se fue a su casa
 c. Entonces todos regresan *muy tristes* a la casa --→ Entonces todos regresan a la casa

El carácter secundario de la predicación que determina el complemento predicativo se corrobora cuando éste puede suprimirse sin que se presente agramaticalidad de la oración resultante, aunque por supuesto se pierde información semántica importantísima.

Según Demonte y Masullo (1999), la denominación de “complemento predicativo” refleja su comportamiento respecto de la frase nominal con la que se relacionan, como un segundo predicado, pues le atribuyen un estado o propiedad. Sintácticamente, tienen una dependencia con el núcleo nominal de la frase que les sirve de tema, lo que se traduce en la concordancia obligatoria de género y número:

- (14) a. Y luego la rana grande se sentó muy contenta
 b. ¡Qué bonita saltó!

Dadas las implicaciones de la doble predicación a partir de la inserción de una predicación secundaria descriptiva, se valora mejor este aumento dentro de la producción de los niños mayores. Además, se mostró una mayor diversidad de verbos empleados en estas construcciones por parte de los niños mayores. Aquí muestro el cuadro comparativo:

1º	3º	5º
VERBOS DE MOVIMIENTO.		
<i>Ir</i>	<i>Ir</i>	<i>Ir</i>
<i>Saltar</i>	<i>Caminar</i>	<i>Saltar</i>
<i>Salir</i>	<i>Voltear</i>	<i>Regresar</i>
	<i>Sentarse</i>	<i>Patear</i>
VERBOS DE HABLA		
<i>Decir</i>	<i>Decir</i>	<i>Decir</i>
<i>Llamar</i>		<i>Llamar</i>
		<i>Regañar</i>
		<i>Gritar</i>

OTROS VERBOS		
Ver, mirar	Ver, mirar	Jugar
Vivir	Jugar	<i>Darse cuenta</i>
	Vivir	<i>Quedar</i>
		<i>Asustarse</i>

Cuadro 2.

Es evidente el avance de los niños a lo largo de la escuela respecto a la adquisición de estructuras complejas que les sirven para la descripción. Precisamente, este mayor y más complejo uso de los complementos predicativos lo demuestra.

COMENTARIOS FINALES

A pesar de que los niños más pequeños produjeron los cuentos más largos, la cantidad mayor de cláusulas no implicó mejor calidad de la narración, como se ha mostrado a lo largo de la presentación de los análisis. Realmente, se ha podido apreciar una mayor complejidad de las construcciones en una tendencia ascendente a lo largo de la etapa escolar considerada.

Hubo estrategias claves, como el nombramiento de los personajes o la inserción de características y cualidades a través de la doble predicación, que mostraron una competencia lingüística superior en los niños mayores.

Además, se logra un estilo narrativo en los textos generados a partir de la tarea de investigación. Los niños sujetos del estudio se adentraron en el papel de "narrador de cuentos" que se les pedía en las instrucciones para la tarea de elicitación, mostrando una noción del tipo de lenguaje que era requerido para dicha situación comunicativa. Obsérvese el siguiente fragmento:

"Había una vez un niño/ llamado Pablo/ [este] que le gustaban mucho las mascotas/ un día le llegó un regalo <de...> de su tío/ y no sabía/ [este] qué era/ y lo abrió/ y muy sorprendido se dio cuenta/ que era otra ranita" (5º grado)

Ya había señalado que la utilización del recurso gramatical de complementos predicativos ha sido reconocido como rasgo característico de la prosa literaria, para describir "condensadamente" el aspecto o estado físico, la actitud anímica u otras circunstancias del sujeto al ejecutar la acción. Con los resultados del estudio, además de un desarrollo y complejización de construcciones con complemento predicativo, por parte de los niños mayores, se constata un avance en el desarrollo de estrategias narrativas acordes con las exigencias de los textos literarios a los que estos niños han sido expuestos. Esto es, la complejización en la elaboración de las construcciones que les permitían describir, denota un uso acorde al tipo de discurso que se les pedía a los niños: la narración de un cuento.

Por último, quiero comentar la gran diversidad al interior de cada grupo. Así, en 1º grado se obtuvieron producciones de un nivel muy avanzado en contraste con la sencillez descriptiva y narrativa de otros cuentos. Paralelamente, entre las narraciones de los niños de 5º grado se encontraron cuentos tan simples como algunos de 1º. Éste es un aspecto que debe alertar a los involucrados en la educación primaria, pues si bien en el presente estudio no se llevó a cabo un registro exhaustivo acerca de los niños que leían o a quienes se les leía cuentos en casa, seguramente esto es un factor que debe estar influyendo en las grandes diferencias intragrupalas en cuanto a logros narrativos (Alarcón Neve 2000). La escuela tendría que darse a la tarea de nivelar estas diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. 2002. "Análisis de frecuencia de construcciones anafóricas en narraciones infantiles". *Estudios de Lingüística Aplicada*. CELEUNAM. Año 21.38: 33-43
- Alarcón Neve, L. J. 2000. "El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje". *Superación Académica*. SUPAUAQ. Año 9. No. 24: 3-20

- y W. Orozco Lecona. 2004. "El uso del pronombre clítico de objeto directo en el discurso narrativo de los niños de 5º grado de primaria". *Memorias. Séptimo Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Tomo 3. UniSon: 53-69
- Alarcos Llorach, E. 1999. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bamberg, Michael. 1997. *Narrative Development: Six Approaches*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barrera, L. y L. Fraca de Barrera. 1991. *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Barriga Villanueva, R. 1990. Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil. Tesis Doctoral. México, El Colegio de México
- . 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*. México: El Colegio de México
- Berman, R. y D. I. Slobin. 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Demonte, V. y P. J. Masullo. 1999. "La predicación: los complementos predicativos". En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. II. Madrid: Espasa. 2461-2523.
- Fernández Leborans, M. J. 1999. "La predicación: las oraciones copulativas". En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. II. Madrid: Espasa. 2357-2459.
- Frawley, William. 1992. *Linguistics Semantics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- García-Page, M. 2004a. "El análisis sintáctico (VI). Análisis de la oración simple. La función de atributo". En P. Gómez Manzano, P. Cuesta Martínez et al. (eds.). *Ejercicios de Gramática y de Expresión (con nociones teóricas)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. 2ª. ed. 141-166.

- . 2004b. "El análisis sintáctico (VII). Análisis de la oración simple. La función Complemento predicativo". En P. Gómez Manzano, P. Cuesta Martínez et al. (eds.). *Ejercicios de Gramática y de Expresión (con nociones teóricas)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. 2ª. ed. 167-184.
- Gutiérrez-Clellen, V. y R. Hofstetter. 1994. "Syntactic complexity in Spanish narratives: A developmental study". *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 37: 645-655.
- Gutiérrez Ordóñez, S. 1997. "Nuevas variaciones sobre el atributo". *La oración y sus funciones*. Madrid: Arco/ Libro. 271-302.
- Gómez Manzano, P. 2000. "Gramática y uso de la lengua en textos coloquiales, periodísticos y literarios". En P. Gómez Manzano, P. Carbonero et al. (eds.). *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*. Madrid: Arco/ Libros. 419-433.
- Hernanz Carbó, M. L. 1988. "En torno a la sintaxis y la semántica de los Complementos Predicativos en español". *Estudis de Sintaxi*. Revista del Col·legi Univesitari de Girona. Universitat Autònoma de Barcelona. 7-29.
- López-Orós, M. y A. Teberosky. 1998. "La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas". *Infancia y Aprendizaje*. 83: 75-92.
- Martínez Álvarez, J. 1983. "Sobre algunas estructuras atributivas". *Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional*. Universidad de Oviedo: 111-119.
- McCabe, A. 1999. "Oraciones combinadas: Texto y Discurso". En J. Berko y H. Berstein, *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill. 2ª. ed. 297-328.
- Mayer, M. y M. Meyer. 1975. *One Frog too many*. New York: Puffin Pied Piper.
- Navas Ruiz, R. 1960. "Construcciones con verbos atributivos en español". *Boletín de la Biblioteca Menéndez Pelayo* XXXVI, 3: 277-295.

- Porroche Ballesteros, M. 1988. *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco/ Libros.
- Porroche Ballesteros, M. 1990. *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza, Libros Pórtico.
- Reyes Trigos, C. 1996. Narrar a los niños de seis años: algunas características de la variación textual en niños de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Monterrey. Tesis de doctorado. El Colegio de México.
- Sebastián, E. y D. I. Slobin. 1994. "Development of Linguistic Forms: Spanish". R. Berman y D. I. Slobin. En R. Berman y D. I. Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 239-284.
- Tornel Sala, J. L. 1995. "Un nuevo acercamiento al atributo de sujeto". *Anuario Lingüística Hispánica*, XI: 367-401.

Caracterización de la producción de una niña sorda en proceso de oralización: entre gramática y pragmática

Rosa María Ortiz Ciscomani
Teresita Cabanillas Chávez
Elva Álvarez López
Universidad de Sonora

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho indiscutible que la orientación predominante en el ámbito educativo del sordo en nuestro país ha sido la oralización, entendida ésta como la estrategia que permite integrar a esa comunidad a la educación regular y, a largo plazo, al ámbito socio-económico y productivo.

Igualmente claro es que los resultados de este proyecto distan mucho de los deseados, ya que como se ha afirmado repetidamente "en el proyecto global de oralización hay más fracaso que éxito".¹

¿Por qué seguir entonces con el tema de la oralización, especialmente en un momento en que el lenguaje de señas cobra fuerza? Fundamentalmente, porque aún son pocos los niños sordos que se comunican con sus padres mediante este lenguaje y porque el dominio que alcanzan, aunque les posibilita la comunicación diaria, no les asegura el acceso a la educación regular media y superior o a un ingreso económico seguro y aceptable.

Nuestro interés en indagar en este campo obedece a que consideramos que los estudios sobre adquisición del lenguaje en niños sordos pueden ayudar a clarificar los procesos que intervienen en el desarrollo del lenguaje en general y, por otra, a que pensamos que las conclusiones de trabajos como el presente pueden aportar información útil a la hora de decidir sobre sistemas de atención y de desarrollo lingüístico que de-

¹ Iniciativa de ley federal de la cultura del sordo: prólogo. 2005: 1.