



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística

ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA EXPRESAR EMOCIÓN, COGNICIÓN E INTENCIÓN
EN NARRACIONES DE NIÑOS Y JÓVENES EN EDAD ESCOLAR

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Lingüística

Presenta:

Ana Luisa Martínez Soto

Dirigido por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

SINODALES

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Presidente


Firma

Dra. Lilián Guerrero Valenzuela
Secretaria


Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann
Vocal

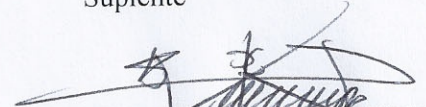

Firma

Dra. Donna Jackson Lembark
Suplente


Firma

Dr. Ignacio Rodríguez Sánchez
Suplente


Firma


Lic. Verónica Núñez Perusquía
Director de la Facultad


Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Abril 2013
México



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística



ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA EXPRESAR EMOCIÓN, COGNICIÓN E
INTENCIÓN EN NARRACIONES DE NIÑOS Y JÓVENES EN EDAD ESCOLAR

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Lingüística

Presenta
Ana Luisa Martínez Soto

Directora de Tesis
Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Santiago de Querétaro, Querétaro, Abril del 2013.

RESUMEN

Este trabajo revisa y observa el uso de las estrategias lingüísticas que se utilizan para expresar *emoción, cognición e intención* de los personajes de una serie de narraciones dentro del discurso oral. A través del uso de adjetivos, adverbios de manera, sustantivos y verbos que expresen dichos aspectos en predicación primaria y secundaria a partir de un análisis comparativo de datos conforme se avanza en la etapa escolar.

Se examina si alguna de estas estrategias es más o menos productiva, en términos de uso y complejidad sintáctica, en los distintos grupos de edad que se comparan. Los resultados de los datos permiten observar que existe una preferencia de los participantes de 3° de Secundaria a usar más verbos de emoción que los participantes de 3° de primaria y 6° de primaria. En general hay un fuerte predominio de los adjetivos de emoción y de predicación primaria en los tres grados.

(Palabras claves: lenguaje tardío; narraciones; discurso oral; estados mentales)

ABSTRACT

The current study takes an interest on the observation and revision of the linguistic strategies that are used to express *emotion*, *cognition*, and *intention* of characters in oral narrative discourse as it develops during school age. In concrete, these semantic categories are codified by the use of adjectives, adverbs of manner, nouns and verbs in primary and secondary predication constructions.

Results show that teenagers (Junior High school 3rd grade) prefer using more emotion verbs than children (Elementary school 3rd and 6th grade). In general, there is predominance over the use of emotion adjectives and primary predication in the three school stages.

(Key words: later language; narratives; oral discourse; mental states)

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por la oportunidad de terminar esta maestría. Así como a mis padres por su apoyo incondicional.

Agradezco a la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve por todo su apoyo y experiencia a lo largo de esta investigación. También agradezco a los miembros de mi comité la Dra. Karina Hess y la Dra. Lilián Guerrero, quienes enriquecieron el trabajo con sus comentarios y aportaciones, así como a los lectores, la Dra. Donna Jackson y el Dr. Ignacio Sánchez por su colaboración.

“Toda la gloria sea para el único sabio Dios eternamente por medio de Jesucristo. Amén”.

Romanos 16:27 NTV

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| RESUMEN..... | ii |
| ABSTRACT | iii |
| AGRADECIMIENTOS | iv |
| ÍNDICE | v |
| ÍNDICE DE TABLAS | vii |
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1 Presentación | 1 |
| 1.2 Objetivos | 3 |
| 1.3 Hipótesis..... | 3 |
| 1.4 Justificación..... | 4 |
| 1.5 Organización del trabajo | 5 |
| 2. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE | 6 |
| 2.1 Desarrollo lingüístico tardío..... | 6 |
| 2.1.1 Las narraciones en el desarrollo lingüístico temprano y tardío..... | 8 |
| 2.2 Estudios previos sobre la adquisición de las narraciones..... | 11 |
| 3. ALGUNAS CLASIFICACIONES SOBRE TÉRMINOS DE EMOCIÓN, COGNICIÓN E INTENCIÓN | 15 |
| 3.1 Adquisición y desarrollo de expresiones mentales | 15 |
| 3.2 Teoría de la mente | 16 |
| 3.2 Clasificación de emoción, cognición e intención..... | 17 |
| 3.3 Evaluación de estudios previos de emoción..... | 19 |
| 4. EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS QUE CODIFICAN EMOCIÓN, COGNICIÓN E INTENCIÓN | 23 |
| 4.1 Distintas categorías léxicas | 23 |
| 4.2 Predicación simple y predicación secundaria..... | 27 |
| 4.2.1 Construcciones de predicado simple..... | 27 |
| 4.2.2 Predicados con complementos predicativos..... | 27 |
| 4.2.3 Predicados con verbos copulativos. | 28 |
| 4.2.4 Predicados con verbos semicopulativos..... | 28 |
| 4.2.5 Predicados dados por verbos de emoción, cognición e intención..... | 29 |
| 4.2.6 Construcciones con predicación secundaria..... | 29 |

| | |
|---|----|
| 5. METODOLOGÍA | 31 |
| 5.1 Participantes | 31 |
| 5.2 Tarea de producción | 32 |
| 5.3 Procedimiento..... | 32 |
| 5.3.1 Transcripción de las muestras narrativas. | 33 |
| 5.3.2 Análisis de las muestras. | 33 |
| 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 35 |
| 6.1 Tipos de expresiones obtenidas por los estímulos | 35 |
| 6.2 Expresiones semánticas de los tres grupos y del grupo control | 38 |
| 6.3 Expresiones sintácticas de los tres grupos..... | 39 |
| 6.3.1 Resultados de la producción de los 24 niños de 3er grado de Primaria. | 41 |
| 6.3.2 Resultados de la producción de los 24 niños de 6to grado de Primaria. | 42 |
| 6.3.3 Resultados de la producción de los 24 jóvenes de 3er grado de Secundaria. | 44 |
| 6.3.4 Resultados de la producción de los 6 narradores de la MC. | 45 |
| 6.3.5 Resultados del empaquetamiento de los narradores de los tres grupos y de la MC..... | 46 |
| 6.4 Categoría léxica de los tres grados escolares | 49 |
| 6.4.1 Adjetivos. | 50 |
| 6.4.2 Verbos. | 54 |
| 6.4.3 Sustantivos. | 57 |
| 6.4.4 Adverbios. | 58 |
| 6.4.5 Predicación Primaria y Secundaria. | 59 |
| 6.5 Evaluación y discusión de los resultados | 62 |
| 7. CONCLUSIONES | 66 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 70 |
| ANEXOS..... | 81 |
| Ilustraciones del cuento “One frog too many” de Mayer, M. y M. Mayer (1975)..... | 81 |
| Ejemplos de expresiones 3P..... | 85 |
| Ejemplos de expresiones 6P..... | 86 |
| Ejemplos de expresiones 3S..... | 87 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Tipos de expresiones semánticas de estados mentales. Totales y porcentajes en las muestras de los tres grupos escolares..... | 38 |
| Tabla 2 Medias de los tres grupos comparados..... | 40 |
| Tabla 3 Desviaciones estándar y rangos de los tres grupos comparados | 40 |
| Tabla 4. Producción general de los 24 narradores de 3P | 41 |
| Tabla 5. Producción general de los 24 narradores de 6P | 43 |
| Tabla 6. Producción general de los 24 narradores de 3S | 44 |
| Tabla 7. Producción general de cláusulas y expresiones en los 6 narradores de MC | 45 |
| Tabla 8. Empaquetamiento de expresiones de estado mental por cláusula observado en general en las muestras narrativas analizadas..... | 46 |
| Tabla 9. Categorías léxicas utilizadas para expresar emoción en la producción de los tres grados escolares. | 49 |
| Tabla 10. Frecuencia de adjetivos de emoción en la producción de los tres grados escolares y en la MC..... | 50 |
| Tabla 11. Tipo de verbos con adjetivos de emoción | 52 |
| Tabla 12 Frecuencia de tipos de verbos en construcciones con adjetivos de emoción. | 52 |
| Tabla 13. Frecuencias de verbos de estado mental dentro de todas las muestras analizadas..... | 55 |
| Tabla 14 Tipos y frecuencia de verbos de emoción, cognición e intención..... | 55 |
| Tabla 15 Tipos y frecuencias de sustantivos | 57 |
| Tabla 16. Tipos de adverbios que denotan emoción presentes en las muestras..... | 59 |
| Tabla 17. Distribución de la predicación primaria y secundaria..... | 60 |
| Tabla 18. Distribución de la predicación primaria y secundaria en toda la muestra analizada..... | 60 |
| Tabla 19. Predicación primaria y secundaria en la expresión de emoción dentro de todas las muestras narrativas..... | 61 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

En el ámbito del desarrollo del lenguaje durante las etapas escolares, se han llevado a cabo diversos estudios para analizar y valorar los problemas más evidentes del lenguaje de los niños y adolescentes, como la ortografía o la comprensión de lectura (Backhoff, Peón, Andrade, Rivera y González, 2008; Bamberg y Reilly, 1996). Sin embargo, no se le ha dado suficiente importancia a otros aspectos del lenguaje que puedan dar información acerca de lo que se construye a lo largo de la Educación Básica (Alvarado, Calderón, Hess Zimmermann y Vernon, 2011; Hess, 2010; Nippold 1998, 2007). Algunos de esos elementos poco atendidos son los que se refieren a las estrategias lingüísticas para describir los tipos de emoción, cognición e intención de los personajes que se presentan dentro del discurso narrativo y la manera en que se codifican lingüísticamente esas expresiones.

Existe una gran cantidad de evidencia sobre la estrecha relación entre lo que se conoce como *teoría de la mente* (en adelante TM) y el desarrollo del lenguaje en general. El papel de los términos de estados mentales influye en la teoría implícita de la mente, relacionados con el conocimiento del niño sobre el mundo, sobre sí mismo y sobre los demás (Ruffman, 2000). La capacidad lingüística de los niños para hablar sobre estados mentales que le atribuyen a otros, muestra no solo un avance cognitivo sino también lingüístico durante los años escolares.

El presente estudio se aboca a observar esas expresiones, a través del uso que los narradores hacen de elementos léxicos como adjetivos, adverbios de manera, sustantivos y verbos y los tipos de construcciones en que aparecen: predicaciones simples – dados por verbos copulativos o verbos plenos, como en (1d) - o construcciones con predicados secundarios (véase 1a), específicamente en el discurso narrativo oral. Ejemplos en (1):

- (1) a. Joel se fue *triste* a su casa.
- b. Celeste *se emocionó* con su nuevo regalo.
- c. Jorge *enojadamente* volvió a su casa.
- d. Consuelo con *sorpresa* recibió a los invitados.

Estos elementos (adjetivos, sustantivos, verbos y adverbios) serán valorados dentro de cuentos orales hechos por niños y adolescentes escolarizados, representando tres momentos claves de la Educación Básica: 3er grado de Primaria (en adelante 3P), niños entre 8 y 9 años de edad; 6º grado de Primaria (en adelante 6P), niños entre 11 y 12 años de edad; y 3er grado de Secundaria (en adelante 3S), que es el cierre de la Educación Básica, adolescentes entre 14 y 15 años de edad.

El estímulo para obtener esta información es un cuento presentado solamente en ilustraciones, en donde la historia narrativa permite a los distintos personajes experimentar distintos estados y experiencias, muchas de las cuales provocan que el narrador dé cuenta de estados emocionales, intencionales y cognitivos.

A partir de los datos obtenidos de las muestras narrativas, se pretenden explorar los posibles cambios en el manejo del lenguaje que impliquen un mejor aprovechamiento del conocimiento lingüístico en la etapa tardía de la adquisición del lenguaje.

Las preguntas que han motivado el presente estudio son: ¿Existe determinado uso de expresiones adjetivales y oraciones que expresen *emoción*, *cognición* e *intención* dentro de cuentos generados oralmente por escolares de distintos grados? ¿Qué tipo de adjetivos y verbos, que expresen *emoción*, *cognición* e *intención* en el discurso narrativo oral son los más frecuentes? ¿Esa frecuencia varía según el grado escolar? ¿Qué tipo de expresiones adjetivales y verbales aparecen funcionando como *predicación simple* y *predicación secundaria* para describir y/o evaluar sus personajes y su actuación? ¿Las expresiones con *predicación simple* y *predicación secundaria* varían según el grado escolar?

Para ilustrar de manera más clara lo expresado anteriormente, en las siguientes secciones se profundizará a detalle en cada una de las variables.

1.2 Objetivos

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

Los objetivos particulares son:

- Comparar el uso de categorías léxicas *adjetivales, adverbiales, verbales y nominales* utilizadas para expresar oralmente *emoción, cognición e intención*, a través de un estímulo visual (cuento en imágenes).
- Analizar el uso de dichas expresiones lingüísticas de acuerdo con el grado escolar.
- Observar si dichas expresiones lingüísticas aparecen como parte de *predicaciones simples*, o como *predicados secundarios*, según la *emoción, cognición e intención* que expresan, y si esto cambia de acuerdo con el grado escolar.
- Determinar si las producciones narrativas evidencian el uso de distintas estrategias para expresar *emoción, cognición e intención*, conforme avanza el nivel escolar.

1.3 Hipótesis

Las hipótesis son:

- Los participantes de 3S usarán *más* expresiones dadas con *verbos de estado mental* que expresen *emoción, cognición e intención* de los personajes que los participantes de 3P y de 6P en predicación secundaria.
- Los participantes de 3P usarán *más* expresiones con adjetivos que los participantes de 6P y 3S en la expresión de *emoción, cognición, e intenciones* en predicación simple.

- En las producciones de los niños y jóvenes de los tres grados observados las expresiones con adjetivos de emoción *serán predominantes*.

1.4 Justificación

El aumento de los términos para expresar estados mentales, así como la diversidad de construcciones en que estos términos pueden aparecer, hace plausible la sugerencia de que la capacidad lingüística general, en el nivel sintáctico y semántico, influye en la teoría implícita de la mente (Ruffman, 2000), relacionados con el conocimiento general que se desarrolla a lo largo de lo que las llamadas etapas tardías del lenguaje (Nippold, 2007).

En el presente estudio se trabajó con el discurso narrativo oral porque existen estudios del lenguaje que han analizado la influencia de la complejidad léxica en la adquisición del habla de estados mentales (Lee y Rescorla, 2002), que puede evidenciarse a través de la producción de una narración, en la que el narrador se ve obligado a presentar a sus personajes y evaluar sus emociones, pensamientos e intenciones. Diversas investigaciones han mostrado la estrecha relación entre la *teoría de la mente* (en adelante TM) y el desarrollo del lenguaje en general.

Dado que en esta etapa tardía ya no es tan evidente ni rápido el cambio en el desarrollo del lenguaje, en el presente trabajo se propuso ver tres momentos, considerados claves en la escuela: niños de 3P (8-9 años de edad), que se encuentran a la mitad de la Escuela Primaria; niños de 6P (11-12 años de edad), que están concluyendo dicha etapa escolar, y adolescentes 3S (14-15), quienes están cerrando el ciclo de Educación Básica. Se decidió contrastar las muestras de estas edades para observar si existen diferencias en las condiciones comunicativas de acuerdo con Strömquist, Nordqvist y Wengelin (2004). Estos autores mencionan que las diferencias en las condiciones comunicativas orales contribuyen a la diferenciación en términos de la estructuración

de la información lingüística; por lo tanto, las diferencias que se encuentran no son solo estilísticas, sino también léxicas y de contenido proposicional.

Alrededor del tercer y cuarto grados (de los 8 a los 10 años) ocurre una mayor transición de los usos del lenguaje y los estudiantes empiezan a usar sus habilidades de lectura para aprender vocabulario avanzado, significados metafóricos y sintaxis compleja (Nippold, 1998). Por ejemplo, los escolares de 3° de Primaria (a los ocho años aproximadamente) ya han adquirido una buena cantidad de adjetivos, pero resulta interesante saber de qué manera los utilizan en la complejidad de la producción discursiva de la narración.

En el presente estudio se quiere ver cómo funcionan dichos elementos léxicos en predicaciones simples y predicados secundarios para expresar estados mentales de los personajes dentro de los intentos de elaboración de cuentos por parte de niños y jóvenes escolares. Esto se sustenta en la gran importancia de llevar a cabo estudios que analicen lo que los escolares mexicanos logran en el manejo de estructuras lingüísticas para producir discursos narrativos exitosos. Con la presente investigación se pretende aportar información al respecto.

1.5 Organización del trabajo

Esta investigación está organizada de la siguiente manera: en el capítulo dos se mencionan los estudios previos sobre el desarrollo del lenguaje. En el capítulo tres se explican algunas clasificaciones de *emoción, cognición e intención*. En el capítulo cuatro se presentan las expresiones lingüísticas que las codifican. En el capítulo cinco se detalla la metodología. En el capítulo seis se explican los resultados y su discusión. Finalmente en el capítulo siete se presentan las conclusiones.

2. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

2.1 Desarrollo lingüístico tardío

La etapa temprana del desarrollo del lenguaje se desarrolla entre los 3 y 6 años de edad, mientras que el desarrollo tardío del crecimiento lingüístico continúa la edad escolar, la adolescencia y en la edad adulta. Nippold (2006) dice que hay cambios significativos producidos en la “edad escolar” - entre 6 a 12 años-, en los “adolescentes” – entre los 13 y 19 años-, y en los adultos de más de 20 años. Si bien es cierto que el desarrollo temprano del lenguaje tiene avances rápidos, el desarrollo tardío, aunque no sea tan explosivo su incremento, también merece ser estudiado.

Entre los 6 a los 18 años hay un crecimiento significativo que ocurre en muchos aspectos del lenguaje, que continuará su desarrollo hasta la edad adulta. La perspectiva de las etapas de desarrollo lingüístico ha cambiado hoy en día, ya que antes se marcaban linderos en la conclusión de las etapas tempranas, lo que coincidía con el inicio de la Escuela Primaria. En años recientes, el interés por estudiar el lenguaje de los niños mayores parece haberse intensificado, desde que las bases de la lectura y escritura y sus implicaciones en el desarrollo del lenguaje han empezado a ser más reconocidas (Nippold, 1998). Estos momentos críticos y de transición involucran funciones y significados que ponen en juego la competencia lingüística y comunicativa en las etapas tardías. Ese desarrollo tardío coincide con la etapa escolar, que en México abarca la Escuela Primaria, donde asisten los niños de 6 y 12 años, y la Escuela Secundaria, para los adolescentes de entre 12-15.

En comparación con los cambios rápidos y altamente sobresalientes que se producen durante los años preescolares, en las etapas tardías, el desarrollo sintáctico del lenguaje avanza a un ritmo más modesto, que se caracteriza por la producción de oraciones cada vez más complejas

en la comunicación oral (Loban, 1976), como en el caso de las oraciones de relativo, cláusulas adverbiales, cláusulas nominales, estructuras de baja frecuencia que incluyen post-modificación y gerundios. Aunque muchos de estos dispositivos sintácticos aparecen en el lenguaje de los niños durante los años preescolares, los adolescentes, e incluso los adultos jóvenes, están aprendiendo a usarlas de una manera más formal, fluida y eficiente en la producción de discursos cada vez más complejos. Esto incluye contar y recontar historias y anécdotas personales.

En la etapa tardía, entre los seis y los doce años de edad, el desarrollo lingüístico tiene que ver con la producción y la comprensión. Las estructuras formales como la sintaxis y los significados semánticos y pragmáticos continúan desarrollándose en los años escolares (Nelson, 1996; Nippold, 2006; Ochs y Schiefflin, 1995). En este periodo, en el léxico de los niños también se incluyen muchos adjetivos y adverbios que se utilizan para modificar un repertorio creciente de sustantivos y verbos. Una vez que los niños son capaces de leer con soltura, por lo general alrededor de los nueve o diez años, aumentan su vocabulario, ya que el lenguaje escrito se consolida como fuente de oportunidades para el lenguaje oral (Sternberg, 1987), si bien, desde mucho más pequeños la lengua escrita incide en el desarrollo del lenguaje.

El desarrollo del lenguaje para los años tardíos en general a partir de los seis años y en adolescentes, comparado con lo que ocurre en niños más pequeños, difiere significativamente en términos de su velocidad, notabilidad y fundamento (Nippold, 1998). El desarrollo del lenguaje en adolescentes es un proceso gradual y prolongado, y los cambios pueden ser difíciles de observar. Para documentar el crecimiento del lenguaje en adolescentes, es a menudo necesario comparar grupos de diferentes edades y examinar el uso de baja frecuencia de las estructuras sintácticas y los fenómenos lingüísticos entre oraciones en los contextos orales y escritos (Nelson, 1988; Nippold, Schwarz y Undlin, 1992; Scott, 1988).

2.1.1 Las narraciones en el desarrollo lingüístico temprano y tardío.

Desde que el niño adquiere la lengua oral e interactúa con los adultos va aprendiendo a narrar, dialogar, describir, etc. Lo anterior se vuelve más complejo conforme avanza su desarrollo. Según Serra et al (2000) en el desarrollo lingüístico temprano, hay condiciones que influyen en la narración del niño, como la capacidad que tiene el niño de recordar, el medio social en el que se desarrolla y su competencia comunicativa.

Serra et al. (2000) citó estudios de niños de 3, 4 y 6 años de Paniagua, donde los resultados mostraron que la capacidad comunicativa de procesar información y de reproducirla depende de los cambios que se producen a nivel cognitivo en esas diferentes edades. Por ejemplo, a los tres años de edad los niños sólo recuerdan un enunciado de los cuentos que relatan, a los cuatro años de edad el recuerdo es más claro y permite un mejor relato, mientras que a los seis años los niños de esa edad recuerdan una mayor cantidad de estructuras y pueden realizar inferencias.

Serra et al (2000) mencionaron que los parámetros para medir el avance de las narraciones en la etapa temprana y tardía son las diferencias de estructura y contenido de la narración, ya que conforme el niño va madurando en sus procesos cognitivos construye narraciones que van cambiando.

Durante la edad escolar, la adolescencia y en la edad adulta el desarrollo del lenguaje es evidente en las narraciones. En las narraciones, los adolescentes son más propensos a ofrecer detalles sobre los pensamientos internos, luchas y reacciones de los personajes de una historia (Nippold, 1998). Cuando los niños en edad escolar, adolescentes y adultos se dedican a la exposición de las narraciones, por lo general producen mayores cantidades de subordinación en comparación a cuando se dedican a simples conversaciones acerca de temas que se han discutido antes.

En la narración, la experiencia personal en la construcción de una historia es muy importante para el entretejido generado por el niño. Su experiencia le permite organizar la historia y el argumento de cada acción. Puede manejar los tiempos, la realidad y la temática de su narración de la manera que más le agrade (Aldrich, Tenenbaum, Brooks, Harrison, Sines, 2011).

En las narraciones construidas de una secuencia de dibujos, el niño crea una historia a partir de lo que ve, de cómo percibe el mundo y lo que es importante para él. La habilidad narrativa también es llamada un escenario social cuando niños y adolescentes describen que les pasa a ellos y a otros, o cuando intercambian bromas o anécdotas divertidas para ganar aceptación en un grupo (Eder, 1988).

La narración, según Chapman (1988), demanda más sintaxis compleja, ofrece menos apoyo contextual y posee más organización que la conversación. En el contexto escolar, la habilidad narrativa a menudo es usada para compartir eventos actuales o históricos, para contar cuentos, para generar historias inventadas o imaginarias o para reportar sus observaciones durante un experimento científico.

Un tipo de narraciones son las anécdotas personales, donde el hablante cuenta lo que le pasó en un evento. Otro tipo son las anécdotas indirectas, en donde el niño cuenta un evento que le pasó a alguien más o a un animal, o también narraciones espontáneas producidas por los niños incluyen contar historias familiares, de libros, televisión, películas, obras y fantasías que los niños inventaron (Nippold, 1998).

Dada su frecuencia y su naturaleza, las narraciones ofrecen un excelente, casi natural, contexto de medición del lenguaje espontáneo de los niños y para reflexionar sobre de los cambios estructurales y lingüísticos a través de la infancia y la adolescencia. Aunque los investigadores están de acuerdo en que los niños suelen ser hábiles con la mayoría de las estructuras morfosintácticas de la lengua alrededor de los 5 años de edad (Brown, 1973; Ervin-

Tripp y Miller 1986; Slobin, 1985), la comprensión de cómo y cuándo utilizar estas estructuras con fluidez y flexibilidad en géneros discursivos particulares continúa desarrollando bien entrada la adolescencia.

Por lo tanto, las narraciones proporcionan un rico contexto para evaluar múltiples aspectos del desarrollo lingüístico en niños en edad escolar. En la narración el niño deberá aprender complejas estructuras para las exigencias pragmáticas de coherencia, cohesión, evaluación, entre otras, y las adquirirá como parte de sus habilidades lingüísticas a través de tareas que involucren el discurso. Esto consolidará otras formas lingüísticas que el escolar ya ha adquirido antes para hacerse de nuevos usos y funciones (Berman, 1988).

El desarrollo del discurso narrativo ayuda a la consolidación de la competencia lingüística y comunicativa, ya que emerge de la interacción conversacional y de la interacción con textos narrativos que le son leídos al niño, o que éste mismo lee. También hay narración en grupos en que no hay tradición de lectura, es un tipo de discurso que se da en toda comunidad.

La diversidad del discurso narrativo tiene relación con el desarrollo lingüístico tardío. Los distintos discursos tienen propósitos y funciones específicas para la comunicación social. En el desarrollo lingüístico del discurso narrativo, el niño aprende que éste se emplea en sentido conversacional, pero también como un discurso extendido o conectado, construyendo toda una historia. Precisamente, el estudio del discurso narrativo es el que más se ha abordado en los años escolares para conocer sobre el desarrollo lingüístico (Ochs y Schiefflin, 1995; Nelson, 1996; Nippold 1998; Alvarado *et al.* 2011).

2.2 Estudios previos sobre la adquisición de las narraciones

Orsolini (1990) menciona que los cuentos son una forma importante de oralidad. Es por ello que en muchos estudios se prefiera obtener muestras de lenguaje motivadas a través del relato de historias (cuentos) conocidas o inventadas (Bamberg, 1997b; Bamberg y Reilly, 1996; Berman y Slobin, 1994; Peterson y McCabe, 1983; Reilly, 1998). La comunicación oral típica es una adaptación entre el hablante y el oyente. El lenguaje oral es procesado bajo estrictas limitaciones en línea, que hace que el discurso oral sea percibido en línea también, esto quiere decir que se produce en el momento (Gayraud 2000; Strömqvist 1994).

La codificación de información y la distribución de los rasgos expresivos se consideran lineales y simultáneas en su manera de distribuir la información. La presión a alta velocidad hacia la comunicación oral en un intercambio de comunicación típico, como la conversación, hace que la distribución simultánea de la información sea un problema estrictamente de distribución lineal (Strömqvist, Nordqvist, y Wangelin, 2004).

Sin embargo, en la producción de cuentos orales, en los que los niños se han tomado tiempo para pensar y planear su historia, a partir de las ilustraciones que le muestran un guión, y luego la producen en un discurso extendido, resulta importante observar qué tanto empaquetamiento o integración de información se logra en sus narraciones (Chafe, 1985), ya que estas narraciones orales tienen muchas características de la lengua escrita. De acuerdo con Strömqvist Nordqvist y Wengelin, (2004), se ubican en un punto intermedio entre las producciones típicamente orales y las producciones escritas (véase la descripción de la tarea aplicada en el capítulo de Metodología).

La narración a diferencia de la conversación es la presentación de un evento en secuencia temporal. En la narración, la serie temporal de eventos en secuencia obliga a los narradores a que

hagan inferencias acerca de las relaciones de los personajes, pensamientos, sentimientos y motivaciones de su actuar en la historia, por lo tanto, tratando de lograr la integración de los elementos episódicos locales con la búsqueda más global del tema de la historia. Por ello, las narraciones son tareas complejas que se basan en una serie de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales (Reilly, Losh, Bellugi y Wulfeckd, 2004).

Las partes de una narración incluyen una introducción (donde se presentan los personajes y la problemática de la historia), el desarrollo (donde se presenta los eventos que llevan al momento crítico de la historia), y la conclusión (donde se presenta el final de la historia).

Una investigación hecha por Bamberg y Reilly (1996), sobre las narraciones orales nos muestra la comparación entre distintas edades. Este estudio fue hecho con base en dos estudios previos (Reilly, 1992 y Bamberg-Frye, 1991), donde los niños contaban un cuento basado en las narraciones de las ranas (24 páginas de una historia en imágenes del libro *Frog, Where are you?*).

En esta investigación se observaron los siguientes resultados: en primer lugar, sobre la longitud y estructura (complejidad y extensión de la historia), se observó que hubo un incremento en la complejidad y extensión de la historia con lo que producen los niños de 3-4 años a los de 7-8 años. Sin embargo, la extensión de la historia no incrementó entre lo que producen los de 7-8 años a los de 10-11 años, las historias son más complejas a partir de los 10-11 años porque las historias son más completas.

En segundo lugar, sobre la afectividad (que incluye los gestos, emociones y expresiones faciales de los personajes), se pudo constatar que en las producciones de niños de 3 a 4 años hay mucha afectividad, mientras que los niños de 7 a 8 años casi no se encuentran expresiones de afectividad. En las narraciones de niños de 10-11 años si hay expresión afectiva de nuevo.

En tercer lugar, en cuanto a perspectiva, en este aspecto, los niños de 3 a 4 años se centran en la perspectiva local del personaje, mientras que los mayores de 8 muestran una perspectiva global de la historia.

Por otro lado, en este mismo estudio, Bamberg y Reilly (1996) mostraron que en los niños entre 6 a 8 años continúan con el enfoque en lo local particular, y la afectividad ya no es explicación de sus narraciones, sino las uniones locales de motivación y evaluación de los personajes; en cambio, en la narración de los niños de 10 a 11 años, se unen o integran en uno los dos niveles de estructuración donde la evaluación se vuelve global y la estructura sigue una meta única.

Otro estudio fue descrito por Berman y Slobin (1991) sobre la habilidad para narrar eventos en las narraciones, es específico en las historias de la rana de Mayer (1975). Este fue un estudio croslingüístico donde reunieron narraciones de niños de 3, 4, 5 y 9 años de edad, así como adultos en las lenguas de inglés, alemán, hebreo, español y turco. En sus resultados encontraron patrones comunes de desarrollo entre las lenguas, pero también encontraron patrones que caracterizaron las individualidades de esos grupos tipológicos de las lenguas.

Strömquist, Nordqvist, y Wangelin (2004), realizaron dos análisis de las historias escritas de la rana, el primero sobre el nivel léxico, gramatical y del discurso; el segundo sobre la evaluación de la producción. El análisis se enfocó en el desarrollo de la escritura en comparación con la del habla. El flujo de la escritura se analizó por medio de una herramienta informática (ScriptLog), diseñada específicamente para la investigación sobre el proceso en línea de la escritura.

En este estudio participaron 5 grupos de sujetos, un grupo de 15 sujetos de 9 años de edad (usaron papel y lápiz), un grupo de 16 sujetos de 12 años de edad (escribieron en computadora), un grupo de 30 sujetos de 15 años de edad, y un grupo de 20 adultos

(computadora), todos monolingües suecos, más un grupo de 10 adultos suecos con sordera congénita. En algunos de los resultados de este estudio, se encontraron que las restricciones en línea de la comunicación oral o en línea permite un mínimo de pensar antes de la producción, mientras que la relajación de las restricciones en la mayoría de las formas de comunicación escrita permite pensar más.

Además los resultados mostraron que cuando los sujetos requerían un dominio más amplio de planificación para su escritura, los orales requerían menos dominio de planificación porque predominaban las características lineales de la conversación. Hubo un incremento en la riqueza léxica y en el control de la conectividad de las historias, especialmente entre las edades de 15 años y los adultos en la investigación, mientras que los sujetos de 9 a 15 años usaron solamente tres o cuatro distintos verbos en sus narraciones orales y escritas.

Shiro (2001) propuso un análisis multidimensional para caracterizar el desarrollo de la competencia narrativa. La muestra estuvo conformada por 36 relatos de experiencia personal producidos por niños entre 3 y 7 años en entrevistas semiestructuradas en dos instituciones preescolares en Caracas. Los resultados sugirieron que las destrezas narrativas que evidencian un mayor desarrollo en niños de edad preescolar se ubican en la evaluación, la estructura y la complejidad del relato.

Hay dos estudios más sobre narraciones de Bocaz (1996) y Alarcón (2005) que serán explicados en la siguiente sección.

3. ALGUNAS CLASIFICACIONES SOBRE TÉRMINOS DE EMOCIÓN, COGNICIÓN E INTENCIÓN

3.1 Adquisición y desarrollo de expresiones mentales

Teniendo en cuenta que esta investigación trata acerca de los estados mentales es importante definirlos. Diversos autores utilizan distintos términos para hacer referencia a ellos. Bamberg y Reilly (1996) y Bamberg y Damrad-Frye (1991) usan los términos *estados mentales*, *evaluación* y *estados de ánimo*. Hall y Nagy (1987) utilizan los términos *estados mentales* y *estados internos*.

En este trabajo se utilizará el término *estados mentales* para referirse a las expresiones lingüísticas que emplean los niños para expresar *emoción, cognición e intención* tomando como base la definición de Hall y Nagy (1987) de estados mentales: palabras que se relacionan con los procesos de los estados internos y de sus experiencias. De estos estados se hablará a detalle en el apartado 3.2.

De acuerdo con Harris et al. (2005) hay una relación clara entre TM y el lenguaje de términos de estados mentales, es decir, la capacidad para hablar de sentimientos, creencias, intenciones, y otros estados internos del mismo y de otros. Esto surge aproximadamente en el tercer año de edad y continúa desarrollándose a lo largo de vida adulta. El surgimiento y desarrollo del lenguaje de los niños (estado-mente) co-ocurre y se asocia con una serie de otras habilidades específicas, es decir, la preocupación empática por los demás, aumentando la conciencia de las normas sociales, el auto-conocimiento y auto-conocimiento de otros, así como las habilidades de diferenciación (Astington y Olson, 1990; Beeghly y Cicchetti, 1997; Hall y Nagy, 1987; Riviere, Sotillo, Sarr y Nuñez, 1997; Sotillo y Riviere, 1994).

Se han encontrado en el lenguaje infantil, alrededor del tercer año recursos léxicos y sintácticos que se refieren a estados mentales (de Villiers y de Villiers, 2000). Los niños de 3-4

años comienzan a utilizar y comprender los verbos de estado mental. Varios estudios proporcionan evidencia de que el desarrollo de la comprensión de estados mentales continúa durante los años escolares (Naigles, 2000). Los verbos de estado mental tienen interesantes aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos. Desde el punto de vista semántico, los verbos mentales constituyen una gran parte de los términos relacionados con el lenguaje de la mente (Astington, 2000).

3.2 Teoría de la mente

La parte de la TM que se utiliza en esta investigación se refiere a la comprensión de los estados mentales, estados tales como la creencia, el deseo y conocimiento que permite explicar y predecir el comportamiento de los demás (Astington, Harris, y Olsen, 1988; Flavell, 2004; Miller, 2006; Wellman y Estes, 1986), es decir, la conciencia del otro (Harris, 1989, 2008; Saarni y Harris, 1989). Una apreciación de los pensamientos, sentimientos, conocimientos y deseos de los demás es esencial para la comunicación competente.

Harris, DeRasnay y Pons (2005) evaluaron tres mecanismos mediante los cuales el lenguaje se relaciona con la TM y propusieron que los aspectos pragmáticos del lenguaje parecen jugar un papel clave en el lenguaje con la TM. Los términos del estado mental, constituyen un vínculo entre el lenguaje, la cognición social y TM (Hughes y Leekam, 2004).

El lenguaje de la mente o el léxico de los estados mentales parece jugar un papel central en los acontecimientos fundamentales relacionados con la comprensión de la auto-conciencia y lo interpersonal (Spanoudis, Natsopoulos, y Panayiotu, 2007). En el desarrollo típico, la TM está estrechamente unida con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje; éstos están relacionados desde la infancia (Miller, 2006) y su expresión continúa especializándose a lo largo de las etapas tardías del desarrollo del lenguaje, es por ello que la TM es importante en esta investigación.

3.2 Clasificación de emoción, cognición e intención

Una habilidad lingüística muy importante que debe adquirir el individuo es la capacidad para utilizar el vocabulario de las *emociones, cognición e intención* para expresar estados mentales. Distintos autores los han clasificado de distinta manera. Hall y Nagy (1987) clasificaron los estados mentales (en lenguaje adulto) como palabras de cognición (*pensar, saber, creer, recordar, imaginarse*), de deseos, intenciones, elecciones, decisiones, emociones (*miedo, enojo, triste, feliz*), y percepciones de los cinco sentidos y estados internos (*ver, oír, sediento, etc.*).

Ekman (1993) las clasificó como prototipos universales de *felicidad, tristeza, ira, miedo, sorpresa y disgusto*. Wierzbicka (1995) utiliza el término *emoción* porque requiere la combinación de los tres elementos: sentimientos, pensamientos y procesos acontecimientos corporales. Wierzbicka (1992, 1994) afirma que cada lengua impone su propia clasificación de las experiencias emocionales, mientras que para Bamberg (1997a) no parece clara ni convincente la forma por la cual cada lengua impone su propia clasificación de las emociones.

Ortony, Clore y Collings (1988) propusieron una clasificación de 22 tipos de emociones distribuidas a partir de tres evaluaciones: *deseables o indeseables; apreciables o despreciables; agradables o desagradables*. Oatley y Jenkis (1996), por su parte, redujeron las emociones básicas a *tristeza, felicidad, furia, miedo y asco*. Geck (2000) basó su estudio de las emociones en *el interés, la tristeza, la alegría, el amor y el odio, el asombro, la cólera, el miedo, el asco, el desdén, la vergüenza y el sentimiento de culpabilidad*. En el campo de la semántica cognitiva, Lakoff (1987) redujo el estudio de las emociones a seis: *interés, sorpresa o asombro, alegría, tristeza, ira y miedo*. Finalmente, Kövecses (2000) emplea las variables de *ira, miedo, felicidad, tristeza, vergüenza, orgullo y amor*.

Dyer, Shatz y Wellman (2000) codificaron cada referencia del estado mental en una de las cuatro categorías de acuerdo con los tipos de estados mentales que connota el término o expresión: estados cognitivos (*pensar, recordar, saber*), estados emocionales (*feliz, triste*), deseos y la voluntad (*necesitar o necesidad, esperar o esperanza o desear o deseo*), evaluaciones y obligaciones morales (*tenía que, debería*).

Lerma (2002) dice que los sentimientos son emociones, pero su diferencia está en la intensidad y la duración. La emoción es una fuerza que irrumpe con brusquedad rápidamente y se atenúa de la misma manera, provocando que un sujeto pase de un estado neutro a otro de alteración. La emoción tiene el patrón causa=emoción=respuesta ya que la presencia de deseo, desagrado, tristeza o alegría provoca respuestas tales como: llanto, enrojecimiento, temblor, comportamiento violento. La emoción es un estado en el que el sujeto adopta el papel pasivo pues le causa alteración viene provocada del exterior (*ej. estoy emocionado*).

Perner (1994) propone tres categorías: Percepciones y cogniciones (*darse cuenta, pensar*), señalando que las percepciones y cogniciones recogen información del mundo exterior y la almacenan, la transforman e incluso la distorsionan. Sentimientos y emociones (*estar enamorado, tener miedo*), los sentimientos y las emociones pueden considerarse efectos de evaluación de la información recibida en vista de lo que se espera y desea. Deseos e intenciones (*querer, intentar*). Los deseos y las intenciones son los estados mentales que especifican como debería cambiar el mundo y que produce esos cambios.

En esta investigación se tomará como modelo la propuesta de Perner (1994) para clasificar los estados mentales en *emociones, cogniciones e intenciones*, porque estas tres grandes categorías de amplio espectro nos permiten clasificar de manera más clara los estados mentales utilizados por los participantes en los personajes de las narraciones de este estudio.

3.3 Evaluación de estudios previos de emoción

En los niños en edad preescolar la comprensión de algunos verbos mentales simples, relacionados con el grado de certeza acerca del conocimiento, tales como *pensar* y *sabemos*, se han relacionado con el desarrollo temprano de conceptos relacionados con la TM, como la comprensión de la falsa creencia, de representación de cambio, la distinción apariencia-realidad, y el desarrollo de la subjetividad (Astington, Harris, Olson, 1988; Moore, Pure, y Furrow, 1990; Olson y Astington, 1990).

Bamberg (1997) reportó el uso de las referencias a las emociones en una investigación hecha a 80 niños (4 a 10 años de edad) donde se analizaron las habilidades para contar sus experiencias emocionales desde dos diferentes perspectivas. La primera perspectiva era sobre contar una vez que ellos estuvieron enojados, tristes, asustados y felices; y la segunda perspectiva fue sobre contar cuando ellos hicieron que alguien más se enojara, se pusiera triste, tuviera miedo o estuviera feliz.

En respuesta a la primera perspectiva, los niños presentaron la experiencia desde una perspectiva de protagonista, mientras que en la segunda ellos tenían el rol de agente que causaba la emoción. Esta investigación reportó que ambas perspectivas presentaron perfiles diferentes al reportar los propios sentimientos y emociones (causados por otros) o al reportar los sentimientos de alguien más (causados por la persona que reporta) ya que son distintos propósitos discursivos, por lo que las diferencias que hacen los niños al narrar las emociones depende de la perspectiva del discurso.

En este mismo artículo, el autor menciona el estudio de Bamberg, Ammirati y Shea (1995), en el cual se contaban dos tipos de emociones simultáneas en niños y jóvenes desde tres perspectivas diferentes (primera persona, tercera persona y otra perspectiva) a partir de elicitación

de preguntas. En sus resultados se encontró que los niños de siete años tuvieron dificultades en acomodar dos diferentes perspectivas de emoción juntas, especialmente cuando eran dos emociones de diferente valencia (como feliz y triste). Los niños mayores y los jóvenes fueron más aptos para construir emociones duales, sin embargo tuvieron dificultad al coordinar dos perspectivas simultáneas con los sustantivos de enojo y miedo, las cuales tienen la misma valencia. El autor concluyó que esta habilidad de expresar el estado de los sentimientos es el producto del marco conceptual, que es parte de la habilidad lingüística de la perspectiva.

Lee y Rescorla (2002) estudiaron el uso de cuatro tipos de términos psicológicos (fisiológico, emocional, deseo y cognitivo) en 31 niños con retraso de lenguaje expresivo y 21 niños con desarrollo normal en niños de 3 años de edad. Encontraron que la frecuencia de referencia mental de verbos se correlaciona con la longitud media de emisión y la complejidad sintáctica en niños de tres años. También encontraron que los niños que hablaron más tarde, hicieron más referencia a estados fisiológicos y menos referencias a estados cognitivos que los niños y las madres con desarrollo normal.

La base de la capacidad de mentalización se mide a través de los verbos mentales. Spanoudis, Natsopoulos y Panayiotu (2007) estudiaron 3 grupos, 18 niños con dificultades pragmáticas del idioma, 28 niños con trastorno específico del lenguaje y 40 niños con desarrollo normal. La tarea consistió en dar sinónimos de 25 casos de verbos mentales como creer, decidir, etc, de libros de texto, con el objetivo de medir el conocimiento de la semántica vinculado con la comprensión y la producción de esta clase de verbos.

Los resultados de los niños con desarrollo normal se desempeñaron significativamente mejor en todas las medidas de verbo mental. También señalaron que el término capacidad de mentalización se refiere a la capacidad de alguien para producir y comprender las palabras de

estado mental de la lengua, es decir, la capacidad de usar y entender las palabras que se refieren a los estados cognitivos, los deseos e intenciones, y los estados emocionales.

De Saeger (2007) investigó en el corpus de referencia del español actual si la distinción entre la Evidencialidad y modalidad epistémica se puede aplicar a las formas descriptivas de los verbos que él llama de actitud proposicional en español, los cuales describen procesos cognitivos de pensamientos y creencias, como *creer*, *pensar* y *suponer*, también dentro del aspecto de modalidad epistémica (posibilidad, probabilidad y certeza) se expresan ante todo opiniones en su evidencialidad léxica, por lo tanto la modalidad epistémica es favorecida por un contenido preposicional sin rastro de valoraciones o caracterizaciones y con bajo grado de complejidad, y puede aparecer en construcciones subjetivas y también en construcciones impersonales en presente.

Adrián, Clemente, Villanueva y Rieffe (2005) realizaron un estudio donde las madres leen cuentos a sus hijos (41 niños y niñas) entre las edades de 3, 5 años. El uso de verbos cognitivos por parte de las madres usando un libro ilustrado en una tarea de lectura se relaciona positivamente con la comprensión de los estados mentales por parte de los niños ya que el discurso cognitivo de las madres influye en el desarrollo de los niños.

Bocaz (1996) realizó un estudio de narraciones orales infantiles en niños de habla argentina y chilena. Se produjeron de 144 narraciones infantiles en edades de 3 a 11 años, se clasificó los verbos de estado mental de los personajes de una historia de las ranas, a partir de la taxonomía propuesta por Perner (1994). En los resultados, la expresión de verbos de estado mental en los sentimientos y emociones tuvo la prominencia, en segundo lugar las percepciones y cogniciones y finalmente los deseos e intenciones que fueron incrementando conforme avanzó la edad de los narradores. La diferencia de este estudio con esta investigación consiste en las edades analizadas del lenguaje tardío (6 a 15 años), así como el uso que los narradores dan a sus

personajes con los adjetivos, sustantivos y adverbios en las narraciones que no estudió Perner (1994).

Un estudio sobre narraciones orales en 60 niños de habla hispana fue realizado por Alarcón (2005), donde se describieron algunas estructuras que estos narradores en edad escolar (de 1º, 3º y 5º grado) emplearon para describir sus expresiones lingüísticas de emoción, al narrar el cuento *One too many frog* (Mayer y Mayer, 1975). En los resultados se encontró que los narradores utilizaron adjetivos de estado mental para expresar emoción. Sin embargo los narradores de 1º y 3º emplearon la cópula más adjetivo de estado mental, mientras que los narradores de 5º emplearon *poner* más adjetivo. En esta investigación no sólo se estudiarán los adjetivos y verbos de emoción, sino también los sustantivos, adverbios, y la cognición e intención de los personajes que no fue analizada en la investigación de Alarcón (2005).

Por último, un estudio de Aldrich et al (2011) que investigó las relaciones entre perspectiva, comprensión de la emoción y la habilidad narrativa de 23 niños de 5-6 años de edad y 24 niños de 7-8 años de edad, a través de un libro con imágenes, específicamente en la experiencia de los celos de la rana. Para comprender las emociones de los niños se les evaluó a través de una prueba estandarizada de comprensión de las emociones y su capacidad para transmitir el tema de los celos de la historia.

En los resultados, los niños mayores tuvieron un puntaje más alto que los menores en la comprensión de la historia y en el tema complejo de los celos. Además sus habilidades usadas en la perspectiva de la historia, así como el uso de expresiones de emoción fueron más avanzadas, ya que sus narraciones fueron coherentes con el tema de los celos.

4. EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS QUE CODIFICAN EMOCIÓN, COGNICIÓN E INTENCIÓN

4.1 Distintas categorías léxicas

En español, las expresiones lingüísticas para expresar emoción, cognición e intención son diversas y variadas. Distintos elementos léxicos colocados en diversas construcciones sintáctico-semánticas sirven para expresar emociones, pensamientos, intenciones propias y de otros.

Uno de esos elementos es el adjetivo, que en español es una clase de palabra que modifica al sustantivo o predica de él aportándole muy variados significados. En un gran número de casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades (Nueva Gramática de la Lengua Española, 2010). Demonte (1999) dice que el adjetivo en español es tanto una categoría gramatical de la lengua como una categoría semántica. Dicha autora, tomando como base la propuesta de Dixon (1982), clasifica en siete categorías el adjetivo en español: adjetivos de dimensión, de velocidad, de propiedad física, de color, de edad, de valoración o evaluativos, y los adjetivos de propensión humana.

Las dos funciones adjetivales básicas son la *atributiva*, en la que el adjetivo modifica directamente un nombre, y la *predicativa*, en la que el adjetivo sigue a un verbo; éstas son determinadas por el discurso (Frawley, 1992). Los modificadores que denotan restricciones ocasionales o temporales aparecen en función predicativa y los modificadores que expresen propiedad atemporales, habituales o menos ocasionales aparecerán en función atributiva.

En este trabajo el adjetivo predicativo es lo que interesa observar, como en (2):

- (2) a. Ana se encontraba **emocionada**.
- b. El niño se sentía muy **contento** por la noticia.

Dixon (1982, 2000) y Frawley (1992) califican los adjetivos de propensión humana como propiedades de estado mental, ya que describen aptitudes y predisposiciones humanas, intelectuales y emocionales de amplio rango (mental, físico y conducta). El estado mental es

interno en el ser humano y refleja estados cognitivos, perceptuales y emotivos. Los adjetivos de estado mental no sólo son de forma básica, sino también son participios que funcionan como adjetivos. En el caso específico de los estados mentales, estas construcciones de adjetivos participiales y básicos sirven para expresar las *emociones* como en (3):

- (3) a. Las niñas llegaron muy ***felices y contentas***.
- b. Guillermo iba muy muy ***preocupado*** por su ponencia.

En las expresiones de *emoción*, los adjetivos, tales como: *triste, contento, feliz, celosa, culpable, envidiosa, molesta, alegre, enojada, sorprendida, avergonzada*, entre muchos otros, como se observa en (4), pueden aparecer sintácticamente como complementos de verbos copulativos (4a) o semicopulativos (4b), o como predicados secundarios (4c):

- (4) a. Rubén estaba ***enojado***.
- b. Paloma se puso ***celosa***.
- c. Aby fue ***contento*** a la playa.

Como puede observarse, a diferencia de lo que sucede en (4a) y (4b), en donde el adjetivo forma parte de la predicación básica al complementar sintáctica y semánticamente al verbo, en (4c) se tiene una predicación plena, de acción de movimiento que implica un desplazamiento, Aby fue a la playa, y el adjetivo predica sobre el estado en que el sujeto de la predicación se encuentra al realizar la acción. No es necesario para complementar al verbo, si no que aparece como un adjunto.

En las expresiones de *cognición*, se encuentran adjetivos como: *pensativo, meditabundo, sabiondo, incrédulo*, entre otros, como en (5), éstos pueden aparecer como complementos de verbos copulativos (5a) o semicopulativos (5b), o como predicados secundarios (5c):

- (5) a. Tom era ***sabio***.
- b. Marvin se quedó ***incrédulo***.
- c. Él la vio ***pensativo***.

En las expresiones de *intención* aparecen adjetivos como: *decidido*, *dispuesto*, *obsesionado*, entre otros; éstos pueden aparecer como complementos de verbos copulativos o semicopulativos, o también como predicados secundarios, como los ejemplos en (6):

- (6) a. Carlos es ***decidido***
- b. Juan se volvió obsesivo
- c. Jo planeó ***obsesionado*** su viaje por París.

Otro elemento léxico que sirve para expresar estados mentales es el adverbio de manera.

En el caso específico de las emociones, se pueden encontrar ejemplos como en (7):

- (7) a. ese hombre se le quedó viendo ***apasionadamente*** a la joven.
- b. el payaso llegó a la fiesta ***alegremente***.
- c. el niño lloró ***desconsoladamente***.¹

En las expresiones de *emoción*, se encuentran también elementos léxicos como los sustantivos, tales como: *tristeza*, *alegría*, *felicidad*, *miedo*, *enojo*, *sorpresa*, *felicidad*, *alegría*, *tristeza*, *envidia*, *coraje*, *celos*, *culpa*, *odio*, *desesperación*, entre muchos otros, que aparecen frecuentemente en frases preposicionales como en (8a), modificando a un sustantivo, o como argumento de la predicación, en (8b):

- (8) a. Ella tenía una cara de ***felicidad***.
- b. Al niño le dio mucho ***miedo*** la película.
- c. La mujer la miró con ***desprecio***.
- d. Y recuperó la ***felicidad***.

La *cognición* también puede ser expresada por la categoría léxica de sustantivos tales como: *razón*, *ingenuidad*, *sabiduría*, *entre otros*, que aparecen frecuentemente en frases preposicionales como en (9a), modificando a un sustantivo, o como argumento de la predicación como el ejemplo en (9b):

- (9) a. Las palabras de la abuela están llenas de ***sabiduría***.
- b. Ralph tenía la ***razón***.

¹ Si bien, este ejemplo puede estar evidenciando una colocación (Bosque, 2004). De esto se hablará con más detalle al analizar ejemplos como éste dados por los narradores participantes de la investigación.

La *intención* también se expresa por sustantivos tales como: *decisión*, *disposición*, *interés*, entre otros, que aparecen frecuentemente en frases preposicionales como en (10a), modificando a un sustantivo, o como argumento de la predicación, como en (10b):

- (10) a. Danilo Medina es un hombre con *decisión*²
b. Los alumnos han manifestado *interés* por la nueva maestría.

La expresión de emoción también recurre a la categoría léxica de verbos tales como: *enojarse*, *asustarse*, *espantarse*, *alegrarse*, *sorprenderse*, *emocionarse*, *entristecerse*, entre muchos otros, en predicación primaria de voz media, como se observan en (11):

- (11) a. Ana *se enamoró* del médico.
b. Daniel *se alegró* de verla.

La expresión de *cognición* también puede ser dada por verbos tales como: *pensar*, *meditar*, *saber*, *creer*, *darse cuenta*, *percatar*, entre otros, en predicación primaria como en (12):

- (12) a. La maestra *creía* que ningún alumno faltaría.
b. Ella *se dio cuenta* de su error.

Las expresiones de *intención* recurren a verbos tales como: *planear*, *decidir*, *querer*, entre otros, en predicación primaria como se observan en (13):

- (13) a. Luisa *planea* viajar a Hermosillo
b. Sue *decidió* estudiar el doctorado

Al parecer estas expresiones semánticas hacen uso de los mismos recursos lingüísticos en las que aparecen estos elementos léxicos (adjetivos, verbos y sustantivos), por lo que será interesante confirmar o encontrar diferencias en el corpus estudiado. Todas estas categorías léxicas de adjetivos, verbos, sustantivos y adverbios, junto con la valoración de las expresiones sintácticas y semánticas en las que son empleadas por los narradores del presente estudio, permitirán observar cómo los participantes evalúan a los personajes dentro de las narraciones

² Eslogan político encontrado en internet. <http://www.facebook.com/video/video.php?v=110402062377124>

orales, y si la diversidad y complejidad de todo esto evidencia diferencias en el lenguaje de los narradores más jóvenes (3P) y los más grandes (3S).

4.2 Predicación simple y predicación secundaria

4.2.1 Construcciones de predicado simple.

Las construcciones de predicado simple en español deben de revisarse bajo el concepto de cláusula de Radford, Atkinson, Britain, Clasen, Spencer (1999), Tallerman (1998) y Aissen (2006), donde ésta es una unidad que contiene como mínimo un predicado y sus argumentos. La cláusula debe presentar un núcleo predicativo y una especificación de tiempo, aspecto y modo o TAM (Givón, 1984), así como polaridad afirmativa y negativa.

La cláusula puede contener de manera opcional adjuntos como frases adverbiales o los modificadores. En español el verbo es la base del predicado primario, ya que como dice Gómez Manzano (2000), sin verbo no hay oración. Las construcciones con predicación verbal en español pueden portar una predicación primaria y por lo tanto constituir una cláusula. Ejemplos en (14):

- (14) a. Rubén estaba *molesto*
b. Mi hermano *se enfureció* por el mensaje.

4.2.2 Predicados con complementos predicativos.

El complemento predicativo es una función sintáctica que desempeña un elemento que forma parte del sintagma verbal como en (15a), complementa al sujeto o al complemento directo a través de un verbo predicativo, transitivo o intransitivo, o mediante un verbo copulativo como en (15b). Cuando el complemento predicativo está dado por un adjetivo o un sustantivo, debe concertar género y número con el núcleo nominal con el que se vincula dentro de la cláusula.

El complemento predicativo puede tener la estructura de sintagma adjetival y sintagma nominal. Existe un tipo especial de complemento predicativo que aparece dentro del sintagma

nominal y que no forma parte del sintagma verbal (García-Page, 2004). Ejemplos de complemento predicativo en (15):

- (15) a. Ella tiene los ojos *tristes*.
b. La maestra estaba *enojada*
c. y el hermano mayor es un *envidioso*.

4.2.3 Predicados con verbos copulativos.

Los verbos copulativos en español son los verbos *ser* y *estar*. Éstos sirven como nexos entre el sujeto y el predicado. Dixon (2004) propone que el complemento copulativo es considerado un constituyente exigido por el verbo; por lo tanto cuando el término predicado se usa en relación con una cláusula copulativa, debe referirse sólo al verbo copulativo.

Los verbos que funcionan como copulativos han modificado su significado originario y funcionan como auxiliares de predicación, que sirven para que adjetivos y sustantivos puedan desempeñar la función de predicado (Porroche, 1990). En (16) se da ejemplifican los copulativos:

- (16) a. El novio *estaba* muy avergonzado.
b. Ella *estuvo* arrepentida.
c. Los jugadores *estaban* muy felices por haber ganado el partido.

4.2.4 Predicados con verbos semicopulativos.

Los verbos semicopulativos proceden de verbos plenos a través de procesos de gramaticalización ya que han perdido su significado pleno (en el sentido de ‘no auxiliar’). Estos verbos añaden a la oración diversas informaciones, generalmente aspectuales (inicio, final o permanencia de algún estado de cosas), como en (17):

- (17) a. mi mamá *se quedó* triste.
b. Eliu *parecía* enojado porque perdió su equipo favorito de fútbol.
c. Ben *siguió* contento por la derrota del contrario.

Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (2010) en función de los significados que expresan, los verbos semicopulativos pueden clasificarse en tres grupos: 1) Cambio (ej. *hacerse rico*); 2) Permanencia, persistencia o continuidad (ej. *andar preocupado*); y 3)

Manifestación o presencia: (ej. *verse horrible*). El verbo semicopulativo exige la presencia del atributo. Si éste se suprime, el verbo pasa a tener su significado pleno, es decir, a ser verbo de movimiento en el caso de *andar*, y expresar la permanencia física del sujeto en un determinado lugar como en el caso de *quedar (se)*. Los verbos semicopulativos se construyen con participios y con ciertos adjetivos. Ejemplo en (18):

- (18) a. El nuevo papá *se puso* feliz.
b. Alex *andaba* preocupado por examen.
c. El público *se quedó* emocionado con la función

4.2.5 Predicados dados por verbos de emoción, cognición e intención.

En los verbos de temor y emoción se usa la palabra emoción en su sentido afectivo. Se expresa temor o emoción, sin afirmar la realidad de un hecho, como en *tengo miedo de que lleguen tarde*. También se expresa emoción ante un hecho que se afirma, como en *me alegro que se confirmara esa noticia*. Los verbos de temor en todos los tiempos, y los de emoción en futuro, no afirman realidad sino sentido afectivo, además la emoción es un estado subjetivo que envuelve con su afectividad toda la expresión (Gili Gaya, 2000). Los verbos de cognición e intención expresan estados del participante como vemos en los ejemplos en (19):

- (19) a. Mi hermano *se enojó*.
b. Él *se dio cuenta* que olvidó el dinero.
c. Erika *decidió* salir a jugar.

4.2.6 Construcciones con predicación secundaria.

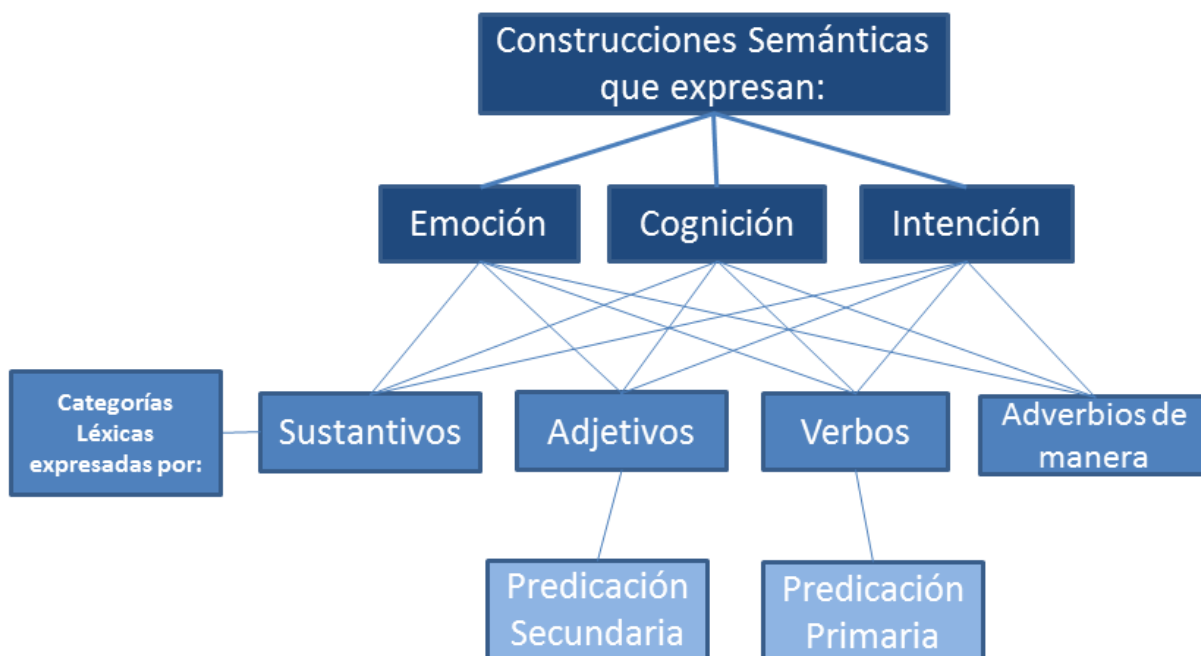
Estos predicados en su función pragmática-discursiva expresan el estado en que se encuentran los participantes principales de un evento. Esta predicación compleja ha sido abordada como predicación secundaria en años recientes a partir del enfoque de Schultze-Berndt y Himmelmann (2004), aunque algunos autores anteriormente la habían abordado desde distintos puntos de vista (Alcina y Blecua, 1975; Lapesa 1975; Hernández Carbó, 1988; Demonte y Masullo, 1999; Gómez Manzano, 2000; entre otros). La predicación secundaria en español es el

núcleo de predicación que se adhiere al predicado primario por un adjetivo o gerundio. Ejemplos en (20):

- (20) a. El niño abrió su regalo *sorprendido*.
b. La familia regresó muy *desconsolada* a casa.

Esto también puede aplicarse a la función de los gerundios como predicados secundarios, ya que al quedar dentro de la cláusula del predicado primario, evitan que la secuencia narrativa se rompa. Es característico de los complementos predicativos y de los gerundios predicativos, el referirse a estados circunstanciales o transitorios (Nueva Gramática de la Lengua Española, 2010).

En el siguiente esquema se resumen las expresiones sintáctico-semánticas que pueden servir en español para expresar estados mentales de *emoción*, *cognición* e *intención*, expresados por adjetivos, adverbios, verbos y sustantivos que serán abordados en esta investigación, tanto en predicación primaria como secundaria.



5. METODOLOGÍA

En esta sección se describe a detalle la metodología usada en este trabajo de investigación: la constitución del corpus, las características de los participantes, la tarea de producción, el procedimiento y los detalles de la transcripción y el análisis de las muestras narrativas.

5.1 Participantes

La base de datos del presente estudio se obtuvo de 72 muestras narrativas generadas por:

- 24 narradores (12 mujeres y 12 hombres), de 3° grado de Primaria. [3P.]
- 24 narradores (12 mujeres y 12 hombres), de 6° grado de Primaria. [6P.]
- 24 narradores (12 mujeres y 12 hombres), de 3° grado de Secundaria. [3S.]

Los participantes provenían de escuelas públicas de la Cd. de Santiago de Querétaro, con calificación de “Bueno” en la asignatura de Español en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Para seleccionar a los participantes se cuidó que tuvieran un puntaje alto en los resultados de ENLACE.

A fin de tener un referente en cuanto a lo que la tarea utilizada en la investigación provoca respecto de las expresiones semánticas y sintácticas estudiadas se obtuvo una producción oral obtenida de 6 adultos (3 hombres y 3 mujeres) que ya concluyeron su educación superior, a quienes se les dio la instrucción que los narradores menores de contar la misma historia de ilustraciones. Su producción se considera una muestra control (MC) para valorar lo logrado por los mayores.

La identificación de los grupos participantes es la siguiente: 3P = 3er grado de Primaria, 6P = 6° grado de Primaria, 3S = 3er grado de Secundaria. La muestra control de adultos será

señalada como MC. El género de los participantes se distingue a partir de señalar F=femenino y M=masculino.

5.2 Tarea de producción

La tarea que se utilizó para este estudio está basada en un cuento en ilustraciones, de la historia (“*One frog too many*”, de Mayer, M. y M. Mayer 1975). Que ha sido empleada para este tipo de tareas en diversos estudios sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. Se decidió emplear este cuento porque dada la naturaleza de este estudio, la historia de la rana ha sido una herramienta usada en investigaciones de varias lenguas que proveen material para los objetivos de esta investigación.

La fuerza de la historia de la “rana” radica en la presentación sin palabras de una trama que se comprende fácilmente, con la complejidad suficiente para permitir un análisis detallado de los eventos (Bamberg, 1985, 1987; Berman, 1988; Berman y Slobin, 1994; Strömquist, Nordqvist y Wengelin, 2004). La temática de este cuento es acerca de un niño que tenía como mascotas a un perro, una tortuga y una rana. El niño recibe de regalo otra rana pequeña, por lo que la rana más grande se pone celosa y trata de desaparecerla, hasta que lo logra. El niño y sus mascotas, junto con la rana, se ponen tristes por lo sucedido. Al final la rana perdida reaparece, y la rana mayor la acepta.

5.3 Procedimiento.

Las entrevistas se llevaron a cabo en las escuelas de los niños, en un salón proporcionado por la dirección. 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. Es decir, se pidió una narración espontánea y no recuento. Para ello se les entregaron los cuentos para que vieran la historia de principio a fin antes de narrarla. Se les explicaba que podían ver la

historia cuantas veces fuera necesario y cuando estuvieron listos, en forma individual, la contarán oralmente, apoyándose con las ilustraciones. Las narraciones se grabaron digitalmente por el entrevistador. Se expone un ejemplo de estas ilustraciones en anexo.

5.3.1 Transcripción de las muestras narrativas.

Se obtuvieron muestras de la narración, que se transcribieron a mano, tomando como base para la determinación de la unidad de análisis la propuesta de Berman y Slobin (1994), donde la unidad básica de análisis es la *cláusula*, que es cualquier unidad que contenga un predicado unificado (actividad, evento, o estado). Esta definición se completa con la propuesta por Aissen (2006), 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 adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios). También se tomó la propuesta de Tallerman (1998), en la que la cláusula es una oración que contiene un solo predicado. El predicado expresa un evento en la cláusula y típicamente se centra en un verbo. Es decir, la unidad no contenía oraciones coordinadas o subordinadas.

5.3.2 Análisis de las muestras.

Se analizaron las expresiones en las que aparecieron adjetivos, adverbios de manera, frases sustantivas y verbos que expresen *emoción*, *cognición* e *intención* en el discurso narrativo oral, y el tipo de construcciones: *predicaciones simples* y *predicaciones secundarias*. Se hizo un análisis cuantitativo, para el cual en una hoja de cálculo se vaciaron todas las producciones de los narradores divididas en cláusulas. Luego se marcaron las expresiones semánticas de *emoción*, *cognición* e *intención* y las categorías léxicas que contenían *adjetivos*, *adverbios de manera*, *sustantivos* y *verbos de estado mental* en cada cláusula. Todas estas categorías se filtraron para

tener el total de las expresiones semánticas y léxicas, a fin de presentar los datos en tablas. Posteriormente se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos para tener resultados precisos sobre la forma en la que los narradores evalúan sus personajes.

La clasificación de los estados mentales de los personajes expresados en las narraciones analizadas se tomó a partir de la taxonomía propuesta por Perner (1994) de *emoción*, *cognición*, e *intención*, el cual se presentada a detalle en el apartado 3.2 del capítulo que presenta el marco teórico del presente estudio.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados están organizados en primer lugar por los tipos de expresiones obtenidas de manera general por la tarea de producción, a partir de ilustraciones que sirvieron de estímulos para expresar emoción, cognición e intención de los personajes. En segundo lugar, se discuten las expresiones semánticas sobre estados mentales registradas en las muestras narrativas de los tres grupos y de la muestra control. En tercer lugar, las expresiones sintácticas y las categorías léxicas obtenidas de dichas muestras por la selección de los ítems y el tamaño del inventario léxico que se pudo registrar en las muestras de cada nivel escolar. Por último, se hace una evaluación y se discute el análisis comparativo de las construcciones sintácticas de las muestras y las categorías léxicas predominantes en la expresión de estados mentales en la muestra de cada grupo.

6.1 Tipos de expresiones obtenidas por los estímulos

Como se puede observar en los fragmentos de algunas muestras narrativas que a continuación se despliegan, los narradores hicieron uso de las distintas estrategias para codificar emoción, cognición e intención. La expresión de la emoción fue dada por todas las categorías léxicas planteadas (adjetivos, adverbios, verbos y sustantivos); en cambio, la expresión de la cognición e intención solamente recurrió al uso de verbos plenos de estado mental.

En el fragmento del cuento de una niña de 3° grado de Primaria que a continuación se muestra, se observa que para expresar emoción ha utilizado los adjetivos *felices*, *enojados*, *culpable* en las construcciones copulativas y semi-copulativas *todos estaba muy felices*, *todos estaban muy enojados con Timón*, *Timón se sintió culpable*. Y ha usado los verbos *querer*, *espantar*, *sorprender*. Así como un adverbio y *Timón estaba tristemente sentado en un árbol*. En cambio, para expresar cognición, sola usa verbos, como en *porque pensaba*, *así que Mancha su*

perro sabía y para intención, igualmente solo recurre a verbos, como en *Timón había planeado algo*.

[3P F]

todos estaban muy **felices**
porque **pensaba**
que ya no lo iban a **querer**
pero Timón no lo **quería**
así que Mancha, su perro, **sabía**
que Timón nunca lo iba a **querer**
Timón había **planeado** algo
los animales se **espantaron** mucho
todos estaban muy **enojados** con Timón
y se **espantó**
luego se **sorprendió**
Timón se sintió **culpable**
pero Timón estaba **tristemente** sentado en un árbol



En el fragmento del cuento de una niña de 6º grado de Primaria que a continuación se muestra se observa que para expresar emoción ha utilizado los adjetivos *feliz*, *triste*, *culpable*, *celoso*, *espantados*, *sorprendidos*, *decepcionados* en las construcciones copulativas y semi-copulativas *todos muy espantados y sorprendidos*, *se puso tan feliz*. Y ha usado el verbo *enojar*. Usó un sustantivo *el niño lo abrió con sorpresa*. En cambio, para expresar cognición, sola usa verbos, como en *Martín se había dado cuenta*, y para intención, solo recurre a verbos, como en *porque no quería*.

[6P M]

y lo **quería** abrir
se puso tan **feliz**
que su amigo el sapo {se} se **enojó**
porque no **quería**
Martín se había **dado cuenta**
y la rana y el sapo se puso muy **triste**
{y la ran} y el sapo también se sentía **triste**
el niño lo abrió con **sorpresa**
y todos muy **emocionados** se asomaron a ver
se sentía un poco **celoso**
todos muy **espantados y sorprendidos** lo
regañaron
la tortuga se **dio cuenta**
y **sorprendida** le dijo a Jorge
decepcionados y también **enojados** el perro, la
tortuga y Jorge se fueron a casa



En el fragmento del cuento de un participante masculino de 3° grado de Secundaria que a continuación se muestra se observa que para expresar emoción ha utilizado los adjetivos *molesta*, *envidiosa* en las construcciones copulativas y semi-copulativas *estaban molestos con la rana mayor*, *porque sentía envidia de la rana chiquita*, así como los verbos, *sorprender*, *enojar*. También usó un sustantivo, *porque sentía envidia*. Sin embargo, para expresar cognición, solo usa verbos, como en *por saber*, *al darse cuenta* y de igual para intención, solo recurre a verbos, como en *así que decidió abrir la caja*, *y mientras iban caminando decidió tirarla*.

[3S M]

pero: estaban **molestos** con la rana mayor
y se **sorprendieron**.

por **saber**

así que **decidió** abrir la caja-.

¡¡**sorpresa**, era una ranita chiquita... .

la rana grande,- su mascota- se **enojó** mucho,-
porque sentía **envidia** de la ranita chiquita

el niño se **enojó** mucho

{un día}, [bueno] una tarde {salieron} **decidió**
el niño salir al bosque- a dar una vuelta, junto
con su perro, tortuga, la rana grande y {lagr} la
rana chica.

la rana grande era muy **envidiosa**

y mientras iban caminando **decidió** tirarla.

al **darse cuenta**,

el niño se **enojó** mucho



El fragmento del cuento de participante masculino de la MC que a continuación se muestra se observa que para expresar emoción ha utilizado los adjetivos *celosa* y *contento* en la semi-copulativa *empezó a sentirse celosa*. Y ha usado los verbos *despreciar*, *querer*, *sorprender*. Usó un sustantivo *le hizo gestos de malicia*. Para expresar cognición e intención únicamente usa verbos, como en *no sabía* o *y todos querían llevarse muy bien*.

[MC M]

no **sabía**

{y lo} y lo abrió con mucha **alegría**

la rana empezó a sentirse **celosa**

inmediatamente Zac, la rana grande,

despreciaba a la ranita chiquita
y todos **querían** llevarse muy bien
todos iban muy **contentos** a jugar con los
demás animalitos
Lino no **sabía** nada
acerca de <que Zac no lo **quería**>
le hizo gestos de **malicia**
y todos se **sorprendieron**
Juanito se **sorprendió**
se **sorprendió**



Una pequeña interpretación de lo anterior sugiere que en la expresión de emoción, las habilidades para marcar estas categorías lingüísticamente se usa en los primeros años, mientras que para expresar cognición e intención la habilidad para marcar estas categorías aún no se usa totalmente en las edades comparadas, sino que se usan o desarrollan en años posteriores. En el anexo se incluyen otros ejemplos de producciones de los grupos.

6.2 Expresiones semánticas de los tres grupos y del grupo control

En la Tabla 1 se muestran los resultados totales obtenidos del análisis de las muestras de todos los grados en cuanto a las expresiones semánticas de *emoción, cognición e intención*.

Tabla 1 Tipos de expresiones semánticas de estados mentales. Totales y porcentajes en las muestras de los tres grupos escolares.

| Grupo escolar | Expresiones de EMOCIÓN | Expresiones de COGNICIÓN | Expresiones de INTENCIÓN | Total |
|---------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|-------|
| 3P | 229 (80%) | 42 (15%) | 17 (5%) | 288 |
| 6P | 273 (81%) | 43 (13%) | 22 (6%) | 338 |
| 3S | 285 (61%) | 101 (22%) | 79 (17%) | 465 |
| MC | 100 (80%) | 21 (16%) | 5 (4%) | 126 |

Se observa que, en el universo total de las expresiones semánticas relacionadas con estados mentales, predomina la expresión de la *emoción* en la producción de todos los grados escolares; incluso en el grupo control. Sin embargo, en la producción de los jóvenes de 3S se

mostró una distribución mayor de los diversos tipos de expresiones de *emoción*, *cognición* e *intención* con un total de 465 expresiones, de las cuales 285 (61%) pertenecían a la construcción semántica de *emoción*, 101 (22%) expresiones pertenecieron a la construcción semántica de *cognición*, y 79 (17%) expresiones fueron de la construcción semántica de *intención*. Esta distribución, como se verá en la discusión de los siguientes resultados, no aparece en las otras muestras narrativas, en las que hubo un fuerte predominio de la construcción semántica de *emoción*: en las muestras de 3P y 6P, las expresiones de emoción tuvieron el mayor porcentaje del total de expresiones de estado mental, 80% y 81% respectivamente (véase Tabla 1), parecido a lo visto en la MC del grupo control, en la que se registró el 80% de expresiones de estado mental relacionadas con la emoción.

La expresión semántica que predominó en la MC fue la de emoción, ya que el 80% de las expresiones de estado mental estaban relacionadas con emociones. El 16% de las expresiones de estado mental eran sobre cognición. La intención solo se expresó en el 4%, como se observa en la Tabla 1.

La producción de expresiones de estado mental relacionadas con la *cognición* e *intención* solamente fueron dadas a través de verbos plenos de estado mental. Esto sucedió en la producción de todos los grados escolares, incluso en la MC (ver ejemplos en Tabla 14)

6.3 Expresiones sintácticas de los tres grupos

En la Tabla 2 se observan las medias de las cláusulas con expresiones de emoción, cognición e intención y las medias de las expresiones de emoción, cognición e intención de los tres grupos comparados.

Tabla 2 Medias de los tres grupos comparados

| Grados | Número de producciones narrativas | Total de Cláusulas | Media de Cláusulas con Expresión de Emoción, Cognición, Intención | Media de Expresiones de Emoción, Cognición o Intención |
|--------|-----------------------------------|--------------------|---|--|
| 3P | 24 | 1471 | 61.29 | 12 |
| 6P | 24 | 1322 | 55.08 | 14.08 |
| 3S | 24 | 1816 | 75.67 | 19.38 |
| MC | 6 | 498 | 83 | 21 |

Como se puede observar en la tabla anterior en la media de cláusulas, el grupo de 6P tuvo una media de 55.08 cláusulas por grupo, mientras que le sigue 3P con 61.29 cláusulas y hubo un incremento en 3S con 75.67 cláusulas. En cuanto a la media de expresiones de emoción, cognición e intención se pudo observar que hubo un incremento en la media conforme fue aumentando el grado escolar, así como la MC.

En la Tabla 3 se muestran las desviaciones estándar y rangos de los tres grupos comparados:

Tabla 3 Desviaciones estándar y rangos de los tres grupos comparados

| Grados | Número de producciones narrativas | Total de Cláusulas | Desviación estándar de totales | Rango de totales | Desviación estándar de expresiones | Rango de expresiones |
|--------|-----------------------------------|--------------------|--------------------------------|------------------|------------------------------------|----------------------|
| 3P | 24 | 1471 | 22.32 | 36-112 | 7.25 | 3-34 |
| 6P | 24 | 1322 | 19.53 | 26-119 | 7.56 | 5-35 |
| 3S | 24 | 1816 | 23.52 | 37-129 | 10.21 | 5-38 |
| MC | 6 | 498 | 15.85 | 59-105 | 7.21 | 14-30 |

Como se pudo observar en la tabla anterior, la desviación estándar y el rango de las cláusulas, 6P obtuvo un puntaje menor, y le sigue 3P y 3S. En la desviación estándar y el rango de las expresiones se observa un pequeño incremento conforme aumentó el grado escolar.

A continuación se observará cada grupo individualmente.

6.3.1 Resultados de la producción de los 24 niños de 3er grado de Primaria.

En las producciones narrativas de los niños de 3er grado de Primaria, en adelante 3P, se identificaron 288 expresiones que codifican *emoción*, *cognición* e *intención* de una muestra de 1471 cláusulas en total.

En la Tabla 4 se presenta la relación con el universo total de la producción de los 24 narradores de 3P. Como se puede observar, las producciones totales de las cláusulas arrojaron una media de 61. 29 cláusulas por producción, con una desviación estándar de 22.32 cláusulas, en un rango de 36-112. Las producciones de expresiones de estados mentales arrojaron una media de 12 expresiones de estados mentales por producción, con una desviación estándar de 7.25 expresiones, en un rango de 3-34 expresiones. Lo interesante aquí es que no todos los participantes codifican de la misma manera sus expresiones de estados mentales, ya que las 288 expresiones provienen principalmente de pocos niños.

Tabla 4. Producción general de los 24 narradores de 3P

| Producción narrativa 3P | Cláusulas Totales | Expresiones de <i>emoción</i> , <i>cognición</i> o <i>intención</i> |
|-------------------------|-------------------|---|
| 1.M | 112 | 27 |
| 2. M | 42 | 3 |
| 3.M | 83 | 17 |
| 4.H | 46 | 11 |
| 5. H | 87 | 14 |
| 6. M | 94 | 34 |
| 7. H | 46 | 12 |
| 8. H | 43 | 10 |
| 9. H | 39 | 1 |
| 10. M | 55 | 13 |
| 11. H | 49 | 6 |
| 12. M | 50 | 8 |
| 13. M | 36 | 5 |
| 14. H | 59 | 9 |
| 15. H | 38 | 3 |
| 16. M | 53 | 17 |

| | | |
|------------|------|-----|
| 17. H | 48 | 10 |
| 18. M | 96 | 8 |
| 19. M | 99 | 12 |
| 20. H | 60 | 13 |
| 21. H | 79 | 16 |
| 22. M | 57 | 13 |
| 23. M | 55 | 15 |
| 24. H | 45 | 11 |
| Totales 24 | 1471 | 288 |

Como se observa en la Tabla 4, solamente dos narradores produjeron más de 20 expresiones de estado mental; 14 narradores produjeron 10 o más expresiones de estado mental, pero menos de 20, y estos representan el 58%, y 8 narradores arrojaron menos de 10 expresiones de estado mental dentro de sus producciones. Esto significa que solamente el 8% de los narradores de 3P expresaron más de 20 estados mentales, mientras que el 33% no llegó ni a 10 expresiones de estados mentales.

6.3.2 Resultados de la producción de los 24 niños de 6to grado de Primaria.

En las producciones narrativas de los niños de 6º grado de Primaria, se identificaron 338 expresiones que codifican *emoción*, *cognición* e *intención* de una muestra de 1322 cláusulas en total.

En la Tabla 5 se presenta la relación con el universo total de la producción de los 24 narradores de 6P. Como se puede observar, las producciones totales de cláusulas arrojaron una media de 55.08 cláusulas, con una desviación estándar de 19.53 cláusulas, en un rango 26-119. Las expresiones de estados mentales registradas en el total de la muestra de 6P arrojaron una media de 14.08 expresiones por producción, con una desviación estándar de 7.56 expresiones, en un rango de 5-35. Nuevamente, lo interesante aquí es que no todos los participantes codifican de

la misma manera las expresiones de estados mentales, ya que las 338 expresiones provienen principalmente de la producción de pocos niños. Véase la Tabla 5:

Tabla 5. Producción general de los 24 narradores de 6P

| Producción narrativa 6P | Cláusulas Totales | Expresiones de <i>emoción, cognición o intención</i> |
|-------------------------|-------------------|--|
| 1. M | 37 | 8 |
| 2. M | 57 | 15 |
| 3. M | 119 | 35 |
| 4. H | 30 | 6 |
| 5. H | 26 | 5 |
| 6. H | 52 | 7 |
| 7. H | 60 | 24 |
| 8. H | 77 | 20 |
| 9. M | 51 | 15 |
| 10. M | 54 | 9 |
| 11. M | 49 | 12 |
| 12. H | 48 | 11 |
| 13. H | 41 | 11 |
| 14. M | 44 | 7 |
| 15. M | 73 | 13 |
| 16. H | 58 | 16 |
| 17. M | 51 | 17 |
| 18. H | 47 | 9 |
| 19. M | 46 | 11 |
| 20. H | 80 | 25 |
| 21. H | 35 | 5 |
| 22. M | 73 | 26 |
| 23. M | 64 | 18 |
| 24. H | 50 | 13 |
| Totales 24 | 1322 | 338 |

En el caso de la producción de los niños de 6P se encontró que 5 narradores emitieron 20 o más expresiones de estado mental, es decir, el 21% de los narradores. Si bien siguen siendo pocos, en comparación con lo observado en la producción de los niños de 3P, se tiene que más narradores de 6P produjeron un número importante de expresiones de estado mental. Once narradores de 6P produjeron 10 o más expresiones de estado mental, pero menos de 20; ellos

representan el 46% de los participantes. Ocho narradores no alcanzaron a producir ni siquiera 10 expresiones de estado mental en sus producciones; son el 33% de los participantes de este grado escolar (6P). En esto coincidieron con lo visto en la muestra de los niños de 3P.

6.3.3 Resultados de la producción de los 24 jóvenes de 3er grado de Secundaria.

En las producciones narrativas de los niños de 3er grado de Secundaria, se identificaron 465 expresiones que codificaron *emoción, cognición e intención* de una muestra de 1816 cláusulas en total.

Tabla 6. Producción general de los 24 narradores de 3S

| Producción narrativa 3S | Cláusulas Totales | Expresiones de Emoción, Cognición e Intención |
|-------------------------|-------------------|---|
| 1. H | 73 | 25 |
| 2. M | 67 | 11 |
| 3. M | 58 | 9 |
| 4. H | 73 | 10 |
| 5. H | 53 | 31 |
| 6. M | 125 | 26 |
| 7. H | 45 | 5 |
| 8. M | 91 | 29 |
| 9. H | 54 | 12 |
| 10. M | 129 | 38 |
| 11. M | 82 | 11 |
| 12. H | 87 | 11 |
| 13. M | 108 | 28 |
| 14. M | 43 | 15 |
| 15. H | 79 | 11 |
| 16. H | 93 | 37 |
| 17. H | 84 | 25 |
| 18. M | 72 | 23 |
| 19. H | 72 | 13 |
| 20. M | 55 | 7 |
| 21. H | 78 | 15 |
| 22. M | 90 | 37 |
| 23. M | 37 | 14 |
| 24. H | 68 | 22 |
| Totales 24 | 1816 | 465 |

En la Tabla 6 se presenta la relación con el universo total de la producción de los 24 narradores de 3S. Como se puede observar, las producciones totales de las cláusulas arrojaron una media de 75.67 cláusulas, con una desviación estándar de 23.52 cláusulas, en un rango de 37-129 cláusulas. Las expresiones arrojaron una media de 19.38 expresiones, una desviación estándar de 10.21 y un rango de 5-38.

Otra vez, lo interesante aquí es que no todos los participantes codifican de la misma manera, pero a diferencia de los otros grados escolares, las 465 expresiones de estado mental provienen de la producción de 11 narradores, con más de 20 expresiones de estado mental, quienes representan el 46% de los participantes de 3S, y de 10 narradores que produjeron 10 o más expresiones de estados mentales, lo que implica el 42% de los narradores de 3S. En este grado escolar solamente en la producción de dos narradores se registraron menos de 10 expresiones de estado mental.

6.3.4 Resultados de la producción de los 6 narradores de la MC.

En la Tabla 7 se observan las producciones narrativas de la Muestra Control. Se identificaron 126 cláusulas que codificaron *emoción*, *cognición* e *intención* de una muestra aproximadamente de 498 cláusulas en total.

Tabla 7. Producción general de cláusulas y expresiones en los 6 narradores de MC

| Producción narrativa MC | Cláusulas | Expresiones de Emoción, Cognición o Intención |
|-------------------------|-----------|---|
| 1. H | 80 | 23 |
| 2. H | 59 | 11 |
| 3.M | 92 | 26 |
| 4.M | 105 | 30 |
| 5.M | 74 | 22 |
| 6. H | 88 | 14 |
| Totales 6 | 498 | 126 |

En cuanto a la producción individual, se tiene una media de 83 cláusulas, con una desviación estándar de 15.85 cláusulas, en un rango de 59-105. Se obtuvo una media de 21 expresiones por producción narrativa, con una desviación estándar de 7.21 expresiones, en un rango de 14-30. Como se puede observar, si bien la producción de cláusulas por producción varió de narrador a narrador, la expresión de estados mentales fue más similar.

6.3.5 Resultados del empaquetamiento de los narradores de los tres grupos y de la MC.

En las narraciones de los participantes se encontraron algunas cláusulas que mostraron empaquetamiento de información, es decir, un mayor grado de integración de información que lo que normalmente permite el rápido ritmo del lenguaje hablado de hasta dos expresiones de los estados mentales estudiados en una cláusula (Chafe, 1982; Strömqvist, Nordqvist y Wengelin, 2004). En la Tabla 8 se pueden observar los resultados comparativos de los tres grados y de la MC de este empaquetamiento de información:

Tabla 8. Empaquetamiento de expresiones de estado mental por cláusula observado en general en las muestras narrativas analizadas.

| Grados | Número de producciones narrativas | Total de Cláusulas | Cláusulas con Expresión de Emoción, Cognición, Intención | Número de Expresiones de Emoción, Cognición o Intención |
|--------|-----------------------------------|--------------------|--|---|
| 3P | 24 | 1471 | 284 (19%) | 288 (1.01) |
| 6P | 24 | 1322 | 328 (25%) | 338 (1.03) |
| 3S | 24 | 1816 | 442 (24%) | 465 (1.05) |
| MC | 6 | 498 | 114 (23%) | 126 (1.10) |

Si bien cuantitativamente no existe una diferencia, se ha podido observar a lo largo de lo expuesto aquí, que ese empaquetamiento se complejiza de acuerdo con el nivel escolar, es decir, mientras que en la muestra de los niños de 3P se encontraron algunas cláusulas con dos

expresiones de estado mental, en la muestra de 3S se registraron cláusulas con tres, incluso cuatro, expresiones de emoción dentro de una misma cláusula.

Como ejemplos de este complejo empaquetamiento de información se tienen lo mostrado en (21):

- (21) a. y entonces todos se pusieron muy *felices* y *contentos* [3P. M]
- b. en el cuarto de Bruno todos estaban *tristes* y *desolados* [6P. M]
- c. luego la tortuga ve a la rana mayor con cara de *enojo* y a la vez con *asombro* [3S. M]
- d. así que *decidió* volver muy *desesperanzado* y muy *triste* a su casa y con todas sus demás mascotas también [3S. F]
- e. todos *espantados*, aunque a la vez *felices*, *deciden alegrarse* por la aparición de su amiga [3S. M]

Es importante resaltar que no es el mismo tipo de empaquetamiento *felices* y *contentos*, mostrado en (21) a. que la (21) c. en donde aparecen en diferentes frases. La (21) d. y e. también son muy distintas, no se “empaquetan” de la misma manera. Las diferencias estructurales son mucho más interesantes y señalan más sobre el uso de estas formas.

En el universo total de cláusulas y expresiones de *emoción*, *cognición* e *intención* obtenidas del análisis de la producción de los tres grados escolares y de la muestra control se observó que los tres grupos y la muestra control están muy parejos en porcentajes, ya que tanto en la producción de 6P y la de 3S existe un 25% y 24% de cláusulas con expresión de *emoción*, *cognición* e *intención*. En la producción de 3P, el 19% de sus cláusulas contiene este tipo de expresiones.

Si bien se han registrado 284 cláusulas que expresan estados mentales dentro de la producción total de 1471 cláusulas de los niños de 3P (19% de todas las cláusulas), se registraron 288 expresiones en total.

En las producciones narrativas de los niños de 3P, se identificó este empaquetamiento. Esto apareció en 4 cláusulas donde los narradores usaron dos adjetivos de emoción en una sola cláusula. Ejemplos de este empaquetamiento de información de 3P se presenta en (22):

- (22) a. y entonces todos se pusieron muy *felices* y *contentos* [3P. M]
b. Erick iba muy *triste* y muy *preocupado* [3P. M]

En 6P se registraron solo 328 cláusulas expresando estados mentales en la producción total de 1322 cláusulas (el 25%), se identificaron 338 expresiones de estado mental.

En las producciones narrativas de los niños de 6P se identificó en 10 cláusulas un empaquetamiento de dos adjetivos de emoción en una sola cláusula. Ejemplos de este empaquetamiento de información de 6P se muestran en (23):

- (23) a. todos *asustados* pero también *alegres* [6P. M]
b. todos muy *espantados* y *sorprendidos* lo regañaron [6P. M]

En las producciones narrativas de los participantes de 3S, se identificó un empaquetamiento de expresiones de estado mental en 18 cláusulas, donde los narradores en 14 cláusulas duplicaron dicho tipo de expresiones, ya sea con el uso de dos adjetivos en una sola cláusula, o un adjetivo más un verbo en una cláusula y un adverbio más un adjetivo también en una sola. Incluso, en tres cláusulas triplicaron las expresiones de estado mental con dos adjetivos y un verbo. En una sola cláusula hubo cuatro expresiones de estado mental. Ejemplos de diferentes sujetos de este empaquetamiento de información se tiene en (24):

- (24) a. Diego se fue corriendo, *triste* y *desconsolado*. [3S. M]
b. así que *decidió* ir a su casa, *triste* y *cabizbajo*. [3S. F]
c. todos *espantados*, aunque a la vez *felices*, *deciden* alegrarse por la aparición de su amiga. [3S. M]

Esta tendencia apunta a lo encontrado en la MC del grupo control, en la que el promedio de expresiones por cláusula es mayor (1.10 expresiones de *e*, *c* e *i* por cláusula en promedio).

En las producciones narrativas de la MC se identificó un *empaquetamiento* de 10 cláusulas. Los narradores adultos en 8 cláusulas incluyeron dos expresiones de estado mental, ya fuera con el uso de dos adjetivos, o un adjetivo más un verbo, o un adverbio más un adjetivo.

Pero también en 2 cláusulas incluyeron tres expresiones de estado mental, con dos adjetivos y un verbo. Ejemplos de este empaquetamiento de información en (25):

- (25) a. la rana tenía una cara *de espanto, de preocupación y de culpabilidad* [MC. M]³
 b. entonces todos *felices contentos se sorprendieron* [MC. M]
 c. estaban muy *tristes y molestos* con el sapo [MC. M]

6.4 Categoría léxica de los tres grados escolares

Es importante recordar en este punto que en las producciones sólo hubo variedad de categorías léxicas en las expresiones de *emoción* dentro de la muestra de todos los grados escolares, e incluso en la MC. La *cognición* e *intención* se expresaron únicamente a través de la predicación dada por verbos plenos de estado mental, en la producción de todos los grados escolares. Por lo tanto, sólo en la expresión de *emoción* se abordarán resultados sobre diversidad de elementos léxicos y las expresiones en las que aparecen.

En la Tabla 9 se muestran los resultados totales de la producción de todos los grados y de la MC en cuanto a la distribución de las categorías léxicas a las que recurrieron para sus expresiones de *emoción*.

Tabla 9. Categorías léxicas utilizadas para expresar emoción en la producción de los tres grados escolares.

| Grados escolares | Verbos | Adjetivos | Adverbios de manera | Sustantivos | Total |
|------------------|----------|-----------|---------------------|-------------|-------|
| 3P | 70 (31%) | 147 (64%) | 4 (2%) | 8 (3%) | 229 |
| 6P | 57 (21%) | 182 (67%) | 4 (1%) | 30 (11%) | 273 |
| 3S | 62 (21%) | 150 (53%) | 1 (1%) | 72 (25%) | 285 |
| MC | 20 (20%) | 67 (65%) | 0 (0%) | 13 (15%) | 100 |

³ Esto es, se trata de un ejemplo de la producción de una mujer (M) de la Muestra Control (MC).

La categoría léxica que predominó en la producción de expresiones de estado mental, dentro de la MC fue la de los adjetivos con 65%. Con verbos están dadas el 20% de sus expresiones de estado mental, y solamente el 15% fueron con sustantivos.

Dado estos hallazgos en la Muestra Control, lo interesante será mostrar si existe o no similitud con los resultados del análisis de la producción narrativa de las categorías léxicas de los tres grupos escolares. A continuación se discuten los resultados a partir de la presencia de adjetivos, verbos, sustantivos y adverbios en las expresiones de emoción de los tres grados comparados.

6.4.1 Adjetivos.

La categoría léxica que predominó en las expresiones de *emoción* en la producción de los tres grados comparados fue la de los *adjetivos*; en las muestras narrativas de 3P y 6P y en la MC del grupo control alcanzan el 64-67% de las expresiones de este tipo. En la muestra de 3S alcanzan el 53%. Los ejemplos siguientes muestran esos usos de adjetivos en frases similares en las producciones (26):

- (26) a. su ranita se puso muy *celosa* [3P. M]
 b. Frog estaba muy *triste* y *furioso* [6P. M]
 c. Luis se encontraba *emocionado* [3S. F]

En la Tabla 10 se los tipos de adjetivos empleados y sus frecuencias:

Tabla 10. Frecuencia de adjetivos de emoción en la producción de los tres grados escolares y en la MC.

| 3P | 147 | 6P | 182 | 3S | 150 | MC | 67 |
|--------------------|-----------|-------------|-----|-------------|-----|-----------------|-----------|
| alegre | 2 | alegre | 2 | alegre | 4 | asustada | 3 |
| asustada(o) | 5 | arrepentida | 1 | amargado | 1 | celoso | 6 |
| avergonzada | 2 | asombrada | 2 | amenazado | 1 | contento | 13 |
| celosa | 3 | asustada(o) | 7 | angustiada | 1 | culpable | 1 |
| contento(a) | 16 | celosa(a) | 11 | arrepentida | 2 | emocionado | 2 |
| culpable | 1 | contento | 6 | asombrada | 1 | enojada | 8 |
| emocionado | 2 | culpable | 3 | asustada | 4 | envidiosa | 1 |

| | | | | | | | |
|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|---------------|-----------|
| enfadado | 1 | decepcionado | 1 | atónito | 1 | feliz/felices | 8 |
| enojado(a) | 26 | desconsolado | 1 | cabizbajo | 1 | molesto | 6 |
| envidiosa | 3 | desesperado | 1 | celosa | 3 | preocupada | 3 |
| espantada(o) | 8 | desolado | 1 | contento (a) | 12 | sorprendida | 1 |
| feliz/felices | 32 | emocionado | 10 | depresivo | 1 | temerosa | 1 |
| malvado | 1 | enfadado | 3 | desconsolado | 4 | triste | 14 |
| molesta | 3 | enojado(a) | 28 | desesperado | 4 | | |
| pasmado | 1 | entristecida | 1 | desesperanzado | 1 | | |
| preocupado | 4 | entusiasmado | 2 | despreocupada | 1 | | |
| querida | 1 | espantado | 3 | disgustada | 1 | | |
| sorprendido | 4 | feliz/felices | 32 | emocionado | 3 | | |
| temerosa | 1 | furioso | 3 | enfadada | 1 | | |
| triste | 31 | molesta(o) | 8 | enojado(a) | 14 | | |
| | | preocupado | 2 | enojona | 1 | | |
| | | sorprendido(a) | 12 | envidiosa | 1 | | |
| | | triste | 42 | espantada (o) | 4 | | |
| | | | | feliz/felices | 37 | | |
| | | | | furioso | 1 | | |
| | | | | horrorizado | 1 | | |
| | | | | molesta | 2 | | |
| | | | | pasmado | 1 | | |
| | | | | preocupado | 2 | | |
| | | | | sorprendente | 1 | | |
| | | | | sorprendido | 9 | | |
| | | | | triste | 29 | | |

Se destacan en negritas los adjetivos que predominaron en cada grado

Como se puede ver en los sombreados de la Tabla 10, los adjetivos que predominaron en los tres grados fueron *feliz*, *triste*, *contento*, *enojado*. Por el contrario, hay algunos adjetivos que sólo aparecieron en 3P, como: *avergonzada*; o en 6P: *entusiasmado*, *entristecida*, *desolado*, *decepcionado*; o en 3S: *atónito*, *enojona*, *horrorizado*, *depresivo*, *amargado*, *angustiada*, *disgustado*, *desesperanzado*, *cabizbajo*, *amenazado*. Conforme van aumentando los grados escolares también aumenta el uso de distintos adjetivos de emoción (variedad léxica); al parecer esto evidencia un mejor aprovechamiento de los adjetivos conforme incrementa la edad escolar, que como se vio en la Tabla 10, permitió a los narradores de 3S una mayor expresión de estados mentales dentro de sus producciones narrativas.

| | | | | | | | |
|----|---|----------------------|---|--|--|--|-----|
| | copulativo elidido | 29 | quitar (se) seguir sentir (se) ver (se) | 1 4 12 3 | caer comenzar dar decir dejar escuchar gritar ir juntar llegar llorar regañar regresar sacar sentar tirar ver vivir volver | 1 1 1 5 1 1 1 14 1 2 1 4 2 1 1 2 7 7 1 | |
| | | 79 (43%) | | 45 (25%) | | 58 (32%) | 182 |
| 3S | estar ser copulativo elidido | 46 3 7 | encontrar (se) mostrar (se) parecer pone (se) quedar (se) seguir sentir (se) ver (se) | 3 4 1 13 8 2 11 3 | aceptar buscar caer comenzar convivir decir decidir descubrir gritar ir mirar notar pedir pensar preguntar recibir regañar regresar saber terminar ver vivir voltear | 1 1 2 2 1 1 6 1 1 8 4 1 1 1 1 1 1 4 2 2 2 1 2 3 | |
| | | 56 (38%) | | 45 (30%) | | 48 (32%) | 150 |
| MC | estar copulativo elidido | 36 1 | poner (se) quedar (se) seguir sentir (se) ver | 3 4 3 4 2 | avisar convivir ir regresar sorprender vivir | 1 1 7 2 2 1 | |
| | | 37 (55%) | | 16 (24%) | | 14 (21%) | 67 |

Resulta interesante que los narradores de 3S sean los que tengan una mayor distribución de las construcciones de este tipo con adjetivos para expresar emoción. En la Tabla 12 se aprecia que el 38% de sus construcciones donde aparecieron adjetivos de emoción fueron dadas con verbos copulativos (27.a); el 30% con verbos semicopulativos (27.b) y el 32% se construyeron con una predicación primaria, dada por un verbo pleno, y un adjetivo de emoción, adjunto de dicha predicación, funcionando como predicado secundario. Ejemplos en (27.c):

- (27) a. La rana grande *estaba enojada* [3S. M]
- b. Y el niño *se pone feliz* [3S. M]
- c. El perro *iba* muy *furioso* [3S. F]

En la producción de 6P, también se encontró un porcentaje importante de este último tipo de construcción: un verbo pleno en predicación básica y un adjetivo de emoción en predicación secundaria (el 32%). Ejemplos de adjetivos en predicación secundaria en (28):

- (28) a. *Entristecida* fue a su cuarto [6P. M]
- b. El niño *sorprendido* vio [6P. M]

6.4.2 Verbos.

En cuanto al uso de verbos para expresar emoción, como se mostró en la Tabla 9, se tiene que en la muestra narrativa de 3P conforman el 31% de las expresiones de este tipo, mientras que en el resto de las muestras construyen el 20-21% de las expresiones de emoción. La mayoría de los ejemplos fueron en construcciones de voz media y en estructuras de este tipo. Se tienen ejemplos de estos usos en (29):

- (29) a. y la rana *se enojó* [3P. M]
- b. y *se sorprende* [6P. M]
- c. más sin embargo René *se alegra* [3S. M]

Tabla 13. Frecuencias de verbos de estado mental dentro de todas las muestras analizadas

| Grupos escolares | Verbos de EMOCIÓN | Verbos de COGNICIÓN | Verbos de INTENCIÓN | Total |
|------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-------|
| 3P | 70 (54%) | 42 (33%) | 17 (13%) | 129 |
| 6P | 57 (47%) | 43 (35%) | 22 (18%) | 122 |
| 3S | 62 (25%) | 101 (42%) | 79 (33%) | 242 |
| MC | 20 (43%) | 21 (46%) | 5 (11%) | 46 |

Como se pudo observar en la Tabla 13, se nota un predominio en la muestra de 3P de verbos de estado mental que expresan emoción; más que lo encontrado en la muestra de 6P. Sin embargo, donde realmente se notó el cambio fue en la distribución más pareja de los datos en cuanto al aumento de verbos dentro de la muestra de 3S; no disminuyó la cantidad de verbos de emoción, sino que aumentó la cantidad de los verbos de cognición e intención.

En términos generales los datos de los adultos son diferentes a los de los grupos, sobre todo a los de 3S, prototípicamente se esperaría que se fueran acercando a las producciones adultas, es probable que tiene que ver con la poca cantidad de datos de los adultos. Por otro lado lo presentado en la Tabla 13 sugiere que las habilidades para marcar estas categorías lingüísticamente de verbos de estado mental de emoción, se usa en los primeros años, mientras que para expresar cognición e intención se usa en años posteriores.

En cuanto al tipo de verbos de estado mental utilizados en cada muestra por grado escolar, se puede valorar que son los verbos de emoción los que tienen una mayor variedad, mientras que los verbos de cognición e intención son menos y se repiten en el uso (véase la Tabla 14).

Tabla 14 Tipos y frecuencia de verbos de emoción, cognición e intención

| Grados escolares | Verbos de EMOCIÓN | | Verbos de COGNICIÓN | | Verbos de INTENCIÓN | | Total |
|------------------|-------------------|-----------|-----------------------|-----------|---------------------|-----------|-------|
| 3P | 70 (54%) | | 42 (33%) | | 17 (13%) | | 129 |
| | alegrar(se) | 2 | dar(se) cuenta | 23 | decidir | 1 | |
| | asustar(se) | 8 | pensar | 12 | ocurrir | 3 | |
| | encontentar(se) | 1 | saber | 7 | planear | 1 | |
| | enojar(se) | 31 | | | querer | 12 | |

| | | | | | | | |
|----|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|----------------|-----------|-----|
| | entristecer(se) | 1 | | | | | |
| | espantar(se) | 4 | | | | | |
| | odiar | 1 | | | | | |
| | querer | 15 | | | | | |
| | sorprender(se) | 7 | | | | | |
| 6P | 57 (47%) | | 43 (35%) | | 22 (18%) | | 122 |
| | alegrar(se) | 6 | dar(se) cuenta | 32 | decidir | 9 | |
| | asustar(se) | 6 | pensar | 7 | querer | 13 | |
| | emocionar(se) | 1 | percatar | 2 | | | |
| | enamorar(se) | 1 | saber | 2 | | | |
| | enfadar(se) | 2 | | | | | |
| | enojar(se) | 18 | | | | | |
| | entristecer(se) | 1 | | | | | |
| | espantar(se) | 1 | | | | | |
| | molestar(se) | 5 | | | | | |
| | preocupar(se) | 2 | | | | | |
| | querer | 9 | | | | | |
| | sorprender(se) | 5 | | | | | |
| 3S | 62 (25%) | | 101 (42%) | | 79 (33%) | | 241 |
| | alegrar(se) | 2 | creer | 1 | decidir | 67 | |
| | arrepentir(se) | 1 | dar(se) cuenta | 50 | idear | 1 | |
| | asombrar(se) | 1 | meditar | 1 | planear | 2 | |
| | emocionar(se) | 1 | pensar | 26 | querer | 9 | |
| | enojar(se) | 16 | percatar | 8 | | | |
| | entristecer(se) | 1 | reflexionar | 1 | | | |
| | espantar(se) | 6 | saber | 14 | | | |
| | molestar(se) | 9 | | | | | |
| | odiar | 1 | | | | | |
| | preocupar(se) | 4 | | | | | |
| | querer | 7 | | | | | |
| | sorprender(se) | 12 | | | | | |
| | temer | 1 | | | | | |
| MC | 20 (43%) | | 21 (46%) | | 5 (11%) | | 46 |
| | asustar(se) | 3 | dar(se) cuenta | 15 | decidir | 1 | |
| | despreciar | 1 | pensar | 3 | querer | 4 | |
| | emocionar(se) | 1 | saber | 3 | | | |
| | enojar(se) | 2 | | | | | |
| | espantar(se) | 3 | | | | | |
| | molestar(se) | 3 | | | | | |
| | querer | 2 | | | | | |
| | sorprender(se) | 5 | | | | | |

Se destacan en negritas los verbos que predominaron en cada grado

Como se puede observar en la Tabla 14, el verbo de emoción que predominó en la producción de los tres grados fue el verbo *enojar(se)*. Hay algunos verbos de emoción que sólo aparecieron en la muestra de 3P, como: *encontentar(se)*; o en 6P: *enamorar(se)*; o en 3S: *arrepentir(se)*, *asombrar(se)*, *temer*. Conforme van aumentando los grados escolares también aumenta el uso de distintos verbos de emoción; al parecer esto responde a una mayor variedad

léxica de los verbos conforme incrementa la edad escolar, que como se vio en la Tabla 14, permitió a los narradores de 3S una mayor expresión de estados mentales dentro de sus producciones narrativas.

6.4.3 Sustantivos.

En cuanto al uso de sustantivos para expresar *emoción*, se observó en la Tabla 9, una interesante progresión entre los tres grados escolares: en 3P cubren solo el 3% de las expresiones de emoción registradas en su producción, en las muestras de 6P aparecen en el 11% de las expresiones de emoción, pero en la producción de 3S alcanzan la cuarta parte de las construcciones que expresan *emoción* (25%), lo que las coloca después del uso de los adjetivos, incluso más que el uso de los verbos de *emoción*, que en las otras muestras fueron el segundo tipo de elemento léxico utilizado para construir este tipo de expresiones. Las frases sustantivas predominantes encontradas en general están dadas por sustantivos como *miedo*, *envidia*, *alegría*, *felicidad*, y *tristeza*, en todos los grados. Los sustantivos menos usados son *descontento*, *júbilo*. Ejemplos en (30):

- (30) a. ante la mirada de **sorpresa** y **enojo** de todos, Luis tomó a la pequeña rana en sus manos [3S. F]
 b. todos brincaron de **felicidad** [6P. M]
 c. y la miró con **desprecio** [3S. M]

Tabla 15 Tipos y frecuencias de sustantivos

| 3P | 8 | 6P | 30 | 3S | 72 | MC | 13 |
|--------------|---|----------------|----|---------------|----|-----------------|----|
| emoción | 1 | alegría | 2 | afecto | 1 | alegría | 1 |
| envidia | 1 | angustia | 1 | alegría | 3 | culpa | 1 |
| miedo | 4 | celos | 4 | amor | 1 | culpabilidad | 1 |
| sorpresa | 1 | coraje | 1 | asombro | 3 | enojo | 1 |
| tristeza | 1 | desprecio | 1 | celos | 3 | espanto | 1 |
| | | emoción | 1 | coraje | 1 | malicia | 1 |
| | | enojo | 3 | culpa | 3 | miedo | 1 |
| | | envidia | 6 | descontento | 3 | preocupación | 1 |
| | | furia | 1 | desesperación | 1 | sorpresa | 4 |

| | | | | | |
|-----------------|---|------------------|---|----------|---|
| miedo | 1 | desprecio | 7 | tristeza | 1 |
| pena | 1 | emoción | 4 | | |
| sorpresa | 6 | enojo | 9 | | |
| ternura | 1 | envidia | 2 | | |
| tristeza | 1 | espanto | 1 | | |
| | | felicidad | 7 | | |
| | | júbilo | 1 | | |
| | | miedo | 2 | | |
| | | odio | 9 | | |
| | | sorpresa | 9 | | |
| | | ternura | 1 | | |
| | | tristeza | 1 | | |

Se destacan en negritas los adjetivos que predominaron en cada grado

Como se puede ver en las negritas de la Tabla 15, los sustantivos que predominaron en la producción de los tres grados fueron: *emoción, envidia, miedo, sorpresa, tristeza*. Los que predominaron en 6P y 3S fueron: *alegría, celos, coraje, desprecio, enojo, ternura*. Los sustantivos que sólo aparecieron en la muestra de 6P fueron: *angustia, furia y pena*; en la de 3S: *afecto, amor, asombro, culpa, descontento, desesperación, espanto, felicidad, júbilo y odio*. Conforme van aumentando los grados escolares también aumenta el uso de distintos sustantivos de emoción, con lo que se puede ver una mayor variedad léxica de los sustantivos conforme incrementa la edad escolar.

6.4.4 Adverbios.

Como se observa en la Tabla 16, los adverbios de manera utilizados en las muestras para expresar emoción fueron muy pocos (menos del 2% de las expresiones de *emoción* en todas las muestras). Los destacados son: en 3P, *enojadamente*, en 6P *tristemente*, mientras que 3S sólo usó *sorpresivamente*. (Ver tipos Tabla 16). Ejemplos en (31):

- (31) a. y el perro le ladró *enojadamente* [3P. F]
b. el niño empezó a llorar muy *desesperadamente* en su cama [6P. M]
c. entonces *sorpresivamente* comenzó a atacar a la ranita [3S. F]

Tabla 16. Tipos de adverbios que denotan emoción presentes en las muestras

| 3P | | 6P | | 3S | | MC | |
|--------------|---|-------------------|---|-----------------|---|----|---|
| enojadamente | 3 | desesperadamente | 1 | sorpresivamente | 1 | | 0 |
| tristemente | 1 | desconsoladamente | 1 | | | | |
| | | tristemente | 2 | | | | |

Ningún adulto utilizará adverbios para ninguna de sus expresiones de estado mental. Esto puede responder al hecho de que en español existe una mayor riqueza de adjetivos que expresan emoción, que adverbios, muchos de ellos derivados de los adjetivos (como triste/ tristemente).

En la muestra narrativa de 6P se registró un ejemplo especial, pues se trata de una colocación, es decir la frecuencia de coaparición de dos unidades léxicas reconocida por Bosque (2004):

(32) a. Y *lloró desconsoladamente* [6P. M]

Se trata entonces de toda la predicación “llorar desconsoladamente” la que genera la expresión de emoción. Es interesante que este narrador de 6P sea sensible a esta combinación. De acuerdo con Bosque (2004), el adverbio *desconsoladamente* se combina con los verbos que denotan la acción de llorar, gemir y sollozar, al parecer sería lo esperado con la madurez del lenguaje

6.4.5 Predicación Primaria y Secundaria.

A partir del análisis sintáctico y semántico sobre el tipo de predicación en que aparecieron las expresiones de estado mental en la producción de los distintos grados escolares estudiados, en cuanto a la predicación primaria y secundaria podemos observar las frecuencias expuestas en la Tabla 17:

Tabla 17. Distribución de la predicación primaria y secundaria

| Grado escolar | Predicción PRIMARIA | Predicción SECUNDARIA | Total |
|---------------|---------------------|-----------------------|-------|
| 3P | 255 (89%) | 33 (11%) | 288 |
| 6P | 277 (82%) | 61 (18%) | 338 |
| 3S | 416 (89%) | 49 (11%) | 465 |
| MC | 107 (85%) | 19 (15%) | 126 |

Como se puede observar en la Tabla 17, la predicación primaria predomina en la producción de 3P y de 3S (89%), y en la predicación secundaria la producción de 6P fue de 18%, aunque esto no se sostiene por el incremento de la predicación primaria de 3S.

En la Tabla 18 podemos observar la distribución de la predicación primaria y secundaria por expresión semántica:

Tabla 18. Distribución de la predicación primaria y secundaria en toda la muestra analizada.

| Grado escolar | Expresiones de EMOCIÓN | | Expresiones de COGNICIÓN | | Expresiones de INTENCIÓN | | Total |
|---------------|------------------------|-----------|--------------------------|-----------|--------------------------|----------|-------|
| 3P | Primaria | 197 (68%) | Primaria | 41 (14%) | Primaria | 17 (6%) | 288 |
| | Secundaria | 32 (11%) | Secundaria | 1 (1%) | Secundaria | 0 | |
| 6P | Primaria | 214 (63%) | Primaria | 42 (12%) | Primaria | 21 (6%) | 338 |
| | Secundaria | 59 (18%) | Secundaria | 1 (0.5%) | Secundaria | 1 (0.5%) | |
| 3S | Primaria | 237 (51%) | Primaria | 100 (21%) | Primaria | 79 (17%) | 465 |
| | Secundaria | 48 (10%) | Secundaria | 1 (1%) | Secundaria | 0 | |
| MC | Primaria | 81 (64%) | Primaria | 21 (17%) | Primaria | 5 (4%) | 126 |
| | Secundaria | 19 (15%) | Secundaria | 0 | Secundaria | 0 | |

Como se pudo observar en la tabla anterior, la predicación primaria y secundaria se expresó principalmente en la construcción de *emoción*, ya que en *cognición* e *intención* se expresó principalmente por verbos en predicación primaria, salvo en los siguientes ejemplos de (33):

- (33) a. entonces la volvió a aventar **pensando**. [3P. F]
 b. él estaba llorando en su cuarto **pensando** [6P. M]
 c. después en la barca saltó la rana grande **queriendo** decirle algo [6P. M]
 d. a tiró a la pequeña rana **pensando** [3S. M]

En la Tabla 19 podemos observar las categorías léxicas que se presentaron dentro de la predicación primaria y secundaria de la construcción semántica de emoción:

Tabla 19. Predicación primaria y secundaria en la expresión de emoción dentro de todas las muestras narrativas.

| Grado escolar | Expresión de Emoción | PRIMARIA | SECUNDARIA | Total |
|---------------|----------------------|-----------|------------|-------|
| 3P | | 197 (86%) | 32 (14%) | 229 |
| | Verbos | 70 (36%) | 0 | |
| | Adjetivos | 115 (58%) | 32 | |
| | Adverbios de manera | 4 (2%) | 0 | |
| | Sustantivos | 8 (4%) | 0 | |
| 6P | | 214 (78%) | 59 (22%) | 273 |
| | Verbos | 57 (27%) | 0 | |
| | Adjetivos | 123 (57%) | 59 | |
| | Adverbios de manera | 4 (2%) | 0 | |
| | Sustantivos | 30 (14%) | 0 | |
| 3S | | 237 (83%) | 48 (17%) | 285 |
| | Verbos | 62 (26%) | 0 | |
| | Adjetivos | 102 (43%) | 48 | |
| | Adverbios de manera | 1 (1%) | 0 | |
| | Sustantivos | 72 (30%) | 0 | |
| MC | | 81 (81%) | 19 (19%) | 100 |
| | Verbos | 18 (22%) | 2 | |
| | Adjetivos | 50 (62%) | 17 | |
| | Adverbios de manera | 0 | 0 | |
| | Sustantivos | 13 (16%) | 0 | |

En la predicación primaria se presentaron construcciones con verbos plenos de estado mental, con adjetivos funcionando como complementos de verbos copulativos y semi-copulativos, adverbios de manera y sustantivos como en el ejemplo (34), mientras que en la predicación secundaria lo que predominó fueron los adjetivos como en (35) de emoción, y solo 4 gerundios, mostrados en el ejemplo (33).

- (34) a. y entonces el perro maullaba y maullaba de *tristeza*. [3P.F]
 b. entonces, *sorpresivamente*, comenzó a atacar a la ranita. [3S.F]
 c. Timón se sintió *culpable*. [3P.F]
 d. y las dos ranas *se enamoraron*. [6P.F]

- (35) a. así que decidió ir a su casa, *triste y cabizbajo*. [3S.M]
b. y todos vivieron *felices* por siempre. [6P.M]
c. *decepcionados* y también *enojados* el perro, la tortuga y Jorge se fueron a casa.
[6P.F]

Como se pudo observar en la Tabla 19, en la construcción semántica de *emoción*, la predicación primaria predominó en uso de la categoría léxica de adjetivos en la muestra de 3P (58%) y de 6P con (57%), mientras que en la producción de 3S, los adjetivos aparecieron en el 43% de los predicados primarios que expresaban emoción, porque la distribución se repartió con el uso de la categoría léxica de sustantivos, es decir, en el 30% de los predicados primarios que expresaban emoción aparecieron frases sustantivas. En cuanto a la predicación secundaria, el grado que expresó más emoción a través de adjetivos en esta función fue 6P (22%); los narradores de 3S lo hicieron en el 17% de sus construcciones que expresaban emoción, y los narradores de 3P, solamente en el 14%.

6.5 Evaluación y discusión de los resultados

Los resultados arrojaron algunos aspectos interesantes que pueden discutirse a mayor detalle. Como se mencionó en su momento, hubo un predominio de las expresiones de emoción sobre los otros dos estados mentales, cognición e intención, en las muestras de los tres grados escolares comparados, incluso en la MC. Las construcciones que expresaban emoción se presentaron en todas las categorías léxicas, si bien, los adjetivos de emoción fueron los más frecuentes, así como los que mostraron mayor diversidad de tipos.

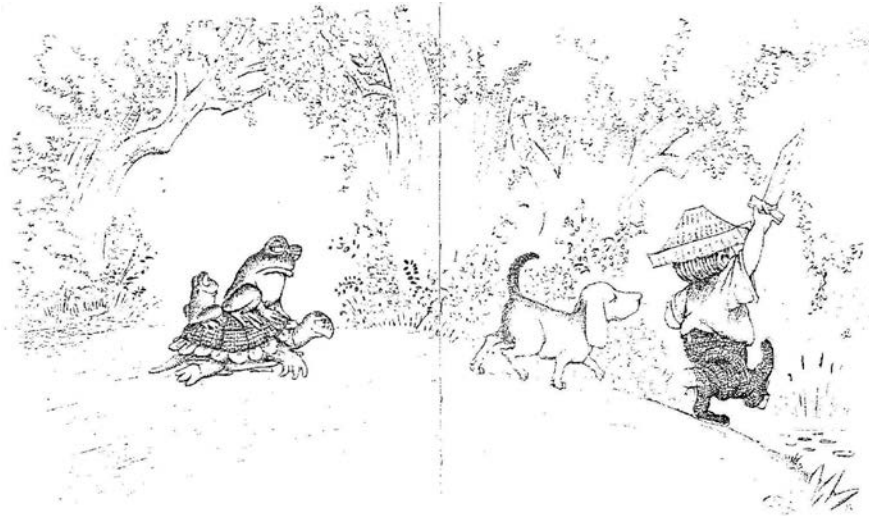
Las expresiones de cognición e intención sólo aparecieron con verbos plenos de estado mental. No se encontró ninguna expresión con adjetivos relacionados con la cognición o con la intención. Tampoco se registraron construcciones donde aparecieran sustantivos o adverbios denotando estos dos tipos de estado mental. Esta ausencia de otros elementos léxicos aparte de los verbos para expresar cognición o intención de los personajes en las distintas muestras

narrativas, sin importar el nivel de los narradores, lleva a plantear la posibilidad de que la habilidad para marcar estas categorías lingüísticamente aún no se usa o desarrolla totalmente en las edades comparadas. Tampoco en la MC, generada por adultos, se encontraron otros elementos léxicos a parte de verbos de cognición e intención. Entonces es posible que el tipo de estímulo usado en esta investigación no permita que se expresen las otras categorías léxicas. La mayoría de las imágenes provocan hablar de la emoción de los personajes. Hay algunas imágenes que claramente lo muestran. Ejemplos en (36):



- (36) a. pero la rana se puso *celosa* [3P. F]
b. el niño lo abrió con *sorpresa* [6P. F]
c. todos la aceptaron muy *contentos* [3S. F]
d. le hizo gestos de *malicia* [MC. M]

No obstante, los jóvenes de 3S aumentan la expresión de los estados relacionados con la cognición y con la intención de sus personajes, si bien esto lo hacen solamente a través de verbos plenos de estado mental, ver las imágenes que provocan esto y los ejemplos en (37):



- (37) a. tiró a la pequeña rana **pensando** [3S. M]
b. y **pensaron** que ya no la volverían a encontrar [3S. M]
c. Timi **decidió** emprender un viaje por el bosque con sus compañeros [3S. F]
d. la rana ya tenía **planeado** [3S. F]

Al parecer la expresión de emoción y las habilidades para marcar estas categorías lingüísticamente se usa o desarrolla en los primeros años, mientras que para expresar cognición e intención la habilidad para marcar estas categorías aún no se usan o desarrollan totalmente en las edades comparadas, sino que se usan desarrollan en años posteriores, por lo que el estímulo

utilizado también influye. Los resultados de la investigación de la comprensión de las emociones en cuanto al tema de los celos de Aldrich et al (2011) también mostró que la tarea influyó en los resultados de su estudio.

En cuanto al empaquetamiento de expresión de estados mentales por cláusulas que se presenta en las narraciones de los participantes, los resultados mostraron que conforme aumentó el grado escolar también aumentó este empaquetamiento.

Otro aspecto importante de comentar está en el aumento de la diversidad de tipos de adjetivos de emoción. Mientras en la muestra narrativa de 3P se tiene un total de 20 tipos de adjetivos de emoción, en la muestra de 6P se registraron 23 tipos de adjetivos tal y en la de 3S, 32. El evidente aumento del vocabulario de los escolares les permite en el caso específico de la expresión de la emoción contar con una mayor variedad de adjetivos. Esto también se apreció en el aumento de sustantivos y su diversidad. Mientras que en la muestra de 3P se encontraron cinco tipos de sustantivos relacionados con la emoción, en la muestra de 6P se hallaron un total de 14 tipos y en la de 3S, 15. Este impacto del aumento de vocabulario para contar con una mayor variedad de elementos léxicos en la construcción de sus expresiones de emoción, no se vio en cuanto al uso de verbos, ya que el tipo de verbos de estado mental es muy parecido en todos los grados escolares.

Sería interesante observar a los participantes de cada grado de forma individual para determinar si el uso de la emoción, cognición e intención en cada una de las categorías analizadas concuerda con los resultados de las edades comparadas, ya que podría ser posible que un solo participante estuviera causando los resultados observados. Otro estudio podría realizarse con otro tipo de estímulo y así observar de qué manera los niños y adolescentes de diferentes edades codifican la emoción, cognición e intención.

7. CONCLUSIONES

A partir del análisis y la discusión de los datos obtenidos de las 72 muestras de los escolares que participaron en la presente investigación, además de lo visto en la llamada MC, se llega a las siguientes conclusiones.

Al parecer, el material elegido para la tarea de producción de contar una historia a través de ilustraciones provoca la constante evaluación de los estados mentales de *emoción* de los personajes; en las imágenes del cuento presentado a los narradores son evidentes las caras de enojo, tristeza, de sorpresa, entre otras emociones. Esto seguramente llevó a una predominante producción de expresiones sobre emoción. No obstante, los resultados mostraron que también hablar de estados de *cognición* o de la *intención* de los personajes está presente dentro de la complejidad cognitiva que los narradores lograron entender de la tarea de contar una historia.

En los participantes de 3° y 6° de Primaria, las expresiones de *emoción* cubren más del 80% de sus producciones y están dadas principalmente por adjetivos. Sin embargo, se pudo observar una distribución mayor de expresiones de *emoción*, *cognición* e *intención* en la producción de los narradores mayores, los de 3S, quienes recurren también a los verbos y a los sustantivos para una mejor distribución de sus expresiones de estados mentales de *emoción*, así como a un uso mayor de verbos de *cognición* e *intención* que los menores.

Lo anterior concuerda con lo que Bamberg y Reilly (1996) encontraron en su estudio, en el cual los participantes de 3S englobaron la emoción como una evaluación que se vuelve global y se encamina como meta única. Estos autores mostraron que en la habilidad narrativa (6 a 8 años) continúa el enfoque en lo local particular y la afectividad, ya no como explicación de narración, sino las uniones locales de motivación y evaluación de los personajes que se unen o integran en uno los niveles de estructuración donde la evaluación se vuelve global y la estructura

sigue una meta única. En el presente estudio fue lo que sucedió con la producción de los jóvenes de 3S, en la que no solo la *emoción*, sino también la *cognición* y las *intenciones* de sus personajes fueron parte de los estados mentales expresados.

En cuanto a las preguntas de investigación planteadas en el presente estudio, se pueden ofrecer las siguientes respuestas: En las preguntas, de si *existe determinado de uso de expresiones adjetivales y oraciones que expresen emoción, cognición e intención dentro de cuentos generados oralmente por escolares de distintos grados y qué tipo de adjetivos que expresen emoción, cognición e intención en el discurso narrativo oral son los más frecuentes, y si esa frecuencia varía según el grado escolar*, se puede señalar que sí existe determinado uso de los participantes por la categoría léxica de adjetivos en todas las producciones narrativas de los tres grados escolares. Los únicos tipos de adjetivos utilizados en todas las producciones fueron los que expresaron *emoción*, y como se observó en los resultados hubo un pequeño incremento en la diversidad de estos adjetivos conforme fueron aumentando los grados escolares.

Con relación a las preguntas, *qué tipo de verbos que expresen emoción, cognición e intención en el discurso narrativo oral son los más frecuentes y si esa frecuencia varía según el grado escolar*, se puede concluir que, en cuanto al uso de verbos de estado mental, el tipo de verbos que expresaron *emoción* fue el que predominó; hubo menos proporción de los verbos que expresaron *cognición e intención*.

Sobre las preguntas, *qué tipo de expresiones adjetivales y verbales aparecen funcionando como predicación simple y predicación secundaria para describir y/o evaluar sus personajes y su actuación, y si las expresiones con predicación simple y predicación secundaria varían según el grado escolar*, se puede afirmar que las expresiones verbales que predominaron en predicación

simple fueron las construcciones copulativas con adjetivos y sustantivos. En predicación secundaria, el predominio fue de los adjetivos de emoción.

En cuanto a las hipótesis planteadas, se puede señalar lo siguiente: Sobre la primera hipótesis, *los participantes de 3S usarán más expresiones dadas con verbos de estado mental que expresen emoción, cognición e intención de los personajes, que los participantes de 3P y de 6P en predicación secundaria*, se tiene que, en comparación con los participantes de 3P y 6P, los participantes de 3S *no usaron más expresiones dadas con verbos de estado mental que codificaran emoción, cognición e intención* de los personajes en predicación secundaria, ya que la categoría léxica que predominó como predicado secundario fue la de los *adjetivos* y no la de verbos de estado mental. Por lo tanto, la hipótesis no se cumplió; al parecer, se tiende a recurrir mayoritariamente a los adjetivos cuando se trata de incluir una predicación secundaria en las cláusulas que expresan estados mentales de los personajes. Esto abre la inquietud de indagar más acerca de los usos de gerundios en predicación secundaria en español en general.

Para la segunda hipótesis, *los participantes de 3P usarán más expresiones con adjetivos que los de 3S en la expresión de emoción, cognición, e intenciones en predicación simple*, se tiene que los participantes de 3P, *no usaron más expresiones con adjetivos que los participantes de 3S en la expresión de emoción, cognición, e intención en predicación simple*, pero estos participantes sí expresaron más construcciones de *emoción, cognición e intención* en predicación simple que los participantes de 3P. Resultó sorprendente que los participantes de 6P utilizaran más predicados secundarios que los participantes de 3S, dado que esta construcción implica mayor complejidad semántica y sintáctica. Los participantes de 3P mostraron menor complejidad en su predicación de estados mentales con respecto a los participantes de 6P, pero esto no se evidenció de igual manera, al comparar lo realizado por los jóvenes de 3S. Esto puede estar vinculado a distintos estilos de los participantes.

La hipótesis que se cumplió totalmente fue la que relataba que en las producciones de los niños y jóvenes de los tres grados observados, la categoría léxica con *adjetivos* de emoción *sería predominante*, ya que en la Tabla 9 se pudo observar el predominio. Al parecer, la riqueza de los adjetivos de emoción les brindó más posibilidades para hablar acerca de estos estados mentales de sus personajes. Esto se ha visto en otros estudios (Alarcón Neve, 2005), en los que también se ha mostrado un predominio con el uso de los adjetivos más verbos copulativos. Al parecer la evidencia de uso en las expresiones semánticas y cognitivas de los participantes de los diferentes grados escolares muestra un mejor habilidad lingüística para expresar estados mentales diversos conforme van incrementando los grados escolares de los participantes porque, como se observó en los resultados, cada grupo de narradores tuvo un incremento en cuanto al uso de *emoción*, *cognición* e *intención* parecido a los resultados que tuvo Bocaz (1996) en su investigación de estas construcciones semánticas, en la categoría léxica de verbos de estado mental.

Recapitulando, esta investigación mostró que las diferentes categorías léxicas de adjetivos, sustantivos, verbos y adverbios que expresaban emoción, cognición e intención en las narraciones dependieron del estímulo que se utilizó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L. y Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language, and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673–686.
- 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. [Volante 1].
- Alarcón Neve, L. J. (2005). *Estrategias lingüísticas para la descripción de estados mentales dentro del discurso narrativo de los niños en edad escolar: Adjetivos en predicación*. Doctorado en Filología. Memoria de investigación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Lengua Española y Lingüística General. Querétaro, México.
- Alarcón Neve, L. J. (2008). *Adjetivos en Predicación dentro de textos narrativos utilizados en la escuela primaria mexicana*. Tesis Doctoral. Departamento de Lengua española y Lingüística general. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España.
- Alcina F., J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona, España: Ariel.
- Aldrich, N. J., Tenenbaum H. R., Brooks, P. J., Harrison, K, y Sines, J. (2011). Perspective taking in children's narratives about jealousy. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 86–109.
- Alvarado, M., Calderón, G., Hess Zimmermann, K., y Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. (pp. 5-25). México: Porrúa.

- Astington, J. W., Harris P., L. y Olson D. R. (1988) (Eds.), *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. W. y Olson, D. R. (1990). Metacognitive and metalinguistic language: Learning to talk about thoughts. *Applied Psychology*, 39, 77–87.
- Astington, J. W., 2000, Language and metalanguage in children's understanding of mind. En J. W. Astington (Ed.), *Minds in the Making* (pp. 267–284). New York, NY: Blackwell.
- Backhoff, E., Peón, M., Andrade, E., Rivera, S., y González, M. (2008). *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México. Resultados de Aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bamberg, M., y Damrad-Fryed, 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., y 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, y J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 329-41). Norwood, NJ: Erlbaum.
- Bamberg, M. (1997a). 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: John Benjamins Pub Co.
- Bamberg, M. (ed.) (1997b). *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beeghly, M. and 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. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11, 469–497.
- Berman, R. y 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.
- Bosque, I. (2004). *Redes diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.). *Literature, language and learning: The nature and consequence of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, R. L. (1988). *The dictionary of American slang*. London, UK: Pan Books.
- De Mello, G. (1992). Adjetivos adverbializados en el español culto hablado de diez ciudades. *Lingüística española actual*, 14. 225-242.
- De Miguel, E. y Fernández Lagunilla, M. (2004). Un enfoque subeventivo de la relación entre predicados secundarios y adverbios de manera. *Revue Romane*, 39. Vol.1, 24-44
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En Bosque, I. y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol I. Madrid: Espasa. pp. 129-215.
- Demonte, V. y Masullo, P. J. (1999). La predicación: Los complementos predicativos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2461-2523). Vol. II, Madrid: Espasa-Calpe.

- De Saeger, B. (2007) Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español. *Interlingüística*, 17, 268-277.
- De Villiers, J.G., y de Villiers, P.A. (2000). Linguistic determination and the understanding of false beliefs. En M. Mitchell y K.J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 191–228). Hove, Sussex: Psychology Press.
- Dixon, R. M. W. (1982): *Where have all the adjectives gone? And other Essays in Semantics and Syntax*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Dixon, R. M. W. (2004). Adjective Classes in Typological Perspective. En: R. M. W. Dixon y A. Y. Aikhenvald (Eds.), *Adjective Classes. A Crosslinguistic Typology* (pp.1-49.). Oxford: Oxford University Press.
- Dyer, J.R., Shatz, M., y Wellman, H.M. (2000). Children's books as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17–37.
- Eder, D. (1988). Building cohesion through collaborative narration. *Social Psychology Quarterly*, 51, 225-235.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-92.
- Ervin-Tripp, S. y Miller, W.R. (1986). Language development. En *Readings in the sociology of language*. En: J. A. Fishman (Ed.), Mouton: Paris. (pp. 68-98).
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*: Vol. 50: 3, 274-290.
- Frawley, W. (1992): *Linguistics Semantics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- García- Page, M. (2004). El análisis sintáctico (VII). Análisis de la oración simple. La función Complemento predicativo. En P. Gómez Manzano; P. Cuesta Martínez; M. García-Page; M. Sánchez; A. Estévez Rodríguez (Eds.), *Ejercicios de Gramática y de Expresión (con nociones teóricas)* 2ª.ed. (pp. 167-184). Madrid: Centro de Estudios Ramón Arces.

- Gayraud, F. (2000). *Developpement de la differentiation oral/ecrit vu a travers le lexique* [The developmental differentiation between speech and writing from a lexical point of view]. PhD. dissertation, Universite Lyons 2, MaisonRhône-AlpesdeSciences de l'Homme: Dynamique du Langage.
- Geck, S. (2000). *Estudio cognoscitivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Gili-Gaya, Samuel. (2000). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Givón, T. (1984). *Syntax: A functional typology introduction*. Vol 1. Amsterdam: Benjamins Pub Co.
- Gómez Manzano, P. (2000). Gramática y uso de la lengua en textos coloquiales periodísticos y literarios. En: P. Gómez Manzano, P. Carbonero y M. Casado Velarde (Eds.), *Lengua y Discurso. Estudios dedicados al Profesor Vidal Lamíquiz* (419-433). Madrid: Arco/ Libros.
- Hall, W. S. y 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., DeRasnay, M. and Pons, F., (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, (2), 69–73.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. Feldman Barrett (Eds), *Handbook of emotion*, 3rd ed. (320–31). New York: The Guilford Press.
- Hernanz Carbó, M. Ll. (1988). En torno a la sintaxis y la semántica de los complementos

predicativos en Español. En M. Ll., Hernanz Carbó, S., Oliva, G., Rigau, C., Sánchez Lancis, E. y A-L., Suñer (Eds.), *Estudis de Sintaxis* (pp. 7-28). Barcelona, Revista del Col·legi Universitari de Girona y Universitat Autònoma de Barcelona.

Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.

Hughes, C. y Leekam, S. (2004). What are the links between Theory of Mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, (4), 590–619.

Hummel, M. (2001): Adjetivos adverbiales flexionados y adverbializados invariables en castellano contemporáneo. Construcciones del tipo: Los niños duermen tranquilos y María corre rápido. *Revista Lengua*, 12, 9-52.

Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion. Language culture and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about mind*. Chicago: University of Chicago Press.

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. Buenos Aires.

Lee, E.C., Rescorla, L. (2002). The use of psychological state terms by late talkers at age 3. *Applied Psycholinguistics*, 23, 623–641.

Lerma Fernández, M. P. (2002). *Análisis de los términos y expresiones del sentimiento. Una aproximación semántico-cognitiva*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras.

- Loban, W. (1976). *Language development: kindergarten through grade twelve*. (Research Report No. 18.) Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Martin, I. y McDonald, S. (2003). Weak coherence, no Theory of Mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language*, 85, 451–466.
- Mayer, M. y Mayer M. (1975). *One frog too many?* New York: Puffin Pied Piper.
- Miller, C. (2006). Developmental relationships between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 15, 142–154.
- Moore, C. H., Pure, K. y Furrow, D. (1990). Children's understanding of the modal expressions of speaker certainty and uncertainty and its relations to the developing of a representational theory of mind. *Child Development*, 61, 722 – 730.
- 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.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nelson, N. W. (1988). Reading and writing. En M. A. Nippold (Ed.), *Later language development: Ages nine through nineteen* (pp. 97-125). Austin, TX: PRO-ED.
- Nippold, M. A., Schwarz, I. E., y Undlin, R. A. (1992). Use and understanding of adverbial conjunct: A developmental study of adolescents and young adults. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 108-118.
- Nippold, M.A. (1998). *Later Language Development: The School Age and Adolescent Years*. Austin: Pro-ed.
- Nippold, M. (2006). Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. En K. Brown (Ed.), 4456-4461.

- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Oatley, K. y Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1995). The impact of language socializations on the grammatical development. P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.) *The handbook of child language*. Blackwell, Oxford.
- Olson, D. R., y Astington, J. W. (1990). Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, 14, 705 – 721.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Londres y Nueva York: Methuen. [Oralidad y escritura. México: Fondo de Cultura Económica, 1987].
- Orsolini, M. (1990). Episodic structure in children's fantasy narratives: Break through to decontextualised discourse. *Language and Cognitive Processes* 5, 53-79.
- Ortony, A., Clore, G. y Collings, A. (1988). *The cognitive structure of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palancar, E. y Alarcón Neve, L. J. (2007). Predicación secundaria depictiva en español. *Revista Española de Lingüística*. (RSEL) 37, 2007, 337-370.
- Perner, J. (1994). *La comprensión de la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Peterson, C., y McCabe, E. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Pontecorvo, C. y Rossi, F. (1998). Absence, negation, impossibility and falsity in children's first writings. En L. Tolchinsky (comp), *Developmental Aspects in Learning to Write*. Amsterdam: University of Amsterdam Press.

- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es válido hablar bien para escribir bien? E., Ferreiro, (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Porroche Ballesteros, M. (1990): *Aspectos de la atribución en Español*. Zaragoza: Pórtico.
- Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H. y Spencer, A. (1999). *Linguistics: An Introduction*. UK-USA: Cambridge University Press.
- RAE (2010). *Nueva Gramática Española*. España: Espasa Libros.
- Reilly, J. S. (1992). How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 2, 355-377.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., y Wulfeck, B. (2004). Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams Syndrome. *Brain and Language*, 88 229–247.
- Riviere, A., Sotillo, M., Sarr, E. y Nuñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de psicología*, 51, 23-32.
- Ruffman, T. (2000). Nonverbal Theory of Mind: is it important, is it implicit, is it simulation, is it relevant to autism? En J. W. Astington (Ed.), *Minds in the Making: Essays in Honor of David R. Olson* (pp. 456–479). Oxford: Blackwell.
- Schultze-Berndt, E. y Himmelmann, N. P. (2004). Depictive secondary predicates in crosslinguistic perspective. *Linguistic Typology*, 8, 59-130.
- Saarni, C. y Harris, P. L. (Eds), (1989). *Children's understanding of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

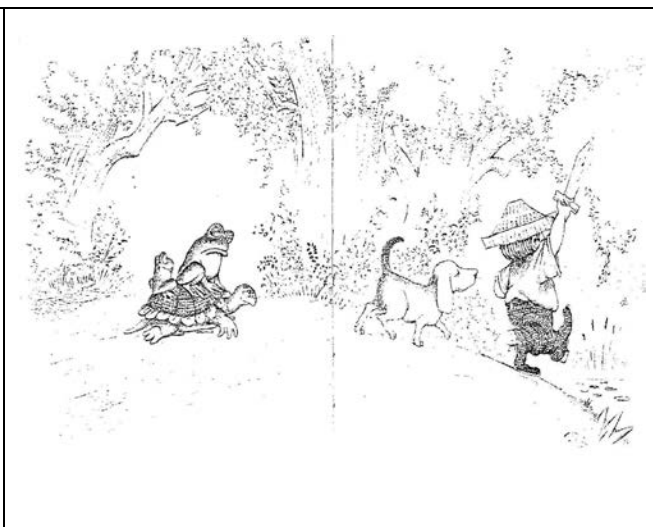
- Scott, C. M. (1988). Spoken and written syntax. En M. A. Nippold (Ed.), *Later Language development: Ages nine through nineteen* (pp.49-95). Austin, TX: PROD-ED.
- Slobin, D. I. (Ed.), (1985). *The cross linguistic study of language acquisition* (Vols. 1–2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sotillo, M. y 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.
- Spanoudis, G., Natsopoulos, D., y Panayiotu, G. (2007). Mental verbs and pragmatic language difficulties. *International Journal of Communications Disorders*. Vol 43, 47-504.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. En M. G. McKeown y M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. (pp. 225-307). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strömquist, S. (1994). Language acquisition, processing and change - perspectives on speech, sign, and writing. En, I. Ahlgren y K. Hyldenstam (Eds.), *Bilingualism in deaf education* (pp. 219-238). Hamburg: Signum.
- Strömquist, S., Nordqvist, A y Wengelin, A. (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives. En S. Strömquist y L. Verhoeven. *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tallerman, M. (1998). *Understanding syntax*. NY: Arnold.
- Wellman, H. M., y Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development* 57:910-923.
- Wierzbicka, Anna. (1992). Defining emotion concepts, *Cognitive Science*, 16, 539-581.

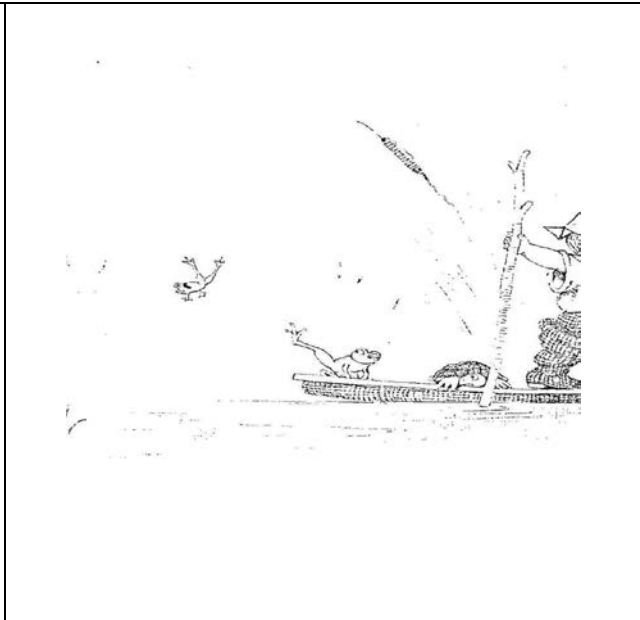
- Wierzbicka, Anna. (1994). Emotion, language, and cultural scripts. En *Emotion and Culture*, S. Kitayama y H. R. Markus (Eds.), (pp. 133-196). Washington, D. C.: American Psychological Association,
- Wierzbicka, Anna. (1995). Emotion and facial expression: a semantic perspective, *Culture and Psychology*, 1, 227-258.
- White, G. (1993). Emotions inside out: The anthropology of effect. *Handbook of emotions* (pp. 29-40). New York: Guilford.

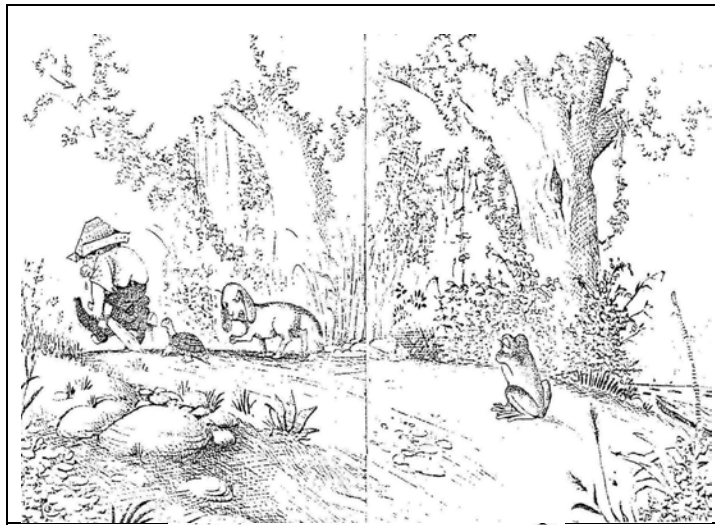
ANEXOS

Ilustraciones del cuento "One frog too many" de Mayer, M. y M. Mayer (1975)









Ejemplos de expresiones 3P

Emoción

que el perro y la tortuga se ponen **felices**
y él se pone **feliz**-
y esto causa **ternura** al perro y a la rana.
{ pero parece que a la rana mayor } a la tortuga le causa – **felicidad**
muestra **descontento**.
y esto le causa **espanto**
- { se muev } se - **enojan** el perro, la tortuga y el niño.
la rana mayor Ø mostrando **descontento**.
y <al darse cuenta de esto,> el niño y sus animales -muestran **enojo** con la rana mayor,
mientras que la ranita se pone **triste**.
luego la rana mayor se **enoja**
la rana pequeña se **enoja** con la ranita
luego la tortuga ve a la rana mayor con cara de- **enojo** y a la vez con asombro
luego la tortuga ve a la rana mayor con cara de- enojo y a la vez con **asombro**
que- el niño {cause} {asom} se **asombre**
y se **preocupe** por la ranita.
mientras que la tortuga mira con mucho **descontento** y enojo a la rana mayor.

Cognición

y la tortuga no se **dio cuenta**
y la tortuga también **pensó** lo mismo
porque **pensaba**
así que Mancha, su perro, **sabía**
pero Tomás **pensó**
la tortuga se **dio cuenta**
y Pedro no se **daban cuenta**
pero no **sabía**
entonces Pedro no **sabía**
y no **sabía**
el niño sin **darse cuenta**
y el niño no se **dio cuenta**
la que se **dio cuenta**
entonces el niño no se **dio** todavía más **cuenta**
y el perro tampoco se **dio cuenta**
el niño se **dio cuenta**

Intención

Timón había **planeado** algo
que la **quería** matar
{ el niño } que Jorge **quería**
la tortuga le **quería** avisar al niño
después **quiso** saber
no niño malo, no **quiero** <que muerdas así a {esta} Mimí>
y {se} no **quiso** ver a Alexis
{no}no **quiero**
Fernando **quería** <que la ranita jugara con la señora rana>
a la señora rana se le **ocurrió** morderla en la pierna
Fernando se le **ocurrió**
a la señora rana se le **ocurrió**
entonces un día **quiso** el niño
{pe} y el perro y la tortuga sí también **querían** lo mismo
y **decidió** ser más bueno
entonces el niño **quería**

Ejemplos de expresiones 6P

Emoción

se puso tan **feliz**
que su amigo el sapo {se} se **enojó**
y la rana y el sapo se puso muy **triste**
{y la ran} y el sapo también se sentía **triste**
el niño lo abrió con **sorpresa**
y todos muy **emocionados** se asomaron a ver
se sentía un poco **celoso**
todos muy **espantados** y sorprendidos lo regañaron
todos muy espantados y **sorprendidos** lo regañaron
y **sorprendida** le dijo a Jorge
decepcionados y también enojados el perro, la tortuga y Jorge se fueron a casa
decepcionados y también **enojados** el perro, la tortuga y Jorge se fueron a casa
el perro tratándolo de **alegrar**
el señor rana estaba muy **triste**
y por supuesto la tortuga Ø **asustada**
todos **asustados** pero también alegres Ø
todos asustados pero también **alegres** Ø
y todos se **alegraron**
¡qué **sorpresa!** Ø
y todos se veían **felices**

Cognición

y Martín no se **dio cuenta**
Martín se había **dado cuenta**
la tortuga se **dio cuenta**
Juanito **pensó**
y no se habían **dado cuenta**
la tortuga se **dio cuenta**
pues Juanito no **sabía**
pues no se había **dado cuenta** del buen migo
se dio **cuenta**
todos se habían **dado cuenta**
pues la rana no **sabía** que decir
entonces el niño **pensó**
la tortuga se **dio cuenta**

Intención

y lo quería **abrir**
porque no **quería**
pues {había} había **decidido**
y la rana no **quería** estar con la otra
entonces la rana **quería** ser amiga de la otra rana
nada más que la rana grandota no **quería**
entonces la ranita **quiso** ser amiga de la rana
pero la rana no **quería**
un día **decidieron** ir a explorar
entonces la rana **decidió** quedarse ahí
y **decidió** abrirlo
que **decidió** morderlo
después al día siguiente, el niño **decidió** ir a jugar con sus animales
después **decidieron** irse
y **decidieron** ser amigos
como no **quería** estar solo

Ejemplos de expresiones 3S

Emoción

que el perro y la tortuga se ponen **felices**
y él se pone **feliz**-
y esto causa **ternura** al perro y a la rana.
{ pero parece que a la rana mayor } a la tortuga le causa – **felicidad**
muestra **descontento**.
y esto le causa **espanto**
- {se muev } se - **enojan** el perro, la tortuga y el niño.
la rana mayor Ø mostrando **descontento**.
y <al darse cuenta de esto,> el niño y sus animales -muestran **enojo** con la rana mayor,
mientras que la ranita se pone **triste**.
luego la rana mayor se **enoja**
la rana pequeña se **enoja** con la ranita
luego la tortuga ve a la rana mayor con cara de- **enojo** y a la vez con asombro
luego la tortuga ve a la rana mayor con cara de- enojo y a la vez con **asombro**
que- el niño {cause} {asom} se **asombre**
y se **preocupe** por la ranita.
mientras que la tortuga mira con mucho **descontento** y enojo a la rana mayor.
mientras que la tortuga mira con mucho descontento y **enojo** a la rana mayor.

Cognición

{eh} luego se **da cuenta** de que es {una tortuga pequeña}, [no] una
al **darse cuenta** de esto
dándose cuenta la tortuga.
cuando todos se **dieron cuenta**
se **dio cuenta**
se **dio cuenta**
y cuando Luis se **percató**
y se **dio cuenta**
y se **dio cuenta**
entonces la rana menor se **dio cuenta**
la tortuga se **dio cuenta** y
entonces <como ya habían pasado varias cosas> entonces **pensó**
por **saber**

Intención

Toby **decidió** llamarla ranita
y **decidieron** salir
Toby **decidió** que ra-na
que rana **decidió** llevarse bien con ranita
...luego- el niño **decidió** ir a jugar al patio
así que **decidió** abrir la caja-
{un día}, [bueno] una tarde {salieron} **decidió** el niño salir al bosque- a dar una vuelta, junto con su perro, tortuga, la
rana grande y {lagr} la rana chica.
y mientras iban caminando **decidió** tirarla.
...la rana grande, <cuando el niño estaba en movimiento> **decidió** dar un gran salto-
porque la rana grande no se **quería** quedar {enel} en el bosque.
así que **decidió** empujar a la rana chiquita al lago.
así que **decidió** ir a su casa, triste y cabizbajo.