Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

VARIANTE DE REGISTRO EN TEXTOS ESCRITOS PARA NIÑOS. ADJETIVOS ADVERBIALIZADOS Y ADVERBIOS DE MANERA –MENTE.

Tesis
Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:
Sonia Matilde Cruz Gallegos

Dirigido por:
Dra. Mónica Alvarado Castellanos

Co-dirigido por:
Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Sinodales

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Presidente

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Secretario

Dra. Karina Hess Zimmermman
Vocal

Dra. Gloria Nélida Avecilla Ramírez
Suplente

Dra. Gabriela Calderón Guerrero
Suplente

Dr. Luis Enrique Puente Garnica
Director de la Facultad de Psicología

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Noviembre, 2015
México

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DGBSDI-UAQ

La presente obra está bajo la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales .

SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

RESUMEN

Esta investigación tiene dos propósitos fundamentales: por un lado, establecer el Vocabulario Fundamental de los adjetivos y adverbios de un corpus de lecturas para niños, así como describir dichas categorías gramaticales desde la sintaxis y la semántica; por otro lado, analizar el uso que se hace de los adjetivos y adverbios en la intención de identificar la sustitución de adverbios de manera por adjetivos adverbializados. En español es posible encontrar la conversión directa del adjetivo para ser usado como adverbio (adjetivos adverbializados); esta conversión corresponde al discurso de la tradición oral. En cambio, el empleo de adverbios de manera terminados en *-mente* (ej. *rápidamente*) están asociados a la tradición escrita. De ahí que puedan tomarse como indicadores del tipo de discurso (oral vs. escrito).

En consecuencia, el segundo objetivo de este trabajo es mostrar el grado de formalidad y planeación del discurso escrito que se presenta en los libros de texto de lectura de 1º y 2º de la SEP (ediciones de 1993, 1997 y 2011), con relación al uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente*, ello con el fin de realizar una descripción más completa de los textos a los que exponen escolarmente a niños en el proceso de alfabetización inicial. Dichos textos fueron elegidos debido a la importancia que tienen como modelos escritos durante el desarrollo del lenguaje tardío de los niños mexicanos.

Los principales hallazgos de nuestro estudio muestran que en los textos escritos se presenta un número mayor de los adjetivos adverbializados que de adverbios de manera *-mente*. Adicionalmente, estos adjetivos los encontramos en sustitución de adverbios de manera, lo que resulta un indicador de la primacía del discurso oral sobre el escrito, a pesar de tratarse de fuentes escritas. Lo cual puede relacionarse con dos pósturas: los autores de los textos que conforma nuestro corpus consideran a la lengua escrita como una copia de la lengua oral o consideran que los textos deben ser simples y cercanos a la oralidad para que los niños puedan entenderlos.

El comportamiento de aparición de los adverbios sobre los adjetivos fue más complejo tanto en términos de la dispersión en la aparición de estas palabras como en la frecuencia. Conjuntamente, encontramos que los adverbios contienen mayor complejidad semántica que los adjetivos adverbializados. Esta información resulta relevante al considerar a los libros de texto gratuitos dirigidos a los niños, como un modelo de la cultura letrada.

Palabras clave: Adjetivos adverbializados, adverbios de manera, cultura escrita, lengua escrita, lengua oral, vocabulario fundamental y variable de registro.

ABSTRACT

This research has two main purposes. On one hand, to establish the fundamental vocabulary of adjectives and adverbs of a corpus of texts for children and describing these parts of speech from the syntax and semantics.

On the other hand, to analyze the use made, on those texts, of adjectives and adverbs. We intended to identify which adverbs are replacing by adjectives. Since Hummel (2000; 2001; 2002; 2007; 2010) and De Mello (1992) works, we assumed that planning formality and written speech are related to the use of adjectives. In Spanish it is possible to find the direct conversion of the adjective to be used as an adverb. This replacement corresponds to speech propperly of the oral tradition. However, the use of adverbs ending in "-mente" (eg. Rapidly "Rápidamente") are associated with the written tradition. Hence they can be used as indicators of the type of discourse (oral vs. written). These texts were chosen because of their importance as written models during the late language development of Mexican children

Consequently, the second objective of this paper is to show the degree of formality and planning of written discourse presented in the textbooks of 1st and 2nd reading of the SEP (editions of 1993, 1997 and 2011), in relation to adverbs and adjectives, in order to make a more complete description of the texts that children are exposed to.

The main findings of our study show that the corpus texts presented more adjectives than adverbs. Additionally, these adjectives are replacing adverbs of manner, which is an indicator of the primacy of oral discourse on writing, despite being written sources.

Key words: Adjectives, Adverbs, Fundamental Vocabulary, Literacy, Oral Speech and Written Speech.

AGRADECIMIENTOS

Me es necesario agradecer a la directora de esta tesis, la Dra. Mónica Alvarado Castellanos, por su paciencia y entrega. Asimismo agradezco las aportaciones teóricas y metodológicas tan inteligentes y atinadas que realizó a este trabajo. Es gracias a ella que surgió este interesante y valioso problema de investigación.

También agradezco la ayuda y paciencia de la codirectora de esta tesis, la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve, quien desde su basta experiencia nutrió mi comprensión sobre el tema y realizó aportaciones imprescindibles para este trabajo.

Además quiero aprovechar este espacio para agradecer a todos los docentes de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, quienes con sus conocimientos respondieron muchos de los cuestionamientos que se me plantearon en esta tesis. No puedo dejar de mencionar especialmente a la Dra. Karina Hess Zimmermman, quien con gran profesionalismo y compromiso guió parte de este trabajo. Así también agradezco a la Dra. Gloria Nélida Avecilla Ramírez por sus aportes metodológicos y a la Dra. Gabriela Calderón Guerrero por su amistad, cariño y entrega profesional.

Gracias a mis colegas y compañeras de estudio, por su apoyo y comprensión, pues juntas vivimos este proceso inolvidable.

Agradezco a mis padres y hermanos, pues me debo a ellos totalmente.

Gracias a Daniel por su amor y motivación infinita.

Gracias a mis amigos y amigas por su ayuda, compañía, escucha y colaboración.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN 2
ABSTRACT 3
AGRADECIMIENTOS 4
INTRODUCCIÓN 9
CAPÍTULO I 11
ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO 11
1.1 Importancia de la cultura escrita en el desarrollo lingüístico 11
1.1.1 Retos de la lengua escrita en el desarrollo lingüístico tardío. 12
1.1.2 La escuela como promotora de la lengua escrita. 24
1.2 Descripción del Corpus de Textos Escritos para Niños (C-TEN) 29
CAPÍTULO II 32
MARCO TEÓRICO 32
2.1 El adjetivo. Funciones sintácticas y clasificación semántica 32
2.1.1 Clasificación sintáctica de los adjetivos. 34
2.1.2 Clasificación semántica de los adjetivos. 41
2.2 El adverbio 48
2.2.1 Breve clasificación sintáctica. 49
2.2.2 Clasificación semántica de los adverbios. 49
2.3 Adjetivos adverbializados y Adverbios de manera *–mente* 52
2.3.1 Descripción breve del adverbio de manera *–mente* 54
2.3.2 Estudios de adjetivo adverbializado y adverbio de manera –mente en diversos contextos 55
CAPÍTULO III 63
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA 63
3.1 Planteamiento del problema 63
3.2. Metodología 65
CAPÍTULO IV 70
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 70
4.1 Vocabulario fundamental de los adjetivos y adverbios del C-TEN. 71
4.1.1 Vocabulario fundamental del C-TEN. 73

4.1.2 Comparación del del vocabulario fundamental de adjetivos del C-TEN y del Corpus PAAU. 73
4.1.3 Coincidencias del C-TEN con el Léxico Básico del Español en México. 74
4.1.4 Clasificación semántica de los adjetivos del vocabulario fundamental del C-TEN. 76
4.2 Vocabulario fundamental de los adverbios del C-TEN 77
4.2.1 Vocabulario fundamental de adverbios del C-TEN y vocabulario fundamental del corpus PAAU. 78
4.2.2 Comparación de los vocablos del vocabulario fundamental de adverbios del C-TEN con el Léxico Básico del Español en México. 79
4.2.3 Clasificación semántica de los adverbios del vocabulario fundamental del C-TEN 80
4.3 Adjetivos adverbializados y adverbios de modo –mente en el C-TEN. 82
4.3.1 Descripción de las muestras de adjetivos adverbializados y adverbios de manera –mente del C-TEN. 86
4.3.2 Adjetivos adverbializados y adverbios de manera –mente del C-TEN en el LEBEMEX. 89
4.3.3 Tipo de discurso (directo e indirecto) en los adjetivos adverbializados y adverbios de modo –mente del C-TEN. 89
CONCLUSIONES 91
BIBLIOGRAFÍA 97

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1
Clasificación sintáctica de los adjetivos.....41
Tabla 2
Clasificación de propiedades físicas (no humanas y no de dimensión). 47
Tabla 3
Resultados del uso de adjetivos adverbializados en portugués escrito y oral de Brasil y Portugal.....57
Tabla 4
Resultados del estudio de Kofler (2007). Uso adjetivos adverbializados y adverbios de manera –mente en tres novelas escritas con diferente grado de formalidad. 58
Tabla 5
Adjetivos adverbializados en el habla culta de diez ciudades (De Mello, 1992)...59
Tabla 6
Adverbios de manera *–mente* en textos orales y escritos de niños mexicanos de 3º de primaria y 3º de secundaria. (Alarcón, 2013). 60
Tabla 7
Frecuencias relativas y porcentajes de uso de los adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* en el CREA y CSCM (Alarcón y Medina 2013)..61
Tabla 8
Clases semánticas de adjetivos y adverbio.....66
Tabla 9
Vocabulario fundamental de los adjetivos del C-TEN. 72
Tabla 10
Porcentaje de types de vocablos fundamentales C-TEN por categoría gramatical. 73
Tabla 11
Comparación de adjetivos, sustantivos y verbos de PAUU y C-TEN. 74
Tabla 12
Adjetivos del vocabulario fundamental del C-TEN en el LEBEMEX. 75
Tabla 13
Clases semánticas por frecuencias de los adjetivos del C-TEN.....76
Tabla 14
Vocabulario fundamental de los adverbios en el C-TEN. 78
Tabla 15
Comparación del vocabulario fundamental de adverbios y las categorías fundamentales del C-TEN y PAUU. 79
Tabla 16
Adverbios del vocabulario fundamental C-TEN en el LEBEMEX. 80
Tabla 17
Clases semánticas de los adverbios del vocabulario fundamental del C-TEN. 81
Tabla 18
Clasificación funcional de los adjetivos del C-TEN.....82

Tabla 19
Clasificación funcional de los adjetivos del C-TEN y estudio de Alarcón (2010). . 83
Tabla 20
Clasificación funcional de los adjetivos predicativos del C-TEN.....84
Tabla 21
Clasificación funcional de los adverbios de manera *–mente* del C-TEN. 84
Tabla 22
Adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* en el C-TEN. 84
Tabla 23
Adjetivos adverbializados en el C-TEN y su frecuencia 87
Tabla 24
Frecuencias de los adverbios de manera –mente en el C-TEN……87
Tabla 25
Medidas de tendencia central en adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* del C-TEN. 87
Tabla 26
Tipo de discurso (directo/indirecto) para adjetivos adverbializados y adverbios adverbios de manera *–mente* del C-TEN. 88

INTRODUCCIÓN

El presente estudio asumió dos propósitos fundamentales. El primero fue especificar cuáles y cómo son los adjetivos y adverbios más frecuentes en un corpus de textos seleccionados para formar parte de libros dirigidos a niños mexicanos. El segundo fue determinar el tipo de registro (oral o escrito) que se privilegia en dicho corpus, por medio de comparar el uso de adjetivos adverbializados (como "rápido" en "Los niños corren rápido") que son propios de la oralidad, con el uso de adverbios de manera con sufijo *–mente*, (como "rápidamente" en "Los niños comen rápidamente"), que son más usados en la escritura.

A pesar de que este estudio involucró, sobre todo, un análisis lingüístico, la motivación del mismo reside en contar con herramientas más completas para futuros trabajos psicolingüísticos[1] y, al mismo tiempo, para poner de manifiesto la utilidad de dicho análisis para evaluar los textos escritos que se han puesto al alcance de los niños mexicanos en el sistema educativo nacional.

La presente tesis forma parte de un conjunto de trabajos realizados con el propósito de identificar el vocabulario fundamental presente en los libros de lecturas que la Secretaría de Educación Pública ha distribuido como parte de los materiales escolares del nivel elemental. A diferencia de los trabajos anteriores[2] (García, 2013 y Forzán, 2014), este estudio se centra exclusivamente en el análisis de los adjetivos y los adverbios. Con estos resultados se completa el análisis de todas las palabras léxicas del corpus.

Junto con la descripción de este tipo de palabras, nos surgió la oportunidad de aprovechar este análisis de adjetivos y adverbios para hacer, a partir de las sugerencias de Hummel (2000, 2001, 2007), un análisis de contraste que nos posibilite poner en perspectiva los materiales de lectura que hemos empleado y,

[1]Eventualmente contar con una descripción del tipo y características de la lengua escrita que enfrentan los niños en la escuela.

[2]La Tesis de García (2013) estuvo centrado en el análisis de los sustantivos del corpus; el trabajo de Forzán (2014) se destinó al análisis de verbos del mismo corpus.

con ello, reflexionar sobre el efecto que estos textos tienen sobre el proceso de alfabetización.

En el Capítulo I presentaremos los Antecedentes de nuestro estudio. Explicaremos la importancia que tienen los escolarmente llamados “libros de lectura” para los niños que se encuentran en el periodo de alfabetización inicial; presentaremos estos materiales como modelos de la cultura letrada y, consecuentemente, como vehículos del desarrollo del lenguaje tardío.

Asimismo, en este capítulo inicial exponemos la necesidad de indagar algunas características lingüísticas que presentan “los libros de texto”. Para ello presentaremos un breve resumen de algunas descripciones que se han realizado en torno a los libros de texto de la SEP y más específicamente de los libros de lectura. Además describiremos las características del corpus lingüístico utilizado en nuestro estudio, que está conformado por los libros de lectura para niños que cursan 1º y 2º años de primaria.

En el Capítulo II, se explican las características sintácticas y semánticas de los adjetivos y adverbios, con las cuales realizamos la descripción de los adjetivos y adverbios de nuestro corpus. Así también, se muestran las particularidades de los adjetivos adverbializados y de los adverbios de manera terminados en *–mente*, así como los estudios que se han hecho sobre el uso de estos dos elementos en otros corpora.

En el Capítulo III se presenta el planteamiento y justificación del problema de investigación que abordamos en el presente estudio. Asimismo, presentamos la metodología que seguimos para responder a nuestras preguntas de investigación.

Por último, en el Capítulo IV exponemos el análisis y discusión de los resultados, ordenados de acuerdo con los dos propósitos de nuestro estudio. Además, presentamos las conclusiones a las que nos llevó nuestro estudio así como los cuestionamientos que planteamos para nuevas investigaciones en torno a los resultados expuestos.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Este capítulo está organizado en dos apartados. En el primero se explica la importancia de los modelos escritos para el desarrollo del lenguaje tardío y se exponen las características de la lengua escrita que posibilitan dicho desarrollo. Adicionalmente, se resume la información sobre algunos estudios descriptivos de los libros de texto gratuitos de la SEP, haciendo énfasis en los libros de lectura y el enfoque comunicativo que se privilegia en ellos desde 1993. En el segundo apartado se describen las características del Corpus de Textos Escritos para Niños (C-TEN), utilizado en este estudio.

1.1 Importancia de la cultura escrita en el desarrollo lingüístico

El estudio de la adquisición del lenguaje está dividido en dos grandes momentos: la etapa temprana (de los cero a cinco años) y la etapa tardía (de los seis años en adelante). En la etapa temprana el desarrollo lingüístico se debe en gran medida a la interacción que el niño tiene en su medio familiar. De acuerdo con Romero (1999), el desarrollo que los niños presentan en este período tiene relación con dos aspectos: la predisposición o capacidad humana de adquirir una lengua, y el papel que juega la interacción con sujetos, sobre todo adultos, en las ayudas que le proporcionan al niño y que son informaciones muy valiosas sobre la lengua.

En los primeros cinco años el niño consolida diversos aspectos del lenguaje: logra articular los fonemas propios de su lengua, conoce significados de palabras y las utiliza, produce oraciones sencillas, entiende en forma parcial las intenciones de otros, sigue pequeñas narraciones y con ayuda de los adultos realiza pequeños relatos sobre lo sucedido (Berko, 2010; Romero, 1999; Serra et al., 2000). En general, los niños consiguen comunicarse efectivamente: pueden hacer peticiones, manifestar sus desacuerdos, lograr que alguien haga lo que ellos desean, siguen instrucciones, piden explicaciones, etc. (Vernon y Alvarado, 2014).

Hacia los seis años de edad, el niño es capaz de comunicarse eficientemente en su comunidad. Sin embargo, los psicolingüistas distinguen otra

etapa a partir de los seis años que se caracteriza por dos eventos muy trascendentales: la separación del niño de su contexto familiar inmediato (a consecuencia de su ingreso a la escuela) y el enfrentamiento a la lengua escrita.

En lo que sigue analizaremos estos dos eventos y su repercusión sobre el lenguaje de los niños y las reflexiones a las que tienen acceso.

1.1.1 Retos de la lengua escrita en el desarrollo lingüístico tardío.

El que el niño acuda a la escuela implica cambios sobre lo que necesitará para comunicarse competentemente. Hasta antes de su ingreso a la escuela los niños se encuentran rodeados por su familia, por lo que prevalece un discurso conversacional, en el que comúnmente son ayudados por los adultos que los conocen. De manera asistida los niños construyen los diálogos en los que...

...los temas de conversación pueden surgir desde el niño o desde el adulto;

... las descripciones pueden ser enriquecidas o complementadas por la información que comparten con el adulto, de manera que si se requiere, el adulto ofrece dicha información, o bien, le apoya a través de preguntas que lleven al niño a mejorar su explicación;

... el orden de una narración puede verse favorecido por el conocimiento de las situaciones contextuales y la lógica del adulto;

... los adultos, al tener mayor dominio lingüístico y estar familiarizados con la condición lingüística del niño, pueden “traducir” con palabras exactas los términos pre-convencionales con los que se expresa. Asimismo, pueden hacer correcciones respecto de los errores de concordancia o conjugación que el niño pudiera presentar.

En contraste con la vida de la casa, en el contexto escolar los niños se enfrentan a que sólo un adulto atiende a varios estudiantes. Además el adulto carece de información específica sobre cada niño. Si bien el docente puede contar con buena disposición y habilidades comunicativas, los niños requieren incrementar sus posibilidades para comunicarse eficientemente cuando se les asigna un turno

de habla, además de desarrollar habilidades para conocer el código de comunicación de clases: cuándo y cómo el adulto espera su participación; cuándo y cómo dialogar con sus compañeros de clase.

Adicionalmente hay que considerar que los niños de un mismo grupo escolar no comparten los mismos contextos de experiencia por lo que al narrar, solicitar u opinar requieren llenar huecos de información que posibiliten transmitir la relevancia de una participación lingüística. Por ejemplo, cuando el niño quiere narrar algún hecho sucedido en casa, se ve en la necesidad de contextualizar a su oyente, lo cual lleva al niño a considerar lo que éste sabe y lo que no, para proporcionar la información suficiente, pertinente y relevante (Hess, 2010).

Además del cambio de contexto, el niño accede a nuevos modelos lingüísticos como las conversaciones de sus compañeros, el discurso de la maestra, los discursos que se presentan en las clases en las que se habla de temas diferentes a los de su casa, los textos escritos, entre otros. Estos modelos implican el desarrollo de lenguaje en el niño de aspectos distintos a los que ya ha desarrollado.

En términos generales en las escuelas occidentales los niños comienzan a tener contacto formal con la lengua escrita a partir de su ingreso a la escuela primaria o elemental (hacia los 6 años de edad). Este contacto implica también nuevos retos que incluyen el avance en el conocimiento del sistema de escritura (las reflexiones que hacen sobre las unidades de la oralidad que se representan por escrito) y las características discursivas de esta nueva forma de comunicación, que difieren de sus experiencias como hablantes.

Diversos autores (Nippold, 2007; Hess, 2010; Colomer, 2005, Tolchinsky, 2004) coinciden en que una de las principales causas del desarrollo del lenguaje tardío es el contacto que el niño tiene con la cultura escrita. Los modelos escritos a los que accede en esta etapa crucial le permiten observar características del lenguaje que anteriormente no se presentaban. Para Tolchinsky (2004) uno de los factores que determinan las diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje tardío es el cultural y corresponde a las prácticas de la lectura y escritura: *“The*

cultural factor is literacy not just in the narrow sense of learning to read and write, but in the sense of participation in the communicative activities of a literate community" (p. 236).

Tolchinsky (2004) explica el concepto "*literacy*" (cultura escrita) no sólo como el acto de leer y escribir, sino como el acto en el que existe una participación en actividades comunicativas dentro de una cultura escrita. Es decir que no implica únicamente el acto intelectual en el que el lector o escritor decodifica o codifica el mensaje por medio de las formas verbales (Zamudio, 2010). En este estudio se comparte esta perspectiva de cultura escrita.

Como se mencionó, la lengua escrita constituye un nuevo reto para los niños en edad escolar porque se diferencia de la oralidad en diversos aspectos. Uno de ellos es que la primera suele ser formal y planeada, mientras que la segunda es informal y espontánea (Hummel, 2007; Ochs 1979); Teberosky, 2007).

Para Ochs (1979) el discurso planeado es distinto al discurso no planeado, pues implica que el autor haya realizado diversos tipos de reflexiones para poder elaborarlo. Este discurso planeado según el autor, se diferencia del no planeado por estar basado en el contexto lingüístico, es de adquisición tardía, hace uso de oraciones subordinadas y coordinadas, además de no presentar repeticiones, entre otros aspectos.

La lengua escrita presenta un uso mayor de discurso planeado, por ello constituye un objeto de conocimiento distinto al de la oralidad y se formaliza con el inicio de la alfabetización. Decimos que se formaliza porque estamos de acuerdo con Teberosky (2007) y Ferreiro (1999) en que algunos conocimientos de la lengua escrita son desarrollados por los niños antes de ingresar a la escuela. Sin embargo, apelamos a que durante los primeros años de primaria la mayoría de los niños se encuentra alfabetizándose o cuenta con muy escasa experiencia pudiendo leer o escribir por sí mismos, por lo que están descubriendo para qué y cómo sirve la lengua escrita y los tipos textuales de mayor circulación en su entorno social. Podemos sostener que en nuestro país la mayoría de los niños se encuentra con la

necesidad de leer y escribir hasta ingresar a la escuela primaria. En México se estima que menos del 10% de los adultos leen o escriben como prácticas habituales[3]; por lo que pocos niños se ven expuestos a dichas prácticas en el hogar. Bajo esta perspectiva la escuela es el contexto más importante para la inserción del niño en la cultura escrita.

El contacto formal que el niño tiene con la lengua escrita en el contexto escolar le demanda el uso de nuevos elementos lingüísticos. Hess (2010) explica que a diferencia de la oralidad que se presenta en un momento y lugar determinados y que es complementada por el uso de entonación, gestos y señas; la lengua escrita no cuenta con un contexto prosódico como tal. Por ello, la construcción del contexto en lo escrito requiere de elementos lingüísticos, diferentes a los que se utilizan en la oralidad. Asimismo, Teberosky (2007) afirma que la lengua escrita implica una organización convencional de los principios que se han establecido a lo largo de la historia como canónicos para el discurso escrito. Es precisamente la escuela la encargada de garantizar que los niños identifiquen estas convenciones que se expresarán no sólo en sus posibilidades de entender el sistema de escritura, sino en poder llegar progresivamente a leer y a escribir autónomamente diferentes géneros o tipos textuales para facilitarse la vida.

Nuestro sistema de escritura es alfabético y utiliza la ortografía del castellano (Teberosky, 2007). Además tiene algunas características como el uso de letras particulares (en nuestro caso, caracteres propios del alfabeto romano) que deben diferenciarse de otros que, aunque parecidos y coexistentes con la escritura en muchos portadores textuales, no forman parte del sistema. Este es el caso de los numerales gráficos.

En un portador textual las características periféricas juegan un papel importante para poder determinar por dónde comenzar a leer o el orden que debe seguir una escritura. Estos elementos, aunados a las convenciones tipográficas,

[3] De acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura (2012), los mexicanos leen 2.9 libros al año. Uno de cada 10 adultos lee como parte de su vida diaria, además de que pocos niños reciben la motivación y estimulación suficiente en el hogar para leer.

constituyen señales que deben ser aprendidas para acceder a un texto: la direccionalidad de izquierda a derecha, casi siempre comenzar por la parte superior (a excepción de mapas o esquemas), la existencia de una tipografía para marcar diversos elementos (títulos, cuadros), además de diferentes portadores característicos de tipos de texto (Alvarado, 2011; Ferreiro, 1999; Teberosky, 2007).

A lo largo de la historia de la escritura todos los recursos editoriales han surgido con el propósito de facilitar la comunicación por esta vía. Los niños en proceso de alfabetización requieren de múltiples oportunidades para presenciar y experimentar actos de lectura y escritura para poder diferenciar y apreciar el funcionamiento tanto de los elementos centrales del sistema (las letras del alfabeto con la multiplicidad de variantes tipográficas), como las características periféricas de la escritura (direccionalidad y linealidad), además de los subsistemas que confluyen en un texto escrito (la puntuación, la organización de una texto en párrafos y la inclusión de ilustraciones, entre otros).

Como lo señala Vernon (2010), la complejidad de la escritura radica en la diversidad de elementos que utiliza (las partes pueden ser letras, palabras, oraciones, párrafos, apartados o capítulos, etc. que conforman un todo que es el texto) así como las relaciones existentes entre dichos elementos y el texto en general. El comprenderlo implica la construcción de diversos significados y relaciones entre elementos simultáneamente, para poder acceder a los conocimientos que las lecturas ofrecen. En este mismo sentido, Zamudio (2010) menciona que durante la adquisición del sistema de escritura las dificultades que el niño enfrenta no son de tipo perceptual, sino de orden conceptual: el niño debe reconstruir para sí mismo los principios del sistema que han sido construidos a lo largo de la historia de la escritura.

Cuando un niño se enfrenta a un texto escrito requiere que reconstruya el significado de lo que el autor escribió, debe inferir la intención del autor. Para ello es necesario que haga uso de los elementos que el texto presenta, por lo que debe aprenderlos. Por ejemplo, en la lectura de una novela o una receta a un buen lector nunca se le ocurriría saltarse una parte, a diferencia de cuando se lee un periódico

o una enciclopedia. Pero, ¿cómo es que los niños y adultos podemos distinguir entre un texto y otro? ¿Qué los diferencia?

Existen rasgos característicos que permiten hacer ciertas clasificaciones textuales. Los textos escritos suelen tener diversas estructuras globales en las que se presentan: el lugar del título y subtítulos, la organización de los párrafos y el uso de imágenes. A esta organización general del texto Van Dijk (1992) la llama "superestructura" y menciona que obedece a la finalidad que el autor decide darle a dicha organización textual y a la tradición cultural para presentar diversos textos. Quien escribe suele conocer dicha superestructura textual, por ejemplo al escribir una noticia, un periodista tiene ciertas reglas generales que seguir.

Además de la superestructura, los textos suelen tener una macroestructura (Van Dijk, 1992) que se refiere al contenido general de un texto, es decir al sentido que el texto tiene. Al respecto Kaufman y Rodríguez (2001) explican que los textos se organizan de formas distintas de acuerdo con la función del lenguaje que predomina en el texto, ellas llaman "trama" a esta característica y distinguen cuatro tipos: descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional.

Por otro lado, se encuentra lo que Van Dijk (1992) denominó "microestructura", que se refiere a la forma en la que se presenta un texto en específico, con relación al uso de diversas oraciones y la forma en que éstas se enlazan para que el texto tenga cohesión. La cohesión depende del uso correcto de la sintaxis textual, cuyas reglas suelen ser complejas y no específicas. Por ejemplo, una sucesión de oraciones correctas no forma siempre un texto correcto; asimismo es necesario el uso adecuado de conectores y de mantener el referente por medio de procedimientos lingüísticos (Jimeno, 2006). La adquisición de dichas reglas se da únicamente a través del contacto con textos escritos e implica el dominio de niveles intermedios de información del texto, así como el reconocimiento de estructuras textuales frecuentes o marcas formales que utilizan los autores para organizar los textos (Jimeno, 2006).

Por lo tanto, la sintaxis escrita suele ser compleja y enfrentar al niño a construcciones que no conocía por medio del habla. Por ejemplo, Kaufman y Rodríguez (2001) detallan que los textos argumentativos explican y confrontan ideas u opiniones y para ello utilizan oraciones subordinadas unidas por conectores con distintos esquemas lógicos, como causa-efecto, antecedente-consecuencia, etc. Las autoras también manifiestan cómo los textos con trama descriptiva seleccionan los rasgos distintivos del objeto en cuestión y lo presentan por medio de estructuras yuxtapuestas y coordinadas, en las que los sustantivos y adjetivos son de suma importancia.

Un gran número de los textos que se leen en el contexto escolar suelen tener tramas narrativas. En la lengua escrita es posible encontrar narraciones que no sigan el orden temporal de la historia. Para su comprensión se requiere reflexionar sobre los mecanismos morfosintácticos de la lengua. Por ejemplo, Ferrer (2006) menciona algunos de estos mecanismos: en un texto narrativo es posible distinguir entre el tiempo de los hechos que se narran y el tiempo en el que se narran (identificación de deícticos); reconocer manipulaciones que el narrador o autor hace del orden de los sucesos (alternancia de tiempos verbales); reconocer la utilidad de los tiempos verbales así como su carácter morfológico y ortográfico.

Además de la trama, Kaufman y Rodríguez (2001) explican que los textos tienen una función del lenguaje que los distingue. Las autoras describen cuatro funciones: la informativa, la literaria, la apelativa y la expresiva. Cada una tiene características lingüísticas distintas. Por ejemplo, los textos literarios tienen la función función de entretener, y para ello combinan y juegan con los elementos lingüísticos, rompiendo muchas veces las reglas del lenguaje para generar mundos fantásticos. En cambio, en los textos informativos las reglas suelen ser respetadas pues el fin es transmitir información (Kaufman y Rodríguez, 2001).

De acuerdo con su trama y función distinguimos diversos géneros textuales como el cuento, la receta, la noticia, el artículo de opinión, entre otros. En los distintos géneros textuales se presenta el uso de oraciones o construcciones sintagmáticas de distintos tipos. Por ejemplo, en las noticias se encuentran

oraciones enunciativas breves, que respetan el orden canónico; en los artículos de opinión, oraciones dubitativas y exhortativas; en las definiciones suele haber oraciones unimembres constituidas por construcciones endocéntricas; oraciones condicionales en los reportes de experimentos; u oraciones bimembres con verbos en modo imperativo en los instructivos (Kaufman y Rodríguez, 2001).

Además de los aspectos anteriores se encuentran características del sistema de escritura más específicas como lo son el principio alfabético, la separación entre palabras gráficas, la ortografía y la puntuación. La comprensión de cada uno de estos aspectos representa un desafío para los aprendices, quienes de manera progresiva van logrando redimensionar el funcionamiento de cada uno de estos elementos para, finalmente, poder comprenderlos de manera convencional. Al respecto Vernon (2010), menciona que *"Al intentar comprender la naturaleza del sistema de escritura, los niños deben plantearse qué constituye una totalidad, cuáles son sus partes, y cómo se hacen corresponder las totalidades y las partes de la oralidad con las totalidades y las partes de lo escrito" (p. 43).*

La comprensión del funcionamiento de los textos escritos en general, y de los principios ortográficos, en particular (segmentación entre palabras, ortografía de las palabras, puntuación, etc.), no pueden apoyarse en conocimientos previos sobre la oralidad, por lo que estos aprendizajes constituyen verdaderos desafíos cognitivos para cualquier aprendiz. De acuerdo con Zamudio (2004), la segmentación de palabras se presenta como convencionalidad únicamente en la escritura; en la oralidad no se realizan las mismas segmentaciones. Por lo tanto, el lograr segmentar palabras tiene una amplia relación con la reflexión sobre los modelos escritos. El segmentar palabras implica una reflexión sobre todo morfológica (Vernon y Rayas, 2011), en la que se involucran el significado y la función de las palabras.

Respecto de la ortografía de las palabras, Díaz (2004) refiere que algunas de las características que la ortografía tiene en el sistema de escritura permiten observar el impacto que ésta tiene sobre el desarrollo lingüístico de los niños. Por ejemplo, la de unificar paradigmas lexicales como "vacuno, vaquero, vacunación",

marcar diferencias de significado o funciones gramaticales, la fijación de formas en las palabras que permite una lectura más rápida, entre otras.

La puntuación también supone un reto para los aprendices quienes tienen que aprender a emplear signos multifuncionales que se presentan relacionados con tres dimensiones: la sintáctica, la pragmática y la textual (Teberosky, 2007). Los niños inician haciendo uso de distintos signos de puntuación de forma no convencional, lo que muestra que el contacto que tienen con los materiales escritos los hace sensibles a ellos y tardan muchos años en poder emplearlos de manera convencional. De hecho, únicamente los escritores expertos muestran dominio de este subsistema.

Como es posible deducir, la breve descripción de la sección anterior sobre los textos escritos no es exhaustiva. Los retos que los niños enfrentan cuando leen son innumerables y por ello es posible afirmar que la lengua escrita permite y exige que los niños desarrollen un gran número de habilidades lingüísticas y metalingüísticas. Algunas de dichas habilidades se describen en los siguientes párrafos.

1.1.1.1 Desarrollo de diversas habilidades relacionadas con la lengua escrita.

Como lo mencionamos en los párrafos anteriores, desde la conceptualización del principio alfabético, el niño comienza a presentar reflexiones que en la oralidad no son posibles. La cultura escrita impacta en diversos aspectos, en este apartado mencionamos algunos con la intención de hacer evidente la importancia de la lengua escrita.

La conciencia fonológica se ve beneficiada debido al contacto con la escritura. Zamudio (2010) explica que los niños pueden hacer un conteo de sílabas, para después comprender los segmentos de tipo fonético. Por su parte, Calderón (2010) describe cómo la existencia de un modelo escrito parece facilitar la resolución de tareas que involucran conciencia fonológica. Para ella, la escritura facilita la reflexión sobre las unidades constitutivas de las palabras escritas. Estas reflexiones tienen impacto tanto en el proceso de alfabetización como en la

conciencia que los niños adquieren de su propia pronunciación de las palabras. En este sentido, Teberosky (2007) señala que cuando los niños han logrado mirar la representación de lo que dicen, comienzan incluso a corregir la pronunciación que tienen de ciertas palabras que en contextos cotidianos pudiera resultar descuidada o defectuosa.

Además del desarrollo de la conciencia fonológica, se encuentra la adquisición y la ampliación del vocabulario como consecuencia de presenciar actos de lectura. El uso de un vocabulario, variado y a la vez más específico y detallado implica que durante los años escolares se presente el crecimiento y la diversificación del léxico de uso general y especializado, así como la comprensión de significados de términos específicos y la distinción de nuevas funciones para formas ya adquiridas que tenían una función más sencilla (Tolchinsky, 2004). El incremento de vocabulario no sólo posibilita conocer usos y significados de nuevas palabras, sino la capacidad de hacer inferencias mucho más pertinentes sobre los términos o expresiones menos frecuentes en las expresiones orales de la lengua. Este incremento en términos de Bauman (2009) tiene gran relación con la habilidad lectora y las posibilidades de enfrentar textos que demanden lidiar con una variedad y complejidad de estructuras y temas que resulten novedosos para los lectores que, incluso, les lleven a leer para aprender. Adicionalmente los niños aprenden a diferenciar entre expresiones más apropiadas para cada uno de los registros: el oral y el escrito (Tolchinsky, 2004).

Por su parte, Barriga (2002) explica que en durante los años escolares el niño comprende aspectos sintácticos de mayor complejidad, como oraciones subordinadas y coordinadas. Según esta autora, el que el niño descubra diversas características de las oraciones lo lleva a realizar producciones sintácticamente más complejas y a desarrollar el conocimiento semántico de términos que se usan en la construcción de dichas oraciones, por ejemplo, el uso de nexos coordinantes y subordinantes. Estas estructuras gramaticales más complejas están vinculadas con el lenguaje prototípico de los textos escritos, de manera que los niños entran en contacto con ellas conforme amplían su experiencia lectora.

Tolchinsky (2004) menciona que es a partir de la inmersión en la cultura escrita que el niño comienza a reflexionar sobre la "textura", es decir, sobre la conformación de la coherencia y cohesión en un texto. Adicionalmente, como lo señalan Alvarado, et. al., (2011), el niño comienza a tomar en cuenta la perspectiva de quien escucha para lograr comunicar adecuadamente lo que desea. Dichas características permiten el desarrollo del discurso extendido, que se caracteriza por una toma de decisiones conscientes o intencionadas para lograr un efecto anticipado en un acto, sobre todo, de escritura. De hecho, una vez que se ha tenido experiencia en la construcción de textos extendidos al escribir, las realizaciones orales se ven influenciadas de dicha experiencia.

En relación con el discurso narrativo, Hess & Álvarez (2010) sostienen que cuando los niños tienen contacto formal con los textos escritos, incluso en preescolar, presentan narraciones más eficientes y estructuradas (con inclusión de elementos prototípicos de la narración) que aquellos que carecen de estas experiencias. En este mismo sentido, Ferreiro (1999) explica que la lectura permite al niño desarrollar la capacidad de distinguir entre la realidad y la fantasía en una narración, por ejemplo cuando se enfrenta a un cuento o a un libro de historia. Los textos tienen indicadores que un lector va aprendiendo a identificar. Además la autora menciona la posibilidad de avanzar en el texto hacia atrás y adelante, examinar lo que dice y decidir qué información es verdadera.

El poder hacer pausas en el tiempo permite además razonar sobre eventos que ya no están. Ferreiro (1999) menciona que la posibilidad de pensar sobre los textos permite reconocer diversas características que transforman el lenguaje, como la importancia de los sucesos en una narración, la comparación de información entre un texto con otro del mismo tema, la distinción de ideas principales, entre otras.

Por su parte, Gombert (1992) explica que la lectura y escritura son las principales actividades motivadoras de la reflexión metalingüística[4]. Al entrar en contacto con los textos escritos, los niños enfrentan el lenguaje no literal; al leer

[4] La reflexión metalingüística implica el pensar sobre el lenguaje en diversos niveles: la forma en la que se conforma, su función, la manera en la que se puede alterar o seguir alguna regla del lenguaje, etc.

tendrán que familiarizarse y plantearse el significado de diferentes expresiones metafóricas, irónicas o sarcásticas.

Para autoras como Ferreiro (1999), el enfrentamiento al sistema de escritura durante el proceso de alfabetización, remite a los niños a reflexiones metalingüísticas que los llevan a tomar conciencia de su propia lengua por las unidades que componen la escritura: las partes de un sintagma (cuando se plantean qué partes de lo que se dice se escribe), la identificación de sílabas o fonemas (cuando descubren el principio alfabético), la identificación de palabras gráficas (cuando se enfrentan a la separación gráfica de las palabras) o la reflexión gramatical (cuando se plantan las voces enunciativas o la puesta en página de los textos) que los llevan incluso a la creación de un vocabulario metalingüístico.

1.1.1.2 Re-conceptualización de categorías gramaticales: adjetivos y adverbios.

Barriga (2002) sostiene que a partir de los 6 años el niño re-significa conceptos de categorías gramaticales complejas, como los adverbios y adjetivos, lo que, nuevamente, está ligado con el contacto con la lengua escrita: el uso de diversos recursos descriptivos, como los adjetivos, se presenta en un sinnúmero de géneros textuales, desde los cuentos para la descripción de personajes o escenarios hasta las notas enciclopédicas para definir algún tema. Así también es común el uso de adverbios o frases adverbiales en noticias o folletos.

Barriga (2002) explica que a través de la experiencia con la lectura y producción de textos, los niños pueden perfeccionar el uso de adjetivos para precisar sus descripciones sobre las características físicas y psicológicas de sujetos, objetos y circunstancias: “Manzana dulce” (en donde el adjetivo tiene función física) y “Señora dulce” (en donde el adjetivo tiene función psicológica). De acuerdo con la autora, si bien los adverbios pueden ser usados en el lenguaje temprano, su dominio no se presenta sino hasta el trayecto de la edad escolar, trayecto que le servirá para descubrir las implicaciones lógicas y semánticas que tiene esta categoría gramatical.

Asimismo, Hess & Rodríguez (2010) realizaron un estudio en el que pidieron a 10 niños de 9 años y 10 niños de 12 que realizaran dos tareas de

narración de un mismo suceso, la primera de manera oral y la segunda por escrito. En cuanto al uso de adjetivos y adverbios, estas autoras reportaron que los niños utilizaron más este tipo de palabras en las narraciones escritas, sobre todo entre los niños de 12 años quienes presentaron una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al uso de los adjetivos, adverbios y verbos evaluativos, respecto a las dos tareas: texto escrito y texto oral.

En suma, las implicaciones que tienen las reflexiones que el niño requiere realizar sobre el sistema de escritura y la lengua escrita constituyen una revolución del desarrollo lingüístico y cognitivo. Si bien estas reflexiones no inician del todo en la etapa escolar, pues los niños se enfrentan a textos escritos antes de la escuela, sí son influenciadas fuertemente por los modelos escritos escolares con los que los niños tienen contacto. Por ello existe un gran consenso en la recomendación a las escuelas de exponer a los niños a la mayor cantidad y variedad posible de textos escritos (Calderón 2010; Ferreiro, 1999; Kaufman, 1997).

1.1.2 La escuela como promotora de la lengua escrita.

Tolchinsky (2004) comenta que el desarrollo del lenguaje tardío puede ser diferente entre los niños. Estas diferencias responden a las circunstancias comunicativas que cada uno vive. Cada niño procede de diversos contextos, algunos de ellos están en contacto ya con la cultura escrita antes de llegar a la escuela por primera vez. En sus familias los adultos son usuarios continuos de la lengua escrita y fungen como modelos de las prácticas sociales en las que echan mano de este recurso comunicativo; adicionalmente encuentran sentido a la exposición de sus hijos pequeños a los portadores textuales, de manera que los involucran también: leen para ellos, comentan sobre lo leído, toman decisiones a partir de lo que leen, etc. Otros, por el contrario, sólo acceden a la cultura letrada una vez que ingresan a la escuela. Bajo esta circunstancia sus oportunidades se ven disminuidas a las decisiones escolares: la cantidad y variedad de exposición a diferentes textos y la calidad de los materiales y prácticas que con ellos se realicen.

Desafortunadamente en nuestro país el número de niños que tienen posibilidades de enfrentarse a textos escritos desde casa, son pocos. Muchos niños

no cuentan con textos escritos en el hogar ni con padres que sean usuarios continuos de la lengua escrita[5]. En este contexto los libros de texto gratuitos que los niños reciben en la escuela se convierten en los principales modelos escritos (Alarcón, 2013; Barriga, 2011; y Ferreiro, 1999).

En este sentido, la responsabilidad de la escuela en el proceso de alfabetización es mayor cuando atiende poblaciones de niños con escaso contacto cotidiano con la lengua escrita. Al respecto Lerner (2001) enfatiza sobre lo imperioso que resulta que la escuela propicie que el estudiante sea parte de una cultura de lectores y escritores, y que a su vez se beneficie de serlo para entender el mundo y reorganizar su pensamiento. Esta misma responsabilidad demanda de un grado mayor de intencionalidad y cuidado en las decisiones que toman las instituciones educativas respecto de los materiales que allegan a los niños y las acciones que realizan para garantizar la inmersión en la cultura letrada de cada estudiante. Barriga (2002) enfatiza la importancia que tiene la acción del docente en el desarrollo del lenguaje que el niño alcanza en esta etapa. Corresponde a los maestros tender puentes significativos para que los niños vayan y vengan sobre su propio lenguaje. Estos puentes pueden ser los textos escritos a los que el niño se enfrenta en la escuela; la calidad que dichos textos tengan, puede determinar lo útil y significativo.

La revisión de los textos escritos que los niños tienen como modelos en esta etapa es importante porque permitirá indagar sobre su complejidad y adecuación para este momento crucial en el desarrollo. Esta investigación tiene como objetivo fundamental dicha revisión en un aspecto particular: el uso de adjetivos y adverbios.

En nuestro país la Secretaría de Educación Pública reparte libros de texto obligatoria y gratuitamente desde 1959 para los niños que cursan la educación primaria. En términos generales encontramos tres diferentes tipos de textos escolares: aquellos que presentan información o “lecturas” (fragmentos o textos

[5] Los datos anteriores se mencionaron en el apartado anterior y tienen el respaldo de la Encuesta Nacional de Lectura en México (2013).

completos) de literatura, textos que refieren a ejercicios y actividades (como los libros de “Español” y “Matemáticas”), y textos que mezclan la exposición de información con algunos ejercicios o actividades (por ejemplo, los libros de Ciencias Sociales y Naturales).

Tomando en cuenta la importancia que suponen los libros de texto gratuito (en lo sucesivo, LTG) de nuestro país para la educación formal, los estudios que se han hecho para analizar estos materiales son escasos. Estos estudios presentan sobre todo, una revisión del tipo de ejercicios que se les presentan a los niños (Barriga, 1999; Alarcón, 2011). Para Barriga (1999) analizar los libros de lectura es imprescindible, pues una vez que el niño aprende a leer, el meollo está en el tipo de lectura que se le presenta y en cómo se aborda.

En cada grado se elabora como mínimo un libro de lectura que suele ser complemento del libro de texto de español. La presente tesis considera sólo los materiales de lectura que reciben los niños a través del “libro de lectura”.

A continuación referiremos algunos estudios en los que se analizaron los libros de español, que consideramos como antecedentes a nuestro estudio.

Barriga (1999) trabajó alrededor de los LTG de Español respecto de los objetivos y concepciones de enseñanza-aprendizaje en diferentes épocas: 1959, 1972 y 1993. Este trabajo se complementa con los de Barriga (2011) y Díaz (2011). En las tres ediciones que revisó Barriga, se muestran visiones controvertidas del lenguaje, así como contenidos del español que se favorecieron en cada generación.

Barriga (1999) menciona que en 1959 los libros de texto de español presentaban una visión estructuralista sobre la lengua; la gramática se pretendía enseñar por medio de reglas, favoreciendo así la sintaxis y la ortografía. Asimismo, se privilegiaba la “buena dicción” y la rapidez al leer. Para 1972 la lengua se contemplaba como básica para lograr otros aprendizajes y se intentaba estudiar la estructura gramatical desde los términos especializados y desde su reconocimiento (Barriga, 1999). Por último, los libros de 1993 consideraban al lenguaje como una herramienta para comunicar, por lo que priorizaron las situaciones comunicativas.

Consecuentemente, la lectura de textos literarios y la reflexión sobre las lecturas permitían que los niños utilizaran el lenguaje escrito en diversas situaciones de comunicación (Barriga, 1999).

Respecto de los temas que se abordaban en los libros de lectura, Barriga (1999) señala que en 1959 se privilegiaban lecturas con textos patrióticos, moralizantes y nacionalistas. Se empleaban términos abstractos y lenguaje no literal; algunos de los autores de estos textos contaban con gran calidad y prestigio como escritores de literatura. Para 1972 las lecturas seleccionadas eran de muy alta calidad, con autores reconocidos que hacían uso de una gran cantidad de lirismos, buena prosa y metáforas. Estas lecturas tenían la misma desventaja que las de 1959: no eran del todo comprensibles para los niños. Por lo anterior, en la edición de 1993 se dejaron de lado la cantidad y calidad de lecturas para privilegiar la comprensión de los significados que permitiera el logro del enfoque comunicativo-funcional que caracterizó la generación de estos últimos materiales (Barriga, 1999).

El enfoque comunicativo-funcional constituyó una forma diferente de concebir la enseñanza del Español, otorgando espacio a las prácticas del uso real de la lengua (Barriga, 2011; Díaz, 2011). De acuerdo con lo descrito por Barriga (2011), se pretendía que los niños pudieran hacer uso de su lenguaje en diversos contextos, desarrollándose así en lo lingüístico, social y cognitivo. Por lo anterior, se confirió un espacio privilegiado al discurso, dejando atrás el uso ortodoxo de la gramática. Se privilegiaba la pragmática, se trataba de “saber hacer lengua” (Díaz, 2011). El objetivo era que el niño aprendiera de manera eficaz a leer y escribir y desarrollara su capacidad de expresarse adecuadamente en diferentes contextos.

Por su parte, Díaz (2011) también realizó una descripción del lenguaje como objeto de enseñanza en los libros de textos gratuitos, a lo largo de cuatro generaciones (1959, 1972, 1992 y 2009-2011). Coincide con Barriga (1999) en señalar que en las dos primeras generaciones (1959 y 1972) la enseñanza de la lengua estaba basada en el análisis de su estructura y forma. Más adelante, en 1993, la autora explica que se reconoció la visión limitada que se tenía sobre la lengua y los libros fueron diseñados desde una perspectiva denominada “funcional

y comunicativa". Para la cuarta generación (2009-2011) la reflexión sobre el lenguaje cobró sentido en las prácticas de lectura y escritura. En esta última generación, la escritura es reconocida como un sistema de representación alejado de la oralidad, lo cual implica una interrogante acerca de los métodos que se utilizarán para enseñar a escribir y leer.

De acuerdo con Díaz (2011), en 1959 se presentó un "método de lecto-escritura ecléctico" en el que se incluyó la enseñanza de vocales, visualización de palabras, frases y oraciones, análisis de palabras, formación de palabras y mecanización de la lectura. En el caso de la segunda generación de libros, Ávila (2011) explica que se estableció el "método global" que privilegió el análisis de enunciados y palabras para escribir.

Para la tercera generación, a pesar de la perspectiva constructivista antes mencionada, no se estableció un método claro y se dio libertad a los docentes para seleccionar los métodos y técnicas que les parecieran más adecuados para enseñar a leer y escribir (Díaz, 2011). En la cuarta generación, se presenta una contradicción entre programas y libros, ya que en los primeros existe una propuesta muy completa de actividades, pero en los libros no se observa claridad en dicha propuesta (Díaz, 2011).

En cuanto a la coherencia que se presenta entre los programas y materiales para los maestros y los libros de texto y lectura de los alumnos, Díaz (2011) menciona que hay una evidente falta de unidad y una constante discrepancia en tres de las cuatro generaciones de libros. La autora explica que ello tiene relación con la forma en la que son elaborados los materiales. Existió una diferencia de tiempo entre la edición de los programas y manuales para los maestros; y la edición de los libros de texto para los niños, originando así incongruencias entre los principios que regían los programas y los principios con los que fueron elaborados los libros. Adicionalmente, la edición de los textos se realizó por diferentes grupos de especialistas. Por ejemplo, en la cuarta generación los programas fueron elaborados por un grupo y los libros de texto por otro grupo (Díaz, 2011).

En cuanto a los libros de lectura, Carrasco (2011) menciona que prevalecen los textos literarios, favoreciendo una idea de la lectura por placer, frente a las lecturas de otro tipo como las informativas. Carrasco (2011) menciona que: “se determinan las posibilidades de lectura desde las características del texto leído y se obvian las intenciones del lector” (p. 312). Es decir que los libros de lectura no toman en cuenta otras necesidades que el lector pueda tener, como la búsqueda de información, la comprensión de realidades diferentes, entre otras.

En general los estudios y descripciones que se han realizado sobre los LTG indican diversas problemáticas que aún se presentan en la actualidad. Aunque la relación que las carencias e incongruencias de los libros de texto tiene con la poca calidad educativa y la falta de desarrollo social en México no es del todo clara, sabemos que debe existir.

El motivo de nuestro estudio es aportar a la descripción de los LTG, en particular los libros de lectura e intentar describir el uso que se hace en ellos de dos categorías gramaticales: el adjetivo y el adverbio, haciendo uso del Corpus que recupera algunos libros de lectura de las tres últimas generaciones y que se describe en el siguiente apartado.

1.2 Descripción del Corpus de Textos Escritos para Niños (C-TEN)

El uso de corpora lingüísticos constituye una metodología empírica de trabajo para el estudio de diversos aspectos de las lenguas. La tecnología empleada en éstos permite el manejo de datos reales en grandes cantidades, así como el estudio de la lengua integrada en diversos contextos discursivos reales (Pitkowski, 2012; Villayandre, 2008).

El corpus que sirvió de base para la presente tesis fue desarrollado por un equipo de especialistas en lengua y educación con el fin de tener un referente para analizar el vocabulario contenido en textos de lectura al alcance de los niños que cursan el primer ciclo de la educación primaria y que coincide con el inicio de su alfabetización.

El C-TEN cumple con diversas características que Villayandre (2008) menciona como necesarias para un corpus lingüístico. Se encuentra en formato electrónico, lo cual hace rápida y eficiente la búsqueda, recuperación, clasificación y conteo de información. Además cumple con la autenticidad de los datos, es decir, es una muestra real de uso del español escrito, al ser un corpus de textos que leen la gran mayoría de los niños mexicanos. Fue elegido de acuerdo con un criterio de selección bastante definido, pues se trataba de realizar estudios acerca de los modelos textuales que tienen los niños en el inicio de su alfabetización. Su representatividad se justifica en la alta divulgación que se hace de los libros que lo conforman, que cuentan con un tiraje de 1, 700 000 libros anualmente, los cuales son entregados a todos los niños inscritos en alguna escuela primaria pública o privada del México.

La tipología de los corpora que presenta Villayandre (2008) toma en cuenta diversos parámetros. A continuación enunciamos los que se presentan en el C-TEN. De acuerdo con la modalidad de la lengua en la que se presenta, se trata de un corpus escrito. En cuanto al número de lenguas que se presentan en él, es monolingüe. De acuerdo con el límite establecido de palabras que lo conforman, es un corpus abierto, ya que el proyecto general al que pertenece el presente estudio pretende que el C-TEN se actualice con los libros de lectura de las nuevas ediciones que la Secretaría de Educación Pública (SEP) presente. De acuerdo con la especificidad de sus textos, el C-TEN es un corpus especializado, pues presenta textos que corresponden a la tradición literaria infantil mexicana y universal. Con relación al período temporal que abarca, el C-TEN es un corpus diacrónico que actualmente abarca ediciones desde 1993 hasta 2011. Y según el tamaño de los textos del C-TEN, éste se presenta como un corpus textual pues contiene textos completos sin fragmentar.

Los libros empleados contienen diversos géneros textuales, 79.97% son literarios, 19.7% son informativos y 0.33% de otro tipo. Cabe mencionar que la mayoría de estos textos son narrativos; en ellos se encuentran evaluaciones y descripciones que hacen un uso importante de adjetivos y adverbios.

El C-TEN está conformado por 604 textos, constituidos por 11,794 enunciados con 141,230 palabras totales ("tokens") de las que se *lematizaron* 14,572 palabras diferentes o gráficas ("types")[6].

Las 14,572 palabras gráficas (types) se clasificaron en las cuatro categorías gramaticales de contenido en español: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, las cuales conforman el 98.84% del total del corpus, siendo el otro 1.16% correspondiente a palabras de función: artículos, conjunciones, interjecciones, preposiciones y pronombres.

A raíz de los trabajos de García (2013) y Forzán (2014) en los que se cuenta con una caracterización general de los vocablos del C-TEN han surgido una serie de cuestionamientos respecto de las características más específicas de los mismos. Con la presente tesis se pretendió ahondar más en el estudio de cómo son los adjetivos y adverbios del corpus y, a partir de esto, se realizó un análisis siguiendo los planteamientos de autores como Hummel (2000, 2001, 2002) y Alarcón y Medina (2013), quienes analizan el uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* en textos de diversos tipos. El presente estudio hace uso exclusivamente del sub-corpus de los adjetivos, de los cuales se presentaron 1,639 types, así como el sub-corpus de los adverbios que contiene 57 types.

[6] Los tokens es el nombre técnico usado en la lingüística del corpus para referirse al vocablo sin lematizar, hace referencia a las ocurrencias en total. Por otro lado el término "type" hace referencia al vocablo lematizado. En el caso de los adjetivos, la *lematización* consiste en tomar como representante de un conjunto de palabras flexionadas, aquélla que se presenta en masculino y singular. Por ejemplo del adjetivo sencillo, se pueden encontrar sencillas, sencillos, sencilla. Al *lematizar* se marca como uno solo: sencillo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este Capítulo se describen las características sintácticas y semánticas de los adjetivos y los adverbios de forma general, en los dos primeros apartados. Adicionalmente, en el tercer apartado se explica la naturaleza de los adjetivos adverbializados y los adverbios de manera *–mente*, así como los estudios realizados sobre estos dos elementos y su relación con el discurso planeado.

2.1 El adjetivo. Funciones sintácticas y clasificación semántica

El adjetivo es un elemento lingüístico de gran importancia y complejidad para las lenguas del mundo y para el español (Alarcón, 2010). Constituye una clase de palabra que atribuye características al sustantivo o se predica de él aportándole significados diversos (RAE, 2010).

En un gran número de casos, el adjetivo denota propiedades en diversos sentidos (playera *azul*, señora *discreta*), pero también los adjetivos pueden aludir a la forma en particular en que son mencionados los nombres (actual esposo), al número que forma un conjunto de nombres (segunda visita), a la actitud que tiene un hablante hacía ellos (señor sospechoso), a su relación con algún ámbito (ingeniería industrial), entre otras nociones (RAE, 2010). Tomar en cuenta estas nociones, junto con las propiedades, implica una visión amplia de la categoría adjetival.

Además de la anterior, existe otra gran clasificación del adjetivo que se relaciona con el sentido en el que se caracteriza. En un sentido laxo se privilegia la concordancia con el sustantivo y su función como modificador de éste (Alarcón, 2010). De acuerdo con la RAE (2010), en un sentido restrictivo se toma en cuenta la diferencia entre los adjetivos calificativos y los determinativos (determinantes y cuantificadores). Los primeros designan propiedades y cualidades, los segundos introducen al grupo nominal, refiriendo a cuántas y cuáles entidades designadas por el nombre hace referencia el hablante. Ambos se encuentran marcados en género y número de acuerdo con el sustantivo que acompañan (Alarcón, 2010; RAE, 2010).

De acuerdo con la RAE (2010) los adjetivos determinativos constituyen una clase cerrada y están conformados por los siguientes subgrupos:

- Demostrativos (este, esas, aquellos)
- Posesivos (mi, tus, nuestros)
- Indefinidos (algunos, ciertos)
- Numerales (uno, cuatro)

Los adjetivos determinativos se distinguen en su contexto de sus usos pronominales o sustantivos, como por ejemplo en las oraciones (1) y (2):

1. Los **tres** libros.
2. Los **tres.**

Como lo podemos ver en (2) “tres” funciona como sustantivo, pues no está introduciendo a la frase nominal como en (1). Sin embargo la función del determinativo “tres” es puramente referencial, por lo que se trata de una expresión nominal plena; el determinativo no modifica ni describe a “libros”, simplemente lo refiere. Por ello no tiene un significado léxico (Alarcón, 2008).

En cambio, como es posible observar en (3), los adjetivos calificativos funcionan como modificadores plenos, dado que clasifican y evalúan, tienen significado léxico y presentan la posibilidad de aparecer como complementos predicativos (RAE, 2010).

3. Los libros **interesantes**.

Además, según la RAE (2010), en la mayoría de los casos, los adjetivos suelen modificar sustantivos comunes (anciano entusiasta), infinitivos sustantivos (su cantar armonioso) y a algunos pronombres como los indefinidos (algo especial). No modifican pronombres personales (*tú hermoso), ni pronombres interrogativos, (*¿quién joven?). En caso de que lo hagan, lo hacen únicamente con algunos adjetivos comparativos (¿qué mejor?).

Los adjetivos pueden o no estar presentes modificando grupos nominales; sin embargo, cuando un artículo indefinido introduce un sustantivo no contable, sí son necesarios, como en la oración: (hay la cantidad *suficiente*).

Aunque la información sobre el adjetivo es muy extensa, en este estudio nos centramos en dos descripciones principales: la primera obedece a la función sintáctica de los adjetivos y la segunda a las clases semánticas de los adjetivos.

2.1.1 Clasificación sintáctica de los adjetivos.

En este apartado describimos las dos funciones principales de los adjetivos: la atributiva y la predicativa. La función sintáctica prototípica del adjetivo es la de modificar directamente a un nombre o una frase nominal (RAE, 2010). Se trata de una palabra que atribuye, caracteriza y modifica al nombre directamente (Dixon, 2004). Sin embargo, debido a su complejidad y versatilidad, el adjetivo presenta otros usos; además suele encontrarse como parte del predicado en una oración (Demonte, 1999).

Para fines de este estudio retomamos y adaptamos una clasificación realizada por Alarcón (2008) en un estudio sobre adjetivos en textos narrativos para niños. Asimismo consideramos el aporte de Demonte (1999) que describe algunas de las características de los adjetivos como complementos predicativos.

Alarcón (2008) considera que las categorías gramaticales no son definitivas; la pertenencia de los elementos lingüísticos a una de ellas, es gradual. Es decir, una palabra puede pertenecer a dos categorías (por ejemplo: el dulce (sustantivo), la niña dulce (adjetivo). Por ello, la revisión del contexto oracional de uso de las palabras es necesaria para determinar su clasificación. En el caso de la función de los adjetivos es así también.

Consideramos el término oración como aquélla que está conformada comúnmente por una frase nominal (no necesaria), un núcleo predicativo (verbo necesario), un predicado y sus argumentos. Además opcionalmente presenta: adjuntos, que pueden ser frases adverbiales, modificadores; o adjuntos como predicados secundarios.

Las oraciones pueden ser de tres tipos: intransitivas (véase 4), transitivas (véase 5) o copulativas (véase 6).

4. La bailarina sonríe.
4a. La bailarina sonríe **feliz**.
5. María compra comida.
5a *[7]María compra _____.
6. El niño está/se puso/es **hermoso**.

Como es posible observar el verbo determina la existencia o no de complementos. En la oración intransitiva del ejemplo (4), no se requiere complemento directo, aunque puede existir un adjunto como en (4a). En (5) es necesario que en la oración se especifique qué compra María, los verbos transitivos requieren de esa información. En (6) el complemento también es obligatorio. En el caso del uso de los adjetivos, sucede algo similar, los verbos determinan que su presencia sea obligatoria o no. En lo que sigue describiremos las funciones sintácticas principales de los adjetivos.

2.1.1.1 Función atributiva del adjetivo.

Primero vamos a describir la función prototípica del adjetivo, que es la función atributiva y se presenta cuando éste modifica una frase nominal o atribuye características a la cabeza -nombre en una frase nominal directamente (Demonte, 1999). Es decir que el adjetivo se presenta adjunto al nombre o la frase nominal. Estos adjetivos suelen señalar propiedades duraderas o permanentes de los sujetos. En la mayoría de las lenguas que utilizan adjetivos, es posible observar que la posición prototípica para esta función del adjetivo es la prenominal. Sin embargo en español es posible que el adjetivo se presente en posición posnominal (Demonte, 1999). Esta autora explica que esta posición en español anuncia un uso posible del adjetivo como predicativo.

Asimismo en lenguas como el español, el adjetivo presenta marca de género y número respecto a su cabeza nominal, lo cual no sucede en la mayoría de

[7] De acuerdo con los estudios lingüísticos, los ejemplos que se presentan con algún error gramatical, se encuentran marcados con un (*). En este estudio hacemos uso de esta técnica.

las lenguas del mundo (Bath, 1994; Demonte, 1999; Alarcón, 2008). En los ejemplos (7-10) los adjetivos, marcados en negritas, se presentan en función atributiva.

7. "Un **espléndido** día de primavera estaba una cigarra cantando".
La hormiga y la cigarra. Lecturas 2º, 2011.[8]

8. "Los **pobres** niños, sólo podían comer frutas y verduras".
El saxofonista de Hamelón. Lecturas 2º, 1993.

9. "…**gordas**, **coloradas** como inditas **hermosas**…"
Las piñatas mágicas. Lecturas 1º, 1997.

10. "Frente a una pizarra **triste".**
Tibilí, el niño que no quería ir a la escuela. Lecturas 1º, 2011.

En los ejemplos (7-10) es posible observar la función atributiva o modificadora directa que el adjetivo ejerce sobre el nombre. Además puede estar antes o después de éste y morfológicamente, concuerda con él en género y número. En el caso de "triste", que no tiene posibilidad de marcar género, sí concuerda en número. La correspondencia que existe entre el adjetivo y el nombre, dada por el número y género, implica que el vínculo de proximidad sea menos fuerte, es decir, el adjetivo y el nombre no requieren estar juntos en las oraciones del español (Bath, 1994; Demonte, 1999).

Para Demonte (1999), existen lenguas con una mayor flexibilidad en cuanto a las funciones de sus categorías gramaticales. El español en el uso de los adjetivos constituye una lengua flexible, pues su función no es exclusivamente atributiva.

2.1.1.2 Función predicativa de los adjetivos: Complementos y adjuntos predicativos.

Antes de explicar el uso del adjetivo como complemento predicativo, haremos referencia a una descripción general de los complementos predicativos y una diferenciación de los complementos y adjuntos. Demonte (1999) explica que los argumentos de una oración son los términos que expresan el significado del predicado verbal. Dichos argumentos pueden ser de diversos tipos: argumento de

[8] Los ejemplos citados de nuestro corpus (C-TEN) se indicarán con el nombre de la lectura, el libro al que pertenecen y el año de edición.

sujeto, cuando el verbo es intransitivo, puro o inacusativo, por ejemplo (Daniel duerme). Argumento de sujeto u objeto directo cuando el verbo es transitivo, por ejemplo (Daniel compró comida). Y argumento de objeto indirecto, cuando el verbo es ditransitivo como en (Daniel le da de comer al bebé su papilla). Además de estos argumentos, existen los modificadores predicativos, llamados complementos predicativos.

A diferencia de Demonte (1999) que determina a todo el conjunto de modificadores predicativos como complementos, Alarcón (2008) hace una distinción entre complementos y adjuntos. Los adjetivos cuyo uso es obligatorio por el tipo de verbo que presenta la oración serían complementos, pues de ellos depende el significado de la oración, como en (11) y (11a). En cambio los modificadores, independientes de la estructura del verbo, es decir, que pueden o no presentarse y la oración sigue teniendo significado, son llamados adjuntos, como en (12) y (12a).

11. La niña se puso **feliz**.
11a. *La niña se puso.
12. La señora saludó **feliz**.
12a. La señora saludó.

Este tipo de construcciones predicativas (11), presentan una estructura argumental del verbo que requiere obligatoriamente un adjetivo que las complete y permita la realización plena de la predicación (Alarcón, 2008). Sin ellos la oración no está completa ni es coherente.

En el presente estudio se describen dos tipos de complementos predicativos: los complementos predicativos de cópula y los complementos predicativos que se encuentren en el predicado primario o secundario de la oración. Por un lado, los complementos de cópula son de uso obligatorio. Por el otro lado, aunque se describe que dentro del segundo grupo existen complementos constituyentes (obligatorios) y adjuntos (opcionales) predicativos. En este estudio no se consideró pertinente hacer dicha distinción, pues nuestros objetivos requieren únicamente distinguir entre adjetivos que se encuentran como atributivos y adjetivos

que se encuentren como predicativos, no distinguimos entre constituyentes obligatorios y opcionales.

2.1.1.2.1 Adjetivos como complementos predicativos de cópula.

Este tipo de complementos forman parte de una oración que tiene un verbo copulativo y que requiere un adjetivo para tener significado. Modifican a la frase nominal, pero se encuentran en el predicado, pues llenan el hueco de complemento de cópula (Alarcón, 2008). Esta función puede observarse en los ejemplos (13) y (14), en los que el adjetivo se presenta como complemento de un verbo copulativo (ser o estar) y mantiene una dependencia sintáctica con el nombre al que hace referencia, pues corresponde con éste en el género y número (Demonte, 1999; Alarcón, 2008).

13. El cochinito estaba ***cansado***.
Que talle va el cerdo. Lecturas 2º, 2011.

14. Tener alas no era **suficiente**.
El sueño de volar. Lecturas 1º, 1997.

Alarcón (2008) indica que esta función atributiva del adjetivo tiene relación con su parecido morfológico al nombre, es decir a la flexión de género y número que presenta. Además, como se mencionó anteriormente, la construcción que implican los verbos copulativos, indica la obligatoriedad, pues sin el complemento no hay significado (véase 14a).

14a. *Tener alas no era____.

Además de los verbos copulativos más usuales como “ser” y “estar”, en español existen distintos verbos copulativos o semicopulativos que se valen del pronombre personal “se”, dativo y acusativo de la tercera persona en singular o plural y masculino o femenino. Este pronombre no admite preposición y se puede usar como enclítico. Alarcón (2008) presenta una clasificación de los verbos copulativos o semicopulativos. Para nuestro estudio se consideró pertinente

presentar el listado de estos verbos, pues al analizar el contexto para buscar los adjetivos atributivos y predicativos nos fueron útiles[9]:

"Andar, encontrarse, hallarse, ir, venir, conservarse, continuar, mantenerse, permanecer, seguir, hacerse, volverse, resultar, salir, acabar, caer, ponerse, quedar, quedarse, mostrarse, parecer, verse y sentirse".

2.1.1.2.2 Adjetivos como adjuntos y complementos predicativos.

Los adjetivos también pueden encontrarse como predicados intransitivos o como predicados secundarios. En el caso del español, Alarcón (2008) explica que algunos adjetivos son semánticamente parecidos a los verbos y ello les permite llenar el espacio de predicados intransitivos o predicados secundarios. Estos adjetivos pueden separarse del nombre y suelen aparecer en posición posverbal. Existen diversas modalidades en las que el adjetivo puede encontrarse como complemento o adjunto predicativo[10]. Para fines de este estudio, clasificamos como adjetivos predicativos todos aquéllos que se encuentren como parte del predicado acompañados de un verbo que no sea copulativo.

15. "Es mágica y me volvió ***invisible***"
Rafa… el niño invisible. Lecturas 2º. 1993.
16. "Sí, si la dejamos muy ***brillante*** quizá podamos venderla"
La adivinanza. Lecturas 2º. 1997.
17. "…y mandó buscar a la mujer ***capaz*** de calzárselo"
La Cenicienta. Lecturas 2º. 1997.

Como es posible observar en los ejemplos (15-17), los complementos o adjuntos predicativos son modificadores sintácticos, pueden ser adjuntos opcionales o constituyentes obligatorios y su característica principal es que modifican simultáneamente al predicado verbal y a la frase nominal (Demonte, 1999).

[9] Para aclarar la información sobre la búsqueda de los adjetivos dentro de nuestro estudio es necesario revisar el capítulo en el que se presenta la Metodología.
[10] Para una descripción mucho más exhaustiva de los complementos predicativos puede revisarse el trabajo de Alarcón (2007).

Para analizar más detalladamente las características de los adjetivos como complementos o adjuntos predicativos, en los párrafos siguientes se presentan algunos ejemplos con diversas explicaciones.

18. Los niños comen **tranquilos**.

En (18) el complemento predicativo "*tranquilos*", se refiere a un estado transitorio de "los niños", mientras "comen". Estos complementos tienen una relación de dependencia con la frase nominal, mantienen el género y número del sujeto o el nombre al que hacen referencia; éste puede bien no ser el sujeto de la oración, pero sí es el sujeto del complemento predicativo (Demonte, 1999).

Demonte (1999), explica que existen cuatro claras diferencias entre los adjetivos que funcionan como complementos predicativos y los que son modificadores directos del nombre o adjetivos atributivos.

En primer lugar no se ven afectados por la pronominalización del sintagma nominal modificado como en 18a, a diferencia de los modificadores del sintagma nominal como en 18b en el que se modifica el nombre y 18c que no permite la pronominalización:

18a. Ellos comen **tranquilos**.
18b. Los niños **pequeños** comen.
18c. *Ellos **pequeños** comen.

En segundo lugar los complementos predicativos pueden separarse del nombre y aparecer junto al verbo en la oración, a diferencia de los atributivos (18d y 18e):

18d. Los niños comen **tranquilos**.
18e. *Los niños comen **pequeños**.

El tercer aspecto es que los complementos predicativos se pueden separar de la oración, apareciendo antes del nombre o sujeto, lo cual tampoco sucede con los modificadores de nombres (18f y 18g):

18f. Tranquilos, comen los niños.

18g. ***Pequeños**, comen los niños.

Por último, los complementos predicativos permanecen en el sintagma verbal cuando se hacen construcciones pasivas, que correspondan a oraciones activas con complementos predicativos del objeto:

18h. Los niños comieron **tranquilos**/ Los niños se mantuvieron **tranquilos** al comer.

Estas tres funciones que el adjetivo puede presentar en español no representan una clasificación sintáctica exhaustiva del adjetivo, pero sí consideramos que es representativa de sus principales funciones. Además resulta útil para nuestro estudio, pues esta clasificación forma parte de las categorías de análisis que guian esta investigación (para mayor claridad es necesario revisar el Capítulo III), las cuales se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación sintáctica de los adjetivos

Función atributiva del adjetivo	**Función predicativa como complemento de un verbo copulativo**	**Función predicativa como complemento o adjunto**
El adjetivo se encuentra atribuyendo características al nombre de la frase nominal de forma directa y se presenta marcado por género y número en correspondencia con dicho nombre.	El adjetivo se encuentra en el predicado, modificando un nombre por medio de un verbo copulativo o semicopulativo. Su presencia es obligatoria. Es morfológicamente parecido al nombre, también marca género y número.	El adjetivo se presenta como complemento del verbo, completando obligatoria u opcionalmente el predicado. Modifica simultáneamente al predicado verbal y a un sintagma nominal de la misma oración. Mantiene marca de género y número.
"La falda **verde** se rompió".	"Los perritos son **pequeños**"	"La señora gritó **desesperada**"

2.1.2 Clasificación semántica de los adjetivos.

Al revisar las clasificaciones semánticas que se presentan en diversos estudios, consideramos que una de las más completas respecto a tomar en cuenta el significado de los adjetivos es la que presenta Dixon (2004). Muchas de las otras como en la RAE (2010), combinan sintaxis y semántica. Asimismo, la clasificación de Dixon es retomada por López García (1998), pues considera que constituye una organización representativa de las variedades conceptuales que los adjetivos

representan en un gran número de lenguas y no se confunde con una clasificación sintáctica.

En su clasificación, Dixon (2004) presenta siete tipos de clases de adjetivos (cuatro clases que considera básicas y tres que considera adyacentes), que parecen presentarse en un gran número de lenguas. Aunque no menciona el español, consideramos junto con Alarcón (2008) y Demonte (1999) que su clasificación resulta útil también en esta lengua. Además hicimos uso de las aportaciones de estos dos últimos autores para explicar las características de estas clases. Dixon (2004) presenta cuatro clases básicas de adjetivos y clases adyacentes:

Básicas:

- Dimensión
- Edad
- Color
- Evaluación

Adyacentes:

- Propiedades físicas
- Propensión humana
- Velocidad

En los siguientes apartados (2.1.2.1-2.1.2.7) explicaremos cada una de las clases mencionadas en las viñetas anteriores.

2.1.2.1 Adjetivos de dimensión.

Esta clase de adjetivos especifica atribuciones físicas del tamaño de los objetos en las tres dimensiones que se presentan en la realidad: altura, anchura y volumen o profundidad (Dixon, 2004). Como se refieren al tamaño de los objetos, son modificadores parciales de éstos, modifican únicamente una parte de su referente. En (19) “alta” solamente refiere a la estatura.

19. Señora **alta**.

Suelen ocupar ambas posiciones (prenominal y posnominal), sin que ello tenga mayores implicaciones. Aunque en relación al uso de otros elementos en la oración, Alarcón (2008) indica que suelen encontrarse en función predicativa, como se observa en (21), en donde el pronombre posesivo “muy” implica que “larga” se mantenga en posición posnominal. Se puede observar que en (20 y 20a) no hay modificación del significado de la oración y en (21 y 21a) hay una alteración en cuanto a la forma usual de las oraciones.

20. Una calle **larga**.
20a. Una **larga** calle.
21. Una calle muy **larga.**
21a. Una muy **larga** calle.

De importancia para nuestro estudio, Demonte (1999) indica que existen algunos adjetivos de dimensión que también presentan función adverbial. El que los adjetivos indiquen tamaño, permite que puedan traslaparse directamente a una función distinta e indicar la forma en la que se realizó una acción o la duración de un evento, como lo hacen “corto” y “largo” en (22) y (23).

22. La deportista saltó **corto**.
23. Durmió **largo** y despertó descansado.

Esta función adverbializada se explica más a detalle en el apartado 2.2 del presente trabajo, pues es una de las categorías de análisis de nuestro estudio.

2.1.2.2 Adjetivos de edad.

Son adjetivos usados para objetos, personas, eventos o situaciones. Tienen tres referentes básicos: lo viejo, joven o nuevo. No tienen que ver únicamente con la categoría de edad cronológica, pues abarcan otros sentidos, como el de periodización y actualidad (Dixon, 2004).

Los adjetivos de edad pueden atribuir características de forma completa o parcial del nombre al que modifican. En este sentido, la posición que ocupen respecto al nombre influye en el alcance que tiene el modificador (Demonte, 1999). Por ejemplo, Alarcón (2008) explica con ejemplos similares que en (24) la “maestra” es “vieja” en relación a su edad y tiene un impacto más general sobre la persona,

no sólo sobre la maestra. En cambio, en (25) “vieja” indica una característica menos relacionada con la edad y más con su profesión, refiere más a la experiencia. Por eso es posible una expresión como (25a).

24. Maestra **vieja**.
25. Vieja maestra.
25a. Mi **vieja** maestra, es muy **joven.**

Respecto al alcance de modificación, los adjetivos de edad pueden ser diferentes de acuerdo con el significado que tengan en la oración. Por un lado, tiene que ver con la posición que ocupan y, por otro, con el nombre al que modifican. En el caso del sustantivo “maestra”, éste permite que “viejo” en (25) pueda referir a la experiencia. En cambio en (26) “auto” no permite tal atribución.

26. Viejo auto.

Demonte (1999) explica que existen diversas subclases de adjetivos de acuerdo con el alcance general o parcial que tienen sobre el nombre que describen y de acuerdo con los nombres que pueden modificar. Por ejemplo, “actual” es más general porque se refiere a un estado más prolongado (véase 27) y puede modificar a personas, objetos, eventos. No así “rancio”, que modifica objetos y se refiere a un estado menos prolongado (véase 28).

27. Su esposa **actual.**

28. El queso **rancio.**

2.1.2.3 Adjetivos de color.

De acuerdo con Dixon (2004), los adjetivos de color son de los más fáciles de identificar en las lenguas del mundo. Explica que esto tiene que ver con que esta característica se encuentra naturalmente en la realidad. Por su parte, Alarcón (2008) explica que diversos autores cuestionan que los colores sean del todo naturales y señala que existen también referencias a características propias de los colores de acuerdo con el contexto. Por ejemplo, en México existe el “rosa mexicano”. Sin embargo, parece haber un acuerdo en que los colores tienen referentes parecidos en un gran número de lenguas. Existen adjetivos para los colores básicos, a los que se agregan otros adjetivos como lo brillante o luminoso; además hay adjetivos que

indican lo saturado o los matices que tienen los colores (Alarcón, 2008). Así, en español encontramos términos básicos como “azul” y “rojo”, derivados de sustantivos como “violeta”, o compuestos como “verde limón”.

De acuerdo con Demonte (1999), la posición de este tipo de adjetivos suele ser posnominal. Encontrarlos en posición prenominal indica una presión del discurso literario.Los adjetivos de color, hacen referencia regularmente a objetos o personas, no a situaciones. Tienen un alcance de modificación parcial sobre el nombre, pues únicamente refieren a una característica de éste.

2.1.2.4 Adjetivos de evaluación.

Dixon (2004) señala que esta clase contiene adjetivos que denotan alguna valoración en relación con una escala que tiene como referente lo “bueno” y lo “malo”. Con esta escala, estos adjetivos denotan una gradación y califican diversas categorías semánticas: objetos, personas, situaciones o eventos.

Como evalúan, logran dar un nuevo significado al término al que están modificando, distinto a lo que ya se sabe del nombre. Como en (29) que ya se sabe que la persona es un profesor y el adjetivo evidencia la calidad del profesor. Además, el nombre implica el sentido del adjetivo, por ejemplo en (29) “excelente” hace alusión al profesor, no a toda la persona. Además en (29) y (30) el adjetivo “excelente” tiene sentidos distintos. En (29) se refiere a la acumulación de conocimientos y prácticas de una persona respecto a su profesión. En cambio, en (30) refiere características físicas y de funcionalidad. La pragmática de la situación es la que indica la naturaleza del valor (Alarcón, 2008).

De acuerdo con Demonte (1999) la posición prenominal implica un alcance de modificación menor que la posición posnominal (véase 30a), en donde “excelente” modifica por completo a “auto”.

29. Un **excelente** profesor.
30. Un **excelente** auto**.**
30a. Un **auto excelente**.

Al tratarse de una clase que puede evaluar términos de diversas categorías semánticas, se espera que sea bastante amplia. Al respecto, Demonte (1999)

menciona que es una gran clase, ya que cruza diversos campos semánticos. Además está conformada por adjetivos generales o especializados para diversas clases. En (29) y (30) podemos ver un adjetivo general “excelente” porque puede modificar diversas clases semánticas.

2.1.2.5 Propensión humana.

En su clasificación, Dixon (2004) hace referencia a un gran número de lenguas que presentan diversos términos, que describen estados respecto a los humanos únicamente. Toma en cuenta los estados mentales, los estados físicos y la conducta. Como se puede deducir, respecto al cuerpo humano, los estados mentales son internos, la conducta es externa y los estados físicos pueden ser internos y externos (Alarcón, 2008). Así también, la conducta puede ser debida a un estado físico o mental.

Los estados mentales se refieren al pensamiento, las sensaciones y las emociones. Alarcón (2008), hace una distinción interna de los estados de esta subclase: cognitivos, perceptuales y emotivos. En el presente estudio se decidió organizar en una sola subclase estos adjetivos, aunque se conjuntan estos tres tipos de estado.

Alarcón (2008) explica que estos adjetivos no parecen tener una valoración objetiva, pues describen la posesión de una predisposición o capacidad subjetivamente. Lo anterior implica que modifiquen a los nombres con diversos alcances. Además, el alcance de la modificación, también tiene que ver con el tipo de nombre al que modifiquen. Por ejemplo, en (31) el sustantivo “niña” implica que sea una persona inteligente. En cambio en (32), el adjetivo “inteligente” se refiere a la profesión de la persona, no a toda ella.

31. La niña **inteligente.**
32. La maestra **inteligente.**

Dixon (2004) refiere que esta clase de adjetivos no tiene antónimos, pues se trata de la presencia de capacidades o predisposiciones. Sin embargo, es posible graduar estados con adjetivos relativamente parecidos como: “molesto” “enojado” y “furioso”. A diferencia de otras clases, en la de propensión humana es posible la

presencia del prefijo *–in,* para marcar un significado opuesto*,* aunque no en un sentido radical, como sucede con los antónimos de los adjetivos de dimensión, pues el prefijo *in-* no marca lo contrario, sino un grado negativo del lema al que se adhiere *(*Alarcón, 2008).

Alarcón (2008) refiere que la clase de propensión humana es muy amplia y se enriquece continuamente. Al respecto, Dixon (2004) menciona que esta clase, es una de las clases más extensas, ya que en todas las lenguas que él refiere, se muestra un número amplio de adjetivos pertenecientes a esta clase.

2.1.2.6 Clase de adjetivos de propiedades físicas.

Los adjetivos de propiedades físicas describen características físicas, no humanas, es decir características físicas de objetos y que no tienen que ver con la dimensión. Alarcón (2008) presenta una descripción acerca de las propiedades a las que hacen referencia los adjetivos de diversas lenguas del mundo: las que se perciben por medio de los sentidos, las relacionadas con la textura, la temperatura y la textura; así como los comestibles, las que tienen que ver con la sustancia o solidez de los objetos y los que dan cuenta de la forma o configuración de los objetos. Dicha clasificación se presenta en la Tabla 2 en la que se pretende resumir esta información.

Tabla 2. Clasificación de propiedades físicas (no humanas y no de dimensión)

Percepción sensorial	Consistencia	Textura	Temperatura	Comestibles	Sustancia y Solidez	Configuración
Todos aquellos que se perciben con los sentidos, sobre todo el gusto y el olfato. Además de la vista y el oído.	Términos relacionados con la manipulación física de objetos. En cuanto a la dureza, blandura, flexibilidad y grados de éstos.	Son expresiones para las propiedades manifiestas de los objetos, como la rugosidad, la lisura, la aspereza, la protuberancia.	Términos para la escala del calor: caliente, frío, templado, helado, tibio.	Determinan el estado de la comida: cocido, crudo, maduro, quemado, rostizado.	Son términos para describir la consistencia interna o el grado de solidez de un objeto como peso, espesura, oquedad.	Denotan propiedades en cuanto a la utilidad o forma de un objeto con relación a su uso: filoso, roto, descompuesto, puntiagudo.

Como es posible observar en la Tabla 2, algunos adjetivos de este tipo hacen alusión a todo el objeto (33), mientras que algunos únicamente refieren a parte del objeto (34) y pueden ser graduables (35).

33. Alcancía **rota**.
34. Tela **suave.**
35. Tela **suave**, aunque no tanto como el terciopelo.

Demonte (1999) indica que este tipo de adjetivos, así como los de propiedades físicas, se encuentran comúnmente en posición posnominal.

2.1.2.7 Adjetivos que denotan velocidad.

No todas las lenguas tienen adjetivos que conceptualizan la propiedad de velocidad (Alarcón, 2008). Aunque en el español sí se presentan, Demonte (1999) reporta que es una clase poco numerosa. Para el presente estudio, resulta importante que este tipo de adjetivos suelen cambiar de categoría gramatical a la adverbial o derivar en una forma adverbial (Alarcón, 2008). Estos adjetivos, en su mayoría indican rapidez o lentitud. Por su naturaleza modifican en forma parcial al nombre. Demonte (1999) describe que indican gradualidad en cuanto a la velocidad de una persona, objeto o evento. Su posición prototípica es la posnominal.

Estas siete clases semánticas de los adjetivos que retomamos de Dixon (2004) y Alarcón (2010), pueden ser incompletas debido a la variedad de la clase adjetival, por lo que advertimos que algunos adjetivos pueden tener cierta ambigüedad respecto a su significado. Sin embargo, consideramos que esta clasificación es una de las más completas y resulta útil para la descripción del vocabulario fundamental de adjetivos, como se plantea en el Capítulo III.

2.2 El adverbio

En este apartado se describen brevemente las características prototípicas de los adverbios del español y se presenta una clasificación semántica del mismo realizada con información de la RAE (2010).

El adverbio es una clase cerrada de palabra invariable, morfológicamente no presenta flexión y modifica a diversos grupos sintácticos de otras categorías o modifica a otras categorías (RAE, 2010). De acuerdo con López (1998), es una

categoría “híbrida” debido a esta función sintáctica múltiple como modificadora. Asimismo este autor refiere que los problemas sintácticos y semánticos que presenta no han sido del todo resueltos.

2.2.1 Breve clasificación sintáctica.

Aunque para este estudio no es necesaria una clasificación sintáctica minuciosa, resulta útil la descripción general que presenta la RAE (2010) de los grupos sintácticos a los que el adverbio puede modificar. A manera de organizador decidimos realizar una lista de las categorías a las que modifica, con ejemplos (36-42). El adverbio modifica:

Verbos. Ejemplo:
36. Se cayó **ruidosamente**.

Adjetivos. Ejemplo:
37. Especialmente hermoso.

Adverbios. Ejemplo:
38. Increíblemente lejos de casa.

Grupos nominales. Ejemplo:
39. Incluso tus hijos”.
Pronominales. Ejemplo,
40. “**Casi** todos”.

Preposicionales. Ejemplo:
41. Prácticamente con nada de dinero”.

Oraciones. Ejemplo:
42. “**Primeramente**, vino a dejar su teléfono”.

Estas funciones sintácticas también las presentan otras clases sintácticas como los determinativos y los cuantificadores (RAE, 2010).

2.2.2 Clasificación semántica de los adverbios.

Además de la clasificación sintáctica, la RAE (2010) presenta una clasificación de los adverbios con relación a su significado. Presenta 5 clases de adverbios que son explicadas a continuación.

2.2.2.1 Adverbios de Cantidad.

Son los adverbios que expresan gradación de otros elementos. Algunos son adverbios indefinidos, algunos son adjetivos también pues modifican sustantivos como en (43a). Se trata de adverbios cuando modifican otra categoría (43). Además, están los adverbios no indefinidos que pueden indicar intensificación (44). En esta clasificación existe un gran grupo de los terminados en *–mente,* que indican cantidad y grado (45). En esta clase, también es posible encontrar locuciones adverbiales (46) que aportan significados ponderativos o evaluativos.

43. Bastante **probable.**
43a. Bastante dinero**.**
44. Me agrada **sobremanera.**
45. Dormir **suficientemente.**
46. Lloró **a mares/ de verdad.**

2.2.2.2 Adverbios de Lugar.

Estos adverbios, también llamados de relación locativa, se presentan en parejas de antónimos. Unos indican ubicación (47), otros son direccionales o de orientación (48).

47. Delante, debajo, dentro, fuera.
48. Adelante, abajo, afuera, adentro.

2.2.2.3 Adverbios de Tiempo.

Dentro de este grupo se encuentran los adverbios referenciales, que indican el momento de un evento en relación a otro elemento (49), los de duración, que indican el tiempo de duración de eventos (50) y los de frecuencia que mencionan cada cuando se presenta un evento (51).

49. Temprano, tarde, enseguida, inmediatamente.
50. Brevemente, siempre, largamente.
51. Diariamente, reiteradamente, semanalmente.

2.2.2.4 Adverbios de Afirmación y negación.

Esta clase de adverbios se caracteriza por modificar otras categorías y darles un sentido de existencia (52) o de no existencia (53).

52. **Sí, seguramente, quizá, a lo mejor, probablemente.**
53. **No, nada, nunca, apenas.**

2.2.2.5 Adverbios de Manera.

Anteriormente se utilizaba el término modo, ahora se considera más adecuado el término “manera” (RAE, 2010), pues el primero se relaciona con la noción de modalidad como en (54) en donde el adverbio expresa información relativa de la actitud del hablante hacia el contenido de los mensajes o evalúa una situación. En cambio los adverbios de manera, además de que pueden presentar una función modal, también determinan la manera en la que se realizó una acción (55) o en la que se caracteriza un adjetivo (56), otro adverbio (57) o una oración entera (58).

54. **Probablemente** sucedió así.
55. Saludó **cortesmente**.
56. **Absolutamente** perfecto.
57. **Increíblemente** tarde.
58. **Claramente,** se veía que no estaba contento.

Los adverbios de manera pueden estar dirigidos al sujeto o al objeto. Por un lado, aunque los adverbios de manera no están dirigidos al nombre en la oración, es posible encontrar cierta característica de los sujetos en ellos, por ejemplo en (55) “cortésmente” se refiere a una forma de saludar, sin embargo la cortesía tiene relación con el individuo que saluda (RAE, 2010). La RAE (2010) también indica algunos adverbios que tienen dicha característica: conscientemente, deliberadamente, inteligentemente, intencionalmente, reflexivamente. Por el otro lado, los adverbios pueden estar dirigidos a la acción misma y a la forma en la que algo o alguien se ven afectados por dicha acción como en (59), en donde “mortalmente” es una manera de herir, pero también implica que la persona herida murió.

59. Lo hirió **mortalmente.**

Para los propósitos de este estudio, resulta fundamental la explicación de los adverbios de manera, sobretodo de los terminados en *–mente*.

2.3 Adjetivos adverbializados y Adverbios de manera *–mente*

Estos dos elementos resultan de gran importancia para nuestro estudio, pues, como se mencionó en la Introducción, el propósito fundamental de este trabajo es realizar una comparación del uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* en el C-TEN. Se trata de dos clases de palabras cuya función es adverbial.

En el caso del español, los adjetivos tienen la característica de flexionarse y se marcan con el género y número del sustantivo al que modifican. De acuerdo con Demonte (1999) esta característica le permite presentarse en función predicativa y en posición adverbal, es decir junto al verbo (véase 60).

60. Los niños duermen **tranquilos.**

Además de esta característica predicativa, el adjetivo puede dejar de presentar una función atributiva, para convertirse en adverbio. Rodríguez (1997) explica que cuando el adjetivo, que se encuentra en posición adverbial, deja de estar marcado en género y número, cambia su función a adverbial. A dicho proceso este autor lo llama “neutralización de adjetivo-atributo / adverbio-aditamento” (véase 61). Como puede verse en (61), “tranquilo” se encuentra modificando al verbo. Esta neutralización distingue al adjetivo adverbial del adjetivo en función atributiva. Este mismo autor explica que, además de la neutralización para reconocer un adjetivo con función adverbial, en muchas ocasiones es posible agregarle el sufijo *–mente* (62). En algunos casos también es posible encontrar la presencia de una preposición que acompaña al adjetivo, en cuyo caso deja de funcionar como modificador del nombre, para tener una función adverbial como se puede ver en (63).

61. Los niños duermen **tranquilo.**
62. Los niños duermen **tranquilamente.**
63. Los niños vinieron **de pronto.**

Cabe señalar que no en todos los casos es posible agregar el sufijo *-mente*, ni tampoco en todos los casos es posible la presencia de una preposición, como se observa en (64a y 64b).

64. Quedaron **vacíos**.
64a. *Quedaron **vacío.**
64b. *Quedaron **vacíamente.**

Para Rodríguez (1997), este tipo de adjetivos con función de adverbios son un aditamento debido a la neutralización de los adjetivos, es decir que dejan de estar marcados por género y número. Para Gutiérrez (1978) se trata de una transferencia funcional que sufre el adjetivo por presiones del discurso y lo llama "adjetivo adverbializado". También menciona que el rasgo principal del adjetivo en función adverbial es la imposibilidad de variación flexional, es decir la forma en singular del masculino. Esta autora explica que la trasposición de adjetivos a adverbios ya era un proceso presente en el latín y en el español antiguo, aunque también manifiesta que su uso es más frecuente en el español coloquial y menciona la recomendación que desde 1981 hacen Alonso y Henríquez en su libro Gramática Castellana (Alonso & Henríquez, 1981), sobre no usar este tipo de expresiones en la lengua escrita.

Respecto al tema, Hummel (2000, 2002, 2007) expone que existen dos tipos de formación de adverbios de manera. Uno corresponde a la tradición oral y une al latín hablado con las lenguas románicas. Este primer tipo de formación de adverbios se trata de la conversión directa del adjetivo en adverbio, por lo que Hummel, decide llamarlo "adjetivo adverbializado" (61). El segundo tipo corresponde a la tradición escrita y es un proceso canónico, que implica la añadidura del sufijo *–mente* a las formas en femenino y singular de diversos adjetivos (62).

Así como sucede en el español, en el francés Hummel (2007), reporta que existen dos categorías morfológicas para adverbios de manera y las dos tienen como base lexical al adjetivo (véase 65 y 65a). El uso de la conversión directa del adjetivo a adverbio en francés corresponde al uso oral.

65. Travailler **dur.**
65a. . Travailler **durement.**
(Traducción: 65. Trabajar duro/ 65a. Trabajar duramente).

En este estudio hemos decidido utilizar el término de Hummel “adjetivo adverbializado” pues consideramos que a diferencia de “adverbio corto” que también es usado (Alarcón y Medina, 2013), el primer término, marca la conversión directa antes explicada.

2.3.1 Descripción breve del adverbio de manera *–mente*

Este elemento adverbial se compone de una unidad léxica adjetival, que se encuentra neutralizada en femenino y singular, y de un sufijo invariable: “*–mente*” (García-Page, 2002). Este sufijo deviene del ablativo “mens”, en latín, que significa “mente, intención”. Éste expresa la intención del sujeto y su estado mental al hacer algo, es decir la manera en la que hace algo (Aspiazu, 2000). Además “mente”, posee una sustancia fonética importante, lo que le permite mantener el acento. Es así como las lenguas romances adoptan el sufijo *–mente* para crear formas adverbiales, cuyo significado indica “manera”.

Como características especiales de este sufijo, que lo hacen distinto a otros sufijos del español, Aspiazu (2000), menciona que el sufijo *–mente,* es el único sufijo que se adhiere a una forma libre adjetival. Además, cuando se trata de una oración en la que se presentan varios adverbios que contienen este sufijo éste puede separarse de la base de los primeros y se agrega únicamente al final, sin dejar de marcar a toda la lista de adverbios (véase 66) en donde “lenta” es “lentamente” y “desconfiada” es “desconfiadamente”. Asimismo el sufijo *–mente,* tiene la característica de compartir la forma con un sustantivo del español “mente”.

66. Corrió **lenta, desconfiada y torpemente**.

De acuerdo con Aspiazu (2000), el sufijo *-mente* es un sufijo atípico; incluso ella lo nombra “semisufijo” dadas sus características anteriormente mencionadas y distintas a las de los sufijos en español.

En cuanto a los adjetivos a los que es posible agregarles el sufijo *–mente*, existen diversos trabajos como el de García-Page (2002), el de Aspiazu (2000) y el de la RAE (2010). Para fines de este estudio, decidimos resumir los indicadores que

estos autores aportan sobre los adjetivos a los que no se les puede agregar el sufijo *–mente*.

- ✓ Adjetivos determinativos y cuantificadores.[11]
- ✓ Algunos adjetivos compuestos, es decir algunos adjetivos formados desde dos lemas, como “mujeriego”.
- ✓ Sustantivos adjetivados: “tren bala” “niño hormiga”.
- ✓ Adjetivos que sean derivados de verbos: “tomado”, a menos que no tengan un carácter de pasividad o no evoquen directamente al verbo “calmado”.
- ✓ Adjetivos que señalen un episodio o un estado en el que se encuentre el sujeto: “borracho” “contento” “lleno”. Este tipo de adjetivos suelen ser derivados de verbos como “encantado” o estar vinculados con verbos como “despierto”.
- ✓ Adjetivos que indican colores. Aunque su uso puede presentarse en textos literarios: “negramente”. Sí se usan en gradaciones o matices de color “brillante” “luminoso”.
- ✓ Adjetivos cuantificadores usados en plural “varios”.

Advertimos que las especificaciones anteriores para determinar si los adjetivos pueden presentar una conversión a adverbios no son completas. Otra herramienta que es posible utilizar para determinar si es posible dicha conversión es la búsqueda en diccionarios del adjetivo con el sufijo *–mente*, es decir del adverbio de manera. Lo anterior, con la finalidad de saber si la base adjetival que contiene permite el uso de este sufijo. Además, como pudimos ver en el ejemplo (64), el uso de *–mente* también depende del contexto de uso.

2.3.2 Estudios de adjetivo adverbializado y adverbio de manera –mente en diversos contextos

De acuerdo con Hummel (2010), el uso del adjetivo adverbializado se presenta en distintas lenguas romances e históricamente se considera originario del latín vulgar. Este último fue usado en un gran número de lugares en los que posteriormente se habló alguna lengua románica.

[11] La definición de los adjetivos determinativos se encuentra en el apartado 2.1.

En cambio el origen de los adverbios de manera *–mente* tiene relación con la influencia de la Iglesia romana y la ley en el español, francés, portugués e italiano, por lo que su uso se estandarizó por medio de la norma escrita (Hummel, 2010).

En cuanto a la coexistencia de ambas expresiones, Hummel (2010) señala que el uso del adjetivo adverbializado se presenta en la oralidad, sobre todo en países americanos de habla hispana y que su uso tiene que ver con lo coloquial y el habla no formal, a diferencia del uso del adverbio de manera *–mente,* que se observa mayormente en la escritura. En la lengua escrita, según este autor, el escritor requiere ser muy específico en lo que escribe para que pueda ser entendido por un mayor número de lectores. Por ello debe aumentar y complejizar significativamente el número de elementos descriptivos en su escrito, respecto de la comunicación oral. Por ello es que hay un uso menor de adjetivos adverbializados en la lengua escrita (Hummel, 2010). Este autor también explica que se espera que los hablantes con más estudios formales usen más adverbios de manera *–mente.*

Existen diversos estudios sobre el uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente.* Éstos fueron realizados en corpora escritos y orales que corresponden a contextos formales y no formales, así como diversos países de lenguas romances. Dichos estudios corroboran las conclusiones de Hummel, presentadas anteriormente.

En Hummel (2000) se encuentran los resultados obtenidos tras analizar el uso de los adverbios de manera *–mente,* en un corpus oral, con 29 textos formales y 9 textos informales. Dicho corpus fue registrado en dos ciudades americanas de habla francesa. En una de las ciudades (Acadia Francesa) la influencia escolar y de la norma escrita era mayor que en la otra (Louisiana Francesa). De los 344 adverbios en *–mente* encontrados, 38 modifican verbos; de éstos, 29 se encontraban en los textos formales (17 en los dos más formales); y 9 en los textos informales. En cuanto a la diferencia entre ciudades, este autor reporta que en los textos que corresponden a la ciudad de Louisiana no se encontraron adverbios de manera *–mente* que modificaran verbos. De acuerdo con el autor, lo anterior

confirma el uso marginal del adverbio –*mente* en el habla informal, respecto del habla formal y la influencia escolar como indicador de mayor uso de dicho adverbio.

Además, respecto al portugués, en Hummel (2002) es posible encontrar los resultados de una comparación de un corpus de textos escritos y orales de Brasil y Portugal, con la misma extensión. Con dicho corpus se realizó la búsqueda de adjetivos adverbializados, los resultados de este estudio se resumen en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados del uso de adjetivos adverbializados en portugués escrito y oral de Brasil y Portugal.

País/Lengua	Portugal	Brasil
Escrita	17	14
Oral	33	71

Como es posible observar en la Tabla 3, en la lengua escrita no hay una gran diferencia entre los dos países. En cambio en la lengua oral, la diferencia de uso del adjetivo adverbializado entre países sí es visible, lo cual confirma que el uso del adjetivo adverbializado se presenta más en países americanos. Además, se puede apreciar la diferencia de uso de los adjetivos adverbializados entre el registro oral (33 y 71) y escrito (17 y 14), en ambos países. Lo anterior confirma la tendencia de uso del adjetivo adverbializado en portugués en la oralidad más que en la lengua escrita.

Como lo habíamos expuesto, Hummel (2007) atribuye el uso del adverbio de manera –*mente* a la lengua escrita por las necesidades que ésta tiene de describir minuciosamente algunos aspectos por medio de formas lingüísticas. Sin embargo, este autor considera que hay distintos grados de formalidad en los textos escritos y para dar un ejemplo de ello hace referencia al estudio de Kofler (2007). Dicho estudio analizó un corpus de 90,000 palabras de tres novelas francesas: la primera de Andrei Makine un escritor con actitud normativa; la segunda corresponde a Philliphe Dijan Lomo, un escritor de escritura cercana al estándar; y por último, Alphonse Boudard, que se inclina más por el “argot” y lo informal. Kofler (2007) realizó una búsqueda de los adjetivos adverbializados y los adverbios de manera –

mente en los tres textos, que además tienen una longitud muy parecida. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Resultados del estudio de Kofler (2007). Uso adjetivos adverbializados y adverbios de manera –mente en tres novelas escritas con diferente grado de formalidad.

Categoría gramatical	Autor: Makine	Autor: Dijian	Autor: Boudard	Totales de los tres textos
Adjetivos adverbializados	4	14	33	**51**
Adverbios de manera *-mente*	67	99	9	**175**

Como es posible observar en la Tabla 4, existen diferencias en el uso de las dos categorías entre los tres textos. Los autores de los textos más apegados a la norma escrita tienen un menor uso de adjetivos adverbializados, mientras que Boudard, que es considerado menos formal, usa más. Con el uso de los adverbios de manera *–mente*, sucede lo contrario, quien menos los usa es Boudard. En cambio, Makine y Dijian presentan un mayor uso de éstos. Además, en la columna de los totales es posible ver la hegemonía del uso del adverbio *–mente* sobre el adjetivo adverbializado en estos tres textos. Lo anterior confirma la idea de Hummel (2007) sobre la gradualidad con relación a la formalidad de la lengua escrita. Es decir, existen textos escritos menos o más formales respecto al uso del adjetivo adverbializado y el adverbio de manera *–mente*.

Por su parte, De Mello (1992) presenta un estudio del uso de adjetivos adverbializados en el español culto hablado en diez ciudades americanas y europeas: Bogotá, Buenos Aires, Caracas, La Habana, Lima, Madrid, México, San Juan de Puerto Rico, Santiago de Chile y Sevilla. En la Tabla 5, se presentan los resultados por el porcentaje de frecuencias de uso de adjetivos adverbializados. Este porcentaje se obtuvo dividiendo el número de casos de tales adjetivos por el tamaño del corpus, dado que cada corpus era distinto en extensión. En la segunda y tercera columnas se presentan los datos por ocurrencia. Asimismo, en la cuarta y quinta columnas se presentan el número de lemas y el porcentaje respectivo para cada ciudad.

Tabla 5. Adjetivos adverbializados en el habla culta de diez ciudades (De Mello, 1992).

Ciudades	Ocurrencias	Frecuencia	Lemas	Frecuencia
Bogotá	28	19%	15	10%
Buenos Aires	28	18%	10	6%
Caracas	33	20%	15	9%
La Habana	19	18%	10	10%
Lima	8	10%	5	6%
Madrid	11	13%	7	8%
México	11	10%	4	4%
San Juan	15	15%	9	9%
Santiago	33	13%	15	6%
Sevilla	3	7%	3	7%
Totales	**189**		**93**	

Como es visible en la Tabla 5, las diez ciudades presentan uso del adjetivo adverbializado. En algunas ciudades el uso es mayor como en Caracas, Bogotá, Buenos Aires y La Habana, respecto a las que presentan frecuencias menores, como Sevilla, Lima, Madrid y México (es importante considerar que las dos ciudades europeas se encuentran en este subgrupo).

Además, De Mello (1992), en la discusión de sus resultados, hace referencia al corpus oral de "habla coloquial e informal" de Lope Blanch (1976) en el que se encontraron más del doble de adjetivos adverbializados de lo que se presenta en el corpus de De Mello, que es de habla culta.

Por su parte Hummel (2007) analizó el uso de los adjetivos adverbializados en un corpus conformado por nueve entrevistas a mujeres entre 17 a 58 años que trabajaban como empleadas domésticas. Las preguntas versaron sobre temas coloquiales y familiares para las entrevistadas. En dicho corpus, Hummel encontró 5 adverbios distintos de manera *–mente* que modificaban verbos y 34 adjetivos adverbializados en modificación directa del verbo. La frecuencia de los adjetivos adverbializados fue ocho veces mayor a la de adverbios de manera *–mente, s*i se toman en cuenta las ocurrencias o "tokens". Y es cinco veces superior, si se

consideran los lemas o “types”. Por lo cual, el autor concluye que los hablantes de este corpus oral coloquial prefieren los adjetivos adverbializados a los adverbios con sufijo *–mente* en la función de modificador directo del verbo.

Con relación con el uso del adverbio de manera *-mente* en textos escritos y orales de niños mexicanos, Alarcón (2013) presenta un estudio en el que se solicitan dos tareas a dos grupos de 12 niños cada uno. El primer grupo estaba conformado por niños de 3º de educación primaria con una edad promedio de 9.4 años, mientras que el segundo se componía de adolescentes de 3º de escuela secundaria con un promedio de edad de 15.5 años. Alarcón les solicitó tres tipos de narraciones: 1. A la mitad de los niños y adolescentes se les mostró un cuento de imágenes[12] para que primero lo narraran de forma oral y luego lo hicieron por escrito (seis textos oral-escrito). 2. A la otra mitad, se les mostró el mismo cuento para que lo narraran por escrito primero y luego de forma oral (seis textos escrito - oral). 3. Además a todos los participantes se les solicitó que narraran oralmente un suceso personal (doce orales). Los resultados sobre el uso del adverbio de manera en las tres tareas de los dos grupos se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Adverbios de manera *–mente* en textos orales y escritos de niños mexicanos de 3º de primaria y 3º de secundaria (Alarcón, 2013).

Tipo de narración (tarea)	Adverbios de manera (3º primaria)	Adverbios de manera (3º de secundaria)
Cuentos primero oral, luego escrito.	Oral: 1 Escrita: 0	Oral: 8 Escrita: 6
Cuentos primero escrito luego oral.	Escrita: 1 Oral: 2	Escrita: 6 Oral: 10
Cuentos orales de un suceso personal.	0	2

[12] Alarcón (2013) refiere que el cuento que utilizó en su estudio se titula “One frog too many” de Mayer y Mayer (1975). Se trata de una serie de imágenes que cuentan una historia y que ya había sido probada en otros estudios (2006 y 2008), en los que usó este material con éxito al lograr que otros niños, al mirar dichas imágenes, produjeran una narración prototípica con estructura de cuento.

En la Tabla 6 es posible observar que el uso de los adverbios de manera –*mente* en las narraciones orales y escritas aumenta con la edad. Además, cuando la narración escrita precede a la oral, hay dos adverbios más en las producciones de cada uno de los grupos. Alarcón (2013) atribuye esto al uso de más elementos descriptivos en las narraciones de los niños, así como al contacto que tienen con textos escritos y narraciones.

Por último, presentamos el estudio de Alarcón y Medina (2013) cuyo propósito fue comparar el uso del adjetivo adverbializado y adverbio de manera –*mente* en un corpus oral: Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM), y en uno escrito formal: el sub-corpus Escrito de la Real Academia Español en español de México (CREA). Las autoras analizaron la frecuencia de aparición de 15 pares de adjetivos adverbializados y adverbios de manera –*mente*, en cada corpus: rápido-rápidamente, diario-diariamente, fuerte-fuertemente, directo-directamente, fácil-fácilmente, lento-lentamente, ligero-ligeramente, tranquilo-tranquilamente, feliz-felizmente, bello-bellamente, gracioso-graciosamente, horrible-horriblemente, pobre-pobremente, chistoso-chistosamente y lindo-lindamente.

Para lograr su propósito Alarcón y Medina (2013), contaron las ocurrencias de cada lema para obtener frecuencias absolutas. Debido a la naturaleza de los datos y al alto número de ocurrencias de algunos adjetivos, obtuvieron frecuencias relativas para después presentar porcentajes. En la Tabla 7 se muestran los resultados.

Tabla 7. Frecuencias relativas y porcentajes de uso de los adjetivos adverbializados y adverbios de manera –mente en el CREA y CSCM (Alarcón y Medina 2013).

Corpus	**Adjetivos adverbializados (frecuencia)**	**Adverbios de manera –*mente* (frecuencia)**
CREA/escrito	74 (10%)	685 (90%)
CSCM/oral	298 (85%)	53 (15%)

Con base en los porcentajes, Alarcón & Medina (2013) establecieron que la asociación entre la variable uso de adjetivo adverbializado y adverbio de manera *–mente* está fuertemente asociada a la variable “registro oral o escrito”.El análisis estadístico corrobora dicha asociación (Prueba chi-cuadrada: x2 =103.77; g.l.= 1 p=<0.001. Por ello, las autoras concluyen que en el español de México existe una preferencia por los adjetivos adverbializados en el registro oral e informal. Lo anterior coincide con los estudios de De Mello (1992) y de Hummel (2001, 2002) respecto de las tendencias de uso. Además mencionan que en español existe un uso no discriminado del adjetivo adverbializado (10%) en el registro escrito-formal.

Por todo lo mencionado en último apartado, nos parece de gran importancia el estudio del uso del adjetivo adverbializado y adverbio de manera *–mente* en el C-TEN con el fin de describir las características de este corpus en cuanto a su formalidad y correspondencia a la tradición escrita.

CAPÍTULO III

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA

En este capítulo se justifica la importancia de los propósitos de este estudio. Además se plantean las implicaciones de estudiar el uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* en textos escritos para niños. Asimismo se exponen las preguntas y la metodología de esta investigación.

3.1 Planteamiento del problema

Este estudio se desprendió de un proyecto mayor cuya finalidad fue analizar las palabras que se encuentran en los textos escolares que leen los niños mexicanos al inicio de la alfabetización. Para ello se generó el Corpus de Textos para Niños (C-TEN) que está conformado por los vocablos de los libros de lecturas para primero y segundo grados de primaria, elaborados por la Secretaría de Educación Pública. Estos libros corresponden a las ediciones de 1993, 1997 y 2011.

Para el presente trabajo de tesis nos planteamos dos propósitos. Por un lado, retomamos el C-TEN con el fin de contribuir a su descripción en lo referente a los adjetivos y los adverbios y así concluir con el trabajo iniciado por García (2013) y Forzán (2014), quienes describieron el comportamiento de los sustantivos y los verbos, respectivamente, dentro de dicho corpus.

El segundo propósito fue valorar los textos incluidos en el C-TEN en tanto modelos de la lengua planeada o escrita. Para ello identificamos tanto los adjetivos adverbializados y los adverbios de manera *–mente*, ya que, como lo señalan De Mello (1992), Hummel (2000; 2001) y Alarcón & Medina (2013), pueden servir de indicadores sobre el tipo de discurso representado: oral o escrito.

Como lo presentamos en el Capítulo I, es importante considerar que la gramática del español permite intercambios entre los adverbios de manera y los adjetivos predicativos. De acuerdo con los trabajos de Hummel (2000; 2001; 2002a; 2002b; 2007), el uso de los adjetivos adverbializados es más frecuente en el discurso oral informal y el uso de adverbios de manera con el sufijo *–mente* está

relacionado con la lengua escrita ya que se trata de un tipo discursivo más elaborado o planeado.

Nuestro primer objetivo nos demandó realizar una descripción estadística de la presencia en el C-TEN de adjetivos (en general) y adverbios de manera. Para ello seguimos los parámetros de los estudios lexicográficos partiendo de la lematización de estos vocablos. Este análisis resultó en la identificación del vocabulario fundamental para el sub-corpus de adjetivos y adverbios. Además realizamos una clasificación semántica basada en la clasificación que presenta Dixon (2004).

El segundo objetivo requirió de la discriminación de los adjetivos en general. Por un lado identificamos el comportamiento de aquellos que pudieran haber sido sustituidos por adverbios de manera, para lo que fue necesario atender a los adjetivos predicativos, explicados en el Capítulo II, en el contexto de cada uno de los textos que integran el C-TEN. Asimismo, hicimos un análisis comparativo entre los adverbios de manera *-mente* y la cantidad de adjetivos que aparecieron en sustitución de este tipo de palabras.

De manera resumida, nuestras preguntas de investigación fueron dos:

1. ¿Cuáles y cómo son los adjetivos y los adverbios más frecuentes en el C-TEN?
2. ¿Qué variante de registro (oral - no planeado o escrito - planeado) se privilegia en el C-TEN, de acuerdo con la frecuencia de uso de adjetivos adverbializados o adverbios de manera *-mente*?

Si bien el completar la descripción de los vocablos presentes en el C-TEN justifica el presente trabajo, es importante señalar que el análisis comparativo de la presencia de adverbios de manera *-mente* y adjetivos adverbializados resulta sumamente importante para apreciar el tipo de textos escritos a los que los niños de nuestro país han estado expuestos. En este sentido, empleamos una teoría lingüística (propia de la filología) para evaluar textos escolares que resultan ser los que mayor influencia tienen en la educación y sobre todo en la alfabetización de los

niños mexicanos. Si consideramos que estos materiales escritos son, para la mayoría de los mexicanos, el contacto formal más importante con la lengua escrita, nuestro trabajo de investigación cobra una relevancia mayor.

3.2. Metodología

En cuanto al proceso metodológico, esta investigación fue un estudio de enfoque cuantitativo, de alcance exploratorio y diseño no experimental, pues se trató de utilizar una base de datos para llevar a cabo un análisis que permitiera describir los textos que leen los niños al inicio de su alfabetización.

Para poder responder a la primera pregunta de esta investigación, se realizó una revisión de las categorías gramaticales de adjetivos y adverbios del C-TEN para definir el vocabulario fundamental. El vocabulario fundamental se formó con base en los adjetivos y los adverbios cuya frecuencia de aparición fuera mayor o igual que 20. La decisión de tomar el 20 como frecuencia de aparición mínima obedeció a que es una de las maneras en las que se puede determinar el vocabulario fundamental de una lengua (Lara, 2006).

De estas dos bases de datos (la de adjetivos y adverbios) que constituyen el vocabulario fundamental se presentaron las listas junto con sus frecuencias y se realizó una descripción sobre la distribución de dichas frecuencias por cuartiles.

Posteriormente se realizó una clasificación de acuerdo con las categorías semánticas a las que pertenecen. Las categorías semánticas para los adjetivos se presentan en la Tabla 8. En el capítulo II se describen dichas categorías tomadas de Dixon (2004). Asímismo, las categorías semánticas para los adverbios se presentan en la Tabla 8. Como se explicó en el Capítulo II estas categorías están basadas en la RAE (2010).

Tabla 8. Clases semánticas de adjetivos y adverbios.

Clases semánticas	
ADJETIVOS	ADVERBIOS
Color	Cantidad
Valor	Lugar
Edad	Tiempo
Dimensión	Afirmación o Negación
Propensión humana	Manera
Propiedades físicas	
Velocidad	

Para responder la segunda pregunta del presente estudio, respecto de la comparación entre adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente*, se realizaron las siguientes acciones.

En el caso de los adverbios, a partir de la base de datos general del C-TEN se elaboró un listado con todos los adverbios que contenían el sufijo - *mente*. Posteriormente, se revisó el contexto de cada uno para clasificarlos de acuerdo con sus funciones, de las cuales se encontraron tres categorías:

- ✓ Adverbios que se encuentran modificando o caracterizando todo un enunciado u oración
- ✓ Adverbios que modifican adjetivos
- ✓ Adverbios que modifican verbos. Esta última es la que se tomó en cuenta para ser comparada con la lista de los adjetivos adverbializados cuyo proceso de obtención se explica en los siguientes párrafos. Los adjetivos adverbializados con los que se compararon dichos adverbios también se encontraron modificando verbos. Limitar el análisis a los vocablos que se encontraran modificando verbos nos permitió mayor claridad para llevar a cabo la comparación. Además de tomar en cuenta los trabajos de Hummel (2001, 2000) en

los que se presenta un análisis similar, pues los adjetivos adverbializados suelen encontrarse modificando verbos.

De la lista de adjetivos del C-TEN se analizaron únicamente los adjetivos que podían ocurrir en lugar de un adverbio de manera *–mente*, por lo que se realizó una lista tomando en cuenta los siguientes criterios de exclusión con el fin de eliminar aquellos que no tenían la posibilidad de presentarse como adjetivos adverbializados:

- ✓ Los *nexos discursivos* fueron excluidos porque constituyen unidades lingüísticas invariables, que obedecen a la estructura del discurso por lo que cumplen una función textual, no sintáctica, como los adjetivos adverbializados. Ejemplo de nexo discursivo: "Primero explicaremos lo que sucedió…"
- ✓ Los *adjetivos determinantes* o determinativos como "*aquel*", cuya flexión adverbial en terminación – *mente* no es posible en español.
- ✓ Algunos adjetivos compuestos, es decir adjetivos formados desde dos lemas, como "agridulce".
- ✓ Adjetivos que señalen un episodio o un estado en el que se encuentre el sujeto (Ejem. "borracho" "contento" "lleno"). Este tipo de adjetivos suelen ser derivados de verbos como "encantado" o estar vinculados con verbos como "despierto".
- ✓ Adjetivos cuantificadores usados en plural (Ejem. "varios").
- ✓ Los *adjetivos que determinan colores*, fuera del lenguaje poético, no suelen aceptar el sufijo *–mente*, a diferencia de los que expresan grados de luminosidad como claramente. Los *adjetivos que denotan cantidad*, como "demasiado", tampoco pueden tener la terminación *–mente*.
- ✓ Los *sustantivos adjetivados* son sustantivos que en algún contexto tienen la función de un adjetivo, pero no les es posible aparecer en plural, por ejemplo "rana" en "el hombre rana". Estos también son imposibles de flexionarse y de tener la terminación *–mente*.
- ✓ Así también, se encuentran los *verbos adjetivados*, que se presentan en participio, como "el jugador seleccionado", cuya flexión a adverbio no existe.

- ✓ Por último se revisó cada adjetivo adverbializado en el diccionario de la Real Academia Española con el fin de determinar su posible flexión a adverbio de manera *–mente*.

El siguiente paso fue analizar los contextos de uso de los adjetivos que se tenían en la lista, con la función Concord del programa Word Smith Tools, pues ésta permite visualizar el contexto de cada palabra que se le solicita. En dicha lista se clasificaron los adjetivos de acuerdo con las tres funciones sintácticas que señalamos en el Capítulo II:

- ✓ Adjetivos atributivos que se encuentren modificando a un sustantivo
- ✓ Complementos predicativos que acompañan un verbo copulativo
- ✓ Complementos o adjuntos predicativos que modifican al verbo y a una frase nominal simultáneamente
- ✓ Adjetivos adverbializados que se encuentran modificando a un verbo y a los que se les puede agregar el sufijo *-mente*

Durante la revisión del contexto de adjetivos y adverbios se tomó en cuenta si se presentaban en discurso indirecto o indirecto, dentro de los textos, para tomar en cuenta esta variable.

Al tener ya la lista de adjetivos adverbializados se comparó con la de los adverbios de manera terminados en *–mente* que se encontraban modificando a un verbo. Con los datos de esta comparación se realizó la siguiente prueba estadística: Prueba Chi cuadrada con el fin de determinar si la distribución de advervios de manera *–mente* y los adjetivos adverbializados era azarosa o tendenciosa.

Además se obtuvó el número de casos de adjetivos adverbializados que se presentaron en un discurso directo que se comparó con los que se presentaban en discurso indirecto. Con estos datos se realizó la siguiente prueba estadística: Prueba chi cuadrada para evaluar si la frecuencia de los adjetivos adverbializados se presenta más en diálogos o en discursos indirectos en los textos.

Adicionalmente se obtuvieron las listas de los adjetivos adverbializados y las frecuencias de éstos; con ello se realizó una descripción sobre la distribución de dichas frecuencias y se realizó otra prueba estadística: Prueba de Levene para igualdad de varianzas, para saber si la distribución de las frecuencias de las dos muestras (adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente*) era diferente.

Posteriormete se revisó el contexto de cada adjetivo adverbializado encontrado en el C-TEN para determinar en qué tipo de discurso se encontraban: directo e indirecto. Con estos datos se explicó si el uso de los adjetivos adverbializados dependía o no de que se encontraran en discurso directo. Lo anterior es importante pues el discurso directo indica expresiones orales de los personajes utilizados en las narraciones del C-TEN, lo cual explicaria el uso de adjetivos adverbializados en estos textos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el estudio. Fueron organizados atendiendo a los dos propósitos centrales de esta tesis: a) la descripción de los adjetivos y adverbios del C-TEN y, b) la comparación en el uso de los adjetivos adverbializados y los adverbios de manera terminados en *–mente* en los textos que conforman dicho corpus.

En los apartados 4.1 y 4.2 se muestra el vocabulario fundamental de los adjetivos y el vocabulario fundamental de los adverbios del C-TEN, respectivamente. Sobre éstos, se realizó una breve descripción de los vocablos encontrados y sus ocurrencias, así como la comparación con otros corpora. Además se presenta la clasificación semántica de los lemas encontrados en dichos vocabularios.

En el tercer apartado (4.3) se presentan los resultados de la segunda pregunta de investigación de este estudio sobre la comparación del uso de los adjetivos adverbializados y los adverbios de manera *–mente* en el C-TEN. En la primera sección de dicho apartado se presenta la clasificación sintáctica de los adjetivos que posiblemente pudieran estar adverbializados: atributivos, predicativos y adverbializados. Asimismo se expone la clasificación sintáctica de los adverbios de manera *–mente* encontrados en todo el C-TEN: modificador de verbos, modificador oracional y modificador de adjetivos. Después se muestran los datos más importantes del estudio, que son los resultados de la comparación entre los adjetivos adverbializados que modifican verbos y los adverbios de manera *–mente* que se encuentran modificando un verbo. Por último se presentan las listas de los adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente*; en ellas se analiza la distribución estadística y se expone una clasificación semántica de los lemas.

4.1 Vocabulario fundamental de los adjetivos y adverbios del C-TEN.

Como se mostró en el Capítulo I, el C-TEN es un corpus que incluye 141, 230 palabras en total (tokens) entre las cuales se encontraron 14, 532 diferentes tipos de palabras (types)[13]. Del total de palabras se consideraron tanto los adjetivos (23, 365 tokens) como los adverbios (5, 590 tokens). Estos vocablos corresponden con (3, 001 types) de adjetivos y (52 types) de adverbios.

El trabajo con el corpus exigió, además de la lematización de los vocablos, el establecimiento de criterios estadísticos para lograr la identificación del llamado "vocabulario fundamental". Como se explicó en el Capítulo III, para el análisis de los adjetivos se tomaron aquellos lemas cuya frecuencia de aparición fuera mayor o igual que 20. En la Tabla 9 se resume la información referente al vocabulario fundamental de los adjetivos del C-TEN. Como puede verse, lo conforman 82 types (de los 3,001 del corpus general), con un total de 4,492 frecuencias; siendo la más alta de 402 y, como se mencionó, la más baja 20.

[13] El término "token", se utiliza como sinónimo de número de ocurrencias o frecuencia de un lema. Así como el término "type" se utiliza como sinónimo de lema o vocablo.

Tabla 9. Vocabulario fundamental de los adjetivos del C-TEN.

CABEZA LEMÁTICA	FRECUENCIA	CABEZA LEMÁTICA	FRECUENCIA	CABEZA LEMÁTICA	FRECUENCIA
GRANDE	401	LLENO	53	DIVERTIDO	28
PEQUEÑO	186	POBRE	46	QUERIDO	27
POCO	155	VIVO	45	BAJO	26
GRAN	142	RICO	45	CIERTO	26
PRIMERO	142	FRIO	43	DURO	26
BUENO	123	ULTIMO	40	BRILLANTE	25
MISMO	107	AMARILLO	39	CUBIERTO	25
PRONTO	99	CUIDADOSO	37	MÁGICO	25
LARGO	99	CALIENTE	37	BELLO	24
FELIZ	92	MALO	37	ENOJADO	24
NUEVO	90	ROJO	36	PRECIOSO	24
SIGUIENTE	84	IGUAL	36	SUCIO	24
JUNTO	81	NEGRO	36	CORTO	24
SOLO	76	ALTO	35	DELGADO	23
FUERTE	73	DIFÍCIL	35	DULCE	23
ENORME	71	ESPECIAL	34	ENCANTADO	23
CONTENTO	70	DEMASIADO	34	MARAVILLOSO	23
BONITO	69	SEGUNDO	34	MUERTO	23
BLANCO	67	ÚNICO	31	VALIENTE	23
HERMOSO	66	CANSADO	31	BASTANTE	23
VISTO	61	RÁPIDO	30	RARO	22
TRISTE	56	DESIERTO	30	LENTO	22
AZUL	56	LISTO	29	GORDO	21
BUEN	56	SECO	29	INCLUSO	20
COCHINO	56	VESTIDO	29	HECHO	20
OSCURO	55	CHIQUITO	29	LIMPIO	20
VIEJO	55	DISTINTO	28	TRANQUILO	20
TOTAL DE TYPES: 82				**TOTAL DE TOKENS: 4.492**	

Como es posible observar en la tabla 9, de los 82 types que conforman el vocabulario fundamental de los adjetivos se encontró una discrepancia de 381 ocurrencias, es decir que la diferencia entre la frecuencia mayor (401) y la menor (20) es de (381). Si se acomodan los datos en cuartiles, en el más alto se encuentra únicamente el adjetivo "*grande*" (401). Por el contrario, en el cuartil más bajo se presentan 76 adjetivos con frecuencias entre 107 y 20 ocurrencias. En los cuartiles

centrales hay cinco palabras (*pequeño* 186, *poco* 155, *gran* 142, *primero* 142 y *bueno* 123). De lo anterior se puede decir que en el vocabulario fundamental de adjetivos del C-TEN existen pocos vocablos que concentran un alto número de ocurrencias. Esta distribución de las frecuencias es contrastante, ya que en muy pocos adjetivos se concentran la mayoría de éstas. También es posible observar que un gran número de adjetivos tienden a tener frecuencias parecidas. Lo anterior parece ser un inicador de pobreza de vocabulario en los adjetivos del C-TEN.

4.1.1 Vocabulario fundamental del C-TEN.

Al comparar el sub-corpus de adjetivos del C-TEN con el resto de los vocablos que lo conforman, se puede señalar que los adjetivos son vocablos mucho más escasos que los sustantivos o los verbos. La Tabla 10 presenta esta información.

Tabla 10. Porcentaje de types de vocablos fundamentales del C-TEN por categoría gramatical.

Categoría gramatical	Types	Porcentaje
Sustantivos	360	54.9%
Verbos	178	27.1%
Adjetivos	82	12.5%
Adverbios	36	5.4%
TOTAL	**656**	**100.0%**

Como es posible observar, el vocabulario fundamental de sustantivos del C-TEN es poco más de cuatro veces mayor que el número de types de adjetivos y el vocabulario fundamental de los verbos es poco más del doble comparado con los adjetivos.

4.1.2 Comparación del del vocabulario fundamental de adjetivos del C-TEN y del Corpus PAAU.

El corpus PAAU[14] (1992) considera 356 868 vocablos y 12 775 lemas incluidos en 700 textos de lengua española escritos por estudiantes pre-

[14] Este corpus fue conformado por textos escritos por estudiantes como parte de las pruebas de acceso a una universidad, en junio de 1992. Dichas pruebas se presentaron en seis universidades españolas (Barcelona, Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca ySevilla). Los lingüistas que realizaron este corpus, determinaron el vocabulario fundamental

universitarios. La distribución del vocabulario fundamental del PAAU en cuanto a las diferentes categorías gramaticales, es parecida a los resultados del C-TEN. La Tabla 11 presenta esta comparación.

Tabla 11. Comparación de adjetivos, sustantivos y verbos de PAUU y C-TEN.

Categoría gramatical	**Porcentajes de types.**	
	C-TEN	PAUU
Sustantivos	54.87	43.69
Verbos	27.13	31.53
Adjetivos	12.50	15.76
Adverbios	5.48	9.00
TOTAL	**100%**	**100%**

Como es posible observar en la Tabla 11, la proporción entre las categorías gramaticales de ambos corpora es parecida. En los dos los adjetivos se encuentran en tercer lugar respecto al número de lemas; los sustantivos son el grupo más grande por tres o cuatro veces y los verbos el doble.

Los adjetivos del vocabulario fundamental del corpus PAAU que se presentan en el primer cuartil son: *gran* (308), *nuevo* (290), *último* (277), *mayo*r (262) e *importante* (262), que constituyen el 14% del total de vocablos. El vocablo "*bueno*" es el de frecuencia menor con 65 tokens.

4.1.3 Coincidencias del C-TEN con el Léxico Básico del Español en México.

El Léxico Básico del Español en México (LEBEMEX)[15] es un conjunto de los 5,025 vocablos más usuales obtenidos de un grupo de 500 textos de diversos géneros. Al ser un corpus escrito y representativo del español, nos pareció prudente hacer una comparación de dicho corpus con el nuestro. Para saber si los lemas del vocabulario fundamental de adjetivos del C-TEN se encuentran en dicho Léxico, nos dimos a la tarea de buscar en éste cada uno de los 82 adjetivos del C-TEN y

haciendo un corte en los types que presentaron 65 ocurrencias o más. Al ser un corpus escrito, consideramos pertinente compararlo con el nuestro.

[15] Para abreviar y hacer más fácil la lectura de este Capítulo, en este estudio se decidieron usar las siglas LEBEMEX. El Léxico Básico del Español de México fue conformado por López (2014), por medio de la obtención de 500 000 palabras encontradas en 500 textos escritos de cinco "mundos o submundos" discursivos: narrativo, ensayo literario, ensayo científico, ensayo literario, teatro y periódicos. Consta de un total de 19, 411 lemas, de los cuales 5, 025 conforman dicho léxico básico. Cada lema tiene un índice de uso de acuerdo con el número de ocurrencias que presenta.

registramos el índice de uso que se señala en el LEBEMEX. Los resultados se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12. Adjetivos del vocabulario fundamental del C-TEN en el LEBEMEX.

CABEZA LEMÁTICA	ÍNDICE DE USO	CABEZA LEMÁTICA	ÍNDICE DE USO	CABEZA LEMÁTICA	ÍNDICE DE USO
MISMO	491.3	PRONTO	49.1	AMARILLO	14.9
GRANDE	300.4	CORTO	48.5	SUCIO	14.7
ÚLTIMO	241.1	RICO	45.7	DIVERTIDO	14.3
LARGO	186.1	DURO	45.2	LENTO	14.0
CIERTO	175.9	OSCURO	42.5	DULCE	12.4
ALTO	168.5	HERMOSO	34.6	MÁGICO	12.0
SOLO	144.9	ROJO	34.5	DEMASIADO	11.9
ÚNICO	142.8	FELIZ	34.0	DELGADO	11.7
POCO	142.8	RÁPIDO	33.5	NEGRO	11.2
IGUAL	106.7	VIVO	30.0	CANSADO	10.4
DISTINTO	103.4	BELLO	29.1	LIMPIO	10.1
BUENO	94.3	CUIDADOSO	28.9	HECHO	9.6
SIGUIENTE	89.7	MUERTO	27.6	SECO	8.7
MARAVILLOSO	81.0	RARO	26.4	FRIO	8.5
MALO	80.6	SEGUNDO	26.3	LISTO	8.2
FUERTE	78.9	TRANQUILO	25.9	AZUL	8.1
DIFÍCIL	73.7	BRILLANTE	24.4	GORDO	7.9
VIEJO	71.8	TRISTE	21.4	QUERIDO	7.7
BAJO	67.3	INCLUSO	18.5	VISTO	6.4
JUNTO	67.1	BONITO	17.2	VESTIDO	5.2
BUEN	66.7	DESIERTO	17.1	NUEVO	4.6
LLENO	61.5	POBRE	17.1	PEQUEÑO	4.6
ESPECIAL	58.2	PRECIOSO	16.1	CALIENTE	4.5
BLANCO	57.4	CONTENTO	16.1	CUBIERTO	4.1
ENORME	55.8	BASTANTE	15.3	ENOJADO	3.6
TOTAL DE TYPES: 75					

Como se puede apreciar, 75 de los 82 lemas que conforman el vocabulario fundamental del C-TEN se encuentran en el LEBEMEX. Solamente no fueron encontrados siete vocablos: “chiquito”, “cochino”, “dos”, “encantado”, “gran”, “primero” y “valiente”. Lo anterior nos indica que el 91.4% del vocabulario fundamental del C-TEN se presenta en el LEBEMEX, por lo que es posible afirmar

que los datos encontrados en el C-TEN tienen cierta validez con relación con este corpus de textos escritos, que es mucho más grande que el C-TEN.

4.1.4 Clasificación semántica de los adjetivos del vocabulario fundamental del C-TEN.

Con el fin de complementar la descripción del C-TEN, se realizó una clasificación semántica de los adjetivos del vocabulario fundamental. En la Tabla 13 se presenta dicha clasificación que, como se mencionó en el Capítulo II, está basada en la realizada por Dixon (2004), así como en la descripción minuciosa que de ésta efectuó Alarcón (2010). En la segunda columna, denominada "Frecuencia", se presenta el número de ocurrencias en total, así como el porcentaje respecto al total de tokens o frecuencias de adjetivos del vocabulario fundamental (4,492). En la tercera columna se presentan los lemas que se encontraron en cada clase, así como el porcentaje respecto al total de types del vocabulario fundamental.

Tabla 13. Clases semánticas por frecuencias de los adjetivos del C-TEN.

CLASE	FRECUENCIA Y %		LEMAS Y %	
DIMENSIÓN	1 126	25.06%	10	12.19%
VALOR	1 050	23.37%	22	26.82%
EDAD	647	14.40%	7	8.53%
PROPIEDADES FÍSICAS	612	13.62%	17	20.73%
PROPENSIÓN HUMANA	597	13.29%	16	19.51%
COLOR	314	6.99%	7	8.53%
VELOCIDAD	151	3.36%	3	3.65%
TOTALES	**4,492**	**100.00%**	**82**	**100.00%**

En la Tabla 13 es posible observar que la clase con mayor porcentaje de frecuencias (25.3%) es la de "Dimensión", seguida por muy cerca por la de "Valor" (24.7%). Sin embargo, si los datos se ordenaran de acuerdo con el número de lemas, la clase de "Dimensión" (10) representaróa menos de la mitad que la de "Valor" (22). Esto se debe a que en la primera clase se encuentra el adjetivo que tiene mayor ocurrencias "grande" (401). Además en la clase de "dimensión", encontramos adjetivos con frecuencias altas, como "pequeño" (186) y "gran" (142). La clase de "valor" muestra 22 vocablos, lo cual sugiere una mayor variedad léxica

en esta clase respecto a la de dimensión, algunos de los lemas más altos en la clase "valor," son "poco" (155), "bueno" (123) y "mismo" (107).

En cuanto a las clases semánticas de edad (16.6%), propiedades físicas (14.7%) y propensión humana (14.4%) que se muestran en la Tabla 13, es posible apreciar que son muy parecidas en cuanto al porcentaje de ocurrencias; sin embargo la clase de edad presenta únicamente 9 lemas (10.9%), mientras que la de propiedades físicas y la de propensión humana presentan 18 (21.6%) y 17 (20.8%) lemas, respectivamente. Por lo anterior, podemos afirmar que la clase de edad tiene menos variedad léxica que la de propiedades físicas y la de propensión humana. Con relación a los tres primeros vocablos en la clase de edad se encuentran: *primero* (142) y *nuevo* (90). Como se analizó en la Tabla 9, el adjetivo "dos", que se encuentra como numérico, es el segundo más frecuente de los adjetivos del Vocabulario Fundamental de los Adjetivos del C-TEN.

Por último se encuentran las clases de color (6.99% y 7 lemas) y las de velocidad con un (3.36% y 3 lemas), que representan las clases de adjetivos menos frecuentes en el C-TEN.

4.2 Vocabulario fundamental de los adverbios del C-TEN

En esta sección se presenta el vocabulario fundamental de los adverbios del C-TEN. En la Tabla 14 se presentan los datos. Como se mencionó en el Capítulo II, para establecer dicho vocabulario se utilizó el mismo criterio que con los adjetivos: se tomaron los adverbios cuya frecuencia de ocurrencia fuera de 20 o mayor.

El vocabulario fundamental de los adverbios está conformado por 36 lemas de los 119 adverbios que constituyen el corpus. Con un total de 4, 015 ocurrencias.

Tabla 14. Vocabulario fundamental de los adverbios en el C-TEN.

Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia
COMO	542	CASI	6
CUANDO	477	ADEMÁS	53
MUCHO	255	MENOS	50
ENTONCES	252	ARRIBA	44
DONDE	214	TODAVÍA	44
DESPUÉS	200	ALREDEDOR	43
SIEMPRE	198	AÚN	35
TAMBIÉN	194	HOY	34
SÓLO	153	ABAJO	31
NUNCA	138	ALLÁ	28
AHORA	124	APENAS	28
MIENTRAS	110	DEMÁS	28
LUEGO	108	DEBAJO	25
ALLÍ	105	ENCIMA	24
AQUÍ	103	TAMPOCO	23
TANTO	84	FINALMENTE	22
AHÍ	75	SIQUIERA	22
DENTRO	72	JAMÁS	21
TOTAL DE TYPES: 36		**TOTAL DEL TOKENS: 4,015**	

La discrepancia encontrada en los 36 adverbios es de 521, es decir que entre la frecuencia más alta (542) y la más baja (21), hay 521 puntos de diferencia. Además, al acomodar los datos por cuartiles obtenemos la siguiente agrupación: el cuartil más alto está conformado por dos adverbios “como” (542) y “cuando” (477). En el cuartil más bajo tenemos 28 adverbios con frecuencias de 153 a 21. Y en los cuartiles centrales se encuentran 6 adjetivos con frecuencias entre 255 y 194.

Como se puede deducir, esta muestra indica que el uso del adverbio es contrastante, es decir que pocos lemas concentran un gran número de frecuencias, mientras que la mayoría de lemas tienen menos frecuencias. Únicamente dos adverbios concentran un gran número de ocurrencias. Sin embargo, se trata de una muestra homogénea, pues un gran número de lemas se concentran en el último cuartil y tienen una frecuencia parecida.

4.2.1 Vocabulario fundamental de adverbios del C-TEN y vocabulario fundamental del corpus PAAU.

En cuanto al corpus PAUU, descrito en el apartado 4.1.2, se realizó una comparación de éste y el C-TEN sobre la proporción que existe del vocabulario fundamental de adverbios y los vocabularios fundamentales de las otras tres

categorías gramaticales (sustantivos, verbos y adjetivos). Estos datos se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15. Comparación del vocabulario fundamental de adverbios y las categorías fundamentales del C-TEN y PAUU.

Categoría gramatical	Porcentajes de types	
	C-TEN	PAUU
Sustantivos	54.87	43.69
Verbos	27.13	31.53
Adjetivos	12.50	15.76
Adverbios	5.48	9.00
TOTAL	**100%**	**100%**

Como es posible observar, el porcentaje del sub-corpus de adverbios en las dos corpora es menor respecto a las demás categorías, en el C-TEN es todavía menor que en el PAUU, pero la proporción es parecida. Los sustantivos son el grupo más grande, en el caso del C-TEN diez veces más que el de los adverbios y en el del PAUU casi cinco veces. Asimismo en el C-TEN los verbos son cinco veces más frecuentes que los adverbios y los adjetivos el doble. En tanto, en el PAUU los verbos triplican a los adverbios y los adjetivos son poco menos del doble. Lo anterior indica que el corpus PAUU coincide con la distribución de los porcentajes por categoría gramatical en el vocabulario fundamental con nuestro corpus, el C-TEN. Es importante mencionar que no se realizó un análisis sobre la distribución de cada lema que conforma el vocabulario fundamental del PAUU, por lo que no podemos afirmar que exista una semejanza de éste con la pobreza del vocabulario fundamental que presenta el C-TEN.

4.2.2 Comparación de los vocablos del vocabulario fundamental de adverbios del C-TEN con el Léxico Básico del Español en México.

Como se mencionó en el apartado 4.1.3 el LEBEMEX es una muestra de los 5025 vocablos más frecuentes encontrados en un corpus de 500 000 palabras. En este apartado presentamos los lemas del vocabulario fundamental de los adverbios del C-TEN que se encontraron en dicho Léxico; éstos se muestran ordenados por el índice de uso, lo cual se puede observar en la Tabla 16.

Tabla 16. Adverbios del vocabulario fundamental C-TEN en el LEBEMEX.

CABEZA LEMÁTICA	ÍNDICE DE USO	CABEZA LEMÁTICA	ÍNDICE DE USO
SÓLO	665.9	HOY	125.1
TAMBIÉN	664.0	TODAVÍA	109.0
DESPUÉS	353.8	ALLÁ	107.2
AHORA	345.9	MIENTRAS	99.6
SIEMPRE	308.8	TAMPOCO	87.1
DONDE	298.0	APENAS	75.8
CASI	250.1	ALLÍ	68.6
ENTONCES	236.6	FINALMENTE	55.0
ADEMÁS	235.8	DENTRO	51.5
CUANDO	234.9	AUN	48.0
TANTO	232.0	ENCIMA	46.4
COMO	226.8	JAMÁS	29.0
AQUÍ	219.2	SIQUIERA	18.0
LUEGO	209.0	ABAJO	14.3
AHÍ	198.0	ARRIBA	10.7
NUNCA	186.5	ALREDEDOR	8.3
MENOS	183.4	DEBAJO	6.3
MUCHO	173.5	DEMÁS	2.6
TOTAL DE TYPES:36			

En la Tabla 16 se muestran todos los adverbios que conforman el vocabulario fundamental del C-TEN. Aunque el orden no es el mismo, se puede afirmar que el vocabulario fundamental del C-TEN, al menos en los adverbios, se encuentra por completo en el LEBEMEX. Lo anterior indica que los lemas encontrados en el vocabulario del C-TEN se encuentran también en el vocabulario fundamental de un corpus mucho más grande.

4.2.3 Clasificación semántica de los adverbios del vocabulario fundamental del C-TEN

Como se indicó en el Capítulo III, con fines descriptivos se realizó una clasificación semántica de los adverbios de acuerdo con las clases semánticas indicadas por la RAE (2010). Para determinar las clases observamos los contextos, ya que como lo señalamos en el Capítulo I, el adverbio tiene una significación deíctica dependiente del contexto lingüístico o situacional. Dicha clasificación se

presenta en la Tabla 17. En la segunda columna se presentan los datos ordenados de acuerdo con el número de ocurrencias o tokens que se encontraron en cada clase. En la columna 3 se presentan los datos de los lemas o types encontrados en cada clase de adverbios.

Tabla 17. Clases semánticas de los adverbios del vocabulario fundamental del C-TEN.

Clase semántica	Número de ocurrencias lemas y porcentajes		Número de lemas y porcentajes	
Manera	1, 296	32.28%	7	19.44%
Tiempo	1, 107	27.57%	10	27.78%
Lugar	764	19.03%	11	30.56%
Orden	529	13.18%	2	5.56%
Cantidad	225	5.60%	3	8.33%
Comparación	50	1.25%	1	2.78%
Negación	44	1.10%	2	5.56%
TOTAL	**4, 015**	**100.00%**	**36**	**100.00%**

Como se observa en la Tabla 17, el orden de los datos está determinado por el número de ocurrencias y sus porcentajes. La clase de manera (32.28%) es la que tiene un número mayor de ocurrencias, en ella se encuentran el adverbio "como" (542) que, a su vez, es el más frecuente en el Vocabulario Fundamental (ver Tabla 14). Asimismo, en esta clase se encuentran lemas como "también" (194) y "sólo" (153). La segunda clase semántica más alta es la de tiempo (27.57%). En ésta se presentan adverbios como "cuando" (477) y "siempre" (121). La tercera clase respecto al número de ocurrencias es la de lugar (19.03%), con lemas como "donde (214), "allí" (105) y "aquí" (103). Si los datos son ordenados por las clases con mayor número de lemas, la primera sería la de lugar (11), la segunda la de tiempo (10) y la tercera la de manera con 7 lemas. Lo anterior se debe al alto número de ocurrencias que se concentran en algunos lemas.

Las clases con frecuencias menos altas son las de orden (13.18%) con 2 lemas en cuarto lugar, cantidad (5.60%) con 3 lemas en el quinto lugar, la clase de comparación" (1.25%) con 1 lema en el sexto y, en último lugar, la clase de negación (1.10%) con 2 lemas. La cuarta y tercera tienen una diferencia de casi la mitad de frecuencia; sin embargo, el número de lemas de la cuarta es mayor que el de la

tercera. Las tres últimas clases son parecidas en el número de frecuencias y de lemas.

4.3 Adjetivos adverbializados y adverbios de modo –mente en el C-TEN.

Como se recordará, el segundo propósito de este estudio fue realizar una comparación entre el uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera –*mente,* con el fin de obtener información sobre el registro (oral o escrito) que se privilegia en las lecturas del C-TEN.

En el Capítulo III se mencionó que el primer paso de la Metodología para responder dicha pregunta era establecer la lista de los adjetivos que posiblemente podrían encontrarse como adverbializados, así como la lista de los adverbios que tuvieran el sufijo *-mente*. Esta lista de adjetivos se conformó por un total de 1, 630 "tokens" y un total de 454 "types". Después de este paso, se revisó el contexto de dichos adjetivos para clasificarlos sintácticamente.

Al realizar el análisis contextual de los 1, 630 "tokens" de adjetivos encontrados en el C-TEN, para saber en qué función se presentaban (atributiva, o predicativa), se encontraron los datos expuestos en la Tabla 18. En la tabla se muestran dos totales principales: el de los adjetivos atributivos y el de los adjetivos predicativos.

Tabla 18. Clasificación funcional de los adjetivos del C-TEN.

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ADJETIVOS ATRIBUTIVOS	876	53.20%
ADJETIVOS PREDICATIVOS	761	47.77%
Totales	**1,637**	**100.00%**

En la Tabla 18 se muestra que la frecuencia más alta es la de los adjetivos que atribuyen características a la frase nominal, concordando con la RAE (2010) que explicita ésta como la función prototípica del adjetivo en el español.

Asimismo, la frecuencia considerable de los adjetivos copulativos permite distinguir el fenómeno descrito por Demonte (1999) citado en este trabajo, sobre la

separación del adjetivo de la frase nominal y el amplio uso de esta la categoría adjetival en función predicativa. Además señalamos la concordancia con el estudio de Alarcón (2008) en el que, tras analizar un corpus muy semejante a éste, pero de mayor volumen, encontró 1 104 adjetivos en función atributiva y 1 073 adjetivos en predicación. En la Tabla 19 se muestra la comparación del corpus de esta autora y el C-TEN en porcentajes.

Tabla 19. Clasificación funcional de los adjetivos del C-TEN y estudio de Alarcón (2008).

CORPUS	ADJETIVOS ATRIBUTIVOS	ADJETIVOS EN PREDICACIÓN
ALARCÓN NEVE (2008)	50.71%	49.28%
C-TEN	53.37%	46.62%

Como es posible observar en la Tabla 19, ambos corpora presentan un número mayor de adjetivos en función atributiva, aunque la diferencia con los adjetivos predicativos es muy poca. Casi cada grupo constituye la mitad de la muestra.

Posteriormente se realizó el análisis contextual de los adjetivos predicativos para determinar qué adjetivos se encontraban como adjetivos copulativos, cuáles como predicativos (complementos o adjuntos) y cuáles se presentaban como adjetivos adverbializados. Los resultados de dicho análisis se presentan en la Tabla 20.

Tabla 20. Clasificación funcional de los adjetivos predicativos del C-TEN.

ADJETIVOS PREDICATIVOS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Adjetivos predicativos copulativos	426	55.97%
Adjetivos predicativos adjuntos y complementos	245	32.19%
Adjetivos adverbializados modificando un verbo	90	11.82%
TOTALES	**761**	**100.00%**

Respecto a la clasificación sintáctica de los adverbios terminados en –*mente*, se realizó una clasificación respecto a su función sintáctica, se encontraron tres diferentes funciones (adverbios oracionales, adverbios de adjetivos y adverbios que modifican verbos). Recordamos que esta última función es la que nos interesa comparar con los adjetivos adverbializados que modifican un verbo, señalados en la Tabla 21. Los datos de los adverbios de manera *–mente* se encuentran en la Tabla 22.

Tabla 21. Clasificación funcional de los adverbios de manera *–mente* del C-TEN.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Adverbios oracionales	46	41.44%
Adverbios de verbos	55	49.54%
Adverbios de adjetivos	10	9.00%
Total	**111**	**100.00%**

Como es posible observar en la Tabla 21, la función de los adverbios *–mente* que más se presentó en el C-TEN es la de modificador de verbos (49.54%). Éstos se compararon con los adjetivos adverbializados para poder responderá la segunda pregunta de esta investigación ¿Qué variante de registro (oral - no planeado o escrito - planeado) se privilegia en el C-TEN, de acuerdo con la frecuencia de uso de adjetivos adverbializados o adverbios de manera *-mente*? Dicha comparación se presenta en la Tabla 22.

Tabla 22. Adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* en C-TEN.

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Adjetivos adverbializados	90	62.06%
Adverbios de manera *–mente*	55	37.93%
Total	**145**	**100.00%**

Con los datos de la Tabla 22, se realizó una prueba Chi Square para determinar si la distribución de adverbios de manera *–mente* y los adjetivos adverbializados es azarosa o tendenciosa. En este caso, la hipótesis nula era que la distribución sería azarosa. Pero los datos estadísticos señalan que la probabilidad de que sea así es muy baja (Chi^2= 8.448 , g.l.=1, p=0.003).

Debido a los resultados de la prueba estadística, no podemos decir que la distribución de adjetivos adverbializados y adverbios de manera *-mente* sea al azar, sino que es tendenciosa. Lo anterior señala que hay un número significativamente mayor de adjetivos adverbializados, por lo que se puede decir que en el C-TEN hay una tendencia a hacer un uso mayor de los adjetivos adverbializados que de los adverbios de modo *–mente* para describir verbos.

De acuerdo con los estudios de De Mello (1999), Hummel (2000, 2001, 2007) y Medina y Alarcón (2013), los resultados anteriores indican que las lecturas que conforman el C-TEN tienen una tendencia a un registro de tradición oral. Es así como respondemos a nuestra pregunta número dos.

Por otro lado, como se mencionó en el Capítulo II, cada uno de los adjetivos adverbializados se revisó en su contexto para determinar si era posible agregarles el sufijo *-mente.* En la mayoría de casos es posible como se muestra en los ejemplos (65-69). En el ejemplo 70 se presenta uno de los adjetivos adverbializados: *rico* (1), que creemos que no es posible intercambiar con el adverbio *–mente*, pues consideramos que, en este caso, el uso de "rico" es muy de la oralidad.

65. ¡La avioneta se sacudía muy **fuerte!**
65a. ¡La avioneta se sacudía muy **fuertemente**!
("Rescate en el desierto". *Lecturas.* 2º año. 2011)
66. Iba **diario** al monte.
66a. Iba **diariamente** al monte.
("El carbonerito y sus animales" Lecturas 2° año 1993)
67. Juegan **sucio** los traviesos.
67a. Juegan **suciamente** los traviesos.
("El libro apestoso". *Lecturas*. 2º año. 2011)

68. Bolita comía **justo** lo que debía comer
68a. Bolita comía **justamente** lo que debía comer.
("Bolita". Lecturas 1er año 1993)
69. Respira **hondo** de nuevo.
69a. Respira **hondamente** de nuevo.
(¿De qué tienes miedo? Lecturas 2° 2011)
70. En la escuela se la pasa uno **rico**.
70a. *En la escuela se la pasa uno **ricamente**.
("Pisotón va al colegio". *Lecturas* 1º. 2011)

Como es posible observar en los ejemplos, al agregar el sufijo *–mente* a los adjetivos de los ejemplos 65-69, no se compromete el significado de las oraciones. Incluso parece hacerlas más específicas y claras. Como lo menciona Hummel (2010), el uso del adverbio de manera *–mente* tiene implicaciones en la especificidad de la escritura.

Además de "rico", en la lista de los adjetivos adverbializados hay un adjetivo "alto" (8) al que no es posible agregarle el sufijo *–mente*. En el caso del adjetivo "alto", "altamente" cambia el significado de la oración. Esto tiene relación con lo mencionado en el Capítulo II, sobre lo dicho por Rodriguez (1997), cuando menciona que no todos los adjetivos adverbializados tienen su uso en *–mente*. Lo anterior se puede observar en el ejemplo (71):

71. Cada vez más **alto**, suspiró.
71a. *Cada vez más **altamente**, suspiró.
("El papalote y el nopal". *Lecturas* 1º.1993)

Como es posible observar, el adjetivo adverbializado alto en 71 tiene un significado distinto a altamente en 71a.

4.3.1 Descripción de las muestras de adjetivos adverbializados y adverbios de manera –mente del C-TEN.

Como parte de la descripción de los adjetivos adverbializados encontrados en el C-TEN, en la Tabla 23 se muestra la lista de los 20 adjetivos adverbializados encontrados y su frecuencia.

Tabla 23. Adjetivos adverbializados en el C-TEN y su frecuencia.

Adjetivo	Frecuencia	Porcentaje	Adjetivo	Frecuencia	Porcentaje
FUERTE	23	25.56	FEO	2	2.22
RÁPIDO	12	13.33	VELOZ	2	2.22
JUSTO	10	11.11	DIFÍCIL	2	2.22
PRIMERO	9	8.89	LENTO	1	2.22
ALTO	8	7.78	CHISTOSO	1	1.11
HONDO	6	6.67	DIARIO	1	1.11
IGUAL	3	4.44	LENTO	1	1.11
PRONTO	3	4.44	PROFUNDO	1	1.11
SEGURO	3	4.44	RICO	1	1.11
TRANQUILO	3	3.33	SUCIO	1	1.11
			Total	**90**	**100%**

Como es posible observar, la distribución de las frecuencias respecto a los lemas no es homogénea, pues cuatro adjetivos concentran un gran número de lemas. Para explicar a profundidad lo anterior, nos pareció pertinente comparar la distribución de los adverbios de manera *–mente* y luego comparar ambas listas. La Tabla 24 presenta la lista de adverbios de manera *–mente* y las frecuencias correspondientes.

Tabla 24. Frecuencias de los adverbios de manera *–mente* del C-TEN.

Adverbio	Frecuencia	Porcentaje	Adverbio	Frecuencia	Porcentaje
ALEGREMENTE	7	12.73	AMISTOSAMENTE	1	1.82
ACTUALMENTE	3	5.45	APROXIMADAMENTE	1	1.82
ATENTAMENTE	3	5.45	ARDUAMENTE	1	1.82
AMARGAMENTE	2	3.64	BRUSCAMENTE	1	1.82
CIERTAMENTE	2	3.64	CERTERAMENTE	1	1.82
CÓMODAMENTE	2	3.64	CÓMICAMENTE	1	1.82
COMÚNMENTE	2	3.64	COMPLETAMENTE	1	1.82
CONSTANTEMENTE	2	3.64	CONSIDERABLEMENTE	1	1.82
CONTINUAMENTE	2	3.64	CORRECTAMENTE	1	1.82
DESESPERADAMENTE	2	3.64	CRUELMENTE	1	1.82
DIRECTAMENTE	2	3.64	CUIDADOSAMENTE	1	1.82
DULCEMENTE	2	3.64	DESCONSOLADAMENTE	1	1.82
EDUCADAMENTE	2	3.64	DIABÓLICAMENTE	1	1.82
ENTERAMENTE	2	3.64	DIARIAMENTE	1	1.82
ACCIDENTALMENTE	1	1.82	DURAMENTE	1	1.82
ADECUADAMENTE	1	1.82	EFUSIVAMENTE	1	1.82
			Total	**55**	**100**

Con relación a la distribución de las frecuencias de los vocablos de ambas muestras, en las Tablas 23 y 24 es posible observar que los adjetivos adverbializados tienen frecuencias menos homogéneas que los adverbios. En la muestra de los adjetivos adverbializados se cuentan 20 types y 90 tokens, un adjetivo tiene 23 ocurrencias, mientras que el que le sigue tiene casi la mitad y 15 adjetivos presentan frecuencias entre 3 y 1 ocurrencias. En cambio, en la lista de los adverbios encontramos 32 types para los 55 tokens. Más de la mitad (18 adverbios solamente) presentan una sola ocurrencia. Además, 11 types tienen únicamente dos ocurrencias. Por tanto, los adverbios de manera se distribuyen con mayor homogeneidad, a diferencia de los adjetivos adverbializados, cuya distribución es más heterogénea. Lo anterior pareciera indicar que los adjetivos adverbializados que se presentan en el C-TEN con mayor frecuencia (*fuerte, rápido, justo y primero*) suelen usarse en lugar de los adverbios de manera *–mente.* Asímimo el que los adverbios tengan una distribución más homogénea y que 58% de dichos adverbios (18 de 32) presenten una frecuencia de (1) pareciere indicar que el uso de los adverbios se hace cuando el autor de los textos no tiene otra opción más que utilizarlos. Es decir, que quizá no hay un adjetivo adverbializado para usarlo en el lugar del adverbio.

Para ejemplificar lo anterior, en la Tabla 25, se muestra el promedio y la desviación estándar de cada lista. Es notable que la desviación estándar de la categoría “adjetivos adverbializados” es mayor que la de “adverbios de modo *–mente*”.

Tabla 25. Medidas de tendencia central en adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* del C-TEN.

Medida	Adjetivos adverbializados	Adverbios de modo –mente
Promedio	4.73	1.65
Desviación estándar	5.46	1.15

Además, para confirmar que la frecuencia de los adjetivos fuera más heterogénea que la de los adverbios se corrió una prueba de Levene para igualdad

de varianzas, obteniendo como resultado que las varianzas de las dos categorías gramaticales son significativamente diferentes (F= 17.9, p= 0.0001).

4.3.2 Adjetivos adverbializados y adverbios de manera –mente del C-TEN en el LEBEMEX.

Para saber si los adjetivos adverbializados hallados en nuestro corpus son utilizados en otros corpora de lengua escrita, se buscaron los 20 adjetivos adverbializados del C-TEN en el LEBEMEX. Éstos debían presentar la función de adverbios. Únicamente se encontró “pronto”. Asimismo en este Léxico, se revisó si se encontraba la forma en adverbio de manera *–mente* de estos 20 adjetivos adverbializados. Se encontraron 14 adverbios con el sufijo *–mente* en el LEBEMEX, es decir el 70%. Con lo anterior, se puede señalar que en esta pequeña muestra del C-TEN se utilizan términos que no son usuales en la lengua escrita, de acuerdo con los datos del LEBEMEX, además de que es posible intercambiarlos por al menos el 70% de los adverbios de manera *–mente* que sí se encuentran en el Léxico Básico.

Con el fin de obtener información sobre la frecuencia de uso, también se realizó una búsqueda de los adverbios de manera *–mente* en el LEBEMEX. En ella se encontraron 8 de los 32 adverbios, es decir un 25%. Por lo anterior es posible afirmar que el tipo de adverbios de manera *–mente* encontrados en el C-TEN no son tan usuales en el español escrito de acuerdo con los datos del LEBEMEX.

4.3.3 Tipo de discurso (directo e indirecto) en los adjetivos adverbializados y adverbios de modo –mente del C-TEN.

Por otro lado, para obtener la información sobre el tipo de discurso, directo o indirecto, en el que se presentan los adverbios de manera y los adjetivos adverbializados, se realizó una revisión del contexto textual de cada token de ambas muestras. Los resultados se muestran en la Tabla 26.

Tabla 26. Tipo de discurso (directo/indirecto) para adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* del C-TEN.

Categoría gramatical	Discurso indirecto	Discurso directo
Adverbios de manera *–mente*	55	0
Adjetivos adverbializados	83	7

Para evaluar la hipótesis de que la frecuencia de la categoría gramatical depende del tipo de discurso, se realizó una prueba Chi^2, obteniendo como resultado que no hay dependencia entre las dos variables (Chi^2= 2.961, p=0.08), por lo que podemos concluir que las dos categorías disminuyen de la misma manera su frecuencia en el discurso directo.

Lo anterior indica que el uso de los adjetivos adverbializados predomina sobre el uso de adverbios de manera -*mente*, independientemente del discurso (indirecto o directo) en el que se presenten.

CONCLUSIONES

El primer propósito de este estudio fue describir cuáles y cómo son los adjetivos y adverbios más frecuentes en el C-TEN. Dicho propósito nos exigió el establecimiento del vocabulario fundamental de los adjetivos y los adverbios. Identificamos 82 lemas adjetivales con 4,492 ocurrencias; en cuanto a los adverbios distinguimos 36 lemas con 4,015 ocurrencias. Podemos concluir que el vocabulario fundamental de adjetivos y adverbios del C-TEN es muy limitado, apenas 118 lemas, lo que nos hace pensar en el pobre impacto que podría tener en el desarrollo lingüístico tardío de los niños a quienes van dirigidos los textos que conformaron nuestro corpus.

Como lo señalamos, la tendencia de los dos sub-corpora (adjetivos y adverbios) del vocabulario fundamental fue presentar un gran número de ocurrencias en pocos vocablos, lo que parece indicar una pobreza de vocabulario. Al respecto relacionamos estos resultados con los señalamientos de Bauman (2008) quien enfatiza que el vocabulario al que accedan los niños a través de la lectura influye en su posibilidad de ampliar su cultura letrada. Asimismo, Tolchinsky (2004) considera que la cultura escrita permite la adquisición de términos específicos y de nuevas funciones de estos términos. Por ello habría que cuestionarnos el que los libros de lectura de la SEP que conforman el C-TEN estén contribuyendo al incremento de vocabulario en los niños que los utilizan.

Dentro de nuestro estudio realizamos también comparaciones entre corpora. Respecto al corpus PAUU encontramos una gran coincidencia con el C-TEN y la distribución por categoría gramatical (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) del vocabulario fundamental. Asimismo, encontramos equivalencias entre los vocablos del C-TEN con respecto al Léxico Básico del Español en México (López, 2014). Coincidimos en el 91.4 de los lemas de los adjetivos y al 100% de los lemas de los adverbios. Las similitudes entre los adjetivos y adverbios que integran el vocabulario fundamental del CTEN con respecto a otros corpora nos permite decir que pese a la especialización de nuestras fuentes (textos escritos dirigidos a niños) el C-TEN es representativo del español en general, lo cual

contribuye a que nuestro corpus pueda ser utilizado para estudios posteriores. Asímismo dichos datos le aportan validez a nuestro estudio, pues la distribución de las categorías gramaticales en estos tres corpora escritos es parecida. Es importante señalar que en nuestro estudio no se realizó una revisión de la distribución de frecuencias de los vocablos de los corpora PAUU y LEBEMEX, por lo que la pobreza del vocabulario que se presenta en el C-TEN no es una de las coincidencias que señalamos con dichos corpora.

El segundo propósito de nuestro estudio implicó analizar el uso de adjetivos adverbializados y el de adverbios de manera *–mente* para determinar la planeación del discurso de los textos del C-TEN. De manera resumida encontramos que:

1. Existe en el CTEN un mayor uso de adjetivos adverbializados que de adverbios de manera *-mente*. Muchos de los contextos en los que encontramos estos adjetivos pudieron haber permitido la sustitución de dichos adjetivos por adverbios de manera.
2. Esta tendencia de uso se presenta de manera diferente con respecto al LEBEMEX en donde no encontramos fuertes coincidencias entre los vocablos identificados como adjetivos adverbializados (5% de coincidencia) y adverbios de manera (25% de coincidencia).
3. En el C-TEN encontramos adjetivos adverbializados cuyo uso es propio de la oralidad. Esto explica la falta de coincidencia entre las entradas lemáticas del LEBEMEX con las de nuestro corpus.

Con estos resultados podemos concluir que la tendencia predominante del uso de adjetivos adverbializados vs adverbios de manera *–mente* en el C-TEN implica una tendencia a ser representativos de un registro de tradición oral de acuerdo con los estudios de De Mello (1992), Hummel (2000, 2001, 2007) y Alarcón y Medina (2013). En los siguientes párrafos exponemos las implicaciones que consideramos sobre dichos resultados.

Como lo señalamos anteriormente, nuestros resultados abren la necesidad de explorar el valor de los textos escritos a los que los niños están expuestos como

modelos de la lengua escrita. Los resultados de nuestro estudio nos permiten plantearnos dos posibles explicaciones: En primer lugar puede ser que en los libros de lecturas de la SEP se privilegie el uso de textos retomados de la tradición oral, en cuyo caso el registro representado, aunque sea por escrito, corresponde con una variante oral de la lengua. Probablemente este tipo de decisiones pudiera estar relacionado con una tendencia a pensar que, por tratarse de textos orales, éstos pudieran ser más sencillos o accesibles para los niños de los primeros años de primaria.

En segundo lugar, cabe la posibilidad de que haya una simplificación lingüística de la literatura infantil universal retomada. Es decir, que aunque pudiera tratarse de textos de la literatura escrita para niños, las versiones se hayan simplificado al registro de la oralidad. Lo cual sería equivalente a la lógica expuesta en el párrafo anterior.

En todo caso, el que los textos del C-TEN sean cercanos a la oralidad o se encuentren simplificados, podría implicar que los libros de lectura de la SEP no estén favoreciendo que, durante sus primeros años de escolaridad, los estudiantes tengan un acercamiento a la cultura escrita. Lo anterior cobra relevancia al considerar que, como se mencionó previamente, el que los niños accedan a la cultura escrita es por demás fundamental para el desarrollo lingüístico tardío, de acuerdo con diversos autores (Tolchinsky 2004; Colomer, 2005; Nippold 2007; Hess, 2010).

Con relación al uso específico de los adjetivos y adverbios, como lo afirman Teberosky (2004); Hummel (2007); y Hess (2010), la escritura se caracteriza por alejarse de la oralidad y hacer uso de un gran número de elementos lingüísticos propios. Los adverbios de manera *-mente* son uno de esos elementos, de acuerdo con Hummel (2007), dado que su uso se enmarca en la tradición escrita. En la lista de los 32 adverbios de este tipo que se presentan en el C-TEN es posibre observar que más de la mitad (18 de 32) de éstos se encuentran únicamente una vez, por ejemplo (*certeramente* 1, *efusivamente* 1). Tomar en cuenta lo anterior nos hace considerar una falta de estimulación u oportunidad que ayude a los niños a

encontrar modelos con lenguaje específico a través del uso de los adverbios de manera, propios del registro escrito.

Con relación a lo anterior, Tolchinsky (2004) menciona que el contacto con la cultura escrita implica el conocimiento de términos más específicos así como la comprensión de nuevas funciones para dichos términos y el uso apropiado de expresiones para cada registro: oral o escrito. En el caso de las lecturas del C-TEN no se privilegia el uso de términos propios de la escritura respecto a los adverbios de manera.

Hess (2010) explica cómo la escritura se vale de elementos lingüísticos característicos para lograr la contextualización que en la oralidad se facilita por la prosodia. Por ejemplo, cuando una persona quiere expresar oralmente que “la cebolla se pica finamente”, podría emplear la reiteración con este fin y decir “se pica chiquito, chiquitio”. En este sentido, la escritura posee herramientas que dan especificidad y contexto a lo que se comunica. Por su parte, en la prosodia, recursos como los alargamientos, las reiteraciones o el uso de aumentativos o diminutivos, cumplir{ian con esta función.

Si consideramos que uno de los elementos linguísticos que la lengua escrita utiliza para contextualizar, podría ser el uso de los adverbios de manera -*mente*, otro cuestionamiento sobre el uso predominante de adjetivos adverbializados puede girar en torno a la eficiencia de las lecturas del C-TEN respecto a dicha contextualización. Por lo anterior, nos parece pertinente indagar en estudios posteriores si los niños comprenden de forma distinta las oraciones en las que se usan adjetivos adverbializados y adverbios de manera *–mente* (véase 72 y 72a). El ejemplo 72 se encuentra en el C-TEN, mientras que al 72a le hemos agregado el sufijo *-mente*

72. Bolita comía **justo** lo que debía comer
72a. Bolita comía **justamente** lo que debía comer.
(“Bolita”. Lecturas 2°, 1997)

Por su parte Barriga (2002) menciona que la lengua escrita enfrenta al niño a oraciones con sintaxis más compleja y construcciones desconocidas respecto de la oralidad. En los textos del C-TEN se presentan oraciones más bien cercanas a la oralidad, como lo podemos ver en el ejemplo (73 y 73a), que nos parece de uso coloquial. Incluso el agregar el sufijo *–mente* no implica que la oración sea cercana a la escritura.

73. En la escuela se la pasa uno **rico**.
73a. *En la escuela se la pasa uno **ricamente**.
("Pisotón va al colegio". *Lecturas* 1º. 2011)

Zamudio (2010) señala que el aprendizaje de la cultura escrita plantea dificultades de orden conceptual en el que los niños se aproximan a este objeto paulatinamente en virtud de tratar de entender cómo funciona. Si consideramos a los textos que integran los libros de lectura como modelos privilegiados para el aprendizaje de la cultura escrita, encontramos que al estar alejados de dicha cultura, podrían resultar engañosos para el dominio que los niños vayan logrando de la lengua escrita.

Además vale la pena reflexionar sobre la postura de los autores de las lecturas del C-TEN respecto a la lengua escrita. Desde Díaz (2010) sabemos que a partir de 1993 los libros de texto gratuitos de español de la SEP tienen un enfoque comunicativo-funcional en el que el contacto con una diversidad de portadores escritos les permitiría a los niños entender todos los contextos de la comunicación escrita. En este sentido podemos afirmar que existe una contradicción en cuanto a lograr que los niños se familiaricen con el registro escrito, ya que hasta donde podemos constatar, los libros de lecturas son más cercanos a la oralidad.

Nuestros resultados apoyan las conclusiones de Barriga (2011), quien menciona que los libros de texto de la SEP (tanto de actividades como de lectura) no apoyan el desarrollo lingüístico tardío de los niños. Ella menciona dos causas fundamentales: la primera tiene relación con la dificultad y variedad que se presentan en los discursos reales, debido a la tendencia de los libros a un registro oral. Por otro lado, Barriga (2011) menciona como segunda causa la diversidad de

estilos y posturas que tienen los autores de los libros, por lo que consideramos que una nueva pregunta de investigación que abre este estudio es: ¿Qué criterios siguen los autores de dichos libros para la elección y adaptación de las lecturas?

Las recomendaciones de Ferreiro (1999); Calderón (2010); y Kaufman (1998) sobre la importancia de que los niños tengan contacto con modelos de lectura variados y adecuados, nos parecen ideales para cerrar este trabajo. Tolchinsky (2004) menciona que las características del desarrollo del lenguaje tardío son diferentes en cada individuo por las circunstancias particulares que vive. Los modelos de lectura a los que los niños se enfrentan al inicio de su alfabetización en la escuela deben tener el objetivo de garantizar ser un apoyo para la inmersión real de estos niños en la cultura escrita. Nuestros resultados nos permiten cuestionar si los textos del C-TEN están logrando dicho objetivo. De acuerdo con nuestras conclusiones, consideramos que la oportunidad de acercar a los niños a lo complejo de la lengua escrita parace no ser aprovechada por los libros de lectura de la SEP.

El presente trabajo es una invitación a continuar reflexionando e investigando acerca de la utilidad de dichos libros y a plantear propuestas que mejoren su calidad. Estas investigaciones deben permitir tener mayor claridad a cerca de qué postura se debe adoptar para generar libros de lectura. Ya se tiene la experiencia de libros que se consideraron demasiados complejos en generaciones anteriores. Los actuales parecen ser simplificados. Es necesario generar una póstura que contemple la complejidad de la lengua escrita y las necesidades de los niños que leerán los textos que los libros ofrezcan.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, L. J. (2007). Predicación secundaria depíctiva en español. *Revista Española de Lingüística. RSEL 37*, 337-370.

Alarcón, L. J. (2008) Adjetivos en predicación dentro de textos narrativos utilizados en la escuela. Universidad Autónoma de Querétaro, Tesis Doctoral.

Alarcón, L. J. (2010). Funciones del adjetivo en español desde una perspectiva tipológica. En Compilación, *Hechos y proyecciones del Lenguaje* (págs. 95-124). San Juan de Pasto. Nariño- Colombia: Centro de Publicaciones de la Universidad de Nariño.

Alarcón, L. J. (2011). Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos. En N. F. Delbecque, *Du signifiant minimal aux textes* (págs. 183-207). Collection Libéro.

Alarcón, L. J. (2013). El adverbio de manera corto en el español formal de México. *Revista Verba Hispánica No. XXI, Lubjana*, 55-74.

Alarcón, L. J. (2013.). Adjetivos predicativos y adverbios de manera en la producción narrativa de niños y jóvenes escolarizados. En B. A. Auza, *¿Qué me cuentas? Naraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohabllantes.* (págs. 213-260.). México: De Laurel.

Alvarado, M. (2011). Nuevas exploraciones sobre los recursos infantiles para la organización de textos escritos. En M. Alvarado, G. Calderón, & K. &. Hess, *Desarrollo lingüístico y Cultura Escrita.Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos.* (págs. 29-45). México: UAQ-Porrúa.

Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K., & Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En M. Alvarado, G. Calderón, G. Hess, & S. Vernon, *Desarollo lingüístico y cultura escrita* (págs. 5-26). México D.F: Pórrua.

Alvarado y Vernon, (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad.* México: INEE.

Aspiazu, T. S. (2000.). Los adverbios en *-mente* orientados hacía el sujeto y la llamada función de predicación en el español. En G. Worjak, *En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual. Aspectos congnitivos y semánticos (morfo) sintácticos y lexicogenéticos.* (págs. 422-431). Frankfurt- Madrid: Vervuent Iberoamericana.

Ávila, R. (2011). Los libros de texto gratuitos y mi integración personal. En R. Barriga, *A 50 años de los libros de texto gratuitos.* (págs. 385-399). México: El Colegio México.

Barriga Villanueva, R. (2011). *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela.* México D.F.: El Colegio de México.

Barriga, R. (1999). Cuatro décadas del español en México. En R. Barriga, *A 50 años de los libros de texto gratuitos* (págs. 83-100). México: El Colegio de México.

Barriga, R. (2002.). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares.* México : El Colegio de México.

Bath, D. N. (1994). *The Adjectival Category. Criteriia for Differentation and Identification.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins (Studies in Language Companion Series).

Battaner, P., & Torner, S. (. (2005). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario.* Barcelona: Documenta Universitaria.

Baumann, J. F. (2008). Vocabulary and reading comprehension. The nexus of meaning. En S. &. Israel, *Handbook of research and reading comprehension.* (págs. 323-346). Nueva York: Routledge.

Berko, J. (2010). El desarrollo del lenguaje. En J. &. Berko, *Desarrollo del lenguaje* (págs. 1-9). Madrid: Pearson.

Calderón, G. (2010). La hipótesis alfabética y la conciencia fonológica en niños de preescolar. En Calderón (2010), *El reto de la lengua escrita en la escuela.* (págs. 45-66). México: Colección Fundap Educación.

Carrasco, A. (2011). La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español . En Barriga, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (págs. 307-328). México: El Colegio México.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.* México: Fondo de Cultura Económica.

De Mello, G. (1992). *Adjetivos adverbializados en el español culto hablado de diez ciudades.* 225-242: Lingüística del español actual XIV.

Demonte, V. &. (1999). La predicación: los complementos predicativos. En I. &. Bosque, *Gramática descriptiva de la Lengua Española.* (págs. 2461-2523). Madrid: Espasa.

Díaz, A. C. (2011). El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje. En D. R. Barriga, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos.* (págs. 287-303). México: El Colegio México.

Dixon, R. M. (2004). Adjevtive Classes in Tipological Perspective. En R. M. Dixon, *Ajective Classes. A Crosslinguistic Typology.* (págs. 1-49). Oxford: Oxford University Press.

Ferreiro. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, M. (2006). El tiempo de la narración: una secuencia de trabajo gramatical. En A. &. Camps, *Secuencias didácticas para aprender gramática.* (págs. 204-216). Barcelona: Graó.

García Page, M. (2002). El análisis sintáctico (VII). Análisis de oración simple. La función del Complemento Predicativo. En P. Gómez, M. Cuesta, M. García

Page, & E. R. Sánchez, *Ejercicios de Gramática y de Expresión (2a ed.)* (págs. 167-184). Madrid: Centro de Estudios Ramón Arces.

Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development.* Chicago: University of Chicago Press.

Gutiérrez Araus, M. L. (1978). *Las estructuras sintácticas del español actual.* Madrid: Sociedad General Española de la Librería.

Hess, K. &. (2010). Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Análisis de narraciones infantiles. En G. &. Calderón, *El reto de la lengua escrita en la escuela* (págs. 85-114). México: Funda.

Hess, K. &. (2010). Interrelaciones entre oralidad - Escritura en narraciones. En G. &. Calderón, *El reto de la lengua escrita en la escuela* (págs. 115-138). México: Colección Fundap Educación .

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

Hummel, M. (2000). *Adverbale and adverbaliesierte. Adjektive im spanischen. Konstruktionen des typs Los niños duermen tranquilos und María corre rápido.* Tübingen: Gunten-Narr.

Hummel, M. (2001). Adjetivos adverbales flexionados y adjetivos adverbializados invariables en castellano contemporáneo. Construcciones del tipo: los niños duermen tranquilos y María corre rápido. *Revista de la carrera de lingüística e idiomas. No. 12.Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.*, 9-52.

Hummel, M. (2002). Sincronía y diacronía del sistema atributivo de las lenguas románicas. *Revista especializada en lingüística y ciencias del lenguaje. No. 13. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.*, 28-47.

Hummel, M. (2007). Adjetivos aderbializados y otros atributos directos del verbo en el habla informal de Chile. En J. &. Cuartero, *Vernetzungen. Bedeutung in*

Wort, Satz und Text. Festschrift für Wótjak zum. (págs. 65-98). Frankfurt: Peter Lang.

Jimeno, P. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. En A. &. Camps, *Secuancias didácticas para aprender gramática.* (págs. 155-164). Barcelona: Graó.

Kaufman, A. &. (2001). *La Escuela y los Textos.* Buenos Aires: Aula XXI.

Kaufman, A. (1997). *La lecto-escritura y la escuela (7a ed).* Buenos Aires: Aula XXI. Santillana.

Lara, L. F. (2006). *Curso de Lexicografía.* México: El Colegio México.

López, C. J. (2013). *Léxico Básico el Español en México.* México: Edére.

López, G. A. (1998). El adjetivo. En G. A. López, *Gramática del Español. III Las partes de la oración.* (págs. 147-189). Madrid: Arco/Libros.

Nippold, M. (2007). The Literarate Lexicon. En M. Nippold, *Later Language Developmment: School-AgeChildren, Adolescents and Younng Adults* (págs. 25-47). Austin TX: Pro-Ed.

Pitkowski, V. y. (2009.). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Tinkuy No. 11*, 31-51.

Rodriguez Díaz, B. (1997.). Neutralización del "adjetivo- atributo"/ "adverbios-aditamento". En B. Rodriguez Díez, *El recurso de la neutralización en lingüística.* (págs. 95-123). León- España.: Universidad de León (Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinares).

Romero, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. .* México: SEP. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Serra, M. S. (2000). El desarrollo de la morfología y la síntaxis. En M. S. Serra, *La adquisición del lenguaje* (págs. 283-290). Barcelona: Ariel.

Teberosky, A. (2007 (5a ed)). *Aprendiendo a escribir.* Barcelona: Horsori.

Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. (. Berman, *Language Development across Childhood and Adolescence* (págs. 233-247). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Van Dijk, T. (1992). *La Ciencia del Texto.* Barcelona: Paidós Educación.

Vernon &. Calderón (2011). Las segmentaciones gráficas no convencionales en adolescentes escolarizados. En M. Alvarado, G. H. Calderón, & S. Vernon, *Desarrollo Lingüístico y Cultura Escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos.* (págs. 89-119). México: UAQ-Porrúa.

Vernon, S. (2010). El papel del desarrollo en la adquisición de la escritura. En K. &. Hess, *El reto de la lengua escrita en la escuela* (págs. 17-44). México: Fundap.

Villayandre, M. (2008). Lingüística con corpus. *E. H. Filología 30*, 329-349.

Zamudio, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de palabras. En P. &. Vernon., *Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela* (págs. 71-95). México: Colección Aula Nueva.

Zamudio, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en teoría lingüística. .* México: El Colegio de México.