

SHIRO, MARTHA. 2007. *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela, DICORI. 117 pp.

Reseñado por Zayra Marcano
Universidad Central de Venezuela
zayramarcano@yahoo.es

En su libro sobre la construcción del punto de vista en los relatos de niños entre 6 y 11 años, Martha Shiro pone en evidencia la importancia que tiene el empleo de las expresiones modales en el proceso de construcción de la perspectiva narrativa. En tal sentido, la autora explica que el foco de la investigación recae sobre el uso de las expresiones de modalidad epistémica (o modalización), esto es, de aquellas formas lingüísticas mediante las cuales el hablante señala hasta qué punto está seguro de lo que está enunciando, hecho que le permite evidenciar su grado de compromiso con la veracidad de las proposiciones expresadas. A través de su estudio, Shiro se propone determinar qué recursos lingüísticos emplean los niños para señalar el grado de certeza de sus enunciados, así como analizar el modo en el que los niños emplean tales recursos para construir el punto de vista de la narración. El libro está compuesto por una introducción y seis capítulos.

En la “Introducción”, la autora explica que la modalidad está estrechamente relacionada con los propósitos comunicativos del hablante, pues, a través de ella, el emisor manifiesta su actitud con respecto a la información transmitida. También hace referencia al discurso narrativo y afirma que los relatos están al alcance de los niños desde temprana edad. De ahí que los niños empiecen a producir pronto sus propios relatos, “los cuales desempeñan un papel importante en la construcción de la experiencia” (p. 19). Es importante señalar que en este apartado la autora hace referencia a sus objetivos, al enfoque de la investigación, y a la forma en la que está organizado el estudio.

En el primer capítulo, correspondiente al “Planteamiento del problema”, Shiro presenta la complejidad de la investigación y señala que resulta difícil explicar las sutilezas presentes en el sistema lingüístico para expresar grados de certeza en un enunciado. Dice, además, que los hablantes

hacen uso de esas expresiones sin esfuerzo aparente y que, por tanto, habría que investigar cómo se desarrollan esas habilidades en el lenguaje infantil. En este apartado, la autora también plantea sus preguntas de investigación, a saber: i) ¿qué formas lingüísticas usan los niños para expresar la modalidad epistémica?; ii) ¿cómo varían esas expresiones con la edad, el nivel socioeconómico y el sexo?; iii) ¿cómo varían los usos con el tipo de discurso en qué aparecen?; y iv) ¿cómo contribuyen las expresiones modales a la construcción del punto de vista narrativo?

El segundo capítulo corresponde al “Marco teórico y conceptual”, y en él se presentan los estudios más relevantes a propósito de la problemática tratada. Este capítulo se divide a su vez en siete apartados que contribuyen a la exposición clara de diversas nociones fundamentales para el estudio, como son: la modalidad epistémica, la evidencialidad, el discurso narrativo, la perspectiva discursiva, entre otros.

El primero de esos apartados se titula “La modalidad epistémica”, y allí Shiro explica que las nociones básicas del fenómeno en estudio provienen de la lógica aristotélica, en la que se distingue entre una proposición asertiva (*Sócrates es mortal*) y una proposición modal (*Es posible que Sócrates fuera pobre*), donde se aprecia la intervención subjetiva del hablante. También deja ver que Lyons (1977) y Wittgenstein (1958) tienen ideas afines a la antes expuesta, dado que el primero habla de proposiciones analíticas (necesariamente verdaderas) y proposiciones sintéticas (posiblemente verdaderas); el segundo, por su parte, considera que los enunciados se someten a juicios de diferente certeza, verificación o evidencia. A tal respecto, la autora también cita a Givón (1982), afirmando que éste se ha interesado por destacar la escalaridad de la modalidad epistémica.

En el segundo apartado, “La modalidad y la evidencialidad: ¿dónde están las fronteras?”, Shiro señala que una de las grandes vertientes teóricas en la que se origina el problema central de su investigación se enmarca en la perspectiva de la tipología lingüística, y que en ésta se analizan “los mismos fenómenos, pero bajo el nombre de modalidad epistémica y/o evidencialidad” (p. 26). Dada la referencia a esos términos, la lingüista afirma que la evidencialidad, al igual que la modalidad, es un fenómeno cuyos límites no están claramente establecidos; sin embargo, explica que el término *evidencialidad* se usó, en sus inicios, para hacer referencia a aquellos sufijos que denotan fuente de información. En tal sentido, cita la investigación de Chafe (1986) sobre la evidencialidad en inglés, y afirma lo siguiente:

Puesto que el punto de partida de los estudios de Chafe es el grado de confiabilidad (compromiso, responsabilidad) que el hablante imprime al enunciado, se observa una fuerte analogía entre la noción de evidencialidad (como lo plantea Chafe 1986), la noción de modalidad (Halliday y Kirkwood 1985) y la de modalidad epistémica (Palmer 1986).

En el tercer apartado, Shiro muestra los “Estudios en español sobre la modalidad epistémica”, y explica que, en el ámbito hispánico, éstos aparecen generalmente como capítulos de gramáticas (Sánchez de las Brozas [1562] 1981, Nebrija [1442] 1992, Alarcos 1994, entre otros), y que tratan el fenómeno desde una perspectiva puramente sintáctica. Al respecto, sostiene que sólo en unos pocos trabajos se explica el uso de la modalidad (Otaola 1988 y Jiménez Juliá 1989), y que en ninguno se trata el objeto de estudio como una categoría semántica desde una perspectiva funcional.

En el cuarto apartado, titulado “El estudio de la modalidad en el lenguaje infantil”, la autora comenta que las investigaciones sobre la adquisición de las expresiones de modalidad no abundan y que, en español, “brillan por su ausencia” (p. 31). También señala que, en inglés y francés, se han estudiado más los procesos evolutivos en el habla infantil y que, en dichas lenguas, existen dos tipos de estudios: los integradores, en los que se analizan aspectos de los procesos evolutivos, y que reportan aspectos gramaticales relacionados con la modalidad; y los estudios, que se enfocan específicamente en la modalidad para analizarla, en la mayoría de los casos, desde el punto de vista gramatical.

Entre los antecedentes citados, Shiro hace referencia al trabajo de Wells (1979), quien, en un estudio longitudinal realizado en el Reino Unido, encuentra que los verbos modales aparecen (con significado deóntico) en el habla de los niños ingleses a los 2 - 6 años, y que a los 3 años aparecen los primeros verbos con significado epistémico. Es tan sólo a los 5 años cuando un 25% de los niños entrevistados muestra un uso epistémico de los verbos modales.

La autora también cita a Stephany (1986), quien analiza, en inglés y en griego, los verbos modales, las inflexiones y otras categorías, a fin de determinar las semejanzas y diferencias en los procesos evolutivos, y observa que “en inglés, parece que el uso de los verbos modales es más extenso; en griego [...] se recurre a formas flexionadas (como el subjuntivo, el condicional, entre otros) para señalar la responsabilidad y el compromiso del hablante con la información expresada” (p. 33).

Asimismo, Shiro menciona el estudio de Astington (1993), quien explora las habilidades de niños para comprender la mente de los otros. Astington señala que los niños necesitan realizar dos descubrimientos: i) que la gente tiene estados mentales, pensamientos, etc.; y ii) que la mente de los demás no necesariamente hace lo mismo que la mente de uno.

Papafragou (1998 a y b) considera que la adquisición tardía de la habilidad epistémica se explica porque hay una habilidad cognitiva que necesariamente se debe haber adquirido antes: *la teoría de la mente*. A partir de la referencia a ese estudio, Shiro también cita a O'Neill y Atance (2000), quienes investigan los usos de los verbos y adverbios modales en diez niños angloparlantes y comprueban que, en el habla de los niños de 2 a 5 años de edad, las expresiones de modalidad epistémica sólo se emplean en contextos muy reducidos.

Reilly *et al.* (2002) estudian el desarrollo de las habilidades narrativas y expositivas en textos escritos e investigan cómo los hablantes expresan lingüísticamente sus actitudes en inglés, francés y hebreo. De acuerdo con Shiro, los resultados de ese estudio revelan que “las expresiones modales son más frecuentes en los textos expositivos que en los narrativos y que, en todas las lenguas estudiadas, los adultos usan considerablemente más la modalidad epistémica que los niños y los adolescentes” (p. 33).

Por último, la autora hace referencia a Berman y Nir-Sagiv (2004), quienes reportan el desarrollo de expresiones modales en textos escritos por niños, jóvenes y adultos, y encuentran un marcado efecto de la edad sobre el uso de dichas expresiones en las narraciones escritas.

Luego de mostrar los hallazgos de tales autores, Shiro comenta que “dada la relativa escasez de los estudios sobre habla infantil, es fácil entender que la investigación centrada en el tema específico de la modalidad (en cualquiera de sus aspectos) sea prácticamente inexistente” (p. 34) en las investigaciones sobre hispanohablantes. Afirma, sin embargo, que en algunos de los escasos corpus longitudinales (Hernández Pina 1984, López Ornat 1994 y Posada 1998) podría encontrarse una secuencia de aparición de los verbos modales o de los actos de habla directivos que están relacionados con la modalidad deóntica.

En el quinto apartado, titulado “El desarrollo de la competencia narrativa”, la autora afirma que los estudios acerca de ese tema abundan no sólo en español, sino en otras lenguas. Este apartado se divide, a su vez, en dos subapartados relevantes para el estudio del discurso narrativo y de la modalidad.

El primero se titula “Función referencial y expresiva en el discurso narrativo”; en él Shiro hace referencia a la importancia de la narración en el proceso de socialización del niño, pues “cuando el adulto le cuenta al niño un cuento está modelando formas socialmente aceptables de hablar sobre la experiencia” (p. 35). Además de esto, la lingüista señala que la memoria del niño se enriquece cuando los padres relatan episodios que él no recuerda, ya que al oír esos relatos, el niño los incorpora a su memoria como si los recordara. Es por ello que, según la autora, las narraciones contribuyen a la construcción de la identidad del niño.

Shiro también señala que todos los estudios acerca de la narración coinciden al describirla en función de un número limitado de componentes, y explica que, para Labov (1972), tales componentes son: resumen, orientación, acción que complica, punto culminante, resolución y coda. Al respecto, la autora explica que no todas las narraciones contienen esos elementos, y que la presencia de todos ellos no asegura una mejor calidad en la narración; sin embargo, afirma que algunos de los componentes mencionados sí son indispensables para que el relato sea identificado como tal. Al hacer referencia a cada uno de ellos, Shiro afirma que la *acción que complica y la resolución* constituyen los elementos referenciales de la narración, “ya que hacen referencia a eventos de un mundo “real” o un mundo “posible” (p. 37). También señala que la *orientación* debe verse como un elemento referencial, dado que informa al receptor sobre quiénes son los personajes y dónde y cuándo suceden las acciones.

Además de esos componentes, Shiro menciona los elementos evaluativos, y afirma que éstos desempeñan un papel muy importante en las narraciones, pues “cuando un niño se enfrenta a la tarea de narrar, éste no solamente hace un recuento de los eventos sino que también selecciona las perspectivas desde las cuales se narran los eventos” (p. 38). Según la autora, la evaluación se relaciona con el aspecto expresivo de las narraciones, y afirma que “la función expresiva está organizada mediante elementos evaluativos que pueden encontrarse en cualquier componente estructural de la narración” (p. 40).

El segundo subapartado se titula “La modalidad epistémica y la perspectiva narrativa”, y en él Shiro señala que las expresiones de modalidad epistémica juegan un rol fundamental en la construcción de la perspectiva discursiva, dado que marcan la subjetividad del hablante. En tal sentido, afirma que cada narrador debe adoptar una perspectiva que guíe su relato, a fin de expresar los estados internos del personaje y los motivos que

originan los eventos. La autora explica así que la construcción discursiva del *yo* y del *otro* se apoya, en gran parte, en el uso de las expresiones de modalidad epistémica. Por ello, “se piensa que los niños, durante el desarrollo, pasan a través de etapas en el proceso de construcción de la imagen de sí mismos que expresan en las narraciones” (p. 43), con lo cual adquieren la habilidad para proyectar una imagen del *yo* y del *otro* en forma discursiva.

Shiro también cita sus investigaciones previas sobre los usos del lenguaje evaluativo en narraciones infantiles orales y señala que la perspectiva narrativa que se construye con las expresiones evaluativas varía según el tipo de narración, la edad de los niños y su nivel socioeconómico (Shiro 2000 y 2001-2002).

Es importante agregar que la autora hace referencia al discurso reportado y señala que, en el marco del estudio de la perspectiva discursiva, “la representación del habla y del pensamiento cobra un interés particular” (p. 44), dado que en las narraciones se asignan voces a los personajes, siguiendo ciertas pautas discursivas. Además de esto, la investigadora explica que los narradores tienen la opción de cambiar de perspectiva y de combinar las voces de varios personajes en un mismo relato. Por ello, explica que “es necesario indagar acerca de las maneras en que las voces se combinan en la narración de niños hispanohablantes, con el fin de develar los procesos que contribuyen a la construcción de la perspectiva discursiva” (p. 45).

En el capítulo tres, correspondiente al “Método”, la autora explica el contexto de la investigación, la muestra, los procedimientos y las categorías de análisis.

En relación con el contexto de la investigación, Shiro aclara que los datos fueron recopilados en seis escuelas de Caracas: tres privadas y tres públicas. A fin de apreciar las diferencias sociales de la población venezolana, la investigadora recogió la muestra en escuelas que pueden considerarse polos extremos de la pirámide social. Así pues, las escuelas privadas se consideran entre las mejores del país y están ubicadas en el este de la ciudad, donde vive gente con alto poder adquisitivo; mientras que las tres escuelas públicas se encuentran en barriadas donde la mayor parte de los habitantes vive por debajo de la línea de pobreza.

Shiro explica que la muestra está conformada por 444 narraciones producidas por 113 niños (52 niñas y 61 niños) del ciclo básico, de primero a cuarto grado. La autora escogió esos dos grupos de edad porque los estudios sobre adquisición de la narrativa infantil muestran que, en ese

período, hay cambios importantes en el uso de la evaluación y la elaboración de la estructura narrativa. Shiro excluyó de la muestra a los niños con necesidades especiales, bilingües o mayores al promedio de edad de la clase.

Con relación a los procedimientos, la autora señala que los niños fueron entrevistados individualmente, y que cada uno participó en cuatro tareas narrativas en las que se le indujo a producir cuatro narraciones pertenecientes a dos géneros distintos. En dos de esas tareas narrativas se buscaba que el niño produjera narraciones de experiencias personales, y en las otras dos se buscaba que los niños produjeran historias de ficción. En tal sentido, la autora aclara que los niños produjeron las narraciones en respuesta a una pregunta formulada por la entrevistadora (desencadenante).

La investigadora explica que, en cada género, “una tarea indujo a los niños a modelar una narración (desencadenante estructurado), mientras que la otra los indujo a narrar mediante una pregunta (desencadenante abierto). Cabe destacar que para obtener la narración personal el entrevistador narró una anécdota y le preguntó al niño si algo similar le había sucedido; mientras que para la obtención de la narración de ficción, se le pidió al niño que narrara una experiencia en la que hubiera sentido miedo, y se le preguntó: “¿te pasó alguna vez que te hayas asustado?” Si la respuesta era afirmativa, la entrevistadora decía “cuéntame”, y si la respuesta era negativa, la entrevistadora realizaba algunos intentos para inducir al niño a narrar.

Es importante señalar que las entrevistas se transcribieron en formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcriptions*, Sokolow y Snow 1994), y que las transcripciones se dividieron en cláusulas y se codificaron.

Shiro explica que las categorías de análisis se agruparon en cuatro clases: fuente de conocimiento, modo de conocer, relación y confiabilidad. La FUENTE DE CONOCIMIENTO hace referencia a la *fuentes de información* expresada en el enunciado para señalar el grado de *confiabilidad* de lo que se está diciendo. Para la autora, la referencia a las fuentes de conocimiento incluye las siguientes categorías: *evidencia, discurso reportado e hipótesis*. Los MODOS DE CONOCER corresponden a las expresiones modales a través de las cuales “el emisor indica qué tipo de conocimiento encierra el enunciado” (p. 59). Las subcategorías propuestas por Shiro para analizar los MODOS DE CONOCER son: *creencia, inducción, rumor y deducción*, las cuales están estrechamente relacionadas con los indicadores de la fuente de conocimiento. Respecto a la CONFIABILIDAD, la autora explica que, en español, la ausencia de expresiones modales señala confiabilidad absoluta

y compromiso máximo por parte del hablante con el contenido del enunciado; por ello, explica que sólo analizó las marcas lingüísticas presentes, y que codificó la confiabilidad en cuatro categorías: *cantidad*, *probabilidad*, *frecuencia* y *factibilidad*. La última categoría es la de RELACIÓN, y en ella se codifican expresiones misceláneas que no eran compatibles con las categorías anteriores, pero que señalaban el compromiso del hablante con la información ofrecida al interlocutor. Cabe destacar que la autora codifica la RELACIÓN en tres categorías: *expectativa*, *comparación* y *mitigadores*.

En el cuarto capítulo, correspondiente al “Análisis e interpretación de los resultados”, Shiro observa que los niños usan una amplia gama de expresiones de modalidad epistémica con el fin de mostrar su compromiso respecto a la información contenida en el enunciado. Afirma, además, que las expresiones más usadas son las que indican *expectativa*, “entendida como las decisiones léxicas que señalan el posicionamiento del hablante con respecto a la información comunicada” (p. 87). También deja ver que la *evidencia* (que señala el o los sentidos a través de los cuales se percibe la experiencia) fue ampliamente utilizada.

Asimismo, la autora indica que el discurso reportado cumple una función importante en el discurso narrativo, y que sirve como recurso epistémico, pues refleja el acercamiento o distanciamiento del narrador con lo reportado. Al respecto, también señala que los niños varones del nivel socioeconómico alto emplean con mayor frecuencia el discurso reportado en relación con los niños del nivel socioeconómico bajo y las niñas de la misma edad.

La investigadora observa, además, que los verbos modales tienen escaso uso en el habla infantil y que, por tanto, “no deberían servir como punto de partida en los estudios que examinan el desarrollo de la modalidad epistémica” (p. 87).

A través de los resultados, Shiro también afirma que las habilidades vinculadas al uso de las expresiones modales están en desarrollo en los niños entre 6 y 11 años, y que las frecuencias de uso aumentan con la edad (el incremento es mayor en los niños de nivel socioeconómico alto). De igual manera, los resultados de la investigación muestran que, en las narraciones de ficción, el número de expresiones modales es mayor que en la narración de experiencias personales.

En el último capítulo, correspondiente a las “Conclusiones”, Shiro hace referencia a las implicaciones del estudio y acota que sólo un enfoque multidimensional puede explicar más claramente los procesos evolutivos

relacionados con el desarrollo de las habilidades narrativas. De acuerdo con la autora, ese tipo de enfoque contribuye a mostrar “los diversos patrones lingüísticos y discursivos que usan hablantes de distinto género y estrato social en condiciones diferentes de producción” (p. 89).

Según la autora, los hallazgos del estudio tienen tres implicaciones metodológicas importantes:

La primera se relaciona con la investigación acerca de los procesos de adquisición del lenguaje, pues los estudios evolutivos hacen énfasis en la adquisición temprana o tardía de algún fenómeno lingüístico; sin embargo, los resultados de la investigación de Shiro revelan que algunas formas adquiridas a temprana edad están en desarrollo en la preadolescencia y que, posiblemente, continúen en la edad adulta.

La segunda implicación se relaciona con el efecto que tiene el contexto en la producción discursiva, dado que los estudios sobre los géneros discursivos basan sus resultados mayormente en el análisis de un tipo de discurso, pero en el estudio de Shiro se observa que un mismo sujeto puede producir narraciones con características diferentes según el contexto, y que las características socioculturales de los hablantes tienen un efecto importante en la producción.

La tercera implicación permite explicar que el enfoque funcional adoptado contribuye a entender mejor los procesos de desarrollo lingüístico.

Por último, Shiro sugiere que los procesos evolutivos de la modalidad epistémica se deben seguir analizando en edades más tempranas y más tardías, ya que los estudios de ese tipo permitirían determinar si existe una secuencia en el aprendizaje de las distintas formas en que se expresa la modalidad epistémica.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que el libro de la profesora Martha Shiro constituye un valioso aporte para los estudios sobre el desarrollo de las expresiones modales, pues la autora aborda el problema desde una perspectiva multidimensional que da cuenta detallada de los elementos relacionados con el uso de la modalización por parte de niños caraqueños en edad escolar. Cabe señalar, además, que los datos obtenidos son tratados por la autora con una rigurosidad metodológica evidente, dado que lleva a cabo su estudio considerando tanto las formas lingüísticas como su función discursiva, lo cual contribuye a entender mejor los procesos de desarrollo lingüístico. En tal sentido, afirma que “si los estudios de adquisición separan las formas lingüísticas de las funciones

discursivas, sólo pueden dar una visión parcial de aquello que se está adquiriendo” (p. 89).

También se debe señalar que, a través de ese enfoque multi-dimensional, la autora logra observar las diferencias de uso de las expresiones estudiadas en hablantes de distinto género y estrato social. Asimismo, señala que el uso de los elementos a través de los cuales se construye la perspectiva narrativa varía dependiendo de las condiciones de producción, ya que el empleo difiere cuando se trata de una narración de ficción o de una experiencia personal. Por ello, puede afirmarse que, desde el punto de vista metodológico, la investigación de Shiro es muy completa, pues se trata de un estudio psicolingüístico que va más allá de la observación de las etapas que favorecen el desarrollo de las expresiones modales.

Otro aspecto que vale la pena comentar es la revisión exhaustiva que hace la autora de diferentes investigaciones y que presenta de manera impecable en el marco teórico. En ese apartado, la lingüista hace referencia a diversos estudios sobre modalidad epistémica, discurso narrativo y lenguaje infantil, aclarando que dichos estudios se han llevado a cabo, con una mayor frecuencia, en lenguas extranjeras. Así pues, Shiro deja claro que, en español, los estudios sobre habla infantil son relativamente escasos, y que las investigaciones sobre desarrollo de la modalidad epistémica son inexistentes. De allí la importancia del libro, pues constituye también un antecedente valioso sobre la adquisición de las expresiones modales en español, y un excelente punto de partida para futuras investigaciones.

Por último, cabe señalar que, pese a la complejidad del tema, la autora presenta su exposición con gran claridad y, con ello, demuestra la experiencia que tiene como docente e investigadora en el campo de los estudios lingüísticos y, más específicamente, en el área de los procesos relacionados con la adquisición del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Astington, Janet. 1993. *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Berman, Ruth y Bracha Nir-Sagiv. 2004. Linguistic indicator of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language* 31. 339-380.
- Chafe, Wallace. 1986. Evidentiality in English conversation and academic writing. En Wallace Chafe y Johanna Nichols (eds.), *Evidentiality: The Linguistics coding of epistemology*, i- iv. Norwood, NJ: Ablex.
- Givón, Thomas. 1982. Evidentiality and epistemic space. *Studies in Language* 6. 23-49.
- Halliday, Michael y Alexander Kirkwood. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hernández Pina, Fuensanta. 1984. *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez Juliá, Tomás. 1989. Modalidad, modo verbal y modus clausal en español. *Verba* 16. 175-214.
- Labov, William. 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- López Ornat, Susana. 1994. *Adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Lyons, John. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nebrija, Elio Antonio. [1942] 1992. *Gramática de la lengua castellana*. En Antonio Quilis (ed.), *Gramática de la lengua castellana y estudios nebrisesenses*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.
- O' Neill, Daniela y Cristina Atance. 2000. "Maybe my daddy give me a big piano": The first development of children's use of modals to express uncertainty. *First Language* 20. 29-52.
- Otaola, Concepción. 1988. La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española* 68. 99-117.
- Palmer, Frank. 1986. *Mood and modality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Papafragou, Anna. 1998 a. The acquisition of modality. Implication for a theory of semantic representation. *Mind and Language* 13. 370-399.
- Papafragou, Anna. 1998 b. Modality and metarepresentation. En Annabel Greenhill; Mary Hughes; Heather Littlefield y Hugh Walsh (eds.), *Boston University Child Language Development BUCLD 22 proceedings*, 610-620. Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Posada, Ana María. 1998. *Aspectos de la adquisición de la lengua española entre los 27 y 38 meses de edad*. Trabajo inédito de Maestría. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Reilly, Judy; Elisheva Baruch; Harriet Jisa y Ruth Berman. 2002. Propositional attitudes in written and spoken language. *Written Language and Literacy* (Special Issue) 5, 2. 183-218.
- Sánchez de las Brozas, Francisco. [1562] 1981. *Minerva o de los fundamentos y elegancias de la lengua latina*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Shiro, Martha. 2000. Diferencias sociales en la construcción del yo y del otro: expresiones evaluativas en la narrativa de niños caraqueños en edad escolar. En José Jesús Bustos Tovar; Pierre Charadeau; José Luia Girón; Silvia Iglesias Recuero y Covadonga López (eds.), *Lengua, Discurso, Texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, 1303-1318. Madrid: Universidad Complutense y Visor Libros.
- Shiro, Martha. 2001-2002. La construcción de la perspectiva narrativa: el yo y el otro en narraciones de adultos y niños caraqueños. *Cuadernos de Lengua y Habla 3, Estudios Lingüísticos en homenaje a Paola Bentivoglio*, 533-549.
- Sokolow, Jeffrey y Catherine Snow. 1994. *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stephany, Ursula. 1986. Modality. En Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, 375-400. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, Gordon. 1979. Learning and using the auxiliary verbs in English. En Victor Lee (ed.), *Language development: A reader*, 386-397. London: Croom Helm.
- Wittgenstein, Ludwig. 1958. *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.