

Las
narrativas
y su impacto
en el desarrollo
lingüístico
infantil

Rebeca Barriga Villanueva
Coordinación y edición

EL COLEGIO DE MÉXICO

LAS NARRATIVAS Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO
LINGÜÍSTICO INFANTIL

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA
XXV

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

LAS NARRATIVAS Y SU IMPACTO
EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO INFANTIL

Coordinación y edición de
Rebeca Barriga Villanueva



EL COLEGIO DE MÉXICO

401.93

N234

Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil / edición de Rebeca Barriga Villanueva – 1ª ed. – México, D.F. : El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2014.

786 p. ; 22 cm. (Estudios de lingüística ; 25).

ISBN 978-607-462-736-7

1. Adquisición de lenguaje. 2. Narración (Retórica).
3. Escritos de niños. 4. Escritos de hijos de inmigrantes.
5. Niños – Lenguaje. I. Barriga Villanueva, Rebeca, ed.

Primera edición, 2014

DR © El Colegio de México, A.C.
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.
www.colmex.mx

ISBN 978-607-462-736-7

Impreso en México

*Para Florencia cuya narración se entretendió
con los Viajes del corazón de dos cuenteros enamorados*

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Los vastos y generosos mundos de la narración REBECA BARRIGA VILLANUEVA | 13 |
|--|----|

I. EMPEZAR A NARRAR

| | |
|--|----|
| ¿Te acuerdas? Cuéntame... La emergencia de la narración CECILIA ROJAS NIETO | 33 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Aprendiendo a narrar en español: interrelaciones entre destrezas gramaticales y discursivas en la expresión de la temporalidad entre los 2 y los 3 años de edad PAOLA UCCELLI | 77 |
|--|----|

II. NARRAR CON LA VOZ. YO Y LOS OTROS.

LA LENGUA Y LAS EMOCIONES

| | |
|--|-----|
| Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente ROSA GRACIELA MONTES MIRÓ | 111 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE | 143 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>¿Quién lo dijo?</i> Las voces en las narraciones de niños venezolanos MARTHA SHIRO | 173 |
| El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil MARÍA ROSA SOLÉ PLANAS | 201 |
| Pensar sobre la narración: el desarrollo metalingüístico en la adolescencia KARINA HESS ZIMMERMANN | 229 |
| El desarrollo de la narración más allá de la primera infancia LILIANA TOLCHINSKY | 253 |
| Había una vez un niño que tenía su sapo en un frasco: relaciones entre referencia y cohesión en narraciones infantiles CÉSAR ANTONIO AGUILAR | 283 |
| Algunos recursos de cohesión en la narración infantil en huichol PAULA GÓMEZ LÓPEZ | 311 |

III. DE NARRADORES MIGRANTES, BILINGÜES
Y ESCRITORES DEBUTANTES

| | |
|--|-----|
| De títulos, inicios y finales. Narraciones escritas de niños bilingües y monolingües mexicanos REBECA BARRIGA VILLANUEVA | 339 |
| Orientación temporal en las narrativas personales escritas de los niños jornaleros migrantes NORMA DEL RÍO LUGO | 377 |

| | |
|---|-----|
| Historias de aquí y allá. Relatos de niños migrantes SILVIA ROMERO CONTRERAS Y LUZ MARÍA MORENO MEDRANO | 401 |
| La coherencia en narrativas escritas por niños hispanohablantes de México y de Estados Unidos ESMERALDA MATUTE, MÓNICA ROSSELLI, YAIRA CHAMORRO Y GINA NAVARRETE | 441 |
| Desarrollo del español en adolescentes bilingües... y el cuento del sapo CLAUDIA LUCÍA ORDÓÑEZ | 467 |
| “Español, where are you?” Encontrando las estrategias narrativas de niños hispanohablantes en Estados Unidos MARÍA LUISA PARRA | 499 |
| El desarrollo de las habilidades narrativas en el contexto de un bilingüismo sustractivo NORBERT FRANCIS Y PABLO ROGELIO NAVARRETE GÓMEZ . . | 535 |
| Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y de hñähñú LEONORA PATRICIA ARIAS LOZANO | 561 |
| Narrar en dos mundos. La narrativa oral: una herencia tangibile de pueblos no occidentales ROSSANA PODESTÁ SIRI | 597 |
| Había una vez en un pueblo lejano, pero muy lejano, unos niños que escribían historias muy largas: las narraciones escritas de niños bilingües totonacos ARELI FLORES MARTÍNEZ | 631 |

| | |
|---|-----|
| Entre la oralidad y el libro: autoría y desarrollo narrativo infantil en tzotzil (maya) | |
| LOURDES DE LEÓN PASQUEL | 651 |

IV. NARRAR DIFERENTE, ¿OTROS BILINGÜISMOS?

| | |
|---|-----|
| Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con trastorno específico de lenguaje | |
| DONNA JACKSON-MALDONADO, ROSA PATRICIA BÁRCENAS ACOSTA Y LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE. | 691 |

| | |
|---|-----|
| La referencia a los participantes en narraciones de niños con dislexia y niños sin dislexia | |
| WENDY LARA GALINDO Y PAULA GÓMEZ LÓPEZ. | 729 |

V. DE LA NARRACIÓN A LA DEFINICIÓN:
EL LENGUAJE ACADÉMICO

| | |
|--|-----|
| Más allá de la narrativa: Aprendiendo otros discursos necesarios para la escuela | |
| CATHERINE E. SNOW Y PAOLA UCCELLI | 749 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| Índice onomástico | |
| HUGO CARRERA GUERRERO | 765 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| Índice temático | |
| HUGO CARRERA GUERRERO | 771 |

| | |
|--------------------------|-----|
| De los autores | 783 |
|--------------------------|-----|

LOS VASTOS Y GENEROSOS MUNDOS DE LA NARRACIÓN

Rebeca Barriga Villanueva

El Colegio de México

Imagine a world without narrative[...]

No. Such a universe is unimaginable.

ELINOR OCHS

PREÁMBULO

Narrar es parte esencial de la experiencia humana, forma ideal de interacción que mueve incesantemente los hilos de la comunicación, permitiendo, al hombre, desde muy niño, encontrarse consigo mismo en la construcción de su propia realidad, estructurando, a un tiempo, su lenguaje y su pensamiento. La narración da forma y significado a su pasado y le otorga consistencia a su presente que se proyecta siempre al futuro.

Así es, los niños pequeñitos y los más grandes narran, los jóvenes narran, las mujeres y los ancianos narran, todos narramos en una incontenible necesidad de comunicarnos y de compartir vivencias. En la emergencia de su lengua, al narrar, el niño transita sobre los anchos o estrechos —según su propia realidad y la riqueza de la interacción— ejes del tiempo y del espacio y se acompaña por itinerantes protagonistas de sus historias. Selecciona para contar o recontar los hechos que le son significativos porque emanan de su realidad; los estructura, los conecta o los diluye en el tejido narrativo; acomoda subjetividades y emociones; otorga significados y construye sentidos propios. Crece y aprende, por medio del entramado narrativo, a tejer

el sentido de su vida individual y social. De la calidad de la retroalimentación, del acompañamiento, del entorno, surgirán los rasgos de sus narraciones reales o las reinventadas a partir de la imaginación y la creatividad. De ahí su gran relevancia.

La narración ha sido venero inagotable de investigación humanística y social; su generosa riqueza y su estructura misma, ofrecen un vasto campo para el escrutinio fino del desarrollo lingüístico, que se imbrica con el social y el cognitivo. Mucho se ha dicho y se ha escrito sobre las narraciones. Cómo no había de serlo, si es un discurso privilegiado para atrapar la referencialidad, la temporalidad, la espacialidad, la modalidad de personajes varios que se mueven en los escenarios —reales o ficticios— del acontecer humano que da sentido a la experiencia y la hace narrable.

Este libro es en sí mismo una narración. Construido en episodios, cada uno con sus complicaciones, desenlaces y codas. Es el resultado de la superposición de muchas narrativas cuya cohesión y coherencia se da en tres planos: la realidad, la narración infantil, la investigación. Está hecho de contrastes, paradojas y de rupturas de la canonicidad. En él se entretajan las narraciones surgidas de la vocación científica de los especialistas con las narraciones infantiles y juveniles, trenzadas con los hilos de una metodología propicia a explicar su naturaleza. Y como de narraciones se trata, este texto se edifica con elementos estructurales —opcionales y obligatorios— con los que han sido caracterizadas desde tiempo atrás, ¿desde Aristóteles, quizá?; esos que han dado la vuelta al mundo con Labov y Walleztky, queriendo apresar la naturaleza intrínseca de la narración. En lo que sigue veremos como estos elementos forman parte de su cimiento.

RESUMEN

De hecho, nuestra narración puede resumirse de dos formas. La primera se sintetiza así: aquí se ofrece un rico laboratorio lingüístico

y de construcción de conocimiento. Viven y se entrelazan las voces de especialistas —treinta en total—, mexicanos, latinoamericanos, estadounidenses y europeos con las de los niños, cuyas narraciones ofrecen ricas veredas de investigación. Reúne un total de veinticuatro capítulos que giran en torno a un sinnúmero de temáticas. Todos ellos revelan cómo las narrativas dan pistas del desarrollo infantil que puede estar contenido en lo meramente lingüístico; en el uso de un verbo, un adjetivo, un déictico, un pronombre, una oración simple, una oración compleja, o puede manifestarse en el manejo de la referencia, la emoción y la conciencia del otro, procesos anclados en los terrenos de la cognición y de lo social.

Este libro analiza narraciones orales y escritas producidas, ya por niños pequeñitos, ya escolares, ya adolescentes y jóvenes; bien monolingües de español (colombiano, venezolano, mexicano o peninsular), bien por bilingües de español y catalán, español e inglés, o bien por español y alguna de las lenguas originarias mexicanas. También hay narraciones de niños cuyo desarrollo lingüístico no sigue las pautas esperadas. Hay historias contadas desde el yo personal o desde la voz de un tercero; otras son el recuento de historias aprendidas u oídas, reconstruidas a partir de un soporte gráfico o visual. Las hay con una mera función referencial, otras en cambio, revelan una función expresiva que remite a sentimientos de los personajes y del narrador.

La otra forma de resumir *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, más escueta aún, es: captar y reiterar, de manera contundente y original, la riqueza y la variedad de las narraciones, como caminos seguros de explicación del desarrollo lingüístico, indiscutible hilo conductor de esta historia, y fin último de nuestro libro.

ORIENTACIÓN

Los personajes

En los planos superpuestos de realidades que se entrecruzan en esta narración, se nos introduce en sus contenidos con los elementos más relevantes de una orientación canónica: diversos personajes, tiempos distintos, espacios variados y emotividades diferentes.

Los niños son los personajes principales —cruciales— en este libro, que notoriamente está poblado por ellos; unos creciendo y descubriendo los intersticios de su lengua materna; otros aprendiendo una segunda lengua que apabulla o que fortalece a la primera que adquirió. Otros más, luchando por expresar su comprensión y producción lesionada por causas inasibles todavía para la investigación. Desde los más pequeños en los que el lenguaje empieza a surgir en interacción con sus padres, hasta los jóvenes adultos cuya capacidad reflexiva se fortalece merced a un uso multicontextual. Si de protagonistas se habla, ¿qué decir de las lenguas?, ellas también tienen un papel protagónico sumamente importante, pues en sus usos y funcionamientos, ponen en tela de juicio supuestos asumidos a partir de lenguas mayoritarias, europeas o estadounidenses que reflejan solo una parcela de realidades narrables. Por las páginas de este libro deambulan el español peninsular, el de la ciudad de México, el de Querétaro, el de Puebla, el de Tlaxcala; ciudades de la República mexicana; también hay voces infantiles venezolanas, colombianas, salvadoreñas, hondureñas, peruanas. Las lenguas originarias mexicanas dinamizan y enriquecen visiblemente el escenario, el huichol, el totonaco, el tzotzil, el otomí, el mazahua, el mazateco y el náhuatl, se hacen eco del desarrollo, inmerso en visiones de mundo diferentes, que requieren de nuevas explicaciones para la evolución lingüística.

Hay otros personajes, algunos protagonistas *sui generis*, animados e inanimados, que cobran vida en los relatos infantiles. Participan la

Caperucita, la rana, la hormiga, el perro, una piedra, el volcán Popocatepetl, la iglesia del pueblo, el maíz, la fiesta de San Jordi, Pin Pón (el muñeco), Güitsi güitsi (la araña), la llorona, el coyote, el negro, la gallina negra, el mono emplumado, o los difuntos en su día, grandes motivos universales o locales, en torno a cuya presencia el niño hilvana su pensamiento y su sentimiento expresado en lo oral y en lo escrito.

Los autores, protagonistas del saber académico, conforman un elenco internacional formado por treinta especialistas. María Rosa Solé y Liliana Tolschinsky, de Barcelona. Luz María Moreno, de Cambridge, en el Reino Unido. De los Estados Unidos, María Luisa Parra, Catherine Snow y Paola Uccelli, de Harvard. Mónica Rossetti, de Florida y Gina Navarrete de Colorado. De Sudamérica, César Aguilar, Claudia Ordóñez y Martha Shiro. De México, Luisa Josefina Alarcón, Leonora Patricia Arias, Rosa Patricia Bárcenas, Rebeca Barriga Villanueva, Yaira Chamorro, Lourdes de León, Norma del Río, Areli Flores, Norbert Francis, Paula Gómez, Karina Hess, Donna Jackson-Maldonado, Wendy Lara, Esmeralda Matute, Rosa Graciela Montes, Pablo Navarrete, Rossana Podestá, Cecilia Rojas y Silvia Romero. Todos ellos, aunque con perspectivas y métodos distintos, se hermanan con un *leit motif*: la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil. Se enfrentan todos con el reto de explicar el complejo y fascinante fenómeno de las narrativas, imbricado con el desarrollo y sus acuciantes preguntas al parecer irresolubles. ¿Qué es el desarrollo? ¿La expansión de una estructura sintáctica? ¿La aparición de una clase de palabra con semántica compleja? ¿El ir y volver de una estructura hasta que encuentra su acomodo en la producción y en la comprensión infantil y juvenil? ¿La capacidad de manejar las amplias posibilidades del discurso en el continuo de sus manifestaciones? ¿Poder entrever e intuir los deseos, sentimientos y pensamientos de los otros? El desarrollo es todo esto y mucho más como se muestra en este libro.

De la mano con estos autores, hay otros protagonistas más, los especialistas, en diálogo abierto de consenso o disenso, con los

autores de este libro. Los hay desde los más clásicos hasta los más innovadores: Luria, Vygostsky, Piaget, Bruner, Brown, Snow, Berman, Slobin, Peterson, McCabe, Hudson, Shapiro, Ferreiro, Veneziano, Halliday, Karmiloff Smith, Ochs, Bamberg, MacWhinney, Ong, Van Dijk, Cummins, Nipold, todos ellos dentro de un paradigma fuertemente interaccionista, con matices socioconstructivistas y pragmáticos, que conciben al niño pensante, activo, construyendo en medio de una tríada de elementos fundamentales para su desarrollo: lengua, contexto social y cognición.

Los tiempos

El eje temporal de esta historia se desdobra también en planos; el del libro y el del devenir de las narraciones infantiles, pero en ambos, la temporalidad evidencia su complejidad. Por un lado, ¿qué supone arriesgar el éxito de un coloquio, ya pasado, y comprometerlo a un futuro incierto, el de este libro, que hoy nos convoca? Por el otro, ¿qué significa el recordar, recontar y traer al presente, lo ya ido, en palabras y estructuras atrapadas en el discurso narrativo de los niños en desarrollo?

El primer lapso de esta historia se da dentro de un formato de expresión oral que se remonta al año de 2007, con la celebración de un coloquio, en el marco de los 60 años del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, donde se reunieron especialistas en narrativas infantiles. A raíz del éxito de este coloquio, en 2009 se abre un nuevo tramo, con la planeación de un libro que volviera a tejer la historia con los requisitos y exigencias de la reflexión escrita. En el suceder del tiempo de este libro-narración ha habido momentos de *impasse*, otros de reflexión profunda y diálogo enriquecedor, otros climáticos y de delicada evaluación; todos en su conjunto hicieron más esperado el desenlace que se cristaliza en *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*.

El otro interplano de lo temporal, el de los tiempos narrativos de los niños y el de los personajes de sus historias, se concentra en su mayoría, en el pretérito y en el copretérito, pero también se teje en el presente histórico, el antepresente o el antecopretérito, acompañados de aspectos progresivos y perfectivos que complican la armazón, poniendo de relieve la variada naturaleza estructural de las lenguas que hablan los niños de esta narrativa, verbos, adverbios, tiempos y deícticos se ponen en movimiento para atrapar el suceder incesante, con los rasgos de la sincronía que viven en un momento dado.

Los lugares

Los espacios, escenarios de esta narrativa, también se desdobl原因 en varios planos. Se encuentran desde el lugar donde emergen las narrativas: las escuelas públicas y las escuelas privadas, las pretendidas “escuelas”, improvisadas, para atender a los niños jornaleros migrantes, itinerantes eternos de la siembra y la cosecha. Escuelas que atienden todos los niveles, desde el preescolar hasta el universitario, privilegiando la primaria, de los años escolares van de la mano con el desarrollo lingüístico que igual evoluciona que involuciona, en su transcurrir. Se encuentran las urbanas, con o sin población indígena, en la ciudad de México, en Córdoba, Barcelona, Colombia o Venezuela y se encuentran también las rurales, campesinas e indígenas. El escenario hogareño no falta, en este, merced a la interacción familiar en situaciones de rutina —el baño, la comida y la fiesta—, se propicia la evocación de un momento efímero que se hace trascendente en una narración. Los espacios creados por los niños en sus historias van de los lugares reales y concretos hasta los inventados por ellos en su incesante reinterpretación de realidad. La casa, el bosque, la milpa, la calle, la montaña, el campo, la siembra, el cine o la televisión.

Finalmente, hay un tercer lugar que no se puede obviar, el de los espacios de trabajo de los autores, donde se genera el conocimiento y

surgen los proyectos innovadores. Veinte instituciones y centros de investigación de entre continentes, participan en esta aventura. Diez de México, cuatro de Estados Unidos, una de Venezuela, una de Colombia, una de Chile, una de Londres, y dos de Barcelona, entre cuyos objetivos están la investigación psicolingüística, sociolingüística y educativa. Este extenso mapa geográfico brinda un panorama investigativo sólido, esperanzador y promisorio.

Hasta aquí los elementos orientadores de nuestra narración.

COMPLICACIÓN, NUDOS Y EVALUACIÓN

Perspectivas y métodos

Esta versátil narración entrama complicados nudos teóricos, metodológicos, analíticos y temáticos alrededor de las narraciones infantiles. Se podría decir que el primer nudo es el de las perspectivas teóricas; las que aquí se trabajan son, en esencia, interaccionistas, pues conciben el diálogo como el primer contexto de adquisición que dispara el desarrollo en todos los niveles del sistema y lo orienta hacia el discurso. En este libro, sustentados en este principio se analizan fenómenos de lengua, en especial sintácticos y semánticos que entroncan con otros ámbitos para aventurar explicaciones más certeras desde la cognición, la cultura, la sociedad, la escuela, la tipología, la metarreflexión. Perspectivas todas que requieren de decisiones metodológicas para escoger colaboradores y obtener datos para formar el corpus de análisis, ya cualitativo, ya cuantitativo. Al amparo de la perspectiva seguida se construyen corpus *ad hoc* o se aprovechan otros ya probados; se propicia la producción espontánea pero también se recurre a la elicitación para cazar 'ese' dato buscado para evidenciar una zona del desarrollo. Los textos narrativos analizados en este libro están en un rango de entre 10 y 109 narraciones. En cuanto al número de niños estudiados, hay seguimientos longitudinales

de una sola niña, de dos o de cuatro, pero hay muestras transversales de 10, 12, 42 y 60 niños. El espectro de la edad cronológica de los niños investigados empieza a abrirse a partir de las etapas muy tempranas, 2 años, cuando la gramática en uso está emergiendo y el niño empieza con incipientes narraciones, nacidas al abrigo del andamiaje parental. La mayoría de las investigaciones que aquí se presentan se estacionan en los años escolares, considerados como la última frontera para alcanzar el desarrollo, en estrecha relación con la lengua escrita; empero, hay algunas que trascienden esa barrera de los 12 años para continuar analizando narraciones de los 15 y hasta de los 28 años, en plena juventud, cuando el lenguaje, en apariencia ya está consolidado, pero que en el discurso muestra que todavía permean formas y funciones nuevas de comunicación humana y científica. Con todo este caudal de posibilidades este libro incita irremediablemente a preguntarse de nueva cuenta: ¿Cuántos niños son los idóneos para que los resultados de su producción sean representativos? ¿Cuáles es la edad tope para postular que el desarrollo ha alcanzado su fin? ¿Cuántos textos, tareas o instrumentos son suficientes y necesarios para poder llegar a explicaciones concluyentes? Este libro comprueba de nueva cuenta que el método es la piedra de toque para la investigación psicolingüística; un requisito de rigor y consistencia *sine qua non* para poder adelantar en el conocimiento del desarrollo lingüístico infantil.

Las temáticas

Ciertamente cada uno de los capítulos presenta otra complicación más, la del nudo que contiene la tensión particular que sus objetivos específicos crean. Sin embargo, cada uno de ellos, autónomo e independiente, establece vasos comunicantes con otros cuyas ideas se entrecruzan y confluyen en un punto de encuentro: el desarrollo lingüístico. De ahí que la organización del libro —arbitraria, tal vez—, obedezca a la necesidad de dar una estructura coherente

a los tópicos principales o más salientes seguidos por los autores. Así las cosas, nuestra narrativa quedó dividida en cinco grandes episodios, que entran en edades con complejidades lingüísticas, elementos estructurales sistémicos y discursivos, visiones del mundo, lenguas y culturas. Para no traicionar la creatividad de sus autores, me limito a pergeñar aquí cada una de estas temáticas.

Empezar a narrar es el primer episodio que se teje en el libro, en él se da cuenta de la emergencia de la narración; los primeros pasos que da el niño pequeño en la interacción espontánea hacia la construcción de su discurso narrativo, enmarcado en la conversación con sus padres. En efecto, el andamiaje y la sinergia, son los ejes naturales que sostienen la emergencia de la narración con el recuerdo como disparador del discurso. Evocación que transforma lo vivido en lo narrado y con este intrincado proceso cognitivo, la aparición embrionaria de la tríada tiempo, aspecto y modo, que encierra en sí misma las particularidades de una doble semántica, la infantil y la de las lenguas. Aparecen ya en la agenda del niño narraciones de su propia experiencia y las rituales.

Nuestro segundo episodio, *Narrar con la voz. Yo y los otros. La lengua y las emociones*, está cimentado en la evaluación que brota de la narrativa infantil oral, edificada con experiencias vividas o recontadas de historias oídas y vistas, recuperadas del recuerdo y su reconstrucción, con un rasgo adicional importante, el punto de vista que el niño ofrece de las situaciones narradas. Se analiza la capacidad infantil y juvenil de referir a estados mentales de los otros; a la percepción, que se afina, con el paso de los años, de pensamientos, sentimientos, deseos y actitudes, en apariencia inasibles, pero atrapados en piezas sencillas de la lengua. El niño aprende muy pronto a reconocer el dolor y la alegría de sus personajes, y los plasma con los significados que descubre detrás de las palabras. Los verbos de intención o volición, los adjetivos, el discurso reportado permiten a los niños las situaciones narradas. Este episodio retoma el papel crucial del andamiaje, no solo parental, sino del maestro o guía que propicia zonas

de desarrollo próximo en las que florece no solo el discurso narrativo sino la sensibilidad a otras de sus expresiones como el discurso argumentativo más proclive a las relaciones de causalidad. Al traspasar la frontera de los años escolares para incursionar en la adolescencia y en la juventud, la lengua escrita aparece como el gran disparador de la metarreflexión. La estructura intrínseca de las narrativas es apreciada y la sensibilidad ante la presencia/ausencia de los elementos evaluativos se afina y explicita en la argumentación infantil y juvenil. En este episodio la cohesión es un factor sobresaliente como pista segura de indagación en el manejo de procesos semánticos relacionados con la referencialidad y la temporalidad, responsables ulteriores de la coherencia narrativa.

De narradores migrantes, bilingües y escritores debutantes ocupa el tercer episodio de estas temáticas, donde los problemas y los procesos estudiados se encuentran en franca colindancia con lo sociolingüístico y lo educativo, atrapados en la forma y la función de las narrativas infantiles. En efecto, aquí se estudian las narraciones de niños migrantes, de niños bilingües y su debut con la lengua escrita inmerso en un espinoso proceso de escolarización en una lengua diferente a la suya. Ni la migración, ni el bilingüismo, ni la alfabetización se presentan como fenómenos de una sola cara. Tenemos un panorama desdoblado con diversos tipos de migraciones, de bilingüismos y de culturas escritas que igual pueden impactar de manera positiva o negativa el desarrollo lingüístico, cognitivo y emocional. Las narraciones orales y escritas de estos niños son el recipiente idóneo para captar un sinfín de fenómenos interesantes que van de lo estrictamente lingüístico a lo más profundamente cultural y social. Se habla con la voz del otro para enmascarar o eludir la propia opinión como parte de una estrategia cultural plasmada en un morfema de la lengua. El manejo del tiempo fluctúa entre lo meramente orientador a un ordenador de la experiencia vital en el que nada permanece. La concepción del espacio no solo es el lugar donde se está sino el lugar donde la naturaleza se expresa y se mimetiza con la vida

cotidiana. El léxico viene del conocimiento universal o emerge de la realidad local. Los mecanismos de cohesión y coherencia se expanden por la diversidad de formas de narrar y de comprender los contenidos semánticos. Se estudian fenómenos de transferencia de dominios de una lengua a otra y también de transferencia e interdependencia lingüística en los niños indígenas hablantes de una lengua originaria mexicana en contacto con el español. Niños con diversos grados de bilingüismo, muy difícilmente coordinado y sí muy cercano al susstractivo o de transición. Bilingüismos que se dan en circunstancias privilegiadas, que alientan el desarrollo cognitivo, lingüístico y aun el social, y otros bilingüismos, no del todo favorecedores de estos desarrollos, propensos al embrollamiento por su imbricación con políticas educativas y lingüísticas, mistificadoras de la realidad. En este episodio se indaga también sobre las diferencias entre lo oral y lo escrito y se evidencia que las narraciones no fluyen de igual manera entre los niños monolingües y los bilingües. Las estrategias narrativas son diferentes y las necesidades comunicativas entre unos y otros muy distantes. Esto, empero, no ha de leerse como deficitario o deprivativo, sino como una forma distinta de interpretar la realidad y de expresarla con formas que se apartan del canon occidental.

Problemas, en fin, enclavados en la realidad de las lenguas en contacto, las más de las veces conflictivo, donde una lengua domina y desplaza a otra con todas las consecuencias que ello supone, la más inmediata y visible la del éxito o fracaso escolar, que se irradia en dos sentidos, el social de marcas, estigmas y prestigios, y el lingüístico de cambios y transformaciones paulatinas en los sistemas vinculados entre sí.

Entre el vasto y aún hermético mundo que rodea al desarrollo diferente del normal —otroza llamado patológico, anormal, atípico—, en nuestro cuarto apartado, *Narrar diferente, ¿otros bilingüismos?*, las investigaciones se dirigen a la caracterización y análisis de las narrativas de dos manifestaciones diferentes: niños con trastorno del lenguaje y niños con dislexia. Fenómenos ambos heterogéneos y

en diferentes grados de gravedad que afectan diversos niveles de la lengua oral y escrita en su comprensión y producción. Más allá de las dificultades enormes que entraña el diagnóstico y el apoyo terapéutico de estos niños, se encuentran algunos rasgos salientes para definir los parámetros de la anomalía. Se encuentra que la capacidad narrativa en ambos casos está afectada en la cohesión y la coherencia de estructuras morfosintácticas que presentan una menor complejización. Se encuentra también que las narrativas tienden más a la descripción de eventos y son menos propensos a la percepción de los estados internos de los personajes. La recuperación de los referentes en el entramado narrativo de estos niños no es exitosa. Los problemas con la lengua escrita se agudizan sobre todo en la pobreza de comprensión lectora.

Pese a que la causa raíz es totalmente diferente, algunos de los resultados y de los hallazgos de estos episodios tres y cuatro están tan cercanos unos de otros, que me aventuraría a pensar en el trastorno específico del lenguaje y la dislexia como otros bilingüismos que se enfrentan al español de manera asimétrica ¿No es verdad que los niños con estos problemas se insertan en la vida escolar a la par de los niños con desarrollo normal? En el caso mexicano, al parecer, todo su proceso de enseñanza-aprendizaje se hace en español con un curriculum pensado para niños hablantes de esta lengua. ¿Por qué buscar que las producciones sean de otra manera, si de entrada se conduce a los niños a ajustarse a las formas y funciones de una lengua que de hecho, no es del todo suya? Dejo abierta esta polémica inquietud para una futura reflexión.

De la narración a la definición: el lenguaje académico es el quinto y último episodio de nuestra narración que cierra el libro. La capacidad narrativa es vista aquí como una destreza importante en el desarrollo lingüístico infantil pero limitada para alcanzarlo en su totalidad. Los valores que aporta una narrativa, entonces, si bien cuantiosos, insuficientes. El *yo narrativo* se debe de acompañar del *yo argumentativo*, imprescindible para el lenguaje académico y

ulteriormente el científico. Se propone la definición como un buen punto de partida para llevar al niño al dominio del pensamiento crítico y racional.

LA IMPRESICINDIBLE EVALUACIÓN

La evaluación, como elemento estructural de las narraciones, es parte primordial de la mayoría de los estudios realizados en todos los episodios de nuestra narrativa. Los relatos de los niños pequeños y de jóvenes adultos estudiados ofrecen puntos de vista en torno a los acontecimientos narrados, con diversos elementos lingüísticos, según la edad. De hecho, la evaluación es una amplia zona donde el desarrollo se manifiesta de forma nítida. En la medida que su lenguaje evoluciona, el niño es capaz de evaluar los sentimientos y pensamientos de los personajes de sus relatos, al tiempo que puede emitir juicios y aventurar las causas de sus actitudes tomadas. En este sentido, muchas de las investigaciones aquí presentadas prueban con análisis finos e interpretativos que sí hay desarrollo, manifestado de manera privilegiada en las evaluaciones infantiles.

Nuestra narrativa ha sido motivo también de evaluaciones. Tras el largo proceso de su elaboración, este libro ha pasado por varias etapas de diálogo abierto y directo entre los colaboradores y la editora para encontrar el mejor cauce a un punto oscuro, una idea incompleta o algún detalle que le diera más vigor a la argumentación. Ha pasado también por la minuciosa mirada de evaluadores externos que han avalado con entusiasmo las ideas y propuestas que de este libro se desprenden. Solo falta la evaluación final, que cierra un círculo y abre otro nuevo, el de su recepción, sea de legos, sea de expertos. Esperamos que en todos ellos, las ideas y los hallazgos que aquí se ofrecen sean buena simiente para continuar nuevos caminos de investigación.

FIN DE LA NARRACIÓN. EL DESENLACE

El primer desenlace buscado, y por ende, esperado para *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* es que contribuya a llenar, con confiabilidad y calidad, una importante zona, un tanto pobre aún, en especial, en los estudios del español y de las lenguas originarias mexicanas y de otros países latinoamericanos, el conocimiento del desarrollo lingüístico infantil en las cinco temáticas que aquí trabajamos.

Por el momento, esto es todo ya que la narración no ha terminado.

CODA

Como en la ciencia, en nuestro libro la palabra *Fin* no tiene sentido, ni se acompaña con un punto final; en esta historia la complejidad de la trama genera nuevos caminos que andar. La coda de esta narración sirve de puente con el presente, invitando a la indagación de una agenda urgente que atender. Señalo solo algunos de los hilos que se desprendieron del grueso ovillo trabajado y que han de ser tejidos con finura y prontitud:

Reformular el concepto de narración y de sus elementos estructurales. No todas las culturas pueden responder al mismo canon. De aquí se desprende la importancia de rescatar la mirada etnográfica y participante en las situaciones comunicativas observadas.

Estudiar con minucia los diferentes nichos de interlocución que propician la narración y otros discursos motivadores de la reflexión lingüística.

Mirar hacia las narrativas escritas y el mar de posibilidades que entraña su conformación y sus consecuencias directas en la capacidad reflexiva.

Revalorar el papel de la escuela y la familia y sus diversos actores que construyen el andamiaje con el niño para producir mejores discursos orales y escritos.

Explorar en el efecto positivo que los recursos semióticos ejercen sobre la capacidad narrativa —dibujos, videos, fotografía— como estímulos privilegiados de la evocación plasmada en lo oral y lo escrito.

Buscar nuevos métodos que permitan transitar de una manera más libre y espontánea entre los discursos, sabiendo que, el traslape de unos con otros, orientan al niño en varias direcciones importantes para el manejo creativo, emotivo y científico de su lengua.

Profundizar en el concepto de autoría y su valor intrínseco para formar narradores capaces de crear nuevas tramas o recontar otras más con sus propias potencialidades. Son demasiados los verbos en infinitivo que de las narraciones se desprenden. Lo importante es que han de ser conjugados con precisión y cuidado en el paradigma de las ciencias sociales.

UNA ÚLTIMA E INSOSLAYABLE CODA: LOS AGRADECIMIENTOS

Entre el aquí y el ahora de este libro y el allá y el entonces de su génesis, hay de por medio un episodio imprescindible, el de los agradecimientos a los diversos protagonistas que construyeron desde sus tiempos y sus espacios tramos importantes de esta narración.

Desde entonces y aquí a los niños, los pequeñitos, los escolares, los adolescentes y los jóvenes, sin cuyas voces narrativas no tendría razón de ser nuestra investigación. Compartir sus narraciones será siempre doblemente gratificante: oír sus voces frescas y apreciar momentos importantes de su desarrollo.

Aquí, ahora y entonces, siempre a los autores —los enojados, los dudosos y los solidarios—, amigos y colegas que pusieron en mis manos sus trabajos. Dialogar con ellos a lo largo de los eventos de

este libro, fue un desafiante y productivo reto humano e intelectual; la primera en enriquecerse y crecer con sus voces y sus trabajos fui yo; doy fe que todos contienen valiosas aportaciones al conocimiento de una de las áreas más apasionantes e intrincadas del saber humano porque humano es su origen: el lenguaje.

Desde el más lejano entonces a las escuelas que nos abren sus puertas, y a los maestros que nos acogen en sus aulas, creyendo, dudando, admirando, cuestionando nuestros saberes, frente a los suyos que surgen en los nutrientes de la vida cotidiana.

Entonces y ahora a El Colegio de México por arrojar siempre el conocimiento científico y social. En especial a Luz Elena Gutiérrez de Velasco, directora del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios quien creyó, desde ya, en este proyecto y lo supo acompañar en todos sus complejos caminos.

Ahora a los rigurosos evaluadores que permitieron, con sus atinados comentarios, enriquecer y validar los contenidos de este libro-narración-aventura intelectual y científica.

En el aquí y el ahora a Hugo Carrera Guerrero y Ivonne Charles Hinojosa, ambos meticulosos escudriñadores del episodio final de las narraciones de este libro.

Desde mi aquí y mi ahora, tras un largo allá y entonces, a mi familia que siempre ha entramado con finos y delicados hilos de afecto y consideración los episodios narrativos de mi vida académica y personal.

MORALEJA

No podría dejar de tratar de cerrar el libro con una especie de recomendación o moraleja que se percibe en todas sus páginas: Si de desarrollo lingüístico quieres conocer, los vastos y generosos caminos de la narración habrás de recorrer.

I
EMPEZAR A NARRAR

¿TE ACUERDAS? CUÉNTAME...
LA EMERGENCIA DE LA NARRACIÓN

Cecilia Rojas Nieto

Instituto de Investigaciones Filológicas
Universidad Nacional Autónoma de México

PRESENTACIÓN

El estudio de las narrativas infantiles ha dado lugar a una muy extensa bibliografía en el campo del desarrollo del lenguaje. Cuestión fundamental, inspirada por la teoría literaria de los formalistas rusos y llevada al escenario de la narración de la experiencia personal por Labov y Waletzky (2003)¹ ha sido el estudio de su estructura y sus componentes básicos, retomada desde el ángulo de su desarrollo en la nutrida investigación asociada a la historia de las ranas y otras narraciones paradigmáticas (Berman y Slobin 1994, Strömquist y Verhoeven 2004). Temprana atención mereció también, desde otro ángulo, el andamiaje dialógico en su producción (McCabe y Peterson 1991, Peterson y McCabe 1983, McNamee 1987) o cuestiones más generales como su relación con la construcción del sujeto, la memoria y los modelos de lo real (Bruner 1986, 1996, 2002 y

¹ La mirada dirigida a la estructura narrativa, inspirada en la teoría literaria de la narración (Todorov 1965), concibe la narración como un género discursivo con una estructura y una serie de componentes básicos, de modo que su análisis atiende a la manera como los niños incorporan y desarrollan los diferentes componentes de ese esquema narrativo canónico: ora a la manera de Labov y Waletzky (2003): orientación, desarrollo, evaluación, resolución y coda; ora referido a cuestiones locales como la organización y marcación de la secuencia narrativa, la referencia a personajes centrales y marginales, la continuidad referencial, etcétera (Hickmann 1987).

2003; Bruner y Kalmar 1998), por mencionar algunos otros importantes escenarios.

A pesar de una enorme riqueza bibliográfica, no se ha sostenido la atención inicialmente prestada a la diversidad de culturas narrativas, ni es frecuente considerar su emergencia en el seno de lo que Schegloff (2003) ha llamado *talk-in-interaction*, concepto próximo a nuestra noción de *interlocución*, que es el nicho ecológico de la narración infantil. La investigación dominante en general parte de la caracterización de un esquema narrativo canónico y explora su desarrollo esperablemente lineal-gradual; adopta una metodología homogénea de recolección de narrativas a partir de imágenes o consignas en un contexto de producción controlado. Este punto de partida no ha constituido por cierto un espacio favorable para documentar la diversidad cultural de la narración ni su posible emergencia a partir de formas de narrar muy diversas. En este, como en otros contextos, se ratifica que el diseño de la tarea determina el alcance de la mirada (Berman 2004, Clark 2004, Schegloff 2003).

Trabajos antecedentes —algunos previos o al margen de la perspectiva dominante— han mostrado, sin embargo, varios aspectos de la narración emergente en su entorno natural: los escenarios que propician esta actividad, su producción colaborativa, los variados eventos que tienen pertinencia narrativa (De Lemos 2001, McCabe 1997, McNamee 1987, Perroni 1993, Peterson y McCabe 1983; Preece 1987), las formas que puede adoptar un discurso narrativo (Clark 2004, McCabe 1991, Nicolopoulou 1997).

En efecto, así como hay un proceso de linealización en la relación entre pensamiento y expresión lingüística (*cfr.* Slobin 1996), hay un proceso paralelo para desarrollar una historia —*plot*— en una particular forma narrativa —*sjuzet*—, lo cual abre por principio el acceso a la diversidad en la forma de narrar (Bruner 2002, p. 51).

Se requiere, pues, adoptar intencionalmente una mirada etnográfica para acceder a una cultura narrativa y advertir las diferencias o afinidades en las condiciones apropiadas para narrar, los temas que

merecen ser narrados o las formas que puede tomar una narración; en suma, el variado *habitat* donde se nutren, desarrollan y realizan las actividades narrativas de los niños y la paralela variedad de sus resultados.

Esta visión nos coloca de lleno frente a la diversidad cultural y su igualmente diversa expresión narrativa (Brice Heath 1983, McCabe 1997, Nicolopoulou 1997, Ochs y Schieffelin 1983). Diversidad que nos prepara con un distanciamiento para atender a lo propio con una mirada de extrañamiento y atención renovada, normalmente destinada al otro o a lo ajeno. Para dar un esbozo de esta diversidad cito la síntesis de Allyssa McCabe.

Narratives usually concern real or pretend memories of something that already happened, [...]. However there are also hypothetical (narratives). *Narratives* often contain a sequence of events, but one can find narratives that contain only a single event or those that sleep around in time. *Narrative* usually refers to a kind of language, although there are musical, pictorial and silently dramatic narratives (1997, p. 137).

Este escenario abierto a la diversidad constituye el telón de fondo para considerar la emergencia de la actividad narrativa infantil en el seno de nuestras familias, urbanas monolingües, medias e ilustradas del altiplano mexicano. La documentación de este *habitat* ha sido la meta de la base de datos ETAL: Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje (Rojas 2007), que se ha formado en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Aquí podemos inquirir cómo despunta en el contexto de la socialización primaria la actividad narrativa y sus producciones tempranas, previas a las elaboradas producciones que encontraremos más tarde en la cultura narrativa infantil desarrollada, tema de varios trabajos de este volumen.

En este caso atenderemos a la emergencia de las actividades narrativas documentadas en las observaciones longitudinales de dos niñas y dos niños alrededor de los dos años de edad: Flor (1;08 a

3;00) y Tita (1;06 a 2;08), Julio (2;00 a 3;04) y Luis (1;05 a 2;08), que forman parte de los registros de la base de datos ETAL.

Este trabajo constituye en sí mismo un reporte-relato de las escenas y nichos discursivos de la narración emergente, su eventual construcción dialógica, la forma —¿cita, mimesis, reporte?— que adoptan sus exponentes.

Las cuestiones básicas que han dirigido esta exploración son las siguientes: las actividades narrativas a que acceden los niños; la experiencia infantil con pertinencia narrativa (cuyos temas se exponen cabalmente en el anexo que se encuentra al final de este trabajo) y el modo de construcción y la forma de exposición de un episodio narrativo.

Desde esta mirada poliédrica, se ha podido observar que la emergencia de la actividad de narrar dibuja una cultura narrativa —no por compartida y socialmente extendida menos específica— que se realiza en un sentido general como narración de experiencias personales (NEP) o narración ritualizada (NRit). La primera ocurre cuando se comparte la memoria de una experiencia individual o colectiva en el curso de la convivencia familiar. La segunda corresponde a la lectura de libros e imágenes y a la narración de relatos orales, así como a las narraciones vinculadas a la experiencia de películas o la recuperación memoriosa de estas.

Los temas de la experiencia infantil con pertinencia narrativa repiten algunos motivos que se han detectado en otras comunidades: viajes prominentes (al médico, a la playa, al zoológico); actividades realizadas individual o colectivamente (en la escuela, en una fiesta, de compras) y ocurrencia de accidentes (cuando se recibió un golpe o se produjo un raspón)². A esto se añade la recurrencia de ciertos relatos orales (*Capercita*, *Ricitos de Oro*), una amplia variedad de canciones cuasi-narrativas (*Pin Pón*, *Güitsi güitsi araña*), muy diversos

² Véase el anexo para la apreciar diversidad y recurrencia de temas en la narrativa de experiencia infantil.

libros y películas o caricaturas infantiles (*La sirenita*, *Shreck*, pasando por *Bambi* o *El rey león*). Para apreciar la diversidad y recurrencia de temas en la narrativa de experiencia infantil, puede revisarse la siguiente tabla:

Tabla 1. *Experiencia de actividades narrativas*

| <i>Niño</i> | <i>rango de edad</i> | <i>registros</i> | <i>horas</i> | <i>Narrativas</i> |
|--------------|----------------------|------------------|--------------|-------------------|
| Tita | 1;06 – 2;08 | 17 registros | 34 | 72 episodios |
| Flor | 1;08 – 2;11 | 17 registros | 34 | 67 episodios |
| Julio | 2;02 – 3;04 | 15 registros | 30 | 58 episodios |
| Luis | 1;05 – 2;08 | 13 registros | 26 | 57 episodios |

En su origen, la actividad narrativa infantil se funda en la capacidad de construir un lenguaje desplazado, que así como rescata la experiencia personal de formas varias también recupera voces y formantes de los juegos narrativos —orales, vividos, leídos o visuales— a que los niños tienen acceso. Como en otros espacios de socialización, su configuración es altamente interactiva, dialógica y muestra radicales efectos de andamiaje (McCabe y Peterson 1991, McNamee 1987, Miller y Sperry 1988, Montes 1995, Perroni 1993, Sinclair y Veneziano 1995). La entrada es múltiple; su exposición, mínima. Parte de una especie de microgéneros que, sabemos, se entretrejarán en las narrativas posteriormente.

ANÁLISIS

Las actividades narrativas a que acceden los niños

Aunque en números reales no sean semejantes (entre 57 y 72 episodios), las actividades narrativas documentadas en cada niño presentan una frecuencia de distribución proporcionalmente equivalente, con

un promedio cercano a dos episodios narrativos³ por hora de registro (véase tabla 1). El rango de edad de los registros tiene como punto de inicio las tomas con las primeras evidencias de reportes de eventos desplazados distantes; es decir, de eventos que no han ocurrido en la toma misma, a los que Sachs (1983) se refiere como casos de un pasado previo, no inmediato. Los diferentes rangos de edad en los datos dibujan desde el inicio diferencias individuales en el acceso a las actividades narrativas, que no serán por cierto tema central de este trabajo.

En términos más cualitativos, las actividades narrativas —o juegos narrativos, en palabras de Perroni (1993)— que se han documentado constituyen un conjunto muy variado. Los niños acceden a la narración a partir de prácticas muy diversas, entre las que destacan las que refieren la experiencia personal infantil (NEP). A estas se suman diversas narrativas rituales (NRit). Los “cuentos de voz” —como Tita (2;06) los designa creativamente— alternan con la lectura de libros de imágenes con un relato asociado. Diversas canciones narrativas son fuente de relatos rituales, esta vez acompañados de ritmo y melodía. Su afinidad con la narración a los ojos —o mejor aún *oídos*— infantiles, también la expone Tita, cuando a los 2;08 pide que le “*canten*” otro cuento⁴. Además, los niños ven frecuentemente películas en video: relatos accionales que impactan fuertemente la memoria infantil.

Como podemos ver en la figura 1, las actividades narrativas focales para los niños pueden ser diferentes. En el *habitat* narrativo de Flor, Tita y Julio, la lectura de libros de relatos ilustrados es una actividad recurrente, así como la narración de la experiencia personal (NEP). En contraste, Luis tiene un acceso prominente a películas infantiles y la lectura de libros ocupa para él un tercer rango.

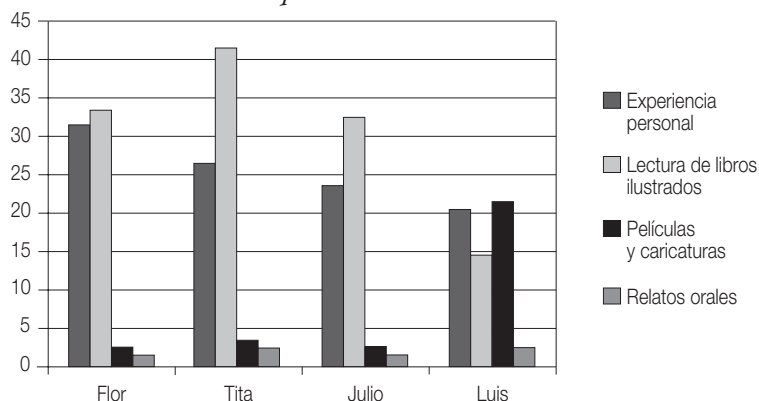
³ Por episodio narrativo entendemos, siguiendo a Miller y Sperry (1988, p. 297), “one or more child utterances, addressed to an interlocutor and describing a particular distant past event that occurred to the child or her associates”.

⁴ Este carácter cuasi-narrativo de algunas canciones infantiles, que me ha movido a mencionarlas, se acompaña de la característica de su repetición en general exacta, y su producción generalmente a coro, que la aparta de las formas narrativas que serán objeto de este análisis.

Comparten los niños la experiencia de narraciones orales. Su reducida documentación podría deberse a una falta de acceso a sus condiciones de producción esperable: los preámbulos del sueño.

La frecuencia de los relatos de experiencia personal (NEP) presenta un rango variable. Son, sin embargo, motivo familiar de cultivo, incitación y coconstrucción; su ocurrencia es objeto parental de atención y tema de conversación y reporte parental espontáneo.

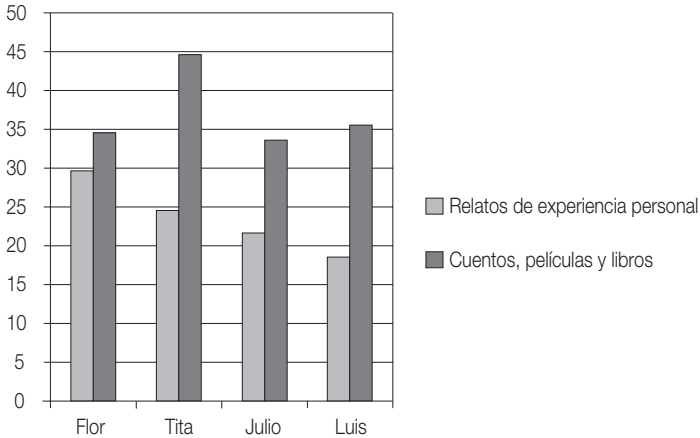
Figura 1. *La diversidad de actividades narrativas a que acceden los niños*



Para valorar de manera más específica la presencia de las narraciones de la experiencia personal (NEP) frente a las narrativas que podemos considerar rituales, por cuanto involucran la posibilidad de reiteración o variaciones sobre el mismo tema, hemos reunido en un solo grupo (NRit), cuentos en libros, películas y relatos orales, para considerar en el *habitat* narrativo de los niños la presencia de estos dos géneros en contrastes (NEP y NRit). Solo Flor ofrece una distribución próxima entre ellos, con una proporción de cuatro narrativas de experiencia personal —actividad realmente focal en su familia— por cada cinco narrativas rituales. Para Luis, Tita y Julio las narrativas rituales —lectura de libros y narración de las películas y caricaturas infantiles— representan un escenario

preferente: alrededor de dos actividades narrativas rituales por una de experiencia personal, como puede verse en la figura 2.

Figura 2. *Tipos de narrativas en contraste*

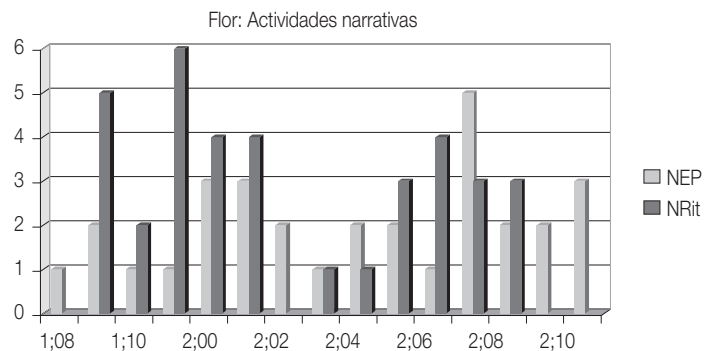
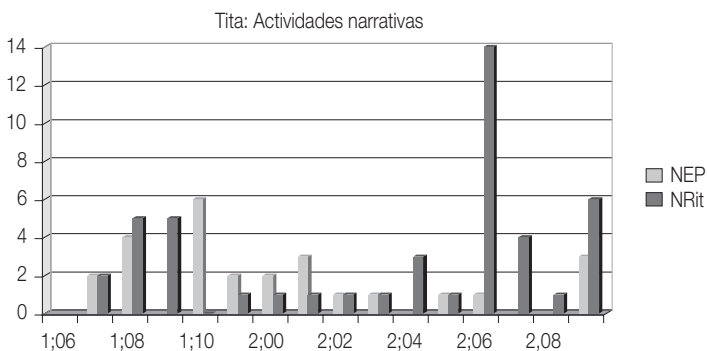
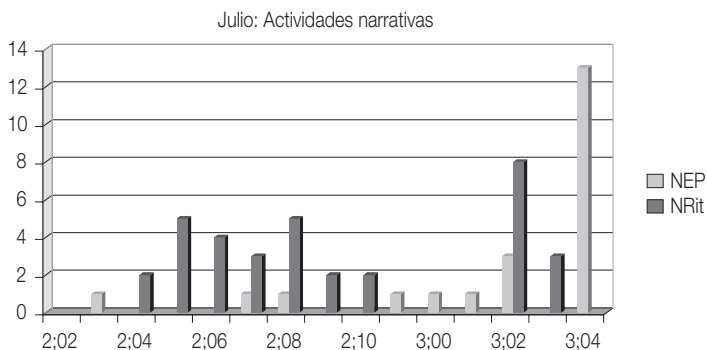


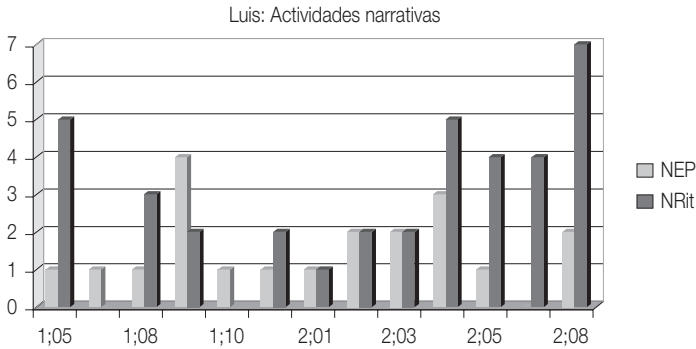
La desigual exposición que se advierte aquí, como antes en el desglose de la figura 1, podría tener efectos significativos en el desarrollo infantil y aún en las propiedades de las narraciones infantiles; si no en el periodo de su emergencia, en la instalación posterior de que serán objeto.

Cuando estos datos se proyectan en el tiempo (figuras 3 a-d), se observan los siguientes puntos. Primero, la emergencia tardía de la participación de Julio en actividades narrativas y una especie de brote narrativo de sus relatos de experiencia personal (NEP), después de un periodo de incipiente “balbuceo” narrativo. En los tres niños restantes se observa esta misma participación reducida en episodios NEP que ofrece una curva con una ascenso no monótono, y aunque ciertamente se asoma un pico temprano no resulta tan claro un brote narrativo como el de Julio, que sería en los demás niños más temprano y menos dramático. En cambio en todos los casos el desarrollo gradual de NEP se acompaña de una distribución azarosa de actividades NRit, que ascienden y descienden en consonancia —o sabemos

por el contexto de producción de las muestras— con las actividades que fueron objeto del registro en la ocasión respectiva.

Figuras 3 a-d. *Cronología de actividades narrativas*





En suma, el universo narrativo infantil es muy diversificado y su documentación es sensible a las actividades cotidianas de los niños. Esto es muy claro para las NRit que muestran una frecuencia y una distribución muy variada. Las narrativas NEP tienen una distribución también heterogénea, pero dibujan una línea de consolidación y ascenso y exponen un posible brote narrativo. A continuación el foco de atención de este trabajo serán las actividades NEP y se dejarán de lado las actividades NRit.

EL MODO DE CONSTRUCCIÓN DE UN EPISODIO NARRATIVO

Condiciones preparatorias

La construcción de una narrativa supone como soporte fundamental la capacidad infantil de guardar la memoria de eventos vividos o escuchados. Para que esta capacidad emerja como una narración debe acompañarse asimismo de la capacidad de *reactivar-reponer* y *exponer* dichos eventos en una forma representacional, esperablemente verbal; ya sea con la forma de una declaración, o de un discurso citado —una forma ritual, si se trata de NRit, pero también como una actividad de mimesis; además, en todo caso, pueden ser producto de

una construcción colaborativa dialógica, o resultado de una ejecución independiente.

Se sabe que la memoria episódica muestra efectos en la acción desde el primer año de vida (Hudson y Shapiro 1991). La búsqueda y recuperación positiva de objetos desde locaciones específicas, no rituales, puede dar evidencia de la instalación aún no verbal de la memoria episódica. Muy ilustrativa a este respecto es la anécdota (episodio 1) que relata la madre de Luis (1;5).

Episodio 1. Luis (1;5) observa a su prima, que juega con unos muñecos.

Mam: tiene su cajita y los guarda cuando acaba de jugar

Obs: uy, qué ordenado

Mam: pues sí,

y luego mete las chanclas y las llaves y todo

Obs: ay

Mam: y yo dije, no quiero que los pierda

y se los anduve juntando

Obs: oye...

Mam: y no encontraba al perro, y no encontraba al perro

y el otro día no encontraba yo al caballo y él estaba

jugando aquí y “dame el caballo,”

ah, pues hizo que nos paráramos,

lo había metido atrás de la almohada en el colchón, de

ahí lo sacó

Obs: ah, qué bien escondidos

Mam: y de rato saca al perro

¿dónde lo tenía?, quién sabe

Obs: los guardó.

Otro es el problema de exponer en alguna forma de representación un episodio vivido, o de recuperar un relato escuchado o experimentado en un medio visual, gráfico o televisivo. Sabemos

que la actividad verbal del niño pequeño se ancla en el aquí y ahora de la enunciación y que la referencia a eventos desplazados es una condición esperablemente asociada a la emergencia del discurso narrativo infantil (Sachs 1983, Sinclair y Veneziano 1995). Esto ocurre en los preámbulos o inicios del tercer año de vida: cuando el criterio adoptado para la identificación de un desplazamiento —siguiendo a Sachs 1983— supone la referencia a eventos distantes, no solamente previos a la situación de enunciación, como podría ser un simple reporte del pasado inmediato.

Sabemos a este respecto de los reportes parentales de esta nueva manera de estar en el mundo de sus hijos, como lo hace la madre de Flor, cuando la niña cuenta 1;10,15 de edad (episodio 2).

Episodio 2. Flor (1;10,15). La madre conversa con la abuela. Reporte materno de la primera expresión verbal de una experiencia personal antecedente.

Mam: ayer me **platicó algo**, que me llamó la atención
porque **antes no platicaba** de lo que hizo en el día

Aba: a:::

Mam: y ayer llegué yo a la casa entro al estudio y me enseñó
aquí papá,
que ahí se había sentado con su papá
y luego me dice
pitó papá,
que ahí había pintado su papá
y así dos tres cositas...

Aba: ... de lo que hizo

Mam: de lo que hizo en el día
luego ya le pregunto a su papá
y sí,
me dijo que sí hizo eso

Aba: o sea que ya se acuerda de su vida
¿ya te acuerdas de tu vida Flor?

Act: Flor pega la nariz a la ventana y su mamá la pega del otro lado. Ambas ríen.

Este cambio también es objeto de la reflexión para la madre de Julio (episodio 3), quien lo reconoce en términos del impacto en su conducta, pues este niño se inclina a la actividad física y ofrece un desarrollo narrativo tardío.

Episodio 3. Julio (3;04,15) ofrece en este registro una explosión narrativa. La madre comenta con su hermana sobre este cambio, que asocia a una conducta más tranquila

Mam: ¿te fijas? ora está más tranquilo, está más tranquilo

Tía: ya tiene más mundo.

Mam: tiene más mundo

¿cómo?

¿en dos meses?

mundo (dirigiéndose al niño).

niño mundano (ríe).

Así, la emergencia de NEP, directamente o a partir de sus efectos, es un hito en el desarrollo infantil de que los padres suelen tomar conciencia y reportan conversacionalmente.

Intervención del interlocutor

La instalación de la actividad narrativa

De manera muy notable y general, la expresión de la memoria episódica alrededor de los dos años suele apoyarse en la interlocución adulta, como se ha documentado en muy diversas comunidades (De Lemos 2001, McCabe 1997, McNamee 1987, Miller y Sperry 1988, Montes 1995, Perroni 1993, Peterson y McCabe 1983, Preece 1987, Sinclair y Veneziano 1995).

Ciertamente, los enunciados que presentan una evento desplazado pueden tomar primero una forma mínima; una palabra-holofrase irrumpe en la interlocución como un acto espontáneo que reponerefiere un evento antes vivido, como un destello espontáneo de la memoria (episodio 4).

Episodio 4. Tita (2;00,00) en la mesa en la comida familiar. La conversación adulta centrada en los alimentos. Tita irrumpe con un recuerdo sin conexión recuperable con la escena.

Tía: ¿todo tu arroz?

Tita: u, a is a

Mam: ¿m?

Pap: ¿qué, mi vida?

Tita: e casa quedó

Pap: ¡aja!

Tita: elado

Pap: ¿en casa de Eduardo?

Tita: ¿te acueda?

Pap: ¿me acuerdo?

Tía: ¿te acuerdas?

Pap: ¿de qué, mi vida?

Tita: ¿te aqueda en asa e elado?

Mam: sí, en la casa de Eduardo, mi amor

Pap: ¿en casa de Eduardo?

¿l'hacemos otra vez, mi vida? ¡eh!

Tita: mi abua

Pap: ¿hoy hacemos la casa otra vez?

Mam: Valdo es su muñeco, ¿verdad?

y **ayer** su papá le hizo una casa a Valdo, ¿verdad?

(dirigiéndose a la abuela)

¡padrísima!

la casa de Valdo (dirigiéndose a Tita)

¡padrísimo!

Estos destellos en general tienen como soporte una asociación con un objeto del entorno, con una actividad en curso o con una expresión captada en la interlocución (Sinclair y Veneziano 1995), que funcionan como “engranes”; de tal manera que no puede menos que asociarse con la función de los “engranes” de Jakobson (1957)⁵ por cuanto tienden un puente entre la situación y la experiencia previamente vivida (episodio 5).

Episodio 5. Palabra-engrane: *barquito*. Tita (2;2,5) come trocitos de tortilla con jocoque a los que la abuela designa “barquitos”.

Aba: ahorita te preparo otro **barquito**,
se me hace que me equivoqué de plato pero bueno,
te voy a poner los **barquitos**

Tita: *baquitos papel*

Aba: ¿de papel los barquitos?, ¿te acuerdas?,
¿el que llevamos a nadar... a navegar...

Tita: *e baquito*

Aba: ... ¿con tu prima en el agua?
¿te acuerdas, cómo hacía el barquito?

Gest: Tita asiente

Tita: *a nadá ma _ _ , sí*

Com: fragmento incomprensible

Aba: nadando

Tita: *y tú tamé, mí nadé*

Gest: Tita se señala

⁵ Uso en este contexto la palabra *engrane*, para remitir a la noción funcional de *shifter/embrayeur* —traducida al español con este término, o con el menos afortunado de “conmutador”, cuando no se adopta la forma original en inglés o en la frecuente en francés—, con que Jakobson se refiere a las categorías lingüísticas deícticas —de tiempo, persona o lugar—. Aquí el uso cuasi metafórico de la expresión *engrane* enfatiza la función vinculatoria del elemento que dispara el episodio narrativo. Es pues en este sentido funcional como considero que los elementos que dirigen al niño a vincular el aquí y ahora de la enunciación con el antes de la narrativa funcionan como *engranes*, aun sin ser deícticos.

Com: Tita adopta el término *nadar*, para referirse a ‘hacer navegar’.

Sin embargo, es mucho más prominente la actividad en que el adulto introduce el tema de la narrativa y procura involucrar al niño en su adopción. Por ejemplo, para construir un escenario de “comunión memoriosa”, como en el episodio 6; o para compartir con un adulto antes ausente una experiencia desconocida para este (episodio 7).

Episodio 6. La madre de Julio (2;02,20) le muestra la foto de una fiesta y se desarrolla una “comunión memoriosa”

Mam: mira Julio, ¿quién está ahí?, ¿quién es?, ¿quién es?
(señala a Julio)

Julio: **ete e.mi** (= este es mí = ‘soy yo’) [interpret.]

Mam: ¿es un gua-gua? (señala la piñata)

Julio: um gugua (figura de la piñata)

Mam: ¿y este quién es? (señalando una persona)

Julio: **no, buabúa**

(rechaza el cambio de figura que señala M.)

aron, ale, ale (= cantaron dale dale)

Mam: ¿mh?

Julio: **alél** (=pastel)[interpret.]

Mam: no, no es pastel, es una piñata, este es,
dale dale... (cantando)

Julio: **ale** (J. asiente)

ale, niños (dale niños).

Episodio 7. Tita (1;10, 22) la madre y la abuela sentadas a la mesa. La madre relata un evento notable en la vida de Tita.

Mam: por alguna razón *Maga* tiene especial afecto por ella, entonces es una consentida// el día que hicieron su posada, dice *Maga* que chistosísimo, porque *Maga* preparó un ponche para ellos, entonces estaban todos los niños y *Maga*, en su casa ...

Tita: **¿Maga?**

Mam: **Maga**

... por el ponche, y lo empezó a servir. Y Tita tomó el papel de anfitriona, también. Entons no dejaba pasar a nadie a la casa. Entons Maga servía los vasos y ella se los servía a los niños, pero si los niños querían pasar... **“no, tú no, tú no, tu allá”**,

¿tu crees?

Tita: **“tu da, tu da”**

Aba: o sea totalmente identificada con,

Tita: [**“tu da, tu da”**]

Mam: [con Maga], o sea era...

Aba: ... Maga dos

Mam: *le/estaba ayudando a Maga y no dejaba que nadie entrara...*

Tita: **“¿no pasha?”**

Mam: **¿no pasa?**

¿te acuerdas que no dejabas pasar a nadie?

Tita: ay, **“no pasha, no”**

Com: mueve el brazo como ‘negación’ y barrera.

Los eventos de “comunidad memoriosa” y los recuentos a un tercero de la experiencia no compartida se acompañan de frases incitativas como *¿te acuerdas? acuérdate*, o de reconocimiento del evento de memoria: *ah, te acuerdas*. En ocasiones se expone un interés genuino por conocer una experiencia infantil que no se ha compartido, a cuya exposición se induce por medio del genérico *¿me cuentas...?, cuéntame*; o bien por medio de preguntas que dirigen, con frecuente éxito, a la recuperación de un episodio vivido: *¿cómo te fue en la escuela, qué hiciste hoy en la escuela?*⁶.

⁶ Adviértase la interesante coincidencia con actividades paralelas y operadores equivalentes, reportada por Sinclair y Veneziano para el francés (1995): *Tu te rappelles...? Raconte (nous)*. O el equivalente portugués *contar*, que incluyen los episodios

En unos y otros casos se coloca al niño en una situación de evocación que el interlocutor promueve y a la que el niño puede o no adherirse. Así, dominan los episodios narrativos que resultan de la promoción intencional y aun insistente del interlocutor. En ocasiones su soporte es una fotografía-*engrane* (Hudson y Shapiro 1991, Miller y Sperry 1988, Sinclair y Veneziano 1995), en otras, el adulto propone directamente un tema —¿qué hiciste en la escuela? (episodio 8)— o lo activa accidentalmente con un elemento verbal *engrane* que vincula la experiencia infantil actual con una experiencia previa, que el adulto puede o no conocer ya, o aun haberla comparado (como en el episodio 5 antes citado).

Episodio 8. Tita (2;00,12) ofrecimiento de tema narrativo

Aba: **cuéntame, ¿qué hiciste el día de hoy?**

Act: Tita se encoge de hombros,

Aba: **¿qué hicimos?**
¿a dónde fuimos?

Tita: *suped*

Aba: fuimos al super
¿y qué compramos?

Tita: *pan*

Aba: pan
¿y qué más?

Tita: aa (un ruido)

Aba: ay, ay, ¿qué fue eso?

En todo caso, los eventos narrativos de experiencia personal que son instalados por el interlocutor predominan a lo largo de todo el periodo estudiado. Las narraciones iniciadas por el niño son esporádicas si bien se vuelven más frecuentes. Por ejemplo, en los registros

reportados por Perroni: *conta* o *voçê viu na feira; vamos ver se voçê sabe contar*; a Daniella *conta* (1993).

iniciales de Tita, solo una de cada diez actividades narrativas son iniciadas por ella y las demás las inicia su interlocutor. Posteriormente las narrativas que Tita introduce (véase episodio 9) cobran un ritmo más ágil (una sobre tres). Con Flor, la situación es similar: durante las primeras cinco tomas (1;09 – 2;00) todos los episodios NEP son promovidos por el interlocutor; posteriormente sus narrativas espontáneas (ver episodio 10) llegan a ser también una sobre tres.

Episodio 9. Inicio espontáneo de narración. Tita (2;00,12) a la hora de dormir, en su cama acompañada de sus padres.

Act: Papá se sienta en una orilla de la cama

Tita: no, aquí.

¿sheas, mami? (ref. a la puerta)

Mam: ya está bien cerrado

Act: Tita se acomoda en la cama

Tita: *me de _*

el doctor ...

el doctor se fi

Mam: ¿fuieste al doctor?

Pap: todos

Tita: *e bubum*

Mam: ¿te vio ... te escuchó el corazón?

Tita: *mi dudé* (= me desnudé)

Mam: ¿y luego qué más hizo el doctor? ¿m?

Pap: te midió, ¿verdad?

Tita: *e ñetes* (= los dientes)

Pap: y te pesó

Mam: ¿te vio los dientes?

Tita: *me pisó*

Pap: te pesó

Mam: te pesó, te vio los dientes ...

Pap: ¿qué más hizo?

Tita: *e pesó*

Pap: te pesó
y te vio, este, vio tus orejas, ¿verdad?

Episodio 10. Inicio espontáneo de narración. Flor (2;00,18), en una comida en familia, intenta comunicar a sus abuelos paternos su experiencia con unos peces en la tina de baño de la abuela materna

Flor: *teno u pecado e tu ca ca*

Aba: ¿tienes un pescado en tu casa?

Flor: *sata* (mueve la mano de arriba a abajo)

Tía: ¿salta?

Flor: *mm, i eta,*
e iagua
— — — eté iagua
a — — ese i agua
ía, picá,
pica u i agua
i agua
pecado
pica pecado

Tía: ¿brinca?

Flor: sí

Tía: ¿en el agua?

Flor: mmm esa a, e agua

Tía: ¿en el agua?

Flor: sí,
ió teno u pecado a tasa
ee, ió

Tía: ¿cómo se llama tu pescado?
¿de qué color es?,
¿amarillo?

Flor: *amalillo*

Abo: ¡qué bueno!
¿y quién te lo regaló?

(Flor no responde)

Aba: va a ser el misterio del día de hoy, ese.

Abo: mmm (asintiendo).

Con Luis dominan las narraciones instaladas por su interlocutor (16 sobre 21 episodios); aun en lo casos con un engrane situacional (cinco en total) los padres tienen mucho que ver en su adopción como tema narrativo (episodio 11).

Episodio 11. Narración espontánea. Luis (2;00) con engrane proyectado como tema narrativo por el padre.

Act: Luis se queja y se toma el pie

Pap: ¿qué?

¿te pegaste?

Luis: *sí*

Pap: mm...

¿con qué te pegaste, eh?

¿con qué te pegaste, Luis?

Act: señala su carrito

Luis: *co e yete*

Act: Luis muestra cómo se pegó golpeando el pie contra el carrito

Luis: *así*

po, po

así

Pap: ¿sí?

Obs: ¿así te pegaste?

Luis: *sí*

pie

Pap: en el pie

Finalmente, Julio, con un desarrollo narrativo reducido, depende de la instalación y andamiaje parental hasta los tres años. Entonces

muestra (3;04) una explosión de narrativas espontáneas (catorce episodios en una misma toma) solo precedidos por una narrativa (episodio 12) de introducción espontánea con un engrane visual, la imagen de un libro, y motivo parental de colaboración sucesiva.

Episodio 12. Julio (3;02,11) y su papá leen un cuento, en el que el padre identifica a un personaje como Julio mismo.

Julio: *caballito* (apunta en el libro la imagen)

Papá: ahí está Julio,
va montar a caballo.
¿aquí qué es?
la mamá

Julio: *t'acuerdas t'enseñé a caballo ke papá ezo*

Papá: sí me acuerdo
estuvo bien bonito ¿verdad?
¿cómo le decíamos al caballo?
¡arre pinto!

Julio: *ole pinto!*
y patella (=patea)[interpr.]

Papá: (onomatopeya de andar a caballo)

En suma, la emergencia de un evento narrativo depende fundamentalmente de la instalación adulta o, en su defecto, de la proyección parental de una participación infantil como motivo de un episodio narrativo. Los eventos narrativos claramente espontáneos, sin un engrane en la situación, son escasos e infrecuentes y su presencia apunta a un avance cierto en el desarrollo y recuperación de la memoria de lo vivido.

La expansión de las narrativas y el andamiaje adulto

En general, los episodios narrativos tempranos, ya sea instalados por el interlocutor o colocados por el niño en el espacio discursivo

de manera espontánea, no suelen corresponder a una secuencia de eventos —condición mínima y definitoria del relato para algunos (Labov y Waletzky 2003)— sino que se trata de enunciados únicos que actualizan una escena previamente vivida. Son pues narrativas de un evento único (McCabe 1997), en que el niño contribuye con la alusión a una sola escena (Sinclair y Veneziano 1995). Esta expresión inicial mínima caracteriza los datos más tempranos de narrativas en los niños de este estudio (Tita y Luis, 1;06; Flor, 1;10; Julio, 2;02). La expansión narrativa se da por intervención parental; trabajada, turno a turno, llega a integrar largas secuencias colaborativas. La narración resultante emerge de la sucesiva atención, en cada nuevo turno conversacional, a uno de los aspectos que esperablemente la conforman.

En efecto, así como en la instalación de una narración el interlocutor asume la introducción de tópicos de manera directa e incitativa (*te acuerdas de...*, *cuéntamelle de...*, *¿cómo te fue en...?*), así también su expansión suele ser meta explícita y sostenida del adulto. Una vez instalado el tema narrativo, por dos o tres turnos interlocutivos parentales se apoya su continuación por medio de preguntas constructivas específicas (*¿quién?*, *¿dónde?*, *¿por qué?*) o generales (*¿y qué pasó?* *¿y luego qué hiciste?*), que mantienen el diálogo centrado en la narración e inducen paso a paso su desenvolvimiento, aun con sugerencias y modelos directos para su continuación (Garvey 1979, Peterson 1990, Rojas 1992, Perroni 1993, Montes 1995, Sinclair y Veneziano 1995). Así es en el episodio 13: a los turnos de instalación (T1 - T4) con un engrane visual, siguen varios turnos que (T5 - T7) trabajan por la primera expansión, que Tita ofrece en (T9). Una segunda expansión espontánea de Tita en (T11) es seguida por una nueva pregunta materna de expansión (T12) y un ofrecimiento directo de respuesta (T13), adoptada por la niña en (T14). Y la secuencia entera es acompañada por un *leit motiv* armónico que cita al recuerdo: *¿te acuerdas?*

Episodio 13. Tita (2;04) con una amiguita (Gabi), con quien ha compartido la experiencia, tema de la narrativa, ve un libro de imágenes de animales con su madre

1. Mam: mira, **¿se acuerdan quién es este?**
2. Tita: sí
3. Mam: ¿quién?
4. Tita: *e manatí...*
5. Mam: eh... **¿y dónde lo vimos?**
6. Tita: o'ó
7. Mam: o'ó
¿dónde lo vimos?
8. Tita: *en acuáyo*
9. Mam: en el acuario de Veracruz, **¿se acuerdan?**
10. Tita: *había muchos como volaban*
11. Mam: oye, **¿cuántos manatís había?** (pausa) dos, **¿te acuerdas?**
12. Tita: *dos*
13. Mam: eran dos, ¡guáu!
14. Tita: oye, Gabi
15. Mam: ¿qué más vimos en el acuario?, **¿se acuerdan?**
(Tita atiende ahora el juego que desarrolla con Gabi).

Este episodio expone una situación recurrente y normal: ni mínima, ni máxima, ni marcada. Aunque haya escenas de construcción colaborativa más extensa con resultados más elaborados (Rojas 1992, Montes 1995). Aquí lo que interesa destacar es que la búsqueda adulta de la expansión narrativa es la norma, aunque sus logros constructivos y resultados expuestos sean variables⁷. El escenario que emerge es la producción colaborativa de la narra-

⁷ Solo para dar una idea del impacto del andamiaje adulto en la extensión de la actividad narrativa infantil temprana, consideremos el reporte de Sinclair y Veneziano (1995), de un índice de 1.0 a 1.23 contribuciones infantiles por narrativa iniciadas espontáneamente por el niño. En contraste con las narrativas iniciadas por el

ción, con un andamiaje ineludible, que expone una especie de guión narrativo: el planteamiento-reconocimiento de un tópico, una elaboración sucesiva en línea asociada a preguntas constructivas (*qué, quién, dónde, por qué*), o modelamientos y sugerencias directas de expansiones, acompañadas de incitaciones al recuerdo —*acuérdate, te acuerdas*—, junto con los paréntesis asociados a los controles comunicativos de rigor: confirmaciones, interpretaciones, acuses de recepción y captación. Su efecto es plural: se coloca al niño en posición de narrar, se le invita al recuerdo —*¿te acuerdas?*—, se le pide exponer verbalmente —*cuéntame*—, se le ofrece y ratifica paso a paso un guión para el desarrollo del episodio y se controla el acompañamiento con todo género de acuses de recepción y aclaraciones interpretativas. Este mismo proceso constructivo se presenta en los datos de Perroni, quien se refiere a ello como si se tratara de un modelo de narrativa (*cf.* Perroni 1993, p. 564).

Es este el escenario dominante y primario. A lo largo del tiempo que mapean los registros analizados, las NEP continúan siendo fundamentalmente dialógicas aunque se detecte en los pequeños algunas posibilidades expansivas autónomas.

Finalmente, es ya en un momento de agilidad narrativa cuando logramos rescatar un episodio, —incluido abajo como 16— en uno de los últimos registros analizados de Flor, quien solicita a su madre que le permita narrar sola. Petición que en definitiva solo es atendida en un primer momento, para tomar luego el curso normal de la construcción colaborativa.

Episodio 16. Narración sin ayuda. Flor (2;11,15)

Aba: fíjate que no me ha platicado del mar Flor

Mam: ¿le platicamos a tu abuela de lo que vimos?

Flor: *pero yo sola*

adulto, típicamente acompañadas de andamiaje, que presentan un índice de contribuciones superior: 1.50 - 2.44.

Mam: sí, tú sola

Flor: ¡oye!

Aba: ¿qué?

Flor: ***lanchas***
había una lancha tod-
una lancha grande
pero aquí atlasito

Aba: ¿atrasito?

Flor: aquí altas

Mam: ¿atrás de donde comíamos verdad?
¿te acuerdas que pasaban lanchas?

Flor: a:

Mam: ¿y qué veíamos que pasaban en el mar que pasaba en el
mar así, muchos?

¿qué eran?

Flor: este...
no me acuerdo
¿cómo eran?

Mam: unos pájaros grandes que buscaban peces así

Aba: ¿que tienen una bolsa en su pico para guardar peces?

Mam: se llaman ... pe-lí- pelícanos

Flor: no

Mam: ¿te acuerdas?

Aba: ¿viste pelícanos Flor?
¿los viste comer peces?

Flor: pero
pero los otros que pasábanos
que pasaban
en vez de ellos...
¿qué? ¿e?

Mam: gaviotas

Aba: ay, gaviotas
esas vuelan padrísimo ¿verdad?

- Mam: y volaban arriba de nosotros
 Aba: ¿y luego?
 Flor: ***vimos el mar ¿no?***
 Mam: sí vimos el mar
 Aba: vieron el mar
 ¿y las olas las vieron?
 Flor: ***mjm***
 nos, nos metimos al mar
 Aba: ¿y qué sentías?
 Flor: ***las olas***
 Aba: ¿cómo hacían las olas?
 Mam: ¿oye te acuerdas que yo te cogía de aquí?...

En suma. La instalación, primero, y después la extensión de una narración en su nicho natural, la interlocución, es fundamentalmente y casi por definición colaborativa, puesto que la interlocución supone la coordinación de los participantes. En este escenario se instala y desarrolla la actividad narrativa infantil que muestra radicales efectos de andamiaje en su misma instalación y en su elaboración sucesiva. Tenemos así un escenario narrativo compatible con la afirmación de Bruner de que “One of the principal ways in which we work “mentally” in common, [...] is by the process of joint narrative accrual” (2003, p. 58).

LA FORMA DE LA NARRATIVA

De la experiencia vivida hacia la actualización y el reporte

Independientemente de si se trata del sujeto de la experiencia o un sujeto externo a esta, el sujeto que narra puede tomar diversas posiciones frente a lo vivido al reponerlo en la enunciación. Esta toma de posición produce como efecto diversos momentos textuales en la

activación y ejecución de la memoria, cuyo resultado más elaborado y reconocido corresponde a la tradición de géneros textuales: narrativa, drama.

En efecto, entre la experiencia vivida y la experiencia reportada media un conjunto de procesos: actualizaciones, adaptaciones, transformaciones. No vivimos un relato: convertimos nuestra experiencia en un relato. Es un diálogo y no un reporte, lo que acompaña lo vivido: incluye voces, imágenes, escenas; actividades y sensaciones corporales, participantes y acompañantes, todo ello se integra en los eventos de nuestra experiencia. Y la forma de recuperar o reponer esta experiencias múltiple en una narración puede presentar diversas posibilidades expresivas.

No es de extrañar, por tanto, que en la temprana edad correspondiente al periodo de nuestras observaciones podamos obtener testimonios narrativos que no reflejan la narración canónica.

Frente a la concepción de la narración definida como reporte de una secuencia de eventos pasados, figuras promientes sobre un fondo narrativo, las operaciones del narrar inicial presentan una deliciosa diversidad: actualización discursiva de las voces oídas-dichas, representación de la actividad como mimesis de lo vivido, invocación-nominación de los participantes de la escena evocada. Y también, pero no exclusiva ni primariamente, enunciados descriptivos que reportan las escenas vividas y, solo entonces, enunciados en pasado y eventuales marcas de secuencia: esperada huella de la transformación de lo vivido en narrado.

Recuperación de voces. En efecto, parte importante de la experiencia vivida son las voces que la acompañan, voces que pueden ser ellas mismas el objeto de la experiencia posteriormente recuperada. Los episodios NEP son terreno fértil para documentar la recuperación de las voces previamente oídas o antes dichas. Pero no se trata de un discurso citado o reportado, sino de lo que algunos han identificado como recuperaciones distantes de textos escuchados (Ely y

McCabe 1993, Snow 1983), que reponen un fragmento de la escena y reviven, más que reportan, la experiencia vivida.

Aunque en la bibliografía pertinente los ejemplos de narrativas tempranas incluyen actualizaciones de este tipo (Ely y McCabe 1993, Sinclair y Veneziano 1995), no se ha enfatizado la relevancia de este fenómeno. Así, la frase “*bravo*” forma parte de una narrativa de experiencia en Chantal, una de las niñas que estudian Sinclair y Veneziano, que revive la escena donde se enunciaba colectivamente esta expresión. Antes, en este mismo texto, he incluido episodios en que el niño recupera su propio dicho como parte de la evocación —como el que reproduzco más abajo (episodio 17).

Episodio 17 (antes 7). **Actualización de lo dicho.** Tita (1;10, 22).

Mam: le/estaba ayudando a Maga y no dejaba que nadie entrara...

Tita: “¿*no pasha?*”

Mam: ¿no pasa?

¿te acuerdas que no dejabas pasar a nadie?

(pregunta confirmatoria teñida de sorpresa)

Tita: ay, “*no pasha, no*” (mueve el brazo como ‘negación’ y barrera).

Otro es el escenario del discurso reportado, que destaca lo dicho como dicho, no como revivido, y se acompaña de una referencia al proceso enunciativo (*dijo, dijeron, cantaron*) o al sujeto de la enunciación recuperada (*niños*, en el episodio 18 —antes 6— que reproduzco parcialmente).

Episodio 18. Discurso reportado (memoria desplazada -descentrada)

Julio: [...] *aron, ale, ale* (= *cantaron* dale dale) [interpret.]

Mam: ¿mh?

Julio: *alél* (=pastel)

- Mam: no, no es pastel, es una piñata, este es,
dale dale... (cantando)
- Julio: **ale** (J. asiente)
ale, niños (dale niños).

La mimesis como recuerdo

Otra forma de actualización de lo vivido corresponde a la *mimesis* del evento recordado. Este tipo de ‘*enactement*’ se muestra fundamental al recordar una película, pero también ocurre en la lectura de libros, y en episodios NEP. Los eventos narrados se actualizan por ‘*enactement*’ o *mimesis* de la actividades realizadas u observadas: así se relata, reproduciéndola, la forma en que se recibió un golpe (episodio 19), o se ejecuta el tamborileo percibido, o el movimiento ondulante ejecutado con la bandera, en los episodios que siguen (episodio 20), acompañados del indicativo *así*.

Episodio 19. Mimesis. Luis (2;01,1)

- Com: Luis se toma el pie y se queja.
- Pap: ¿qué?, ¿qué es?, ¿te pegaste?
- Obs: se lastimó el dedo.
- Luis: *sí*
- Pap: mm... ¿con qué te pegaste, eh?
- Act: Luis señala un juguete
- Luis: *co e yete*
- Act: Luis muestra actuando cómo se pegó con el juguete
- Luis: **así**
- po, po**
- así**
- Pap: ¿sí?
- Luis: *sí, pie*
- Pap: en el pie...

Episodio 20. Mímesis. Se oye pasar un avión, Luis (2;03,10) toca con el índice su oreja:

Mam: ¿qué?

Luis: *abón* (=avión)

Mam: ¿*tambor*?

oye, ¿dónde, dónde oíste los *tambores*?

pláticale a Marce de los tambores

Luis: *así* (usa como tambor sus piernas)

Mam: pero ¿dónde, dónde?

Luis: **(pega en sus muslos como tambor)**

Tía: ¿quién tocó *los tambores*?

Luis: *o eoles* (? los tambores)

Mam: tú estabas derecho con una banderita, ¿verdad?

y luego fuimos a *desfilar*, ¿verdad?,

alrededor de la escuela

Luis: *bilal* (=desfilar) [interpr.]

Mam: ¡ih!, lo hubieras visto trepado allá en el _ _

Luis: e e e día e a adeda

Tía: el día de la bandera, ¿qué padre!

Luis: ***así* (hace como si agitara una bandera)**

Tía: ¿y movías la bandera así?, ¿qué padre!

La actualización plena

En los casos de actualización, es difícil encontrar marcas de desplazamiento. Los verbos se mantienen en presente o en infinitivo (*brinca, brincar*), los apuntamientos se hacen *in situ*, los deícticos parecen anclarse en el contexto de enunciación, y aún reaparece la expresión que recupera la escena vivida con la marca de una presencia, como el incitativo *mira*, en el episodio 21.

Episodio 21 (fragmento de 10). **Narración por actualización.**

Flor (2;00,18)

Flor: *mm, i eta,*
 e iagua
 _ _ _ eté iagua
 a _ _ ese i agua
ía, picá,
pica u i agua
 i agua
 pecado
pica pecado...

También ilustrativo de la actualización es el episodio 22, que cierra esta sección. Aquí, la gesticulación recupera la actividad narrada y la deixis situada —advíertase el apuntamiento al suelo— ratifica la actualización *in situ* de la escena distante del mar, despertada en la memoria por una imagen engrane.

Episodio 22. Actualización: Luis (2;04)

Esc: Luis está en la recámara con su tía. La madre en la cocina.
 Tía: ¿el agua?
 Gst: Luis señala una de las ilustraciones
 Tía: ese es el agua
 Luis: *e, en e mar, lalo, lalo* (=en el mar nado)[interpr.]
 Gst: Luis mueve los brazos como si nadara
 Luis: no, en _ _ _
 Gst: corriendo por el cuarto
 Tía: ¿corres así en el agua?
 Luis: *sí, en... e lalo así*
 Tía: ¿y le haces así?
 Luis: sí
 Tía: ¿y ya sabes nadar, mi amor?
 Luis: sí
 Tía: ¡qué padre!
 Luis: *e lavo e pelo*

- Tía: ¿te lavas el pelo?
- Luis: una __ (se talla el pelo)
- Tía: ¡ay, qué padre!
- Luis: __ **a rubes** (=olas) [interpr.]
- Tía: ¿las nubes?
- Luis: sí
- Tía: ¿dónde?
- Luis: **allá**, __ __ **e mar** (señala hacia el frente)
- Tía: ¿nubes?,
no, olas
- Luis: **olas**
- Tía: ¿las que brincaban y echaban espuma?
- Luis: sí
- Tía: ¿y el agua estaba fría o caliente mi amor?
- Luis: no, caliete __ __, el agua así
- Tía: ya ni te acuerdas
- Luis: **ete, alete** (=este caliente) [interpr.]
- Obs: ¿qué?
- Luis: **ete, alete selo** (señala el suelo)
- Tía: ¿caliente el suelo?,
¡ay, de veras!, me platicó tu mamá, que te quemaste, ¿verdad?, ¿cómo le hacías en el suelo?
- Luis: así (camina de talones)
- Tía: parabas los talones así, para no,
¿cómo caminabas, eh?, para no quemarte
- Luis: así (camina de talones).

Aunque en este episodio no reaparezcan trazos de las voces de la escena —cuya ocurrencia lo haría en ejemplo paradigmático y sumatorio de procesos de actualización— la fuerza corporal en este episodio nos permite asomarnos por su ventana a una de las formas características de los procesos narrativos tempranos: la actualización de lo vivido.

En conjunto estas formas de narrar por ‘enactement’ de voces o de actividades que podrían ser consideradas un paréntesis en la secuencia propiamente narrativa. Son en efecto un medio alterno y temprano de recuperar lo vivido. Con ello la emergencia de la narración sugiere una analogía tectónica: la actualización y el desplazamiento, como placas alternativas que emergen en diversos momentos, se desplazan y reconfiguran para dar a la narración la configuración compleja que la caracterizará. En franco contraste con la versión paradigmática y estricta de una narratividad asociada al reporte y al desplazamiento temporal, encontramos formas varias de recuperar lo vivido. Se trata de una entrada viva a la narración y las actualizaciones más que como un fenómeno aditivo superpuesto a la línea básica del reporte de una narración desplazada, constituyen una vía temprana de manifestación de la memoria.

La emergencia del pretérito

En el curso de este primer año de actividad narrativa, también podemos documentar la ocurrencia de los procesos que se consideran definitorios de la narración paradigmática reporte, desplazamiento temporal y secuenciación.

Así, en los últimos registros de Luis obtenemos los primeros reportes en pasado, con flexiones verbales no necesariamente adaptadas a la forma personal esperada, aún sin marcas de secuencia y sin orden secuencial icónico (episodio 23).

Episodio 23. Verbo en pasado en NEP. Luis (2;02,7)

Esc: Luis se toca la rodilla y hace gesto de dolor

Mam: *¿qué te pasó?, ¿qué tienes?*

Luis: **aió cá Ayita**

Mam: *¿qué?*

Luis: **allá, Aíta** (señala hacia el cuarto de su abuela)

Mam: *¿con Lolita?*

- Luis: sí
 Mam: *¿qué te pasó?*
 Luis: **bicó, cai,**
Belo, mía (se dirige al abuelo)
 Abo: ¿te raspaste?, ¿con qué m'hijo?
 Luis: **bicó.**
 ...
 Mam: *sana, sana*
 a ver, sóbate, yo te canto.
sana, sana, colita.

Así también, en el registro del mencionado brote narrativo de Julio también emerge el reporte en pasado, y encontramos la turbulencia del episodio narrativo 24, que expone en línea la transformación de la actualización en reporte: *vamos a bajar* —actualización en presente— se reformula como reporte en pretérito: *fuiamos a bajar*.

Episodio 24. Reformulación presente-pasado. Julio (3;02)
 mientras dibuja en compañía de su hermano mayor y su tía.

- Jul: nn. (mientras sigue pintando)
 tengo
 ¡oye!
 ugo, decirte fueron... a las motos.
 Tía: ¿qué?
 Jul: *a las mo:tos.*
 Tía: ¿fueron a las motos?
 Jul: sí.
 Tía: ¿con quién?
 Jul: **y vamos a bajar.** (=actualización)
fuiamos a bajar. (=reporte)
 Tía: fueron a bajar ¿a dónde?
 Jul: a las motos a un,
fuiamos nosotros.

- Tía: ¿quienes fueron, quién fue?
 Jul: fuimos a las...
 (se calla y sigue pintando)
 Tía: ¿a las qué?, dime,
 [...]
 Jul: fuimos a las motos, a las motos.
 ¿fuiste tú Carlitos?
 Hno: sí.
 Tía: ¿y quién más?
 Jul: y, y yo fui.

Adviértase que la emergencia de los reportes narrativos en pasado no es la simple incorporación de una nueva forma de flexión verbal —usual en otros contextos y con otras funciones—, sino que constituyen la pauta de un cambio de posición del sujeto frente a su experiencia; ya no vivida, o revivida, actualizada, sino contemplada y reportada. Con ello entramos al dominio de las transformaciones del sujeto y de su posición respecto a su historia y de la configuración del contraste entre enunciación y enunciado: la primera exclusivamente actualizable; el segundo, posiblemente memorable. Así, es como también en este periodo podremos constatar nuevas transformaciones y redes de relaciones entre lo vivido y lo narrado. Como la incorporación ficcional de un evento recordado en un juego simbólico (episodio 25). O constatar cómo empiezan los niños a construir espacios mentales en que relacionan eventos vividos con eventos proyectados (episodio 26).

Episodio 25. Flor (2;09,17) juega con su muñeca Lucy. El relato corresponde al reporte ficcional del comportamiento escolar de la muñeca.

- Aba: ah está dormida, no la despierto
 Flor: ¿*saes qué?*, ¿*saes qué?*
 Com: (¿sabes qué?)

- Aba: ¿qué?
 Flor: ***no se potó muy bien peo...***
 Aba: ¿qué hizo?
 Flor: ***estuvo muy, se potó muy bien, no pintó no, no jugó***
 Aba: ¿no pintó y no jugó?
 Gst: Flor afirma con la cabeza
 Flor: ***no, y, y le dije, Luci, haz tu tabajo bien, ay***
 Aba: ¿así le hizo Luci?,
 no hizo su trabajo bien, no dibujó, no pintó
 Flor: no
 Aba: ¿y no jugó?
 Flor: *ya: ya se ...*
 Aba: ya me voy otra vez a trabajar, adiós señora.

Episodio 26. Flor (2;08,13) Proyecta una narración hacia el futuro

- Mam: ¿estás lavando los platos?
 no le pongas mucho jabón, poquito
 Flor: usé poquito; ma-má,
 ***¿vedá que lelamos a decí a mi papi que, lavé los
 pato:s?***
 Mam: ¿cuáles platos?
 Flor: estos platot
 Mam: y por qué le vas a decir a tu papi que lave esos platos
 Flor: NA:::, (corrigiendo)
 que yo lavé etos platos
 Mam: aah, *que le vamos a decir que tú lavaste estos pla:tos*

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio del *habitat* en que emerge la narración infantil de una experiencia previa muestra una cultura familiar que reconoce y

promueve esta actividad con una amplia generalidad temática y un interés manifiesto. El interlocutor toma un papel central en este escenario. Colabora con el niño en la exposición de episodios de comunión memoriosa de experiencias compartidas; lo incita a narrar a un tercero una experiencia infantil desconocida para aquel; reacciona y resuena con sensibilidad a sus balbuceos narrativos, en cuya instalación y desarrollo coparticipa. Se trata de un escenario fundamentalmente colaborativo, en que recurren dos formantes centrales: i) un engrane asociativo que vincula la experiencia en curso con una experiencia previa y ii) un sólido y sostenido andamiaje parental.

Los temas que desarrollan las narrativas infantiles son afines a los que reportan estudios comparables. Refieren experiencias en general únicas, aun sin rituales: el recuerdo de un viaje, la ida al mar, la visita al zoológico, la ida al espectáculo de patinaje sobre hielo, la visita al doctor, la fiesta de cumpleaños o la fiesta escolar del día de la bandera. Sabemos de las experiencias notables o mínimas de la lagartija en el cuarto, la pérdida de los lazos de las coletas, el papalote perdido, el pescado en casa de la abuela, así como también a las variados circunstancias de los accidentes infantiles que emergen en la conversación a través de sus huellas: el moretón, la cortadita. Y una y otra vez se recuperan y exponen, con interés genuino, las actividades con los compañeros en el jardín de niños —generalmente denominado “la escuela”— en que la familia estuvo ausente.

Es posible que haya diferencias temáticas interfamiliares que en este trabajo no llegan a manifestarse; si bien parece detectarse un sesgo entre la narración vinculada a lo cotidiano —por ejemplo Flor, es incitada ritualmente a relatar lo que ha hecho u ocurrido en la escuela— y la narración que recupera eventos notables, cuasi iniciatorios —la ida al mar, el viaje en avión— o que, se sabe, han despertado el entusiasmo e impactado la memoria infantil —el concierto de Navidad, el espectáculo de patinaje. La narración infantil se cita y desenvuelve visitando el recuerdo de lo cotidiano o lo único.

También es de notar que la actividad narrativa se ve introducida y flanqueada por operadores dicursivos como *acordarse* —que la incita o reconoce— y *contar* —que la caracteriza—. Estos operadores hacen explícita al niño una perspectiva dual frente a la actividad de narrar: la actividad de la memoria: *acordarse*; y la actividad verbal de reporte que la acompaña: *contar*. En una especie de definición dual, viva de la actividad narrativa.

Abordar la emergencia de la narración en su nicho interlocutivo nos coloca ante la posibilidad de constatar que la experiencia reportada tiene en su origen el entorno y la visión de los escenarios y la vivencia de los hechos experimentados, las actividades ejecutadas y tiene también las voces directas que acompañaron lo vivido, que en la infancia interpretan para nosotros los hechos mismos de nuestra experiencia (De Lemos 2001).

Desde una perspectiva cognitiva, es muy plausible que la memoria se organice como un relato (Bruner 2002). Esta eventual organización supone, en todo caso, una transformación de lo vivido en narrado. Y justamente en los episodios tempranos de la narrativa emergente tenemos pistas de este proceso.

El análisis pone en evidencia que la narración emerge en la forma de enunciados fragmentarios que recuperan el origen plural de las imágenes narrativas incipientes, de expresión holofrástica, más que predicativa. Se presenta asimismo como recuperación del discurso en el evento vivido. No hay que olvidar que el planteamiento radicalmente dialógico de De Lemos (2001), con énfasis en las narrativas rituales, señala la posición del niño frente a la experiencia “habla de la madre”, que primero adopta como *recuperación de voces* y solo en un tiempo posterior la transforma.

Justamente en la escena narrativa, esta recuperación es recurrente. Pero primero no como un discurso reportado, sino como un discurso reinstalado, revivido: en la memoria temprana, la experiencia es la voz.

En efecto, parte del escenario que se devela en la observación de los episodios de la emergencia de la narración es la ausencia de

las transformaciones que corresponderían a un discurso narrativo. Las narrativas tempranas más que un desplazamiento, suponen una actualización, una recuperación de lo vivido. No es el niño el que voltea hacia lo vivido para narrarlo, es lo vivido que reaparece, invocado accidentalmente por términos y elementos *en grane*, o incitado directamente por el adulto.

Por ello, las narrativas tempranas semejan un palimpsesto: voces, mimesis, y déixis *in situ* acusan una actualización. Las iniciales formas nominales holofrásticas nos dejan sin saber si se trata de actualizaciones o referencias desplazadas. La emergencia del reporte y la ocurrencia de verbos en pretérito nos introducen ya en un escenario donde emerge, no solo el reporte balbuciente de una narrativa sino un sujeto que narra en convivencia con el sujeto que revive.

BIBLIOGRAFÍA

- BERMAN, RUTH 2004. "The role of contexts in developing narrative abilities", en *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives*. Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.). Mahwah, New Jersey: Erlbaum, v. 2, pp. 261-280.
- y DAN SLOBIN 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BRICE HEATH, SHIRLEY 1983. *Ways with words. Language, life and work at home and school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, JEROME 1986. *Actual minds possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- 1996. "The narrative construal of reality", en *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, pp. 130-149.
- 2002. "The narrative construction of self", en Jerome Bruner. *Making stories: law, literature, life*. New York: Farrarm Strasyus y Giroux, pp. 63-88.

- . 2003. “The narrative construction of reality”, en *Narrative intelligence*. Meats Mateas y Phoebe Sengers (eds.). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 41- 64.
- y DAVID A. KALMAR 1998. “Narrative and metanarrative in the construction of self”, en *Self awareness*. Michel Ferrari y Robert J. Stemberg (eds.). New York: Guilford Press, pp. 308- 331.
- CLARK, HERBERT H. 2004. “Variations on a ranarian theme”, en *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives*. Sven Strömquist y Ludo Verhoven (eds.). Mahwah, New Jersey: Erlbaum, v. 2, pp. 455-476.
- DE LEMOS, CLAUDIA 2001. “Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da crianza”, *Lingüística*, 13, pp. 23-60.
- ELY, RICHARD y ALLYSSA McCABE 1993. “Remembered voices”, *Journal of Child Language*, 20, pp. 671-696.
- GARVEY, CATHERINE 1979. “Contingent queries and their relations in discourse”, en *Developmental Pragmatics*. Elinor Ochs y Bambi Schieffelin (eds.). New York: Academic Press, pp. 363-372.
- HICKMANN, MAYA 1987. “The pragmatics of reference in child language: Some issues in developmental theory”, en *Social and functional approaches to language and thought*. Maya Hickmann (ed.). Orlando, Florida: Academic Press, pp. 165-184.
- HUDSON, JUDITH A. y LAUREN R. SHAPIRO 1991. “From knowing to telling”, en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 89-136.
- JAKOBSON, ROMAN 1957. *Shifters, verbal categories and the Russian verb*. Boston, Massachusetts: Harvard University, Russian Language Project, Department of Slavic Languages and Literatures.
- LABOV, WILLIAM y JOSHUA WALETZKY 2003. “Narrative analysis. Oral versions of personal experience”, en *Sociolinguistics: The essential readings*. Christina Bratt Paulston, G. Richard Tucker (eds.). Londres: Blackwell, pp. 74-104. [1a ed. 1967].

- MCCABE, ALLYSSA 1997. "Developmental and cultural aspects of children's narrations", en *Narrative development. Six Approaches*. Michael Bamberg (ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 137-174.
- y CAROLE PETERSON 1991. "Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill", en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 217-253.
- MCCNAMEE, GILLIAN D. 1987. "The social interaction origins of narrative skills", en *Social and functional approaches to language and thought*. Maya Hickmann (ed.). Orlando, Florida: Academic Press, pp. 287-305.
- MILLER, PEGGY J. y LINDA L. SPERRY 1988. "Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience", *Journal of Child Language*, 15, pp. 293-315.
- MONTES MIRÓ, ROSA 1995. "La enseñanza de las estructuras del discurso", en *Actas del I Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del español en México*. Marina Arjona Iglesias, Juan López Chávez y Maribel Madero Kondrat (eds.). México: UNAM, pp. 106-120.
- NICOLOPOULOU, ANGELIKI 1997. "Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach", en *Narrative development. Six Approaches*. Michael Bamberg (ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 179-216.
- OCHS, ELINOR y BAMBI SCHIEFFELIN 1983. *Acquiring conversational competence*. London: Routledge.
- PERRONI, M. CECILIA 1993. "On the acquisition of narrative discourse: a study in Portuguese", *Journal of Pragmatics*, 20, pp. 559-577.
- PETERSON, CAROLE 1990. "The who, when and where of early narratives", *Journal of Child Language*, 17, 2, pp. 433-456.
- y ALLYSSA MCCABE 1983. *Developmental Psycholinguistics. Three ways of looking at a child's narrative*. New York, London: Plenum Press.
- PREECE, ALISON 1987. "The range of narrative forms conversationally produced by young children", *Journal of Child Language*, 14, 2, pp. 353-373.

- ROJAS NIETO, CECILIA 1992. "La pregunta en la construcción del diálogo. Funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños", *Revisita de Lingüística Aplicada*, 15-16, pp. 182-198.
- 2007. "La base de datos ETAL. Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje", en *Jornadas Filológicas 2005. Memoria*. México: UNAM, pp. 575-599.
- SACHS, JEFFREY 1983. "Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse", en *Children's language*. Kemler E. Nelson (ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, v. 4, pp. 1-27.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2003. "'Narrative analysis' thirty years later", en *Sociolinguistics, The essential readings*. Christian Bratt Paulstar y G. Richard Tucker (eds.). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing, pp. 105-113.
- SINCLAIR, HERMINE y EDY VENEZIANO 1995. "Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations", *Journal of Child Language*, 22, pp. 557-581.
- SLOBIN, DAN 1996. "From thought and language to thinking for speaking", en *Rethinking linguistic relativity*. John Gumperz y Stepehn C. Levinson (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- SNOW, CATHERINE E. 1983. "Saying it again: The role of expanded and deferred imitations in language acquisition", en Kemler E. Nelson (ed.). *Children's language*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, v. 4, pp. 29-57.
- STRÖMQVIST, SVEN y LUDO VERHOEVEN 2004. *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, v. 2.
- TODOROV, TZVETAN, 1965. *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*. Paris: Seuil.

ANEXO. Temas de la experiencia infantil con pertinencia narrativa

| <i>Tita</i> | <i>Flor</i> | <i>Julio</i> | <i>Luis</i> |
|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| playa libélula | | | |
| cangrejos | calzón pipi | activ. Fiesta | caída propia |
| oir música carretera | activ. escuela | ida a tienda | ida vacuna |
| caída propia | frío-vestido | paseo motos | tema sueño |
| ida al parque | activ. escuela | fiesta piñata | activ. escuela niños |
| caída bebé | comida escuela | fiesta piñata | escuela niña |
| lagartija cuarto | pez casa abuela | regalo | activ. fiesta payaso |
| ida al parque | pez en el agua | montar caballo | ver avión |
| ver peli de Bu | pez | llorar- saltimaron | ver peli Simba |
| activ. escuela:Maga | dedo Patricio | juego amigos | pie lastimado |
| activ. escuela niños | visita zoo | bebe chiquito | viaje camioneta |
| hacer casita | visita zoo bis | activ. motos | rodilla lastimada |
| | | | fiesta bandera |
| activ. perros regañar | Patricio colchón | avión subir bajar | tambores |
| compras super | activ. arenero | perritos vacaciones | lavado de calzón |
| ver patos | corte pelo | comer huevito-pollito | niño perdido |
| médico desnudar | | | |
| pesar | pérdida de coletas | ir de compras | niño escuela |
| animales | muñeca al estudio | andar en caballo | ida al mar |
| barquitos papel nadar | ver luciérnaga | ver patinar | ida al mar |
| charla | enojo de la abuela | ida chapultepec | ver bruja |
| ver película | muñeca búsqueda | ida chapultepec 2 | |
| Perro | ida concierto | paseo motos | |
| visita acuario manatí | activ. escuela | ver patinar 2 | |
| clase de baile | papalote perdido | ver patinar 3 | |
| | concierto de música | ir a remar | ver pato |
| | lavar platos | | |
| | caída raspón | | |
| | Mariana escuela | | |
| | pega | | |
| | caída jardín | | |
| | escuela cojines | | |
| | Salomé | | |
| | selección de vestido | | |
| | ida al mar | | |

APRENDIENDO A NARRAR EN ESPAÑOL:
INTERRELACIONES ENTRE DESTREZAS
GRAMATICALES Y DISCURSIVAS EN LA EXPRESIÓN
DE LA TEMPORALIDAD ENTRE LOS
2 Y LOS 3 AÑOS DE EDAD

Paola Uccelli

Escuela de Graduados en Educación
Universidad de Harvard

¿De qué hablan los niños a los dos años de edad? ¿Son capaces de narrar a tan temprana edad? Y una vez que empiezan a narrar, ¿qué recursos utilizan para referir a un tiempo pasado en sus primeras narraciones? Muchas personas afirmarían que a los dos años de edad los niños aún entienden muy poco sobre el mundo que los rodea y producen principalmente frases que se limitan a expresar sus necesidades, deseos personales y observaciones más inmediatos. Una madre de dos niñas, por ejemplo, recuerda: “Entre los dos y los tres años mis hijas me pedían cosas que querían pero que no estaban a su alcance, me indicaban hacia dónde querían ir o qué querían comer en el mercado y me avisaban que su papá ya había llegado”. En efecto, las primeras conversaciones de los niños suelen enfocarse en aquello que está presente o es perceptible en el contexto físico de la interacción (objetos, personas, animales, sonidos). Gran parte de las conversaciones infantiles se centran en el “aquí y ahora” (por ejemplo *quiero más pan, pelota mía*), donde la presencia física de los referentes facilita la comprensión mutua de intenciones comunicativas incluso con los aún rudimentarios elementos lingüísticos que los niños manejan a esa edad. Sin embargo, aproximadamente a los dos años de edad podemos empezar a observar también los orígenes de una de las habilidades más sorprendentes y distintivas del ser humano: la habilidad de narrar. Alrededor de los dos años, los niños empiezan a ir “más allá del aquí y el ahora” usualmente en conversaciones con sus padres u

otros familiares quienes los estimulan y ayudan a estructurar un discurso más extenso que refiere a eventos, personas y lugares ausentes e imperceptibles, presentes solo en la memoria de los interlocutores. Esta capacidad de referir a lo pasado, de comentar y reflexionar sobre lo ya ocurrido, de aprender o reírnos sobre experiencias previas constituye un rasgo distintivo y complejo del ser humano. Narrar requiere no solo marcar la “dislocación temporal” del contenido del discurso, es decir, referir a lo pasado como distinto del ‘aquí y ahora’ (Ninio y Snow 1996, Sachs 1982); sino además marcar relaciones temporales al interior de lo narrado: relaciones de secuencia, simultaneidad o anterioridad entre los eventos de la narración (Berman y Slobin 1994, Labov y Waletzky 1967). Probablemente, algunos lectores reaccionarán con escepticismo y se preguntarán: ¿son realmente capaces de *narrar* los niños a los 2 años de edad? Esta es una pregunta válida, pues la respuesta depende en gran medida de qué entendemos por *narrar*. Como se verá más adelante, este capítulo presenta una definición de narración bastante más amplia que la usualmente aceptada en estudios literarios o incluso en estudios de narración infantil con niños de mayor edad. En el estudio de lenguaje infantil existe una larga tradición de incluir *protoformas* en el análisis para poder entender los orígenes de formas subsecuentes más avanzadas, como por ejemplo en el estudio de actos de habla (Bates, Camaioni y Volterra 1975), de marcadores morfológicos (Peters 2001) o de formas gramaticales (Braine 1963, Brown 1973, Bloom 1991). Resulta inminente también en el estudio del desarrollo narrativo incluir *protonarraciones* en el análisis para poder así entender de dónde surgen las formas más avanzadas observables meses más tarde.

El siguiente ejemplo presenta la narración o *protonarración*, que una niña de 2;2 años construye con el apoyo de sus padres:

Isabella (2;2): Narración sobre fiesta de cumpleaños de Ludovico

Padre: ¿Qué le cantaron a Ludovico hoy?

- NIÑA : beye+tuyu, beye+tuyu, beye+tuyu
[% niña canta].
- NIÑA : [% niña aplaude]. ▶ recurso no verbal
- Padre : ¿Y todos aplaudieron al final?
¿Y qué hizo Ludovico?
- NIÑA : [% niña sopla como si soplara una vela]. ▶ recurso no verbal
- Padre : ¿Cómo se dice eso?
- NIÑA : xx veyá [:vela].
- Padre : Sopló las velas.
¿Cuántas velas había?
- NIÑA : Una.
- Padre : Una.
- NIÑA : aiendo [=¿comiendo] ▶ forma ininteligible
tota [:torta], allí tota [:torta].
- Madre : ¿Comiste torta?
- NIÑA : Sí.

(Isabella, 2;2)

En la narración sobre el cumpleaños de Ludovico, si bien los medios lingüísticos son aún escasos y rudimentarios, con el apoyo de interlocutores adultos que compartieron la experiencia y mediante el uso de recursos no verbales (gestos, actuaciones), esta niña logra reconstruir una experiencia pasada que incluye hasta cuatro eventos: (1) cantaron, (2) aplaudieron, (3) sopló la vela, y (4) comieron torta. Este ejemplo ilustra cómo lo narrado no está restringido a las formas gramaticales ya aprendidas, sino que, por el contrario, Isabella logra reportar lo deseado complementando sus insuficientes recursos lingüísticos con gestos, actuaciones o formas ininteligibles que los padres interpretan en el marco de una experiencia compartida. Es preciso notar también cómo después de un recurso no verbal de

la niña, los adultos ofrecen la forma verbal convencional (*todos aplaudieron, sopló las velas*).

De esta manera, es posible que los pequeños narradores vayan estableciendo correspondencias entre sus intenciones comunicativas y las formas gramaticales convencionales de su lengua. Siguiendo la propuesta de Bruner (1990), las destrezas narrativas que a continuación describiré parecen progresar como resultado de una motivación por narrar que estimula el desarrollo gramatical, pues el deseo de reportar con mayor fidelidad lo ocurrido motivará la búsqueda de formas gramaticales más precisas hasta llegar a narraciones más avanzadas como la que observamos a continuación producida por una niña de casi tres años:

María (2;11): Pelea con Joseantoniete

NIÑA: Joseantoniete hoy m'a [:me ha] pegao.
M'a [: me ha] pegao,
<cuando estaba,>
cuando estaba su marde [:madre] en el jardín.

Madre: ¿Sí?

NIÑA: Sí.

Madre: ¿Y qué hacías allí?

NIÑA: Pues estaba hablando
con Ma Carmen.
<y su madre,>
<y a Joseantonio>
y la, y l'a [:le ha] preguntao
a su marde [: madre]:
“¿Quieres jugar <con la>,
conmigo a la pelota mamá?”
Eso ha preguntao.

Madre: Y su mamá ¿qué le ha dicho?

NIÑA: No, Joseantonio no.

(María, 2;11)

En la narración de María notamos de inmediato una mayor autonomía con respecto a la narración altamente dependiente del apoyo adulto que produjo Isabella al comienzo de su tercer año de edad. Notamos además no solo una mayor producción de verbos, sino además contrastes tempo-aspectuales que marcan los eventos narrativos mediante formas perfectivas (*me ha pegado, le ha preguntado*) distinguiéndolos de información descriptiva contextual expresada mediante el imperfecto (*estaba, estaba hablando*) tal como se ha documentado en la narración adulta (Silva-Corvalán 2004). Finalmente, observamos además el uso funcional de marcadores temporales: la conjunción *cuando* y el adverbio *hoy*¹.

Los dos ejemplos anteriores ilustran la evolución que ocurre durante el tercer año de vida y anticipan la descripción que ofreceré en este estudio. El propósito principal de este capítulo es documentar el desarrollo a nivel gramatical y a nivel discursivo que toma lugar a lo largo del tercer año de vida, entre los dos y los tres años de edad. El género discursivo seleccionado es la narración que, como hemos visto, a esta edad ocurre con mayor facilidad en el contexto de la interacción espontánea de los niños con sus padres u otros familiares usualmente en el marco de rutinas diarias en el hogar: comidas, baños, juegos, etc. Este capítulo girará en torno a dos ideas principales. Primero, desde muy temprano los niños son capaces de construir narraciones en colaboración con sus padres u otros adultos familiarizados con el pequeño narrador y la anécdota narrada. Segundo, para describir el desarrollo lingüístico es necesario estudiar de manera integral tanto el nivel gramatical como el discursivo para así poder analizar las interrelaciones evolutivas entre ambos tipos de destrezas.

¹ Ciertamente no pretendemos argüir que el significado de *hoy* ha sido ya adquirido por esta niña. Sin embargo, aun cuando el significado de *hoy* estuviera aún en construcción, queda claro en este ejemplo que la niña entiende el adverbio como un marcador temporal y lo utiliza exitosamente tanto a nivel gramatical como discursivo.

En las secciones siguientes revisaré primero la investigación ya existente sobre el desarrollo de la temporalidad en español para luego presentar las preguntas pendientes que guían esta investigación. Inmediatamente después describiré a los participantes y los métodos de análisis y ofreceré una breve discusión sobre la definición de narración utilizada en este estudio. Por último, presentaré los resultados seguidos de la discusión y las reflexiones finales.

NARRACIÓN Y TEMPORALIDAD

Si bien los estudios sobre adquisición y uso de verbos en español tienen una larga trayectoria y los estudios sobre narraciones se han incrementado recientemente son muy pocos los estudios que analizan los niveles gramatical y discursivo de manera integral. (Shiro, Uccelli, Ordoñez *et al.* 2001).

La investigación indica que los niños hispanohablantes empiezan a usar flexiones verbales para expresar contrastes temporales alrededor de los dos años de edad (Fernández 1994, Gathercole, Sebastián y Soto 1999). Gathercole y sus colegas han documentado una adquisición gradual en la cual los niños van aumentando la productividad verbal paso a paso al aprender flexiones verbales gradualmente para distintos lexemas verbales. Los rasgos semánticos del verbo han sido también identificados como variables asociadas a la temprana, pero selectiva adquisición de flexiones de tiempo pasado en español (Jackson-Maldonado y Maldonado 2001).

En este panorama de selectiva pero temprana aparición de flexiones verbales documentadas por la investigación reciente, sorprende encontrar una serie de estudios previos sobre el desarrollo del español que indican una mínima presencia de formas verbales en tiempo pasado antes de la edad de tres años (González 1980, Peronard 1987, Morales 1989, Johnson 1996). Morales afirma además que la narración infantil no se inicia sino hasta después de los tres años.

Estos estudios, sin embargo, se enfocan en la producción de verbos sin prestar atención al contexto discursivo en el que estas formas ocurren y sin enfocarse en el desarrollo de la narración como género discursivo de interés.

El estudio que aquí presento, en cambio, describe de manera integral interrelaciones entre las destrezas gramaticales y las destrezas discursivas que se ponen gradualmente al servicio de la temporalidad en el discurso narrativo infantil. Siguiendo a Berman y Slobin (1994) defino temporalidad como la expresión de la ubicación de los eventos en la línea temporal, las relaciones temporales entre eventos reportados y la constitución temporal de los eventos (es decir, el aspecto).

Uno de los estudios pioneros y más influyentes es, por supuesto, el de Sebastián y Slobin (1994) quienes analizaron el desarrollo narrativo a partir de los tres años de edad en muestras transversales de Argentina, Chile y Madrid como parte del estudio comparativo de desarrollo narrativo en diversas lenguas dirigido por Ruth Berman y Dan Slobin, Sebastián y Slobin documentaron que los niños hispanohablantes a los tres años de edad emplearon casi la totalidad de flexiones verbales de pasado disponibles en español en sus narraciones. Los niños más pequeños de este estudio, sin embargo, tenían ya tres años de edad, así que esta investigación deja pendiente la pregunta de cómo evolucionan las destrezas narrativas antes de los tres años.

No obstante, estudios longitudinales de español infantil que exploren la temporalidad antes de los tres años en un contexto discursivo específico son escasos. Eisenberg (1985), en su valioso estudio longitudinal de dos niñas hispanohablantes entre los dos y los tres años de edad, integró el análisis de destrezas gramaticales y discursivas y documentó tres fases en el progreso de las conversaciones sobre el pasado con interlocutores adultos: una primera fase de total dependencia del interlocutor adulto; una segunda fase de inicial autonomía con mayor presencia de verbos; y una tercera fase donde documentó los primeros reportes espontáneos de eventos pasados que incluían formas verbales en pasado y marcadores temporales. Si

bien este estudio ha sido muy influyente en la investigación de niños angloparlantes, ha tenido sorprendentemente un impacto mínimo en la investigación sobre el desarrollo del español.

El estudio de Eisenberg documenta un panorama inicial de gradual autonomía, pero deja pendiente el análisis más específico de posibles interrelaciones entre destrezas gramaticales y destrezas discursivas en la expresión de la temporalidad a lo largo del tercer año de vida. Sebastián y Slobin sostienen que la complejidad del paradigma verbal español lejos de dificultar el proceso de adquisición parece facilitarlos, pues los niños demuestran un uso sorprendente en cuanto a la abundancia y diversidad de formas verbales de tiempo y aspecto en sus narraciones de la rana. Sin embargo, como vimos anteriormente, estudios previos sobre producción de verbos documentan escasísimos usos de verbos en tiempo pasado antes de los tres años de edad. La pregunta que queda pendiente, entonces, es: ¿cómo evoluciona gradualmente el discurso narrativo temprano de manera que a los tres años de edad los niños hispanohablantes despliegan un uso tan variado y complejo de formas verbales en sus narraciones? Y una pregunta más específica que se desprende de la anterior es: ¿cuáles son las interrelaciones evolutivas que podemos identificar entre destrezas gramaticales y discursivas en las narraciones infantiles antes de los tres años de edad?

Por lo tanto, la pregunta de investigación que este estudio busca responder es la siguiente: ¿qué interrelaciones podemos identificar entre los avances en las destrezas gramaticales y las destrezas discursivas en narraciones espontáneas intra-conversacionales producidas por dos niñas desde los dos hasta los tres años de edad?

PARTICIPANTES

La presente investigación está basada en un estudio comparativo de dos bases de datos longitudinales que registran el desarrollo del

lenguaje de dos niñas hispanohablantes monolingües: María e Isabella. Ambas niñas eran hijas únicas al momento de la recolección de datos y pertenecían a familias de clase media. Las niñas fueron audio-grabadas en conversaciones espontáneas con sus padres u otros familiares por lo menos una vez al mes en sesiones de aproximadamente 30 minutos. Los datos de estas niñas fueron transcritos en formato CHAT y se codificaron y analizaron en paralelo:

MARÍA es una niña de Madrid, España, cuyos datos lingüísticos fueron recogidos y publicados por Susana López Ornat y sus colegas (López Ornat *et al.* 1994) y están disponibles en formato CHAT en la base de datos de CHILDES (MacWhinney 2000). La selección para este estudio comprende todas las sesiones entre los 2;0 y los 3;1 años. ISABELLA es una niña de familia latinoamericana (padre de San Juan, Puerto Rico; madre de Lima, Perú). La autora recogió y transcribió estos datos en su totalidad en formato CHAT. Las sesiones analizadas comprenden desde los 2;2 hasta los 3;3 años.

DEFINICIÓN DE NARRACIÓN

La definición de narración que ha sido adoptada por la gran mayoría de estudios de lenguaje infantil es la propuesta por Labov y Waletzky en su clásico estudio de 1967 y adoptada por Peterson y McCabe (1983) en su influyente estudio sobre el desarrollo de narraciones personales. Labov y Waletzky definen una mínima narración como una secuencia de dos cláusulas independientes ordenadas temporalmente. Como ha sido señalado posteriormente por Bamberg (1997), esta definición requiere un mínimo de dos eventos ordenados secuencialmente y se asume, en la gran mayoría de los casos, que los eventos deben ser reportados mediante verbos que incluyen los morfemas convencionales de tiempo/aspecto. Los datos recogidos para el presente estudio, sin embargo, indicaron

la necesidad de ampliar los límites de esta definición para incluir protonarraciones (véase *supra* p. 78) que permitieran comprender los orígenes de formas más avanzadas. Otros investigadores en diversas lenguas han expandido la definición de narración (Minami 2001) o han incluido fragmentos discursivos mínimos en su análisis de conversaciones sobre el pasado (Sachs 1982, Eisenberg 1985, Nelson 1989, Hudson 1991, Huang 2000) para poder entender la evolución temprana del lenguaje. En este estudio una narración es definida como un segmento de discurso infantil que contiene por lo menos dos enunciados contiguos relacionados temáticamente y que refieren a una experiencia personal pasada o a un relato ficticio². Es necesario añadir además que las narraciones aquí analizadas son narraciones intra-conversacionales que ocurren en interacciones espontáneas con interlocutores adultos. Esta definición más amplia incluye *protonarraciones*, es decir narraciones que se refieren a un hecho temporalmente dislocado incluso sin contener verbos, e incluye tanto reportes de experiencias personales pasadas como de eventos ficticios.

ANÁLISIS DE DATOS

Todas las narraciones producidas fueron identificadas y codificadas a nivel gramatical y discursivo utilizando los programas de análisis lingüístico de CHILDES (MacWhinney 2000). Las narraciones fueron divididas en cláusulas³ y codificadas a dos niveles en la siguiente tabla:

² Al ser narraciones intraconversacionales, se consideró dos enunciados como “contiguos” incluso en casos en que un interlocutor adulto hubiera hecho algún comentario o pregunta entre el primer y el segundo enunciado.

³ La definición de cláusula empleada fue la propuesta por Berman y Slobin (1994, p. 660).

Tabla 1. *Codificación al nivel gramatical (%gra)*

| | |
|-----------------------------------|--|
| Verbos | Se codificaron todos los lexemas, y morfemas de tiempo/aspecto, persona y número producidos. Frecuencias totales (<i>tokens</i>) y frecuencias por tipos fueron calculadas. |
| Marcadores temporales/aspectuales | Se identificaron tipos de adverbios, conectores y otras expresiones temporales y/o aspectuales. Frecuencias totales (<i>tokens</i>) y por tipos fueron calculados. |

Codificación al nivel del discurso (%nar)

Siguiendo las categorías analíticas propuestas por Labov y Waletzky (1967) y adaptadas para el desarrollo narrativo infantil por Peterson y McCabe (1983) cada cláusula fue codificada según las siguientes funciones narrativas:

| | |
|--------------|---|
| Evento | Acciones que avanza la trama de una narración (<i>por ejemplo, me caí; vino mi mamá</i>). |
| Evaluación | Comentarios que no avanza la trama sino que ofrecen una perspectiva subjetiva que califica o explica los eventos reportados. (<i>por ejemplo, estaba triste; ella quería irse</i>). |
| Orientación | Información descriptiva de espacio, tiempo y características de los personajes (<i>por ejemplo, estábamos en la playa; cuando era chiquita; mi primo era alto</i>). |
| No narrativa | Cláusulas que no constituyen parte de la narración (<i>por ejemplo, ¿qué sonó?; no quiero comer</i>). |

Para establecer confiabilidad en la codificación de funciones narrativas, una investigadora codificó independientemente el 15% de las narraciones de cada base de datos. El coeficiente Cohen's kappa (Bakeman y Gottman 1997) fue .94 que indica un alto nivel en este aspecto.

Ejemplo de codificación gramatical (%gra) y discursiva (%nar):

*NIÑA: había una vez una niña [c] que se llamaba
Caperucita Goja [c]
y su mamá le dijo [c] .
%gra: v|haber&3S:PAST:IMP \$EXP:TEM|
una+vez . _vllmarse&3S:PAST:IMP .
v|decir&3S:PAST:PRET
%nas: \$ORIE . \$ORIE . \$EVNT

(María, 2;9)

RESULTADOS

Descripción inicial de narraciones producidas

Tabla 2. *Datos básicos de narraciones producidas por María*

| <i>Edad</i> | <i>Número de narraciones</i> | <i>Número de cláusulas narrativas</i> | <i>Cláusulas narrativas/ narración</i> | <i>Rango de cláusulas narrativas por narración</i> |
|--------------|----------------------------------|---|--|--|
| 2;0 | 4 | 17 | 4.3 | 2 – 14 |
| 2;1 | 12 | 70 | 5.8 | 2 – 19 |
| 2;2 | 7 | 48 | 6.7 | 2 – 13 |
| 2;3 | 9 | 53 | 5.9 | 3 – 10 |
| 2;4 | 4 | 21 | 5.3 | 4 – 8 |
| 2;5 | 11 | 72 | 6.6 | 2 – 18 |
| 2;6–8* | 5 | 45 | 9 | 2 – 12 |
| 2;9 | 7 | 132 | 18.9 | 8 – 33 |
| 2;11 | 7 | 85 | 12.2 | 3 – 25 |
| 3;1 | 11 | 70 | 6.4 | 3 – 19 |
| TOTAL | 77 | 617 | 8.01 | 2 – 33 |

* Tres sesiones se combinan debido a la baja incidencia de las narrativas en cada una de ellas. A partir de ahora este periodo de tiempo que combina los datos de las edades de 2;6, 2;7 y 2;8 se refiere a la utilización de los de mayor edad: 2;8.

Tabla 3. *Datos básicos de narraciones producidas por Isabella*

| <i>Edad</i> | <i>Número de narraciones</i> | <i>Número de cláusulas narrativas</i> | <i>Cláusulas narrativas/ narración</i> | <i>Rango de cláusulas narrativas por narración</i> |
|--------------|------------------------------|---------------------------------------|--|--|
| 2;2 | 9 | 94 | 10.4 | 3 – 20 |
| 2;3 | 13 | 125 | 9.6 | 6 – 31 |
| 2;4 | 5 | 60 | 12 | 3 – 19 |
| 2;5 | 10 | 134 | 13.4 | 2 – 27 |
| 2;7 | 7 | 79 | 11.3 | 6 – 13 |
| 2;8 | 7 | 53 | 7.6 | 3 – 14 |
| 2;9 | 13 | 124 | 9.5 | 2 – 28 |
| 2;10 | 14 | 201 | 14.4 | 4 – 25 |
| 2;11 | 15 | 167 | 11.1 | 2 – 22 |
| 3;1 | 7 | 99 | 14.1 | 5 – 42 |
| 3;3 | 15 | 211 | 14.1 | 3 – 35 |
| TOTAL | 115 | 1347 | 11.7 | 2 – 42 |

Como podemos observar en las tablas 2 y 3, el número de narraciones producidas por María e Isabella durante su tercer año de vida es considerable: 77 y 115 respectivamente. Esta considerable producción narrativa sugiere que la narración constituye para estas pequeñas niñas un género discursivo que ocurre con frecuencia y naturalidad en las conversaciones diarias con sus padres u otros familiares.

Es posible observar también que la longitud promedio de las narraciones producidas (es decir, el número de cláusulas narrativas producidas por narración) muestra un incremento general a lo largo del año. Este es un patrón que no sorprende dada la investigación previa que documenta asociaciones positivas entre longitud de la narración y edad de los niños (Peterson y McCabe 1983, Shiro 2003). Por otro lado, es interesante notar también que las narraciones exhibieron una variedad de longitudes durante el año, con narraciones cortas y largas tanto al comienzo como al final del año. Los

datos muestra además que las narraciones de Isabella fueron en general más largas que las producidas por María⁴.

Estos datos presentan solo un panorama general para identificar la base de datos sobre la cual se realizó el análisis. En las próximas secciones analizo en mayor detalle las destrezas lingüísticas más relevantes en el desarrollo de la temporalidad: las cláusulas de eventos, el uso de verbos en pasado y los marcadores temporales/aspectuales.

Frecuencia de cláusulas de eventos

Las figuras 1 y 2 muestran la frecuencia de cláusulas de eventos por narración producidas por María e Isabella, respectivamente. A pesar de que la línea no es consistentemente ascendente, podemos observar una tendencia general a incluir un mayor número de cláusulas de eventos en las narraciones en la segunda mitad del año, llegando a un promedio de casi 6 y a más de 7 eventos por narración hacia fines del año. Sin embargo, como discutimos anteriormente, estas cláusulas de eventos no son siempre reportadas mediante los verbos en pasado que representan la solución comunicativa convencional adulta. Por lo tanto, es necesario analizar en la siguiente sección el uso de verbos en pasado.

⁴ El progreso de María parece distorsionado en la última sesión puesto que su producción lingüística fue muy reducida en comparación a sesiones anteriores. Su última sesión ofrece una *performance* bastante pobre, probablemente como resultado de que María estaba de vacaciones fuera de su casa. El siguiente enunciado de la madre de María confirma la resistencia de María para hablar en la última sesión.

Madre: *Hoy no quieres hablar nada, ¿eh?*

Dado el impresionante desarrollo documentado en los meses 2;9 y 2;11, no interpretaré esta última sesión como un retroceso en el desarrollo, sino simplemente como el resultado de circunstancias externas que distrajeron a María de sus usuales interacciones narrativas.

Figura 1. *María: frecuencia de cláusulas de eventos por narración*

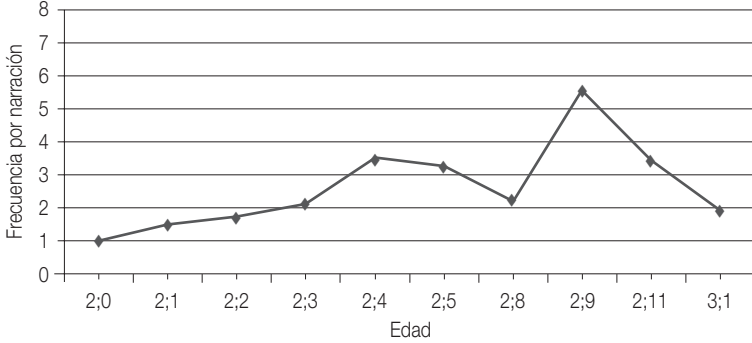
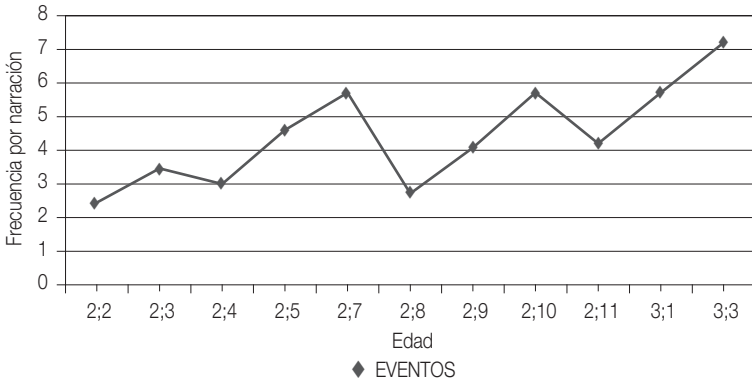


Figura 2. *Isabella: frecuencia de cláusulas de eventos por narración*



Frecuencia de flexiones verbales de tiempo pasado

Como podemos ver en las figuras 3 y 4, tanto María como Isabella empiezan produciendo un número muy reducido de verbos en pasado en sus narraciones, pero van gradualmente incorporando una cantidad mayor hasta llegar a producir un promedio de 10 o 12 verbos por narración. Además de la frecuencia total de verbos (*tokens*) podemos ver que gradualmente van incrementándose también los tipos de verbos en pasado (es decir la frecuencia de

Figura 3. *María: verbos en pasado: Frecuencias totales (tokens), de tipos y de lexemas por narración*

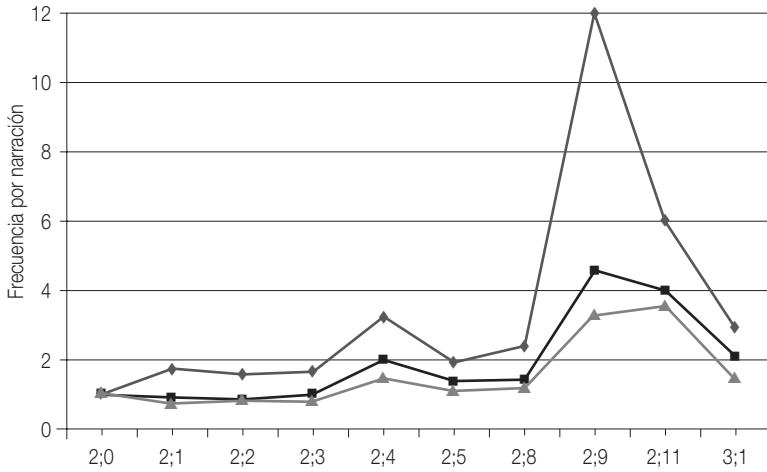
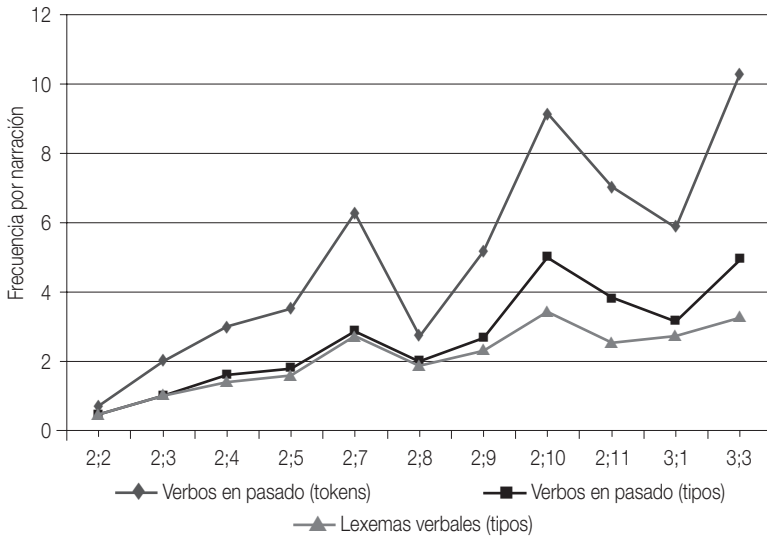


Figura 4. *Isabella: verbos en pasado: Frecuencias totales (tokens), de tipos y de lexemas por narración*



instancias distintas unas de otras ya sea por flexión de persona y número o de tiempo/aspecto combinando con el lexema) y los lexemas verbales diferentes que se incorporan a una narración. La distancia que se crea hacia fines del año entre la frecuencia de tipos de formas verbales en pasado y la frecuencia de lexemas diferentes indica además una mayor flexibilidad y diversidad morfológica al interior del discurso narrativo.

Es importante añadir aquí también que durante los primeros meses las formas perfectivas dominaron las narraciones: el presente perfecto en el caso de María y pretérito en el caso de Isabella, de acuerdo con la variedad adulta a la que cada niña estaba expuesta (para un breve análisis sobre la relación entre lenguaje adulto y producción verbal de cada niña ver Uccelli 2003 y 2009). Las formas imperfectas producidas al inicio del año se redujeron a un número mínimo de lexemas verbales empleados únicamente en ese tiempo verbal (*estaba, tenía*), pero anticiparon ya que esa sería la segunda forma introducida para contrastar funciones narrativas a mediados del año. Hacia fines del año, en cambio, observamos una gran variedad de formas verbales para marcar exitosamente contrastes tempo-aspectuales al interior de una perspectiva narrativa pasada.

Interrelaciones entre destrezas gramaticales y destrezas discursivas

Aún más interesante que las frecuencias independientes de eventos o verbos, resulta el análisis integral de estos niveles discursivo y gramatical. Las figuras 5 y 6 representan una síntesis de las destrezas discursivas y gramaticales más relevantes para el desarrollo de la temporalidad en la narración. Estas figuras incluyen el análisis de verbos, marcadores temporales, cláusulas de eventos y cláusulas de orientación temporal. La línea con rombos en las figuras 5 y 6 representa la proporción de cláusulas de eventos reportados empleando verbos en pasado. Cuando la línea está sobre el número 1, esto indica una relación de uno a uno entre cláusulas de evento y verbos en

pasado, es decir muestra que en esas sesiones el 100% de los eventos fue reportado mediante verbos en pasado. La línea punteada de las primeras sesiones (que no alcanza el 1) indica un uso aún no sistemático de verbos con flexiones de tiempo pasado para reportar eventos. Al comienzo del año entre 25% y 60% de los eventos eran reportados utilizando otros medios: gestos, actuaciones, formas no personales, formas ininteligibles. A partir de que la línea se vuelve sólida. TODOS los eventos fueron reportados consistentemente mediante verbos en pasado. Tanto en el caso de María (figura 5), como en el caso de Isabella (figura 6), los puntos donde la línea sólida desciende por debajo de 1 constituyen instancias en que las niñas narraron historias ficticias ancladas en tiempo presente. Pero, con excepción de estas narraciones ficticias en presente, todos los otros eventos pasados fueron reportados consistentemente mediante verbos en pasado perfectivo (mayormente, presente perfecto en el caso de María; y pretérito en el caso de Isabella), para una discusión más detallada véase (*id.*). Lo que resulta en particular interesante es que una vez alcanzada esta correspondencia sistemática entre pasado perfectivo y evento reportado, de pronto se da una explosión de otras formas temporales.

Las líneas más oscuras en estas misma figuras indican que los marcadores temporales (*después, luego, antes, cuando*) que expresan claras relaciones temporales entre los eventos narrativos aumentan considerablemente. Además aparece por primera vez la cláusula con función de orientación temporal (*cuando era chiquita, cuando estaba hablando con su mamá*). A pesar de que la edad en la cual se produce la consolidación de pasado perfectivo para reportar eventos no es la misma para ambas niñas (2;4 para María; 2;9 para Isabella), la explosión de marcadores temporales y cláusulas de orientación temporal ocurre en el caso de ambas niñas inmediatamente después o coincidentemente con la consolidación evento/formas perfectivas.

Figura 5. *María: destrezas gramaticales y discursivas en la expresión de la temporalidad*

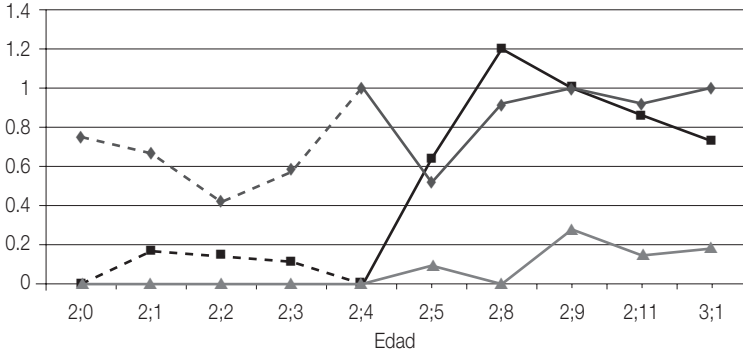
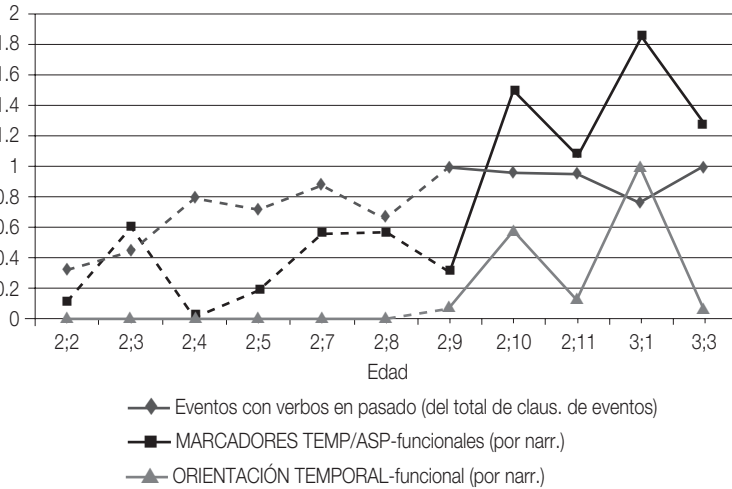


Figura 6. *Isabella: destrezas gramaticales y discursivas en la expresión de la temporalidad*



Este análisis cuantitativo permite resumir en tres fases el desarrollo de la temporalidad observado en estas dos niñas, como veremos en la siguiente sección.

TRES FASES EN EL DESARROLLO DE LA TEMPORALIDAD

Tabla 4. *Tres fases en el desarrollo de la temporalidad*

| |
|--|
| Fase 1: Punto de partida |
| Eventos reportados a través de recursos no verbales y formas no convencionales (formas no personales, formas ininteligibles). |
| Fase 2: Transición |
| Mayor frecuencia de flexiones de tiempo/aspecto pasado (perfectivo) para reportar cláusulas de eventos. |
| Fase 3: Explosión de formas |
| Consistencia en el uso de las flexiones de tiempo/aspecto pasado (perfectivo) en el reporte de cláusulas de eventos. |
| Diversidad de morfemas flexivos de tiempo/aspecto pasado: <ul style="list-style-type: none"> • Contraste perfectivo <i>vs.</i> imperfecto • Contraste progresivo <i>vs.</i> no-progresivo • Usos emergentes de subjuntivo pasado e imperfecto prospectivo (<i>por ejemplo, iba a acabar</i>). |
| Diversidad e integración inicial de marcadores temporales/aspectuales. |

La tabla 4 presenta una integración de los análisis descritos hasta el momento y ofrece un panorama general del desarrollo temprano de la temporalidad en español dividido en tres momentos. Los siguientes ejemplos ilustran cada una de las fases propuestas.

Fase 1: narración sobre pelea con Yayito

Tía: ¿Sabes por qué te pegó el Yayito?

¿Te acuerdas? (...)

NIÑA: [% niña se muerde el vestido] ▶ recurso no verbal

Tía: ¿Qué hacías?

A ver, cuéntamelo.

NIÑA: Así. [% niña se muerde el vestido] ▶ recurso no verbal

Tía: Y eso ¿qué es?

NIÑA: No sé.

Tía: Pues chupar el vestido.

NIÑA: Chupá e vestido.

[% se chupa el vestido]

Tía: ¿Y qué hizo?

NIÑA: Tan a mano. ▶ onomatopeya
[% niña golpea su mano]

(María, 2;1)

Como vimos en la narración de Isabella presentada al inicio de este capítulo, a la edad de 2;1 María utiliza recursos no verbales y onomatopeyas en la co-construcción de una anécdota personal. Como hemos visto en los análisis previos, la habilidad de narrar no espera el aprendizaje de las formas gramaticales necesarias, sino que por el contrario las destrezas gramaticales y discursivas se desarrollan como parte de una sinergia donde, como afirma Bruner (1990) la motivación por narrar muy probablemente contribuye al desarrollo gramatical. A la vez el avance gramatical permite una narración más precisa y de esta manera el desarrollo de habilidades a ambos niveles continúa de manera sinérgica.

Fase 2: narración sobre pelea con Nico

- NIÑA: Vinó [:vino] Nico,
a mí me pegó a mí así. (...)
- Madre: ¿Y qué pasó?
- NIÑA: Vinió e dijo mamá e Nico:
“¡No se pega!”. (...)
- Madre: ¿Y qué hizo Nico?
- NIÑA: Lloyó [:lloró]. (...)
- Madre: ¿Y después?
- NIÑA: Ya está contento.
- Madre: ¿Y después ya estaba contento?
- NIÑA: A mí ya estaba contenta. (...)

(Isabella, 2;7)

Durante la fase de transición, las narraciones incluyen una mayor frecuencia de verbos en pasado y empieza a incrementarse el uso de las formas perfectivas para el reporte de eventos. A diferencia de la narración sobre la pelea con Yayito de María, en el reporte de la pelea con Nico, Isabella a la edad de 2;7 utiliza ya varios verbos en pasado para reportar eventos (*vinó, dijo, lloró*). En esta fase, sin embargo, las cláusulas evaluativas y de orientación siguen produciéndose sin la presencia de verbos o con verbos en presente. En este ejemplo vemos cómo en la cláusula evaluativa, Isabella utiliza el presente (*Ya está contento*), en lugar de la convencional forma imperfecta *estaba*. Si bien no podemos descartar un uso funcional idiosincrático de estas formas presentes, la frecuencia de ellas fue muy baja como para realizar un análisis de forma y función. En todo caso, en el tema que nos concierne en este capítulo, que es la expresión del pasado, podemos observar que el primer enfoque de ambas niñas consistió en utilizar formas perfectivas para reportar eventos.

Fase 3: narración sobre pelea con Abril y la intervención de su mamá Irma (fragmento)

- NIÑA: Y yo estaba jugando con mis piezas
y [Abril] me estaba alacando [:arrancando] esa pieza
¡así, así!
- Madre: ¿Así te las arrancaba de tu mano?
- NIÑA: ¡Sí!
- Madre: ¿Y tú qué hiciste?
- NIÑA: Yo e [:la] poní [:puse]
y Abrí me quitó ota vez
y yo dijo [:dije]
“¿Me das esa pieza por faló [:favor]?”
y Abrí me quitaba así
y no me decía por faló [:favor]!
(...)
- Madre: ¿Y qué pasó?
- NIÑA: Y Ima le dijo:
“¡No hagas eso!” (...)

(Isabella, 3;3)

En esta tercera fase, las narraciones alcanzan la mayor frecuencia total y de tipos de verbos por narración, con una gran diversidad de contrastes tempo-aspectuales que marcan exitosamente distintas funciones discursivas. En este fragmento de una narración más larga, Isabella utiliza funcionalmente el pretérito para eventos puntuales (por ejemplo, *poní, quitó*), el imperfecto progresivo para marcar acciones continuas que sirven de orientación para la narración (*me estaba arrancando...*, *me quitaba...*), el presente de indicativo (*me das...*) y de subjuntivo (*no hagas...*) para reportar diálogos y el imperfecto para una cláusula evaluativa (*no me decía...*). Es interesante observar

además una mayor autonomía narrativa. Es preciso añadir también que no todas las cláusulas de las narraciones de la tercera fase presentan una perspectiva pasada consistente para todas las cláusulas. Todas las cláusulas de EVENTOS fueron efectivamente reportadas utilizando formas verbales en pasado. Sin embargo, las cláusulas de orientación y evaluación no demostraron aún esa consistencia como se puede observar en el siguiente fragmento de María:

NIÑA *Y mira, se ponía así porque se asusta.*
(María, 2;9).

En esta narración María había reportado todos los eventos haciendo uso de formas en pasado, sin embargo al ofrecer una explicación a manera de evaluación cambia a tiempo presente⁵. Este análisis sugiere que conforme las narraciones progresan hacia una mayor autonomía y una mayor complejidad, los narradores encontrarán nuevos retos para mantener una perspectiva temporal pasada consistente. Sin embargo, estos datos anticiparían que los eventos serían reportados consistentemente mediante formas pasadas y que las formas no-convencionales serían más probables en cláusulas de orientación y evaluación.

En resumen, el avance narrativo durante el tercer año es considerable desde las protonarraciones iniciales hasta narraciones casi autónomas que reflejan una variedad de formas gramaticales y discursivas que nos recuerdan las destrezas documentadas por Sebastián y Slobin en su estudio sobre narraciones de las ranas. Estas pequeñas narradoras se enfrentan, no obstante, a un reto mayor que los participantes de Sebastián y Slobin, pues no cuentan con un apoyo

⁵ Como dijimos anteriormente, cabría la posibilidad de interpretar este uso de manera alternativa como un uso funcional donde el presente se usa para dar énfasis, sin embargo ocurrieron muy pocas instancias como para corroborar esta interpretación, y es probable que este uso más sofisticado del tiempo presente corresponda a una etapa posterior en el desarrollo narrativo.

visual delante para narrar una historia previamente estructurada en un libro. Por otro lado, el complemento a este mayor reto es que estas niñas están narrando en su entorno más familiar y en interacción espontánea con un adulto conocido que colabora en la co-construcción verbal de la experiencia.

CONSIDERACIONES GENERALES

Los resultados de este estudio señalan que el tercer año de vida constituye un momento crucial en el desarrollo de la temporalidad en el discurso narrativo. Mientras a comienzos del año los escasos medios lingüísticos se complementan con recursos no verbales o pseudo-verbales, hacia fines de año las narraciones producidas evidencian un sistema lingüístico básico que incluye formas que expresan ubicación temporal de eventos, relaciones temporales y significados aspectuales.

La consolidación del tiempo verbal pasado (específicamente, el uso de formas perfectivas) para expresar eventos pasados marcó un punto crucial en el desarrollo pues desató simultáneamente una explosión de tiempos verbales, marcadores temporales y cláusulas de orientación temporal. El desarrollo documentado aquí puede interpretarse en el marco de la investigación sobre interacción entre lenguaje y cognición realizada por Katherine Nelson (1996). Esta investigadora sostiene que en el desarrollo de la temporalidad las formas lingüísticas contribuyen a hacer visible una distinción que no era aparente en el sistema conceptual no-lingüístico previo de los niños. En el presente estudio, las formas perfectivas del español parecen resaltar la distinción entre tiempos posibles, ayudando así a la conceptualización de un tiempo pasado diferente al presente y al futuro. Una vez establecida esta correspondencia inicial entre formas perfectivas y tiempo pasado, las representaciones cognitivas no-lingüísticas ya existentes (secuencia, duración, frecuencia) facilitan, según Nelson, la adquisición de formas

lingüísticas adicionales. Como afirma esta autora, en esta segunda interacción los roles se intercambian y la cognición facilita el aprendizaje lingüístico: las formas lingüísticas (por ejemplo, los marcadores temporales) hacen explícito un conocimiento previo que era antes implícito. Más adelante en un tercer momento evolutivo el lenguaje servirá para transmitir conceptos convencionales de tiempo como las horas, los días, meses, etc., pero esto no ocurrirá sino hasta llegar a la edad escolar.

Si bien es innegable que a los tres años hay aún un largo camino por recorrer hasta llegar a dominar la variedad de recursos expresivos relevantes a la temporalidad, también es cierto que a esta temprana edad las niñas demostraron un sistema temporal inicial y funcional en narraciones intra-conversacionales. Pero, ¿cómo podemos reconciliar estos resultados con los documentados por ciertos estudios previos que señalan una mínima presencia de formas verbales de pasado antes de los tres años? En respuesta a esta pregunta el análisis aquí documentado resalta la importancia de estudiar y de describir en la investigación los contextos discursivos de las formas analizadas. Como señalamos al inicio del capítulo, los estudios previos que documentan mínima presencia de formas verbales en pasado generalmente han descuidado el análisis —o incluso la simple descripción— del contexto discursivo. Describir, limitar o comparar el contexto discursivo en el que se producen las formas estudiadas es crucial, puesto que distintos géneros discursivos presentan una constelación de formas gramaticales preferentes que afectarán las frecuencias y diversidad de usos. Solo con una mirada integral que atienda al nivel gramatical y discursivo podremos reconciliar diferencias en la investigación y podremos generar un panorama más completo y coherente que refleje la diversidad de contextos en los que los niños pequeños aprenden a expresarse mediante formas lingüísticas.

Sin embargo, cabe preguntarse también si las niñas de este estudio representan casos aislados de desarrollo precoz y poco usual

en español. La escasa pero valiosa investigación que ha analizado de manera integral discurso y gramática (Sebastián y Slobin 1994, Eisenberg 1985) sugiere que no debería tratarse de casos inusualmente precoces. Eisenberg documenta conversaciones sobre el pasado con desarrollos similares antes de los tres años, y Sebastián y Slobin documentan un despliegue impresionante de formas verbales en las narraciones de niños de tres años. Por supuesto, debemos resaltar las posibles diferencias individuales. Claramente, las niñas de este estudio crecieron en entornos familiares donde la narración era apreciada y donde los adultos iniciaban, co-construían y elicitaban con frecuencia y de manera espontánea narraciones en interacciones con ellas. La investigación previa sugiere que las oportunidades de participación en géneros discursivos específicos contribuye al desarrollo de las destrezas lingüísticas correspondientes a cada género previamente “practicado” (Shiro, Uccelli, Ordoñez *et al.* 2001). Por ejemplo, investigación previa ha demostrado que la frecuencia con la que los niños participan en protonarraciones con sus padres entre los 20 y los 32 meses predice la calidad de sus narraciones a los cinco años de edad. Por lo tanto, el desarrollo narrativo no estará jamás divorciado del contexto comunicativo que rodea a los niños.

El presente estudio propone también una mirada que vaya más allá de formas convencionales adultas y que intenta ubicarse desde la perspectiva del niño. Las protonarraciones tempranas ilustradas aquí demuestran que el niño no necesita aprender primero las piezas gramaticales más pequeñas para solo luego ser capaz de construir con ellas el discurso narrativo. Por el contrario, el discurso y la gramática progresan en sinergia. Como hemos visto, las intenciones comunicativas, los precursores pseudo-lingüísticos y no lingüísticos juegan un rol crucial en el origen de las destrezas narrativas. Siguiendo a Bruner (1990), la intención de comunicarse motiva el aprendizaje de formas gramaticales y a su vez un repertorio mayor de formas gramaticales expande las posibilidades de comunicación.

Antes de finalizar quisiera llamar la atención sobre un aspecto importante en el aprendizaje de verbos. Fernández (1994) al analizar los datos de la misma niña María estudiada aquí identificó el uso contrastivo del presente perfecto a los dos años de edad. Si bien el uso contrastivo del tiempo pasado perfectivo de María reportado por Fernández es indiscutible, es necesario recalcar que un uso contrastivo no implica necesariamente un uso sistemático. Siguiendo a Shirai y Miyata (2006) es necesario distinguir entre el uso contrastivo de formas verbales pasadas y el uso deíctico de estas mismas formas. María, por ejemplo, demostró un uso sistemático para reportar eventos meses después del uso contrastivo. Gathercole y sus colegas señalan que el aprendizaje del lenguaje ocurre paso a paso: las flexiones se van aprendiendo parcialmente en el contexto de lexemas verbales específicos. Este estudio sugiere además que en el discurso narrativo hay también un aprendizaje inicial parcial puesto que ciertas funciones (eventos) presentan un uso de pasado sistemático más temprano que otro (evaluación u otra orientación).

Es imprescindible finalizar este capítulo resaltando las limitaciones de este estudio. Los resultados de un análisis cualitativo basado en una muestra muy reducida solo pueden sugerir lineamientos para una investigación futura que los confirme o descarte sobre la base de una muestra representativa. Los patrones documentados aquí son definitivamente posibilidades del desarrollo en español puesto que si el hecho de ocurrir en un solo niño es evidencia suficiente. Cuán generalizables son estos datos, sin embargo, es otra cuestión. Las diferencias individuales no pueden ser ignoradas (para una discusión más extensa ver Uccelli 2003), sino por el contrario deben ser exploradas con atención. Este estudio invita a explorar comparativamente las destrezas lingüísticas infantiles en distintos géneros discursivos y nos recuerda la importancia de entender el lenguaje como transmisión de intenciones comunicativas y no solo de progresos formales aislados.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKEMAN ROGER y JOHN MORDECAI GOTTMAN 1997. *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- BAMBERG, MICHAEL 1997. *Narrative development. Six approaches*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BATES, ELIZABETH, LUIGIA CAMAIONI y VIRGINIA VOLTERRA 1975. "The acquisition of performatives prior speech", *Merril-Palmer Quarterly*, 21, pp. 205-224.
- BERMAN, RUTH y DAN SLOBIN 1994. *Relating narrative events: a crosslinguistic development study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BLOOM, LOIS 1991. *Language development from two to three*. New York: Cambridge University Press.
- BRAINE, MARTIN 1963. "The ontogeny of English phrase structure: The first phase", *Language*, 39, pp. 1-13.
- BROWN, ROGER 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- BRUNER, JEROME 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- EISENBERG, ANN R. 1985. "Learning to describe past experiences in conversation", *Discourse Processes*, 8 (2), pp. 177-204.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, ALMUDENA 1994. "El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal", en *La adquisición de la lengua española*. Susana López Ornat (ed.). Madrid: Siglo XXI, pp. 29-46.
- GATHERCOLE, VIRGINIA C., EUGENIA SEBASTIÁN MUELLER y PILAR SOTO 1999. "The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge?", *International Journal of Bilingualism*, 3 (2-3), pp. 133-182.
- GONZÁLEZ, GUSTAVO 1980. "The acquisition of verb tenses and temporal expressions in Spanish: Ages 2, 0-4, 6", *Bilingual Education Paper Series*, 4 (2), pp. 1-41.

- HUANG, CHIUNG-CHIH 2000. "Temporal reference in Chinese mother-child conversation: morphosyntactic, semantic and discourse-pragmatic resources", *Journal of Child Language*, 27, pp. 421-435.
- HUDSON, JUDITH A. 1991. "Learning to reminisce: A case study", *Journal of Narrative and Life History*, 1 (4), pp. 295-324.
- JACKSON-MALDONADO, DONNA y RICARDO MALDONADO SOTO 2001. "Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español", en *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, eusquera*. Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León Pasquel (eds.). México: UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Estudios de Adquisición y Socialización en Lengua Materna), pp. 165-199.
- JOHNSON, CATALINA M. 1996. "Desarrollo morfosemántico del verbo español: Marcaje de tiempo y aspecto en México y Madrid", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Miguel Pérez Pereira (ed.). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 147-155.
- LABOV, WILLIAM y JOSHUA WALETZKY 1967. "Narrative analysis: Oral versions of personal experience", en *Essays on the verbal and visual arts*. June Helm (ed.). Washington, District of Columbia: American Ethnological Society, pp. 12-44.
- LÓPEZ ORNAT, SUSANA, ALMUDENA FERNÁNDEZ, PILAR GALLO y SONIA MARISCAL 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- MACWHINNEY, BRIAN 2000. *The CHILDES Project: Computational Tools for analyzing talk*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, en <http://childes.psy.cmu.edu/>. [Consultado el 9 de septiembre de 2010].
- MINAMI, MASAHIKO 2001. "Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skill: A study on parental scaffolding", *Narrative Inquiry*, 11 (1), pp. 55-80.
- MORALES, AMPARO 1989. "Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 2-6 años", *Revista Lingüística Teórica y Aplicada*, 27, pp. 115-131.

- NELSON, KATHERINE 1989. "Monologue as the linguistic construction of self in time", en *Narratives from the crib*. Katherine Nelson (ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University, pp. 284-308.
- 1996. *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- NINIO, ANAT y CATHERINE E. SNOW 1996. *Pragmatic development*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- PERONARD, MARIANE 1987. *El lenguaje, un enigma*. Valparaíso, Chile: Editorial Don Quijote.
- PETERS, ANN 2001. "Response to comments", *Journal of Child Language*, 28, pp. 283-289.
- PETERSON, CAROLE y ALLYSSA McCABE 1983. *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Cambridge University Press.
- SACHS, JEFFREY 1982. "Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse", en *Children's language*. Katherine Nelson (ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, v. 4, pp. 1-28.
- SEBASTIÁN, EUGENIA y DAN SLOBIN 1994. "Development of linguistic forms: Spanish", en Ruth Berman y Dan Slobin (eds.). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 239-284.
- SHIRAI, YASUHIRO y SUSANNE MIYATA 2006. "Does past tense marking indicate the acquisition of concept of temporal displacement in children's cognitive development?", *First language*, 26 (1), pp. 45-66.
- SHIRO, MARTHA 2003. "Genre and evaluation in narrative development", *Journal of Child Language*, 30 (1), pp. 165-195.
- , PAOLA UCCELLI, CLAUDIA ORDÓÑEZ, CATHERINE E. SNOW, REBECA BARRIGA VILLANUEVA y BEATRICE SCHNELL 2001. "Learning to talk: A partial review of research on Spanish language development", en *Research on Child Language Acquisition: Proceeding of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language 1999*. Margareta Almgren, Andoni Barreña, María José

Ezeizaberrena, Itziar Idiazabel y Brian MacWhinney (eds.). Somerville: Cascadilla Press, pp. 580-604.

SILVA-CORVALÁN, CARMEN 2004. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.

UCCELLI, PAOLA 2003. *Time and narratives: The development of temporality in young Spanish-speaking children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, Harvard Graduate School of Education. [Tesis de doctorado].

——— 2009. “Emerging temporality: Past-tense and temporal/aspect markers in Spanish-speaking children’s narratives”, *Journal of Child Language*, 36 (5), pp. 929-966.

II
NARRAR CON LA VOZ. YO Y LOS OTROS.
LA LENGUA Y LAS EMOCIONES

DESCRIPCIÓN DE ESTADOS INTERNOS
Y ATRIBUCIÓN DE INTENCIONES EN NARRATIVAS
INFANTILES. APROXIMACIONES A UNA TEORÍA
DE LA MENTE

Rosa Graciela Montes Miró

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

INFERENCIALIDAD EN LA NARRATIVA INFANTIL

La narrativa y la organización de la experiencia

Bruner en *Realidad Mental y Mundos Posibles* (1988) postula que hay dos modalidades básicas de conceptualización que nos brindan diferentes maneras de organizar nuestra experiencia y nuestra manera de concebir al mundo. Denomina a estas dos modalidades el modo paradigmático y el modo narrativo. El modo paradigmático es el modo de la racionalidad y la organización categorial. Utilizamos reglas y procesos de abstracción que nos permiten trascender la multiplicidad e infinita variedad de las experiencias de nuestra vida cotidiana para buscar rasgos comunes entre fenómenos y proceder al establecimiento de categorías. A través de estas, podemos clasificar y ordenar los objetos y los sucesos a los que nos enfrentamos en “tipos” de cosas o de situaciones, estableciendo relaciones de inclusión y de jerarquía. Por otra parte, el modo narrativo nos permite colocar sucesos en una cadena temporal y establecer secuencias de eventos que se siguen unos a otros de una manera ordenada. Sin embargo, en el modo narrativo no es únicamente el encadenamiento temporal lo que importa, sino más bien la percepción de un encadenamiento de relación, muchas veces causal, entre los sucesos que narramos. Percibimos que estos sucesos están causados o están motivados por otros

anteriores y que además van a desencadenar algunos más posteriores, por lo que las sucesiones temporales son muchas veces reconstruidas como relaciones causales.

Estas inferencias de relación pueden deberse a causalidad física o material, pero más frecuentemente se considera que la causalidad resulta de las intenciones y motivaciones de actores humanos; de los objetivos que prosiguen y de las acciones que realizan para lograrlos. En esta conceptualización se funda el modo narrativo. Según Bruner es la narración la que "... [se] ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso" (*ibid.*, p. 25). A través de la narración damos sentido a nuestra experiencia y construimos o presentamos una representación de "lo que sucede" a partir de la comprensión de las intenciones o motivaciones de los actores. Por lo tanto la atribución de intenciones y el establecimiento de relaciones causales son básicos para la narración.

El desarrollo de nociones de causalidad

La apreciación de que las relaciones de causalidad afectan gran parte de lo que ocurre en el mundo social es un paso importante en el desarrollo cognitivo del niño. De acuerdo con las investigaciones de Piaget (1972), desde muy temprano, el niño aprecia aspectos de "causalidad física" regida por las leyes del mundo físico. Se da cuenta, por ejemplo, que si un objeto cae contra una superficie dura, puede dañarse o romperse. Sin embargo, como mencionan Hood y Bloom, es durante el tercer año de vida que el niño presenta evidencias de haber desarrollado nociones de "causalidad motivacional" o psicológica (1991, p. 342) que le permiten plantear que existen motivaciones internas para las acciones que se realizan.

Las autoras indican que las primeras expresiones causales se manifiestan hacia los dos años, poco tiempo después de que se adquieren las primeras nociones de temporalidad. Parece haber correlación entre la organización en secuencias temporales y la

organización en secuencias causales. Estas primeras expresiones, se utilizan como justificaciones para acciones, a partir de deseos o necesidades propias, y posteriormente incluyen motivaciones “externas” como los posibles deseos del interlocutor. Reconocer que el interlocutor es un ser independiente con motivaciones propias, es un hito importante en el desarrollo del niño. Esto mismo es apoyado por otros autores como Veneziano y Sinclair quienes también ven en la función explicativa el desarrollo de la capacidad de reconocer la otredad del interlocutor “una persona cuyos estados psicológicos pueden ser diferentes a los propios del niño y que puede requerir que se le hagan saber los deseos, sentimientos, creencias y demás del otro” (1995, p. 577) [La traducción es mía].

Diversos autores señalan que los niños desarrollan la capacidad de utilizar enunciados causales como explicaciones o justificaciones a sus propuestas de acción, directivas o prohibiciones desde los dos años de edad aproximadamente (Hood y Bloom 1991, Barbieri, Colavita y Scheuer 1990, Veneziano y Sinclair 1995, Veneziano 1999, 2001, Veneziano y Hudelot 2002, Hudelot y Salazar-Orvig 2003, Montes 1996a, 1996b, Montes, Martínez y De Gante 2002), pero no tenemos información precisa sobre cuándo emerge la capacidad de adscribir estados internos y motivaciones al interlocutor o a otras personas. Tomasello (2003, p. 21) señala que desde antes del año los niños comienzan a desarrollar el reconocimiento de intenciones comunicativas (*intention reading skills*) en sus interlocutores y utilizan este reconocimiento de intencionalidad como heurística para darle sentido al habla que se les dirige. Flavell (2004) realiza una reseña de las principales propuestas sobre el tema¹, e indica que las investigaciones realizadas muestran que hacia finales del primer año de vida los niños son capaces de reconocer a sus interlocutores

¹ Mucha de la información sobre el curso de desarrollo de la teoría de la mente en niños es tomada de la excelente reseña de John Flavell “Theory of mind development: retrospect and prospect” (2004, pp. 274-290) refiriéndose a los trabajos de diferentes investigadores en las últimas décadas.

como agentes independientes, con intenciones y metas propias, mismas que pueden inferirse en sus acciones comunicativas, pero que pueden ser influenciados o dirigidos por acciones verbales de otros. Igualmente hay evidencia de que niños de 18 meses pueden inferir las acciones que otros están tratando de realizar, aun cuando no logren realizarlas (Flavell 2004, Tomasello 2003, pp. 21-28). En la edad preescolar temprana se aprecia que la dirección de la mirada puede implicar la percepción visual de objetos, y por ende referencia a los mismos, siempre y cuando no haya obstáculos ni impedimentos de por medio. Asimismo, alrededor de los tres años los niños utilizan correctamente la referencia a deseos y estados volitivos y pueden empezar a reconocer que estos deseos pueden afectar las motivaciones de otros; reconocen emociones y llevan a cabo diversos tipos de actividades mentales que pueden, a su vez, afectar o ser afectadas por acciones que se están realizando. Indica Tomasello que muy temprano los niños comienzan a reconocer a otros como agentes intencionales, con metas propias que desarrollan acciones para cumplir esas metas (*ibid.*, p. 21).

Sobre esta misma línea de pensamiento el presente trabajo busca establecer la manera en que niños de diferentes edades interpretan los estados internos de los personajes de un relato y reconocen que estos estados pueden tener efectos sobre sus acciones; es decir tienen un potencial de causalidad para motivar o generar sucesos. A la vez, el establecimiento de relaciones de causalidad entre sucesos permite ver cómo estos se encadenan, creando coherencia en el relato. Dentro del concepto de “estado interno” se incluyen las ideas, pensamientos, creencias, deseos, intenciones, motivaciones, finalidades o apreciaciones que una persona puede tener relacionados con los sucesos en los que está inmerso o con el mundo que le rodea. Muchas veces, la coherencia global del relato solo se entiende si suponemos que los personajes tienen intenciones o motivaciones que están guiando sus acciones. Un estado interno de un personaje de un cuento puede motivar y desencadenar una serie de acciones subsecuentes. A la vez,

un acontecimiento puede causar un estado interno en un personaje. Me interesa documentar la capacidad de los niños para atribuir las causas y consecuencias de las acciones de los personajes de un cuento, y los recursos lingüísticos que utilizan para marcar la causalidad. Los resultados se tomarán como evidencia de inferencias realizadas de lo perceptible hacia lo que queda implícito o no visible, así como de las fuentes para construir estas inferencias.

De lo perceptible a lo supuesto: inferencias en la narrativa

Harvey Sacks proporciona un ejemplo, ya clásico, de la cantidad de supuestos, inferencias y conocimientos factuales o lingüísticos que se ponen en juego para construir coherencia de sentido de lo que percibimos. Examina una narrativa producida por una niña de dos años:

El bebé lloró.

La mamá lo alzó (Sacks 1974, p. 216).

Dice que al escuchar estos dos enunciados suponemos, en primer lugar, que constituyen un texto congruente. Asignamos al orden secuencial de los enunciados una correspondencia con un ordenamiento temporal de los sucesos: *El bebé lloró y luego la mamá lo alzó*. Suponemos, aplicando nuestros conocimientos textuales sobre anáfora, que el pronombre ‘lo’ del segundo enunciado se refiere a ‘el bebé’ del primero. Inferimos a partir de nuestro conocimiento del mundo y la construcción de categorías que ‘*la mamá*’ es la madre del bebé, y que ambos pueden verse como miembros de la categoría social ‘*familia*’ (*ibid.*, p. 220). Asimismo, las acciones que se describen (‘*llorar*’, ‘*alzar*’) pueden concebirse como actividades consistentes con la categoría activada y serían instancias de lo que Sacks denomina “acciones ligadas a una categoría” (*category bound activities*) (*ibid.*, p. 222) que, a la vez, están causalmente entrelazadas una con la otra: la mamá alza al bebé porque el bebé llora. Finalmente, podemos ver que el texto cumple

con nuestras expectativas de un posible relato al proponer al menos dos eventos que se suceden en el tiempo, con un inicio que plantea una complicación y un final que resuelve la misma (*ibid.*, p. 226). Así, Sacks muestra que aun para interpretar un texto tan simple, se requieren conocimientos considerables acerca de organización textual, organización categorial, campos semánticos y organización social, mismos que son movilizados por la narradora de dos años.

Las palabras que se utilizan en un relato activan conocimientos que nos permiten trascender lo explícito en el texto. Es nuestra organización conceptual del mundo que nos permite dar coherencia global al relato y crear o reconstruir ‘sentido’, ya sea en nuestra producción narrativa o en la interpretación de los relatos que escuchamos. En esto, juega un papel importante el reconocimiento de que los estados internos de las personas son causados por los sucesos que ocurren y, a la vez, llevan a las personas a actuar. A través del reconocimiento de sus posibles estados internos ante un evento, el niño comienza a desarrollar la capacidad de discernir que otros actores pueden compartirlos o tener estados internos propios. A la vez, se desarrolla el conocimiento de que los estados internos tienen un potencial causal, ya sea como efecto o como motivador de sucesos, y esto contribuye a establecer la coherencia de relatos.

En lo que sigue examino “relatos” producidos por niños de diferentes edades, a partir de un instrumento común para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué inferencias realizan los niños sobre emociones, actitudes y otros estados internos de los personajes, a partir de lo dado en el relato estímulo?
- ¿Qué papel juegan estos discernimientos en establecer la coherencia del relato?
- ¿Qué diferencias encontramos entre los niños de diferentes edades en cuanto al reconocimiento de diferentes tipos de estados internos?

DATOS

Como instrumento de elicitación se utilizó, el libro de Mercer Mayer “*Frog, where are you?*” (1969), cuento en imágenes con 24 láminas de dibujos en tonos de sepia que muestran las peripecias acontecidas a un niño y su perro cuando salen al bosque en búsqueda de una rana que se ha perdido. Berman y Slobin (1994, pp. 45-46) establecen los momentos cruciales que deben ser reconocidos para comprender la coherencia global de este relato:

- En el estado inicial el niño “tiene” en su posesión a la rana.
- La pérdida de la rana, constituye el evento detonante que rompe el estado inicial.
- La búsqueda de la rana conforma la parte central del relato².
- La resolución se da cuando el niño encuentra la rana.

Para obtener los datos de la muestra se siguió el procedimiento descrito por estos autores. A los niños se les presentó el libro con la historia, indicándoles que se trataba de “un cuento de un niño, un perrito y una rana” y se les pidió que miraran todas las láminas para luego relatar la historia al entrevistador. Las entrevistas se realizaron individualmente, fueron video-grabadas y transcritas utilizando las convenciones del sistema CHILDES (MacWhinney y Snow 1990, MacWhinney 1995). Para este trabajo, tomé los relatos de niños de tres grupos de edad: 3 años (7 sujetos), 5 años (8 sujetos) y 9 años (8 sujetos), todos ellos de habla hispana, pertenecientes a sectores de clase media urbana de Puebla. La tabla 1 presenta la longitud promedio de las narraciones obtenidas en el corpus y el número total de enunciados para cada grupo de edad.

² Es decir, la complicación en la clasificación empleada por Labov y Waletzky (1967).

Tabla 1. *Longitud promedio de las narraciones de los niños*

| Edades de los niños | 3 años | 5 años | 9 años |
|---------------------|--------|--------|--------|
| Longitud promedio | 56 | 52 | 44.5 |
| Total de enunciados | 394 | 410 | 351.6 |

El corpus se constituyó con 23 narraciones que comprendían un total de 1160 enunciados. En esta tabla se ve que en los niños mayores (9 años) las narraciones se hacen más cortas, lo cual concuerda con lo encontrado por otros investigadores (Berman y Slobin 1994). Esta apreciación parece contra-intuitiva, sin embargo, se explica como evidencia de una mayor capacidad de síntesis demostrada por los más grandes³.

CONSTRUIR O RECONSTRUIR EL RELATO

Para los propósitos del presente trabajo, el relato presentado en el libro es idóneo, ya que los dibujos se prestan para establecer relaciones de causalidad entre eventos. Hay que notar, sin embargo, que la representación en imágenes crea exigencias cognitivas diferentes a las de la representación verbal. Los niños deben inferir una actividad dinámica que se desenvuelve en el tiempo, pero lo que ven es una secuencia de imágenes estáticas. A partir del ordenamiento secuencial de estas imágenes deben establecer las relaciones espaciales, temporales, de causa-efecto o de “relación” entre ubicaciones, eventos y personajes para lograr una historia coherente.

Podría objetarse que el relato está ‘construido’ de antemano y las ilustraciones condicionan lo que se puede decir, por lo que todas las relaciones ya están dadas. Vemos sin embargo que los personajes y los eventos que se indican en las láminas pueden ser descritos de

³ Los textos de los niños de 3 años son algo más cortos que los de los de 5 años, pero no reflejan síntesis narrativa sino que más bien la longitud se deriva de que nombran o enlistan todas las personas u objetos dibujados en las láminas.

maneras diversas. Los hablantes no solamente deben seleccionar qué elemento del dibujo van a tematizar, sino que además deben escoger cómo presentar los eventos en las láminas. Encontramos casos en los que los hablantes únicamente indican la presencia de personajes u objetos, en cuyo caso podemos decir que el discurso manifiesta las características de un texto descriptivo que simplemente enumera elementos sobresalientes. En otros casos, los hablantes interpretan las acciones representadas en los dibujos. Sin embargo, al ver las diferentes maneras de describir estas acciones, nos damos cuenta que en estas descripciones también se realizan inferencias interpretativas y que se dan procesos de *filtrado* y *empaquetamiento* como mencionan Berman y Slobin. Es decir, aun con un estímulo común, el narrador tiene bastante libertad y opciones para seleccionar qué elementos van a ser incorporados en la narración (*filtrado*) y la manera en que estos van a ser presentados (*empaquetamiento*) (Berman y Slobin 1994, pp. 9-14).

Tomemos como ejemplo los textos que se presentan en este corpus en respuesta a una de las láminas del relato que se reproduce a continuación:

Figura 1. *El perro y el niño se asoman por la ventana*



Fuente: Lámina no. 5 (Mayer 1969).

Los siguientes textos muestran como se pueden dar diferentes descripciones de esta imagen:

1. *el niño y el wawá@.* [3FANT]⁴
2. *entonces el niño hizo* [ALY levanta la mano hacia su boca] [3FALY]
3. *y el niño le andaba gritando al # la rana.
y el perrito no se podía salir de dónde vivía la # rana.* [5FFAN]
4. *<la ra-> [//] el niño y el perro gritaron para llamar a la rana.
[5MMIG]*
5. *salen [//] s [//] salen a buscar a la rana.
pero no la encuentran.* [9MJOR]
6. *acá el perro este el perro tiene un frasco en la cabeza.
y el niño <les es> [//] le está gritando a la rana para que regrese.
[9FFER]*
7. *después la buscaron afuera.* [9MORL]

En el primer ejemplo, la niña se limita a nombrar a los actores presentes. En los demás ejemplos, sin embargo, los niños describen algo más de los eventos representados, pero se focalizan en diferentes personajes o diferentes acciones, así como la interpretación que se les

⁴ Las transcripciones de los datos básicos se realizaron utilizando las convenciones del sistema CHAT de CHILDES. Sin embargo, para la presentación de los ejemplos, estas, en algunos casos, se han simplificado y únicamente se presentan segmentos pertinentes al punto que se ejemplifica. Asimismo, en ocasiones utilizo negritas o subrayado para resaltar aquello que se discute. Los códigos que siguen a cada ejemplo identifican a los informantes. El primer dígito señala la edad del niño, M o F indica el género y el código de tres letras identifica a cada hablante en particular.

da a estas. Algunos niños escogen hablar del niño (2) y otros hablan de ambos participantes (1, 3, 4, 5, 6, 7). Pero aun en los casos en los que se habla de ambos personajes hay diferencias en cuanto a si se menciona a cada uno separadamente (3, 6) o si la acción se presenta como algo realizado en conjunto (4, 5, 7). Con respecto a la descripción de las acciones, también se dan diferencias. Por ejemplo, en (2) la niña parece imitar lo que se ve en la lámina con un gesto equivalente. En los demás casos la ilustración se interpreta verbalmente, utilizando un verbo apropiado al dibujo, pero la descripción se enfoca sobre diferentes partes de la lámina, ya sea la acción de *asomarse* o *salir* hacia afuera (5) o la de *gritar* (3, 4, 6), todas estas, partes componentes de la actividad de *buscar* a la rana que es la acción englobante que mencionan dos de los niños (5, 7).

Adicionalmente se ve que en algunos casos, los niños no se limitan a describir lo visible sino que agregan elementos construidos a partir de sus inferencias o suposiciones acerca de motivos o intenciones de los personajes. Así encontramos que los actores gritan “*para llamar a la rana*” (4) o “*para que regrese*” (6) o salen a *buscar* al animal que se escapó. Los narradores agregan así, a las mentes de los personajes y a la descripción de lo que ocurre, intenciones y motivaciones congruentes con la lógica del cuento, aunque no sean elementos visibles en la ilustración. En este mismo sentido, encontramos en (5) un ejemplo muy interesante del uso de un contrafactivo para señalar algo que podría haber ocurrido, pero que no sucedió: *pero no la encuentra*. La inclusión de esta reflexión contrafactual es una evidencia clara de una elaboración inferencial que trasciende lo “dado” en el relato o lo mostrado en la ilustración para abarcar lo que podría haberse esperado que ocurriera, aunque no sucedió.

Estos ejemplos sirven para ilustrar que no hay una relación unívoca automática entre la lámina y el texto que se construye a partir de ella. Indican que los niños filtran los elementos que se van a narrar y seleccionan cómo empaquetarlos:

The world does not present “events” to be encoded in language. Rather, experiences are filtered — (a) through choice of perspective, and (b) through the set of options provided by the particular language—into verbalized events [...] A skillful narrative does not simply consist of a linear chain of successive events located in time and space. Rather, events must be packaged into hierarchical constructions (Berman y Slobin 1994, pp. 9 y 13).

Las diferentes maneras de realizar la descripción señalan diferencias en cuanto a las capacidades cognitivas de los narradores, su posibilidad de establecer relaciones, de realizar inferencias a partir de lo “dado” y de suponer, con base en su conocimiento de la historia y sus conocimientos del mundo, motivaciones, intenciones y relaciones de causalidad.

INFERENCIAS EN LAS NARRACIONES ESTUDIADAS

Trabajos previos sobre los cuentos de “ranas” han examinado referencias a estados internos y el establecimiento de relaciones inferenciales dentro del marco del examen de los comentarios evaluativos que proporcionan los niños a sus historias. Bamberg y Damrad-Frye (1991) examinan los recursos evaluativos utilizados por niños anglohablantes de 5 y 9 años y los comparan con el lenguaje de adultos. Küntay y Nakamura (2004) aplican las categorías evaluativas examinadas por los autores antes mencionados para estudiar las narrativas de niños turcos y niños japoneses. Los recursos evaluativos que se examinan incluyen referencias a estados de ánimo, discurso reportado directo e indirecto, atenuaciones discursivas, referencias contrafactuales, conectores casuales, expresiones miméticas, adverbios identificadores y otros. Los resultados que se presentan son variados. En ambos estudios se encontraron referencias

frecuentes a estados internos de los personajes y estas se incrementaban con la edad tanto en los hablantes americanos, turcos o japoneses. Aunque, a este respecto Bamberg y Damrad-Frye reportan que en sus sujetos de pre-escolar, la inferencia de emociones se debía a una “lectura” de las expresiones en las ilustraciones, mientras que en los niños de 9 años y en los adultos, las emociones y otros estados se relacionaban con la estructura de la narrativa. Pero se encuentran variaciones entre los estudios con referencia a las expresiones de causalidad. Si bien entre los anglohablantes se notaba un fuerte incremento con la edad en cuanto a la frecuencia de uso y al número de expresiones de causalidad, no se encontraba una clara correlación con la edad o el desarrollo cognitivo entre los hablantes turcos o japoneses. Esto le sugiere a Küntay y Nakamura que la expresión de causalidad puede deberse a lo que es esperado en diferentes estilos narrativos de grupos discursivos, siendo un recurso importante de organización para el género narrativo de los anglohablantes pero no tanto en otras culturas. Indican, por lo tanto, que se requiere un número más amplio de estudios sobre estos temas con diferentes lenguas, incluyendo datos de narrativas de adultos para establecer estilos narrativos.

En el presente trabajo retomo algunos de los temas relacionados con el reconocimiento de estados internos y de las inferencias que realizan los niños, a partir de este reconocimiento, al relatar el cuento. Seleccioné tres temas relevantes que se manifestaron en los datos. Un primer tema de interés fue examinar los verbos que expresan intencionalidad o volición, los verbos de habla y los verbos de percepción o cognitivos, es decir, verbos que se remiten a acciones “internas” que no se pueden determinar a partir de las ilustraciones. En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, examiné la capacidad por parte del narrador de inferir y representar emociones y estados internos en los personajes de la historia. El tercer punto se refirió a examinar expresiones de causalidad a partir de las motivaciones o

intenciones que se adjudican a los diferentes personajes. A continuación presentaré los resultados con respecto a estos tres puntos. Para poder dar sentido a las intenciones y motivaciones de los actores se requiere, sin embargo, que los narradores hayan aprehendido previamente la estructura global del relato para poder relacionar a esta con los sucesos particulares, por lo que a continuación se examinará la evidencia en los datos concerniente a este tema.

Reconocimiento de la organización global del relato

Estudios previos señalan como prerrequisito para establecer la coherencia global de la historia, que los narradores deben reconocer la unidad de la misma y su trama. La línea central del relato se refiere a la pérdida de la rana y en consecuencia, la búsqueda por parte del niño y el perro, hasta que la encuentran. Para entender muchas de las acciones que se dan en las láminas, se debe tener en cuenta esta trama central. Berman y Slobin (1994, p. 45) establecen tres momentos en el tiempo del relato que los narradores deben haber aprehendido para lograr establecer la coherencia global de la narrativa:

1. Inicio (momento disfórico) [*onset*]: el niño se da cuenta que la rana se ha ido.
2. Consecuencia [*unfolding*]: el niño sale a buscar a la rana.
3. Resolución [*resolution*]: el niño encuentra a la rana o una similar.

También en estudios posteriores (Aksu-Koc y Tekdemir 2004) se indica que la presencia de estos tres elementos permite suponer que se reconoce la organización de la narración y se pueden relacionar los eventos individuales con la trama central (*ibid.*, p. 309).

La siguiente tabla muestra la presencia de referencias a estos tres momentos clave en el corpus.

Tabla 2. *Referencia a los momentos claves del relato*

| | <i>3 años (N=7)</i> | <i>5 años (N=8)</i> | <i>9 años (N=8)</i> |
|--------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Inicio | 4 | 8 | 8 |
| Consecuencia | 3 | 4 | 8 |
| Resolución | 3 | 6 | 8 |

Se puede ver una diferencia clara entre los textos de los niños mayores (9 años) y los de los otros niños (3 y 5 años) que nos permite suponer que la identificación y utilización en el relato de los tres momentos críticos se va desarrollando con la edad. En las narrativas de los 8 sujetos de 9 años, los tres momentos críticos son identificados y mencionados por todos. En el caso de los niños de 5 años encontramos que nada más 4 de los 8 niños los mencionan. Todos (100%) mencionan el momento de inicio, la mitad menciona el evento desencadenante y 75% hacen referencia a la resolución. En el caso de los niños menores (3 años), mencionan estos eventos en un 50% de las veces. Pero si examinamos las respuestas individuales se encuentra que solamente un niño de 3 años menciona los tres “momentos”, un niño omite todos y los demás identifican solamente uno o dos de estos momentos. A partir de estos datos se puede suponer que los niños que no identifican la trama central del relato podrán tener mayores dificultades en identificar motivos o justificaciones asociadas con la misma. Por lo mismo, estos datos servirán como guía al examinar si los niños interpretan las acciones particulares, las emociones o los estados de ánimo que se suscitan en el relato en el marco de esta trama global.

Tipos de verbos utilizados y su representación de lo “visible”

Como se mencionó anteriormente, el relato a partir de imágenes dibujadas requiere que el narrador recree movimientos y el paso del tiempo a partir de imágenes estáticas secuenciales. Asimismo, debe interpretar acciones a partir de los dibujos, y al carecer

estos de movimiento o dimensionalidad, un mismo dibujo puede ser interpretado de varias maneras diferentes. Lo importante de resaltar es que aun lo aparentemente “visible” es una construcción realizada por el narrador. Quizás las formas verbales que requieren un mínimo de interpretación son los verbos existenciales (*haber, estar*) que indican la presencia o localización de personas u objetos. Los demás, aun verbos de movimiento, requieren de la realización de inferencias en el contexto del cuento. Por ejemplo, decir que el niño *salió*, cuando lo que se ve es el niño parado junto a unos árboles, implica relacionar esa lámina con láminas anteriores en las que el niño está en el interior de una casa. El decir que el niño *cayó* del árbol se basa en que en una lámina el niño está a horcajadas sobre una rama y en la siguiente está de espaldas en el suelo. Inferimos la caída porque si el niño hubiera *saltado, bajado* o *descendido* no estaría de espaldas. Si se dice que un personaje *empuja* a otro o lo *tira*, se expresa una relación de causalidad (*hacer mover, hacer caer*) que implica cierta intencionalidad. En resumen, aparte de los verbos existenciales que denotan que hay un objeto o personaje presente, los demás requieren la realización de inferencias y nos permiten ver las suposiciones que están realizando los narradores. En lo que sigue examinaré la utilización de verbos de percepción, verbos cognitivos, verbos de volición y verbos de habla como casos especiales de construcciones inferenciales sobre estados internos.

Verbos de percepción

Los verbos de percepción denotan el procesamiento interno que un sujeto realiza de los estímulos visuales, táctiles, olfativos o auditivos que obtiene del medio. Estos verbos incluyen denotación de procesos pasivos en los que el sujeto recibe/percibe un estímulo (*ver, oír*) y de otros más activos en los que intencionadamente se dirige la atención hacia un estímulo (*mirar, escuchar*). Cuando un narrador externo, reporta que un tercero *ve, oye* o *huele* algo está construyendo

una inferencia a partir de señales físicas tales como la dirección de la mirada o la posición de la nariz, para decir que el individuo *ve* o *huele* algo. En el corpus encontramos 72 enunciados con verbos de percepción de los cuales 69 verbos (96%) se refieren a percepción visual y el otro 4% se divide entre percepción olfativa (2 instancias) y auditiva (1 instancia). Ejemplos de los usos encontrados son los siguientes:

8. y el perro **vio** unas abejas. [3FAIK]
9. el perrito **olía** un poquito del olor. [5FSAR]
10. y **se escuchaba** atrás del tronco como rana. [9MORL]
11. el perro y el niño la **estaban observando**. [9FDIA]

La siguiente tabla presenta el número y tipo de verbos de percepción encontrados en el corpus y su distribución a través de los tres grupos de edad.

Tabla 3. *Uso de verbos de percepción por los niños del corpus*

| <i>Verbos de percepción</i> | <i>3 años</i> | <i>5 años</i> | <i>9 años</i> |
|-----------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Ver | 16 | 24 | 20 |
| Devisar | 1 | | |
| Espiar | 3 | | |
| Fijarse | | 1 | |
| Observar | | | 2 |
| Mirar | | | 2 |
| Oler | | 2 | |
| Escuchar | | | 1 |
| TOTALES | 20 | 27 | 25 |

Se puede ver que predominan los verbos de percepción visual (96%) y que de estos, el verbo *ver* es el más utilizado (87%). Es de esperarse que formas que requieren mayor procesamiento cognitivo,

por ejemplo las que denotan intencionalidad, tales como *mirar*, *observar* o *fijarse* son utilizadas solo por los niños mayores. Sin embargo, llama la atención el uso de formas intencionales (*espiar*, *devisar*) en el grupo de 3 años, aunque estas 4 ocurrencias pertenecen al habla de una sola niña (ALY).

Estos verbos requieren la inferencia de un procesamiento interno de estímulos externos de percepción, a partir de la postura, gestos o dirección de la cara o de la mirada de los personajes en las ilustraciones del cuento. Todos los niños realizan la inferencia de que los actores *ven* objetos, pero el uso de otras formas que requieren suponer mayor intencionalidad por parte del actor (por ejemplo *observar*), se da únicamente en los niños mayores.

Verbos de habla y referencias al discurso de los personajes

En una narración a partir de imágenes, el reporte de procesos verbales también requiere un trabajo inferencial en el que los narradores suponen que se llevan a cabo acciones verbales aunque estas no pueden ser oídas o leídas. La representación de la cara o boca, el posicionamiento de dos personajes uno con respecto al otro, los gestos o movimientos del cuerpo, todos son utilizados para inferir acciones verbales. Pero junto con estos, son los requerimientos de la situación los que indican si se debe plantear que uno de los personajes *habla*, *dice* algo, *grita* y demás. Ejemplos de los usos de procesos verbales son los siguientes:

12. **dijo** el niño <que se la> [//] que se la pusiera. [3FAIK]
13. solo que está viendo y **está gritando. está gritando** “rana”.
[3MIVA]

14. luego # el niño **llamó y llamó y llamó y llamó**.⁵ [5FSAR]

15. entonces el niño que lo **regañó** # el perrito. [5MALE]

16. y le **dijo** “¿estás bien?”. [9FROS]

17. el niño se **despidió** de su familia. [9MSAU]

La siguiente tabla presenta el número y tipo de verbos de procesos verbales encontrados en el corpus y su distribución a través de los tres grupos de edad.

Tabla 4. *Verbos referidos a procesos verbales en el corpus de los niños*

| <i>Verbos de habla</i> | <i>3 años</i> | <i>5 años</i> | <i>9 años</i> |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Gritar | 8 | 11 | 11 |
| Decir | 3 | 7 | 8 |
| hacer x (palabras, uub!) | 1 | | |
| Llamar | | 3 | |
| Regañar | | 1 | |
| Despedirse | | | 4 |
| TOTALES | 12 (21%) | 22 (39%) | 23 (40%) |

Aquí vemos que se encuentran 57 verbos de habla de los cuales 30 (53%) corresponden al verbo *gritar*, 18 (32%) corresponden a formas del verbo *decir* y las 9 formas restantes (16%) corresponden a verbos variados (*llamar*, *regañar*, *despedirse* y un caso de la construcción *hacer palabras*). El uso de verbos de habla es más alto en los dos grupos de niños mayores (45 instancias, 79%) que en los menores (12 instancias, 21%), pero vemos que aun los menores emplean los dos verbos predominantes, *gritar* y *decir*. El verbo *gritar*, me parece muy

⁵ En la tabla 4, estas cuatro instancias en un mismo enunciado se están contabilizando como uno.

interesante por sus requisitos cognitivos. La acción de *gritar* es una acción congruente con la situación de *búsqueda*. Se *grita* cuando el alocutario está distante del locutor. En el caso del cuento, el alocutario, la rana, al escaparse, se ha ido lejos por lo que el narrador debe suponer que el niño del cuento responde a la situación llamándola con gritos. La selección del verbo *gritar* es apoyada por los gestos que se muestran en las ilustraciones, ya que en dos láminas el niño se lleva las manos hacia la boca, haciendo pantalla para proyectar la voz.

En todos los grupos se encuentran casos de discurso reportado tanto directo como indirecto. Esto muestra que todos los niños pueden proyectar lo que diría el personaje bajo las circunstancias señaladas en la ilustración. Algunos ejemplos son los siguientes:

18. *ahí dice que no*. [3FAAT]
19. *solo que está viendo y está gritando. está gritando "rana"*. [3MIVA]
20. *# le dijo "dame una ranita"*. [5FSAR]
21. *el: niño le dijo a su perrito que no haga ruido*. [5MPET]
22. *y al perro le dice que no haga ruido*. [9FDIA]
23. *le está diciendo al perro, que se calle*. [9FFER]
24. *el niño dijo "shh, cállate!"*. [9FROS]

También es interesante notar que verbos de habla que requieren mayor grado de conocimientos sociales (*llamar, regañar o despedirse*) ocurren únicamente entre los niños mayores.

Verbos de procesos internos

Estoy considerando en esta categoría la referencia por parte de los niños a actividad “interna” incluyendo procesos propiamente cognitivos como *pensar* o *darse cuenta* así como referencia a procesos volitivos manifestados por el verbo *querer*. En los datos, se encuentran 30 instancias de estos verbos, de los cuales la gran mayoría (25/30 83%) son instancias del verbo *querer* que indican volición o deseos por uno de los personajes. Encontramos además 4 casos del verbo *darse cuenta* y solamente un caso del verbo *pensar*. Llama la atención la casi total ausencia de verbos de actividad mental, tales como *pensar* o *creer* que serían compatibles con la historia. Ejemplos de verbos de procesos mentales son los siguientes:

25. *y un perrito no se quería subir al árbol* [3MNIN]

26. *y el perro y el niño los querían atrapar* [9MJES]

27. *y se dio cuenta que la rana ya no estaba* [5FKIK]

28. *este una rana se cayó y nadie se da cuenta* [9FFER]

29. *y después el niño como pensó +/* [9MJES]

La única instancia del verbo *pensar* se muestra en el ejemplo 29. La siguiente tabla presenta la distribución de estos verbos entre los tres grupos de edad.

Tabla 5. *Verbos de volición y otros procesos internos*

| <i>Verbos</i> | <i>3 años</i> | <i>5 años</i> | <i>9 años</i> |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Querer | 11 | 10 | 4 |
| darse cuenta | | 1 | 3 |
| Pensar | | | 1 |

Se puede ver que los estados internos de los personajes que principalmente juegan un papel en la estructuración de esta historia son sus deseos que se ven como la motivación para muchas de las acciones materiales que realizan. Todos los niños, aun los más pequeños, llevan a cabo este tipo de inferencias y utilizan la referencia a deseos para explicar las acciones de los personajes.

Verbos de *búsqueda*

Berman y Slobin (1994) señalan que la trama central del relato tiene que ver con la desaparición de la rana que motiva una búsqueda por parte del niño. No es de sorprender, entonces, que en los datos se encuentran referencias abundantes a las acciones de *buscar* y a su consecuente resultado *encontrar*. La siguiente tabla muestra la distribución de estos verbos entre los niños.

Tabla 6. *Referencias a las acciones de buscar y encontrar*

| <i>Verbos de búsqueda</i> | <i>3 años</i> | <i>5 años</i> | <i>9 años</i> |
|---------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Buscar | 4 | 21 | 30 |
| Encontrar | 1 | 13 | 16 |
| TOTALES | 5 (6%) | 34 (40%) | 46 (54%) |

Encontramos 85 instancias de verbos de *búsqueda* de los cuales 55 (65%) corresponden al verbo *buscar* y 30 (35%) corresponden al verbo *encontrar*. De estos usos, 80 (94%) corresponden al habla de los dos grupos de niños mayores y solamente 5 (6%) al habla de los más pequeños. Esto es congruente con los resultados obtenidos con referencia al reporte de coherencia global y reconocimiento de los momentos claves de la historia. Los niños mayores son los que reconocían los tres momentos claves de la historia y son los que utilizan referencia a la *búsqueda* y su resolución. En las narrativas de los más pequeños hay pocas referencias explícitas a que el niño sale al bosque

en *búsqueda* de la rana por lo que es más difícil determinar si han adquirido conciencia de la coherencia global que hila el relato o más bien perciben la sucesión de eventos como un encadenamiento de acciones sucesivas aunque no necesariamente motivadas.

Representación de emociones y estados de ánimo

En los datos se dan diversos tipos de indicaciones de emociones o estados de ánimo. Encontramos construcciones con predicaciones adjetivales tales como *está triste* o *se puso feliz*, y formas verbales tales como *entristarse*, *espantarse* o *molestarse*. En la siguiente tabla se presentan todas las formas que refieren estados de ánimo, y la totalidad de instancias encontradas.

Tabla 7. *Referencias a emociones o estados de ánimo*

| <i>3 años</i> | <i>5 años</i> | <i>9 años</i> |
|---------------|---------------|--------------------|
| enojarse | enojarse | enojarse |
| espantar | espantar | espantar |
| | espantarse | espantarse |
| estar triste | | estar triste |
| estar enojado | estar enojado | estar enojado |
| llorar | | |
| | asustarse | asustarse |
| | entristarse | |
| | dar miedo | |
| | molestar | |
| | molestarse | |
| | estar feliz | |
| | | (estar) contento |
| | | aterrar |
| | | alegrarse |
| | | sorprenderse |
| | | tranquilizarse |
| | | estar preocupado |
| | | ponerse preocupado |
| | | ponerse feliz |

Tabla 7. *Referencias a emociones (conclusión)*

| 3 años | 5 años | 9 años |
|--------|--------|-----------------|
| | | ponerse enojado |
| | | sonreír |
| 7 | 14 | 23 |

Las emociones indicadas por todos los niños son aquellas que de alguna manera están prefiguradas por los sucesos de la historia. Sobresalen aquí: *espantar/espantarse*, *estar triste* y *enojarse* o *estar enojado*. Sin embargo, salvo para el caso de “enojado” en que la lámina 7 presenta una expresión facial de enojo o disgusto en el niño, en los otros casos, la interpretación de las emociones requiere que el narrador aprecie lo que está ocurriendo en la historia y se coloque en el lugar del personaje para apreciar lo experimentado ante tal situación.

30. *el [l] el niño se enojó* [3FALY]

31. *y el niño estaba triste* [3MIVA]

32. *el niño que se asusta* [5FFAN]

33. *y el perrito corrió porque le daban miedo las abejas* [5MALE]

34. *y no estaba. y estaba muy preocupado* [9FROS]

35. *y el niño se puso muy feliz de que la atrapó* [9MJES]

Cabe agregar que este es uno de los pocos casos en donde parece haber una diferencia clara de género, aunque únicamente en el grupo de los narradores de 9 años. En este grupo, de las 23 referencias a estados de ánimo 14 (61%) son de niñas y 9 (39%) de parte de

varones, mientras que en los otros dos grupos se dividen de forma equivalente entre los varones y las mujeres.

Relaciones causales

Las nociones explícitas de causalidad son, según Bruner, evidencia de la comprensión del sentido global de la narración a partir de las causas y consecuencias de las acciones de los individuos y de sus motivaciones internas (Bruner 1988, p. 25). Entre las relaciones de causalidad que expresan los niños se encuentran indicaciones de razones para actuar o explicaciones de motivos o intenciones que llevan a los personajes a comportarse de determinada manera. Aun entre los niños más pequeños del corpus, ya se encuentran expresiones causales, lo cual no es sorprendente ya que las primeras expresiones causales ocurren alrededor de los dos años (Hood y Bloom 1991, Veneziano y Sinclair 1995). Sin embargo, notamos que la expresión de causalidad incrementa con la edad, como también aumenta la variedad de conectores usados para marcarla.

En un principio, las relaciones causales pueden darse sin marcas explícitas y se infiere la relación a través de la yuxtaposición de dos enunciados como en los siguientes ejemplos:

36. acá un niño que [/] que [/] que se espantó. y [/] y se cayó. [3FALY]

37. el perro se cayó. lo agarró el niño al perro. [3MNIIB]

En 36, parece ser que el *espanto* causa la caída del niño y en 37, la caída del perro motiva que el niño lo alce. En casos como estos, al no haber marcas causales explícitas, se corre el riesgo de sobreinterpretar los enunciados infantiles atribuyendo causalidad a partir de los conocimientos adultos y no porque el niño haya tenido la intención de marcar una relación causal. Por este motivo, en la discusión que sigue mencionaré únicamente los enunciados con marcas explícitas

de relación causal aun cuando la cantidad total de enunciados causales probablemente sea mayor.

Las marcas que se encuentran en los datos para expresar relaciones causales son las siguientes: *y, y que, (y) entonces, porque, por, por eso, para que* y las construcciones *para + INF, a + INF*. A continuación se presentan ejemplos de enunciados que expresan relaciones de causalidad, marcados por enlaces causales:

38. un [/] un perrito se iba a subir **a traer** este. [3FALY]
39. el venado estaba enojado **porque** vino el [/] el perro y el niño.
[3MNIN]
40. y el perro le andaba lamiendo. **y el niño que se enoja**. [5FFAN]
41. el niño # estaba corriendo **porque** venía # un búho atrás de él.
[5FROS]
42. el niño estaba despierto. no quería dormir, **por eso**. [5MMIG]
43. y el perrito ya no quería subir **porque** había muchas abejas.
[5MALE]
44. el niño y el perro gritaron **para** llamar a la rana. [5MMIG]
45. entonces el niño cae **por** culpa de un búho. [9FDIA]
46. el perro va corriendo **a ver** qué le pasó. [9MJOR]
47. y su perro despierta al niño **para que** vea que este la rana ya no, ya no está en el frasco.**y** el niño se espanta. [9FFER]

48. acá deja caer al niño y al perro. **entonces** <el niño en-> [//] <el> [//] el niño y el perro caen a un charco. [9FDIA]

En la siguiente tabla se presenta los enlaces de causalidad que se encuentran en los datos.

Tabla 8. *Enlaces que indican relaciones causales*

| | 3 años | 5 años | 9 años |
|-----------------------|--------|--------|--------|
| P y Q | | 3 | 22 |
| P y <i>que</i> Q | 1 | 3 | 2 |
| porque | 8 | 6 | 6 |
| <i>para que</i> /INF | | 1 | 6 |
| <i>a que</i> /INF | 1 | | 9 |
| (y) <i>entonces</i> Q | | 5 | 1 |
| Q <i>por</i> P | | | 2 |
| XX, <i>por eso</i> | | 2 | 1 |
| TOTALES | 10 | 20 | 49 |

Como se ve en esta tabla y se evidencia también en los ejemplos presentados, aun los niños más pequeños establecen relaciones de causalidad para vincular eventos en la narrativa y dar coherencia a su relato. Sin embargo, el número y tipo de marcas causales se incrementa con la edad de manera clara, asemejándose en este punto a lo reportado por Bamberg y Damrad-Frye (1991). En todos los grupos encontramos la referencia a estados internos de los personajes, humanos o no, como motivos o intenciones para las acciones que se realizan.

DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

Bruner menciona que el discurso narrativo no solo se refiere al establecimiento de secuencias temporales de acciones sino que está marcado por el establecimiento de relaciones causales entre estas acciones

que se basan en las intenciones y motivaciones atribuidas a los participantes en los eventos relatados. Es esta atribución de intenciones lo que permite aprehender la organización global de un relato y, a la vez, marcar relaciones locales de coherencia. En las narrativas que se examinaron se puede ver que los niños, aun los más pequeños, son capaces de inferir o suponer estados internos en los personajes del cuento. Los niños presentan a los personajes del cuento como actores con intenciones y objetivos que guían su actuar y, a la vez, como seres sensibles que son afectados por lo que ocurre en su entorno y responden a él. Son capaces de atribuirles deseos, sentimientos, actitudes y percepciones que permiten dar sentido a las acciones que realizan o las acciones que se representan en las láminas.

La variedad de recursos utilizados por los niños y que han sido discutidos en las secciones anteriores se presenta en la tabla que sigue a continuación:

Tabla 9. *Utilización de recursos que requieren realización de inferencias*

| | <i>3 años</i> (L:394) | <i>5 años</i> (L:410) | <i>9 años</i> (L:356) |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verbos de percepción | 20 | 27 | 25 |
| Verbos de habla | 12 | 22 | 23 |
| Verbos de búsqueda | 5 | 34 | 46 |
| Verbos cognitivos, volitivos | 11 | 10 | 7 |
| Verbos de emoción, afecto | 7 | 13 | 21 |
| Expresiones de causalidad | 17 | 30 | 53 |
| TOTALES | 72 | 136 | 175 |
| Frecuencia sobre el total de enunciados | 0.18 | 0.33 | 0.49 |

Esta tabla presenta un resumen del total de los recursos utilizados en las narrativas de nuestros sujetos, relacionados con la percepción de estados internos de los personajes o con inferencias sobre sus motivaciones para llevar a cabo las diversas acciones recontadas en el relato. Hemos llamado a estos “recursos inferenciales” porque

requieren que el narrador vaya más allá de lo que se muestra en las láminas, para inferir o suponer relaciones entre eventos o situaciones, basadas en la suposición de estados de ánimo, deseos o motivaciones de los personajes. Si los comparamos con relación al total de enunciados que componen los relatos en cada grupo de edad, podemos ver que, en lo general, se da una clara correlación de incremento de recursos inferenciales con la edad. No se encuentran mayores diferencias en lo que respecta a la referencia y a la percepción de los personajes (con predominancia del uso del verbo *ver*) o a estados volitivos (con predominancia de usos de *querer*). Vemos que estas referencias ya se encuentran en las narrativas de los niños de 3 años y se mantienen estables. Sin embargo, sí se notan diferencias claras relacionadas con la edad en todos los demás casos, con incrementos marcados en el establecimiento de relaciones de causalidad, la utilización de verbos de búsqueda y la referencia a las emociones y otros estados internos de los personajes como motivaciones para las acciones de la narrativa de manera muy similar a lo que reportan Bamberg y Damrad-Frye (1991) para niños anglohablantes. Asimismo, se percibe una correlación fuerte entre conceptualización de la estructura global del relato (identificación de los tres momentos claves) y utilización de recursos inferenciales y de causalidad por lo que, parece ser que el reconocimiento de la macroestructura del relato no solo permite identificar motivaciones para las acciones sino que requiere que se enuncien como parte básica de “lo que ocurre”. Lo cual indica que la percepción de cómo se sentían los personajes y cómo eran afectados por los sucesos de la historia adquiere cada vez más un papel de mayor relevancia para el relato de la narración. Concluiría, en línea con lo que reportan Bamberg y Damrad-Frye que el examen del uso de estos recursos en los relatos narrativos nos abre una ventana al desarrollo de una teoría de la mente en los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- AKSU-KOC, AYHAN Y GÖKLEM TEKDEMİR 2004. "Interplay between narrativity and mindreading. A comparison between Turkish and English", en *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 307-328.
- BAMBERG, MICHAEL Y ROBERT DAMRAD-FRYE 1991. "On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies", *Journal of Child Language*, 18(3), pp. 689-709.
- BARBIERI, MARIA SILVIA, FEDERICA COLAVITA Y NORA SCHEUER 1990. "The beginning of the explaining capacity", en *Children's Language, Volume 7*. Gina Conti-Ramsden y Catherine E. Snow (eds.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 245-271.
- BRUNER, JEROME 1988. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- FLAVELL, JOHN H. 2004. "Theory of mind development: retrospect and prospect", *The Merrill Palmer Quarterly*, 50, 3, pp. 274-290, en http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_200407/ai_n9431119. [Consultado el 15 mayo 2009].
- HOOD, LOIS Y LOIS BLOOM 1991. "What, when and how about *why*: a longitudinal study of early expressions of causality", en *Language development from two to three*. Lois Bloom y Margaret Lahey (eds.). New York: Cambridge University Press, pp. 335-374. [1ª ed. 1979].
- HUDELLOT, CHRISTIAN Y ANNE SALAZAR-ORVIG 2003. "Moi aussi parce qu'on est jumeau. Explication, connivence et argumentation dans un dialogue d'enfants de 5-6 ans", en *Actes du Colloque du Grofred 2002*, en <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103575/en/>. [Consultado el 9 septiembre 2009].
- KÜNTAY, AYLIN Y KEIKO NAKAMURA 2004. "Linguistic strategies serving evaluative functions in Japanese and Turkish picture book narratives", en *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*.

- tives*. Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 329-358.
- LABOV, WILLIAM Y JOSHUA WALETZKY 1967. "Narrative analysis: oral versions of personal experience", en *Essays on the verbal and the visual arts*. June Helm (ed.). Seattle, London: University Washington Press, pp. 12-44.
- MACWHINNEY, BRIAN 1995. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. [2ª ed.].
- y CATHERINE E. SNOW 1990. "The Child Language Data Exchange System: An update", *Journal of Child Language*, 17, pp. 457-472.
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- MONTES, ROSA GRACIELA 1996a. "Explicar: el verbo en el discurso referido", *Estudios de Lingüística Aplicada* (23-24), pp. 255-263.
- 1996b. "Explaining and giving accounts: argumentation and politeness". Ponencia presentada en el *VII International Congress for the Study of Child Language*. Istanbul, Turquía.
- , SILVIA MARTÍNEZ RECOBA E ISABEL DE GANTE 2002. "Children's explanatory talk in Spanish". Ponencia presentada en el *IX International Congress for the Study of Child Language*. Madison, Wisconsin.
- PIAGET, JEAN 1972. *The child's conception of physical causality*. Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams. [1ª ed. 1930].
- SACKS, HARVEY 1974. "On the analysability of stories by children", en *Ethnomethodology: Selected readings*. Roy Turner (ed.). Baltimore, Maryland: Penguin Books, pp. 216-232.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003. *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- VENEZIANO, EDY 1999. "L'acquisition des connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer", *Revue Parole*, 9-10, pp. 1-27.
- 2001. "Interactional processes in the origins of the explaining capacity", en *Children's Language*. Keith E. Nelson, Ayhan Aksu-Koc

y Carolyn E. Johnson (eds.), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, v. 10, pp. 113-141.

——— y HERMINE SINCLAIR 1995. “Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations”, *Journal of Child Language*, 22, pp. 557-581.

——— y CHRISTIAN HUDELLOT 2002. “Développement de compétences pragmatiques et théorie de l’esprit dans l’enfant: le cas de l’explication”, en Josie Bernicot (ed.). *Pragmatique et psychologie*. Nancy: Presses Universitaires de France, pp. 215-236.

EVALUACIÓN DE ESTADOS MENTALES DE PERSONAJES POR MEDIO DE CONSTRUCCIONES ADJETIVALES EN CUENTOS DE NIÑOS ESCOLARES¹

Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación que subyace al presente trabajo tiene como propósito general contribuir al conocimiento del desarrollo de la competencia lingüístico-discursiva de los niños durante la etapa escolar, que en muchos países abarca de los seis a los doce años. Los resultados que aquí mostramos provienen del análisis de producciones narrativas de niños mexicanos en esta etapa.

En las últimas décadas se ha fortalecido el interés por indagar acerca de lo que pasa con el desarrollo de la competencia lingüística y discursiva de los niños durante la etapa escolar (Barrera y Fraca de Barrera 1991; Barriga Villanueva 1990, 2002 y 2003). Para estudiar el estatus de la gramática y del léxico de los escolares, así como su desenvolvimiento pragmático, ha resultado de gran valía el uso del discurso narrativo. La complejidad de esta tarea discursiva provoca el empleo del mayor conocimiento lingüístico, ya que el narrador se ve obligado a correlacionar y distribuir eventos espacial y temporalmente. Asimismo, necesita aprovechar al máximo los recursos lingüísticos para establecer personajes primarios y secundarios, y para

¹ De manera especial, agradecemos los agudos comentarios de la Dra. Cecilia Rojas (Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM), de la Dra. Martha Shiro (Universidad Central de Venezuela) y de la Dra. Rebeca Barriga Villanueva (El Colegio de México).

describir y evaluar situaciones, objetos y personas. De acuerdo con Lamíquiz Ibáñez (1998):

Este resultado textual, una vez constituido, se convierte en un auténtico ‘laboratorio del lenguaje’ y ahí se centra lo que verdaderamente es ‘trabajar la lengua’. Pues las muestras textuales son las que atestiguan la manera como se utilizan las potencialidades del sistema así como su operatividad hacia el sentido comunicativo en el enunciado discursivo (p. 247).

Por todo lo anterior, este tipo de muestras se convierten en una fuente rica en información acerca del desarrollo de su lenguaje infantil (Bamberg 1997; Barriga Villanueva 2002 y 2003; Berman y Slobin 1994), dado que, la complejidad narrativa exige al niño el uso de gran parte de su competencia lingüística para entretener eventos, para describir las situaciones y los participantes de dichos eventos, así como para evaluar lo que dichos participantes hacen, piensan y sienten. La manera en que se expresa la evaluación de lo que los personajes piensan y sienten emotivamente, puede ser analizada bajo la perspectiva lingüístico-semántica de Frawley (1992, p. 437), quien revisa los conceptos de propiedades adscritas a las entidades y las maneras en que dichas adscripciones se llevan a cabo en las distintas lenguas². Dentro de esos conceptos de propiedades, encontramos los relacionados con la *propensión humana*. Los términos lingüísticos que expresan esta propensión humana se distinguen, a su vez, a partir de su correspondencia con la conducta humana, los estados físicos y los *estados mentales* (*ibid.*, p. 458). Los términos de estados mentales denotan aspectos humanos³ internos cognitivos, perceptuales y emotivos, que pueden reflejar estados experienciales (*id.*).

² Su propuesta está fuertemente influida por el trabajo de Dixon (1977, 1982 y 2004), quien estudia las distintas clases semánticas de los adjetivos en una gran variedad de lenguas.

³ En un cuento, pueden ser de personajes animados humanizados.

En nuestro trabajo sobre narraciones infantiles, nos ha interesado analizar la expresión de la evaluación de los estados mentales de los personajes, por medio de distintas construcciones adjetivales, dentro de cuentos producidos por niños de 1º, 3º y 5º de primaria, con el fin de detectar tendencias en el desarrollo de esta tarea discursiva.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la tarea discursiva, la evaluación de estados mentales puede apoyarse en distintos recursos lingüísticos. Uno de ellos es el uso de verbos mentales (Croft 1993), como *enojarse*, *entristecerse*, *preocuparse*, *molestarse*, *alegrarse*, entre otros:

1. a. {y} y {el} el perro *se enojó*
b. y al fin los niños *se enojaron*

(Fragmento de un cuento de 1º)⁴

2. a. {y la} y la otra rana más grande *se enojó*.
b. el perro y la tortuga *se alegraron*,
c. el niño también.
d. pero la rana más grande *se molestó*.

(Fragmento de un cuento de 5º)

La evaluación también puede darse a través de frases preposicionales:

3. a. y después le avisó la tortuga {con m} con mu:cho / *miedo*

(Ejemplo de un cuento de 1º)

⁴ En el apartado correspondiente a la METODOLOGÍA, explicamos el procedimiento de obtención de nuestra muestra. En cada ejemplo tomado de la muestra señalamos el grado escolar (1º, 3º o 5º) en el que está el autor del cuento cuyo fragmento nos sirve de ejemplificación.

4. y el perro estaba aullando de tristeza.

(Ejemplo de un cuento de 5º)

En muchas ocasiones, la evaluación de estados mentales recurre a la *modificación semántica*, que es el proceso lingüístico por el cual ciertas propiedades o características son adscritas o aplicadas, a entidades constituyentes de una enunciación (Frawley 1992, p. 437). Esa modificación se puede realizar por medio de la *función atributiva*, cuando un modificador —adjetivo, frase adjetival o frase preposicional— adscribe de manera adyacente, propiedades o características a un elemento tema, dado por un sustantivo:

5. a. La rana *celosa* golpeó a la rana *chiquita*
- b. El cuento se llama “La rana *enojada*”

En otras ocasiones esa modificación semántica se da a través de la *función predicativa*, es decir, la forma adjetival modificante se encuentra dentro del predicado y se relaciona con el elemento modificado —nombre o frase nominal— desde esa posición, por medio de un verbo (*id.*):

6. a. La rana estaba enojada
- b. El niño se puso triste
- c. Y entonces, todos regresaron muy tristes a su casa.

Al aprender la naturaleza y funcionamiento de los elementos que en un enunciado *atribuyen* o *predican* cualidades y estados de algún personaje de la narración, los niños se enfrentan a una serie de complejas construcciones implicadas en la tarea de evaluación:

7. a. ¡Cómo eres una rana *muy mala*!
- b. Un día le llegó un regalo de su tío y no sabía qué era y lo abrió y muy sorprendido se dio cuenta que era otra ranita.

- c. y el niño se puso muy feliz, pues ahora la rana comprendió que no hay que ser envidiosas.
- d. Y ya todos se van muy felices por la laguna.

En particular, nos ha interesado observar las relaciones gramaticales y léxico-semánticas en la expresión de *estados mentales*, principalmente emotivos, de los personajes que aparecen en los cuentos producidos por niños escolares. Nos hemos centrado en el empleo de adjetivos pertenecientes a la clase semántica de *propensión humana mental* (Dixon 1982, 2004; Frawley 1992; Demonte 1999) en función predicativa⁵:

8. luego la rana le sacó la lengua
y se puso *bien* {este} *enojada*
(Fragmento de un cuento de 1º)
9. <la ra> la rana estaba *muy contenta*
y la tortuga estaba *enojada*
el perro estaba *medio contento* y *medio enojado*
y el niño pues estaba *muy enojado*
(Fragmento de un cuento de 1º)

⁵ Consideramos como *predicativa* a la forma adjetival que sigue a un verbo, aunque este sea copulativo (Frawley 1992, p. 437). Dentro de una lingüística más general y de carácter tipológico, la atribución y lo atributivo solamente se refieren a la modificación que se obtiene de aplicar directamente un adjetivo al núcleo nominal dentro de una frase: *La rana mala pateó a la rana chiquita*. Cuando la modificación semántica se da a través de un verbo, y el modificador forma parte del predicado, se considera una construcción predicativa: *La rana estaba enojada; El niño se puso triste; Y entonces, todos regresaron muy tristes a su casa*. Dentro de la lingüística hispánica, sin embargo, se considera como *construcciones atributivas* aquellas donde el enlace entre el tema y el modificador o atribuyente es un verbo copulativo. Más adelante explicamos la terminología y los conceptos manejados en la presente investigación.

10. y lo abrió [un regalo]
 y *muy sorprendido* se dio cuenta
 que era otra ranita

(Fragmento de un cuento de 5º)

11. y entonces van *muy felices* por la laguna

(Ejemplo de un cuento de 5º)

A partir de un estudio previo (Alarcón 2006), en el que habíamos analizado el discurso narrativo de 33 niños mexicanos⁶, pudimos detectar que la expresión de estados mentales de los personajes dentro de la narrativa de niños en edad escolar, se da a través del empleo de verbos psicológicos o verbos de cambio (Alba de Diego y Lunell 1987), como *enojarse*, *entristecerse*, o *contentarse*, pero sobre todo, por medio de adjetivos cuyos conceptos conllevan propiedades que se adscriben a entidades animadas a través de la modificación semántica atributiva y predicativa (Frawley 1992, p. 437). En un alto porcentaje, el adjetivo se presenta en construcciones donde el elemento modificante —adjetivo o frase adjetival— se relaciona con el elemento modificado —sustantivo o frase nominal— desde el predicado, ya sea como complementos o como adjuntos de la predicación. Para señalar los estados mentales emotivos de los personajes, a través del empleo de adjetivos en predicación, los niños recurren a cláusulas en las que el adjetivo funciona como complemento del verbo que encabeza la predicación. Esas cláusulas pueden ser *copulativas* (Dixon 2004, p. 8), en las que la predicación está dada por un verbo copulativo o semi-copulativo y un complemento copulativo, constituyendo

⁶ En ese estudio se analizó la producción narrativa de 11 niños de cada grado, 1º, 3º y 5º (entre los 6 y 10 años), de una escuela pública de la ciudad de Querétaro, México. La tarea que se llevó a cabo para obtener la muestra narrativa infantil, fue la de contar “en palabras” un cuento que se les presentaba a los niños en imágenes, de la famosa serie de cuentos de la rana (Mayer y Mayer 1975), empleados ampliamente en la investigación sobre el lenguaje infantil (Berman y Slobin 1994).

ambos una unidad sintáctico-semántica (Porroche Ballesteros 1988; Fernández Leborans 1999):

12. a. La rana estaba *enojada*
- b. El niño se puso *triste*
- c. La rana seguía *celosa*
- d. La rana iba *molesta*

También pueden ser cláusulas dadas por construcciones con un verbo, principalmente causativo, cuya estructura argumental requiere de un complemento predicativo:

13. El regalo hizo *felices* al niño y a sus mascotas

Los adjetivos de estado mental pueden aparecer como adjuntos de la predicación primaria dentro de una cláusula. En esta segunda posibilidad, funcionan como predicado secundario *depictivo*, el cual expresa un estado mental del participante sujeto o del participante objeto de la predicación primaria, que es simultáneo a la acción expresada por el verbo de ese predicado primario (Schultze-Berndt y Himmelmann 2004; Palancar y Alarcón Neve 2007, p. 340):

14. a. El niño se regresó *muy triste* a casa
- b. El niño se fue *muy triste* a su casa
- c. y *muy felices* jugaron al final

También pueden aparecer como *adjuntos libres*, insertados en una cláusula mayor, junto a la cual aparecen, sin formar parte de ella ni sintáctica ni fonológicamente: (*ibid.*, p. 68; Hernáiz Carbó y Suñer Gratacós 1999, p. 2546; Palancar y Alarcón Neve 2007, p. 358).

15. a. Josué, *asustado*, fue a buscar a la ranita
- b. *Muy triste* y cabizbajo, Pablo se regresó a su casa

Se aprecia, entre las diversas construcciones aquí expuestas, una diferencia en la complejidad sintáctica y en las implicaciones estilísticas que conllevan. Los adjetivos que funcionan como complementos se encuentran involucrados dentro de la estructura argumental del predicado primario, generando una cláusula copulativa o predicativa. Los adjetivos que funcionan como adjuntos se incorporan a la cláusula narrativa, modificando un participante central, bien como un predicado secundario, dentro de la misma cláusula, bien como adjunto libre, desde fuera de la predicación clausal.

Lapesa (en Gómez 2000, p. 431), identificaba el funcionamiento del adjetivo como adjunto —etiquetado bajo el término tradicional de “complemento predicativo”— como un recurso sintáctico aprovechado en la literatura para describir “condensadamente” el aspecto o estado físico, la actitud anímica u otras circunstancias del sujeto al ejecutar la acción.

En el presente trabajo de investigación hemos querido determinar si las construcciones empleadas para la evaluación de estados mentales, a través de adjetivos en función predicativa, pueden mostrar un desarrollo de estrategias lingüísticas para la producción de discursos narrativos, durante la etapa escolar. En el estudio previo, habíamos encontrado que los niños de 1º y 3º empleaban significativamente más construcciones de tipo copulativo para la expresión de estados mentales, abriendo dentro de sus secuencias narrativas, espacios significativos para este tipo de cláusulas de estado, lo que Bal (1990, p. 141) identifica como “texto intercalado”. En cambio, los niños de 5º empleaban más construcciones en donde aparecía una predicación secundaria para señalar el estado mental del sujeto de la acción principal —predicación primaria—, con lo que evitaban romper la secuencia narrativa, mostrando claramente dos planos en su discurso. El mayor uso de estas construcciones por parte de los niños de 5º mostró el avance en el desarrollo de estrategias discursivas acordes con las exigencias del texto narrativo, solicitado en la tarea de contar “en palabras” un cuento presentado en imágenes.

En la investigación actual, hemos analizado lo que los niños hacen al enunciar estados mentales dentro de sus discursos narrativos, al inicio, a la mitad y en el penúltimo año de la escuela primaria, cuando otras estrategias discursivas, como la pronominalización referencial anafórica, acaban de consolidarse (Alarcón Neve y Orozco Lecona 2004). Con nuestro estudio, hemos explorado tendencias en la adquisición y el empleo de construcciones lingüísticas con adjetivos que sirven para la evaluación dentro del desarrollo del discurso narrativo. Estamos convencidos de que la información acerca de lo que los niños logran en su desarrollo lingüístico resulta de gran apoyo para la reflexión lingüístico-pedagógica en la reformulación de la enseñanza de las habilidades discursivas dentro de la educación básica mexicana.

METODOLOGÍA

Sujetos

Los participantes fueron 60 niños provenientes de una escuela primaria pública urbana de la ciudad de Querétaro. 20 niños pertenecían al 1º (de 6 a 7 años); 20 niños, al 3º (de 8 a 9 años), y 20 niños, al 5º (de 10 a 11 años).

Elegimos estos grados escolares porque se trata del inicio (1º), del momento intermedio (3º) y del grado previo a su egreso (5º); manteniéndose un periodo homogéneo (de dos años) entre los tres niveles estudiados.

Toma de la muestra

Para obtener las muestras narrativas se les pidió a los niños que contaran “en palabras” un cuento en imágenes, que es una de las historias de la *rana* (Mayer y Mayer 1975).

Se permitió que los niños dispusieran de todo el tiempo que creyeran necesario para mirar y familiarizarse con la historia en imágenes antes de narrarla. Las sesiones se llevaron a cabo en la biblioteca de la escuela y fueron grabadas en formato de audio y de video.

Transcripción de la muestra

Los cuentos producidos por los niños fueron transcritos siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994, pp. 657-664), donde la unidad básica de análisis es la *cláusula*. Tomamos la consideración de cláusula en Aissen (2006, p. 3): Unidad que tiene un núcleo predicativo (un predicado y sus argumentos), una especificación de tiempo/ aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos (frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores; o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios).

Organización de la muestra

Una vez identificadas todas las cláusulas que mostraban adjetivos de estado mental, se procedió a clasificar las construcciones, de la siguiente manera:

Tabla 1. *Construcciones en las que aparecen los adjetivos de estado mental en función predicativa*

| <i>Adjetivos complementos</i> | | | | |
|--------------------------------|--------|--------------------|---------------|--------------------------------|
| de ESTAR | de SER | de SEMI-COPULATIVO | PREDICATIVO | En predicado con verbo elidido |
| <i>Adjetivos adjuntos</i> | | | | |
| Predicado secundario depictivo | | | Adjunto Libre | |

Se registraron los distintos tipos de adjetivos de estado mental, de manera general y por tipo de construcción. Sobre ese registro, se aplicó un análisis cuantitativo para determinar frecuencias, las cuales fueron transformadas en porcentajes. Asimismo, se llevó a cabo un análisis cualitativo para revisar la naturaleza de los adjetivos y de las distintas construcciones.

Muestra de control

Se cuenta con una muestra de diez narraciones del mismo cuento por estudiantes universitarios de entre 18 y 20 años —cursando el primer semestre de licenciatura—, realizada bajo las mismas premisas metodológicas. Dicha muestra, si bien proviene de adultos en formación —lo cual puede ser estadísticamente cuestionable—, nos ha permitido valorar el nivel que alcanzan los niños de 5° en el uso de las construcciones con adjetivos de estado mental, ya que hemos podido establecer semejanzas entre la producción de los escolares mayores y los estudiantes universitarios, a pesar de que existen 7 años de distancia académica.

RESULTADOS

Cuantitativamente no hemos encontrado diferencias importantes entre la producción de los tres grados escolares. La cantidad de cláusulas que arrojó la tarea de contar oralmente el cuento en imágenes es bastante similar en cada nivel:

Tabla 2. *Producción de cláusulas en cada muestra*

| <i>Grado</i> | <i>Cláusulas</i> |
|--------------|------------------|
| 1° | 1275 |
| 3° | 1032 |
| 5° | 1156 |

En cuanto al empleo de adjetivos de estado mental para la evaluación de sus personajes, encontramos que en 1º, 17 narradores de los 20 utilizaron este tipo de adjetivos (85%). En 3º, los emplearon 19 de los 20 narradores (95%). En 5º y en la muestra de estudiantes universitarios, todos los narradores emplearon adjetivos de estado mental. No obstante, la cantidad de adjetivos empleada por cada autor varía mucho dentro de cada muestra. En la tabla 3 se señala la cantidad de adjetivos registrados en cada muestra, así como la cantidad máxima y la mínima encontrada individualmente. A partir de los datos cuantitativos no podemos observar cambios significativos a lo largo de la escuela primaria respecto al uso de adjetivos de estado mental dentro del entretejido narrativo.

Tabla 3. *Cantidad de adjetivos de estado mental en los cuentos (general e individualmente)*

| <i>Grado</i> | <i>Total de adj. estado mental</i> | <i>Máximo de adj. en un cuento</i> | <i>Mínimo de adj. en un cuento</i> | <i>Media de adj. en los cuentos</i> |
|--------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1º | 118 | 21 | 1 | 7-6 |
| 3º | 78 | 10 | 1 | 3 |
| 5º | 143 | 23 | 1 | 7-6 |
| Uni | 77* | 15 | 2 | 8 |

* No se olvide que esta muestra contó con la mitad de narradores: 10 y no 20.

Sin embargo, si vemos los datos cualitativamente, encontramos diferencias importantes que muestran un desarrollo en cuanto a la expresión estados mentales. Para comenzar, destaca la diferencia en la variedad de los adjetivos de estado mental empleados en cada nivel. Esto se aprecia en la tabla 4.

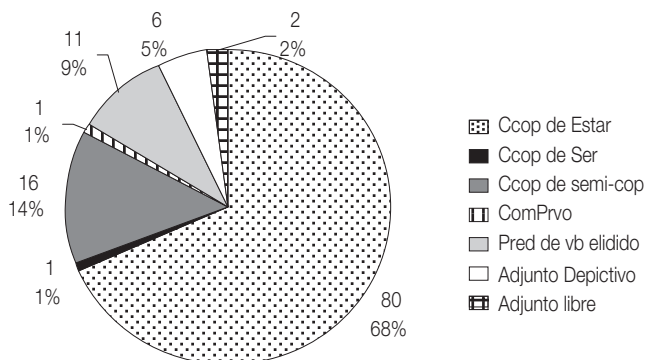
Como puede apreciarse, la variedad en la producción adjetival aumenta significativamente en los cuentos de 5º (el doble de tipos de adjetivos). Otra diferencia importante la observamos en la variedad de construcciones en que aparecen los adjetivos a lo largo de las muestras analizadas. En los cuentos los niños de 1º, la gran mayoría

Tabla 4. *Tipos y frecuencias de adjetivos de estado mental en las muestras escolares*

| <i>17 cuentos de 1º</i> | | <i>19 cuentos de 3º</i> | | <i>20 cuentos de 5º</i> | |
|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| <i>Tipo</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Tipo</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Tipo</i> | <i>Frecuencia</i> |
| enojada (o,s) | 28 | feliz (ces) | 18 | triste (s) | 38 |
| feliz (ces) | 28 | triste (es) | 17 | enojada (o,os) | 31 |
| contenta (o,s) | 17 | enojada (o,os) | 16 | felices (ces) | 20 |
| celosa | 5 | contenta (o,s) | 11 | contenta (o,os) | 11 |
| furiosa | 2 | celosa (o,s) | 6 | celosa | 7 |
| alegres | 1 | asustada | 2 | enfurecida (os) | 5 |
| asustada | 1 | distraída (os) | 2 | sorprendida (o) | 4 |
| confundido | 1 | decepcionado | 1 | arrepentida | 3 |
| curioso | 1 | emocionado | 1 | desesperado | 3 |
| enojona | 1 | enfadada | 1 | emocionado | 3 |
| espantada | 1 | furiosos | 1 | enfadada | 2 |
| molesto | 1 | malhumorada | 1 | envidiosa | 2 |
| | | | | molesta | 2 |
| | | | | agitado | 1 |
| | | | | alegres | 1 |
| | | | | apenada | 1 |
| | | | | asustado | 1 |
| | | | | culpable | 1 |
| | | | | desanimada | 1 |
| | | | | desconsolado | 1 |
| | | | | despistado | 1 |
| | | | | destrozados | 1 |
| | | | | entusiasmados | 1 |
| | | | | furioso | 1 |
| | | | | preocupado | 1 |
| 13 | 118 | 13 | 78 | 25 | 143 |

de los adjetivos de estado mental aparecen como complementos copulativos de *estar* (68%):

Figura 1. *Adjetivos de estado mental en función predicativa (1º)*

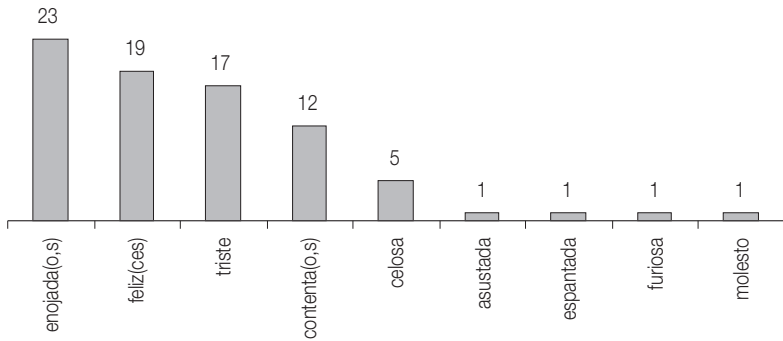


El adjetivo más usado es *enojada(o, s)*, en 23 de los 80 casos con *estar*, seguido de *feliz(ces)*, 19 veces, y *triste*, 17 ocasiones. El adjetivo *contenta(o, s)* también muestra cierta frecuencia. La distribución de estos adjetivos puede valorarse en la figura 2, y algunos ejemplos son dados en (16):

16. a. y una rana estaba *enojada* (C. 3. 1º)⁷
 b. y la rana estaba *enojada* con el perro, con la tortuga y con el niño (C. 8. 1º)
 c. {y la} {to} y la rana grande estaba *feliz* (C. 9. 1º)
 d. la tutuguita estaba toda *triste* (C. 12. 1º)
 e. {y no} {y}...y estaban todos muy *contentos* (C. 12. 1º)

Otra construcción importante en la que aparecen adjetivos de estado mental dentro de los cuentos de 1º, es la constituida por un

⁷ Entre paréntesis aparece el número de cuento (C. X), y el grado escolar en que se encontró.

Figura 2. *Adjetivos de estado mental con Estar (1º)*

verbo semi-copulativo. En la figura 1 vemos que esta construcción abarca el 14% de los casos. En la figura 3a presentamos la distribución de los tres tipos de adjetivos de estado mental que complementan a verbos semi-copulativos: *triste*, *feliz* y *contento(s)*. De manera complementaria, en la figura 3b presentamos la distribución de los verbos semi-copulativos registrados en los cuentos de 1º. Algunos ejemplos se dan en (17).

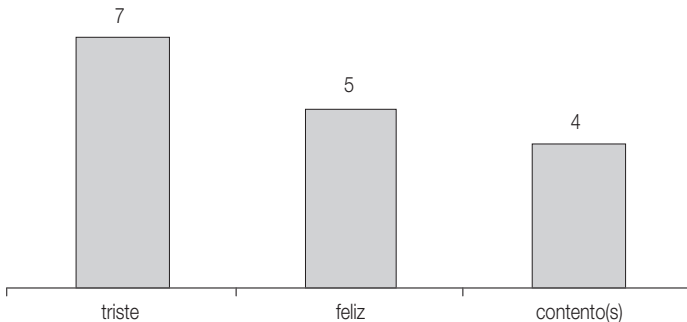
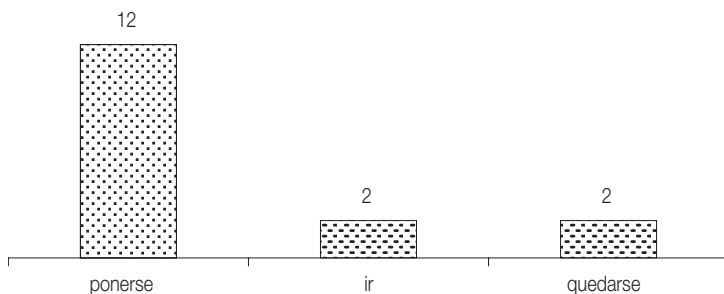
Figura 3 a. *Adjetivos de estado mental con verbos semi-copulativos (1º)*

Figura 3 b. *Verbos semi-copulativos con adjetivos de estado mental (1º)*

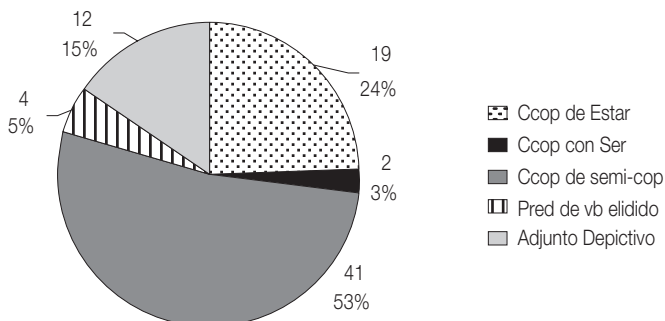


17. a. {y} y la ranita se puso *triste* (C.3. 1º)
 b. y la ranita se puso *feliz* (C.3. 1º)
 c. y la tortuguita se quedó *triste* (C.16. 1º)
 d. el niño ya iba muy *triste* (C.16. 1º)
 e. y se pusieron *contentos* (C.19. 1º)

La tercera situación a destacar dentro de los cuentos de 1º es la aparición de adjetivos de estado mental en predicados con verbo elidido. Como vemos en la figura 1, estos casos alcanzan el 9% de los adjetivos de estado mental en predicación. A continuación presentamos algunos ejemplos:

18. a. el perro, *enojado* (C.9. 1º)
 b. {la} la tortuga, *enojada* (C.9. 1º)
 c. y el niño, *enojado* (C.9. 1º)
 d. y el niño {re, is} *triste* (C.16. 1º)

En los 19 cuentos de 3º que presentaron adjetivos de estado mental encontramos una distribución de construcciones bastante distinta a la vista en los cuentos de 1º. En la figura siguiente puede apreciarse dicha distribución:

Figura 4. *Adjetivos de estado mental en función predicativa (3º)*

Lo primero que observamos, en contraste con lo analizado en los cuentos de 1º, es que, en los de 3º, la construcción más frecuente es la de los adjetivos de estado mental como complementos de verbos semi-copulativos (53%). En esta muestra, los 78 adjetivos aparecieron en posición predicativa. En las figuras 5 a y b mostramos la distribución de los adjetivos que aparecen en estas construcciones, así como los verbos semi-copulativos registrados. Es evidente el aumento de la variedad tanto de adjetivos como de verbos en comparación con lo visto en los cuentos de 1º (figuras 3a y b):

19. a. y se puso *feliz* (C.33. 3º)
- b. {el} la tortuga se había puesto *enojada* (C.39. 3º)
- c. y la rana andaba *contenta* (C.33. 3º)
- d. y después {iban} iba el niño muy *feliz* (C. 27. 3º)

En la figura 4 apreciamos que las construcciones con *estar* tienen una presencia importante en los cuentos de 3º, aunque por debajo de las construcciones semi-copulativas. Representan el 24% de las construcciones con adjetivos de estado mental. La distribución de la variedad de adjetivos es mostrada en la figura 6. Tanto en las

Figura 5 a. *Adjetivos de estado mental con verbos semi-copulativos (3º)*

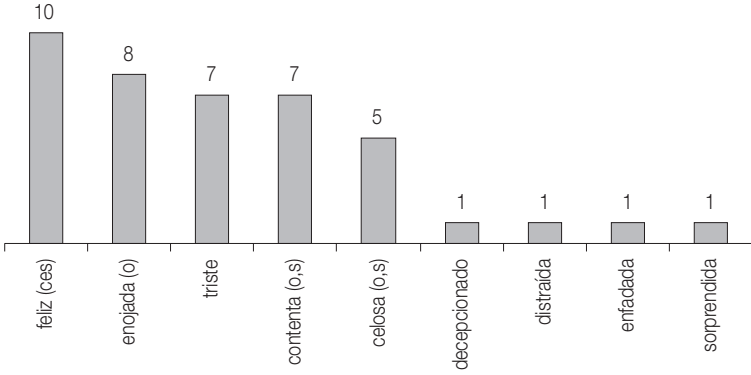


Figura 5 b. *Verbos semi-copulativos con adjetivos de estado mental (3º)*

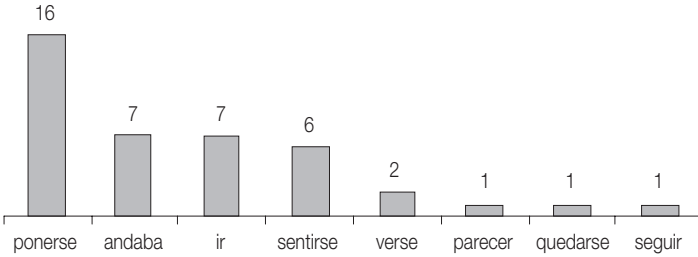
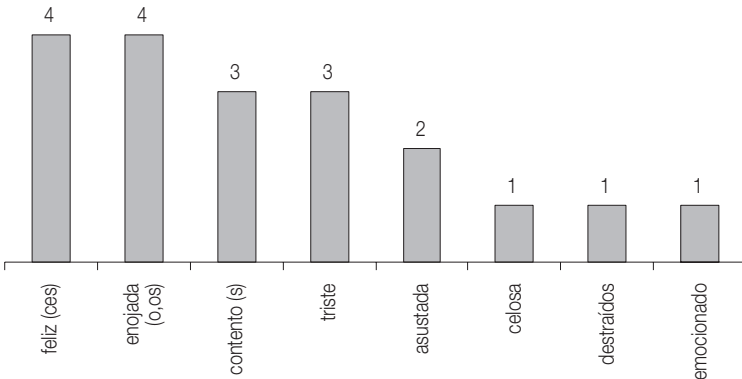


Figura 6. *Adjetivos de estado mental con Estar (3º)*



construcciones con verbos semi-copulativos como en las de *estar*, los adjetivos más empleados en 3º son *feliz(ces)* y *enojada(o, s)*.

Aunque son menos los adjetivos que en la muestra de 3º acompañan al verbo *estar*, la variedad de adjetivos es mayor que en 1º. Esto se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5. *Adjetivos de estado mental complementos del verbo Estar*

| 1º | | 3º | |
|----------------|-----------|----------------|-----------|
| enojada(o,s) | 23 | feliz (ces) | 4 |
| feliz(ces) | 19 | enojada(o,os) | 4 |
| Triste | 17 | contento (s) | 3 |
| contenta(o,s) | 12 | triste | 3 |
| celosa | 5 | asustada | 2 |
| asustada | 1 | celosa | 1 |
| espantada | 1 | distraídos | 1 |
| furiosa | 1 | emocionado | 1 |
| molesto | 1 | | |
| 9 | 80 | 8 | 19 |
| Variedad: 0.11 | | Variedad: 0.42 | |

Algunos ejemplos tomados de los cuentos de 3º aparecen en (20):

20. a. y los demás estaban *felices* (C.27. 3º)
- b. su rana estaba muy *enojada* (C.39. 3º)
- c. y ya estuvieron todos *contentos* (C.22. 3º)
- d. Juanito estaba muy *emocionado* (C.24. 3º)
- e. el niño {n} estaba muy *triste* (C.30. 3º)
- f. la rana grande no estaba tan *feliz* (C.24. 3º)

La tercera construcción importante dentro de los cuentos de 3º es la dada por los adjetivos de estado mental que funcionan como predicados secundarios depictivos (Alarcón Neve y Palancar 2008). Además de que se destaca su presencia cuantitativamente, pues representa el 15% de las construcciones con los adjetivos que estamos analizando,

la complejidad de esta construcción nos obliga a comentar la implicación que tiene el hecho de que en 3º se observe mayor uso de adjetivos de estado mental en este tipo de construcción. En la sección dedicada al fundamento teórico de nuestro trabajo, explicamos que en español, los adjetivos pueden aparecer como un predicado secundario dentro de una cláusula que expresa semántica depictiva (Palancar y Alarcón Neve 2007). La expresión de esa semántica manifiesta el estado de uno de los participantes del evento primario —el sujeto o el objeto— que es simultáneo a la acción de la predicación primaria de la cláusula. En los cuentos de 1º encontramos solamente 6 adjetivos de solo dos tipos, funcionando como predicados secundarios depictivos de únicamente tres tipos de predicaciones primarias (véase tabla 6).

Tabla 6. *Cláusulas con depictivos adjetivales orientadas al sujeto en los cuentos de 1º*

| <i>Instancias repetidas</i> | | <i>Instancias únicas</i> |
|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| Predicado primario | Predicado secundario depictivo | estar buscando [triste] |
| | TIPO [triste] | EMISIÓN saltar [alegres] |
| ir(se) | 4 | |

En cambio, en los cuentos de 3º encontramos 12 adjetivos funcionando como predicados secundarios depictivos. Estos aparecen en la tabla 7, y algunos ejemplos se muestran en (21):

21. a. el niño se fue *tristel* a su casa (C.21. 3º)
- b. se fue *triste* a su casa sin el sapo (C.28. 3º)
- c. después se echó a su cama muy *triste* y llorando (C.29. 3º)
- d. y regresaron a la casa demasiado *tristes* (C.36. 3º)
- e. se voltea *enojada* (C.38. 3º)

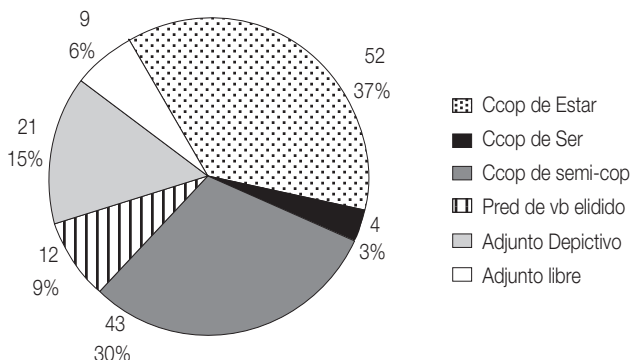
En los cuentos de 3º, solamente el 5% de los adjetivos de estado mental aparecieron en predicados con verbo elidido, lo que constituye también una diferencia con lo visto en los cuentos de 1º.

Tabla 7. *Cláusulas con depictivos adjetivales orientadas al sujeto en los cuentos de 3º*

| Predicado primario | <i>Instancias repetidas</i> | | <i>Instancias únicas</i> |
|--------------------|--------------------------------|---------|--|
| | Predicado secundario depictivo | EMISIÓN | Predicado primario + predicado secundario depictivo |
| ir(se) | TIPO [triste] | 4 | echarse [triste] quedarse (espacial) [triste] regresar [triste] terminar siendo amigos [felices] venir [felices] venir sentado [malhumorado] voltearse [enojada] |
| | [enojado] | 1 | |

En los cuentos de 5º, además de que encontramos una mayor cantidad de adjetivos de estado mental, con un significativo aumento de la variedad (ver tabla 4), podemos observar una distribución también diferente respecto a la variedad de construcciones predicativas en que aparecen los adjetivos en cuestión. Debemos decir que una vez más, la función predicativa de los adjetivos de estado mental es la predominante (141 de los 143 adjetivos de esta clase semántica). En la figura 7 mostramos la distribución de los adjetivos de estado mental en posición predicativa:

A diferencia de lo encontrado en la muestra de 1º y 3º, en los cuentos de 5º no encontramos una construcción que ocupe de manera mayoritaria los adjetivos de estado mental. Los porcentajes que se aprecian en la distribución de las distintas construcciones son más equilibrados si bien destacan los adjetivos como complementos de

Figura 7. *Adjetivos de estado mental en función predicativa (5º)*

estar (37%) y los complementos de verbos semi-copulativos (30%). Esta distribución se asemeja a lo hallado en la muestra de cuentos de los universitarios (figura 8).

En los cuentos de 5º, la variedad en tipos de adjetivos que complementan a *estar* es mayor que lo registrado en los cuentos de 1º y 3º, a pesar de que esta construcción no tiene una presencia tan alta en porcentaje. Para valorar el aumento, compárese la distribución de la figura 9, con la de la figura 2 y la figura 6. Algunos ejemplos de las construcciones copulativas de 5º se muestran en (22):

22. a. después {la ra} la ranita chiquita ya estaba muy *enfurecida* con la otra rana más grande (C.41. 5º)
- b. hasta el perro estaba tan *emocionado* (C.44. 5º)
- c. y la tortuga y el perro estaban muy *enojados* con la rana (C.46. 5º)
- d. la rana más grande estaba muy *apenada* (C.51. 5º)
- e. el niño estaba *desesperado* buscando a la pequeña rana (C.58. 5º)

También aparece una mayor variedad de adjetivos de estado mental funcionando como complementos de verbos semi-copulativos;

Figura 8. *Adjetivos de estado mental en función predicativa (universitarios)*

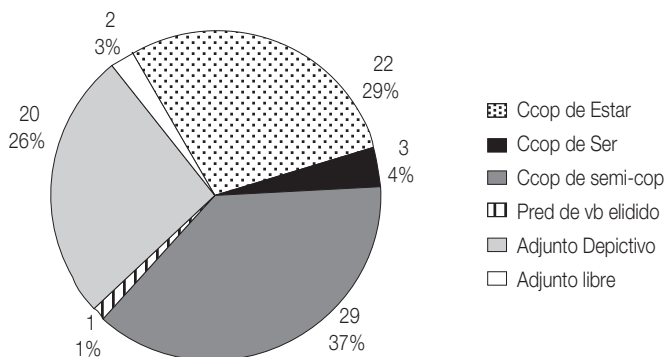
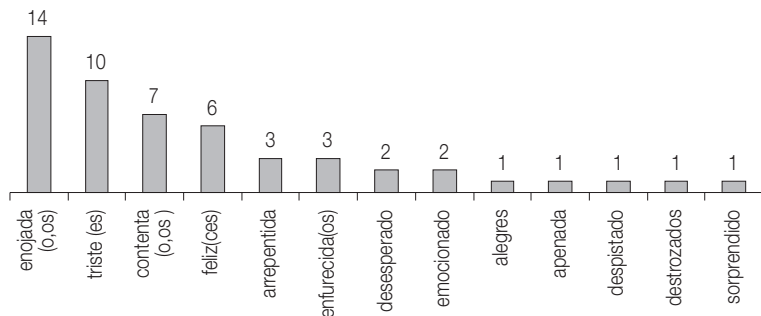


Figura 9. *Adjetivos de estado mental con Estar (5º)*

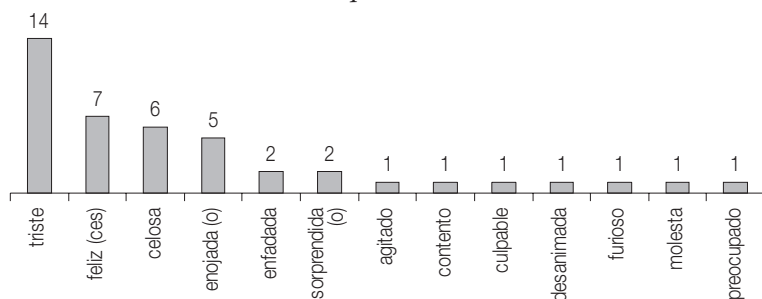


esto se aprecia al comparar la distribución de adjetivos de la figura 10, con la de la figura 3 a (1º) y 5 a (3º):

El verbo *ponerse* es también el más importante en las construcciones semi-copulativas de los cuentos de 5º.

Al igual que sucede con la muestra de 3º, la tercera construcción importante dentro de los cuentos de 5º es aquella en que los adjetivos de estado mental funcionan como predicados secundarios depictivos. Aunque representan también el 15% como en la muestra de 3º, casi son el doble en cantidad (21 adjetivos). Hemos resaltado la

Figura 10. *Adjetivos de estado mental con verbos semi-copulativos (5º)*



complejidad de esta construcción y por ende la relevancia que adquiere el hecho de que los narradores mayores hagan un uso más extendido de la predicación secundaria para describir los estados mentales en que se encuentran los participantes de los eventos que están narrando:

23. a. {y los} y las mascotas se fueron *enfurecidas* con la rana (C.42. 5º)
 b. entonces regresaron muy *tristes* {la} las dos mascotas y Pedro (C.49. 5º)
 c. todos muy *entusiasmados* querían ver (C.51. 5º)
 d. {el perro} el perro se fue *enojado* (C. 52. 5º)
 e. después, él *emocionado* abrió su regalo (C.59. 5º)

En la tabla 8 mostramos la relación de predicados secundarios depictivos con los predicados primarios junto a los que aparecen. Se debe destacar también la mayor variedad de tipos de adjetivos, pues mientras que en los cuentos de 3º, los 12 adjetivos de estado mental registrados como predicados secundarios depictivos estaban dados por solamente 4 tipos, los 21 adjetivos de estado mental, como predicados secundarios depictivos en los cuentos de 5º, son de 12 tipos distintos.

Tabla 8. *Cláusulas con depictivos adjetivales orientadas al sujeto en los cuentos de 5º*

| <i>Instancias repetidas</i> | | <i>Instancias únicas</i> |
|-----------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Predicado primario | Predicado secundario depictivo | abrir [emocionado] |
| | TIPO | EMISIÓN |
| | [triste] | 4 |
| | [enojado] | 3 |
| ir(se) | [enfurecidas] | 1 |
| | [desconsolado] | 1 |
| quedar(se) (en un lugar) | [triste] | 2 |
| | | agarrar [asustado] |
| | | aullar [enojado] |
| | | enojarse [sorprendida] |
| | | ir a buscar [triste] |
| | | jugar [felices] |
| | | mirar [enojado] |
| | | querer ver [entusiasmados] |
| | | regresar [triste] |
| | | vivir [contento] |

Si observamos lo que los universitarios hacen con esta construcción depictiva, podemos apreciar como los resultados de los narradores de 5º están encaminados hacia lo que aquellos hacen en la evaluación de estados mentales de sus personajes:

Tabla 9. *Cláusulas con depictivos adjetivales orientadas al sujeto en los cuentos de los universitarios*

| <i>Instancias repetidas</i> | | <i>Instancias únicas</i> |
|-----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Predicado primario | Predicado secundario depictivo | buscar [desesperados] |
| | TIPO | EMISIÓN |
| ir(se) | [triste(s)] | 3 |
| | [enojados] | 2 |
| | [amargado] | 1 |
| quedar(se) (en un lugar) | [solitario] | 1 |
| | [preocupada] | 1 |
| | [desesperados] | 1 |
| regresar | [tristes] | 1 |
| | [desconsolado] | 1 |
| llorar | [triste] | 1 |
| | | empezar a buscar [desesperados] |
| | | estar (espacial) [tristes] |
| | | gritar [molesto] |
| | | jugar [contentos] |
| | | llegar [desconsolado] |
| | | presentar [orgullosos] |
| | | regañar [molesto] |
| | | ver [sorprendido] |

Resta comentar la construcción dada por adjetivos de estado mental funcionando como adjuntos libres. Si bien en un solo cuento de 1º, un narrador empleó esta construcción, ha sido en los cuentos de 5º en donde se ha visto la aparición de su uso. Aunque solo representan el 6% del total de adjetivos predicativos (9 de 141), las implicaciones estilísticas de esta construcción nos llevan a revisar su empleo por los narradores escolares mayores. Recordemos que se trata de adjetivos destacados fuera de la unidad fonológica de la cláusula, e independientes sintácticamente, pero predicando sobre un participante central de predicado primario de la cláusula junto a la que aparecen:

24. a. la rana, ↓ muy *enojada* ↓, no quiso (C.48. 5º)
 b. y la rana, ↓ muy *feliz* ↓, se fue con ellos (C.49. 5º)
 c. después Luis, ↓ muy *triste* ↓, y todos sus amigos regresaron a casa (C.59.5º)

Cabe aclarar que los adjetivos de estado mental complementos de *ser* no han sido abordados debido a que en todas las muestras fue muy baja su frecuencia. Tampoco se encontraron adjetivos de estado mental en función de complemento predicativo, salvo un caso en 1º.

DISCUSIÓN FINAL

Podemos decir que casi el total de los participantes de nuestra investigación empleó construcciones adjetivales para expresar estados mentales de los personajes de sus cuentos. Cuantitativamente, registramos una cantidad importante de este tipo de adjetivos en todas las muestras. De manera individual, existen diferencias en el número de adjetivos que los distintos narradores utilizaron en cada uno de los tres grados escolares. No obstante, a pesar de estas diferencias individuales, se pudieron establecer medias que no son distintas a lo largo de toda la muestra analizada.

Sin embargo, al llevar a cabo el análisis cualitativo de la naturaleza de las construcciones adjetivales y de los distintos tipos de adjetivos de estado mental empleados, pudimos observar diferencias importantes que nos hablan de tendencias de desarrollo en cuanto a la tarea discursiva de la evaluación de estados mentales por parte de los narradores de distintas edades.

En los cuentos de los niños de 1º, la construcción adjetival predominante es la copulativa con el verbo *estar*. En esa construcción encontramos 80 adjetivos, de los 118 registrados en los cuentos de este nivel (68%). El resto de las construcciones tiene una presencia bastante baja, en comparación con las construcciones de *estar*.

En los cuentos de los niños de 3º, la construcción dominante fue la semi-copulativa. En esta muestra, a diferencia de la de 1º, otras construcciones también son importantes. La segunda en porcentaje es la copulativa con *estar*. Y en un porcentaje interesante, aparecen en los cuentos de los niños de 3º construcciones en las que los adjetivos de estado mental funcionan como predicados secundarios depictivos. En su momento, resaltamos las implicaciones que esta construcción conlleva sintáctica y estilísticamente. Por ello, ha sido importante observar su aumento a lo largo de las muestras escolares. Ese aumento no solo se refleja en cantidad sino también en variedad de tipos de adjetivos funcionando como predicados secundarios depictivos.

En los cuentos de los niños de 5º encontramos una distribución de construcciones adjetivales que se acerca a la observada en la muestra de los universitarios. Se trata de una distribución de construcciones adjetivales de estado mental más variada que permite un discurso más rico. En estos cuentos, los adjetivos de estado mental funcionan como adjuntos en un 21%, considerando tanto los predicados secundarios depictivos como los adjuntos libres. Dichas construcciones, dentro de la tarea discursiva de la evaluación en un texto narrativo, supeditan la predicación de estados a la secuencia narrativa predominante. De ahí la importancia del aumento de estas construcciones de adjunto dentro de los cuentos de los niños mayores.

Entre los tres grados escolares, con solamente dos años de distancia escolar, existe una mayor diferencia en la variedad de adjetivos de estado mental y en la distribución de las construcciones en las que estos emergen. En cambio, entre la muestra de 5º y la de los universitarios, encontramos mayores semejanzas, a pesar de que tengan siete años académicos de distancia; lo que evidencia el logro positivo de los niños mayores respecto al empleo de estas construcciones adjetivales en su producción narrativa.

BIBLIOGRAFÍA

- AISSÉN, JUDITH 2006. “Taller sobre la Complementación”. Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social-Sureste. México, del 31 de julio al 10 de agosto de 2006. [Volante 1].
- ALARCÓN NEVE, LUISA JOSEFINA 2006. “Desarrollo del sistema atributivo en el discurso de los niños en edad escolar”, en *VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. Hermosillo, Sonora: Unison, t. 3, pp. 111-130.
- Y WENDY OROZCO LECONA 2004. “El uso del pronombre clítico de objeto directo en el discurso narrativo de los niños de 5º grado de primaria”, en *VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. Hermosillo, Sonora: Unison, t. 3, pp. 53-69.
- Y ENRIQUE PALANCAR 2008. “Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar”, en *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/ Studies on language development and Education*. Eliseo Diez-Itza (ed.). Oviedo: Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación (Monografías de Aula Abierta, 32), pp. 65-74.
- ALBA DE DIEGO, VIDAL Y KARL-AXEL LUNNEL 1987. “Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas”, en *Homenaje a A. Zamora Vicente*. Madrid: Castalia, pp. 469-485.

- BAL, MIEKE 1990. *Teoría de la Narrativa. Introducción a la Narratología*. Madrid: Cátedra.
- BAMBERG, MICHAEL 1997. *Narrative Development: Six Approaches*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BARRERA, LUIS Y LUCÍA FRACA DE BARRERA 1991. *Psicolingüística y desarrollo del español*. Venezuela: Monte Ávila.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*. México: El Colegio de México. [Tesis de doctorado].
- 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares “...un solecito calentote”*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- 2003. “El habla infantil entre discursos. A manera de prólogo”, en *El habla infantil en cuatro dimensiones*. Rebeca Barriga Villanueva (ed.). México: El Colegio de México, pp. 9-14.
- BERMAN, RUTH Y DAN SLOBIN 1994. *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- CROFT, WILLIAM 1993. “Case marking and the semantics of mental verbs”, en *Semantics and the lexicon*. James Pustejovsky (ed.). Dordrecht: Kluwer Academic Pbl., pp. 55-72.
- DEMONTE, VIOLETA 1999. “El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal”, en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). Madrid: Espasa, v. 1, pp. 129-215.
- DIXON, ROBERT M. W. 1977. “Where have all the adjectives gone?”, *Studies in Language*, 1, 1, pp. 19-80.
- 1982. *Where have all the adjectives gone? and other essays in semantics and syntax*. Berlin: Mouton.
- 2004. “Adjective Classes in Typological Perspective”, en *Adjective Classes. A Cross-Linguistic Typology*. Robert M. W. Dixon y Alexandra Y. Aikhenvald (eds.). Oxford: Oxford University Press, pp.1-49.

- FERNÁNDEZ LEBORANS, MARÍA JESÚS 1999. "La predicación: las oraciones copulativas", en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). Madrid: Espasa, v. 2, pp. 2357-2460.
- FRAWLEY, WILLIAM 1992. *Linguistics Semantics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- GÓMEZ MANZANO, PILAR 2000. "Gramática y uso de la lengua en textos coloquiales periodísticos y literarios", en *Lengua y Discurso. Estudios dedicados al Profesor Vidal Lamíquiz*. Pilar Gómez Manzano, Pedro Carbonero Cano y Miguel Casado Velarde (eds). Madrid: Arco/ Libros, pp. 419-433.
- HERNÁNDEZ CARBÓ, MA. LLUÏSA Y AVELLINA SUÑER GRATACÓS 1999. "La predicación: la predicación no copulativa. Las construcciones absolutas", en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). Madrid: Espasa, v. 2, pp. 2525-2560.
- LAMÍQUIZ IBÁÑEZ, VIDAL 1998. "El dinamismo del cambio en el proceso enunciativo", en *Estudios de Lingüística y Filología Españolas. Homenaje a Germán Colón*. Madrid: Gredos, pp. 245-252.
- MAYER, MERCER Y MARIANNA MAYER 1975. *One Frog too many*. New York: Puffin Pied Piper.
- PALANCAR, ENRIQUE L. Y LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE 2007. "Predicación secundaria depictiva en español", *Revista Española de Lingüística*, 37, pp. 337-370.
- PORROCHE BALLESTEROS, MARGARITA 1998. *Ser y Estar y Verbos de cambio*. Madrid: Arco/ Libros.
- SCHULTZE-BERNDT, EVA Y NIKOLAUS P. HIMMELMANN 2004. "Depictive secondary predicates in crosslinguistic perspective", *Linguistic Typology*, 8, pp. 59-130.

¿QUIÉN LO DIJO? LAS VOCES EN LAS NARRACIONES DE NIÑOS VENEZOLANOS

Martha Shiro

Universidad Central de Venezuela

INTRODUCCIÓN

En los estudios recientes del desarrollo de lenguaje, se adopta un enfoque integrador de las teorías lingüísticas y se resalta el papel del contexto en la adquisición de las habilidades discursivas (Ninio y Snow 1996). Por tanto, tales enfoques permiten responder a preguntas acerca de cómo se combinan las diferentes destrezas (fonológicas, gramaticales, léxicas y pragmáticas) y de cómo influyen unas en el desarrollo de las otras. Los seres humanos participamos en interacciones de diferentes tipos, desde el nacimiento o tal vez hasta desde antes (puesto que los estudios sugieren que el sentido del oído se desarrolla antes del nacimiento, Locke 1993). Un rasgo fundamental en la comunicación consiste en identificar y/o (co) construir el género discursivo apropiado para el evento comunicativo en el que se encuentran los participantes (el/los emisor(es) y el/los destinatario(s), Bakhtin 1986, Scollon y Scollon 1981). En los procesos de socialización por los que pasan los niños para convertirse en miembros plenos de las comunidades de habla en las que participan, ellos deben aprender a producir de manera apropiada los géneros discursivos que manejan los hablantes. Actualmente se sabe que, todavía antes de poder producir las primeras palabras, los infantes participan en interacciones con el/la cuidador/a principal. De esta manera, se familiarizan con la toma de turnos que caracteriza

la conversación cotidiana, las señales que indican el inicio y el final de un turno, las que permiten a un hablante en particular tomar la palabra o las que caracterizan el propósito de los enunciados y las respuestas aceptables en términos de los pares adyacentes (Sacks *et al.* 1974). Los niños aprenden así, desde muy temprano, a participar en conversaciones (Snow 1977). Puesto que, en la interacción diaria, están expuestos también a otros géneros discursivos, como la narración o la argumentación, por ejemplo, los inicios de estos otros géneros discursivos aparecen de igual manera en la interacción temprana (Hudson y Shapiro 1991).

En este capítulo presento un análisis de algunos rasgos que se consideran típicos de la conversación, como lo es el intercambio dialógico entre dos o más participantes, y la representación de este tipo de interacción en otro género discursivo, como lo es la narración.

LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para determinar cómo se representa el habla de los personajes en el discurso narrativo, me planteo responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo reflejan los niños el diálogo entre los personajes del relato?
2. ¿Qué efecto tienen la edad, el sexo y el nivel socioeconómico de los hablantes en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la representación del habla en el discurso narrativo?
3. ¿Qué efecto tiene el contexto discursivo en la representación del diálogo entre los personajes del relato?

LA NARRACIÓN EN EL DIÁLOGO

Se ha mencionado que los primeros pasos que el niño da en la producción del discurso narrativo se enmarcan en la conversación con un adulto. Generalmente, el contexto propicio para que el adulto y el niño co-construyan un relato se produce cuando se habla de acontecimientos del pasado o se crea o relata acerca de un mundo ficticio, como suele ocurrir en los cuentos infantiles. En las etapas iniciales, son los adultos los que comienzan este tipo de construcción discursiva y el niño inserta unos enunciados relevantes para la narración. Con el paso del tiempo, las intervenciones del niño se vuelven cada vez más frecuentes e independientes, mientras que las del adulto se tornan menos frecuentes y menos importantes para el eje central del relato. De esta manera gradual, los niños desarrollan la habilidad de producir narraciones bien formadas y apropiadas para la interacción en curso. Los niños deben familiarizarse, entonces, con las siguientes características del discurso narrativo (Shiro 2003):

1. Hablar del “ahí y entonces” en vez del “aquí y de ahora” que caracteriza la conversación.
2. Tomar turnos más largos para poder desarrollar los diferentes componentes de la narración.
3. Organizar la narración de manera que incluya la orientación necesaria acerca de la situación y los personajes, las acciones motivadas de los personajes que culminan en un punto de suspenso y la resolución que permite cerrar el relato (Labov 1972).
4. Construir la perspectiva narrativa que permita y justifique la inserción de la narración en la interacción y al mismo tiempo que mantenga la atención del interlocutor durante el turno más largo que requiere el relato.

EL DIÁLOGO EN LA NARRACIÓN

Veamos ahora cómo se refleja el diálogo dentro de la organización del discurso narrativo. En primer lugar, retomaremos el último punto del apartado anterior. Para construir la perspectiva narrativa, es preciso exponer los motivos de las acciones emprendidas por los participantes, es decir, que el narrador tiene que hacer uso del lenguaje evaluativo como recurso para señalar el punto de vista desde el cual está elaborando el relato (Shiro 2008a).

1. Para indicar al interlocutor qué punto de vista se está adoptando, es preciso evaluar a los personajes, sus acciones y la contribución que tienen con el curso de los acontecimientos que conducen al desenlace.
2. En la construcción de la perspectiva narrativa co-ocurren voces distintas, muchas veces en contraposición. Este contrapunteo de voces permite relatar el conflicto de manera más efectiva e impactante para el interlocutor.
3. Un recurso indispensable para representar las voces narrativas lo constituye la representación del habla de los personajes del relato. Atribuir la palabra a algunos personajes permite señalar la importancia de los mismos y el posicionamiento del narrador con respecto al mundo narrado que va construyendo en el relato.

La representación del habla en el lenguaje ha sido estudiada ampliamente, desde varios ángulos, en las últimas décadas (Halliday 1985, Lucy 1993, Coupland y Jaworski 1998). Lucy (1993) sugiere que los estudios sobre la reflexividad se pueden inscribir en tres grandes tendencias: la filosófica-lingüística, la semiótico-funcional y la etnográfica (*performance* 'ejecución').

La tendencia filosófico-lingüística se centra en las propiedades (universales) de la lengua como código y en las relaciones que se

establecen entre el uso de la lengua para describir la realidad extralingüística y el metalenguaje (es decir, el uso de la lengua para describir la lengua). Pese a que, desde los estudios de Jakobson (1975), se ha resaltado la función metalingüística como una de las propiedades centrales del lenguaje, entre los objetivos del presente estudio no se plantea esta problemática, por lo que el análisis aquí propuesto se enmarca en las otras dos tendencias que explican la reflexividad: la semiótico-funcional y la etnográfica.

En la tendencia semiótico-funcional, por una parte, se enfoca la lengua como un sistema semiótico y, siguiendo la línea de Halliday (1985), se analiza la reflexividad como un aspecto de las tres macrofunciones de la lengua en uso: la función experiencial, interpersonal y textual. Dado que, en este marco conceptual, la lengua se considera una acción comunicativa, la representación del habla cumple funciones importantes en la organización del discurso:

From this perspective, reflexive activity is essential to language use. Metacommunicative and metalinguistic activity takes place all the time to help structure ongoing linguistic activity (Lucy 1993, p. 18).

La tendencia etnográfica, por otra parte, analiza la reflexividad como un aspecto de la ejecución (*performance*) del ritual del evento comunicativo. Bauman (1992) explica que el discurso está 'situado' en un evento comunicativo y, por tanto, se planifica (en mayor o menor medida) y se sitúa en el espacio y el tiempo. De esta manera, la forma de la ejecución se inscribe en la tradición discursiva:

Performance is formally reflexive — signification about signification. Insofar as it calls attention to and involves self-conscious manipulation of the formal features of the communicative system... making one at least conscious of its devices (*ibid.*, p. 47).

Resumiendo, el análisis que haremos del diálogo en la narración infantil tocará aspectos de las últimas dos tendencias: la semiótica social y la ejecución discursiva. En este sentido, se hará especial énfasis en las funciones del reporte de habla en el discurso narrativo y los factores que afectan dicho funcionamiento.

MÉTODO

Los datos utilizados para este estudio fueron recopilados en seis escuelas de Caracas: tres públicas y tres privadas (Shiro 1997, 2001). Para apreciar las diferencias sociales de la población venezolana (pobreza creciente y tendencia a la desaparición de la clase media, Maza Zavala 1997), la muestra se recogió, en el periodo comprendido entre 1995 y 1996, en escuelas que pueden considerarse representativas de polos extremos de la pirámide social. Fueron seleccionadas seis escuelas en total, para reducir al mínimo la posibilidad de sesgar la muestra.

La descripción del corpus, los criterios de selección y recolección de los datos son tomados de Shiro (1997). Cabe señalar también que el contexto educativo descrito aquí corresponde a la situación observada en los años 1995-1996 cuando se realizó la recolección del corpus.

Las escuelas privadas donde se seleccionaron los sujetos para la entrevista se consideran entre las mejores del país, son muy selectivos y competitivos, y prestan servicio a una población de niños de las clases alta o media alta.

Las tres escuelas públicas se encuentran en barriadas donde la mayor parte de la población vive por debajo de la línea de pobreza¹.

¹ Una encuesta, que ya cumple una década pero es contemporánea con la recolección de los datos, encontró que el 81% de la población venezolana vivía por debajo de la línea de pobreza; de este porcentaje 41% vivía en la pobreza crítica (Maza Zavala 1997). Habría que comprobar si estos porcentajes, que reflejan una terrible

La educación es gratuita en todas las escuelas públicas, pero se limita el ingreso de alumnos debido a los insuficientes recursos. Estas escuelas prestan servicio a una población de niños de clase media baja o clase baja que viven generalmente en los barrios cercanos a la escuela.

La muestra

La población que sirvió de base a la muestra está conformada por niños del ciclo básico que cursan el primer y cuarto grado. Se escogieron estos dos grupos de edad porque los hallazgos de las investigaciones en el área de la adquisición de narrativa infantil sugieren que en este periodo tienen lugar cambios notables en el uso de la evaluación y la elaboración de la estructura narrativa (Berman y Slobin 1994, Peterson y McCabe 1983, Bamberg y Damrad-Frye 1991).

Tabla 1. *Distribución de la muestra (N=113)*²

| <i>Nivel socioeconómico</i> | <i>Nivel bajo</i> | <i>Nivel alto</i> | <i>TOTAL</i> |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| <i>Grado cursado</i> | | | |
| Primer grado | 27 | 29 | 56 |
| Cuarto grado | 27 | 30 | 57 |
| TOTAL | 54 | 59 | 113 |

La muestra está conformada por ciento trece (113) niños y, como se observa en la tabla 1, están estratificados por edad, clase social y sexo. Todos los niños participaron en cuatro tareas en las que se les

inequidad en la población venezolana, se mantienen en la actualidad. Sin embargo, para los fines de este trabajo, es pertinente recopilar las estadísticas que describen la estratificación de la sociedad venezolana en los años correspondientes a la recolección del corpus analizado.

² Las cifras representan el número de niños en cada grupo.

pedía producir una narración de ficción o de experiencia personal. Dos consignas que servían de detonador de las narraciones eran de tipo abierto: una solicitaba un recuento de una película favorita y la otra de una anécdota personal que le causó temor al niño. Las otras dos consignas eran de tipo estructurado: una consistía en resumir una película sin palabras que se le proyectaba al participante y en el marco de la otra, la entrevistadora contaba una anécdota y le preguntaba al niño si le había sucedido algo similar. De esta manera, se esperaba que cada uno de los participantes produjera por lo menos cuatro narraciones: una de ficción y otra de experiencia personal en respuesta a la consigna abierta; y, una de ficción y otra de experiencia personal en respuesta a la consigna estructurada. Puesto que solo ciento siete (107) de los ciento trece (113) niños respondieron a las cuatro consignas, la muestra se redujo, puesto que se eliminaron las respuestas nulas de seis (6) niños, que no supieron responder a alguna de las preguntas en el transcurso de la entrevista. A continuación, la distribución de las narraciones, de las cuales se analizaron 428 que produjeron los niños que respondieron a las cuatro consignas presentadas.

Tabla 2. *Distribución de las narraciones de la muestra*³

| | <i>Narración</i> | <i>Personal</i> | | <i>Ficción</i> | | <i>Total</i> |
|-----------------------|------------------|---------------------|----------------|---------------------|----------------|--------------|
| | | <i>Estructurada</i> | <i>Abierta</i> | <i>Estructurada</i> | <i>Abierta</i> | |
| 1 ^{er} grado | Alto | 29 | 29 | 29 | 29 | 116 |
| | Bajo | 25 | 26 | 27 | 26 | 104 |
| 4 ^{to} grado | Alto | 29 | 29 | 30 | 30 | 118 |
| | Bajo | 27 | 25 | 27 | 27 | 106 |
| | Total | 110 | 109 | 113 | 112 | 444 |

³ Las transcripciones completas de las entrevistas están disponibles en la Base de Datos de CHILDES. Se puede consultar en <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/Shiro>.

Todos los niños seleccionados nacieron en Caracas y son monolingües, hablantes del español. Es interesante resaltar, sin embargo, que los estudiantes en las escuelas privadas tienen antecedentes étnicos más diversos que los de las escuelas públicas. Con frecuencia los niños pertenecen a familias de inmigrantes de primera o segunda generación⁴. Aunque en la muestra todos los niños son monolingües, varios niños del nivel socioeconómico más alto provienen de hogares bilingües, mientras que los familiares de los niños del nivel socioeconómico más bajo solo hablan español⁵.

El promedio de edad de los niños en la muestra es de 8 años y 8 meses (en adelante 8;8, D.T.⁶ = 1;7, mínima = 6;5, máxima = 10;9). Como los niños están divididos en dos grupos etarios que corresponden a los cursantes del primer y cuarto grado, determinados por su nivel escolar, es importante resaltar que el promedio de edad del primer grado es 7;2 (D.T. = 5 meses, mínima = 6;5, máxima = 7;11) y que el promedio de edad de cuarto grado es 10;1 (D.T. = 5 meses, mínima = 9;1, máxima = 10;9).

Para algunos de los análisis realizados en el presente trabajo se utilizó solamente una parte de esta muestra. La muestra parcial consta de 68 niños y niñas seleccionadas de la muestra descrita arriba. La distribución de esta muestra parcial es muy similar a la muestra mayor y, por tanto, pensamos que las tendencias arrojadas por los análisis pueden extrapolarse, sin duda, a la muestra original.

⁴ Estos inmigrantes son en su mayoría de origen europeo. Sin embargo, la proporción de hijos de inmigrantes no excede el 10% en ninguna de las aulas donde se realizó la observación. La mayoría de ellos son descendientes de españoles o italianos. Algunos provienen de familias de origen alemán, croata, griego e iraní.

⁵ Esto no implica necesariamente que los niños del nivel bajo eran todos hijos de venezolanos. En su mayoría los inmigrantes de bajo nivel socioeconómico provienen de los países hispanohablantes vecinos (de Colombia sobre todo). Muchos inmigrantes de los países latinoamericanos llegan a Venezuela ilegalmente. Por ello, sus niños no pueden asistir a las escuelas públicas, donde las partidas de nacimiento notaría-das son un requisito para la inscripción.

⁶ Desviación Típica.

LA REPRESENTACIÓN DEL HABLA

Hemos visto que los estudios sobre la representación del habla en el discurso destacan la función evaluativa y organizativa de este meta-lenguaje. Un aspecto que combina ambas funciones es la construcción de la perspectiva discursiva en la narración (Shiro 2008a y 2008b). Para responder a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo, analizaremos el uso del reporte de habla en las narraciones producidas por los niños y las maneras en que estas voces se combinan para ayudar al oyente identificar el punto de vista adoptado por el hablante/narrador.

Para este análisis se identificaron los casos de reporte de habla en cada una de las narraciones y se clasificaron en cuatro grupos:

- a. *Reporte directo* cuando se citan las palabras ‘textuales’ del personaje:

Entonces estaban los dos vigilantes con las armas afuera diciendo y que: “*No salgas ahorita, César, porque el que está ahí es un ladrón.*” (062.IGN.124.M. César)⁷.

- b. *Reporte indirecto*, cuando se cita el contenido del enunciado reportado, pero no las palabras textuales:

Mi mamá me contó un día que cuando yo estaba aprendiendo a caminar, que mi tío dejó una taza de café, dejó que la sacaran en la cocina y yo me la agarré.
(010.FR.85.M. Alexis).

⁷ Las siglas entre paréntesis corresponden a la siguiente información acerca del narrador: a. Los primeros dígitos, 062, identifican al hablante; b. Las siglas que siguen representan la escuela donde se recogió la muestra y, por consiguiente, permiten identificar el nivel socioeconómico al que pertenece el hablante, IGN = nivel alto; c. los dígitos siguientes corresponden a la edad del hablante calculada en meses, 124 = 10 años y 4 meses; d. la última letra indica el sexo M = masculino, y luego un nombre que se le asignó al hablante para facilitar su identificación, César.

- c. *Reporte libre*, cuando solo se retiene el propósito comunicativo de los enunciados reportados, sin incluir el contenido exacto de la cita:

Entonces empezamos a jugar a la ouija y una amiguita de nosotros nos cuenta una cosa que a su hermana le pasó jugando a la ouija. (052.PE.118.F. María).

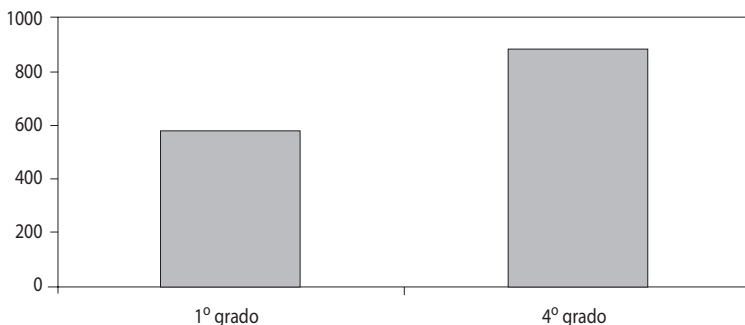
- d. *Onomatopeya*, cuando se reporta un sonido que imita algún ruido o grito:

Entonces el papá y todos se fueron en el carro y el pequeñito estaba sentado atrás con su peluche y el papá hizo “po” y entonces dio la vuelta así en el aire “gua” y se cayó “pum”. (004.FR.86.M. Ricardo).

Además del tipo de reporte, se registraron los verbos que enmarcaban el reporte y si la voz reportada era del narrador o de algún personaje en el relato.

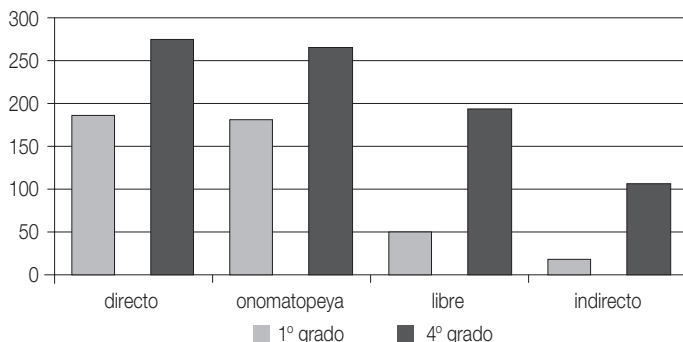
En la figura 1 se observa el aumento de la frecuencia de uso de los casos de reporte de habla en las narraciones de los niños de cuarto grado. Este aumento estadísticamente significativo ($F_{1,111} = 4,59$ $p < 0,034$) implica que los niños mientras van desarrollando sus habilidades narrativas reportan con mayor frecuencia el habla de los personajes en sus relatos.

Figura 1. *Frecuencia de expresiones que reportan el habla*



Dado que los datos indican que los niños en edad escolar todavía están desarrollando las habilidades de reportar las voces en las narraciones, habría que indagar acerca de los tipos de reporte que están utilizando. La figura 2 muestra cómo aumenta, con la edad, el uso de los tipos de reporte analizados.

Figura 2. *Frecuencia de expresiones que reportan el habla*



Los niños de cuarto grado usan un mayor número de expresiones en todos los frecuentes son el discurso directo y las onomatopeyas en ambos grupos de edad, (el efecto de la edad en el aumento del uso de las onomatopeyas se aproxima a un valor significativo, $F_{1,111} = 3,46$, $p < 0.07$). De aproximadamente 1 500 casos de reporte de habla, 650 son de reporte directo y alrededor de 600 casos de onomatopeyas, lo que indica que estos dos tipos constituyen la gran mayoría de los casos en las narraciones de niños entre 6 y 11 años de edad. Es preciso detenerse en el caso de las onomatopeyas, un fenómeno poco estudiado en las producciones narrativas de niños hispanohablantes (Sánchez 1987, Pandolfi y Herrera 1991, Shiro 2008a). Sorprende que el uso de este tipo de expresiones sea tan abundante y que aumente con la edad. Podría suponerse que los niños recurren a las onomatopeyas cuando les falta el léxico adecuado para formular el enunciado de manera más precisa, por lo que se esperaría la disminución del uso con la edad, puesto que los niños de más edad adquieren un

vocabulario más amplio. El aumento en el uso de las onomatopeyas implica que el enriquecimiento del léxico disponible no conlleva la disminución o completa desaparición de las onomatopeyas.

Asimismo, el aumento con la edad en el uso del discurso libre e indirecto es considerable. A pesar de que la frecuencia de uso es menor que las del discurso directo y de las onomatopeyas, el efecto de la edad es también estadísticamente significativa ($F_{1,111} = 5.39$, $p < 0.02$).

Veamos cómo comienza su relato un niño de 7 años y un mes de nivel social bajo:

Mi mamá me contó un día que cuando yo estaba aprendiendo a caminar, que en mi... mi tío dejó una taza de café, dejó que la sacaran en la cocina y yo me la... y yo la agarré (010.FR.85.M. Alexis).

En apenas unos pocos enunciados el niño hizo referencia a una experiencia personal que él había oído de su madre: en ese incidente, él resultó quemado debido al descuido de su tío. De esta manera, toda la experiencia que relata el niño equivale al reporte de lo que le habían contado. Cabe señalar que el reporte indirecto se expresa con una sintaxis más compleja que los otros tipos de reporte puesto que lo reportado se inserta mediante una cadena de cláusulas subordinadas, como se observa en el extracto del relato de Alexis. Posiblemente, esta complejidad sintáctica explica el uso menos frecuente del discurso indirecto en niños entre 6 y 11 años.

En el reporte directo, en cambio, las dificultades son de otro tipo, como se puede notar en el ejemplo siguiente:

entonces como era muy, bien malo, entonces como un amigo de él, este [...] se puso a manejar un carro y el ayudante y todo, y entonces le dijo <pa' ver, lo puedo prender?> entonces le dijo <sí, préndelo> y lo iba [?] ful chola [?]. entonces lo apagó. el señor dijo <lo siento>. entonces salió pirao y entonces [...] entonces [?] dijo <para ese carro> entonces

agarró y brincó le quedó [...] le quitó esa broma y paró el carro (071.RG.125.M. Nicolás)⁸.

En este extracto, Nicolás intenta reportar el diálogo de dos personajes que están reparando un automóvil. En los cuatro casos de reporte, introduce la cita con (*le*) *dijo*, el verbo de reporte más común en el habla. Sin embargo, no queda claro a qué personaje se le atribuye la cita (si al amigo o al ayudante) y tampoco se aclara la finalidad del intercambio entre los dos personajes, ya que el verbo introductorio (*dijo*) es ambiguo y no nos orienta suficientemente en la interpretación del propósito comunicativo de lo citado.

Llama la atención, sin embargo, cómo el reporte directo del discurso permite al niño representar una conversación y proyectar, con la ayuda de este recurso, el rápido cambio de turnos en la interacción y la perspectiva constantemente cambiante en esta parte de la narración.

En el caso del discurso directo, cabe preguntarse también a qué corresponde exactamente la cita que supuestamente transfiere al relato las palabras precisas que alguien ha pronunciado en otro contexto. Veamos el siguiente ejemplo de una niña de 10 años, nivel socioeconómico alto, que resume la película sin palabras que se le proyectó en la entrevista:

y los niñitos [...] el niñito estaba a punto de caerse y en una de ésas [...] y entonces el [...] el abuelo no sé qué era y le [...] le dijo <no sé, no sé qué más> (038.PE.120.F. Alina).

Este caso es interesante puesto que apunta a que el discurso directo tiene cierta función discursiva adicional al reporte de lo que un personaje pudo o no haber dicho. Pareciera, en este ejemplo, que la

⁸ Los signos < y > encierran el discurso directo, [?] indica que en la transcripción no se pudo captar bien la palabra producida en la grabación, y [...] señala una pausa larga.

niña quería señalar que se dijo algo (sin tener claro siquiera el contenido del mensaje) porque sentía que discursivamente esto era necesario, tal vez para dramatizar la narración (Sánchez 1987, Goodwin 1990, Ely y McCabe 1993, Ely *et al.* 1996) o para hacer resaltar el punto culminante del relato (Peterson y McCabe 1983), como se ilustra en el ejemplo siguiente tomado de la misma narración.

se detienen y todos a [...] todos hablando, todos gritando, no? <ven, para acá> pensando, no? entonces el [...] el ratoncito eh [...] piensa <ay, si ésa es mi familia> (038.PE.120.F. Alina).

De este análisis se desprende que el reporte de habla cumple con funciones evaluativas dentro del discurso narrativo, como ya se ha señalado en numerosas investigaciones (Labov 1972, Chafe 1994, Shiro 1997, 2008a y 2008b). Por una parte, cuando el narrador reporta lo que dice un personaje, se distancia del contenido de lo reportado y, mediante este recurso, hace la distinción entre el posicionamiento del *yo* y del *otro*, por lo que logra construir una perspectiva narrativa (Polkinghorne 1991, Shiro 2008a).

Cabe señalar que entre los verbos de reporte más frecuentes que se usaron en la muestra están los siguientes: *dijo, contestó, gritó, contestó, llamó, felicitó, pensó, pidió, mandó*. Igualmente se encontró que algunas citas no tenían un verbo de reporte propiamente dicho sino expresiones del tipo *y que, que, así* o algún cambio de calidad de voz o entonación que señalaba que el narrador adoptaba la voz de alguno de los personajes del relato. Llama la atención del analista que alrededor de 250 casos de reporte directo (lo que representa casi la mitad del total de 650 casos) se introduce por la expresión *y que*:

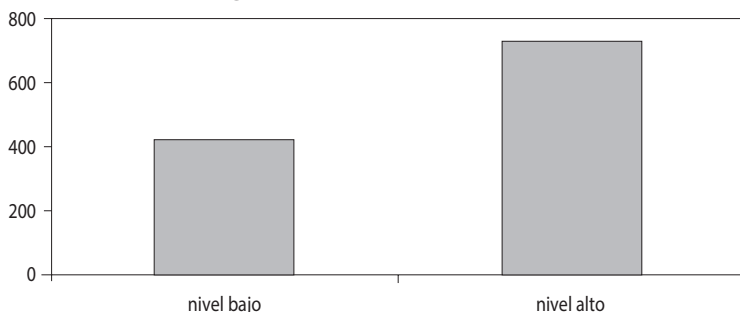
Gabriel estaba [...] estaba [...] asustando y que <mira, hay un loco> (067.RG.84.F. Karen).

El verbo *decir* como verbo introductorio de reporte merece especial atención, puesto que es el más usado (553 casos de discurso reportado introducidos por alguna forma del verbo *decir*). El uso más frecuente es de la forma *dijo*, lo que refleja que la voz del otro se reporta más que la voz propia del narrador (241 casos). La forma en primera persona (*dije*, *digo*) se ha usado 56 veces en la totalidad de las narraciones. Cabe señalar que la forma *digo* aparece con mayor frecuencia, pero los niños la usan para autocorregirse, para modificar algo en el enunciado que están formulando, como en el siguiente ejemplo:

Estudia en Caracas, qué digo, en Carúpano (016.LE.85.M. Erick).

El análisis de los casos de reporte arrojó también que el nivel socioeconómico tiene un efecto significativo sobre el uso del habla reportada ($F_{1,111} = 5,55$, $p < 0,02$), pues indican que los niños de nivel socioeconómico alto reportan más que los de nivel bajo en condiciones similares de producción discursiva, como se indica en la figura 3.

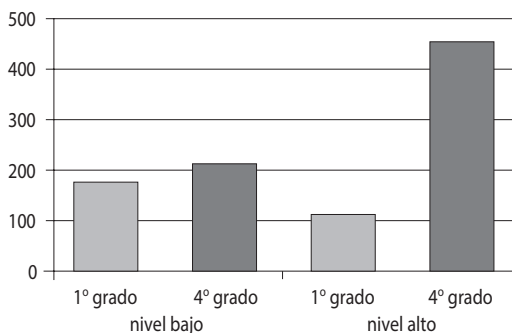
Figura 3. *La frecuencia de uso del habla reportada según el nivel socioeconómico*



Pero el proceso evolutivo no es igual para todos los niños. En la figura 4 se observan las diferencias en el uso del reporte de habla según la edad y el nivel socioeconómico. Se nota que el reporte de

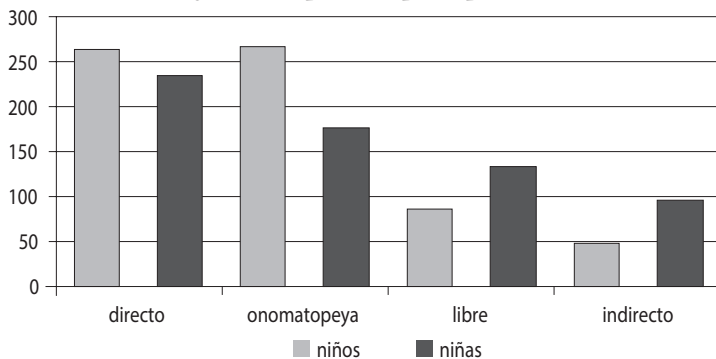
habla se usa más frecuentemente en las narraciones de los niños de nivel alto. La edad y el nivel socioeconómico conjuntamente tienen un efecto combinado sobre el uso del habla reportada en las narraciones infantiles ($F_{2,110} = 4,87$, $p < 0,01$), efecto que sugiere que no todos los niños desarrollan la habilidad de representar el habla en las narraciones de la misma manera. Nótese que los niños del nivel bajo apenas aumentan el uso del reporte con la edad, mientras que los niños de nivel alto, casi triplican la frecuencia de uso de estas expresiones.

Figura 4. *El uso del habla reportada según la edad y el nivel socioeconómico*



Puesto que los análisis de los datos evidencian que hay diferencias evolutivas en el uso del reporte de habla que se deben a las características del narrador (como la edad y el nivel socioeconómico), me propongo indagar acerca de la posibilidad de que el sexo de los pequeños narradores tenga alguna relación con la manera como reportan el habla de los personajes en los relatos y los resultados se muestran en la figura 5.

En todas las categorías los niños usan el reporte de habla con mucha más frecuencia que las niñas. Al igual que en las tendencias generales (véase figura 2), se observa que tanto los niños como las niñas usan el discurso directo y las onomatopeyas más frecuentemente que

Figura 5. *Tipos de reporte por sexo*

el resto de las categorías. En las categorías restantes, en cambio, se nota que la frecuencia de uso es ligeramente mayor en las niñas que en los niños, pero no alcanza la gran diferencia que existe en el uso de las onomatopeyas y del discurso directo. Es interesante destacar que en ninguno de los demás análisis de habilidades narrativas he encontrado tan marcadas diferencias entre los sexos (niños y niñas) como en el caso del discurso reportado y, muy particularmente, en el uso de las onomatopeyas. Sin embargo, únicamente la relación entre onomatopeyas y sexo se acerca a valores estadísticamente significativos ($F_{1,111} = 3.05$, $p < 0.08$).

Veamos ahora como inciden conjuntamente las variables edad, sexo y nivel socioeconómico en el uso del reporte de habla.

En las figuras 6 y 7 se puede observar que el nivel socioeconómico y el sexo combinados afectan al desarrollo del reporte de habla. En ambos niveles vemos que los niños mayores usan el discurso reportado más frecuentemente que sus pares de menor edad, excepto en las niñas de nivel socioeconómico bajo (figura 7). Los niños y niñas mayores de nivel socioeconómico alto duplican la frecuencia del discurso reportado con respecto a sus pares de primer grado (figura 6). Las niñas, no obstante, siguen procesos evolutivos diferentes. Se encontró un efecto combinado significativo de la edad, el sexo y el

Figura 6. *Discurso reportado por edad y sexo en el nivel socioeconómico alto*

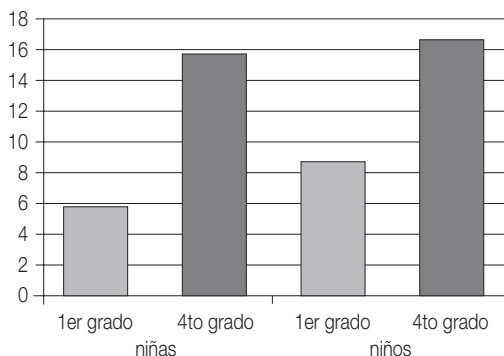
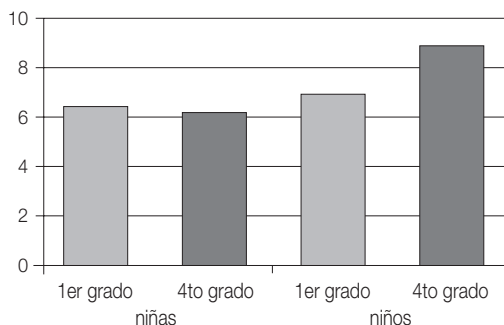


Figura 7. *Discurso reportado por edad y sexo en el nivel socio económico bajo*



nivel socioeconómico sobre el uso de habla reportada ($F_{3,109} = 3,38$, $p < 0,02$). Mientras las niñas del nivel alto aumentan considerablemente el uso del discurso reportado (figura 6), las de mayor edad en el nivel bajo lo disminuyen (figura 7). En el ejemplo que sigue se ilustra el uso de las onomatopeyas de un niño de 10 años 4 meses, nivel socioeconómico alto:

y el carro hace y que <tu,tu> y cae y después ellos se van sin la niña nadie se dio cuenta que ella cayó con su conejita y se quedó llorando

más adelante empiezan a bañarse en la piscina a jugar béisbol y entre la piscina no, en el ríito ese entonces salen todos y que a comer empiezan a gritar, pero así <aah, aah>.
(042.PE.124.M. César)

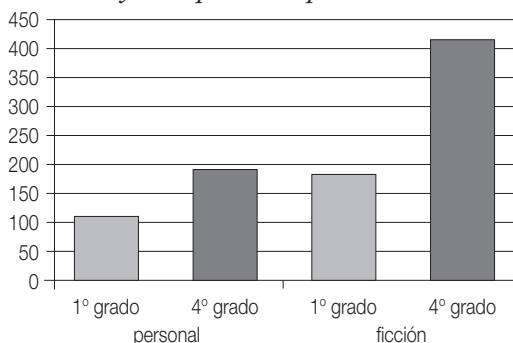
Se destaca, entonces, el uso variado que los niños y las niñas de niveles socioeconómicos diferentes hacen del discurso reportado. Pareciera ser que este rasgo del discurso narrativo está estrechamente vinculado, por una parte, con el contexto socioeconómico de los hablantes y, por la otra, con características individuales como la edad y el sexo.

EL DISCURSO REPORTADO Y EL GÉNERO DISCURSIVO

Del análisis anterior se desprende que ciertos factores extralingüísticos como el nivel socioeconómico, el sexo y la edad de los niños tienen incidencia en las maneras en que los niños atribuyen la palabra a los personajes en sus relatos. Cabe preguntarse entonces si el tipo de relato también afecta el uso del habla reportada.

En la figura 8 se observa que los niños usan el discurso reportado con una frecuencia considerablemente mayor en las narraciones de ficción que en las de experiencia personal. Se puede concluir, entonces, que esta tendencia se mantiene de manera clara y robusta en el desarrollo discursivo: en las narraciones de los niños de cuarto grado, los casos de habla reportada en las narraciones de ficción son tres veces más frecuentes que en las narraciones de experiencia personal de estos mismos niños. Este rasgo distintivo de las narraciones de ficción parece deberse a la característica de este género discursivo. Las narraciones en general son un tipo de discurso que, como hemos visto, requieren mantener el turno por más tiempo y el hablante necesita cautivar la atención de su interlocutor para poder llevar su relato a feliz término.

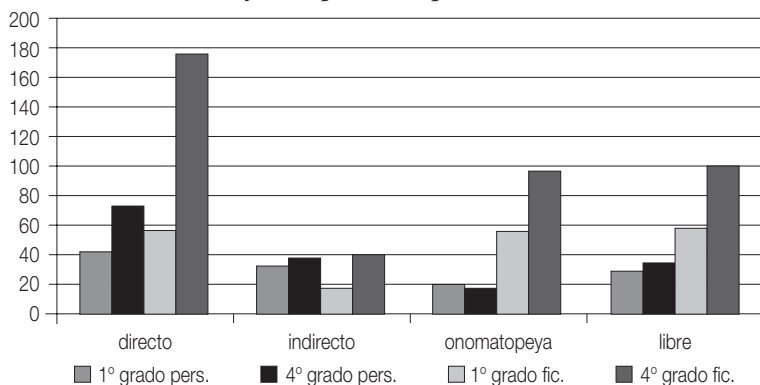
Figura 8. *Reporte de habla en narraciones de ficción y de experiencia personal*



En la figura 9 se señala con claridad que todos los tipos de reporte tienden a aumentar con la edad, tanto en las narraciones de ficción como en las de experiencia personal. Sin embargo, en los relatos de ficción de los niños de cuarto grado, abundan los casos de reporte directo, en la medida en que duplican en frecuencia todos los otros tipos de reporte. Las onomatopeyas (que en este estudio se clasifica como un caso particular de reporte directo) también son considerablemente más frecuentes en los relatos de ficción y los niños mayores aumentan su uso, pero en mayores proporciones en las narraciones de ficción. Todo esto indica que el aspecto “de ejecución” (*performance*) de las narraciones se acentúa en las narraciones de ficción y propicia la presencia del discurso directo que funge como una simulación, puesta en escena, de un supuesto diálogo que pudo haber tenido lugar en el mundo narrado (en este caso ficticio).

Quisiera detenerme en este aspecto, de la narración como “dramatización”, puesto que parece ser un rasgo distintivo de este género discursivo. En este sentido, el reporte de habla es un recurso fundamental, particularmente el discurso directo y las onomatopeyas, para “dramatizar” el relato. Asimismo, como se ha visto, el reporte directo y las onomatopeyas son considerablemente más frecuentes en la narración de ficción. Si pensamos que el reporte

Figura 9. *Los tipos de reporte en narraciones de ficción y de experiencia personal*



directo y las onomatopeyas reflejan conversaciones y ruidos que se produjeron y que el narrador “reporta”, se justificaría la presencia en las anécdotas personales que recuentan unos eventos que ocurrieron en el pasado y que el narrador rememora, por lo que puede recordar fragmentos de conversaciones o ruidos impactantes. Pero en las narraciones de ficción, en particular la tarea de relatar la película proyectada en esta investigación, los hablantes no podían recordar las palabras emitidas por los personajes puesto que los animalitos del cuento no hablaban (emitían unos sonidos como para hacer entender que se estaban comunicando). Asombra entonces encontrar que el reporte directo sea el más frecuente en este tipo de narración. De igual manera, las onomatopeyas podrían considerarse como muletillas que usan los niños cuando no encuentran el léxico preciso para expresar lo que quieren decir. Sin embargo, la figura 9 también muestra que los niños más grandes aumentan la frecuencia de uso de onomatopeyas, no la disminuyen como se esperarían si fuera cuestión de vocabulario. Todo esto hace pensar que estos recursos son altamente evaluativos y contribuyen a dramatizar los relatos con el fin de cautivar la atención del oyente hasta el desenlace.

CONCLUSIONES

En este estudio se analizó el uso del reporte de habla en las narraciones orales de niños escolares para determinar cómo se usan los recursos empleados en un tipo de interacción (la conversación cara a cara) y se transfieren a otro género discursivo (la narración). Los resultados sugieren que el discurso reportado es un artefacto evaluativo de gran importancia en la construcción del relato oral y, al mismo tiempo, es un rasgo que distingue los diferentes tipos de narración. En estudios anteriores (Shiro 2003) se encontró que las expresiones evaluativas, en general, y el discurso reportado, en particular, son elementos evaluativos de uso frecuente que tienen considerablemente mayor presencia en las narraciones de ficción que en las de experiencia personal. En este trabajo se comprueba que el discurso reportado, particularmente el discurso directo y las onomatopeyas, contribuyen a la dramatización de la producción narrativa, característica que permite, por una parte, mantener la atención del interlocutor durante la ejecución del relato que requiere que el hablante mantenga su turno de habla por un tiempo mayor, y, por la otra, contribuyen a la escalada del suspenso que conduce al punto culminante, ayudando así a la organización discursiva del relato.

Es importante destacar también que las habilidades de producir géneros discursivos apropiados se desarrollan desde la infancia temprana y continúan hasta la adolescencia tardía (y tal vez durante toda la vida). En este estudio, se enfoca el periodo comprendido entre las edades de seis y once años y se observa que estas habilidades todavía están en proceso de desarrollo en este periodo de la preadolescencia. Los hallazgos implican que el uso de las expresiones que reflejan el habla de los personajes en el discurso narrativo varía con la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y el tipo de narración. Es posible concluir, entonces, que las características del narrador influyen en la manera en la que se construye el discurso narrativo. Al mismo tiempo, el contexto tiene un marcado efecto también, puesto que el

mismo narrador usa los recursos aquí estudiados de manera sistemáticamente diferente cuando produce una narración de experiencia personal y cuando produce un relato de ficción.

Esta visión del desarrollo del discurso infantil tiene implicaciones metodológicas y educativas que me gustaría destacar. Entre las implicaciones metodológicas, es necesario tener en cuenta que cuando se recopila una muestra de habla para su posterior análisis, los factores contextuales que influyen en mayor medida en los datos recopilados, con el fin de incorporarlos en el análisis que se plantea realizar en el estudio que se pretende desarrollar. En otras palabras, los fenómenos de la lengua, las competencias gramaticales y léxicas de los hablantes no permanecen constantes en situaciones comunicativas diferentes.

Asimismo, las implicaciones educativas son múltiples, pero me gustaría mencionar dos que, en mi opinión, son las más relevantes. En primer lugar, las destrezas orales y las de producción discursiva dependen en gran medida de la comunidad de habla a la que pertenece el niño o la niña que está ingresando al sistema escolar. Por tanto, la lectura y la escritura, la comprensión y la producción del discurso escrito pueden aprenderse de manera exitosa solo si se toman en cuenta las diferencias individuales en las habilidades orales de estos niños que comienzan la escolaridad. En segundo lugar, las diferencias individuales entre los grupos de hablantes no pueden verse como unas características constantes en el tiempo y en el espacio. Los hablantes de cualquier edad hacen uso de recursos discursivos variados y algunos contextos propician la presencia de unos recursos más que de otros, puesto que así lo requieren los géneros discursivos que se están construyendo en las numerosas interacciones (orales o escritas) en las que todos participamos a diario.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTIN, MIKHAIL MILKHAILOVICH 1986. *Speech genres and other essays*. Austin, Texas: Austin University Press.
- BAMBERG, MICHAEL Y ROBERT DAMRAD-FRYE 1991. "On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies", *Journal of Child Language*, 18, pp. 689-710.
- BAUMAN, RICHARD 1992. "Performance", en *Folklore, cultural performances and popular entertainments: A communications-centered handbook*. Richard Bauman (ed.). New York: Oxford University Press, pp. 41-49.
- BERMAN, RUTH Y DAN SLOBIN 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHAFE, WALLACE 1994. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: The University of Chicago Press.
- COUPLAND, NIKOLAS Y ADAM JAWORSKY 1998. "Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology", en *Melanguage. Social and ideological perspectives*. Adam Jaworsky, Nicolas Coupland y Dariusz Galasinski (eds.). Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 3-13.
- ELY, RICHARD Y ALLYSSA McCABE 1993. "Remembered voices", *Journal of Child Language*, 20, pp. 671-696.
- , JEAN BERKO GLEASON Y ALLYSSA McCABE 1996. "Why didn't you talk to your Mommy, honey?": Parent's and children's talk about talk", *Research on Language and Social Interaction*, 29, pp. 7-25.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1990. *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- HALLIDAY, MICHAEL 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HUDSON, JUDITH Y LAUREN SHAPIRO 1991. "From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives", en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole

- Peterson (eds.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 89-136.
- JAKOBSON, ROMAN 1975. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, España: Seix Barral.
- LABOV, WILLIAM 1972. "The transformation of experience in narrative syntax", en *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. William Labov (ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania, pp. 354-405.
- LOCKE, JOHN 1993. *The child's path to spoken language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- LUCY, JOHN 1993. "Reflexive language and the human disciplines", en *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*. John Arthur Lucy (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9-32.
- MAZA ZAVALA, DOMINGO FELIPE 1997. "Hacia la sociedad venezolana del siglo XXI", *El Nacional*, Caracas, 28 de mayo de 1997, p. A6.
- NINIO, ANAT Y CATHERINE E. SNOW 1996. *Pragmatic development*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- PANDOLFI, ANA MARÍA Y MARÍA OLIVA HERRERA 1991. "La onomatopeya como recurso infantil", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 29, pp. 63-76.
- PETERSON, CAROLE Y ALLYSSA McCABE 1983. *Developmental psycholinguistics*. New York: Plenum Press.
- POLKINGHORNE, DONALD 1991. "Narrative and self-concept", *Journal of Narrative and Life History*, 1, pp. 135-153.
- SACKS, HARVEY, EMANUEL SCHEGLOFF Y GAIL JEFFERSON 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50, pp. 696-735.
- SÁNCHEZ, JULIETA 1987. *Dramatization devices in children's oral narratives*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- SCOLLON, RON Y SUSAN SCOLLON 1981. *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- SHIRO, MARTHA 1997. *Getting the story across: A discourse analysis approach to evaluative stance in Venezuelan children's narratives*. Cambridge, Massachusetts: Universidad de Harvard. [Tesis de doctorado].
- 2001. "Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil", *Lingüística*, 13, pp. 217-248.
- 2003. "Genre and evaluation in narrative development", *Journal of Child Language*, 30, pp. 165-194.
- 2008a. *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- 2008b. "Narrative stance in Venezuelan children's stories", en Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi. *Research on the development of Spanish language narratives*. Cambridge University Press, pp. 213-236.
- SNOW, CATHERINE E. 1977. "The development of conversations between mothers and babies", *Journal of Child Language*, 4, pp. 1-22.

EL ANDAMIAJE DEL ADULTO Y SU INCIDENCIA EN LA PRODUCCIÓN DE NARRACIONES EN UNA POBLACIÓN INFANTIL¹

María Rosa Solé Planas

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Bruner considera que toda buena narración cuenta, simultáneamente, la realidad, es decir, los acontecimientos o las acciones que se producen en el mundo real, y la percepción que tienen los personajes de esa realidad, sus creencias, deseos y temores. De esta manera, en toda narración hay dos escenarios, citando sus palabras: “one is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something to corresponding to a “story grammar”. The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think, or feel, or do not know, think or feel” (Bruner 1986, p. 14).

Labov y Walestky (1967) y Labov (1972) hablan del componente evaluativo de la narración para referirse a ese elemento, que va más allá de la simple descripción de los acontecimientos, ubicados en una dimensión temporal y espacial, y cuya finalidad es explicitar las razones que subyacen a los acontecimientos, propiamente, tanto

¹ Este trabajo se ha beneficiado de una ayuda de la Universidad Autónoma de Barcelona (Ajudes Pont núm. 140274). Agradezco la colaboración de la doctora Olga Soler, de las psicólogas Cristina Vila y Eva María Sanjuán, de la estudiante de Psicología Imma Hurtado y del profesorado y alumnado del CEIP Bellaterra (Cerdanyola del Vallés) y el CEIP Jungfrau (Badalona).

si obedecen a causas físicas o a razones psicológicas (estados de ánimo, motivaciones o creencias de los personajes). En ese sentido se está hablando de la capacidad de establecer relaciones de causalidad entre los acontecimientos que constituyen el armazón de la narración.

Desde un punto de vista evolutivo los autores que han estudiado esa dimensión constatan que se producen cambios importantes con la edad. En efecto, a los 2 años de edad, las narraciones de los niños se reducen a listas de acciones ejecutadas por los protagonistas, que carecen de antecedentes y consecuentes. Gradualmente, en las narraciones aparecen acciones y estados físicos que son los desencadenantes de pensamientos, emociones y conocimientos, así como de estados mentales que, a su vez, desencadenan acciones. De esta manera, las narraciones de los niños de 10 años incluyen más estados físicos y mentales, y menos acciones, que las de los niños de 2 años. Así pues, con la edad, las narraciones de los niños incluyen más motivaciones, y nexos causales, con lo cual son más fáciles de entender (Kemper 1984). A partir de los cuatro años las narraciones son listas de acciones carentes de organización temporal, y a los cinco años los niños suelen producir narraciones de tipo descriptivo en las que los acontecimientos se encadenan temporalmente (Peterson y McCabe 1983). Es a partir de los seis-siete años que ya empiezan a establecer relaciones de causalidad entre los acontecimientos. Esta capacidad aumenta progresivamente hasta los nueve-diez años. Con la edad se produce asimismo un aumento de la longitud de las narraciones de los niños por un incremento de la cantidad de palabras (Laval 2006).

Como se ha señalado antes, las causas o motivaciones que desencadenan una conducta, a veces, no son objetivas sino que obedecen a creencias, suposiciones del narrador o de los personajes de la narración y son, por consiguiente, de índole subjetiva. En ese sentido, la atribución de verbos de estado mental y emocional a los personajes de una historia, son un indicador clave para saber si el narrador está en condiciones de explicitar las motivaciones internas del

protagonista o personajes de la narración. Aunque entre los 4 y los 7 años los niños pueden atribuir estados mentales a los personajes de una historia cuando se les presentan unas imágenes (Bokus 2004), no es hasta los ocho o nueve años cuando empiezan a referirse a los estados internos de los personajes para explicar sus conductas y sus acciones (Bamberg y Damrad-Frye 1991, Berman y Slobin 1994, Berman 2004, Solé y Soler 2005).

Algunos autores se han interesado por el efecto del andamiaje del adulto en las capacidades de los niños para mencionar los estados internos de los personajes de una narración. Wellman y Bartsch (1988) y Eaton, Collis y Lewis (1999) indican que los niños son capaces de hacer inferencias sobre las acciones y los estados mentales de los personajes de una narración después de las preguntas formuladas por el experimentador sobre el desarrollo de la narración. En el mismo sentido, Veneziano y Hudelot (2006) afirman que antes de los nueve años de edad, los niños apenas mencionan, los estados internos de los personajes. Sin embargo, después de una sesión de andamiaje con el adulto, se observa un aumento considerable en la producción de referencias a los estados internos de los protagonistas (físicos, emocionales, intencionales y epistémicos) en los tres grupos estudiados de edad (6-7, 8-9 y 10-11 años). En este mismo estudio se constata, además, que la mayoría de los estados internos mencionados están implicados en las relaciones explicativas, sobre todo a partir de los ocho y diez años de edad y después de la sesión de andamiaje.

Estos resultados parecen indicar que la atribución de estados mentales depende de las capacidades cognoscitivas de los niños. Sin embargo, Veneziano y Hudelot (2002) sostienen que la capacidad de los niños para explicar y justificar su conducta no dependen exclusivamente del desarrollo del conocimiento del mundo físico o del conocimiento específicamente lingüístico. Para estos autores las conductas explicativas tienen un carácter eminentemente social, que dependen, en gran medida, del desarrollo de los conocimientos socio-cognitivos y prácticos. De esta manera, cuando los niños empiezan a utilizar el

lenguaje para dar explicaciones o justificar su conducta, indican que han empezado a entender que sus intenciones, sus conocimientos, así como los objetos sobre los cuales centran su atención, pueden ser distintos de las intenciones, objetos de atención y del conocimiento de su interlocutor, y que el lenguaje puede ser un medio muy útil para salvar estas diferencias y compartir representaciones mentales y construcciones subjetivas con el otro. De modo que, el cambio observado a nivel comunicativo puede ser una manifestación de que los niños empiezan a tener cierto conocimiento implícito del estado mental del otro.

Este trabajo tiene por objeto estudiar las capacidades de niños y niñas de seis-siete años de edad para producir una narración coherente a partir de una serie de imágenes.

El estudio se centra principalmente en la capacidad para producir narraciones en las que se expliciten las relaciones de causalidad entre los acontecimientos narrados. El procedimiento utilizado se basa en el andamiaje del adulto de tipo reflexivo, que tiene por finalidad focalizar la atención del niño sobre las causas y razones de determinados acontecimientos. Se adopta, así pues, una perspectiva interaccionista, según la cual los niños no aprenden solos a narrar sino que el adulto desempeña un papel muy importante durante el proceso de adquisición. Como señala Veneziano (1999) los niños se apropian de los distintos géneros discursivos en interacción con el adulto. En efecto, los adultos hacen preguntas a los niños sobre los elementos de la narración que no comprenden o que han obviado. Utilizando el concepto de andamiaje introducido por Wood, Bruner y Ross (1976) el adulto proporciona un apoyo al niño o a la niña que le permite construir el lenguaje en general, y le ofrece información sobre las características de los distintos géneros narrativos, en particular.

El trabajo que se presenta a continuación tiene por objeto estudiar si las capacidades narrativas de un grupo de niños y niñas de seis años de edad mejoran mediante la conversación que mantienen con el experimentador (andamiaje) sobre los protagonistas y los

acontecimientos que se han producido en la historia gráfica que se les ha mostrado.

Los aspectos que nos interesan más de la narración son la capacidad de mencionar las relaciones de causalidad o de proporcionar explicaciones sobre los eventos producidos en la historia narrada.

OBJETIVOS Y PREDICCIONES DEL ESTUDIO

Como ya se ha señalado antes, se parte de una perspectiva interaccionista según la cual los niños y las niñas construyen las narraciones en estrecha relación con el adulto. En ese sentido, se considera que las intervenciones del adulto, en este caso, el experimentador mediante el andamiaje (haciendo preguntas o haciendo aclaraciones) contribuye al desarrollo de las capacidades narrativas infantiles. En efecto, Vygotsky (1973) considera que cuando se habla de desarrollo infantil hay que distinguir el desarrollo efectivo del niño entendido como el nivel de desarrollo de sus funciones psicointelectivas, fruto del proceso específico del desarrollo y el área de desarrollo próximo o potencial, que es el nivel alcanzado por el niño con la ayuda del adulto. De esta manera, mediante preguntas, ejemplos y pautas, él es capaz de resolver problemas superiores a su desarrollo efectivo. Por consiguiente, desde esa perspectiva existe una dependencia recíproca, compleja y dinámica entre el proceso de desarrollo y proceso de aprendizaje en general, y de producciones de tipo explicativo que establecen relaciones de conexión entre los acontecimientos que se producen en la historia narrada.

El estudio tiene por objeto:

1. Analizar la producción de una historia gráfica por una muestra infantil de edades comprendidas entre los 6 y los 7 años de edad en dos modalidades distintas: una narración inicial y una segunda narración después del andamiaje.

2. Comparar los resultados obtenidos en dos grupos de niños y niñas de la misma edad, un grupo con sesión de andamiaje (grupo experimental, GE) y el otro sin sesión de andamiaje (grupo control, GC).
3. Comprobar si la intervención del adulto, mediante el andamiaje, aumenta la explicitación de relaciones de causalidad entre los acontecimientos, así como la atribución de estados mentales y emocionales a los personajes de la narración desencadenantes de una acción.

Se hacen las siguientes predicciones:

1. Las narraciones de tipo enumerativo o descriptivo predominarán en el GE y en el GC en la producción inicial.
2. Los participantes del GE, expuestos a las sesiones de andamiaje, proporcionarán más información (enunciados, palabras y número de acontecimientos) en la segunda versión de la narración que los del GC.
3. Los participantes del GE proporcionarán más movimientos explicativos entre los acontecimientos relatados en la segunda versión de la narración que los del GC.
4. Los participantes del GE atribuirán más estados mentales y emocionales a los personajes de la narración en la segunda versión que los del GC.

METODOLOGÍA

Participantes

En el estudio han participado 32 niños de edades comprendidas entre los seis y los siete años: 8 niñas y 8 niños en el GE y 8 niñas y 8 niños en el GC, siendo la edad media para el GE de 6,05 y 6,04

para el GC. Se trata de un grupo de niños bilingües funcionales: catalán-castellano, puesto que en su casa hay algún familiar cuya lengua materna es el castellano (padres, la madre o el padre; los abuelos), mientras que la lengua vehicular utilizada en la escuela todos los aprendizajes es el catalán, aunque a los 6 años ya tienen alguna asignatura del currículo escolar en castellano (lengua y gramática).

Los niños están escolarizados en dos centros de la red pública, el CEIP Bellaterra, ubicado en el Campus de la Universidad Autónoma de Barcelona y el CEIP Jungfrau, centro ubicado en Badalona, una población cercana a Barcelona.

Los niños pertenecen a un nivel social medio-alto.

Material y procedimiento

La prueba de producción consiste en una historia “La Piedra”² (1) presentada en formato visual con la ayuda de un ordenador y que consta de cinco imágenes.

Las imágenes aparecen primero de una en una durante cuatro segundos y se van situando en el fondo de la pantalla del ordenador, y al cabo de unos segundos desaparecen. Y a continuación aparece, de nuevo, el conjunto de las imágenes en la pantalla durante dos minutos.

Los participantes han sido entrevistados individualmente en un aula de la escuela.

El experimentador le dice al niño o a la niña “Te voy a mostrar una serie de imágenes que cuentan una historia. Las imágenes aparecerán en la pantalla del ordenador. Fíjate bien, porque te voy a pedir que me cuentes la historia cuando las imágenes hayan desaparecido de la pantalla”.

² La historia forma parte de una serie de historias destinada a niños de 3 a 5 años (Furnari 1980).

Una vez finalizada la visualización de la historia, se le pide al niño o a la niña “Cuéntame lo que ha pasado en la historia que te he enseñado”.

A partir de ese momento, el niño o la niña producen la historia inicial. Si un niño se queda bloqueado puede solicitar una nueva visión del conjunto de la historia, tres veces como máximo y durante 20 segundos, pero solo puede reiniciar el relato cuando las imágenes ya han desaparecido.

Después de la producción inicial, los participantes del GE han tenido una sesión de andamiaje con el experimentador, y a continuación, han vuelto a narrar la misma historia. Durante la fase andamiaje, el experimentador puede volver a mostrar el conjunto de imágenes para que el niño o la niña se fije en aquellos aspectos importantes de la historia que ha obviado. Durante la fase del andamiaje el experimentador hace preguntas a partir de la información proporcionada por el propio participante, para que este sea capaz de expresar los elementos clave de la historia, especialmente, para que comprenda las motivaciones y el porqué de las conductas de los protagonistas de la narración.

Los participantes del GC han mantenido una conversación con el experimentador sobre las actividades desarrolladas durante la fiesta de San Jorge (Sant Jordi), una fiesta muy popular en Cataluña, relacionada con los libros y las rosas. Una vez finalizada la conversación se le ha pedido que volviesen a contar la misma historia.

Tanto las narraciones producidas por los niños como las sesiones de andamiaje han sido grabadas en audio.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Se han transcrito las narraciones y las sesiones de andamiaje en el formato *CHAT* del proyecto *CHILDES* antes de proceder a su codificación. Para el análisis de las frecuencias se ha utilizado el programa *CLAN* también del *CHILDES*.

La unidad de análisis es cada una de las cinco imágenes de la historia gráfica. A cada imagen le corresponde uno o más acontecimientos (principales o secundarios)

Para el análisis de los resultados se ha tenido en cuenta:

- El total de enunciados producidos, así como el total de palabras producidas en las dos versiones de la historia.
- El total de los acontecimientos mencionados en la narración. A su vez, los acontecimientos se han clasificado en principales y secundarios. Esta distinción se ha hecho teniendo en cuenta si se trata de acontecimientos cuya comprensión es clave para entender porqué se ha producido el malentendido entre los dos protagonistas de la historia, así como su resolución (acontecimientos clave) o si se trata de acontecimientos irrelevantes para la comprensión del malentendido.

Los acontecimientos contabilizados para cada imagen, así como su categoría: principal o secundario son los siguientes:

Imagen 1: Presentación de los personajes: P1 y P2 (un niño y una niña o dos niños) se saludan (acontecimiento secundario).

Imagen 2: P1 tropieza con una piedra y empuja a P2 sin querer (dos acontecimientos principales).

Imagen 3: P2 empuja a P1 a propósito (acontecimiento principal).

Imagen 4: P1 está en el suelo, está llorando, se ha hecho daño (acontecimientos secundarios) y señala la piedra (acontecimiento principal).

Imagen 5: P2 ayuda a levantarse a P1, P1 y P2 son amigos o se hacen amigos (acontecimientos principales).

Para llevar a cabo el análisis de las relaciones explicativas entre los acontecimientos de la narración, aparte de los marcadores lingüísticos (porque, y entonces, pues) se han utilizado las categorías propuestas por Veneziano y Hudelot (2005, 2006) para identificar la expresión de conexiones de tipo explicativo o justificativo:

1. Explicaciones de tipo retroactivo, en cuyo caso el sentido del desarrollo temporal de los acontecimientos es contrario al que se presenta en la relación. En efecto, en primer lugar aparece la consecuencia de la acción ejecutada previamente por el agente, por ejemplo: “le empuja, ha tropezado con una piedra”.
2. Explicaciones de tipo proactivo, van del antecedente al consiguiente. En ese caso, el desarrollo temporal suele coincidir con la expresión de la relación. Se ha de cumplir uno de los tres criterios siguientes, como mínimo:
 - a. La relación está marcada explícitamente por expresiones lingüísticas del tipo, “por eso”, “como”, “pues”; por ejemplo: “tropieza y por eso le empuja”; “como le empuja, el otro también le empuja”.
 - b. El antecedente de la relación es un estado interno que se refiere a una intención, una creencia, una emoción, una percepción positiva o negativa, o una evaluación subjetiva del protagonista de la narración. Por ejemplo, “cree que lo ha hecho a posta y le empuja” o “no ve la piedra y cae sobre el otro”, en este caso la no percepción de la piedra es la causa fundamental que determina que un personaje empuje al otro.
 - c. Hay una relación física inherente entre los componentes mencionados. Este es el caso cuando se mencionan “la piedra” o “tropezar”, como antecedentes, y lo que es la estricta

consecuencia física en el contexto de la historia, por ejemplo “empujar al otro”. En ambos casos, sin embargo, el antecedente y el consiguiente deben presentarse relacionados con los marcadores “y” y “entonces”; por ejemplo, “el niño tropieza y entonces empuja al otro niño”.

Asimismo se ha tenido en cuenta la mención de los estados internos de los personajes de la narración. En total se han contabilizado cuatro estados, a saber:

1. Estados internos de tipo físico, que se refieren a sensaciones (por ejemplo “se ha hecho daño”), así como las percepciones positivas o negativas (por ejemplo “ha visto”, “no ha visto”).
2. Estados internos de tipo emocional, que se refieren a estados emocionales (por ejemplo “está enfadado”, “está contento”).
3. Estados internos de tipo intencional, que se refieren a intenciones o a la ausencia de intenciones de los personajes (por ejemplo, “lo ha hecho queriendo”, “lo ha hecho sin querer”).
4. Estados internos de tipo epistémico, que se refieren a las creencias, conocimiento o ignorancia de los personajes (por ejemplo, “cree que lo ha empujado a posta”).

Las narraciones producidas por los niños se han clasificado en tres grupos distintos, habida cuenta de la presencia o ausencia de relaciones explicativas entre los acontecimientos:

- a) Narraciones descriptivas o enumerativas: simple enumeración de acontecimientos.
- b) Mixtas: narraciones descriptivas con dos relaciones explicativas.
- c) Narraciones elaboradas en las que predominan los movimientos explicativos.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

*Longitud de las narraciones: cantidad de enunciados y número de palabras*Tabla 1. *Longitud de las narraciones*

| <i>Historia</i> | <i>Grupo</i> | <i>Fase</i> | <i>Enunciados</i> | <i>Palabras</i> | <i>Ratio</i> |
|-----------------|--------------|-------------|-------------------|-----------------|--------------|
| Piedra | Experimental | A | 7, 5 | 49, 5 | 6, 5 |
| | | B | 7, 7 | 55, 4 | 7, 8 |
| | Control | A | 6, 4 | 47, 7 | 7, 3 |
| | | B | 6, 4 | 5, 7 | 7, 7 |

Como puede observarse en la tabla 1 el GE produce un número ligeramente mayor de enunciados, así como una cantidad mayor de palabras en las narraciones producidas después del andamiaje (fase B). En el GC apenas hay diferencias en la cantidad de enunciados producidos en las fases A y B, mientras que la cantidad de palabras es algo inferior en la fase B.

*Verbalización de los acontecimientos de la historia: principales y secundarios*Tabla 2. *Verbalización de los acontecimientos de la historia: principales y secundarios*

| | <i>Narración inicial. Fase A</i> | | | | | | | | |
|------|----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | *2 | *3 | *4 | 5 | 6 | *7 | *8 | *9 |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| GE1 | 31 | 37 | 75 | 75 | 37 | 43 | 19 | 50 | 43 |
| GC1 | 62 | 62 | 50 | 75 | 31 | 50 | 0 | 75 | 25 |
| | <i>Segunda narración. Fase B</i> | | | | | | | | |
| GE 2 | 37 | 56 | 56 | 87 | 37 | 56 | 31 | 68 | 75 |
| GC 2 | 62 | 50 | 56 | 75 | 18 | 62 | 0 | 75 | 31 |

1: saludar; 2: tropezar; 3: empujar; 4: empujar a posta; 5: caer; 6: llorar; 7: señalar; 8: levantar; 9: hacerse amigos.

* Acontecimientos principales.

Como puede observarse en la tabla 2, hay tres acontecimientos principales (empujar, empujar a posta y levantar) que han sido mencionados entre el 75% y el 50% de los participantes del GE en la fase A, mientras que en la fase B hay cinco acontecimientos principales (tropezar, empujar, empujar a posta, levantar, hacerse amigos) y uno secundario (llorar) que han sido mencionados por más del 50% de los participantes. Por otro lado, otro acontecimiento principal (señalar), si bien obtiene un porcentaje reducido en la fase A (19%), en la fase B se produce un aumento considerable (31%).

Por lo que respecta al GC, en la fase A hay cuatro acontecimientos principales (tropezar, empujar, empujar a posta y levantar) y dos secundarios (saludar y llorar) que han sido mencionados entre el 75 y el 50% de los participantes, mientras que en la fase B los acontecimientos que aparecen son los mismos aunque hay diferencias en la proporción de los sujetos que los mencionan.

Relaciones explicativas

Tabla 3. *Tipos de explicaciones*

| <i>Tipo explicaciones</i> | <i>ERA</i> | <i>EPAML</i> | <i>EPAEI</i> | <i>EPARF</i> | <i>N</i> |
|---------------------------|------------|--------------|--------------|--------------|----------|
| <i>Grupo Experimental</i> | | | | | |
| Fase A | 1 | 1 | 3 | 8 | 13 |
| Fase B | 4 | 4 | 3 | 5 | 16 |
| <i>Grupo Control</i> | | | | | |
| Fase A | 0 | 4 | 2 | 5 | 11 |
| Fase B | 2 | 2 | 0 | 5 | 9 |

ERA: Explicaciones retroactivas; EPAML: Explicaciones proactivas mediante indicadores lingüísticos; EPAEI: Explicaciones proactivas con verbo estado interno; EPARF: Explicaciones proactivas por la relación física entre los dos componentes mencionados.

El GE produce una mayor cantidad de relaciones explicativas, tanto en la fase A como en la fase B en relación con el GC. Sin embargo, las diferencias numéricas entre las fases A y B son mínimas. A su vez, las relaciones explicativas más numerosas se concentran en

la expresión de la proximidad física entre dos acciones tanto en el GE como en el GC.

Verbos de estado interno

Tabla 4. *Verbos de estado interno*

| <i>Verbos estado interno</i> | <i>EIFIS</i> | <i>EIEMO</i> | <i>EIINT</i> | <i>EIEPI</i> | <i>N</i> |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|
| <i>Grupo Experimental</i> | | | | | |
| Fase A | 8 | 4 | 4 | 3 | 19 |
| Fase B | 0 | 3 | 8 | 3 | 14 |
| <i>Grupo Control</i> | | | | | |
| Fase A | 5 | 4 | 1 | 2 | 12 |
| Fase B | 3 | 2 | 6 | 1 | 12 |

EIFIS: estado interno físico; EIEMO: estado interno emocional; EIINT: estado interno intencional; EIEPI: estado interno epistémico.

El GE produce más verbos de estado interno en la fase A que en la B. Se observa, sin embargo, que la disminución de este tipo de verbos afecta, sobre todo, a la categoría estado físico (“se ha hecho daño”), mientras que se produce un ligero incremento de los verbos de estado interno de tipo intencional en la fase B (“lo ha hecho sin querer”; “lo ha hecho a posta”). Por otro lado, los verbos de tipo epistémico tienen poca presencia tanto en la fase A como en la B. Aunque el GC produce la misma cantidad de verbos de estado interno en las dos fases analizadas, también se observa que en la fase B se produce un aumento notable de los verbos de estado intencional.

Tipos de narraciones: enumerativas, mixtas y elaboradas

Como puede observarse en la tabla 5 tanto los participantes del GE como los del GC producen, aproximadamente, la misma cantidad de narraciones enumerativas, mixtas y elaboradas en la fase A. Sin embargo, en la fase B se constata, que, en el GE aumentan

ligeramente las narraciones consideradas de tipo mixto (un participante) y de tipo elaborado (dos participantes) a costa de la categoría enumeración. En el GC no se producen cambios entre las fases A y B.

Tabla 5. *Tipos de narraciones*

| <i>Tipo de narración</i> | <i>Enumeración</i> | <i>Mixta</i> | <i>Elaborada</i> |
|--------------------------|---------------------------|--------------|------------------|
| | <i>Grupo Experimental</i> | | |
| Fase A | 8 | 5 | 3 |
| Fase B | 5 | 6 | 5 |
| | <i>Grupo Control</i> | | |
| Fase A | 9 | 5 | 2 |
| Fase B | 9 | 5 | 2 |

Veamos algunos ejemplos de los tres tipos de narraciones mencionados:

1. Narraciones de tipo enumerativo: en esa categoría las narraciones consisten en una simple descripción de los acontecimientos de la historia.

Ejemplo 1. Niño 6;05

“que primero se han dicho hola, (imagen 1) después uno le ha empujado (imagen 2), después el de rayas le ha empujado (imagen 3) y después le ha dicho(imagen 4)# y después se ha caído el otro (imagen 4), y después se han hecho amigos (imagen 5)”.

Ejemplo 2. Niño 6;05

“que primero se ven dos niños (imagen 1) y uno le tira (imagen 2), el que se cae llora (imagen 4) y después el que le ha tirado le da la mano (imagen 5) y después el que se ha caído le empuja al otro al que lo ha tirado (imagen 3)”.

Estas dos narraciones son una simple enumeración de los acontecimientos, y además incompleta, de la historia “La piedra”. Se observa, asimismo, un error en la sucesión de los acontecimientos descritos,

en el ejemplo 2, puesto que el narrador invierte el orden temporal de los mismos al describir primero lo sucedido en la imagen 5 y después en la imagen 3.

2. Narraciones de tipo mixto: en ese grupo de narraciones predominan los elementos descriptivos aunque aparecen asimismo dos secuencias de tipo explicativo

Ejemplo 3. Niño 6;09

*“que hay dos amigos que se encuentran, después uno va corriendo, **tropieza con una piedra y le empuja** (explicación proactiva basada en la proximidad física entre las dos acciones), y después **el otro niño se piensa que ha sido expresamente, le empuja** (explicación proactiva con presencia de un estado interno epistémico, responsable de la ejecución de la acción física) y después se hace daño con una piedra, el que se ha caído antes se ha hecho daño con una piedra, después el otro le ayuda a levantar y ya está, se ponen contentos”.*

3. Narración elaborada: en ese grupo se incluyen aquellas narraciones en las que las relaciones de causalidad entre los acontecimientos principales de la historia están bien explicitados.

Ejemplo 4. Niña 7;0

*“pues que pasan por ahí dos amigos y se dicen “¡hola!” y entonces **uno tropieza con una piedra y pone las manos y entonces le empuja al otro sin querer**, (explicación proactiva con elementos lingüísticos como marcadores de la consecuencia de la acción de tropezar y con un verbo interno de tipo intencional, *le empuja sin querer*) y **el otro se enfada como pensando que lo ha hecho queriendo** (explicación retroactiva, marcada por la presencia de un verbo de estado epistémico “pensar” que es el desencadenante del verbo de estado emocional “se enfada”). Entonces él se cae en la piedra que le ha hecho tropezar. Se ha hecho mucho daño,*

y el que está llorando le cuenta todo lo que había pasado, que él había tropezado y que por eso le había empujado (explicación de tipo proactivo con un elemento lingüístico como marcador de la relación “por eso”), *y entonces el otro se da cuenta, le da la mano*, le pide perdón, (verbo interno de tipo epistémico que es el desencadenante de la dos eventos siguientes, “darle la mano y pedir perdón”) lo levanta y vuelven a ser amigos.

En esta narración predominan las relaciones explicativas, mayoritariamente de tipo proactivo. También se constata la presencia de algún verbo de estado interno desencadenante de la ejecución de una acción.

EL EFECTO DEL ANDAMIAJE DEL EXPERIMENTADOR

En este apartado se presentan y se comparan algunas narraciones producidas por participantes del GE y del GC en la Fase A y la Fase B así como algunas secuencias del diálogo mantenido entre algunos participantes y el experimentador en la sesión del andamiaje.

Ejemplo 5. Niño 7;02 (GE)

Narración inicial. Fase A

“estaban dos amigos y se encuentran en el parque y uno se tropieza y sin querer le empuja a su amigo y se cae, y el otro se enfada y le empuja, después se pone a llorar, y se ve que se cae con esa piedra y entonces le ayuda a levantarse”.

En la primera versión hay tres acontecimientos principales (tropezar, empujar y levantar) y dos secundarios (caer y llorar); un estado interno intencional (sin querer), un verbo de estado emocional (enfadarse). Se trata en su conjunto de una narración de tipo descriptivo o enumerativo.

Segunda narración (después del andamiaje): Fase B

*“los dos amigos se encuentran en el parque, entonces cuando se encuentran uno **se tropieza con una piedra** (menciona el agente del tropiezo “la piedra”) **y sin querer empuja al otro**, y entonces se cae y entonces se levanta y empuja al otro y entonces se pone a llorar y **le dice “me he tropezado con esa piedra”** (mención del objeto causante del empujón involuntario) y entonces **lo entiende y lo levanta** (uso de un verbo de estado epistémico que explica la motivación de la conducta de P2 con respecto a P1 en la última imagen de la historia).*

En la segunda versión hay más información relevante, se menciona un verbo de tipo epistémico y se explicitan más relaciones de causalidad.

Ejemplo 6. Niña 6;06 (GC)

Narración inicial. Fase A

“dos niños se encuentran y la niña empuja al niño y el niño empuja a la niña y la niña lloró y el niño le ayudó...”

Segunda narración (sin andamiaje). Fase B

“la niña empuja al niño, el niño empuja a la niña, lloró y el niño le ayudó”

Este ejemplo es representativo de lo que suele suceder en la segunda versión de los participantes del GC. En efecto, apenas hay modificaciones entre la primera y la segunda versión.

A continuación se presentan la primera versión de la narración junto con algunos fragmentos del diálogo mantenido entre el participante del GE y el experimentador en la sesión de andamiaje.

Ejemplo 7. Niña 7;04

Primera versión. Fase A

“dos amigos iban paseando y se encontraron y uno le empujó al otro y entonces el otro se enfadó y le empujó y entonces el otro se enfadó y le tiró y entonces se hizo daño y entonces el otro le ayudó a levantarse”.

Andamiaje

Exa: dos amigos se encuentran y uno empuja al otro

¿cómo es que le empuja? A ti que te parece

Niña: no sé

(Nueva visualización de la historieta)

Exa: ¿has visto algo especial?

Niña: ah, sí

Exa: ¿qué ha ocurrido?

Niña: pues que ha sido por culpa de una piedra que hay en el camino, que entonces le hace empujar al otro y entonces se piensa que ha sido queriendo, pero no es, y después le dice lo que le ha pasado y entonces le ayuda a levantarse

(..)

Exa: al final me has dicho que le ayuda

¿cómo es que ayuda al otro?

Niño: porque le cuenta lo que le pasó

Segunda versión. Fase B

“que dos niños se encuentran, entonces uno se tropieza con una piedra y el otro va adelante y entonces se piensa que le ha empujado a propósito pero /#y entonces le empuja otra vez, y el otro se hace daño, entonces, después el otro le cuenta lo que le ha pasado y entonces le ayuda a levantarse”.

A partir del andamiaje la niña produce otra versión en la que se incluye información relevante. Por un lado, menciona un acontecimiento principal que había obviado en la primera versión “tropieza con una piedra”. Por otro lado, atribuye un verbo de estado mental a P2, que es el que le induce a empujar a P1 a propósito. Menciona

asimismo otro acontecimiento principal “le cuenta lo que le ha pasado” (señala la piedra) e introduce una relación de tipo explicativo proactivo, mediante un indicador lingüístico, entre este componente y el consiguiente “y entonces le ayuda a levantarse”.

Ejemplo 8. Niño 6;8

Primera versión. Fase A

“estaban dos amigos y se encuentran en el parque y uno se tropieza y sin querer le empuja a su amigo y se cae, y el otro se enfada y le empuja, después se pone a llorar, y se ve que se cae con esa piedra y entonces le ayuda a levantarse”.

Andamiaje

Exa: ¿dónde se encuentran los dos amigos?

Niño: en el parque

Exa: ¿y qué hacen cuando se encuentran?

Niño: se saludan

Exa: pero ¿qué le pasó a uno?

Niño: se acercó, no vio una piedra y se cayó

Segunda versión. Fase B

“los dos amigos se encuentran en el parque, son amigos# unos niños en el parque (se encuentran) pero son amigos, entonces cuando se encuentran uno se tropieza con una piedra y sin querer empuja al otro y entonces se cae y entonces se levanta y empuja al otro y entonces se pone a llorar y le dice me he tropezado con esa piedra, y entonces lo entiende y lo levanta”.

En la segunda versión hay más información y más movimientos de tipo explicativo. Además, atribuye un verbo de estado interno de tipo epistémico “lo entiende” a P2, que, a su vez, es el desencadenante de la ejecución de la acción “levanta a P1”.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Si se tiene en cuenta el tipo de narraciones producidas por los niños: descripciones o enumeraciones, narraciones mixtas y elaboradas, se constata, que, efectivamente, en las primeras versiones producidas por los niños de seis-siete años, hay un ligero predominio de las narraciones de tipo enumerativo frente a los dos otros tipos mencionados. Estos resultados coinciden con los hallados por otros trabajos antes mencionados (Kemper 1984, Berman y Slobin 1994, Berman 2004). Sin embargo, después del andamiaje, la tendencia se invierte, y los participantes del GE incrementan la cantidad de narraciones mixtas y elaboradas.

Con respecto a los acontecimientos mencionados en la primera versión de la narración se constata que los resultados coinciden globalmente con los hallados por Laval (2006), por lo que respecta a algunos acontecimientos principales aunque las proporciones son algo distintas (empujar, empujar a posta y tropezar). Se constatan, en cambio, diferencias en otro acontecimiento principal “hacerse amigo” que ha obtenido en el estudio de Laval un 90% de menciones, mientras que en el presente estudio solo el 43%.

Con respecto a las coincidencias, el acontecimiento principal que ha obtenido un menor porcentaje de respuestas en ambos estudios es “señalar”. La dificultad en mencionar dicho acontecimiento radica, tal vez, en que los niños tienen que hacer más inferencias para entender el significado de la imagen y de la historia en su conjunto.

Los tres acontecimientos secundarios (saludar, caer y llorar) obtienen porcentajes más altos en el estudio de Laval que en este. Finalmente, con respecto a los resultados obtenidos en el presente estudio, parece interesante señalar que hay una relación entre dos de los acontecimientos principales “tropezar” y “empujar”. En efecto, se ha constatado que en la Fase B, cuando aumenta la proporción de sujetos del GE que mencionan el acontecimiento “tropezar”,

disminuye la proporción de los participantes que menciona “empujar”. Esto puede ser debido a la intervención del experimentador en la fase de andamiaje. En efecto, es probable que los participantes se den cuenta que la piedra es el agente que desencadena el malentendido entre los dos personajes de la historia y, por ello, omiten empujar. Este hecho, repercutiría a su vez, en el incremento del porcentaje de otro acontecimiento principal “señalar” (la piedra) que en la fase B, es mencionado por 31% de sujetos frente al 19 % de la fase A.

No se pueden comparar los resultados obtenidos en las fases A y B, después del andamiaje del presente estudio con los de Laval porque el diseño es distinto.

Si se tiene en cuenta el tipo de explicaciones o justificaciones producidas por los niños para relacionar dos acontecimientos, los resultados indican que las explicaciones de tipo proactivo, aquellas que siguen el orden secuencial de los acontecimientos, son las más frecuentes en las producciones de los niños de seis-siete años, siendo las explicaciones basadas en la relación física de dos eventos, las más utilizadas tanto por los participantes del GE y el GC en las dos versiones producidas. Aunque Veneziano y Hudelot (2005) han realizado este tipo de análisis, en su trabajo no cuantifican los resultados, y se limitan a dar ejemplos para ilustrar las explicaciones proactivas y retroactivas. En términos generales, el andamiaje parece desempeñar un efecto positivo, dado que la cantidad de explicaciones aumenta ligeramente en la segunda versión producida por los participantes del GE en comparación con las producidas por los participantes del GC.

Con respecto a la producción de verbos de estado mental atribuido a los personajes de la narración, los resultados coinciden con los hallados por otros estudios (Bamberg y Damrad-Frye 1991, Berman y Slobin 1994, Solé y Soler 2005). En efecto, el total de verbos producidos es escaso, y, en muchos casos, es el mismo participante quien produce este tipo de verbos. Por otro lado, a los 6-7 años, hay pocos verbos de estado interno cuya mención desencadene acciones en los protagonistas de la narración.

Si se tiene en cuenta cómo se distribuye este tipo de verbos por categorías se constata que hay un predominio de los verbos que se refieren a estados físicos en la fase A del GE, mientras que los emocionales, intencionales-volitivos o epistémicos aparecen con menor frecuencia tanto en el GE como en el GC en la primera versión. En cambio, en la segunda narración en el GE se observa la desaparición de los verbos que se refieren a los estados físicos, una ligera disminución de los verbos de estado emocional, la misma cantidad de verbos de estado epistémico (creer; pensar) y un aumento de los verbos de intencionalidad. La misma tendencia se observa en las respuestas de los participantes del GC.

Comparando los resultados en este estudio con los obtenidos por Veneziano y Hudelot (2006) con respecto al GE se observan solo algunas coincidencias. En efecto, según estos autores, a partir de los seis-siete años de edad, no así con los niños de cuatro-cinco años, antes del andamiaje los estados internos que aparecen con mayor frecuencia son las referencias a las sensaciones físicas y los estados epistémicos. Mientras que después del andamiaje todos los estados internos aumentan, y con excepción de los estados físicos, todos lo hacen significativamente, siendo los estados epistémicos los que aumentan más.

CONCLUSIONES

La intervención del adulto mediante el andamiaje tiene efectos positivos en la producción de las narraciones de los niños de seis-siete años, como prueban los resultados obtenidos por el GE comparados con los del GC.

Sin embargo, esa influencia positiva no se produce por un igual en todos los participantes que han intervenido en el estudio ni es tan evidente en todos los indicadores estudiados.

En cuanto a los indicadores utilizados, los datos parecen señalar que el andamiaje del adulto desempeña un papel positivo: en la cantidad de información proporcionada (medida por la cantidad de enunciados y palabras), la mención de acontecimientos que constituyen el armazón de la narración, una mayor explicitación de las relaciones de causalidad entre los eventos de la narración, y, finalmente en el aumento de las narraciones mixtas y elaboradas en la segunda versión en detrimento de las narraciones de tipo enumerativo. Y es menos evidente en el uso de los verbos de estado interno (intencionales, físicos, emocionales y epistémicos). Estas afirmaciones se sustentan, básicamente, en las diferencias observadas entre los participantes del GE y del GC.

Hay dos reflexiones interesantes que suscitan los resultados obtenidos en este trabajo, a las cuales se intentará dar una respuesta.

A pesar de que todos los niños del GE han tenido una sesión de andamiaje con el investigador, no todos se han beneficiado de esa sesión. En efecto, hay algunos niños que en la fase de andamiaje, dan respuestas correctas al ser preguntados por el experimentador, y en la segunda versión, incorporan esa información a la narración, completándola y convirtiéndola, de esta manera, en una narración elaborada o mixta. Hay otros niños que si bien contestan correctamente al experimentador no introducen esta información nueva en la segunda narración. Asimismo, hay unos pocos niños que no proporcionan respuestas correctas a las preguntas del experimentador. Ante estos datos se pueden invocar las diferencias individuales y añadir que, aunque los participantes tengan edades parecidas, es probable que la “zona de desarrollo próximo” sea distinta para cada uno de ellos. Y en ese sentido, no aprovechan la intervención del adulto de la misma manera.

Otra pregunta radica en saber cuáles son los aspectos de la intervención del adulto que favorecen a los participantes del GE en la producción de la segunda versión. Probablemente, el experimentador proporciona una estructura al niño en cuyo interior este puede

completar la tarea encomendada. El hecho de hacer preguntas concretas a los niños sobre determinados aspectos de la narración (relaciones de causalidad entre los acontecimientos y estados internos de los personajes) facilita probablemente la segmentación de los acontecimientos y permiten que el niño focalice su atención sucesivamente en cada una de las secuencias que constituyen la narración.

BIBLIOGRAFÍA

- BAMBERG, MICHAEL Y ROBERT DAMRAD-FRYE 1991. "On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies", *Journal of Child Language*, 18 (3), pp. 689-710.
- BERMAN, RUTH 2004. "The role of context in developing narrative abilities", en *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.). Mahwah, New Jersey: Erlbaum, pp. 261-281.
- Y DAN SLOBIN 1994. *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BOKUS, BARBARA 2004. "Inter-mind phenomena in child narrative discourse", *Pragmatics*, 14, pp. 391-408.
- BRUNER, JEROME 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- EATON, JUDY H., COLLIS GLYN M. Y VICKY A. LEWIS 1999. "Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue", *Journal of Child Language*, 26, pp. 699-720.
- FURNARI, EVA 1980, *Esconde-esconde para crianças de 3 a 5 años*. Atica: Brasil.
- KEMPER, SUSAN 1984. "Narrative skills", en *Discourse development: Progress in Cognitive development research*. StanA Kuczaj II (ed.), New-York: Springer-Verlag, pp. 99-124.
- LABOV, WILLIAM 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Y JOSHUA WALEZTKY 1967. “Narrative analysis”, en *Essays on the Verbal and Visual Arts*. June Helm. (ed.): Seattle University of Washington Press, pp. 12-44.
- LAVAL, VIRGINIE (COORD.) 2006. “Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire. Evaluation et remédiation des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique”. Université de Poitiers. [Projet n° 02 2 0615. Rapport de fin de contrat].
- PETERSON, CAROLE Y ALLYSSA McCABE 1983. *Developmental psycholinguistics- three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- SOLÉ PLANAS, MARÍA ROSA Y OLGA SOLER 2005. “La narración infantil: Estructura narrativa y verbos de estado mental y emocionales en una tarea de recuerdo”, en *Estudios sobre la Adquisición del Lenguaje*. María Mayor, Begoña Zubiauz y Emilio Díez-Villoria (eds.). Salamanca: Universidad de Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 448-465.
- VENEZIANO, EDY 1999. “L'acquisition des connaissances pragmatiques: Apprendre à expliquer”, *Revue Parole*, 9/10, pp. 1-28.
- Y CHRISTIAN HUDELLOT 2002. “Développement des compétences pragmatiques et theories de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication”, en *Pragmatique et psychologie*. Josie Bernicot, Alain Trognon, Michele Guidetti y Michel Musiol (eds.). Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 215-236.
- 2005. “Conduites explicatives dans la narration et l'effet de l'étagage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques”, *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 42, pp. 81-103.
- 2006. “États internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étagage chez les enfants de 4 à 12 ans”, *Le Langage et l'Homme, Numéro special, Pragmatique Développementale: Perspectives Européennes*, 41, 2, pp. 117-138.
- VYGOTSKY, LEV S. 1973. “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, en *Psicología y Pedagogía*. Alexis N. Leontiev, Aleksandr R. Luria y Lev S. Vygotsky (eds.). Madrid: Akal, pp. 23-39.

WELLMAN, HENRY Y KAREN BARTSCH 1988. "Young children's reasoning about beliefs", *Cognition*, 30, pp. 239-277.

WOOD, DAVID, JEROME BRUNER Y GEORGE ROSS 1976. "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

PENSAR SOBRE LA NARRACIÓN: EL DESARROLLO METALINGÜÍSTICO EN LA ADOLESCENCIA

Karina Hess Zimmermann

Universidad Autónoma de Querétaro

ANTECEDENTES

El desarrollo lingüístico tardío

En los últimos años ha surgido un interés cada vez mayor por incursionar en el desarrollo lingüístico que se da a partir de los años escolares. Gracias a diversas investigaciones se ha mostrado que este no termina cuando los niños ingresan a la escuela, sino que continúa durante los años escolares e incluso muy entrada la adolescencia (Barriga Villanueva 2002, Nippold 1998, 2000, 2004). Durante esta etapa el niño debe aprender a emplear diversas funciones del lenguaje, así como estilos y organizaciones discursivas más diversos que involucran, a su vez, un vocabulario y una estructuración sintáctica más complejos. Por otro lado, debe aprender no solo a producir, sino también a reflexionar sobre todos estos aspectos lingüísticos. Específicamente en el caso del desarrollo lingüístico durante la adolescencia, Nippold (2000, 2004) apunta que los adolescentes desarrollan su lenguaje en diversos ámbitos, entre los que destaca un manejo más social de la conversación, la adquisición y dominio de sentidos figurados y el uso de estructuras sintácticas más complejas.

Pero, ¿a qué se debe el desarrollo lingüístico en las etapas tardías? Diversos autores señalan que se da primordialmente por la presencia

de tres aspectos en la vida del individuo. Por una parte, la escuela juega un papel determinante al enfrentar al niño a interacciones sociales y comunicativas que lo obligan a desarrollar nuevas habilidades lingüísticas (Romaine 1984, Ely 1997, Westby 1998). En segunda instancia, la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje, aspecto que aparece alrededor de los seis o siete años de edad, juega un papel esencial en el proceso (Menyuk 1988, Nippold 2004). Por último, existe un factor adicional que contribuye de manera importante al desarrollo lingüístico en los años escolares: la pertenencia a una cultura escrita (*literacy*) (*id.*, Ravid y Tolchinsky 2002, Tolchinsky 2004). Así, la interrelación entre escuela, metalenguaje y cultura escrita le dará al individuo experiencias esenciales para llegar a un lenguaje cada vez más completo y significativo¹.

La reflexión sobre la narración

Existen diversas herramientas para analizar el desarrollo lingüístico, pero una de las más socorridas es la narración. Esto se debe a que la narración es un tipo de discurso que aparece temprano en el lenguaje infantil pero que se sigue desarrollando incluso hasta la adolescencia. A su vez, se trata de una habilidad que aparece de manera natural, cotidiana y frecuente en todas las culturas. Si bien existen diversas definiciones de narración, en este trabajo definiremos la narración como “un texto que posee necesariamente una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad (un evento inesperado u obstáculo) y, de manera opcional, la expresión de opiniones personales sobre lo narrado (evaluación)”.

En los últimos años se han realizado incontables estudios con narraciones infantiles, cada uno empleando acercamientos diferentes y respondiendo a un sinfín de perspectivas distintas sobre el

¹ Para un análisis más profundo al respecto véase Hess Zimmermann (2003), Nippold (2004), Ravid y Tolchinsky (2002) y Tolchinsky (2004).

desarrollo lingüístico. No obstante, en muy pocos trabajos se ha usado la narración para estudiar el desarrollo de la habilidad metalingüística, es decir, para ver de qué manera se desarrolla en el individuo la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje y, específicamente, el texto narrativo. Dentro de los pocos estudios que se han realizado al respecto destaca el de Applebee (1978) quien analiza las reflexiones que hacen niños y adolescentes de 6, 9, 13 y 17 años sobre el texto narrativo y encuentra importantes indicadores de desarrollo. Muestra que los niños menores tienden a renarrar los relatos y los comprenden solo de manera literal. Los niños de 9 años son capaces de resumir los contenidos de la narración, pero solamente a los 13 comprenden aspectos no literales. Por último, a los 17 años los jóvenes logran dar generalizaciones sobre el significado y las repercusiones del texto. Otros estudios realizados por diferentes investigadores muestran datos similares².

En el caso específico del desarrollo del español, Hess Zimmermann (2003) indaga sobre la capacidad para reflexionar sobre la estructura narrativa y sobre elementos de evaluación en textos narrativos con niños mexicanos de 6, 9 y 12 años pertenecientes a dos entornos sociales distintos. Encuentra que mientras que los menores tienden a dar respuestas centradas en el contenido del texto, los de 9 proporcionan además respuestas relacionadas con la forma del relato y solo los de 12 observan adicionalmente la relación entre el texto y el auditorio al que va dirigido. A su vez, halla que los niños que están más inmersos en una cultura escrita superan a los otros tanto en la cantidad como en la calidad de las reflexiones que son capaces de hacer sobre la narración.

² Véanse, entre otras, las investigaciones de Yussen *et al.* (1980), Stein y Policastro (1984), Stevens y Yussen (1988), Iralde y Danieau (1997) y Edwards y Kirkpatrick (1999).

OBJETIVO

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia en la que se busca ver de qué manera influye la mayor o menor pertenencia a una cultura escrita en el desarrollo metalingüístico durante la adolescencia. En dicha investigación se pretenden comparar las reflexiones metalingüísticas que son capaces de hacer adolescentes de dos entornos sociales muy diferentes, determinados primordialmente por la mayor o menor pertenencia a una cultura escrita, tanto en la escuela como en el hogar. Específicamente en este artículo presento los resultados obtenidos con los adolescentes que pertenecen de manera importante a una cultura escrita.

El objetivo de este trabajo es analizar la manera en que se desarrolla en la adolescencia la capacidad para reflexionar sobre la estructura narrativa y sobre la presencia / ausencia de elementos evaluativos en la narración. Es por ello que me propongo analizar las respuestas que dan adolescentes de 12, 14 y 16 años a tres tareas en las que deben comparar dos textos escritos.

MÉTODO

La muestra

Participaron en la investigación 12 jóvenes de una secundaria privada de la ciudad de Querétaro. La siguiente tabla resume las características de los adolescentes participantes:

Tabla 1. *Sujetos de la investigación*

| | <i>Grado escolar</i> | <i>Hombres</i> | <i>Mujeres</i> |
|---------|----------------------|----------------|----------------|
| 12 años | 1º secundaria | 2 | 2 |
| 14 años | 2º secundaria | 2 | 2 |
| 16 años | 3º secundaria | 2 | 2 |

Todos pertenecían a familias de padres profesionistas donde la lengua escrita es altamente valorada³. A su vez, es importante mencionar que la escuela a la que asistían los niños se caracteriza por darle una gran importancia al trabajo con la lengua oral y escrita, por lo que incluye en su currículo actividades cotidianas de biblioteca, periódico escolar, análisis y reflexión de textos, proyectos de escritura individual y colectiva, entre otros.

Las tareas

Los adolescentes fueron entrevistados de manera individual en un salón de la escuela. Se les presentaban, uno por uno, tres pares de textos y se les pedía que los leyeran para después responder unas preguntas. Se dejó que leyeran los textos las veces que quisieran. Después de leerlos, se les hacían las siguientes preguntas: ¿cuál texto crees que es la mejor historia?, ¿por qué?, ¿qué diferencias ves entre los textos?, ¿qué le cambiarías al texto que no es el mejor?, ¿qué le pondrías?, ¿qué le quitarías?, todas las preguntas estaban encaminadas a que los niños dieran la mayor cantidad posible de respuestas.

El siguiente cuadro muestra las tareas a las que se enfrentaron los jóvenes. Los textos a comparar pueden consultarse en el Anexo B⁴.

Tabla 2. *Tareas a las que se enfrentaron los adolescentes*

| | <i>Descripción</i> | <i>Textos a comparar</i> |
|---------|--|--|
| Tarea A | Reflexión sobre la estructura narrativa y los marcadores de evaluación | Narración con marcadores de evaluación y guión* sin marcadores de evaluación |

* El guión es un texto que posee una secuencia temporal pero, a diferencia de la narración, carece de un evento fuera de lo esperado, también llamado 'ruptura de la canonicidad'. Al respecto véase Hess Zimmermann (*id.*).

³ Para mayor detalle véanse las tablas 5 y 6 en el Anexo A.

⁴ Los textos utilizados en las tareas son los mismos a los empleados por Hess Zimmermann (2003) con niños menores. La diferencia radica en que en el estudio anterior los niños escuchaban los textos dichos por un par de títeres.

Tabla 2. (Conclusión)

| | <i>Descripción</i> | <i>Textos a comparar</i> |
|---------|--|---|
| Tarea B | Reflexión sobre la estructura narrativa | Narración y guión |
| Tarea C | Reflexión sobre los marcadores de evaluación | Narración con marcadores de evaluación y narración sin marcadores de evaluación |

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las respuestas fueron clasificadas en una o más de las siguientes categorías (no excluyentes entre sí):

Respuestas de contenido

En esta categoría se incluían todas las respuestas relacionadas con el contenido de la narración, es decir, la trama y los eventos. Dichas respuestas se clasificaron, a su vez, en los siguientes tipos:

- a) Obstáculo: el niño menciona la presencia o ausencia del obstáculo de la narración (por ejemplo *no dice si el águila buscaba a la ardilla*⁵, *faltó un problema entre los dos personajes*).
- b) Resolución: el niño menciona la presencia o ausencia de resolución en el relato (por ejemplo *tiene un final*, *faltó saber qué pasa con los personajes*, *no tiene un desenlace*).
- c) Juicio moral: el niño hace un juicio moral sobre las acciones de los personajes (por ejemplo *que la mamá no se dejara controlar por Alejandra*, *le enseña a la mamá que debe llegar temprano*).
- d) Ruptura de la canonicidad: el niño se refiere a la presencia o ausencia de esta ruptura, es decir, la diferencia entre lo

⁵ Todos los ejemplos mencionados son respuestas de los niños.

- cotidiano y lo fuera de lo esperado (por ejemplo *te dice cómo pasa su vida diaria, ésta es como rutina y ésta es algo que pasó un día, cuenta un caso en específico*).
- e) Relevancia de la información: el niño menciona información relevante o irrelevante dentro del texto (por ejemplo *“un día” no tiene nada que ver con que se enoja, decir que las águilas no pueden trepar los árboles y que no caben en los agujeros no viene al caso porque es obvio*).
- f) Emociones: el niño menciona emociones, sentimientos o pensamientos de los personajes (por ejemplo *explica cómo se sintió la mamá, lo narra más como una historia porque tiene expresiones de lo que piensa el niño*).
- g) Causa / efecto: el niño menciona la presencia o ausencia de una relación de causa / efecto en la narración (por ejemplo *no dice por qué se enoja la niña, tiene más sentido porque dice los porqués, no da razones*).

Respuestas de forma

Bajo esta categoría se clasificaron las respuestas relacionadas con la forma del texto, sin hacer mención del contenido. Categoricé varios tipos:

- a) Longitud: el niño hace mención a diferencias en la longitud de los textos (por ejemplo *tiene más texto, está más larga*).
- b) Estructura textual: el niño menciona la presencia de algún tipo de estructura que va más allá de la oración. Puede ser narrativa (por ejemplo *tiene un final más concreto, tiene clímax, resolución y problema*) o referente al texto completo (por ejemplo *tiene diálogos, empieza igual pero después como que se divide en dos historias*).
- c) Género: el niño hace mención de algún género textual (por ejemplo *es más como una lluvia de ideas, es como una anécdota, es más como una descripción*).

- d) Expresividad del narrador: el niño hace mención de diferencias en la manera de relatar del narrador (por ejemplo *lo narra más como una historia porque tiene expresiones de lo que piensa, tiene más opinión del autor, es mucho más expresivo*).
- e) Elementos lingüísticos: el niño cita elementos presentes en el texto (por ejemplo *tiene la estructura clásica de 'había una vez'*).
- f) Adjetivos, adverbios y verbos evaluativos: el niño cita adjetivos, adverbios o verbos evaluativos dentro de su respuesta (por ejemplo *hermosa, directamente, pensó*).

Respuestas de actuación

Bajo esta categoría agrupé las respuestas en las que el niño menciona la relación entre el texto y el auditorio al que va dirigido. Las dividí en dos tipos:

- a) Auditorio: el niño menciona el auditorio al que va dirigido el texto (por ejemplo *te describe para que te identifiques con el personaje, hace que la gente se interese más*).
- b) Comprensibilidad: el niño menciona la comprensibilidad del texto (por ejemplo *es más fácil de entender, le entiendes mejor*).

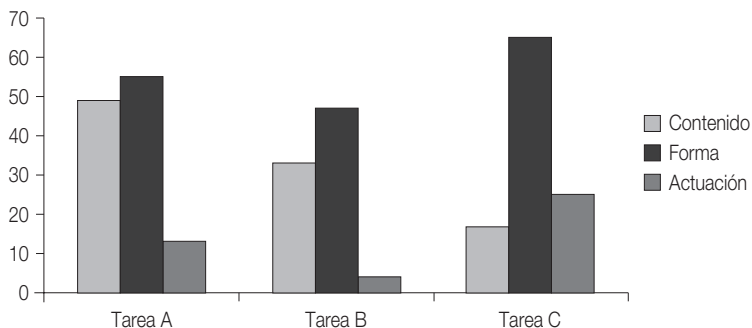
RESULTADOS

Resultados cuantitativos

Un primer análisis de las respuestas de los adolescentes en las tres tareas aplicadas arrojó los siguientes resultados (figura 1).

Como puede observarse, las respuestas de forma fueron las más empleadas en las tres tareas. Esto significa que los adolescentes fueron

Figura 1. Tipos de respuestas por tareas en todos los adolescentes



capaces de reflexionar sobre la forma del texto independientemente de su contenido. Por su parte, las respuestas de contenido fueron más frecuentes en la tarea A y menos frecuentes en la tarea C, cuestión que responde al hecho de que dichas tareas contienen los textos más apartados y cercanos, respectivamente, en términos de contenido. A su vez, las respuestas de actuación también muestran datos congruentes con los aspectos evaluados en cada tarea. Así, dichas respuestas fueron más frecuentes en las tareas A y C, tareas que evalúan la presencia / ausencia de elementos evaluativos, elementos muy importantes para calificar a una narración como interesante y llamativa y que además están directamente relacionados con el oyente. El hecho de que los adolescentes presentaron diferentes respuestas dependiendo de la tarea a la que se enfrentan confirma que son capaces de comparar textos desde diversos ángulos, dependiendo de las diferencias encontradas entre los mismos⁶. Lo anterior coincide con los datos encontrados con niños de edad primaria con textos orales (*id.*).

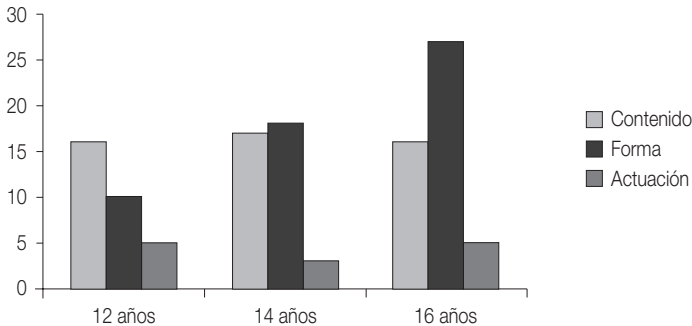
A continuación realicé un análisis por tareas con la finalidad de ver diferencias entre edades en los tipos de respuestas.

⁶ Esto ha sido señalado también por Berman 2004.

Tarea A

Un análisis de las respuestas en la Tarea A que, como se recordará, pedía a los adolescentes que compararan una narración con marcadores de evaluación con un guión sin marcadores mostró lo siguiente:

Figura 2. *Tipos de respuestas por edades para la Tarea A*



La tabla muestra un incremento general en la cantidad de respuestas dadas por los jóvenes. Ello nos habla de una creciente capacidad para argumentar sus respuestas. Por otro lado, también se hace evidente un uso cada vez mayor de respuestas de forma, aspecto que no se observa en el caso de las de contenido y actuación. Lo anterior parece indicar que conforme crecen los individuos, son cada vez más capaces de reflexionar sobre aspectos formales de los textos.

Un análisis más profundo de las respuestas de forma nos mostró lo siguiente:

Tabla 3. *Respuestas de forma en las que se encontraron diferencias por edad en la Tarea A*

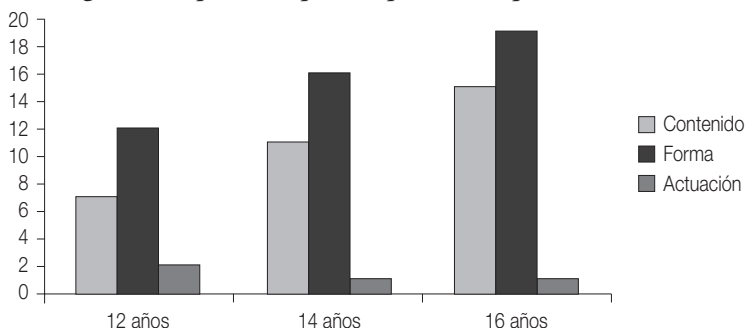
| | 12 años | 14 años | 16 años |
|------------|---------|---------|---------|
| Longitud | 1 | 3 | 3 |
| Estructura | 8 | 13 | 19 |
| Género | 1 | 2 | 3 |

Los datos anteriores sugieren que, conforme crecen, los adolescentes son más capaces de proporcionar respuestas relacionadas con la estructura y el género narrativo. Ello probablemente se deba a una creciente experiencia en el análisis de textos fomentada por la escuela a la que asisten.

Tarea B

Los resultados en una comparación por edades para la Tarea B (comparación entre narración y guión) fueron los siguientes:

Figura 3. *Tipos de respuestas por edades para la Tarea B*



En concordancia con lo observado en la tarea anterior, la figura nos muestra un incremento de respuestas en general, así como de aquellas referentes a la forma, conforme los adolescentes crecen. No obstante, también se hace evidente un uso cada vez mayor de respuestas de contenido. Un análisis más profundo de estas últimas nos permite encontrar una explicación a este fenómeno. Para ello obsérvese la tabla 4.

Como puede apreciarse, los datos indican una creciente capacidad para percatarse de que una narración debe contener un obstáculo y una ruptura de la canonicidad, aspectos centrales para la definición de narración, y que toda narración debe tener una resolución. A su vez, son congruentes con los resultados en las respuestas

Tabla 4. *Respuestas de contenido en las que se encontraron diferencias por edad en la Tarea B*

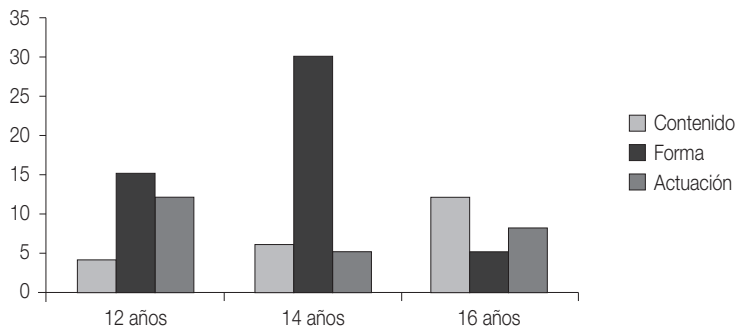
| | 12 años | 14 años | 16 años |
|---------------------------|---------|---------|---------|
| Obstáculo | 2 | 3 | 4 |
| Resolución | 1 | 2 | 5 |
| Ruptura de la canonicidad | 2 | 2 | 3 |

de forma halladas en la tarea A. Todo ello nos permite sugerir que, conforme los adolescentes desarrollan su capacidad de reflexión sobre la narración, se percatan cada vez más de los elementos esenciales del texto narrativo como tal. Son más capaces de analizar el texto como unidad completa, desde una perspectiva más global. Esto coincide con la línea de desarrollo encontrada con niños más pequeños en un estudio anterior (*id.*).

Tarea C

En la tarea en la que los jóvenes debían comparar dos narraciones cuya única diferencia residía en la presencia/ausencia de marcadores de evaluación los resultados fueron diferentes a los encontrados anteriormente.

Los datos de esta figura indican que en la adolescencia la capacidad para reflexionar sobre la presencia/ausencia de marcadores de evaluación no presenta un desarrollo tan evidente como la capacidad para reflexionar sobre elementos estructurales de la narración. Esto de nuevo confirma que durante la adolescencia el desarrollo lingüístico se centra más en aquellos aspectos relacionados con la producción y reflexión del discurso extendido como un todo, desde un punto de vista global, y no en el manejo de elementos aislados dentro del mismo.

Figura 4. *Respuestas por edades para la Tarea C*

Resultados cualitativos

A continuación analicé los tipos de respuestas presentes en todas las tareas para observar algunas diferencias de índole más cualitativa entre las tres edades.

Respuestas de contenido

En las respuestas de contenido relacionadas con los *juicios morales* se pudo observar que los adolescentes más jóvenes centraron sus respuestas en las actitudes de los personajes,

que la mamá no se dejara controlar por Alejandra (Sonia, 12)

le enseña a la mamá que debe llegar temprano (Polo, 12)

mientras que los mayores proporcionaron juicios con un punto de vista más global, centrado en el texto completo y en su relación con el auditorio:

tiene moraleja (Mariana, 14)

la historia tiene lección (Majo, 16)

deja mal mensaje porque empuja a hacer cosas malas (Sofía, 16)

En lo referente a las respuestas que hablan del *obstáculo*, los menores se centraron en los personajes,

no se centra en que el águila persigue a la ardilla (Sonia, 12)

es más interesante por la persecución del águila a la ardilla
(Andrea, 12)

en tanto que a partir de los 14 años utilizaron terminología de elementos textuales:

faltó un problema entre los personajes (Álvaro, 14)

el águila tendría que ser un personaje más que tuviera que ver con la ardilla (Carlos, 16)

A su vez, las respuestas que versan sobre las *emociones* también indicaron la misma tendencia de los adolescentes de doce y catorce años a concentrarse en los personajes

sí dice lo que pensó y explica que quería ayudar a la tortuga
(Andrea, 12)

dice lo bien que se sintió (Gustavo, 14)

y de los mayores a emplear estructuras textuales para analizar las emociones desde fuera del texto:

dice lo que piensan los personajes (Sofía, 16)

dice así como que los sentimientos del narrador (Carlos, 16)

Respuestas de forma

En las respuestas relacionadas con la forma de los textos se observó que todos los adolescentes hacen mención de los *personajes*,

es más específico el personaje (Andrea, 12)

tiene personajes (Gustavo, 14)

hay dos personajes que hablan (Majo, 16)

de la presencia de *diálogos*⁷

hay más diálogos (Sonia, 12)

tiene diálogos (Sofía, 14)

tiene diálogo (Andrés, 16)

y de *detalles* en el texto:

te da más detalles y te especifica mejor (Enrique, 12)

cuenta con más detalles (Mariana, 14)

tiene más detalles (Majo, 16)

⁷ Las respuestas que mencionan la presencia o ausencia de diálogos no se observaron en el estudio realizado con niños en edad primaria. Esto puede deberse a que los diálogos no se hacen tan evidentes en la lengua oral como en la escrita, en donde se encuentran marcados por signos de puntuación específicos.

Sin embargo, solo a partir de los 14 años empiezan a expresar su preocupación con respecto a que el texto debe estar formado por una unión de oraciones:

aquí como que veo que hay coordinadas más oraciones (Álvaro, 14)

le faltó como entrelazar las oraciones (Gustavo, 14)

este tiene puros enunciados que describen alguna acción y el de arriba como que va hilando un poco todos los enunciados y entonces así hace la historia (Andrés, 16)

Por otra parte, a los doce años los adolescentes hablan sobre los *elementos estructurales* de la narración de manera más bien vaga,

no tiene algo que te “pique” para saber la continuación de la historia (Sonia, 12)

le faltan pedazos de la historia que no especifica (Polo, 12)

en tanto que a partir de los catorce emplean términos más precisos:

le falta trama (Sofía, 14)

tiene clímax, resolución y problema (Álvaro, 14)

tiene una introducción, la trama, el problema, llega a un clímax y luego

ya todo se resuelve (Andrés, 16)

En lo que respecta al género textual, todos lo mencionan

no es solo un resumen (Sonia, 12)

la otra es más como un reporte (Álvaro, 14)

es más como una descripción (Majo, 16)

pero solo a partir de los catorce años hacen mención del estilo discursivo empleado en los textos:

lo cuenta como que con lenguaje más objetivo (Mariana, 14)

este está en lenguaje coloquial y éste no (Sofía, 16)

lo cuenta como que más formal, más para un cuento (Andrés, 16)

Respuestas de actuación

Por último, en las respuestas de actuación se observó que todos los adolescentes pudieron dar respuestas centradas en su propia reacción ante el texto leído

me gusta que describan bien a los personajes (Andrea, 12)

me llama más la atención (Sofía, 14)

para mí es mejor sin descripción (Majo, 16)

mas solo a partir de los 16 años dieron respuestas que manifestaran la relación entre un lector potencial y el texto:

se hace más interesante cuando hay una historia con diálogos
(Majo, 16)

el lector se puede meter más en la lectura y puede disfrutar más
(Andrés, 16)

*las expresiones le quitan lo aburrido y dan una imagen más amplia
de la lectura* (Carlos, 16)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio confirman que el desarrollo lingüístico continúa muy entrada la adolescencia. La línea de desarrollo que parece seguir el adolescente es congruente con los hallazgos encontrados en estudios anteriores con niños menores (véase *id.*). Así, observamos que en lo que se refiere a la capacidad para reflexionar sobre un texto, las respuestas se centran cada vez más en la forma y función del texto y menos en el contenido. Específicamente en la reflexión sobre el texto narrativo se observa durante la adolescencia un crecimiento importante en la expresión de respuestas relacionadas con la estructura textual, con el género literario, el estilo discursivo y la presencia de elementos discursivos dentro del texto. Esto nos habla de una creciente habilidad para darse cuenta de que la narración, como todo discurso, está formada por la unión de oraciones que se relacionan entre sí de manera jerárquica. Es así como vemos que el adolescente es capaz de analizar el texto desde un punto de vista más general, más global.

A su vez, los datos muestran que durante la adolescencia también desarrollamos la habilidad para emplear términos más precisos para referirnos a los textos. Es en este momento cuando aparece un uso más adecuado de la terminología de análisis textual, aspecto importante del desarrollo metasemántico (Gombert 1992). Y ello se debe a la enseñanza escolar. Los adolescentes de 14 y 16 años de esta investigación emplearon términos como *oraciones coordinadas*, *narrador*, *clímax*, y *desenlace* porque los habían adquirido gracias a diversas

actividades escolares de reflexión metatextual⁸. Lo anterior es muestra de cómo la escuela incide de manera importante en el desarrollo metalingüístico, y por ende lingüístico, del niño.

Hasta ahora hemos visto que las actividades escolares en las que el individuo reflexiona sobre la lengua, propias de una cultura escrita, le proporcionan herramientas para acercarse a los textos y pensar sobre ellos de una manera más profunda y compleja. No obstante, no debemos olvidar que no todos los niños están inmersos en una cultura escrita ni tienen las mismas oportunidades de enfrentarse a tareas de reflexión lingüística en la escuela. Resulta por ello importante comparar los resultados de esta investigación con datos obtenidos con adolescentes que pertenezcan en menor medida a una cultura escrita (tanto en casa como en la escuela). De esta manera podremos adentrarnos un poco más en la explicación de los factores que intervienen en el desarrollo lingüístico tardío.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLEBEE, ARTHUR N. 1978. *The Child's Concept of Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- BERMAN, RUTH A. 2004. *Language Development across Childhood and Adolescence*. Philadelphia: John Benjamins North America. (Trends in Language Acquisition Research, 3).
- EDWARDS, HAROLD T. y ANITA G. KIRKPATRICK 1999. "Metalinguistic awareness in children: a developmental progression", *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 4, pp. 313-329.

⁸ El programa de segundo de secundaria de la materia de español de la escuela donde asistían los niños incluye un análisis extenso y profundo del texto narrativo (cuento), así como la escritura de cuentos por parte de los alumnos.

- ELY, RICHARD 1997. "Language and literacy in the school years", en *The Development of Language*. Jean Berko Gleason (ed.). Boston: Allyn and Bacon, pp. 398-439.
- GOMBERT, JEAN ÉMILE 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- HESS ZIMMERMANN, KARINA 2003. *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*. México: El Colegio de México. [Tesis de doctorado].
- IRALDE, LYDIE y SOPHIE DANIEAU 1997. "Capacités metalinguistiques chez l'enfant de 8 à 13 ans dans une tâche d'auto- et d'hetero-correction d'un récit", *Le Langage et l'Homme*, 34, 4, pp. 129-145.
- MENYUK, PAULA 1988. *Language Development: Knowledge and Use*. Boston: Scott Foresman.
- NIPPOLD, MARILYN A. 1998. *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*. Austin Texas: Pro-Ed.
- 2000. "Language development during the adolescent years", *Topics in Language Disorders*, 20, 2, pp. 15-28.
- 2004. "Research on later language development: international perspectives", en *Language Development across Childhood and Adolescence*. Ruth A. Berman (ed.). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-8.
- RAVID, DORIT y LILIANA TOLCHINSKY 2002. "Developing linguistic literacy: a comprehensive model", *Journal of Child Language*, 29, pp. 417-443.
- ROMAINE, SUZANNE 1984. *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Nueva York: Basil Blackwell.
- STEIN, NANCY L. y MARGARET POLICASTRO 1984. "The concept of story: a comparison between children's and teacher's viewpoints", en *Learning and Comprehension of Text*. Heinz Mandl, Nancy L. Stein y Tom Trabasso (eds.). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 113-55.

- STEVENS, BARBARA y STEVEN R. YUSSEN 1988. "What's wrong? Children's detection of subtle order violation in narratives", *Journal of Genetic Psychology*, 149, 3, pp. 277-291.
- TOLCHINSKY, LILIANA 2004. "The nature and scope of later language development", en *Language Development across Childhood and Adolescence*. Ruth A. Berman (ed.). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 231-47.
- WESTBY, CAROL E. 1998. "Communicative refinement in school age and adolescence", en *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications*. William O. Haynes y Brian B. Shulman (eds.). Baltimore: Williams and Wilkins, pp. 311-360.
- YUSSEN, STEVEN R., SAMUEL R. MATHEWS II, RAY R. BUSS y PATRICK T. KANE 1980. "Developmental change in judging important and critical elements of stories", *Developmental Psychology*, 16, 3, pp. 213-219.

ANEXOS

ANEXO A. *Datos sobre los sujetos de la investigación*Tabla 5. *Datos sobre ocupación y educación de los padres de los jóvenes participantes en la investigación*

| | <i>Nombre</i> | <i>Ocupación padre</i> | <i>Educación padre</i> | <i>Ocupación madre</i> | <i>Educación madre</i> |
|---------|---------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 12 años | Andrea | Maestro | maestría | maestra | licenciatura |
| | Sonia | médico cirujano | doctorado | médico cirujano | doctorado |
| | Enrique | investigador | doctorado | hogar | doctorado |
| | Polo | abogado | licenciatura | académica | posgrado |
| 14 años | Mariana | asesor financiero | maestría | asesora financiera | licenciatura |
| | Sofía | director | licenciatura | psicoterapeuta | licenciatura |
| | Álvaro | académico | maestría | psicóloga | doctorado |
| | Gustavo | empleado | ingeniero | maestra | licenciatura |
| 16 años | Majo | maestro | licenciatura | maestra/ psicóloga | posgrado |
| | Sofía | empleado | ingeniería | hogar | carrera técnica |
| | Andrés | gerente | licenciatura | empleada | licenciatura |
| | Carlos | contador | maestría | contador | carrera técnica |

Tabla 6. *Actividades de lengua escrita realizadas en casa de los niños de la investigación*

| <i>Leen en casa</i> | <i>12/12* sí</i> |
|-------------------------------------|---|
| Tipo de material que se lee en casa | 12/12 novelas 8/12 material de consulta 4/12 revistas 4/12 periódico 0/12 historietas |

* Estas cifras representan la proporción de niños que dieron cada una de las respuestas.

Tabla 6. (Conclusión)

| | |
|--|---|
| <i>Leen en casa</i> | 12/12* sí |
| Los padres leen o leían a los hijos | 11/12 sí 1/12 no |
| El niño lee por gusto | 11/12 sí 1/12 poco |
| Tipo de material que lee el niño por gusto | 11/12 cuentos / novelas 7/12 ciencia 2/12 revistas 0/12 material escolar 0/12 libros infantiles |

ANEXO B. *Textos presentados a los adolescentes de la investigación*

Tarea A

Texto 1

Yo conozco a un/a niño/a⁹ que se llama Alejandro/a. Un día, cuando salió de la escuela, se dio cuenta de que no había ido su mamá a recogerlo/a. —¡Ay qué rabia! —pensó— ¡justo hoy que pasa mi programa favorito en la tele! Se enojó tanto que decidió darle una lección a su mamá. —Me voy a esconder —pensó y se metió muy calladito/a a la dirección. Cuando por fin llegó su mamá, se sorprendió de no verlo/a a la salida. Ya medio preocupada lo buscó hasta que lo/a encontró —¿dónde crees?— ¡debajo del escritorio de la directora! La mamá lo/a quiso regañar, pero él le dijo que todo había sido porque había llegado tarde por él. Muy arrepentida, la mamá se lo/a llevó a su casa. Desde ese día la mamá aprendió a llegar a tiempo por él/ella.

Texto 2

Yo conozco a un/a niño/a que se llama Alejandro/a. Todos los días su mamá va a recogerlo/a de la escuela después de clases. A veces

⁹ El texto de los niños tenía como protagonista a un niño y el de las niñas a una niña.

Alejandro/a se enoja y se esconde en diferentes lugares como, por ejemplo, debajo del escritorio de la directora. Su mamá se lo/a lleva a su casa.

Tarea B

Texto 1

Una ardilla vivía en un bosque. Todos los días iba a buscar nueces para comer cuando tenía hambre. Se trepaba a los árboles y ahí se metía en los agujeros. Cerca del bosque, en el cielo, vivía un águila que comía ardillas. No podía trepar a los árboles ni cabía en los agujeros.

Texto 2

Había una vez una ardilla que vivía en un bosque. Un día, cuando iba a buscar nueces porque tenía hambre, vio en el cielo a un águila que se la quería comer. La ardilla corrió, se trepó a un árbol y se metió en un agujero. Ahí encontró muchas nueces y se las comió. El águila tuvo que ir a buscar comida a otro lado.

Tarea C

Texto 1

El otro día me pasó algo sorprendente. Caminaba lentamente por un bosque cuando de repente me encontré con una preciosa tortuga. Se veía muy triste y me dijo con voz muy preocupada que un oso malo malo le había destruido su casa. ¡Qué mala pata! Entonces pensé que sería bueno acompañarla y entre los dos rápidamente volvimos a construirla. Al final ella me agradeció y me dio un delicioso pastel para que me lo llevara directo a mi casa. ¡Qué bien me sentí de haberle ayudado a una amiga!

Texto 2

El otro día caminaba por un bosque cuando me encontré con una tortuga. Me dijo que un oso le había destruido su casa. Entonces la acompañé y entre los dos volvimos a construirla. Al final ella me dio un pastel para que me lo llevara a mi casa.

EL DESARROLLO DE LA NARRACIÓN MÁS ALLÁ DE LA PRIMERA INFANCIA

*Liliana Tolchinsky*¹

Departamento de Lingüística
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Barcelona

Antes de los 5 años de edad los niños se han apropiado de la estructura de frase propia de su lengua, saben cómo agrupar palabras para formar oraciones simples y complejas y cómo moverlas para formar preguntas, voz pasiva y negaciones. No hay duda, sin embargo, que los niños en edad escolar, los adolescentes y los adultos hablan y escriben de manera bastante diferente a como lo hacen los preescolares ¿Qué es lo que cambia? ¿Qué aspectos del desarrollo lingüístico requieren de un largo camino evolutivo? Estas preguntas son las que intentamos responder quienes exploramos los así llamados “desarrollos tardíos del lenguaje” (Karmiloff-Smith 1986). El supuesto general que orienta nuestra búsqueda es que, más allá de la primera infancia, suceden cambios evolutivos lingüísticamente relevantes que atañen sobre todo, pero no exclusivamente, al conocimiento discursivo de los hablantes.

El estudio que aquí presento se centra en un modo discursivo particular: el modo narrativo, y muestra cómo evoluciona la estructura de contenido de los textos orales y escritos producidos por niños y jóvenes entre 9 y 28 años producidos por hablantes nativos

¹ Trabajo realizado en el contexto del proyecto EDU2009-10321 del Ministerio de Ciencia e Innovación, España.

de castellano peninsular originales de Córdoba, Andalucía. Los textos fueron recogidos en el contexto de un proyecto translingüístico diseñado para investigar el desarrollo de la producción de textos más allá de la primera infancia².

Enmarcado en una aproximación *Formalfunción*, una de las ideas directrices del proyecto es que, como resultado de un aumento en el conocimiento lingüístico y una mayor experiencia en el uso de la lengua oral y escrita, los hablantes (y escribientes) amplían y flexibilizan la variedad de formas lingüísticas para expresar las *distintas funciones discursivas* (Slobin 1990; Berman y Slobin 1994; Slobin 1996). Así, el desarrollo lingüístico es concebido en términos de adquisición de diferentes géneros discursivos. En efecto, no existen usos neutros de la lengua, cualquier uso discursivo se realiza en consonancia con algún propósito, audiencia y circunstancia comunicativa, es decir, en algún género discursivo (Tolchinsky 2004). Por lo tanto, el desarrollo discursivo consiste en un creciente dominio de los diferentes géneros del discurso.

Otra de las ideas directrices es que los desarrollos tardíos del lenguaje se dan en constante interacción con la lengua escrita (lectura y escritura). La experiencia con la lengua escrita provee de nuevo vocabulario, construcciones gramaticales diferentes, expresiones más sofisticadas, variedad de estructuras textuales y, recíprocamente, las posibilidades de análisis y reflexión creciente por parte de los hablantes que posibilitan un mejor aprovechamiento del material lingüístico de los textos (Berman y Nir-Sagiv 2004).

Como prototipo de diferentes géneros del discurso escogimos centrarnos en la narración de una experiencia personal y la exposición

² Se trata del proyecto "Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages" financiada por de la Fundación Spencer (Major grant, Ruth Berman PI 1997-2001 Universidad de Tel Aviv). Participaron como investigadores de cada una de las lenguas involucradas: Judy S. Reilly San Diego State University; Harriet Jisa, Université Lyon 2, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Iceland University of Education, Sven Strömqvist, Lund University, Liliana Tolchinsky, University of Barcelona y Janet van Hell and Ludo Verhoeven, University of Nijmegen).

de las ideas sobre un tema. El género narrativo y expositivo representan cada uno los extremos de un continuo en términos de un conjunto de dimensiones distintivas. En cuanto a los protagonistas, las narrativas son sobre gente en circunstancias particulares temporal y espacialmente definidas mientras que los textos expositivos son sobre ideas y temas. En la dimensión de temporalidad, las narrativas son siempre anteriores al tiempo del relato mientras que los textos expositivos son atemporales, centrados como están en el análisis de un tema. En la dimensión de compromiso personal, las narrativas en primera persona representan el punto máximo de involucración personal mientras que los textos expositivos son despersonalizados; en cuanto a la precisión de la referencia, las narrativas refieren a sucesos, personas, tiempos y lugares específicos, mientras que los textos expositivos a nociones y entidades genéricas y a generalizaciones.

Estos dos géneros son realizaciones textuales de dos maneras diferentes de conocer: la narrativa y la paradigmática (o sinóptica) (Bruner 1986). La narrativa crea una relación temporal y de entramado entre sucesos (Ricoeur 1983). No solamente relacionamos sucesos cronológicamente sino que al hacerlo creamos agentes y motivos, construimos tramas. En cambio, la comprensión paradigmática o sinóptica generaliza, establece reglas y leyes. A los resultados de la comprensión narrativa se le atribuye más o menos verosimilitud, pero se aceptan diferentes versiones de unos mismos sucesos. En cambio, a los resultados de la comprensión paradigmática se les atribuye verdad o falsedad, aunque sea transitoria o refutable, no se consideran versiones posibles.

Los estudios realizados sobre el corpus de textos demostraron que en todas las lenguas estudiadas se da, desde el inicio (a los 9 años en este corpus) una clara distinción entre los géneros. En realidad, numerosos trabajos anteriores al proyecto de referencia ya habían demostrado que los niños no confunden entre modos discursivos sino que son sensibles a las diferencias entre narración y descripción (Sandbank 2001) o entre cartas, noticias periodísticas y anuncios publicitarios (Albuquerque y Galvao Spinillo 1997) antes de los 5 años

de edad. Sabemos además que antes de comenzar la escolaridad distinguen entre los modos discursivos propios de distintos portadores de texto tales como periódicos, libros de receta o libros de cuento (Ferreiro y Teberosky 1979).

Pues bien, todos los estudios en las distintas lenguas que integran el proyecto coinciden en señalar que los subsistemas léxico-gramaticales analizados son sensibles a las dimensiones que distinguen entre narración y exposición: el uso de tiempo, modo y modalidad; la voz y la persona; la utilización de sujetos léxicos o pronominales; la complejidad de los sintagmas nominales en posición sujeto; las expresiones modales y aspectuales, el tipo de verbo (léxico o cópula, por ejemplo) y la densidad léxica.

En general, las narrativas personales se caracterizan por expresiones lingüísticas en pasado, sujetos pronominales déicticos que refieren a participantes y situaciones específicas. Los textos expositivos, en cambio, se redactan en presente e *irrealis* para expresar generalidades, contienen referencias no específicas a cosas y personas, construcciones sin sujeto e impersonales y muchas veces realizan afirmaciones vagas que no están sostenidas por una posterior argumentación.

Una segunda conclusión, no menos importante es que estas distinciones iniciales entre géneros se *atenúan* con la edad en muchos de los subsistemas léxico-gramaticales observados. Por ejemplo, por una parte, en los textos de los adolescentes y adultos aparece frecuentemente una utilización del presente atemporal en las reflexiones que estos realizan sobre los eventos que presentan en sus narrativas. Por otra parte, en los textos expositivos aumenta el uso del pasado en las anécdotas que refieren para ilustrar las reflexiones temáticas (Berman y Nir-Sagiv 2004).

La mayoría de los estudios citados indagaron sobre todo la distribución de formas lingüísticas interpretando la función que estas cumplen en el texto. No obstante, el análisis de la estructura global de contenido, la coherencia temática, ha sido menos estudiada. En este estudio me propuse comprobar sí y cómo se manifiesta la

atenuación observada en los diversos subsistemas lingüísticos en la estructuración del contenido de la narrativa.

Algunas puntualizaciones (adicionales) sobre narratividad

Según la propuesta pionera de Labov una narrativa se define como “un método de recapitulación de la experiencia pasada que corresponde una secuencia verbal de cláusulas a la secuencia verbal de eventos que (se infiere) han ocurrido” (1997, p. 359). Los “mínimos requerimientos” de narratividad válidos para los diversos tipos de narrativas son (a) presencia de protagonistas; (b) enunciación de sucesos y (c) secuencialidad. Los sucesos han de desarrollarse en una línea temporal. “Quien cuenta o narra va diciendo ordenadamente, o sea enumerando, los incidentes y las circunstancias que constituyen un suceso” (Alcover y Moll 1963, p. 439). Aunque, para que haya trama, dicen otros autores, ha de haber conflicto, algún suceso que quiebre la evolución natural o convencional de los sucesos (por ejemplo, Foucault 1988).

Los narradores muy jóvenes tienen algunas dificultades para cumplir con este requerimiento, pero no para enumerar los sucesos. Así, los relatos de los menores de 9 años se presentan como una secuencia de eventos sin que suceda nada conflictivo que desencadene una trama pero el plano referencial, el que atañe a la presentación de los sucesos, es el que más tempranamente se resuelve. El análisis de las narrativas orales de experiencias personales desde el preescolar hasta la edad escolar (Peterson y McCabe 1983), de historias basadas en imágenes (Hickmann 2003; Karmiloff-Smith 1979; Nelson 1986) y una enorme cantidad de investigaciones utilizando “la historia de la rana” (Berman y Slobin 1994; Strömquist y Verhoeven 2004) y en la re-escritura de cuentos tradicionales o fábulas (Sandbank 2001; Tolchinsky y Cintas 2001) muestran que no hay dificultad alguna con la expresión de *los eventos* que constituyen la estructura de la acción en la narrativa. Las dificultades aparecen no solamente con la textualización del conflicto sino con lo que Labov denomina el plano de la orientación y la evaluación.

El plano de la orientación y de la evaluación, están constituidos por el conjunto de expresiones que dan la orientación espacio-temporal de los eventos, que introducen la opinión del narrador, que refieren a los estados mentales de los personajes y los motivos. Todo aquello que va más allá del plano referencial, en el cual se expresan los sucesos o estructura eventiva de la narración (véase pp. 14 y 15). El siguiente texto producido por una niña de 9 años ilustra claramente la diferencia entre el plano referencial y el plano de la orientación y evaluación.

1. *pues que yo estaba un [///] jugando con una amiga.*
2. *entonces nos peleamos.*
3. *entonces se fue con otras.*
4. *entonces nos empezaron a insultar y todo eso.*
5. *entonces nosotras también les insultábamos.*
6. *entonces uhmm@fp # empezaron a escribirnos cartas y todo eso.*
7. *y nosotros también insultándolas.*
8. *también # uhmm@fp # pue:s uhmm@fp no nos dejaban jugar con ellas tampoco.*
9. ...
10. *entonces <no no> [///] mi hermana me dijo.*
11. *que si quería unirme al grupo.*
12. *entonces yo le dije que sí.*
13. *pero no quería dejar a las otras solas.*
14. *entonces le dije que no.*
15. *y al final nos preguntaron a todas.*
16. *si queríamos ser sus amigas.*
17. *entonces les dijimos a todas que sí.*
18. *y pues somos amigas.*

(9 años [04], no, fem)³

³ El texto aparece dividido en cláusulas, en formato CHAT con indicaciones de pausas y reformulaciones. La identificación de los informantes se realiza indicando la edad, el número de sujeto en el grupo de edad [04], el tipo de texto (no= narrativa oral, ne = narrativa escrita) y el sexo (fem o masc).

La niña va enumerando los sucesos, el orden del decir progresa con el orden del suceder. Los sucesos son textualizados directamente (cláusulas 2, 3, 4, por ejemplo) o como contenido de discurso indirecto (cláusulas 10, 14, 15). En cambio, hay solo dos cláusulas que (cláusula 1) orientan mínimamente al interlocutor ubicando la escena a partir de la cual se desarrollará la trama en las cláusulas sucesivas o (cláusula 13) que justifican la acción llevada a cabo por la protagonista. Es cierto que el interlocutor puede definir el espacio en el cual los hechos transcurren, imaginar las características de los personajes y sus estados mentales, aducir motivos, justificar acciones. Sucede, sin embargo que las cláusulas orientativas y evaluativas son las destinadas a que el interlocutor ubique, interprete, entienda, imagine, motive o justifique de una determinada manera. Las suposiciones sobre las necesidades del interlocutor para ubicar los hechos, los motivos o los personajes y la de controlar sus posibles interpretaciones inciden en la mayor o menor utilización de orientación y evaluación.

En efecto, estudios anteriores han mostrado que con el crecimiento de los narradores, (y en la escolarización) y una mayor experiencia con las características de los textos los narradores utilizan con mayor frecuencia recursos de orientación y evaluación. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se realizaron con niños menores de 9 años, a excepción hecha del estudio de Malvern, Richards, Chipere, y Durán (2004), centrados en el estudio de diversidad léxica y sofisticación léxica. Era razonable suponer, por lo tanto, que encontraríamos un aumento con la edad en el uso de recursos de orientación y evaluación.

MÉTODO

El corpus analizado está constituido por los textos orales y escritos de 80 sujetos monolingües castellanohablantes originales de Córdoba, Andalucía. Formaban parte de cuatro grupos de edad: 20 de 9 años (M= 9; 7) alumnos de cuarto curso de primaria; 20 de 12 años

(M= 12; 8) alumnos de primer año de escuela secundaria; 20 de 16 años (M= 16; 10) que cursan el bachillerato y 20 adultos (M= 22; 2), estudiantes universitarios. Analizamos un total de 160 textos.

Obtención de datos

Los sujetos miraban un vídeo (sin diálogos, ni voces de fondo) sobre situaciones conflictivas en la escuela. Por ejemplo, niños copiando, niños que dejan de lado y se burlan de una compañera; o que recojen dinero que se le cae a una persona y no lo devuelven. Las situaciones mostradas en el vídeo fueron concebidas como una fuente de inspiración y para unificar el contenido de los textos y *así* facilitar la comparación.

Inmediatamente después de haber presenciado el video se pidió a cada participante que contara y escribiera una experiencia personal y que expusiera sus reflexiones, sobre (el tema de) las situaciones conflictivas en la escuela. Es decir, cada participante produjo un total de cuatro textos (en dos sesiones diferentes): una narración oral y otra escrita; una exposición oral y escrita.

Para obtener la narración se utilizó la siguiente instrucción: *Seguro que reconocerás algunas de las situaciones que aparecen en el vídeo. ¿Te ha ocurrido a ti alguna vez alguna cosa desagradable de este tipo? Cuéntame alguna historia que te haya sucedido a ti.*

Se varió sistemáticamente el orden de realización de las tareas por parte de los sujetos. En los órdenes A y C los participantes producían primero las versiones orales en la narración y de la exposición respectivamente y en los órdenes B y D producían en primer lugar las versiones escritas de la narración y exposición respectivamente.

Transcripción y codificación

Los textos resultantes fueron transcritos y codificados en formato CHAT (Sistema CHILDES <http://chil提高.cmu.edu/>). La unidad

de transcripción fue la cláusula, siguiendo la definición de Berman y Slobin (1994) pero adaptada al español. Para los textos escritos se conservó la versión original y se digitalizó un texto réplica, reproducción exacta del texto escrito respetando los espacios, tipo de letra, puntuación y ortografía original.

RESULTADOS

Antes de referirnos a los resultados directamente relacionados con los objetivos concretos del estudio, presentamos en la tabla 1, algunas características cuantitativas generales sobre los textos.

Tabla 1. *Longitud de los textos en números de cláusulas*

| | 9 años n=19 | | | 12 años n=20 | | | 16 años n=20 | | | Adultos n=20 | | |
|----------|----------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|
| | Rango | M | SD | Rango | M | SD | Rango | M | SD | Rango | M | SD |
| Orales | 6.50 | 19.37 | 12.46 | 14-60 | 32.55 | 24.83 | 7-201 | 60 | 44.94 | 8-187 | 80.55 | 48.41 |
| Escritos | 8-9 | 13.42 | 5.17 | 15-77 | 29 | 14.40 | 4-162 | 53.55 | 40.25 | 6-141 | 53.20 | 32.73 |

El número medio de cláusulas que componen los textos aumenta notablemente con la edad de los sujetos, duplicándose casi al pasar de los 12 a los 16 años. También aumenta la desviación típica lo que significa que la variabilidad interna a cada grupo es mayor con la edad. Observamos también que, en todos los grupos de edad los textos orales son más largos que los escritos.

Algunas características lingüísticas generales de los textos

Las narraciones fueron dichas y redactadas por informantes que refieren en primera persona sucesos que otros produjeron o en los cuales participaron. En la distribución de las personas verbales se refleja esta situación enunciativa con un 39% del total de las cláusulas

en 1ª persona y un 60% en 3ª persona. Aunque hay algunos usos deícticos de 2ª persona están restringidos a los espacios de discurso directo. Las narraciones se dicen y se redactan en pasado —son una recapitulación de la experiencia— y en un 46% de las cláusulas aparecen usos contrastivos de formas verbales. El imperfecto se reserva, en general, para la información contextual y el indefinido (o perfecto simple) para la información eventiva tal como puede apreciarse en los ejemplos 2a y 2b.

2a. *Nos **sentábamos** juntas*

*Pero luego ella **empezó a juntarse** con otra gente*

2b. *Ella **venía** este instituto*

*Pero luego me **aceptaron** a mí aquí*

(16 años [02], no, fem)

El siguiente ejemplo (3) ilustra como, además del interjuego de formas imperfectivas y perfectivas aparecen espacios de presente en el discurso directo. Esta alternancia de formas verbales se da en todas las edades.

3. *y: [I] y no me llamaba nunca.*

pero no me lo dijo

claro no me dijo

*+ ” **me estoy juntando** con ellas*

(16 años [02], no, fem)

El uso del presente fuera del discurso directo aparece también en los textos de adolescentes y adultos que reflexionan (en presente) sobre las circunstancias, los personajes o las implicaciones de los sucesos que han introducido en pasado. Fenómeno este que, como veremos más adelante, se relaciona con lo que hemos llamado la atenuación de la narratividad.

Los textos se dicen y redactan en voz activa y modo indicativo. Solamente un 1% de las producciones narrativas aparecen en voz pasiva y solo un 3% del total de cláusulas presentan usos del subjuntivo. La gran mayoría de las formas verbales (78%) son léxicas, solo un 11% son copulativos y el resto (10%) aspectuales y modales. Todas estas características son propias del género narrativo, su uso difiere significativamente respecto de las formas utilizadas en los textos expositivos pero solamente encontramos una diferencia significativa con la edad en el uso de la voz pasiva, y en la conectividad.

Para el análisis de la conectividad, categorizamos los diferentes tipos de subordinación, coordinación y yuxtaposición (por ejemplo, para subordinación: distinguimos entre relativas; completivas; temporales; causales; consecutivas; concesivas; condicionales; modales; finales; comparativas; locativas y para coordinación: aditivas; adversativas; disyuntivas) y los diferentes niveles de conectividad que presentan las unidades de organización discursiva (Aparici y Tolchinsky 2004).

En general, la coordinación (la coordinación incluyendo todos los tipos) y las subordinadas temporales fueron significativamente más frecuentes en los textos narrativos que en los expositivos, mientras que las oraciones relativas fueron significativamente más frecuentes en los textos expositivos que en los narrativos. Pero además, hemos encontrado diferencias significativas según la edad de los narradores en la yuxtaposición, coordinación aditiva, las subordinadas temporales y las oraciones completivas). La yuxtaposición y la coordinación aditiva disminuyen significativamente con la edad, mientras que el uso de subordinadas temporales y de cláusulas completivas aumentan con la edad. Es decir, la yuxtaposición y la coordinación aditiva muestran patrones evolutivos opuestos al uso de subordinadas y completivas en cuanto a su relación con el factor edad.

En cuanto a los niveles de conectividad, encontramos que el nivel más bajo de conectividad, aquel en el cual los participantes producen solamente coordinación y yuxtaposición (nivel I), tiende a disminuir

con la edad. El nivel II, en el cual los participantes producen subordinación o subordinaciones dentro de una misma oración principal, aumenta con la edad y el nivel III, en el que los participantes producen subordinaciones a (varias) oraciones coordinadas o yuxtapuestas en la misma unidad discursiva, presenta un patrón evolutivo mixto, aumentando ligeramente de los 9 a los 12 años, a continuación disminuyendo de los 12 a los 17 años, y aumentando después de nuevo. A diferencia de lo que ocurre con el tipo de conectores, la arquitectura interna de las unidades discursivas no se vio afectada ni por el género ni por la modalidad. Es decir, la complejidad de los recursos sintácticos utilizados para conectar cláusulas es un fenómeno del desarrollo y no parece depender de los propósitos comunicativos o de la modalidad de producción.

La estructura narrativa

Para abocarnos a los objetivos concretos que nos habíamos planteado, analizar la estructura de la historia analizando tanto el plano referencial como el orientativo/evaluativo, procedimos en dos pasos. En primer lugar detectamos los textos en los cuales podía definirse una única trama narrativa, es decir en los cuales había una secuencia de sucesos en torno a un tema y para los cuales podía establecerse una “estructura global de la acción”. Este primer paso era obligatorio por la naturaleza del procedimiento de obtención de datos que habíamos utilizado. En el video aparecen diversas escenas, aunque todas ellas refieren a conflictos en la escuela, hay un énfasis temático diferente en cada una de ellas. Una de ellas se centra en la marginación, otra en el daño al mobiliario escolar, otra en la copia, etc. Como se recordará, les pedimos a los informantes que cuenten una historia, “algo parecido que les haya sucedido”. Se trataba de ver, por lo tanto, quienes —a partir del material ofrecido en el video— organizaban una trama única y quienes optaban por otras alternativas.

Encontramos que más del 25% de los textos de adolescentes (5 textos escritos y 6 orales) y más del 35% entre los adultos (7 textos escritos y 8 orales) no constituyen historias únicas. Es decir, no reúnen una secuencia continua de cláusulas eventivas en torno a un tema sino que presentan un conjunto de reflexiones sobre circunstancias o personajes. En algunos casos incluyen algún suceso o evento ilustrativo, pero no lo desarrollan como para constituir una trama (véase ejemplo 4), en otros casos estos eventos se refieren a distintos temas y son las reflexiones las que los unifican.

4. *Yo no he tenido nunca muchos problemas, ni con mis compañeros ni con los profesores
Como es normal.
siempre están los dos o tres de la clase o el instituto.
con los que se lleva [*] un poco peor que con el resto de alumnos.
En mi caso, una chica de mi clase, me envió para el día de San Valentín un cardo.
Pero no tuvo mayor importancia.
porque actualmente me llevo muy bien con ella.
En general nunca me he peleado.
no suelo copiar en los exámenes.
aunque si ayudo.
si puedo.
nunca he robado a nadie
y con los profesores también me llevo muy bien*

(16 años [01], ne, fem)

En textos como el que aparece en el ejemplo 4 a diferencia de los que sucedió con el resto no pudimos aplicar el típico esquema de análisis propuesto inicialmente por Labov (1972) pero ya tradicional en análisis de narrativas. No pudimos identificar una secuencia de cláusulas dedicadas a establecer el escenario temporal y espacial y a presentar los personajes (orientación), uno o varios episodios que

ponen en marcha la trama narrativa (episodio desencadenante); otra secuencia en la cual se desarrollan los distintos episodios y que pudiéramos caracterizar como enumeración de sucesos temporales y de sucesos (véase p. 4) entrelazados que desembocan en una resolución de la acción (episodios sucesivos o resolución de conflicto). Hemos de recordar que estas son funciones continuas, según los análisis tradicionales. Es decir, son funciones que se realizan en un conjunto de cláusulas sucesivas. La única función discontinua en estos análisis es la de evaluación, que se realiza en distintas posiciones textuales, impregnando todo el relato.

En los textos analizados, la orientación y sobretodo la enumeración de los sucesos se presentaba como función discontinua, en un doble sentido: los episodios aparecían en distintos puntos del desarrollo del texto y se referían a diversos temas solo ligados superestructuralmente. Aunque los episodios trataban sobre conflictos en la escuela algunos podían referirse a una pelea entre amigos, otros a un robo o destrucción de mobiliario y otros a la copia.

Dadas estas características de los textos, como segundo paso en el análisis recurrimos a una distinción que permitiera comparar entre textos en los cuales había una única historia y textos en los cuales había varias. Basándonos en una propuesta de Longacre (1983, p. 99) desarrollada posteriormente por Berman y Slobin (1994) y más tarde refinada por Ravid y Berman (2006) distinguimos entre tres tipos de cláusulas según el contenido que en ellas se expresa y su relación con la trama narrativa: Cláusulas eventivas, cláusulas de orientación o evaluación y cláusulas interactivas. Las *eventivas* son cláusulas que expresan la línea temporal de la narrativa. Contienen una predicación de las actividades, o sucesos (y no descripciones de estados u objetos) que hacen avanzar la trama narrativa. Las cláusulas de *orientación o evaluación* son las que expresan las circunstancias, explican los motivos o describen los sitios o los personajes. A las eventivas Longacre las califica como vertebradoras del relato ("*backbone material*") (véase p. 7. Primera definición de eventiva) y a las de orientación o evaluación

como material de soporte (“*supportive material*”). Las cláusulas *interactivas*, por otra parte, son aquellas que el narrador introduce en su discurso para aclarar algo al interlocutor, algo que tiene que ver con su propia habilidad para recordar o narrar la historia, con su mayor o menor deseo de seguirlo haciendo o que inquieren al entrevistador sobre la longitud del texto o el tiempo disponible. Aunque todos los diálogos iniciales que se generan necesariamente entre el entrevistador y el narrador no los hemos considerado en el análisis, a veces aparecen algunas intervenciones “interactivas” —también en los textos escritos aunque mucho menos— que ni forman parte de la trama narrativa ni del material de soporte.

Las *cláusulas eventivas* abarcan tres subtipos según el tipo de verbo que utilicen: declarativas, cognitivas y de suceso. El siguiente extracto (5) ejemplifica los tres tipos de cláusulas eventivas que hemos considerado:

5. 1. *Yo iba tranquilamente charlando con mi amiga.*
2. *cuando uno de ellos se me acercó.*
3. *y haciéndome [: haciéndome] una pregunta estúpida [% dos puntos] +”.*
4. +” [% abre interrogación] *Qué tienes ahí?*
5. *Me echó espuma*
6. *manchándome [: manchándome] mi abrigo nuevo de apenas unas semanas*

(16 años [12], ne, fem)

La primera cláusula contextualiza, es material de soporte no se contabiliza como eventiva. En cambio, las cláusulas 2, 5, 6 son predicaciones sobre movimientos y acciones (*acercar, echar, manchar*) que expresan los sucesos que van configurando la trama narrativa. La cláusula 3 también expresa un evento pero descrito a partir de un acto de habla y se contabiliza como eventiva. Los verbos declarativos (*decir, preguntar, etc.*) fueron considerados como verbos

dinámicos que avanzan la trama narrativa y, por lo tanto, la cláusula formada con estos verbos se contaba como cláusula eventiva aunque la descripción contenida en el discurso no se contabilizaba. En este texto se contabilizarían 4 cláusulas eventivas quedando fuera de esta cuenta la cláusula 1 y 4, esta última queda fuera porque refiere el contenido de la pregunta. También hemos considerado como eventivas cláusulas con verbos cognitivos que relatan eventos mentales. No es que se refieran a los estados mentales para interpretar las actividades o motivos de los personajes sino que la trama narrativa se desenvuelve temporalmente en los estados mentales del protagonista/autor (ejemplo 6).

6. *entonces yo pues hasta **dudé** de [I] de su conducta .
 porque <se: le> [III] daba empujones a la gente .
 mhmm@fp insultaba a algunos .
 pero luego **pensé** .
 que: les hacía eso .
 a los que se habían metido con él .
 # y entonces pues lo dije en clase .
 y **pensé** durante un día .
 que: creían .
 que había dicho eso .
 por defenderlo .
 porque era amigo mío .
 pero al final de ese día **desistí de ese pensamiento** .
 porque eran amigos míos .
 y no me mostraban eso .*

(12 años [09], no, masc)

Las dos cláusulas siguientes, parte de un texto (cláusulas 12 y 13 de un texto de 14 cláusulas) escrito por un adulto ejemplifican cláusulas interactivas (ejemplo 7).

7. *En resumen, y aunque esto que voy a decir por último no lo he dicho en la grabación .*

(Adulto 21 años [01], ne, masc)

En un trabajo muy reciente Ravid y Berman (2006) refinan la diferencia entre material lingüístico para el desarrollo de la trama y material de soporte para distinguir entre unidades de información en el texto. Así, separan entre unidades que aportan información nueva para el desarrollo de la narrativa: *eventivas, descriptivas y evaluativas* y unidades que no aportan información nueva —reiteran, reformulan, sostienen discursivamente, delimitan segmentos, etc., pero no aportan información nueva. Las autoras concluyen que los textos narrativos orales son menos informativos que los escritos y que la densidad informativa crece con la edad de los narradores.

Aunque cercano, el análisis que realizamos, se diferencia del de Ravid y Berman (*id.*) en que no propone una nueva unidad de análisis para evaluar la información sino que cualifica la información transmitida en las cláusulas. Otra diferencia reside en la no distinción entre información evaluativa e información descriptiva. Toda la información de soporte, que no avanza directamente la trama narrativa, se considera de forma unificada en las cláusulas de orientación/evaluación. Una tercera diferencia es que no hemos contabilizado separadamente el material no informativo que aparece en los textos y que puede aparecer tanto como parte de las cláusulas eventivas como de las cláusulas evaluativas; excepto en lo que concierne a las cláusulas interactivas que no dan ni secuencia de eventos ni soporte contextual o explicativo.

Centrándonos en la distribución de los tres tipos de cláusulas en los textos, las diferencias en el desarrollo narrativo son rotundas tal y como se puede apreciar en los dos textos que presentamos a continuación, uno producido por un niño de 9 años y otro por uno de 16 años. Los textos son de longitud muy similar, situación poco fre-

cuenta, pero que hemos escogido para facilitar la comparación entre dos textos completos.

1. *Una vez un niño [*] cuando estaba en primero*
2. *yo lo pasaba muy bien*
3. *hasta que Alberto empezó a pegarme.*
4. *insultarme...*
5. *Yo hacía como si nada .*
6. *pero él seguía.*
7. *y seguía.*
8. *estuvo dos años .*
9. *Yo se lo dije a mi padre .*
10. *pero Alberto siguió*
11. *entonces mi padre habló con el profesor .*
12. *Alberto seguía*
13. *hasta que mi padre fue y habló con su madre .*
14. *Su madre le castigó.*
15. *y él dejó de pegarme .*
16. *y así juego muy a gusto*

(9 años [01], ne, masc. -
ortografía corregida)

1. *Yo no he tenido nunca muchos problemas, ni con mis compañeros ni con los profesores*
2. *Como es normal*
3. *siempre están los dos o tres de la clase o el instituto .*
4. *con los que se lleva [*] un poco peor que con el resto de alumnos*
5. *En mi caso, una chica de mi clase, me envió para el día de San Valentín un cardo*
6. *Pero no tuvo mayor importancia*
7. *porque actualmente me llevo muy bien con ella .*
8. *En general nunca me he peleado .*
9. *no suelo copiar en los exámenes .*
10. *aunque sí ayudo .*
11. *si puedo .*
12. *nunca he robado a nadie .*
13. *y con los profesores también me llevo muy bien.*

(16 años [01], ne, masc,
ortografía corregida)

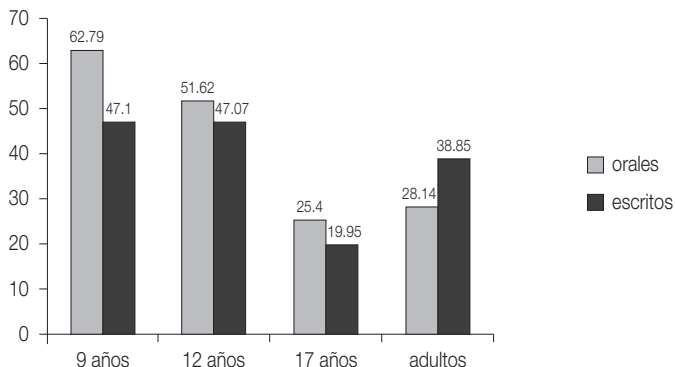
Las narraciones de los pequeños se desarrollan como una sucesión de eventos —generalmente el orden del decir corresponde al orden del acontecer. Las dos primeras cláusulas constituyen una mínima orientación que sirve para ubicar el acontecer y la última una escueta evaluación que funciona como cierre del relato. De las 16 cláusulas que constituyen el relato, 13 son cláusulas eventivas que se refieren a un suceso. La situación es muy diferente en el texto del niño de 17, casi especular. De las 13 cláusulas que lo conforman solamente una de ellas (cláusula 5) relata un evento, un suceso particular que sucedió en un tiempo y lugar determinado, realizado por un agente concreto. Las demás son apreciaciones genéricas (acerca de lo que *es normal* o acerca de lo que *nunca sucede*) que el narrador hace de si mismo o de los acontecimientos. En términos de una conceptualización canónica de narrativa, el texto del adolescente no constituye una narrativa.

Un análisis cuantitativo de la proporción de cláusulas eventivas sobre el total de cláusulas que componen un texto confirma esta impresión general. Evolutivamente se observa que, con la edad, las producciones textuales se alejan de la organización narrativa canónica tornándose en reflexiones personales sobre los hechos observados.

La figura 1 muestra el porcentaje de cláusulas eventivas sobre el total de cláusulas.

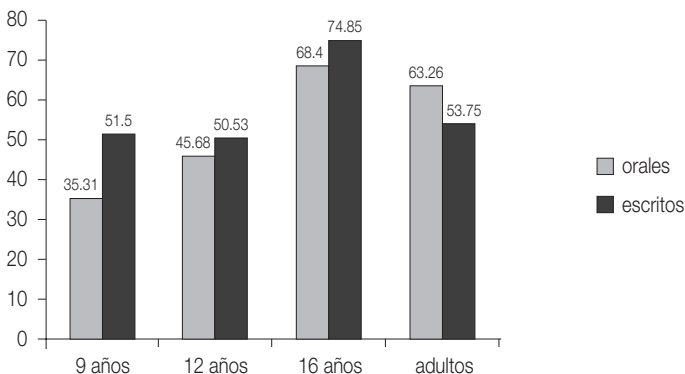
Tal como se puede apreciar en los dos grupos de los más pequeños más del 50% de las cláusulas expresan algún acontecimiento o suceso. Este porcentaje disminuye significativamente ($F(3,76) = 11,921, p = .000$) al pasar a los grupos mayores. Un aspecto interesante concierne a la diferencia que observamos entre la modalidad oral y la escrita. En todos los grupos de edad, la proporción de cláusulas eventivas sobre el total de cláusulas es mayor en la modalidad oral que en la modalidad escrita, es decir en la modalidad escrita los narradores, en general, elaboran más sobre las circunstancias que en la modalidad oral. Esta relación se invierte entre los adultos, que dedican un mayor porcentaje de cláusulas eventivas en la modalidad escrita que en la oral.

Figura 1. *Porcentaje de cláusulas eventivas por modalidad y grupo de edad*



Más allá de los 12 años los textos contienen una gran mayoría de cláusulas que contextualizan, orientan, explican, justifican, pero muy pocas que relatan sucesos concretos y específicos. Este fenómeno se puede apreciar claramente en la siguiente figura que presenta el porcentaje de cláusulas orientativo/evaluativas sobre el total de cláusulas.

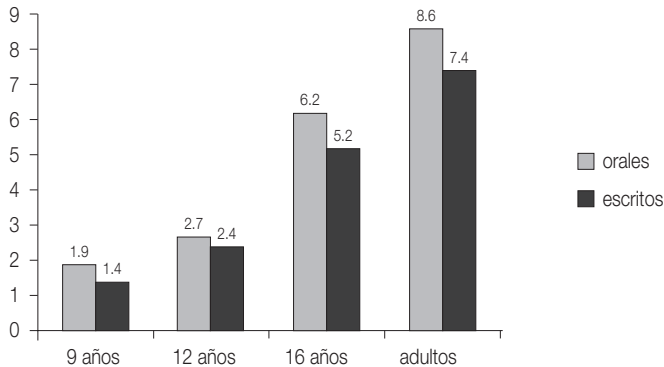
Figura 2. *Porcentaje de cláusulas orientativo/evaluativas por modalidad y grupos de edad*



Tal y como se aprecia en la figura 2 a medida que los informantes crecen aumenta la cantidad de cláusulas dedicadas a contextualizar, interpretar, describir, explicar los eventos que constituyen el relato alcanzando casi un 75% en los textos de los adolescentes aunque entre los adultos tienden a disminuir.

La última figura presenta el porcentaje de cláusulas interactivas cuya presencia en los textos es mucho menor aunque tiende a aumentar con la edad de los informantes.

Figura 3. *Porcentaje de cláusulas interactivas por modalidad y grupos de edad*



Se puede apreciar que el porcentaje de cláusulas interactivas aumenta de casi un 2% a aproximadamente un 9% en los textos orales en los cuales su aparición es algo más frecuente que en los textos escritos.

En suma, más allá de la adolescencia encontramos importantes diferencias individuales y con la edad de los informantes aumenta la dificultad para delimitar las funciones narrativas canónicas en los textos. Ello es debido a tres procesos concomitantes: desciende significativamente la textualización de los eventos y aumenta las funciones de orientación/evaluación y la interactividad.

DISCUSIÓN

La mayoría de los estudios evolutivos, en los temas más diversos, muestran cómo aumentan con la edad los fenómenos que observan. En el dominio específico del desarrollo narrativo numerosos trabajos han mostrado cómo aumenta con la edad la longitud de los textos, el número de palabras por cláusula, la conectividad en el discurso, la utilización de verbos mentales y cognitivos, la precisión en la referencia nominal, etc. No obstante, pocos trabajos han explorado el desarrollo narrativo en edades más avanzadas y analizado además de las diversas características lingüísticas de los textos, la evolución de la estructura narrativa en narradores nativos no expertos. En este trabajo hemos mencionado los aspectos que cambian con la edad de los narradores en un sentido de creciente complejidad y riqueza —el léxico; la complejidad sintáctica, la conectividad en el discurso— y aquellos que no cambian con la edad de los narradores: la alternancia de tiempo y aspecto para transmitir información contextualizadora o información eventiva; el tipo de verbo; las personas verbales utilizadas en la narración, el tipo de cláusulas. Las características lingüísticas que no cambian con la edad son todas ellas indicadoras de género; es decir, son las que distinguen entre narración y exposición.

En contraste, hemos señalado un cambio notable en la estructura de contenido de la narrativa. Si narrar se define por “[...] ir diciendo ordenadamente, o sea enumerando, los incidentes y las circunstancias que constituyen un suceso” (Alcover y Moll 1963), a medida que crecen nuestros narradores enumeran menos incidentes y se detienen mucho más en las circunstancias que los provocaron y en las propias reflexiones sobre las circunstancias y los sucesos o sobre los efectos que los sucesos les provocaron. La construcción de un texto desde la enumeración de los sucesos concretos a las reflexiones sobre los sucesos refleja un camino de “abajo hacia arriba” (*bottom-up*), de los datos concretos a las generalizaciones. Nuestros narradores adolescentes y adultos construyen sus textos de “arriba hacia abajo” (*top-down*):

desde las generalizaciones y las reflexiones sobre los motivos y las circunstancias; los sucesos concretos funcionan para ejemplificar estas reflexiones (Berman 2008). Para los narradores que elaboraron sus textos de esa manera, las escenas del video funcionaron como disparadoras de recuerdos, como inspiradoras de ideas. En cambio, para la mayoría de los niños de 9 y 12 años, las escenas del video se vierten casi directamente —aunque personalizadas— en los textos.

Aunque en un género diferente encontramos aquí un fenómeno similar al que ya habíamos notado en los textos expositivos producidos por estos mismos informantes (Tolchinsky, Rosado, Aparici y Perera 2005). A medida que crecen, los hablantes/escribientes dedican cada vez más tiempo textual a elaborar sobre la información ya introducida en el texto. Para el análisis de los textos expositivos habíamos distinguido entre *movimientos de avance* y *movimientos de expansión*. Los de *avance* son movimientos textuales en los cuales el hablante introduce información nueva que en el contexto de este estudio se correspondían generalmente a alguno de los temas sugeridos por las escenas del video (marginación, copia, daño a mobiliarios escolar). Los de *expansión* son movimientos en los cuales se elabora sobre la información ya presentada en los movimientos de *avance* por medio de ejemplificaciones, paráfrasis, justificaciones, o definiciones. Los resultados de este estudio mostraron que la proporción de movimientos de *expansión* de la información sobre los movimientos de *avance* (introducción de información nueva) aumenta notablemente con la edad de los hablantes. La diferencia entre pequeños y grandes no radica en la cantidad de información que introducen en los textos sino en el grado de elaboración de dicha información. Estos resultados indican que también en la construcción de los textos expositivos los hablantes buscan ir más allá de la mera textualización de los datos y procuran definirlos, interpretar y justificarlos.

En la composición narrativa, hemos visto que en los textos de adolescentes y adultos, las cláusulas eventivas son precedidas y seguidas de numerosas cláusulas dedicadas a ubicar, justificar, precisar, e

interpretar el suceso que se presenta (véase p. 7). La diferencia entre pequeños y grandes no radica pues en la cantidad de información presentada sino en el espacio textual dedicado a su justificación e interpretación. Los más pequeños desarrollan una historia centrándose en alguno de los sucesos propuestos en el video y personalizándolo; a veces de manera muy simple, sin crear la tensión propia de una trama narrativa, pero logrando relatos temáticamente unificados. En cambio, los mayores se centran en la categoría superordinada, la que reúne lo común entre todas las diversas escenas que aparecen en el video, y reflexionan sobre ella pudiendo utilizar sucesos de las diversas temáticas que subyace a cada escena para ejemplificar y sostener su reflexiones.

En cierto sentido, podríamos afirmar que el conocer narrativo se paradigmatiza, o sinoptiza, siguiendo la nomenclatura de Bruner. Los narradores prefieren adentrarse en explicaciones generales que trasciendan la presentación de sucesos “*decir nombres, fechas*” es concebido como poco interesante. Así lo explica claramente uno de los informantes.

No sé si es la idea desarrollar mis mundos(dentro de lo que me permite no saber qué manos va a acabar esto)pero la influencia que el rechazo, tomado de forma genérica, produjo en mis ideas, me resulta más atractiva que la descripción tediosa de nombres y situaciones.

(Adulto, ne, masc)

Es posible que exista entre adolescentes y adultos la convicción de que los eventos son deducibles, o por todos conocidos. En cambio, la justificación o el razonamiento sobre los eventos es lo que el interlocutor no puede deducir; es lo que debe aportar el narrador como propio. Las narraciones de adolescentes y adultos representarían así una integración de los datos concretos —los sucesos acontecidos— en esquemas interpretativos que los trascienden. Observamos así una atenuación de la narratividad como enumeración de sucesos

y una exacerbación de la narratividad como interpretación de sucesos, análisis de circunstancias, búsqueda de agentes, motivos y estados mentales.

Podría aducirse que lo observado es un efecto de la tarea propuesta en la cual se les pide a los sujetos que escriban o digan un texto expositivo, pero si fuera así tendríamos que haber encontrado diferencias significativas comparando los textos producidos en los órdenes A y C (en los cuales se comienza por la narración) y los producidos en los órdenes B y D (en los cuales se comienza por el texto expositivo). No encontramos esas diferencias. También podría atribuirse a la instrucción utilizada el haber llevado a estos resultados. Efectivamente les decimos a los narradores que, después de haber visto el video, “cuenten una historia parecida que les haya sucedido alguna vez”. El punto clave radica, justamente, en la interpretación de esta instrucción: contar una historia es entendido por los niños de 9 y 12 años como contar una serie de sucesos más o menos contextualizados, en tanto que, contar una historia es entendido por los adolescentes y los adultos como interpretar, especular y explicar.

El cuadro evolutivo de la narrativa como modo discursivo se plantearía, entonces, en estos términos. En edades muy tempranas los niños que crecen en una comunidad letrada, occidental, diferencian la narración de otros modos discursivos (Albuquerque y Galvao Spinillo 1997, Ferreiro y Teberosky 1979, Sandbank 2001). A partir de esta diferenciación comienza la conquista de la narrativa canónica. Hemos visto que solamente un texto de un niño de 9 años resultó imposible de analizar aplicando el esquema narrativo canónico. Una vez alcanzado el dominio de todas las funciones narrativas, comienza la divergencia en dos sentidos. Divergen de la canonicidad narrativa pero también aumentan las diferencias entre los sujetos del mismo grupo en relación con la narratividad. El grupo de adolescentes y adultos es el único que presenta esta diferencia neta entre textos en los cuales se puede aplicar el esquema narrativo y textos en los cuales es imposible.

Una última reflexión en torno a la posible influencia del género literario como categoría estética en la evolución de la narrativa como categoría lingüística. Hemos de tener en cuenta que los géneros son secuencias de textos en las cuales los últimos miembros tienen en cuenta los anteriores (Rorty 1994). Sin duda, apreciamos como características del modo narrativo aquellas características que son valoradas como narrativas por la comunidad interpretativa y que se constituyen en tanto tal por la experiencia narrativa anterior. Cuando redactaba estas líneas leí en el suplemento literario de un periódico catalán el anuncio de la traducción al castellano y al catalán del libro de Coetze *Diario de un mal año*. El crítico presentaba la obra con las siguientes palabras: “[...Coetze] se incorpora al territorio experimental de lo que llamo literatura multidisciplinar. *Diario de un mal año* constituye un testimonio relevante de ese proceso gradual hacía la cohabitación de géneros que hasta no hace tanto parecían irreconciliables en el mismo texto” (Saladrigas 2007).

Entre el modo narrativo como categoría lingüística y el modo narrativo como categoría estética hay sin duda continuidad e interacción. Continuidad por la imposibilidad de establecer un corte entre usos lingüísticos y usos literarios —en cualquier ámbito de que se trate: léxico, usos metafóricos u organización sintáctica—. Interacción porque la apreciación estética se transmite inevitablemente a la apreciación de los productos discursivos del hablante no experto, pero también en el otro sentido, los usos discursivos de los hablantes nutren los literarios.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBUQUERQUE, ELIANA Y ALINA GALVAO SPINILLO 1997. “O Conhecimento de Crianças sobre diferentes tipos de texto”, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, pp. 329-338.

- ALCOVER, ANTONI MARÌA Y FRANCESC MOLL 1963. *Diccionari català-valencià-balear*. Cataluña, España: Editorial Moll.
- APARICI, MELINA Y LILIANA TOLCHINSKY 2004. "El desarrollo de la conectividad en el discurso narrativo y expositivo", en *IV Congreso internacional de adquisición del lenguaje*. Salamanca. [Ponencia inédita].
- BERMAN, RUTH 2008. "The Psycholinguistics of Text Construction", *Journal of Child Language*, 35, pp. 735-771.
- Y DAN SLOBIN 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Erlbaum.
- Y BRACHA NIR-SAGIV 2004. "Linguistic indicators of inter genre differentiation in later language development", *Journal of Child Language*, 31, pp. 339-380.
- BRUNER, JEROME 1986. *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- FOUCAULT, MICHEL 1988. *Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona: Paidós [2ª reimpresión en castellano].
- FERREIRO EMILIA Y ANA TEBEROSKY 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- HICKMANN, MAYA 2003. *Children's discourse: Person, space, and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE 1979. *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1986. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. 2ª ed. Paul Fletcher and Michael Garman (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 455-474.
- LABOV, WILLIAM 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- 1997. "Some further steps in narrative history", *Journal of Narrative and Life History*, 7, pp. 394-415.
- LONGACRE, ROBERT 1983. *The grammar of discourse*. New York: Plenum Press.

- MALVERN, DAVID, BRIAN RICHARDS, NGONI CHIPERE Y PILAR DURÁN 2004. *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. Bangstoke: Palgrave MacMillan.
- NELSON, KATHERINE 1986. *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- PETERSON CAROLE Y ALLYSSA MCCABE 1983. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum.
- RAVID, DORIT Y RUTH BERMAN 2006. "Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew", *Discourse Processes*, 41, pp. 117-149.
- RORTY, RICHARD 1994. *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICOEUR, PAUL 1983. *Texto, testimonio y narración* Santiago de Chile: Andrés Bello.
- SALADRIGAS, ROBERT 2007. "Coetze y su tiempo". Suplemento Culturas de *La Vanguardia*, 280, noviembre, s. p.
- SANDBANK ANA 2001. "The interplay between the written language and writing conventions in writing texts", en *Developmental aspects of learning to write*. Liliana Tolchinsky (ed.). Dordrecht: Kluwer, pp. 55-76.
- SLOBIN, DAN 1990. "The development from child speaker to native speaker", en *Cultural psychology: Essays on comparative human development*. James W. Stigler, Richard A. Shweder y Gilbert Herdt (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 233-256.
- 1996. "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'", en *Rethinking linguistic relativity*. John J. Gumperz y Stephen C. Levinson (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-96.
- STRÖMQVIST, SVEN Y LUDO VERHOEVEN 2004. *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- TOLCHINSKY, LILIANA 2004. "The nature and scope of later language development", en *Language development across childhood and adolescence*. Ruth Berman (ed.). Amsterdam: John Benjamins, pp. 233-247.

- Y CONCEPCIÓN CINTAS 2001. “The development of graphics words in written spanish. What can we learn from counterexamples?”, en *Developmental aspects of learning to write*. Liliana Tolchinsky (ed.). Dordrecht: Kluwer, pp. 55-76.
- , ELISA ROSADO, MELINA APARICI Y JOAN PERERA 2005. “Becoming proficient educated users of language”, en *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth Berman*. Dorit Diskin Ravid, Hava Bat-Zeev Shyldkrot y Ruth Berman (eds.). Dordrecht: Kluwer, pp. 115-130.

HABÍA UNA VEZ UN NIÑO QUE TENÍA SU SAPO EN UN FRASCO: RELACIONES ENTRE REFERENCIA Y COHESIÓN EN NARRACIONES INFANTILES

César Antonio Aguilar

Facultad de Letras

Universidad Pontificia Católica de Chile

INTRODUCCIÓN

Quizá uno de los aspectos que resulta una “Verdad de Perogrullo” sobre los estudios lingüísticos, es la manera en que ocupamos nuestra lengua como un recurso para construir narraciones. Podemos decir que llevar a efecto esta acción nos resulta tan familiar que nadie la tomaría en cuenta como algo “sobresaliente”, sino más bien tenderíamos a considerar que justo esta tarea de narrar situaciones, impresiones, sensaciones y emociones es “un hecho natural” para cualquier idioma.

Sin embargo, ¿qué pasaría si de repente nuestra lengua fuese incapaz de ofrecernos algún tipo de recurso para contar historias? Esta pregunta no es trivial ni ociosa. Al respecto, Elinor Ochs (2000), nos ofrece el siguiente panorama:

Imaginemos un mundo sin narraciones. Pasar por la vida sin decir a los demás lo que nos ocurre o lo que les ocurre a otros, no contar lo que hemos leído en un libro o visto en una película [...]. No. Un universo así es inimaginable, pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencia, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas (*ibid.*, p. 271).

Esta reflexión es importante porque resalta precisamente el valor comunicativo que adquiere el lenguaje al ser estructurado en una forma narrativa, sea un relato literario, una conversación, una noticia, una historia de carácter personal, etc. Al hacer énfasis en este valor comunicativo, uno deduce que Ochs ve la narrativa como un vehículo para interactuar con nuestro entorno, de modo que los hablantes de cualquier lengua hacen uso de los relatos, junto con otros mecanismos lingüísticos, para adaptarse y convivir en su medio.

Situando esta idea en el terreno del desarrollo lingüístico, observaremos que para un niño la narración se vuelve una vía de acceso lingüístico al medio que lo rodea ¿Cómo hacen esto los niños? ¿Se trata de un evento que muestra cierta regularidad durante el tiempo que dura la infancia, o por el contrario tiene matices particulares dependiendo de la edad? ¿Subyace de por medio un patrón de evolución? ¿Qué factores lingüísticos intervienen en este proceso? Son estas las preguntas que dan pie a mi exposición.

RELACIONES ENTRE DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y NARRACIÓN

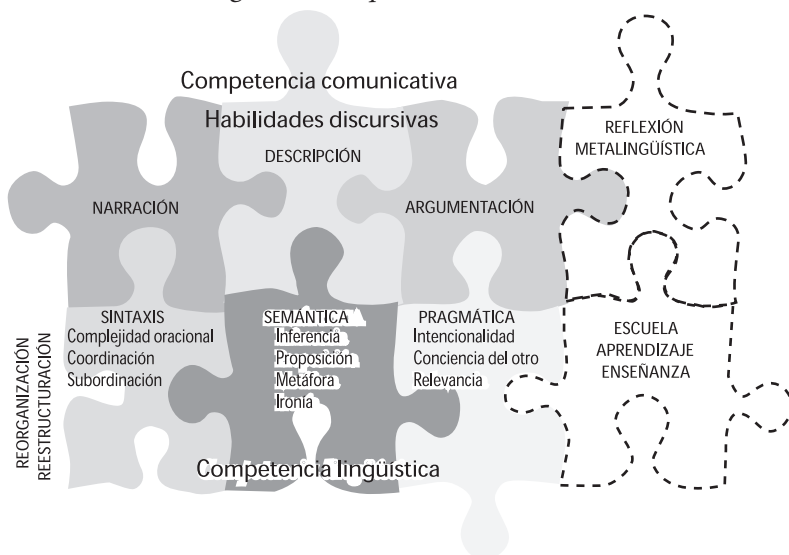
En un libro seminal que aborda la relación entre lenguaje y narración, Jerome Bruner (1988) plantea que la producción y recepción de relatos es parte de un mecanismo cognitivo que nos ayuda a construir nuestra realidad, considerando que el lenguaje, además de operar como un sistema simbólico, es también un elemento importante de toda sociedad, de modo que las narraciones pueden verse como un *objeto cultural* que le permite a una persona situar un evento en un tiempo y un espacio específicos.

Este hecho, la construcción de una realidad particular a un ser humano, es lo que un niño puede hacer, por ejemplo, cuando entra en contacto con otras personas dentro de un nuevo contexto (su primer día de clase en la escuela), y desea contarles a sus compañeros

qué va a hacer en su fiesta de cumpleaños: dado que sus interlocutores no saben nada sobre tal evento, el niño tendrá que “construir una realidad” a partir de sus palabras que ayude a los demás a acceder a ese referente. Estos procesos de interacción, si bien comienzan en un contexto limitado (como lo es el medio familiar), conforme el niño vaya desarrollándose irá participando en nuevos escenarios de comunicación donde, retomando la idea de John Austin (1962), poco a poco irá aprendiendo a hacer “cosas con palabras”, en este caso contar una historia.

La complejidad que subyace en la narración puede ser vista como un rompecabezas en donde varias piezas encajan para formar un entramado consistente. Una manera de apreciar este rompecabezas se muestra gráficamente en la siguiente figura.

Figura 1. *Rompecabezas narrativo*



Fuente: Barriga Villanueva 2002, p. 38.

En esta figura, Barriga Villanueva plantea dos ejes principales que sostienen el resto de las piezas:

- i) Una competencia comunicativa, la cual comprende aquellas habilidades que permiten a un niño interactuar con otras personas, tales como el uso de estructuras discursivas, así como un conocimiento reflexivo que le ayude a procesar y manejar tales estructuras discursivas. Existen 3 habilidades discursivas básicas: narrar, describir y argumentar. Respecto al conocimiento reflexivo, este es catalogado como *metalingüístico*, dado que puede atender aspectos lingüísticos, como otros alternos a la esfera del lenguaje.
- ii) Una competencia lingüística, la cual abarca tanto el conocimiento como las habilidades necesarias para comprender y producir estructuras y relaciones en todos los niveles de una lengua: fonético, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, discursivo y pragmático. Ligado a esta capacidad de producción y comprensión, se considera también el papel que desempeña la escuela como un mecanismo que aporta nueva información sobre el conocimiento que el niño tiene sobre su propia lengua.

Ahora bien, ambos ejes, la competencia comunicativa y la competencia lingüística, no se dan como hechos aislados, sino todo lo contrario: siguiendo con la idea del rompecabezas, lo que importa aquí es su estrecha relación, de tal suerte que la competencia lingüística opera como un soporte formal para todo evento comunicativo y de interacción, al tanto que la competencia comunicativa subyace detrás de toda estructura lingüística. Así, pronunciar una palabra, describir el rostro de una persona, contar un chiste, o explicar un concepto matemático conlleva un sentido comunicativo específico que es perceptible para nuestro receptor (Barriga Villanueva 2002, pp. 35-40).

REFORMULANDO EL CONCEPTO DE NARRACIÓN

Con base en lo expuesto en el apartado 2, en este trabajo se entenderá por narración un tipo de discurso generado tanto de forma oral como escrita, el cual recrea una progresión de eventos organizados según un esquema que puede ser, por ejemplo, el de un inicio, un conflicto y una solución. Tales eventos se sitúan dentro de un espacio y un tiempo dados, y muestran una serie de acciones realizadas por unos actores determinados. Esta idea sobre lo que es una narración nos permite entonces ver como objetos de análisis tanto una novela escrita por un autor de renombre, como la historia que cualquier niño puede contar sobre un suceso familiar (Hickmann 1995, pp. 194-218).

Un elemento importante que comparten tanto la novela y la historia mencionadas, es que ambas se estructuran alrededor de un *eje argumental*, el cual cohesiona y da coherencia a las escenas narradas. La noción de *eje argumental* fue propuesta por Ruth Berman y Dan Slobin en una investigación que hicieron sobre los mecanismos que ofrecen diversas lenguas a los niños para narrar (1994). Dicho concepto alude a la secuencia que toman cada uno de los eventos que conforman un relato, de modo que al organizar un suceso, tal organización permite encadenar los siguientes, hasta lograr fijar un orden coherente. Un ejemplo de esto es:

Tabla 1. *Ejemplo de una organización de eventos a partir de un eje argumental*

| | |
|------------------|---|
| <i>Evento 1</i> | Aquí tienen una rana... |
| <i>Evento 2a</i> | aquí el niño está ... está durmiendo |
| <i>Evento 2b</i> | y la rana se va, |
| <i>Evento 3a</i> | el niño se despertó junto con el perro |
| <i>Evento 3b</i> | y ya no estaba |
| <i>Evento 4</i> | aquí y buscaron y buscaron hasta en las botas |
| <i>Evento 5</i> | y [se... se...] subieron la ventana y no la encontraron por la ventana, |
| <i>Evento 6</i> | el perro se cayó |

Tabla 1. (*Conclusión*)

| | |
|----------------------|---|
| <i>Evento 7</i> | [el niño lo...] el niño lo regañó... |
| <i>Evento 8</i> | Estuvieron gritando buscando a la rana |
| <i>Evento 9</i> | Salió [un...] unas abejas... aquí, |
| <i>Evento 10a</i> | buscaron [en...] en los árboles... |
| <i>Evento 10b</i> | y la rana salió dentro un hoyo |
| <i>Evento 11</i> | aquí salieron muchas muchas abejotas... |
| <i>Evento 12</i> | y aquí... [¿qué es esto? un búho]... aquí viene un búho... |
| <i>Evento 13</i> | y está gritando al niño |
| <i>Evento 14</i> | aquí [¿qué es?... un venado]... aquí hay un venado |
| <i>Eventos 15-16</i> | [que quiere...] que se va a llevar al niño |
| <i>Evento 17</i> | y aquí el venado avienta al perro junto con el niño... |
| <i>Evento 18</i> | se cae el perro junto con el niño en el agua |
| <i>Evento 19</i> | y aquí, [este...] ya están [se le...] se le metió tantita agua [a...] a los oídos |
| <i>Eventos 20-21</i> | aquí están diciendo que [nos callemos...] que se callen para encontrar a la rana |
| <i>Eventos 22-23</i> | y aquí ya encontraron a dos ranas con sus hijos |
| <i>Evento 24</i> | y aquí... se llevan una ranita y los otros ... hijos... ¡fin! |

En este ejemplo, tomado de una niña de ocho años, se puede ver cómo organiza su relato partiendo de una serie de eventos que siguen una secuencia de acciones, en donde hay tres personajes principales: un niño, un perro y una rana. Lo que ocurre en cada uno de estos eventos puede encadenarse dentro de situaciones delimitables, esto es:

Tabla 2. *Esquema de desarrollo de un eje argumental*

| | | |
|----------------------|----------------------|--------------|
| <i>Situación (a)</i> | <i>Evento 1</i> | Introducción |
| <i>Situación (b)</i> | <i>Evento 2-4</i> | Conflicto |
| <i>Situación (c)</i> | <i>Eventos 3-19</i> | Desarrollo |
| <i>Situación (d)</i> | <i>Eventos 20-23</i> | Clímax |
| <i>Situación (e)</i> | <i>Evento 24</i> | Desenlace |

Así, además de organizar los eventos de acuerdo con una secuencia, lo que esta niña hace además es *compactar* o *empaquetar* la información que hay en cada uno de ellos en un conjunto organizado de

situaciones, de manera tal que a una *introducción* se sigue un *conflicto*, luego se pasa a un *desarrollo*, posteriormente a un *clímax* y al final se da un *desenlace*. Tales eventos y situaciones, como señala Maya Hickmann (1995) ocurren siempre dentro de un marco temporal y espacial determinados (en este caso, una noche en un dormitorio y una mañana en un bosque), e igualmente tienen actores reconocibles (el niño, el perro y la rana), los cuales realizan acciones específicas (siguiendo con el ejemplo, un niño pierde en la noche a su rana y sale al otro día a buscarla con su perro al bosque, y al final la encuentra). Todo esto en conjunto es lo que Berman y Slobin (1994), Hickmann (1995) y otros consideran como un eje argumental.

RELACIONES DE REFERENCIA Y COHESIÓN ENTRE UNIDADES NOMINALES Y PRONOMINALES

Considerando que toda narración se construye en torno a un eje argumental, y que un eje argumental se conforma a partir de una serie de relaciones entre unidades lingüísticas que establecen el marco temporal, espacial y de acciones que representa dicho eje, en este trabajo analizaremos de qué manera unidades nominales y pronominales operan como índices que señalan a los personajes que actúan dentro de una narración, estableciendo así un nexo referencial que, además de ubicar quién o quiénes son los actores que participan dentro de algún evento, también permite cohesionar tales eventos, dándole una estructuración unitaria tanto al eje argumental como a la narración.

Ligado a esto, retomemos la idea planteada en el apartado 2 sobre la existencia o no de un patrón de desarrollo narrativo presente en distintas etapas de la infancia. En nuestro caso, nos enfocaremos en dos etapas importantes, los 6 y los 12 años, considerando las observaciones que hacen Barriga Villanueva (2002, pp. 31-63), y Karmiloff-Smith (1979, pp. 307-323) respecto al papel que ambas

edades tienen como dos parámetros que ubican el periodo de desarrollo lingüístico de un niño dentro de la escuela.

¿Cómo narra un niño de 6 años, y cómo lo hace un niño de 12 años? ¿Siguen un patrón igual, o ambos niños en estas edades que toman patrones diferentes? ¿Hay algún elemento que coincida entre los dos? Para responder a estas preguntas, primero delimitemos el objetivo de este trabajo. Partiendo de la idea de que existen patrones diferentes de narración entre los 6 y los 12 años, consideremos que los niños emplean una serie de recursos lingüísticos que les ayudan a construir los ejes argumentales que darán cohesión a sus relatos. Entre los recursos lingüísticos que pueden emplearse para mantener esta cohesión en el eje argumental, encontramos a las unidades nominales y pronominales, pues estas cumplen la función de darle un nombre a los actores que participan en un evento, esto es, son un apoyo importante para que la persona que el receptor de la narración ubique de quién se está hablando en un evento o una serie de eventos dados.

Ahora bien, dado el carácter designativo que tienen las unidades nominales y pronominales en una lengua, dicho carácter se relaciona con una relación semántica de referencia, es decir, con una relación de significado en la cual se establece una semejanza o igualdad entre una entidad y el signo que lo representa (Lyons 1983, pp. 221-222). En otras palabras, cuando decimos que un nombre como *mesa* se refiera a un objeto “mesa”, lo que estamos haciendo es usar dicho nombre como un *índice lingüístico* que señala a un objeto dentro de una realidad dada (por ejemplo: *esta mesa es de color caoba*).

Tomando en cuenta el vínculo que se da entre unidades nominales y pronominales con la clase de relación referencial que se explicó en el párrafo anterior, si retomamos los ejemplos que se dieron en las tablas 1 y 2 sobre el eje argumental que construyó la niña de 8 años, podemos ver que cuando ella emplea las frases nominales *el niño, la rana, el perro, el venado* y otras, lo que hace es justo asignar a estas frases nominales un valor de índice lingüístico (más específico,

es un índice referencial) que nos ayudan a entender que cuando ella narra su historia, “el niño” que aparece en ella es un personaje que se llama *el niño*, y que actúa en su eje argumental como un personaje, lo mismo que *la rana*, *el perro*, *el venado*, y otros que aparezcan en dicho eje argumental.

Por otro lado, el hecho de que la niña de 8 años repita en cada evento la frase nominal *el niño* cuando aparece este personaje, no es algo casual: lo que ella intenta es unir o cohesionar esta serie de sucesos en donde actúan dicho actor, de manera que un receptor pueda seguir el eje argumental partiendo de la idea de que el personaje “el niño” será siempre el mismo cada vez que oigamos o leamos la frase nominal *el niño*. De este modo, mantener una secuencia referencial respecto a un personaje ayuda a que una narración mantenga una cohesión y una coherencia comprensible para su receptor.

Los argumentos que hasta ahora mostramos respecto a los nexos que se dan entre unidades nominales y pronominales, relaciones de referencia, cohesión y coherencia narrativas, nos permiten formular las siguientes hipótesis:

a) En una narración, unidades nominales y pronominales serán empleadas como un medio para señalar a los actores que participen en su eje argumental. Dichas unidades serán comunes entre niños de 6 y 12 años, pero habrá diferencias en el modo como ambos grupos las empleen para narrar. Específicamente, tales diferencias se darán en dos planos, primero un plano semántico y luego un plano discursivo, dado el valor referencial que tienen dichas unidades nominales y pronominales.

b) Cuando se pasa a un plano semántico, se podrá observar una diferencia entre los tipos de relaciones referenciales que establecerán los niños de 6 y 12 años. A los 6 años, un niño establecerá en un relato una relación de referencia ambigua, debido a que quizá no pueda fijar una asociación clara para su receptor entre una unidad nominal y el actor de un evento que esta señale. Por ello, para evitar esta pérdida del referente, el niño tenderá a repetir constantemente

unidades nominales que identifiquen a los personajes de su narración, lo cual dará un efecto a su receptor de que su narración tiende a ser demasiado “descriptiva”. En contraparte, a los 12 años, un niño logra establecer una secuencia referencial estable entre los personajes de su relato, ello se debe a que tiene un repertorio más amplio de unidades nominales y pronominales que ayuden a su receptor a ubicar de quién se está hablando cuando se refiere a un determinado actor.

c) Finalmente, cuando se pasa a un plano de cohesión narrativa, podemos considerar que un niño a los 6 años puede construir un eje argumental de dos maneras: o bien es un eje argumental confuso porque no hay una secuencia referencial entre los actores de un relato (ya que estos “se pierden” entre los avatares el niño nos va contando); o bien su eje argumental es una cadena de eventos “pegados”, a fuerza de repetir unidades nominales que designen a sus personajes. Por su parte, los niños de 12 años establecen una serie de relaciones referenciales más estables entre los eventos que conforman su eje argumental, debido a un equilibrio que establecen en el uso de unidades nominales y pronominales para indicar quién es el personaje que actúa en una secuencia de eventos.

Para entender mejor estas hipótesis, contrastemos los siguientes ejemplos de narración. De manera esquematizada, he aquí el inicio de una narración de un niño de 6 años:

1. [Inicio del eje argumental] de que # *un niño* atrapó una rana.
2. Y el perro y *el niño* lo están viendo.
3. Y después [=después] el perro # la miró desde cerca.
4. Y la rana lo está mirando.
5. Y *el niño* # también lo está mirando.

6. Después cuando *el niño* se durmió con su perro.

7. La rana se salió.

Ahora comparemos este mismo suceso contado por una niña de 12 años:

1. Había *un niño* que se llamaba # *Edgardo*.

2. Sus papás *le* compraron una rana.

3. Porque *tenía* ganas de una mascota

4. Pero <ese ni> [//] *edgardo* ya tenía un perro.

5. Y entonces # la rana # ¡estaba muy feliz!

6. *Edgar* y su perro estaban en el cuarto y la estaba observando.

7. Pero su mamá *le* dijo que ya era tiempo de dormir.

Lo que se puede ver entre ambas narraciones con relación a lo que nos interesa, el uso de unidades nominales y pronominales como índices referenciales de los actores, es lo siguiente:

Desde un plano sintáctico, en el primer relato, el personaje denominado *el niño* es identificado a partir de frases nominales del tipo determinante + nombre, (al inicio, el niño usa un determinante indefinido para introducir a su personaje, y posteriormente emplea frases con determinantes definidos). Por su parte, en el segundo relato, se puede notar una alternancia entre frases nominales, nombres propios y pronombres para identificar al mismo personaje.

Cuando se pasa a un plano semántico, se observa que en el primer relato la frase nominal *el niño* opera como índice para señalar a

un personaje específico, estableciendo así una secuencia referencial a base de repetir dicha frase. Por su parte, en el segundo relato este tipo de secuencia referencial hace uso de distintos elementos nominales y pronominales, lo que le da una mayor fluidez para ubicar de qué personaje se está hablando (en este caso, un niño llamado *Edgardo*).

Finalmente, en un plano de cohesión narrativa, se puede ver que el niño de 6 años produce una narración con un gran peso descriptivo, debido a que la frase nominal *el niño* se repite a lo largo de varias secuencias, además de que cada frase equivale a una escena específica. En contraparte, la niña de 12 años, al utilizar tanto unidades nominales y pronominales para identificar al mismo personaje, logra darle una mayor fluidez a su eje narrativo, de tal manera que su relato se acerca a un modelo canónico de narración en los adultos.

Las diferencias que se observan entre los dos relatos tanto en los planos sintáctico, semántico y narrativo, obedece a que ambos niños siguen dos clases de *estrategias narrativas*, es decir, dos tipos de rutinas discursivas que les ayudan a construir los ejes argumentales de sus narraciones. Esta noción de *estrategia narrativa* ha sido planteada por investigadores como Annette Karmiloff-Smith (1981, pp. 121-147) o Michael Bamberg (1986, pp. 240-241). Así, teniendo en mente el concepto de *estrategia narrativa*, consideramos que el hecho de que un niño de 6 años cuente una historia de manera diferente a un niño de 12 años es fruto de la elección de un tipo de estrategia narrativa propio de su edad.

METODOLOGÍA

Para llevar a efecto el análisis que aquí proponemos, emplearemos algunos recursos que nos resultan útiles. A continuación se describen cada uno de ellos.

Niños

Para esta investigación se trabajó con una población de 20 niños, dividida en dos grupos de 10 niños de 6 y 12 años, con miras a obtener una muestra de tipo transversal, la cual permitiera establecer un patrón de desarrollo narrativo entre estas dos edades. Ambos grupos era hablantes monolingües de español mexicano, además de que cursaban la escuela primaria (1° y 6°, respectivamente). Cabe señalar que cada grupo de niños cuenta con 5 niñas y 5 niños, aunque este hecho sobre el género de los niños no tiene una influencia sustancial para la investigación.

Secuencia de imágenes: Frog, where are you?

Las narraciones que se muestran en este trabajo fueron generadas a partir de una secuencia de dibujos titulada *Frog, where are you?*, hecha por Mercer Mayer (1969). A grandes rasgos, se trata de un libro de imágenes con 24 escenas que muestran las aventuras que corren un niño y un perro para recuperar una rana. Esta historia ha sido empleada por Berman y Slobin (1994), para analizar fenómenos de adquisición y desarrollo lingüístico, dando buenos resultados en varias lenguas.

Criterios de transcripción

Para este análisis se han seguido los lineamientos establecidos en el sistema de cómputo denominado CHILDES. Este sistema ha sido elaborado en la Carnegie Mellon University por Leonid Spector; y uno de sus principales promotores para el análisis de datos lingüísticos infantiles ha sido Brian MacWhinney (2000). Hoy en día, CHILDES es una herramienta sumamente útil para el estudio de fenómenos lingüísticos en corpus de narraciones orales infantiles.

Entrando en mayores detalles, CHILDES integra una serie de bases de datos con información sobre lenguaje infantil espontáneo, obtenida principalmente de conversaciones, narraciones, encuestas, etc.; producidas por poblaciones de niños normales, niños con afasia, niños aprendices de segundas lenguas y niños bilingües. Asimismo, CHILDES cuenta con varios programas de análisis lingüístico, cubriendo así los niveles fonológico, léxico, morfológico, sintáctico y discursivo. Para concluir, CHILDES se constituye de tres módulos:

1. CHILDES: integra todas las bases de datos recopiladas. Estos han sido obtenidos del inglés, alemán, hebreo, ruso, francés y español.
2. CHAT: presenta los códigos de transcripción empleados en el sistema. Tal herramienta intenta ser un sistema de codificación y transcripción universal de datos sobre lenguaje infantil.
3. CLAN: es la herramienta principal de CHILDES. Se trata de un *analizador* automático que trabaja con los textos almacenados en la base de datos principal.
 - Las narraciones que produjeron 2 grupos de niños considerados, fueron codificadas siguiendo los criterios que ofrece CHAT, lo cual facilitó la comprensión e interpretación de los datos obtenidos¹.

ANÁLISIS

Una vez que hemos establecido el objetivo de estudio de este trabajo, así como sus hipótesis y la metodología a seguir, pasemos ahora

¹ Existe una versión de este corpus transcrita con los códigos de CHAT, la cual puede consultarse libremente en el siguiente sitio web: <http://childes.psy.cmu.edu/data/Frogs/>. Para mayores detalles sobre esto, se pueden consultar las guías de transcripción a partir de CHAT elaboradas por Carrasco González y Celis Sánchez (2000).

a analizar nuestro corpus de narraciones, compuesto por relatos de niños de 6 y 12 años. De entrada, los personajes que consideramos centrales en la secuencia de imágenes creada por Mayer (1969) tres: el niño, su perro y su rana. Respecto a la manera en como organizaremos nuestra exposición será la siguiente: en una primera parte, atenderemos el papel que juegan tanto unidades nominales y pronominales como elementos constitutivos de una narración en un plano sintáctico. Posteriormente, veremos qué relaciones referenciales se dan entre tales unidades, como miras a determinar qué tipo de secuencias o cadenas de referencia fijan los niños. Para concluir, estas cadenas de referencia, en un plano narrativo, operan como mecanismos de cohesión entre los eventos que conforman el eje argumental, de tal suerte que dependiendo del tipo de unidades nominales y pronominales que sean empleadas para establecer la referencia a los personajes principales, podremos determinar qué tipo de cohesión establece un niño a los 6 y a los 12 años al construir un relato.

Unidades nominales y pronominales

En esta sección analizaremos qué tipo de unidades nominales y pronominales producen los niños de 6 y 12 años dentro de sus narraciones. De acuerdo con las hipótesis planteadas en el apartado 4, estas unidades se desenvuelven como índices referenciales de los actores que participan en un eje argumental. Tal función de índice, propia de dichas unidades nominales y pronominales, se da junto con otros rasgos gramaticales, tales como las de situarse, dentro de una oración, en posiciones de sujeto u objeto. Así, las unidades nominales y pronominales con uso preponderante en nuestro corpus narrativo, referidas a los personajes principales aquí considerados (esto es, *el niño, el perro y la rana*), se muestran en la tabla 3.

Como se observa en esta tabla, existen una serie de diferencias entre unidades nominales y pronominales. Una distinción

Tabla 3. *Tipos de unidades nominales y pronominales usadas por niños de 6 y 12 años*

| <i>Unidad nominal/ pronominal</i> | <i>Ejemplo</i> | <i>Posición sintáctica</i> | <i>Edad</i> |
|---------------------------------------|---|---|-------------|
| Nombre propio | Sebastián, Dogo, Dinky. | Sujeto/Objeto directo. | 12 años |
| Nombre común | Niño, perro, rana, sapo. | | 6 y 12 años |
| Frase nominal indefinida | Un niño, un perro, una rana, un sapo. | Sujeto/Objeto directo. | 6 y 12 años |
| Frase nominal definida | El niño, el perro, la rana, el sapo. | Sujeto/Objeto directo. | 6 y 12 años |
| Posesivo + nombre común | Su perro, su rana, su sapo. | Sujeto/Objeto directo. | 6 y 12 años |
| Preposición + frase nominal | A un niño, con el perro, de su rana. | Objeto Directo/ Complemento circunstancial | 6 y 12 años |
| Pronombre personal | Él, ella, ellos. | Sujeto. | 6 y 12 años |
| Pronombre/clítico acusativo | Lo vio, la vio, los vio. | Objeto directo. | 6 y 12 años |
| Pronombre/clítico dativo | Le dijo, les dijo. | Objeto indirecto. | 6 y 12 años |
| Flexión verbal de persona (Ø) | Ø Buscó, Ø buscaron, se fue, se fueron. | Sujeto. | 6 y 12 años |

importante en ellas es el contenido de información que aportan estas unidades para ubicar al personaje que realiza o es afectado por una acción. Por ejemplo, una frase nominal como *un niño* por lo regular introduce un referente específico dentro de una secuencia de eventos, mientras que un pronombre personal como *él* lo que hace es retomar esta misma referencia en una o varias oraciones, siempre y cuando quede claro que dicho pronombre *él* se relaciona con la frase *un niño*, de tal modo que ambas unidades señalan al mismo actor en una cadena de sucesos, esto es:

1. Había una vez **un niño** (Frase nominal indefinida) que # su papá le regaló una rana.
2. Y **él** (Pronombre personal) la metió a un frasco.

Por su parte, unidades como las marcas flexivas de persona en un verbo, situadas dentro de una cadena de sucesos como la anterior, necesitan ir precedidas por algún elemento nominal o pronominal que clarifique a qué personaje se refieren. En el caso de que esto no ocurra, la ubicación referencial a los actores de una secuencia de eventos será vaga:

1. <Aquí ya> [l] # ya está # viendo (Ø) (:?) la rana.
2. Y entonces se duerme. (Ø) (:?)
3. Y luego la rana (FNdef) se quiere escapar.

Estas diferencias indican que la cantidad de información contenida en las tres unidades, frases nominales, pronombres y marcas de flexión es diferente, lo que da pie a que una frase como *un niño* sea más informativa que una marca de flexión como (Ø) *se duerme*.

A partir de la cantidad de información que mantienen estas unidades nominales y pronominales, los niños a los 6 y a los 12 años son capaces de fijar relaciones referenciales que les permitan identificar a los personajes que actúan en un eje argumental. Así, en el caso de las narraciones producidas por niños de 6 años que aquí se han analizado, lo que se observa es que tienden hacia un uso preponderante de frases nominales indeterminadas y determinadas que les ayuden a identificar al personaje central de un relato, al tanto que las unidades pronominales y marcas de flexión verbal son usadas como un recurso que mantiene una continuidad referencial respecto a las frases nominales.

En el caso de los niños de 12 años, si bien usan estas unidades nominales y pronominales para identificar a los actores de un eje argumental, existe una que los niños a esta edad emplean, la cual está ausente en los relatos generados por los niños de 6 años: el nombre propio. Esta unidad nominal, desde un punto de vista gramatical, tiene la función de designar a un objeto único en la realidad, tales como *Juan*, *México*, *Luna*, y otros similares (Fernández Leborans 1999, pp. 79-82). Desde un punto de vista semántico, los nombres propios tienen una estrecha relación con descripciones definidas, esto es, con frases nominales del tipo *el niño*, *el perro*, *el sapo* o *la rana*. Véase el siguiente ejemplo:

1. Juan¹ [Nombre propio] # estaba en su cuarto.
2. Observando # <un> [/] un sapo que se había encontrado en el bosque.
3. Él¹ [Pronombre personal] le¹ [Clítico dativo] había puesto Señor Sapo¹ [Nombre propio].

En este fragmento producido por un niño de 12 años, se observa que el nombre propio *Juan* posee un grado de información referencial específico, lo que permite relacionar a manera de una cadena a dicho nombre con el pronombre personal *él* y el clítico de dativo *le*.

Si comparamos las frecuencias de uso entre unidades nominales y pronominales para identificar a los personajes principales, incluidos los nombres propios, observamos las siguientes diferencias a los 6 y a los 12 años:

Tablas 4. *Frecuencias de uso de unidades nominales y pronominales entre niños de seis años*

| <i>Niños de 6 años</i> | | | | |
|-------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| <i>Personajes</i> | <i>Niño</i> | <i>Perro</i> | <i>Rana</i> | <i>Total</i> |
| Frase nominal indefinida | 5 (33%) | 0 (0%) | 10 (67%) | 15 (100%) |
| Frase nominal definida | 85 (43%) | 76 (39%) | 35 (18%) | 196 (100%) |
| Posesivo + Nombre común | 0 | 9 (47%) | 10 (53%) | 19 (100%) |
| Preposición + Frase nominal | 15 (27%) | 21 (38%) | 19 (35%) | 55 (100%) |
| Nombre propio | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Pronombre personal | 9 (69%) | 3 (23%) | 1 (8%) | 13 (100%) |
| Clítico acusativo | 18 (41%) | 10 (23%) | 16 (36%) | 44 (100%) |
| Clítico dativo | 8 (67%) | 1 (8%) | 3 (25%) | 12 (100%) |
| Flexión de persona (singular) | 55 (68%) | 20 (25%) | 6 (7%) | 81 (100%) |
| Flexión de persona (plural) | 64 (49%) | 64 (49%) | 1 (2%) | 129 (100%) |

Tablas 5. *Frecuencias de uso de unidades nominales y pronominales entre niños de doce años*

| <i>Niños de 12 años</i> | | | | |
|-------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| <i>Personajes</i> | <i>Niño</i> | <i>Perro</i> | <i>Rana</i> | <i>Total</i> |
| Frase nominal indefinida | 6 (25%) | 2 (8%) | 16 (67%) | 24 (100%) |
| Frase nominal definida | 52 (39%) | 52 (39%) | 30 (22%) | 134 (100%) |
| Posesivo + Nombre común | 0 | 15 (45%) | 18 (55%) | 33 (100%) |
| Preposición + Frase nominal | 6 (11%) | 21 (39%) | 27 (50%) | 54 (100%) |
| Nombre propio | 63 (68%) | 19 (20%) | 11 (12%) | 93 (100%) |
| Pronombre personal | 22 (88%) | 2 (8%) | 1 (4%) | 25 (100%) |
| Clítico acusativo | 22 (46%) | 9 (19%) | 17 (35%) | 48 (100%) |
| Clítico dativo | 23 (57%) | 6 (15%) | 11 (28%) | 40 (100%) |
| Flexión de persona (singular) | 148 (83%) | 24 (13%) | 7 (4%) | 179 (100%) |
| Flexión de persona (plural) | 49 (50%) | 49 (50%) | 0 | 98 (100%) |

Como se puede notar, los niños de 6 años hacen un gran uso de frases nominales definidas para identificar a los personajes centrales de sus narraciones, al tanto que otras como frases nominales indefinidas, pronombres, clíticos y marcas flexivas de persona quedan subordinadas a las frases nominales definidas. Si se considera la cantidad de información que tienen estas frases, el efecto generado en sus narraciones es que son sumamente “descriptivas”, de tal suerte que a esta edad, más que hacer una encadenación secuencial de eventos, se observa que los niños tienden a “pegarlos” a partir de una repetición de frases nominales asociadas a cada personaje.

Los niños de 12 años, al contrario, tienden a un uso equilibrado de unidades nominales y pronominales, destacando el uso de nombres propios como identificadores para los personajes principales, los cuales no son empleados por los niños de 6 años. Si consideramos el impacto que este hecho tiene en un plano narrativo, vemos que los niños a esta edad establecen una secuencia coherente en los eventos que conforman sus ejes argumentales, de manera que sus relatos se aproximan a un modelo canónico de narración.

Un aspecto importante que hay que atender aquí es que, si comparamos precisamente el contenido de información referencial que contienen las frases nominales y los nombres propios, podemos deducir que estos últimos cuentan con una cantidad de información referencial “compacta”, ya que permiten ubicar a un personaje sin necesidad de insertar mayores rasgos; en contraparte, en el caso de las frases nominales, aparte de ser el prototipo de expresiones definidas (Lyons 1983, pp. 222-228), tales unidades también introducen una mayor cantidad de información que los nombres propios, de tal suerte que referencialmente son más “pesadas”, ya que son más descriptivas que los nombres.

Accesibilidad referencial

La distinción que hay entre frases nominales y nombres propios respecto a su contenido de información referencial es algo que, en un

plano semántico, se relaciona con la llamada accesibilidad referencial, que es un término propuesto por Mira Ariel que identifica un mecanismo semántico por el que se hace identificable un referente en una estructura discursiva, como es el caso de una narración (1991 pp. 443-444). De este modo, dependiendo de la cantidad de información que tengan unidades nominales o pronominales, se puede saber cuándo se está hablando de algo que ya es conocido o de algo que es nuevo.

Relacionando el tipo de unidad nominal o pronominal con la clase de accesibilidad referencial que estas muestran, Figueras Solanilla (1998, p. 65) propone una escala de gradación para el español, de tal suerte que las frases nominales indefinidas presentan un mayor contenido de información referencial, mientras que las marcas verbales de flexión son las que menor contenido de información expresan, y por ello son más accesibles. Si retomamos el tipo de unidades nominales y pronominales consideradas en la tabla 3, podemos delimitar su grado de accesibilidad referencial del siguiente modo:

Tabla 6. *Tipos de unidades nominales y pronominales de acuerdo con su grado de accesibilidad referencial usadas por niños de 6 y 12 años*

| <i>UNIDAD</i> | <i>Ejemplo</i> |
|------------------------------------|---|
| Accesibilidad baja | |
| Artículo indefinido + Nombre común | Un niño, un perro, una rana/un sapo. |
| Artículo definido + Nombre común | El niño, el perro, la rana/el sapo. |
| Posesivo + Nombre común | Su perro, su rana/su sapo. |
| Preposición + Frase nominal | A un niño, del perro, con su rana, etc. |
| Nombre propio | Sebastián, Dogo, Dinky |
| Pronombre personal | Él vio, ellos vieron. |
| <hr/> | |
| Clítico acusativo | La vio, los vio. |
| Clítico dativo | Le dijo, les dijo |
| Flexión verbal de persona | Miró, vieron |
| Accesibilidad alta | |

Ligando la información que nos brinda esta tabla con los tipos de unidades nominales y pronominales que usan los niños de 6 y 12 años (tabla 3), e igualmente considerando las frecuencias de uso de dichas unidades para cada edad (tablas 4 y 5), podemos deducir que:

a) A los 6 años, al no utilizar nombres propios, los niños emplean preferentemente frases nominales para identificar a los actores de sus relatos, ya que estas frases proporcionan una mayor cantidad de información sobre sus referentes, aunque su accesibilidad es menor. Esto ocasiona que sus narraciones no sigan una secuencia clara, debido a que en cada evento se hace un “corte” referencial para ubicar de quién se está hablando en ese momento. Así, aunque el uso de estas frases nominales evita la pérdida del referente, sus historias tienden hacia las descriptivas.

b) A los 12 años, lo que se observa es que al establecer un uso equilibrado entre unidades nominales y pronominales para mantener una referencia definida a los personajes que participan en un eje argumental, esto hace que los niños construyan relatos con una secuencia coherente y dinámica, evitando así tener que especificar constantemente de quién se habla en una acción dada. Este hecho hace que las historias generadas por los niños de 12 años se aproximen a un modelo de narración propio de los adultos, en donde en lugar de “pegar” sucesos se opta por estructurar secuencias de acciones claras.

Cohesión discursiva

A partir de lo que hemos visto, se pueden deducir la existencia de rasgos sintácticos y semánticos particulares entre las narraciones que produce un niño a los 6 y a los 12 años, sobre todo si nos enfocamos en la manera en que unidades nominales y pronominales (nombres propios, frases nominales, pronombres, etc.) establecen relaciones de continuidad y accesibilidad referencial para identificar a los actores que participan en un eje argumental.

Cuando integramos estos rasgos sintácticos y semánticos en un nivel narrativo, considerando que a una unidad nominal o pronominal le corresponde un contenido de información referencial determinado que hace que dicha unidad sea accesible o no, de acuerdo con la propuesta de Ariel (1991, pp. 443-445), se observa entonces que a los 6 años un niño sigue un patrón de construcción de relatos diferente al que sigue un niño a los 12 años. Dichos patrones reflejan dos intenciones específicas:

a) Por una parte, los niños de 6 años centran su atención en reconocer y clarificar quiénes son los actores que participan en un eje argumental, de ahí que emplean sobre todo frases nominales definidas que les permiten fijar una referencia específica hacia dichos actores. Este uso marcado de frases nominales definidas provoca que sus relatos sean sumamente descriptivos, debido a un excedente de información semántica, manifestado a partir de una baja accesibilidad referencial. Todo esto hace que sus relatos sean vistos como una serie de eventos independientes que son “pegados” porque comparten elementos comunes (en nuestro caso, el hecho de identificar a los mismos actores participando en una serie de dibujos).

b) Por otra parte, los niños de 12 años se enfocan más en construir relatos en donde haya una continuidad referencial y temática claras y accesibles a sus receptores, lo cual se refleja en una elección y distribución equilibrada de frases nominales (indefinidas y definidas), nombres propios, pronombres, clíticos y marcas de flexivas verbales de persona. Este uso equilibrado de unidades nominales y pronominales les ayuda a establecer relaciones referenciales accesibles, lo que permite que sus historias sean reconocidas como auténticas secuencias de sucesos, en donde sus personajes son identificables gracias a la cantidad de información que aportan tanto las unidades nominales y pronominales usadas.

A partir de estos datos obtenidos de nuestro análisis, podemos considerar que estas diferencias observadas entre la manera en como narran los niños de 6 y 12 años obedecen al desarrollo de

una serie de capacidades narrativas y lingüísticas particulares, en nuestro caso la capacidad de emplear unidades nominales y pronominales como índices referenciales hacia los actores principales de un relato, fijando así un tipo de cohesión en el eje argumental de dicho relato.

De este modo, a los 6 años, esta cohesión narrativa opera más que nada como una ligación de sucesos, sin que haya de por medio una secuenciación del todo nítida. Por el contrario, a los 12 años podemos notar que existe una clara intención por estructurar una nítida secuencia entre las acciones que conforman un eje argumental, lo que permite que sus relatos sean más dinámicos y cercanos a un prototipo de narración adulta.

CONSIDERACIONES FINALES

Volviendo con la pregunta que dio lugar a este análisis, “¿es posible hablar de un desarrollo lingüístico y narrativo en un niño en distintas etapas de su infancia?”, podemos responder con base en los resultados aquí expuestos que ello es posible. Lo que resulta interesante es ver que dicho patrón de desarrollo narrativo entre niños de 6 y 12 años, refleja una serie de relaciones entre unidades sintácticas y relaciones semánticas particulares, en nuestro caso, aquellas que se desempeñan como índices que aluden a los personajes principales de un tipo de narración (en específico, una que construye su eje argumental a partir de hilar un conjunto de eventos delineados en una secuencia de dibujos).

Ahora, un hecho que subyace a este patrón es el siguiente: si bien es cierto que los niños de 12 años han logrado evolucionar hacia un tipo de narración más cercano al modelo de los adultos que los niños de 6 años, hay que notar que los niños pequeños son capaces de integrar los eventos que conforman sus ejes narrativos a partir de la identificación de los personajes principales usando frases nominales

definidas. Este proceso de identificación supone que los niños a esta edad tienen una idea de lo que debe ser contar una historia.

¿Cómo puede explicarse este suceso en los niños? Una manera de hacerlo es la que propone Bruner al considerar las narraciones como un tipo de formato comunicativo, es decir, como un modelo ideal de interacción que ayuda a los niños a entrar en contacto con los adultos que los rodean, el cual organiza al interior una serie de estructuras lingüísticas, cognitivas y sociales que deben aprender los niños con miras a cumplir sus metas comunicativas con los demás (1988, pp. 75-86).

Si consideramos entonces a las narraciones como formatos narrativos, podemos pensar entonces que el uso de unidades sintácticas y relaciones semánticas para construir una historia es guiado por un tipo de estrategia narrativa, concepto planteado por autores como Karmiloff-Smith (1981, pp. 121-147), Bamberg (1986, pp. 227-284), Hickmann (1995, pp. 204-208) o Aguilar (2003, pp. 158-164), el cual justo señala que los niños, tanto a los 6 y a los 12 años, echan mano de su conocimiento lingüístico y narrativo para estructurar narraciones de manera coherente y comprensible para los demás.

De este modo, el patrón de desarrollo narrativo que aquí se propone, no se reduce meramente a señalar que los niños de 12 años construyen relatos mejores que los niños de 6 años porque tienen un mayor dominio de unidades y relaciones lingüísticas, sino que más bien trata de explicar que, a lo largo de la infancia, los niños siguen una serie de formatos comunicativos acordes a su edad, y que conforme vayan evolucionando irán modificando estos formatos, de tal suerte que poco a poco serán iguales a los modelos canónicos de narración usados por los adultos. Así, a partir de este proceso de hacer cosas con su lenguaje, tanto los niños de 6 y de 12 años se irán adaptando a su entorno, aprendiendo el hecho de que contar historias, además de ser una actividad lúdica y divertida, también los ayuda a entender y participar en las dinámicas que se dan entre las piezas que conforman esos rompecabezas que son el lenguaje y la comunicación humana.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, CÉSAR ANTONIO 2003. “¿Me cuentas un cuento?”. *Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*. México: UNAM. [Tesis de maestría].
- ARIEL, MIRA 1991. “The function of accessibility in a theory of grammar”, *Journal of Pragmatics*, 16(5), pp. 443-463.
- AUSTIN, JOHN 1962. *How to do things with Words*. James Opie Urmson (ed.). Oxford: Clarendon Press.
- BAMBERG, MICHAEL 1986. “A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships”, *Linguistics*, 24(1), pp. 227-284.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares “...un solecito calentote”*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- BERMAN, RUTH Y DAN SLOBIN 1994. *Relating Events in Narrative*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- BRUNER, JEROME 1988. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CARRASCO GONZÁLES, MARÍA Y CRUZ CELIS SÁNCHEZ 2000. “Códigos en español para CHAT”, en: <http://chilides.psy.cmu.edu/> [Consultado el 6 de noviembre de 2007].
- FERNÁNDEZ LEBORANS, MARÍA 1999. “El nombre propio”, en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). Madrid: Espasa-Calpe, t. 1, pp. 77-128.
- FIGUERAS SOLANILLA, CAROLINA 1998. “Semántica y pragmática de las expresiones anafóricas”, en *Estudios de lingüística cognitiva*. José Luis Cifuentes (ed.). Alicante: Universidad de Alicante, t. 1, pp. 61-76.
- HICKMANN, MAYA 1995. “Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time”, en *The Handbook of Child Language*. Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.). Oxford: Blackwell, pp. 194-218.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE 1979. “Language development after five”, en *Language acquisition. Studies in first language development*. Paul

- Fletcher y Michael Garman (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307-323.
- 1981. "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production", en *The child's construction of language*. Werner Deutsch (ed.). London: Academic Press, pp. 121-147.
- LYONS, JOHN 1983. *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- MACWHINNEY, BRIAN 2000. "CHILDES Child Language Data Exchange System" en: <http://childes.psy.cmu.edu/> [Consultado el 6 de noviembre de 2007].
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Books.
- OCHS, ELINOR 2000. "Narrativa", en *El discurso como estructura y proceso*. Teun A. Van Dijk (ed.). Barcelona: Gedisa, pp. 271-303.

ALGUNOS RECURSOS DE COHESIÓN EN LA NARRACIÓN INFANTIL EN HUICHOL¹

Paula Gómez López

Departamento de Estudios de Lenguas Indígenas
Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre las estructuras narrativas infantiles en *wixárika* o huichol². El objetivo principal es indagar sobre las estrategias de cohesión en textos narrativos tradicionales en esta lengua y el desarrollo de dichos mecanismos en la narración infantil. Otro objetivo es aportar elementos para la discusión sobre la complejidad lingüística de los recursos de cohesión en el nivel textual en general y en los textos narrativos en particular, en lenguas tipológicamente distintas como el español y el huichol.

Esta exposición tiene dos partes: en la primera se presentan los principales recursos de cohesión en la narración, y en la segunda, se expone el desarrollo de los mecanismos específicos a estudiar en las narraciones tradicionales de una niña huichola de los 7 a los 11 años.

Por el interés que existe en la aplicación de los estudios sobre huichol en el campo de la educación bilingüe huichol-español y la

¹ Esta investigación recibió el apoyo de la Universidad de Guadalajara y la *Ford Foundation*. Agradezco la colaboración de Yirama Sotero y Angélica Ortiz en la recopilación, la transcripción y traducción de los textos.

² Lengua de la familia yutoazteca hablada principalmente en los estados de Jalisco y Nayarit, México.

traducción, en la primera parte se presenta un cuadro comparativo de los recursos de cohesión en el texto narrativo en las dos lenguas. En la segunda, se expone el desarrollo de estos recursos solo en la lengua huichola, aunque en ocasiones se hace referencia a resultados de estudios similares sobre el español. Los puntos a discusión son principalmente dos:

1. La complejidad de los recursos de cohesión en *wixárika*.
2. El desarrollo de dos aspectos de cohesión: el complejo de TAM (tiempo, aspecto y modo) y los recursos para conectar las cláusulas.

La noción de complejidad lingüística es un tema difícil en todos los niveles lingüísticos. En adquisición, identificar la complejidad de las categorías es importante, pues es uno de los factores que influyen en el proceso y es también un criterio para medir el paso de una etapa a otra.

En distintos trabajos (Brown 1973, Slobin 1973³, Johnston y Slobin 1979, p. 540, Johnston 1985, p. 985, etc.) se hace referencia a la complejidad lingüística en general, o a alguna forma específica (complejidad morfológica, sintáctica, semántica), para dar cuenta de fenómenos concretos en la adquisición de la lengua, aunque en pocos se explica en qué consiste la forma de la complejidad referida. Uno de estos trabajos es el de Roger Brown (1973, pp. 370-377). Él propone que una forma de complejidad reside en la acumulación de rasgos semánticos y gramaticales (complejidad acumulativa). Aclara que, aunque la complejidad relativa de elementos x , y , o z , no es “medible”, podemos decir que $x + y + z$ es más complejo que cualquiera de ellos. Por ejemplo, el posesivo elíptico *Daddy's* es más complejo gramaticalmente que el no elíptico *Daddy's hat* ya que implica una

³ Slobin (1973) afirma que “So although one can talk about order of acquisition in terms of semantic or cognitive complexity, there is clearly a point at which formal linguistic complexity also plays a role” (p. 181).

transformación de elisión. Sin embargo, el mismo autor señala que no parece que la primera construcción haya resultado más difícil de adquirir que la segunda.

En la estructura narrativa, Berman y Slobin (1994) describen un aspecto de la complejidad que denominan “packaging of events”⁴ que se refiere a la codificación jerarquizada y combinada de los eventos a diferencia de una expresión lineal, sucesiva y en el orden temporal de los mismos. Desde este punto de vista, la narración más simple es aquella en donde hay una cláusula por evento y las cláusulas aparecen en el mismo orden en el que acontecen los eventos en la narración. Esto es algo que los niños más pequeños pueden hacer. Por ejemplo, el episodio 8 del cuento *Frog where are you?* (Mayer 1969) que se compone de los eventos: 1. El niño sube al árbol, 2. El niño hace que el búho salga del árbol, y 3. El búho hace caer al niño. Estos episodios son descritos por un niño de 5 años sin mencionar causalidad y con un mínimo de incorporación (*packaging*) de eventos, de la siguiente manera (*ibid.*, p. 13).

- (1) *And then he goes up there. And then an owl comes out and he falls.*
‘Y entonces él se sube ahí. Y luego un búho sale y él cae.’

Otro niño de 5 años es capaz de incorporar todos los tres componentes en una sola construcción:

- (2) *And the boy was looking through the tree when a owl came out and bammed him on the ground.*
‘Y el niño estaba mirando a través del árbol cuando salió el búho y lo hizo caer al suelo.’

⁴ Los autores explican este fenómeno como sigue: “A skillful narrative does not simply consist of a linear chain of successive events located in time and space. Rather, events must be packaged into hierarchical constructions” (Berman y Slobin 1994, p. 13).

En este último ejemplo, las cláusulas conservan el orden de los eventos y la secuencia primera se subordina temporalmente mediante el uso de *when*.

Los ejemplos anteriores muestran las formas de complejidad en la lengua inglesa. Pero los recursos de complejidad difieren de una lengua a otra.

RECURSOS DE COHESIÓN

El término cohesión se refiere a los recursos gramaticales y léxicos, en general, que conectan un texto y le dan unidad (De Beaugrande y Dressler 1997). Estos autores distinguen tres tipos principales de mecanismos de cohesión⁵:

1. Los procedimientos para conectar las cláusulas
2. El empleo del tiempo, modo y aspecto
3. Los recursos para introducción y mantenimiento de la referencia a los participantes

En esta exposición me limito a dos de estos aspectos: a) la conexión entre cláusulas y b) el complejo tiempo-aspecto-modo (TAM)⁶.

Enseguida se presentan los principales recursos de cohesión de este tipo encontrados en los datos analizados en huichol con su equivalente aproximado en español. La lista que damos a continuación no es un inventario completo de los recursos de cohesión en ambas lenguas, se limita a lo encontrado en la muestra analizada.

⁵ Givón (1983, pp. 7-8) engloba estos mismos mecanismos en lo que denomina *continuidad temática, continuidad de acción y continuidad de tópicos/participantes*. Berman y Slobin (1994, pp. 19), por su parte, hablan de funciones generales, como *la temporalidad, la compactación de eventos y la conectividad*.

⁶ El tercer aspecto (la referencia a los participantes) se trata en Gómez 2010.

Los recursos para conectar cláusulas

Una cláusula corresponde aproximadamente a una unidad de predicación y se compone de una forma verbal y uno o más actantes. (Longacre 1985)⁷. Lo que aquí consideramos recursos para conectar las cláusulas, es parte de lo que Berman y Slobin (1994, p. 19) llaman *conectividad*, que abarca las conjunciones, la subordinación, las formas no finitas del verbo, las nominalizaciones y las elipsis de tópico. Givón (1983, p. 8) habla de *continuidad temática* para referirse a la conexión entre cláusulas. Esta se expresa mediante conjunciones o partículas subordinantes en las lenguas SVO o VSO (inglés, etcétera) o mediante sufijos en las lenguas SOV (Japonés, o lenguas de Nueva Guinea). El español es un buen ejemplo del primer tipo de lenguas y el huichol del segundo.

No distingo aquí entre cláusula dependiente e independiente; es decir, entre cláusula y oración simple, de tal manera que algunos de los conectores que se presentan enseguida unen cláusulas dependientes y otras oraciones simples.

En la tabla 1 se presentan los recursos básicos para la conexión de cláusulas en huichol y en español.

La yuxtaposición

Tipológicamente, la yuxtaposición se ha considerado una coordinación con marca cero. Sobre esta forma no marcada de la coordinación, Payne (1985, p. 25) nos dice que la yuxtaposición es una estrategia de todas las lenguas, pero que puede estar marcada estilísticamente, como en las lenguas europeas. En otras lenguas, sin embargo, puede ser una alternativa normal en varios niveles. Por ejemplo en turco. En inglés y en español es, pues, una construcción

⁷ "Clauses —the surface structure units which correspond most closely to individual predications— combine into clusters of clauses which are distinguished in most languages as sentences versus paragraphs." (*ibid.*, p. 235)

Tabla 1. *Recursos para la conexión entre cláusulas*

| HUICHOL | ESPAÑOL |
|--|--|
| Yuxtaposición (no marcada) | Yuxtaposición (marcada) |
| Adverbios deícticos espaciales y temporales <i>‘ana, kwiti ta, mexi</i> <i>‘ena, mana, muwa</i> | <i>entonces, luego, después, mientras.</i> <i>aquí, ahí, allá ...</i> |
| Partículas textuales <i>Tā, ri, riki, waniu, ...</i> | |
| Conectores Coordinantes <i>Meta, ‘aimieme, peru, eske,</i> | <i>y, o, pero, aunque ...</i> |
| Conectores Subordinantes <i>-tsie,</i> <i>mi-</i> <i>-ki</i> <i>-ke,</i> <i>-xika</i> <i>-ti (ADVR)</i> | <i>cuando ... donde...</i> <i>que (relativo)</i> <i>ya que, porque</i> <i>para (finalidad)</i> <i>si (condicional)</i> |
| Sistema de cambio de referencia <i>-kal-ku:</i> anterioridad en el pasado <i>-mel-yu:</i> anterioridad en el futuro <i>-ti/-kaaku:</i> simultaneidad | <i>(después de (que)...) (mientras (que)..., al hacer x...)</i> |

marcada. En huichol es una forma no marcada. Por lo tanto, es de esperarse que sea un recurso más frecuente en huichol que en español. Cuando tenemos oraciones yuxtapuestas en huichol, el equivalente en español puede llevar la conjunción *y* o el conector temporal *cuando*, entre otros.

(adulta: *La mujer maíz*)

(3) [?]*Ana tari waniu miki neukatixixi tineupi.*

entonces PART CIT ella molió torteó

‘Entonces, ella molió y torteó.’

Conectores adverbiales espaciales y temporales

En huichol, además de los conectores temporales *'ana* 'entonces, luego', se utilizan también adverbios con un contenido básicamente espacial para conectar temporalmente los eventos como *'ena* 'aquí' y *mana* 'ahí'.

Tanto en español como en huichol existen conectores compuestos. En español tenemos por ejemplo *y luego* que puede ser muy frecuente en los niños pequeños. Ochoa (2004, p. 58) reporta que esta combinación, es el conector más frecuente después de la conjunción *y*, con el 37% y 18% de frecuencia, en los niños de 5 años. También estos niños presentan la mayor variedad de conectores. En huichol hay una combinación muy productiva de adverbios de tiempo y lugar con las numerosas partículas textuales de que dispone esta lengua. Algunas de estas partículas, que también se combinan entre sí, son *ta, ri, riki, tari*, etcétera. Por ejemplo:

(niña 7;2: La mujer maíz)

(4) ?Ana ta, waxa-ne-kai r-anu-ku-wi
entonces PART cohamileaba voló

'Y entonces, andaba cohamileando y voló (la paloma).'

CONECTORES COORDINANTES

Los conectores coordinantes *y*, tan frecuentes en la narración en español⁸, no tienen un equivalente en *wixárika*. El equivalente a estas construcciones españolas se traducen frecuentemente con una yuxtaposición o un sufijo verbal, dependiendo del sentido de la conjunción. Registré dos conjunciones coordinantes en huichol: *'aimieme*, 'por eso', y *meta* (adversativa); por otra parte, *peru* y *eske* (tomadas del

⁸ La frecuencia de esta conjunción en la narración adulta e infantil en español está documentada en diversos estudios, como los de Sebastián y Slobin 1994, Barri-ga Villanueva 2002 y Ochoa 2004, por mencionar algunos.

español) funcionan también como conectores con un sentido similar al que tienen en español.

Conectores subordinantes

Thompson y Longacre (1985, p. 72) señalan que, desde un enfoque tipológico, hay tres tipos de cláusulas subordinadas: las que funcionan como SN (complementos: completivas de sujeto y de objeto), las que funcionan como modificadores de nombres (relativas) y las que funcionan como modificadores de frases verbales o proposiciones completas (cláusulas adverbiales). Por otra parte, hay tres recursos en las lenguas del mundo para expresar cláusulas subordinadas: morfemas subordinantes, formas verbales especiales y orden de palabras.

El huichol cuenta con un paradigma de afijos verbales cuya función es conectar las cláusulas; todos ellos son subordinantes. Se sufijan a la cláusula subordinada, la cual no lleva prefijos de aserción, a diferencia de la cláusula principal. El sentido de esta conexión puede ser espacial, temporal o de otra naturaleza.

En la tabla 1 se muestra que la diferencia entre el huichol y el español reside principalmente en la expresión de la subordinación. La primera diferencia, que salta a la vista, es que los recursos del huichol son morfológicos y los del español sintácticos. Mientras que en español tenemos como conectores subordinantes morfemas libres (del tipo conjunción), como *cuando*, *después que*, *mientras que*, en huichol tenemos sufijos verbales. En el siguiente ejemplo, el conector aparece en negritas:

(niña 10;0: La gallina)

(5) [?]ana ta rikì mitatua-**tsie**

entonces PART pues la.soltó-**CONR**

niutanautsa

se.echó.a.correr

‘Entonces, cuando la soltó se echó a correr.’

Como recurso para conectar las cláusulas en esta lengua destaca por su importancia y complejidad el sistema de cambio de referencia (*switch-reference*)⁹ que expresa la relación temporal entre la cláusula subordinada y la principal. Al mismo tiempo, estos morfemas indican si los sujetos de ambas cláusulas son el mismo o son diferentes. Es, por lo tanto un recurso muy importante, tanto para establecer la conexión temporal entre los eventos, como para el mantenimiento de la referencia a los participantes. El paradigma de cambio de referencia en huichol es el siguiente¹⁰:

| | MISMO | SUJETO DIFERENTE |
|--------------------|------------|---------------------|
| simultaneidad | <i>-ti</i> | <i>-kaku</i> |
| anterioridad + PRT | <i>-ka</i> | <i>-ku</i> |
| anterioridad + FUT | <i>-me</i> | <i>-yu</i> |

Estos morfemas se sufijan a la cláusula subordinada, que precede a la principal, como se puede ver en el siguiente ejemplo tomado de los datos infantiles:

(niña 10;0: *La gallina*)

- (6) *muwa wakana hayene-ka kiyetsie matsunaxi*
 allá gallina salir-**CR:ms** en.tronco brincó
 ‘Luego, después de salir, brincó el tronco’.

⁹ Marcas similares a estas se encuentran en construcciones denominadas por Longacre *chaining structures* en las cuales cláusulas sucesivas indican si el sujeto de la cláusula siguiente es correferente o no. Se da en lenguas de Papúa Nueva Guinea y sudamericanas (Longacre 1985, p. 238). Otras lenguas con sistema de cambio de referencia es el choctaw de Oklahoma (Williams 1999).

¹⁰ Tomado de Comrie 1983, p. 18.

*El tiempo, el aspecto y el modo (TAM)*Tabla 2. *Tiempo, aspecto y modo*

| <i>Huichol</i> | <i>Español</i> |
|---|-------------------------|
| Presente (progresivo) | |
| <i>Pikutsu</i> | ‘duerme’, ‘está durm.’ |
| <i>pitikwá’a</i> | ‘come’, ‘está comiendo’ |
| pasado perfecto* | |
| <i>pitiwaika-xi</i> | ‘ha jugado’, ‘jugó’ |
| <i>pitiuwaika-kai</i> | ‘había jugado’ |
| pasado imperfectivo** | |
| <i>pitikwa-kai</i> | ‘comía’ |
| Futuro | |
| <i>pitikwa-ni</i> | ‘va a comer’, ‘comerá’ |
| Presente | |
| Modo asertivo en la cláusula principal | |
| Asertores | Modo indicativo |
| <i>mi-</i> asertor 1 | |
| <i>pi-</i> asertor 2 | |
| <i>(ka)-ni-</i> asertor 3 | |

* En la terminología de Bello (1984, p. 204) estos tiempos en español son ‘ante-presente’, ‘pretérito’ y ‘ante-copretérito’; para otros autores, corresponden a las denominadas formas ‘perfectas’ del pasado: ‘pretérito perfecto actual’, ‘pretérito perfecto simple’ y ‘pretérito pluscuamperfecto’ (Rojo y Veiga 1999, p. 2883).

** En español es el tiempo denominado ‘co-pretérito’ por Bello o ‘pretérito imperfecto’ por otros.

En general, no solo en los textos narrativos, el español presenta una mayor variedad de tiempos que el huichol¹¹. El estudio de

¹¹ Esto se refleja no solo en la adquisición de las estructuras narrativas sino también en la adquisición de la morfología verbal. Fernández (1994, p. 32) muestra que a los dos años ya se han producido abundantes formas en presente, pretérito perfecto (ante-presente) y futuro perifrástico. En cambio, a los dos años, la niña huichola investigada produce formas en presente (no marcado) y en futuro (-*ni*), pero no hay todavía expresión del pasado morfológico, solo de las formas no marcadas.

Sebastián y Slobin (1994, p. 242) sobre datos de niños españoles e hispanoamericanos arrojan el uso de ocho formas aspectotemporales: presente, presente progresivo, imperfectivo, perfectivo progresivo, perfectivo, presente perfecto, y pasado perfecto¹².

En huichol, se utiliza el pasado, tanto perfectivo como imperfectivo, y también, con menor frecuencia, el futuro, pero este último no lo encontramos en textos infantiles analizados. El presente solo se utiliza en los diálogos¹³. Igual que en español, se utiliza el pasado perfectivo para los eventos de primer plano, que hacen avanzar la narración y el pasado imperfectivo para los eventos de fondo. El huichol y el español (mexicano) son similares en el empleo de estos dos aspectos¹⁴. Sobre este punto, es interesante observar que algunos lingüistas consideran que el pasado simple es un tiempo de adquisición tardía, comparado con el perfecto. Simone (1988) explica que los niños tienen dificultades para usar los tiempos verbales para designar el pasado, aunque más con unos que con otros: “El uso del pretérito imperfecto le es conocido bien pronto; el uso del pretérito perfecto es para él también bastante claro, pero al uso del pretérito indefinido (entendido ya como forma morfológica, ya como designación de sucesos puntuales) el niño llega relativamente tarde y con muchas inseguridades que duran bastante” (*ibid.*, p. 21). Sin embargo, esto no parece ser un fenómeno general ni siquiera en las lenguas indoeuropeas más conocidas. Lo que Simone cree que es una tendencia universal causada por una dificultad inherente a esta categoría es en realidad un fenómeno que se da en lenguas (y variantes) en donde el

¹² Véase también Slobin 1994, p.115.

¹³ Sebastián y Slobin (1994) reportan un uso dominante del presente en las narraciones infantiles analizadas, lo cual podría ser el resultado de la situación de elicitación (p. 244). En otros estudios similares no hay producción de tiempo presente (Ochoa 2004), a pesar de que se trata también de narraciones producidas a partir de imágenes.

¹⁴ En los datos de Sebastián y Slobin (1994 pp. 249-254) hay ocurrencias tanto del pretérito perfecto como del pasado simple en los eventos que no son parte del fondo.

pasado simple no es frecuente en el registro cotidiano. Por ejemplo, en el español europeo el pasado simple no aparece de manera temprana, en cambio el perfecto sí. En el español latinoamericano es lo opuesto: el pasado simple aparece como las primeras formas del pasado, mientras que el perfecto se aprende mucho más tarde¹⁵.

En lo que se refiere a la categoría de modo, podemos observar en la tabla 2 que el huichol presenta más opciones que el español. En las cláusulas declarativas del español, con raras excepciones, el indicativo es la única forma modal de una cláusula principal no marcada con adverbios modales como *tal vez, etcétera*. En huichol, en principio, toda oración declarativa puede construirse con cada uno de estos tres prefijos asertores sin que cambie el contenido proposicional, como se muestra en los siguientes ejemplos. Lo que sí puede variar es el estilo y el sentido del enunciado en el nivel pragmático¹⁶.

- (7) a) *ne-mi-heuhakamiki*
 1SG-AS1-tener.hambre
 b) *ne-pi-heuhakamiki*
 SG-AS2-tener.hambre
 c) *ne-kani-heuhakamiki-ni*
 1SG-AS3-tener.hambre-AS3
 ‘Tengo hambre’

En las narraciones tradicionales se usan exclusivamente las formas a) y c), con los asertores *mi-* y *(ka)-ni-*. El primero se utiliza para expresar los eventos de fondo y el segundo marca los eventos importantes que hacen avanzar la narración.¹⁷ El asertor en 7 a) es el más

¹⁵ En Jackson y Maldonado (2001, p. 171) se reporta que a los 2;4 los niños (mexicanos) estudiados producen formas en presente, pretérito, futuro perifrástico y presente progresivo.

¹⁶ Sobre la función discursiva de estos asertores, véase Gómez 2002.

¹⁷ Grimes (1966) ya lo señala en su estudio sobre la narración tradicional huichola.

suave, el segundo es neutro y se usa para los eventos del aquí y ahora o del pasado cercano. El asertor en 7 c), o asertor de *registro formal*, es el de mayor fuerza asertiva. La elección entre uno de ellos depende del estilo del narrador o la intención de marcar distintos grados de fuerza asertiva y de énfasis. El asertor (*ka*)-*ni*- es aquí de especial importancia porque marca el estilo clásico de la narración tradicional. Este asertor nunca se utiliza en todas las cláusulas del texto, porque su función es, como ya se indicó marcar los acontecimientos más importantes que se colocan en primer plano. Ejemplos:

(*La mujer maíz*)

(8) *Tsiki waniu m-ukatei hautsinaiye...*

perro CIT **AS1**-había negro

‘Dicen que había un perro negro...’

(9) *Ana tari waniu m-uyewatatiyeikanikekai peru yuhaketi.*

Entonces PART **AS1**-empezar.a.cohamilear pero ayunando

‘Entonces iba a empezar a cohamilear, pero ayunando.’

METODOLOGÍA

El estudio que aquí se expone es parte de una investigación general sobre la adquisición de la lengua huichola que consta de dos partes principales. En la primera y más extensa, se realizó un estudio longitudinal de la producción verbal de una niña (Waxie) que abarcó de los 18 meses a los 6 años de edad. En la segunda parte se grabaron 10 narraciones de cuentos tradicionales producidas por la misma niña de los 7 a los 11 años de edad.

Es importante señalar que la niña investigada pasó los primeros seis años de vida en un contexto urbano, lejos de la comunidad huichola, pero en una familia en la que solo se habla huichol y que mantenía un contacto permanente con la comunidad de origen. A

los seis años inicia su educación primaria en una escuela de la ciudad de Guadalajara, pero al terminar su primer año la familia regresa a la comunidad huichola de *Tateikie*, en donde la niña continúa y completa su educación básica. En el presente trabajo se analizan las 10 narraciones producidas por la niña más una narración de la madre de un cuento tradicional muy conocido sobre el origen del maíz. La lista de estos 11 textos se presenta a continuación.

1. *ʔIkú tewiyari* (“La persona maíz”), sobre el origen del maíz, narrado a los 7;2 años
2. *Tsiki* (“La perrita”), sobre el origen de los huicholes, narrado a los 7;4 años
3. *Tsiki*, (“La perrita”), sobre el origen de los huicholes, narrado a los 7;9 años
4. *Nunutsi* (“El niño”), sobre el dios trueno, narrado a los 7;9 años
5. *Nunutsi* (“El niño”), sobre el dios trueno, narrado a los 8 años
6. *Kauxai* (“La zorra”), un cuento de animales, narrado a los 8 años¹⁸
7. *ʔAaye* (“La tortuga”), el cuento de la tortuga y el cangrejo, narrado a los 9 años
8. *Hutse* (“El oso”), sobre el oso que raptó a una mujer, narrado a los 9 años
9. *Wakana* (“La gallina”), el cuento de la gallinita ciega, narrado a los 10 años
10. *Xiete* (“La abeja”), el cuento de la abeja y el zorrillo, narrado a los 10 años
11. *ʔIkú tewiyari* (“La persona maíz”), sobre el origen del maíz, narrado a la niña investigada por su mamá.

¹⁸ A pesar de no ser un cuento tradicional, incluí esta narración porque la niña le da el mismo formato de los cuentos tradicionales.

El análisis de los recursos de cohesión antes presentados se llevó a cabo en los 10 textos infantiles y en el texto de la madre, el cual se toma como punto de referencia para evaluar el desarrollo de la niña.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Conexión entre cláusulas

Conectores adverbiales deícticos y partículas

La niña utiliza un mayor número de deícticos de lugar, como *muwa* ‘ahí’, acompañados de partículas textuales para conectar las cláusulas; mientras que la madre se limita al uso de *ʔana* ‘entonces’ con algunas partículas. Los conectores deícticos son más variados en los textos infantiles tempranos que en el texto adulto¹⁹. En español, el uso de los adverbios de lugar como conectores en oraciones parece estar relacionado con la producción de textos a partir de imágenes (Sebastián y Slobin 1994, Ochoa 2004). Por otro lado, los deícticos espaciales como conectores son más frecuentes en las narraciones de todo tipo en niños más pequeños (Barriga Villanueva 2002, p. 98, Reyes 1996).

La siguiente es una lista de las combinaciones adverbio deíctico + partícula(s) encontradas en los textos infantiles y en el texto adulto:

ADVERBIO DEÍCTICOS + PARTÍCULA TEXTUAL

Niña:

ʔANA ‘entonces’

ʔANA TA

Adulta:

7 combinaciones de

ʔANA + PART

¹⁹ En otras lenguas, como el hebreo, se reportan resultados similares: los niños más pequeños son los que usan más deícticos (Berman 1988, p. 481).

?ANA TA RI
 ?ANA TA RIKI
 ?ANA RI
 ?ANA RIKI
 ?ENA ‘aquí’
 ?ENA TA
 MANA ‘ahí’
 MANA TA RI
 MUWA ‘allá’
 MUWA RI
 MUWA TA
 MUWA TA RI
 MUWA TA RIKI
 MUWA RIKI TA

El citativo *waniu* ‘dicen, dizque’ tiene un uso muy frecuente en la narración, tanto adulta como infantil y es posible que también tenga una función en la conexión entre las cláusulas, lo mismo que las otras partículas como *ta*, *ri*, y sus combinaciones. Por esta razón, se presenta en la tabla 3 la producción de estas formas. Ahí podemos ver que no hay una clara diferencia entre el porcentaje de uso de estas partículas en el texto adulto y en el texto infantil.

La yuxtaposición

Sin lugar a dudas, la yuxtaposición es el recurso más utilizado para la conexión entre cláusulas. En general, es más frecuente en los textos infantiles que en el texto adulto y esta frecuencia no parece estar relacionada con la edad de la niña.

Tabla 3. *Porcentaje de categorías utilizadas para conectar cláusulas*

| TEXTO: | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
|-----------------------------|------------------|--------------|--------------|------|------|------|-------------------|-------|--------|-------|------------------|
| | [?] Iku | <i>Tsiki</i> | <i>Tsiki</i> | Nunu | Nunu | Kaux | [?] Aaye | Hutse | Wakana | Xiete | [?] Iku |
| EDAD: | 7;2 | 7;4 | 7;9 | 7;9 | 8;5 | 8;6 | 9;0 | 9;2 | 10;0 | 10;3 | Adult. |
| DEÍCTICOS | 36 | 28 | 14 | 13 | | 22 | 15 | 17 | 24 | 7 | 12 |
| PART | 7 | 5 | 11 | 8 | 13 | | 23 | 13 | 16 | 18 | 9 |
| ta | | | | | | | | | | | |
| riki | | | | | | | 12 | 2 | 8 | 1 | |
| Waniu CIT | | 17 | 15 | 13 | 26 | 6 | | 9 | 3 | 19 | 10 |
| YUXTAPOS | 37 | 39 | 60 | 51 | 52 | 56 | 44 | 48 | 32 | 54 | 37 |
| COORD | | | | | | | | | | | |
| Eske | 3 | | | 3 | | | | | | | |
| peru tsi | 3 | | | | | | | | | | 5 |
| Me | | | | 3 | | | | | | | 2 |
| Ta | | | | | | | | | | | |
| [?] aimieme | | | | | | | | | | | 2 |
| SUBR | | | | | | | | | | | |
| mi- REL | | | | 3 | | | | 4 | | | 4 |
| SWITCH-REF | | | | 3 | 9 | 11 | 3 | 7 | 8 | 1 | 5 |
| TEMP. | | | | | | | | | | | |
| xika TEMP | | | | | | | | | 3 | | 3 |
| COND | | | | | | | | | | | |
| -tsie TEMP | | | | | | | 3 | | 3 | | 2 |
| CAUSA | | | | | | | | | | | |
| -ke FIN | | | | | | | | | 3 | | 1 |
| -ki CAUS | | 11 | | 3 | | | | | | | 4 |
| FIN | | | | | | | | | | | |
| -ti ADVR | 14 | | | | 1 | 5 | | | | | 4 |
| No. CL | 26 | 38 | 56 | 39 | 25 | 18 | 35 | 47 | 38 | 72 | 216 |

Nexos coordinantes y subordinantes

Vemos en la tabla 3 que en general es escaso el uso de nexos coordinantes en los textos infantiles y no se muestra un aumento de su frecuencia con la edad. En lo que se refiere a la subordinación, este recurso sí parece aumentar con la edad. Antes de los 7;9 los

conectores afijales se limitan al adverbializador *-ti* en lugar de un conector específico. También se produce un conector causal, pero no como parte del texto narrativo sino como respuesta a una pregunta de la mamá. Al final de los 7 años, se empiezan a producir los sufijos de cambio de referencia (*-ka* y *-ku*), el prefijo de cláusula de relativo *mi-* y el sufijo causal *-ki*. Posteriormente aparecen el sufijo de finalidad *-ke*, el prefijo condicional *xika-* y el sufijo de relación temporal *-tsie*. Esto no significa que la niña no los haya producido con anterioridad. En los datos longitudinales hay producción de estos conectores antes de los cuatro años, pero no como parte de un fragmento narrativo sino dentro del diálogo con sus padres²⁰.

LAS FORMAS DEL SISTEMA DE TAM

El uso del pasado perfectivo e imperfectivo es similar al adulto desde el principio y no presenta un patrón que indique que haya una relación entre la edad y la frecuencia de estas formas de aspectos temporales.

A diferencia de lo que sucede con las formas de tiempo y aspecto, el uso y la frecuencia de los asertores sí parece modificarse con la edad de la niña. Antes de los 8;6 predomina el asertor 1 *mi-*, como se puede ver en la tabla 4. Ahí también vemos que en la primera narración hay una tercera parte de cláusulas con cero asertor; es decir, la niña omite el asertor. El asertor 3 (*ka*)-*ni-* de registro formal aparece por primera vez en la segunda narración, a los 7;4, y su frecuencia aumenta gradualmente (excepto en la narración *Nunutsi* a los 8;5)²¹. A partir de los ocho años y medio, es el asertor más frecuente,

²⁰ Barriga Villanueva (2002, p. 90) encuentra también que los niños de su muestra usan el nexa causal *porque* antes de los 6 años solo en respuestas a la pregunta *¿por qué?*, pero no dentro de la narración.

²¹ Esto no significa que el asertor *kani-* no aparezca en absoluto antes de esta edad. Aparece en los diálogos antes de los tres años. Es, de todas maneras, el último

Tabla 4. *Porcentaje de uso de los asertores en cláusulas declarativas*

| <i>Texto</i> | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
|---------------------|------------------|--------------|--------------|-----------|------------|-----------|-------------------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | [?] Iku | <i>Tsiki</i> | <i>Tsiki</i> | Nunu | Nunu | Kaux | [?] Aaye | Hutse | Wakana | Xiete | [?] Iku |
| <i>Edad</i> | 7;2 | 7;4 | 7;9 | 7;9 | 8;5 | 8;6 | 9;0 | 9;0 | 10;0 | 10;0 | adulta |
| <i>O ASERT</i> | 27 | | | | | | | | | | |
| <i>AS1: mi-</i> | 73 | 95 | 94 | 77 | 100 | 8 | 36 | 35 | 28 | 39 | 41 |
| <i>AS3: (ka)ni-</i> | | 5 | 6 | 23 | --- | 92 | 64 | 65 | 72 | 61 | 59 |

(Los porcentajes mayores de cada columna aparecen en negritas).

incluso más frecuente que en la narración de la madre, que presenta el estilo tradicional. Hay narraciones adultas en las que se hace un uso mucho menos frecuente de este asertor en este tipo de narraciones. Aquí cabe recordar el uso estilístico de este asertor en las narraciones y su consecuente variación de un individuo a otro.

CONCLUSIONES

Las estrategias de cohesión y su desarrollo

Conexión entre cláusulas (véase tabla 3)

En lo que se refiere a los recursos para conectar cláusulas, la yuxtaposición, como recurso no marcado, presenta la mayor frecuencia tanto en la producción infantil como en la adulta. Después de esta, los deícticos son los más frecuentes. Ninguno de los dos recursos parece estar relacionado con la edad de la niña y no distinguen mucho la producción infantil de la adulta. En cambio, sí parecen asociados a la edad los afijos subordinantes, los cuales empiezan a aumentar al final de los 7 años.

asertor en aparecer. El primero es el asertor *pi-* a los dos años y dos meses; luego aparece el asertor *mi-*, un mes más tarde (Gómez e Iturriz 2013).

Tiempo, aspecto y modalidad (tabla 2)

El uso del pasado perfectivo e imperfectivo en las narraciones huicholes es de aparición temprana, no se distingue del uso adulto y no está relacionado con la edad. En lo que se refiere a la modalidad asertiva, el uso de los asertores sí se modifica con la edad. Como ya se indicó, el asertor 3 (*ka*)-*ni*- caracteriza el estilo narrativo del cuento tradicional, en el cual marca los eventos de primer plano; el asertor *pi*- se restringe a la narración de eventos del pasado inmediato, por lo que no se usa en la narración de cuentos, y el asertor *mi*- se utiliza en los cuentos tradicionales para expresar los eventos de fondo. El uso de estos prefijos muestra relación con la edad de la niña (tabla 4): en la primera narración (*Iku*), a los 7;2 años, la niña solo usa el asertor: *mi*- y cero. El asertor de registro formal (*ka*)-*ni*- aparece desde la segunda narración (*Tsiki*) y su frecuencia aumenta en las siguientes (con excepción de la narración 5). A partir de la sexta narración (*Kauxai*), a los 8 años y medio, este asertor es el más frecuente.

La complejidad de los recursos de cohesión

En huichol, el aumento de la complejidad en las narraciones infantiles se puede observar más en el plano morfológico que en el sintáctico. La complejidad reside en el dominio de más afijos subordinantes en las cláusulas (como los de cambio de referencia); es decir, la complejidad es morfológica. Hay que recordar que el porcentaje de morfemas por palabra ha sido tomado por algunos autores como un índice de desarrollo lingüístico en etapas tempranas en lenguas sintéticas extremas como el groenlandés y el inuktitut (Fortescue 1985, p. 105).

Los resultados presentados nos permiten añadir a las conclusiones antes formuladas algunas reflexiones sobre la adquisición y el dominio de los recursos de cohesión investigados. Nuestros datos muestran que, al menos en el caso de los conectores afijales y los prefijos de modo (asertores), el desarrollo se da de una manera

diferenciada en distintos registros y tipos de textos. Por ejemplo, la niña produjo el sufijo causal *-ki* desde los tres años en el diálogo con sus padres, pero no en sus primeras narraciones de cuentos tradicionales. En lo que se refiere a la modalidad, la niña produce el asertor (*ka*)-*ni*- desde antes de los tres años en pequeños fragmentos narrativos de experiencias personales o para eventos en presente dentro del diálogo, pero no lo extiende a sus primeras narraciones de cuentos tradicionales sino hasta los 8 años.

Aquí hay un factor más que habría que analizar además de la edad y el tipo de texto, el contexto de socialización. A los 7 años, la niña, quien hasta ese momento vivía fuera de la comunidad huichola, produjo varios textos narrativos de cuentos tradicionales después de haberlos escuchado de adultos. Sus textos presentan una ausencia casi total del prefijo asertivo (*ka*)-*ni*-; es decir, no se ajustan al estilo de los cuentos tradicionales. En lugar del asertor (*ka*)-*ni*-, la niña usa el asertor *mi*- o ninguno. Sin embargo, otros niños de la misma edad, criados dentro de la comunidad, sí hacían uso de dicho prefijo en sus cuentos²². Después de los siete años, reinstalada en la comunidad, la niña produce cuentos tradicionales con el asertor de estilo formal, aunque la escuela a la que asistía no recibía instrucción en su lengua sino en español. Tal parece que su dominio del estilo tradicional de los cuentos populares se produjo simplemente por el contacto con sus compañeros y familiares en la comunidad huichola. Esto podría indicar que las prácticas sociales y familiares son el factor decisivo en el dominio de ciertos estilos narrativos. Berman señala que el desarrollo de las habilidades narrativas se basa en el desarrollo cognitivo, los medios lingüísticos de expresión y la “familiarity with narrative norms in a literate society” (1988, p. 469), pero nuestros resultados muestran que las habilidades y los estilos narrativos

²² La hermana menor de la niña investigada, a los 7;2 produce, además del asertor, los subordinadores *-tsie* y *-ka* (“switch reference”) en la narración de cuentos. Una explicación puede ser que vive en la comunidad huichola desde los cuatro años, a diferencia de la niña investigada, quien llegó a la comunidad después de los siete años.

pueden desarrollarse con la práctica cultural aunque no se cuente con la práctica de la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- BELLO, ANDRÉS 1984. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Colección EDAF Universitaria. [1ª ed. 1847].
- BERMAN, RUTH 1988. "On the ability to relate events in Narrative", *Discourse Processes*, 11, pp. 469-497.
- Y DAN SLOBIN (eds.) 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BROWN, ROGER 1973. *A First Language. The early stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- COMRIE, BERNARD 1983. "Switch-reference in Huichol: a typological study", en *Switch reference and universal grammar*. John Haiman y Pamela Munro (eds.). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 17-38.
- DE BEAUGRANDE, ROBERT-ALAIN Y WOLFGANG ULRICH DRESSLER 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. [1ª ed. 1972].
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, ALMUDENA 1994. "El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal", en *La adquisición de la lengua española*. Susana López Ornat (ed.). Madrid: Siglo XXI, pp. 29-46.
- FORTESCUE, MICHAEL 1985. "Learning to speak Greenlandic: a case study of a two-year-old's morphology in a polysynthetic language", *First Language*, 5, pp. 101-114.
- GIVÓN, TALMY 1983. "Topic continuity in discourse: an introduction", en *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Talmy Givón (eds.). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-42.

- GÓMEZ LÓPEZ, PAULA 2002. "La función retórica y la categoría de modo: el asertor de *registro formal* en huichol", *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 9, 24, pp. 131-142.
- 2010. "El desarrollo de la narración tradicional en huichol: estrategias de cohesión", en *El desarrollo de la lengua en la etapa escolar, en español y en huichol: expresiones espaciales y narración. Función* 33-34. Paula Gómez López y José Luis Iturrioz Leza (eds.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 221- 251.
- Y JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA 2013. "La adquisición de los prefijos de persona y aserción en huichol: relevancia semántica e *input* materno", en *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición y socialización*. Lourdes de León Pasquel (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Publicaciones de la Casa Chata), pp. 257-281.
- GRIMES, JOSEPH 1966. "Some Inter-sentence relationships in Huichol", en *Summa Antropológica en Homenaje a Roberto J. Weitlaner*. Antonio Pompa y Pompa (ed.). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 465-470.
- JACKSON MALDONADO, DONNA Y RICARDO MALDONADO 2001. "Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español", en *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León Pasquel (eds.). México: UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 165-200.
- JOHNSTON, JUDITH 1985. "Cognitive prerequisites: the evidence from children learning English", en *The crosslinguistic study of language acquisition*. Dan Slobin (ed.). Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum, v. 2, pp. 1257-1320.
- Y DAN SLOBIN 1979. "The development of locative expressions in English, Italian, Serbocroatian and Turkish", *Journal of Child Language*, 6, pp. 529-545.
- LONGACRE, ROBERT 1985. "Sentences as combinations of clauses", en *Language typology and syntactic description. II: Complex constructions*.

- Timothy Shopen (ed.). Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press, pp. 235-298. [Tesis de maestría].
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, where are you?*. New York: The Dial Press.
- OCHOA VILLANUEVA, MINERVA 2004. *Estrategias infantiles para relacionar eventos en una narración*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PAYNE, JOHN R. 1985. "Complex phrases and complex sentences", en *Language typology and syntactic description. II: Complex constructions*. Timothy Shopen (ed.). Cambridge: University Press, pp. 3-40. [Tesis de maestría].
- REYES TRIGOS, CLAUDIA 1996. *Narrar a los seis años: algunas características de las narraciones producidas por niños de la ciudad de Monterrey*. México: El Colegio de México. [Tesis de doctorado].
- ROJO, GUILLERMO Y ALEJANDRO VEIGA 1999. "El tiempo verbal. Los tiempos simples", en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). Madrid: Espasa-Calpe, v. 3, pp. 2867-2934.
- SEBASTIÁN, EUGENIA Y DAN SLOBIN 1994. "Development of linguistic forms: Spanish", en *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Ruth Berman y Dan Slobin (eds.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 239-284.
- SIMONE, RAFFAELE 1988. *Diario lingüístico de una niña*. Barcelona: Gedisa.
- SLOBIN, DAN 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar", en *Studies of child language development*. Charles Ferguson y Dan Slobin (eds.). Nueva York: Holt Rinehart and Winston, pp. 175-208.
- THOMPSON, SANDRA Y ROBERT LONGACRE 1985. "Adverbial clauses", en *Language typology and syntactic description. II: Complex constructions*. Timothy Shopen (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 171-205.
- WILLIAMS, ROBERT 1999. "Referential tracking in Oklahoma Choctaw: Language obsolescence and attrition", *Anthropological Linguistics*, 41, pp. 54-74.

ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| 1SG | primera persona singular |
| ASVR | adverbializador |
| AS1 | asertor suave: <i>mi-</i> |
| AS2 | asertor medio: <i>pi-</i> |
| AS3 | asertor de registro formal (<i>ka-</i>)- <i>ni-</i> |
| CAUS | causal |
| CIT | citativo |
| CL | cláusula |
| CONR | conector entre cláusulas |
| COORD | coordinación |
| CR:ms | cambio de referencia: mismo sujeto |
| FIN | finalidad |
| FUT | futuro |
| PART | partícula textual |
| PRT | pretérito |
| REF | referencia |
| REL | relativo |
| RF | registro formal |
| SN | sintagma nominal |
| SUBR | subordinante |
| TAM | tiempo, aspecto y modo |
| TEMP | temporal |

III
DE NARRADORES MIGRANTES,
BILINGÜES Y ESCRITORES DEBUTANTES

DE TÍTULOS, INICIOS Y FINALES.
NARRACIONES ESCRITAS DE NIÑOS
BILINGÜES Y MONOLINGÜES MEXICANOS

Rebeca Barriga Villanueva

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios
El Colegio de México

*Y es que los límites del desarrollo dependen
de cómo una cultura ayuda al individuo a servirse
del potencial intelectual de que está dotado.*

JEROME BRUNER

NARRAR Y ESCRIBIR EN DOS MUNDOS

Este trabajo forma parte de una investigación etnográfica denominada *Interculturalidad Urbana, Narraciones Orales y Escritas* (IUNOYE), uno de cuyos objetivos principales es analizar, por medio de la producción, principalmente narrativas¹ escritas, el impacto del español en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños indígenas mexicanos bilingües². Este proceso se da en circunstancias de alto riesgo.

¹ Sin entrar en discusiones de mayor envergadura, que no abonan a este trabajo, sobre la fina frontera que pudiera separarlos, a lo largo del trabajo usaré narraciones y narrativas como conceptos sinónimos. Para evitar repeticiones también usaré relato, historia o cuento de la misma manera, habida cuenta de que son conceptos hermanados con la narración y tan difíciles de definir como ella: “*Narrative is one of those Humpty Dumpty words that they mean whatever one wishes it to*” (Nelson 1996, p. 185).

² Llamarlos bilingües no deja de ser una osadía debido a que, desafortunadamente, no hay aún un estudio riguroso y confiable que permita clasificar el grado de bilingüismo que tiene un hablante indígena; otra deuda enorme de la política lingüística y educativa mexicana; sin embargo, podría aventurarme a decir que en este caso se trata de un bilingüismo subordinado y sustractivo, que se orienta al

Los niños —hijos de migrantes de primera y segunda generación— viven entre el uso restringido de su lengua materna, destinada básicamente al ámbito familiar, y el uso del español, multipresente en su mundo circundante, en especial en la escuela, donde adquieren todos los saberes científicos y la capacidad de reflexión a partir del uso de la lengua escrita³. Ahí, el español se constituye como la lengua del aprendizaje, de la escolarización, del conocimiento y del prestigio. Este desequilibrio entre ámbitos vitales de uso, conlleva a un peculiar desarrollo lingüístico, apenas investigado aún, pero muy generalizado en la realidad socioeducativa urbana de México, que desemboca en resultados múltiples. En cuanto a lo lingüístico se generan varios fenómenos muy interesantes pero altamente peligrosos en la vida intelectual, emotiva y social de los niños: “español indígena”, bilingüismo asimétrico, español desviado de la norma, semilingüismo. Con respecto a lo social, los fenómenos son igualmente complejos: fractura de identidad, desplazamiento de la lengua y marcas sociales por estigma. El papel de la escuela, en especial, la enseñanza de la escritura y la lectura⁴ y del español, es determinante en el desarrollo lingüístico de estos niños, y por ende, en su desarrollo cognitivo y social. Tratar de sondear en algunos de los efectos de este complejo proceso es parte de los móviles de este trabajo. Dada la generosidad de la narración como camino nítido para observar el desarrollo lingüístico pues permite al niño, en forma discursiva, la

desplazamiento de la lengua indígena por el español, con consecuencias altamente negativas para los niños.

³ Cito solo a algunos autores sobresalientes que han postulado a la lengua escrita como la disparadora fundamental de los procesos de reflexión, cruciales en el desarrollo: Gombert 1992 (pp. 151-173), Bruner 1996, Ferreiro *et al.* 1998 y 2008 y Nippold 2007, Hess 2010. Para el proceso de adquisición de la escritura en lenguas indígenas recomiendo ampliamente el libro, coordinado por Bertely en 2006a, 2006b y 2006c en especial el capítulo de Rockwell (2007, pp. 35-68).

⁴ La lengua escrita se ha concebido históricamente en México como la gran panacea para todos los males, de ahí la importancia extrema que se le ha conferido. Saber leer y escribir, equivale a pertenecer y ser dentro de la sociedad. Para los indígenas representa el principio y fin de la educación (Barriga Villanueva 2010, pp. 1111-1131).

organización de su experiencia y la construcción de conocimientos significativos dentro de su ámbito sociocultural (*cf.* Nelson 1996 y Bruner 1995a), aquí me propongo analizar algunos aspectos de las narraciones escritas de un grupo de niños mexicanos bilingües y monolingües de diferentes grados escolares, que asisten a dos escuelas de la ciudad de México, Pablo de la Llave y Melchor Ocampo. Ambas escuelas, con actitudes muy diferentes hacia los niños indígenas. Una con una peculiar aceptación, con una negación explícita y un temor enmascarado, pero en ninguna de las dos hay acciones concretas para crear un andamiaje de acompañamiento en el proceso de enseñanza. Tienen tres importantes rasgos en común: en su alumnado hay un número considerable de población indígena; están bajo el cobijo de la política intercultural bilingüe⁵, y finalmente, comparten, como todas las escuelas en México, una visión salvífica, casi milagrosa, de la lengua escrita, panacea de todos los males. Año con año manifiestan su “Misión” con lemas como: *Leer y escribir para ser mejor. Leer y escribir para ser libre. Escribe, lee y conocerás.*

Mi interés en este trabajo apunta en dirección a dos terrenos estrechamente vinculados; por un lado, el psicolingüístico, centrado en las posibles manifestaciones del desarrollo, plasmadas en las narraciones escritas; el otro, se dirige a lo sociolingüístico, observar cómo intervienen los factores sociales, culturales y educativos en este desarrollo. El itinerario analítico que recorreré, lo constituyen tres aspectos de las narrativas en los que se imbrican estos dos terrenos: los títulos, la orientación o inicio de la narración y el desenlace o final de esta. Estos dos últimos elementos estructurales, cristalizados por Labov y Walestzky en su clásico estudio de 1967 y retomado

⁵ Esta política postula el derecho irrestricto de los niños indígenas a recibir una educación en su lengua materna en un ambiente de interculturalidad y bilingüismo cuyo fin último es propiciar, en situación de equidad, el respeto y la convivencia de las lenguas indígenas con el español. Sobre los lineamientos de esta política y sus consecuencias en la escuela Pablo de la Llave aquí referida (véase Barriga Villanueva 2008, pp. 1229-1254).

posteriormente por varios especialistas que los han caracterizado con mayor precisión.

Los títulos revisten un especial interés por ser parte inherente, imprescindible del texto escrito en los saberes escolares. En torno a ellos muchas preguntas de investigación se desprenden naturalmente ¿Qué revelan estos títulos?, ¿cómo se estructuran?, ¿qué relación tienen con lo narrado? ¿Remiten a aspectos emotivos o culturales? Por su parte, iniciar y finalizar textos, cualquiera que sea su naturaleza, requiere de un gasto cognitivo especial. Suscitan igualmente preguntas en torno a ellos ¿Qué estrategias siguen los niños para iniciar su narración, cómo orientan a sus potenciales lectores, en este caso, acerca de los personajes, espacios, tiempos, y sentimientos que se suscitan en la trama de su narración? ¿Qué cercanía o lejanía hay entre las producciones de los niños bilingües y monolingües? ¿Qué papel juega la escuela en esta situación?, ¿cómo terminan sus narraciones? ¿Siguen el patrón canónico? ¿Hacia dónde enfocan el desenlace? Estas preguntas se conectan de forma lógica con las hipótesis que subyacen a este trabajo: *a)* independientemente de si hay o no un desarrollo lingüístico visible, los niños indígenas entamarán de manera diferente a la de los niños monolingües sus narraciones escritas; *b)* las diferencias emanan de la estructura de la lengua materna y de visión de mundo que porta⁶. *c)* la escuela tiene una incidencia fundamental en este desarrollo.

DECISIONES METODOLÓGICAS

Para dar respuesta a las preguntas de investigación anteriores y probar las hipótesis, tomé varias decisiones de índole metodológica, relacionada con las dificultades inherentes al tipo de población trabajada y

⁶ Recomiendo la lectura, en este mismo libro de los capítulos de Arias, De León, Francis y Navarrete, Flores, Del Río, Podestá; y Romero y Moreno, que se tocan en varios ángulos con esta investigación.

al texto seleccionado para realizar las tareas. Con respecto a la selección de la muestra, si bien es cierto que en las dos escuelas trabajadas hay un número considerable de niños indígenas, la diversidad de las etnias a las que pertenecen, dificulta la posibilidad de obtener un universo homogéneo que permita marcar tendencias y explicaciones plausibles y confiables. De ahí la naturaleza exploratoria de este estudio en el que la producción de cada niño podría considerarse más bien como un estudio de caso.

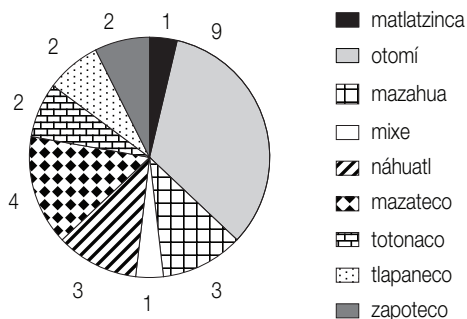
Al inicio de la investigación, en ambas escuelas encontré niños pertenecientes a 9 diferentes etnias⁷ en su conjunto, algunas de cuyas lenguas pertenecen a familias lingüísticas con rasgos estructurales muy diferentes entre sí mismas y el español: matlatzinca, mazahua, mazateco, mixe, náhuatl, otomí, tlapaneco, totonaco y zapoteco. El problema no es solo de familias lingüísticas sino de la variación dialectal entre lenguas. Puede haber niños que hablen la misma lengua como el otomí, pero de dos variantes diferentes como la de San Pablito, Pahuatlán, estado de Puebla y otros del Estado de México, variantes diferentes, que a veces, impiden la legibilidad entre hablantes, no importando la distancia que media entre sus comunidades. Relato, por su pertinencia, una situación vivida con Sergio⁸ y Uriel (forman parte de la muestra de este estudio) hablantes de mazateco de dos comunidades muy cercanas en Oaxaca; Jesús me comentaba de la manera de hablar de Sergio y sus hermanos: “ellos hablan al revés, maestra”, “tienen otra cosa en el cerebro”.

Esta diversidad encontrada en ambas escuelas se puede apreciar en la siguiente figura:

⁷ En un mismo salón de clase puede haber niños hablantes de cuatro o cinco diferentes lenguas, paraíso multicultural, infierno para los maestros que escogen varios caminos para enfrentar el problema: invisibilidad, indiferencia, negación. Para profundizar en este problema remito a Barriga Villanueva 2008.

⁸ Uso los nombres reales de los niños con la autorización de la escuela, de sus padres y el gusto manifestado por ellos mismos de que su nombre “apareciera en mi tarea”.

Figura 1. *Lenguas, etnias y lenguas en contacto en dos escuelas urbanas*



La presencia de niños indígenas en las escuelas urbanas obedece a un creciente fenómeno de migración a las ciudades donde sus padres buscan oportunidades de trabajo, de mejor vida y de mejores oportunidades para sus hijos, la principal: “que aprendan a leer y a escribir”. Esta presencia, laboratorio de fenómenos lingüísticos, sociales y educativos, se traduce en un problema inmanejable en las escuelas urbanas porque, desde ya, representa un reto para la enseñanza y el aprendizaje. Los maestros son monolingües de español; si hubiera algún bilingüe —y lo asumiera—, no está capacitado para atender los problemas que se derivan de esta diversidad. En las ciudades los programas y los libros de texto están en español exclusivamente.

Para esta investigación, como se aprecia en la tabla 1, reuní 12 niños entre las dos escuelas, 9 hablantes de 3 diferentes lenguas indígenas, mazahua, otomí y mazateco⁹ y 3 hablantes de español, como grupo control. Estos niños cursaban 3°, 4° y 5°. La elección por lenguas y por grados escolares se relaciona, en este caso, con el

⁹ Estas tres lenguas pertenecen a la familia otopame cuyas características estructurales son de gran complejidad por su naturaleza tonal y sus procesos de nasalización, que hacen mucho más difícil su representación gráfica (véase Manrique 1988, INALI 2009).

entrecruce de lo psicolingüístico y lo sociolingüístico. Los grados permiten seguir una trayectoria transversal de desarrollo, en la que se espera ver resultados evolutivos. Trabajé a partir del 3° porque quería asegurarme de que los niños ya dominaran los aspectos más mecánicos de la escritura y ya estuvieran en el camino de la comprensión lectora, piedra de toque en el sistema educativo mexicano; por otro lado, la posibilidad de recorrer el desarrollo de los niños en tres lenguas permitía una comparación de lo que sucede en la realidad cotidiana con el contacto de lenguas y etnias, insoslayable en estas escuelas.

Tabla 1. *Caracterización de la muestra*

| <i>Nombre y año escolar</i> | <i>Lengua</i> | <i>Escuela</i> | <i>Escolaridad previa</i> |
|-----------------------------|-----------------|-------------------|---------------------------|
| 1. Gabriel, 3° | <i>otomí</i> | Melchor Ocampo | Sin preescolar |
| 2. Katia, 4° | <i>otomí</i> | Melchor Ocampo | Sin preescolar |
| 3. Sonia, 5° | <i>otomí</i> | Melchor Ocampo | Con preescolar |
| 4. Sergio, 3° | <i>mazateco</i> | Pablo de la Llave | Sin preescolar |
| 5. Francisco, 4° | <i>mazateco</i> | Pablo de la Llave | Sin preescolar |
| 6. Jesús, 5° | <i>mazateco</i> | Melchor Ocampo | Sin preescolar |
| 7. Celestino, 3° | <i>mazahua</i> | Pablo de la Llave | Sin preescolar |
| 8. Kenia, 4° | <i>mazahua</i> | Melchor Ocampo | Sin preescolar |
| 9. Yolanda, 5° | <i>mazahua</i> | Melchor Ocampo | Sin preescolar |
| 10. Angie, 3° | <i>español</i> | Pablo de la Llave | Con preescolar |
| 11. Mariana, 4° | <i>español</i> | Melchor Ocampo | Con preescolar |
| 12. Esperanza, 5° | <i>español</i> | Melchor Ocampo | Con preescolar |

No está de más resaltar que solo uno de los niños bilingües tenía educación preescolar previa; de tal manera que acercamiento con la lengua escrita, de manera formal, de los otros niños bilingües, llevaba ya un retraso, con todo el peso cognitivo que ello representa, frente a los otros niños. Una de las características salientes de los niños de estas dos escuelas, es que, en general, provienen de familias de bajos recursos económicos; el nivel más alto de escolarización de sus padres suele estacionarse en la preparatoria; el caso particular de los niños indígenas se complejiza pues, la mayoría de sus padres son

monolingües y analfabetas; la mayoría de ellos, según reportes de las escuelas, solo alcanzaron cursar el 2° y 3° de primaria en su proceso de escolarización. No es difícil imaginar, entonces, el doble conflicto que representa para sus hijos, la adquisición de la lengua escrita: escolarizarse y aprender a escribir y leer en una segunda lengua cuyos rasgos distintivos se alejan de los de su lengua materna y aprender sin acompañamiento ni andamiaje¹⁰.

Para el diseño de esta investigación de narraciones escritas y la elección del texto para la producción de narrativas y formación del corpus, partí de la familiaridad de los niños con la tarea de construir una narración a partir de imágenes sin texto¹¹; elegí, entre algunos cuentos del mismo formato, el conocido cuento *Frog where are you?* de Mercer Mayer (1969)¹², para la formación de mi corpus. El cuento de *Ranas*, como se le conoce familiarmente, resultó de entrada, muy atractivo para los niños, quienes de inmediato reaccionaron a la historia con entusiasmo, debido a que las ilustraciones les despertaron gran curiosidad. No era extraño ver cómo algunos ya empezaban espontáneamente a construir historias sobre el perro y la rana. En este sentido, se confirma uno de los argumentos de Berman y Slobin sobre las fortalezas y debilidades de este cuento (1994, pp. 17-25); y se comprende también porque ha dado la vuelta al mundo de las culturas y de las lenguas mostrando un sinnúmero de aspectos del desarrollo lingüístico oral, escrito y cultural. Más allá de la aparente facilidad que ofrece el formato con imágenes, con Trabasso y Rodkin, encuentro el doble valor de este tipo de narraciones:

¹⁰ Remito al libro *Alfabetización. Teoría y práctica* de Emilia Ferreiro (2008) para profundizar en todos los problemas cognitivos y sociales derivados de la formalización de la lengua escrita.

¹¹ En los libros de texto gratuitos de español, obligatorios para todos los estudiantes de educación primaria en México, son abundantes este tipo de ejercicios de poner texto escrito a una secuencia de imágenes que en su conjunto forman una historia: "Escribe en tu cuaderno un cuento basándote en los dibujos" (SEP 1993, p. 11).

¹² Como es sabido este cuento es un texto con imágenes secuenciadas que relatan las aventuras que viven un niño y su perro, buscando a una rana perdida.

The narrative of events such as those in *Frog where are you?* requires that the person first interpret what is happening. In this interpretation a conceptual basis is formed for narrating the pictured events in language. In short, the narration of the picture story is a joint process of event comprehension and language production (1994, p. 87).

El proceso de trabajo con *Ranas* fue paulatino y en etapas con los niños. En la primera, en momentos de la rutina etnográfica que realizaba, les di a conocer el cuento junto con otros del mismo formato para ver su reacción y pedirles que escogieran el que más les gustara. *Ranas* ganó, con mucho, en el gusto de los niños. En otras sesiones, les mostré el texto y les conté fragmentos de la historia; la mayoría de ellos no permanecían estáticos, oían al tiempo que preguntaban sobre las peripecias del niño y del perro, y querían saber si la rana aparecía. Concluí la historia en varias sesiones más. A partir de la segunda etapa, semanas después, motivé a los niños a escribir sus narraciones para hacer un libro con ellas e intercambiarlo con el que estaban preparando en la otra escuela, donde yo trabajaba. Les repartí, entonces, a cada niño, el texto completo con las imágenes y los invité a que escribieran su propia historia de la rana. Podían hacerlo atrás de las hojas impresas o en la hoja blanca que yo les daba. La pregunta más insistente de algunos niños era saber si escribían la historia de cada “cuadrado” o toda la historia; sus propios compañeros se encargaban de contestar: “toda para que quede mejor”; sin embargo, la tendencia unánime fue escribir sobre la base de cada imagen¹³. Luego de algunas semanas, con la convicción del poder de la evocación: “One way to understand the fundamental nature of narrative is to first consider

¹³ La pregunta de los niños no deja de ser significativa en dos sentidos. El primero revela la seguridad que les da tener la base de una imagen como punto de partida para organizar su texto. El otro apunta hacia el cuento mismo, cuyas imágenes podrían ser, cada una, una micronarración con elementos climáticos que rompen la canonicidad: la pérdida, la aparición del búho, el topo, las abejas, el venado. En el anexo 1 ofrezco como ejemplo un fragmento de esta primera tarea; añadido además, un fragmento de segunda tarea sin apoyo gráfico.

the nature of human memory [...] personal memories that are unrehearsed disappear but to rehearse them means to retell in a narrative fashion” (Gee 1991, pp. 1 y 3)¹⁴, y su impacto positivo en el desarrollo: recordar, organizar en estructuras y darle coherencia a un texto, en la tercera y última etapa, central en la investigación, les pedí que volvieran a escribir la historia, sin las imágenes presentes. ¿Qué tanto habían comprendido el texto? ¿Qué tanto eran capaces de reorganizar la historia y escribirla con coherencia sin el apoyo gráfico?

Para la transcripción de las narrativas respeté el criterio de no hacer ninguna modificación a la escritura infantil (Ferreiro y Pontecorvo *et al.* 1998, pp. 25-26). De sobra está mencionar el enorme valor que aporta al conocimiento del proceso de adquisición, reflejar con fidelidad lo escrito por el niño¹⁵. El corpus quedó conformado por 24 narraciones en total; 12 escritas (versión 1) con apoyo gráfico de las imágenes de *Ranas*, y 12, base del análisis, con la escritura del relato evocado (versión 2). En ambas versiones, separé las tres partes constitutivas del análisis: títulos, los inicios y los finales del cuento. En las tres me centré en dos aspectos, el lingüístico: algunos rasgos de la estructura sintáctica, y el discursivo y pragmático, en el que privilegié, todos aquellos elementos subjetivos del lenguaje que se relacionan con la emotividad, la expresividad y la evaluación así como con la conciencia que el niño que tiene del otro.

¹⁴ Véanse las interesantes posturas de Jerome Bruner 1995b y de Katherine Nelson 1996 en torno a la emergencia de la memoria en la niñez y su relación con las narrativas y el desarrollo lingüístico, cognitivo y emocional de los niños.

¹⁵ Dados mis objetivos, no abundaré en problemas que surgen del manejo del espacio, segmentación, acentuación, puntuación y ortografía, uso de mayúsculas y minúsculas o borraduras, enmendaduras, tachones, que tienen, indudablemente, un enorme valor y un significado lingüístico y cognitivo. Solo subrayo que son reveladores de graves problemas de índole mecánica y conceptual que enfrentan los niños de mi muestra con la lengua escrita. Resulta paradójico observar cómo los niños pueden construir narraciones aceptablemente coherentes y bien estructuradas pero no pueden remontar dichos problemas. En el fragmento del anexo 1 pueden apreciarse algunos de estos problemas. Una posible explicación de la tortuosa escritura de los niños bilingües es la configuración fonológica de su lengua materna.

Los títulos, por su propia naturaleza, no requerían de mayor decisión, simplemente era transcribirlos, respetando la escritura del niño, analizar su constitución formal y buscar pistas significativas de sus relaciones con la comprensión global del cuento. Para la orientación o inicio y para el desenlace o final, en cambio, había que seleccionar los episodios que corresponden al arranque de la narración y a su término. Para la primera versión, seguí la guía de las ilustraciones mismas. De la 1 a la 5 donde aparecen los elementos canónicos —quién, qué, dónde, cuándo— de la presentación de los personajes y de la situación que dispara la narración: la pérdida de la rana; en tanto que de la 22 a la 24 se presenta el desenlace o final de la historia con la aparición de la rana. Para la segunda versión, seguí la pauta misma de la narración de los niños y corté de acuerdo con lo esperado del inicio y del final de la *Rana*.

Por la naturaleza y dimensión misma del corpus, decidí que un análisis cualitativo podría arrojar buena luz a la interpretación de los datos.

EL NOMBRE DE UN TEXTO

Los títulos representan un lugar privilegiado en la enseñanza escolarizada. Lo he podido observar una y otra vez en mi etnografía: “No se olviden del título”, “No olviden poner mayúscula al empezar”, recuerda la maestra si se trata de escribir un texto. De hecho los títulos ocupan un lugar imprescindible dentro de la normatividad escritural, que establece que todo texto completo debe de llevar un título que oriente al lector: “el título es el nombre de un texto. Su principal función es dar a conocer su contenido”, reza el libro de texto gratuito de español de 3° (SEP, 1993, p. 127)¹⁶. Poner un título conlleva

¹⁶ Hay abundantes ejercicios en los libros de texto de español de diversos enfoques, en los que se recuerda al niño la importancia de los títulos. “Lee la siguiente historieta, ¿Qué título le pondrías? Revisa si el título del cuento es adecuado a lo que

varios procesos muy interesantes. En primer lugar, la selección de los elementos lingüísticos que lo conforman, reflejo de dominio y competencia; se añan a este paso la capacidad de sintetizar la sustancia del tema tratado, que supone una comprensión global del texto, y la reflexión del niño en una especie de monólogo consigo mismo para legitimar su escritura y para establecer una comunicación valiosa con su receptor, eligiendo el foco de su interés.

En la tabla siguiente se puede apreciar, en su conjunto, los títulos elegidos por los niños en sus narraciones.

Tabla 2. *Títulos*

| <i>Nombre</i> | <i>Versión y títulos</i> |
|--------------------------------------|---|
| 1. Gabriel, 3º, <i>otomí</i> | 1 el niño y el sapo 2 la rana traviesa |
| 2. Katia, 4º, <i>otomí</i> | 1 el niño y las pequeñas ranas 2 El niño, que se encontro la rana |
| 3. Sonia, 5º, <i>otomí</i> | 1 ¿Donde esta la rana? 2 ¡Adonde Esta la rana! |
| 4. Sergio, 3º <i>mazateco</i> | 1 el niño y sus mascotas /un perro y una rana o es sapo 2 El NINO y su rana y su perro |
| 5. Francisco, 4º, <i>mazateco</i> | 1 el niño encuentra a su rana 2 La rana y el niño |
| 6. Jesús, 5º, <i>mazateco</i> | 1 el perro y el rana y niño. 2 El NIÑO triste. |
| 7. Celestino, 3º, <i>mazahua</i> | 1 el niño y la rana o el niño y su rana 2 <i>habia un niño con un perro y una rana</i> [título 1] El niño el perro y la rana [título 2] |
| 8. Kenia, 4º, <i>mazahua</i> | 1 El niño perdió su rana 2 el niño el perro y la rana |

en él se trata" (SEP 2000, pp. 11 y 235), "¿Recuerdas los títulos de algunos libros que has leído?, ¿cuáles son? (SEP 2010, pp. 21 y 57). Hago notar que durante la escritura de las dos versiones de la *Rana*, varios niños se acercaban a mí y me preguntaban preocupados "¿debo poner el título, verdad?", era obvio que necesitaban una especie de refuerzo del valor que ellos ya tenían interiorizado.

Tabla 2. (*Conclusión*)

| <i>Nombre</i> | <i>Versión y títulos</i> |
|--------------------------------------|---|
| 9. Yolanda, 5º, <i>mazahua</i> | 1 El niño feliz con sus animales El niño y la rana y el perro [título 1] El Niño y la Rana [título 2] |
| 10. Angie, 3º, <i>español</i> | 1 Un niño su perro y su sapo 2 <i>El bosque donde se escapo la rana</i> |
| 11. Mariana, 4º, <i>español</i> | 1 El niño, el perro y la rana 2 Los tres amigos Atte: Mariana O. C. |
| 12. Esperanza, 5º, <i>español</i> | 1 El niño que tenía su rana y su perro 2 El niño aventurero y la rana viajera |

Los elementos lingüísticos

La sintaxis de los títulos es apariencia sencilla y se concentra prácticamente en una sola estructura, la frase nominal con distintos componentes (artículos determinados, indeterminados y posesivos más nombre, o artículo más nombre más adjetivo). La mayoría de estas frases se coordina con otra u otras frases nominales, como se aprecia en las siguientes construcciones:

el niño y el sapo 1 3° O

el niño y las pequeñas ranas 2 4° O

Un niño su perro y su sapo 10 3° E

También hay frases nominales expandidas que sugieren un grado más de complejidad:

El niño, que se encontro la rana 2 4° O¹⁷

El bosque donde se escapo la rana 10 5° E

El niño que tenía su rana y su perro 12 5° E

¹⁷ En adelante después del ejemplo, daré la clave de identificación del niño que sigue el siguiente orden: primero el número que el niño tiene en la muestra, después el grado que cursa, le sigue la inicial de la lengua que habla (para el mazateco usaré

En los títulos también hay oraciones simples, que apuntan también a una mayor complejidad estructural; aparecen en tres tiempos verbales: presente (el tiempo menos canónico) pretérito y copretérito:

*El niño se **encuentra** su rana 5 4° M*

*El niño **perdió** su rana 8 4° Mh*

***Había** un niño con un perro y una rana 7 3° Mh*

Este último título de Celestino, por su información, le roba rasgos distintivos a la orientación de la narrativa y reproduce su estructura, incluso la forma canónica del inicio.

Construcciones interesantes

Empiezo por los títulos dobles o por aquellos en los que el niño duda sobre su elección y se autocorrigió de manera peculiar pues establece una comunicación con su potencial lector.

***Había un** niño con **un** perro y **una** rana*

***el** niño **el** perro y **la** rana 7 3° Mh*

De estos dos títulos que ofrece Celestino para su versión dos, se desprenden varias interpretaciones posibles; podría ser que el segundo sea una especie de resumen del primero, aunque desde el punto de vista discursivo, el niño reafirma la información nueva que había dado con indeterminantes usando determinantes. También podría pensarse que el niño prefirió quitar el *había* por pertenecer a otra parte del cuento.

En la versión 1 Celestino también había dudado sobre el título idóneo de su narrativa; esta vez el dilema se da entre el determinante

M y para mazahua Mh) y por último, la versión de que se trata. Aunque mi foco de interés está en la versión 2, solo en el caso de los títulos, en ocasiones remitiré a la primera para hacer más nítido el análisis.

y el posesivo, la duda puede venir de varias fuentes de información: en la lengua del niño no hay determinantes ni posesivos, o el niño no sabe qué elemento tiene más valor para acompañar un nombre.

*El niño y **la** rana o el niño y **su** rana* 7 3° Mh

En el título de la versión 1 Sergio:

el niño y sus mascotas / un perro y una rana o es sapo 4 3° M v1

Dejo de lado la raya perpendicular que podría sustituir a los dos puntos, y me centro en la disyuntiva; el niño al dudar del género del batracio, decide preguntarse o preguntar a su posible lector, cumpliendo con la necesidad de establecer contacto comunicativo.

Particularmente atractivos son los títulos de la niña otomí Sonia:

¡Adonde Esta la rana! 3 5° O v2

¿Donde Esta la rana? 3 5° O v1

Llaman la atención dos aspectos, el primero, el uso de los signos de interrogación y de exclamación en la oración de la niña. La puntuación¹⁸ es alarmantemente escasa en estos niños, sean monolingües o bilingües. ¿Qué motivó a Sonia a poner los diacríticos? ¿Conocimiento escolar? ¿Necesidad de reproducir la oralidad en su escritura? Frente a todas las posibles interpretaciones, la explicación que me parece más plausible es la de la presencia de la oralidad en la escritura. La niña siente la necesidad de marcar su título con diacríticos que tratan de emular las posibilidades que la prosodia ofrece en el habla. La misma explicación podría darse para el uso de la mayúscula después de los pronombres interrogativos, parecería como

¹⁸ Sobre la dificultad de la puntuación y su significado remito a Ferreiro (1998, pp. 129-161). Conuerdo con su afirmación de que nuestro conocimiento sobre ella es muy precario aún y añado que esta precariedad deja abierto un amplio camino para la interpretación sobre el valor y significado que le da el niño, a veces diametralmente opuesto al de la normatividad.

una marca para llamar la atención, y establecer así, una relación fática con el lector.

El caso de *los tres amigos Atte. Mariana O.C.* 11 5° E es muy llamativo por dos razones; la primera, por la capacidad sintética de la niña y la comprensión global del texto que le permite conjuntar en un numeral a los protagonistas de la historia, aunque comprometa un tanto la imaginación del lector que aún no conoce a los personajes; la otra razón es también doble, pues además de la abreviatura, de uso muy escolar e inusual dentro de un título, muestra la necesidad de la niña de establecer su autoría de esta forma; no olvidemos que el nombre propio es, por antonomasia, un signo de identidad obligado.

Los aspectos discursivos

La otra parte interesante que revelan los títulos es la expresión de los niños de su capacidad evaluativa¹⁹. Cómo manifiestan su empatía con los personajes de *Ranas*, como reflejan las emociones que ellos viven, qué tanto pueden plasmar su punto de vista ante una situación dada. En este sentido, hay cinco títulos reveladores de estos aspectos subjetivos, cuyos autores son hablantes tanto de lenguas indígenas, en este caso, de otomí, de mazahua y de español:

La rana trabiesa 1 3° O v2

el niño y las pequeñas ranas 2 4° O v1

el NINO triste 6 5° M v2

El niño feliz con sus animales 9 5° M v1

El niño aventurero y la rana viajera 12 5° E v2

¹⁹ Remito al apartado 2 de este libro, muy especialmente a los capítulos de Montes y de Alarcón, en los cuales algunas de las autoras profundizan en el significado y valor de los estados mentales y de la evaluación en las narrativas infantiles que analizan; comprueban el postulado bruneriano de que la narración refleja nuestra concepción del mundo y es una manera de organizar nuestra experiencia.

Los adjetivos que seleccionan los niños para calificar a los personajes reflejan sus puntos de vista sobre las cualidades de los personajes y también la percepción que tiene de su sentir, reflejo indudable de una capacidad evaluativa en crecimiento. Es de notarse que Jesús, a todas luces, acude al recurso de las mayúsculas y el subrayado para atraer la atención de su lector.

HABÍA UNA VEZ...

La orientación elemento, curiosamente considerado opcional por algunos especialistas (Labov y Walestzky 1967) tiene un papel relevante en las narrativas por su estrecho vínculo con procesos de gran complejidad semántica y pragmática²⁰, relacionados con la referencialidad, caminos seguros para recorrer el desarrollo cognitivo y lingüístico. Se constituye con cuatro grandes elementos: “they serve to orient the listener in respect to *person, place, time and behavioral situation*” (p. 32. Las cursivas son mías) con los que el niño tiene que configurar el escenario de la narración para lograr la comunicación consigo mismo, con su interlocutor y construir así, un discurso coherente.

Quién, cuándo, dónde y cómo, son, entonces las cuatro vías que seguiré para explorar en sus narrativas, si los niños ya tienen conciencia de estos aspectos para orientar a su lector. Además, para observar acerca del papel de la escuela y de su intervención en el desarrollo

²⁰ Con base en los postulados de Peterson y McCabe (1991), Gee (1991) afirma que “they argue that narrative structure develops as a response to others, I will argue that all social groups inculcate in their narratives that orient their listeners because of functions of narratives is to form a perspective on experience, a perspective formed out of traditions one partly shares with, and wants to reconstitute/share, communicative to a listener” (p. 21). Remito a Peterson y McCabe (1991, p. 41) y de Hudson y Shapiro (1991, p. 95), Berman y Slobin (1994, pp. 39-84) para abundar en la definición de orientación. Sobre la complejidad de los aspectos mencionados y sus nexos con la referencialidad, sugiero la lectura del seminal artículo de Maya Hickmann (1995).

lingüístico infantil, tomaré en cuenta si en estos inicios está presente en el tradicional inicio canónico: *Había una vez o érase que* [...] que sigue muy presente en las actividades escolares, relacionadas con la narración. La portada de un libro de texto gratuito de español, de las más recientes generaciones ilustra elocuentemente esta presencia. En esta, muy colorida y atractiva, aparece reproducida la página de un cuento que reza: *Había una vez una aldea muy pequeñita en donde vivía* [...] (SEP 2010).

Dada la claridad de las imágenes de *Ranas* y la secuencia entre ellas, hay una guía segura para orientar al lector sobre quienes participan en la narración, donde, cuando se suceden los eventos y como son las reacciones emocionales que se despiertan en personajes centrales de la narrativa. Lo interesante de la segunda versión aquí analizada es que la construcción de la narración le atañe solo al niño, con su conocimiento previo y memoria como únicos instrumentos conceptuales. Veamos pues, en la tabla siguiente, cómo resuelven estos niños la introducción a la trama ¿Orientan?

Tabla 3. *Inicios*

| |
|---|
| 1. Gabriel, 3º, otomí |
| <i>V2 es de que un niño en la noche vino una rana entonces lo puso en un frasco y cuando todavía era de noche se escapo y cuando amanecio vio el niño que no estaba entonces lo busco y no estaba</i> |
| 2. Katia, 4º, otomí |
| <i>V2 Habia una vez un niño que se encontro una rana en el bosque cuando el nino se desperto larana yano estaba y se enojo cuando el niño se durmió la rana se escapo lejos de hay</i> |
| 3. Sonia, 5º, otomí |
| <i>V2 Una noche como todas un niño admirava la rana que tenia en un Gran frasco junto con su perro. Cuando se había cansado de verlo se fueron a dormir. Al siguiente día despertaron y vieron que la rana no estaba, entonces el niño lo buscó por todas partes pero no lo encontro.</i> |

Tabla 3. (*Inicios. Conclusión*)4. Sergio, 3º, *mazateco*

V2 Había una vez un niño que tenía su rana que se llama rene y el niño un día estaba dormiendo y se le onvido serrar la tata y surana se escapo y desperto y su rana llano estada y vusco y vusco

5. Francisco, 4º, *mazateco*

V2 había una ves un niño que tenía una rana, un día se le perdió la fue a buscar en el bosque

6. Jesús, 5º, *mazateco*

V2 Había una vez un niño que tenía un perro y una rana y la rana se fue del la casa y lo fue al ducar fue al buscarlo

7. Celestino, 3º, *mazahua*

V2 había un niño que tenía una rana y un perro y la rana se les escapo y el niño se puso muy triste y la busco en todas partes

8. Kenia, 4º, *mazahua*

V2 Había una vez un niño que estaba viendo a la rana cuando el se dormía la rana se escapo el niño desperto y la rana no estaba en el frasco ya se había escapado

9. Yolanda, 5º, *mazahua*

V2 Había un niño y una rana el niño quería a su rana. y el niño se dormio y la rana se salio de su frasco donde el niño lebanto y vio y no lo encontraba y el niño lo buscaba por todas las partes y no lo encontro y el niño lo fue a buscar el bosque sud ando el niño y el benado lo abento al agua y el niño encontro su rana sepuso feliz

10. Angie, 3º, *español*

V2 Había una vez un niño tenía una rana y un perro y el niño estaba viendo a su rana con su perro y despues cuando el niño se quedo dormido la rana se escapo y despues a la mañana siguiente el niño desperto y vio que su rana ya no estaba y se puso muy triste y la estava vuscando como loco

11. Mariana, 4º, *español*

V2 Había una vez tres amigos que salieron de su casa para jugar en el bosque. Al niño se le había perdido su rana,

12. Esperanza, 5º, *español*

V2 Había un niño que compro una rana y cuando era de noche el niño se durmio y la rana se salio de su frasco

Como se observa a simple vista, sobresale la persistencia de *había una vez*, inicio canónico y tradicional de los cuentos de factura occidental, diez de los niños, lo eligen para iniciar su narración:

había una vez unino que tenia su rana que se llama rene 4 3° M

Este inicio de Sergio, un niño mazateco, es llamativo por su doble nexo con lo occidental; no solo hay un inicio canónico sino que bautiza a la rana como “rene”, el nombre del conocido personaje de un programa televisado infantil. La familiaridad con este tipo de programas señala un factor de desplazamiento de las lenguas maternas de los niños indígenas expuestos a un uso del español continuo.

Podemos observar que los inicios de Yolanda, hablante de mazahua y de Esperanza, de español, están incompletos pues solo se quedan con el inicio de la fórmula en copretérito más sus complementos:

Havia un niño y una rana 9 5° M

Había un niño que compro una rana 12 5° E

Esta reducción sea quizá, señal de una fórmula que se encuentra en transición y empieza a ceder su lugar a otras maneras: “Como tantos otros elementos de la tradición oral, las fórmulas de comienzo y cierre de cuentos, otrora tan valoradas, se han visto afectadas por el paso del tiempo y, como consecuencia, por la debilitación de la memoria y los cambios de gustos e intereses” (Pérez 2006, p. 24).

Los únicos dos inicios que se apartan del canon pertenecen a Gabriel y a Sonia, dos niños otomís de diferentes grados escolares:

Es de que un niño en la noche 1 3° O

Una noche como todas 3 5° O

Llama la atención el inicio de Gabriel, hablante de otomí, pues reproduce una forma desviada de la norma “dequeísmo”, que se viene

difundiendo mucho en el habla popular mexicana. El que el niño lo use, ¿es reflejo del registro que se está adquiriendo en su entorno? El inicio de Sonia puede obedecer en cambio a un estilo narrativo propio, que rompe el canon para lograr mayor creatividad y expresividad.

¿Qué nos dicen los cuatro elementos para orientar al lector?

¿Quiénes (los personajes)?

En cuanto a los protagonistas del cuento es destacable que en todos los inicios de los niños aparecen el niño y la rana.

*Había una vez un **niño** que se encontró una **rana** en el bosque 2 4° M*

*Había una vez un **niño** que estaba viendo a la **rana** 8 4° M*

*Había una vez un **niño** que se encontró una **rana** 2 4° O*

No importa si la trama se desvirtúa un poco: la rana es central: viene, es encontrada, es propiedad del niño, es vista o comprada; el hecho es que su protagonismo es innegable, lo cual habla de la capacidad de estos niños de discriminar la jerarquía de los actores de la historia. La aparición del perro, que completa el trío de personajes centrales solo aparece en tres niños:

*había una vez un **niño** que tenía un **perro** y una **rana** 7 3° Mh*

Llama la atención que pese a lo sorprendente de su aparición y lo atractivo que pudieran ser para los niños, el búho, el topo, las abejas y el venado, los personajes secundarios de la *Rana*, no aparecen en esta fase de orientación, lo cual habla ya de un manejo adecuado de la estructura narrativa que focaliza la atención en los personajes principales.

Dónde

Con respecto a cómo construyen los niños el escenario de su narrativa, encuentro que la referencia a los lugares siguen tendencias claras que van desde el lugar donde estaba la rana: el frasco o la lata, hasta el lugar donde se realiza la acción, el bosque, escenario de todas las aventuras; pasando por la casa:

... entonces lo puso en un **frasco** 1 3° O
 ...se le onvido serrar la **tata** y su rana se escapo 4 3° M
 Un día se le perdió la fue a buscar al **bosque**
 Y la rana se fue del la **casa** 6 5° M
 Tres amigos que salieron de su **casa** 11 4°E

Hay algunas referencias espaciales déicticas interesantes:

...se escapó lejos de **hay** Katia 2 4° O

Ciertamente, lo más interesante de estas orientaciones espaciales son las ambiguas, ya que reflejan que el niño aún no es capaz de determinar el lugar donde se suceden los hechos y da un referente vago:

y la busco entodas **partes** 7 3° Mh

O como sucede con Sergio y Jesús, ambos mazatecos, que definitivamente no dan pista alguna:

y lo fue **al ducar fue al buscarlo** 6 5° M
 y su rana ya no estada y **vusco y vusco** 4 3° M

Cuándo

La temporalidad se manifiesta de maneras interesantes en los inicios orientadores de estos niños. Los “cuandos” más relevantes se agrupan en torno a tres tendencias plasmadas en tres principales clases de palabras: 1. Sustantivos que remiten a momentos específicos del tiempo: noche (no olvidemos que en la imagen de punto de partida del cuento aparece la luna referente incuestionable para ubicar el tiempo), y mañana.

*en la **noche** vino una rana* 1 3° O

*y cuando era **de noche** el niño se durmio* 12 5° E

*Y después a la **mañana** siguiente* 10 3° E

***un día** se le perdió* 5 4° M

*Había **una vez** un niño* 1 3° O

Habría que profundizar sobre el valor temporal pleno sobre *un día* y *una vez* ya que la presencia del artículo indefinido sugiere una indeterminación que hace ambigua la referencia a un momento preciso.

2. Verbos cuya semántica está relacionada con los momentos día-noche: amanecer, dormirse, despertarse, levantarse, conjugados en dos tiempos privilegiados para marcar la secuencia temporal de una narrativa: pretérito y copretérito, algunos de ellos con formas perifrásticas que marcan aspectos verbales que apuntan a una mayor complejidad de uso.

*...un niño **admirava** a la rana que **tenia** en un Gran frasco* 3 5° O

*...y la rana se les **escapo*** 7 3° Mh

*...el niño **desperto** y la rana no **estaba** en el frasco* 8 4° Mh

*...y la **estaba buscando** como loco* 10 3° E

Menciono algunos otros tiempos verbales interesantes para el juego de la secuencia temporal: como el presente y el ante copretérito:

...*ya se había escapado* 8 4° Mh

Al niño se le había perdido la rana 11 4° E

3. Finalmente, menciono la presencia de algunos adverbios y nexos que se suman a los trazos que enmarcan el tiempo de las narraciones:

cuando todavía era de noche se escapo 1 3° O

...*la rana ya no estaba* 2 4° O

...*al siguiente día* despartarón 3 5° O

...*y despues cuando el niño se quedo dormido la rana se escapo y despúes a la mañana siguiente* 10 3° E

...*entonces el niño lo busco por todas partes* 3 5° O

Cómo

Este último elemento de la orientación, el cómo, reviste especial importancia porque representa el lugar directo para observar la actitud que presenta el niño ante los acontecimientos vividos, lugar donde pone en juego su capacidad de evaluar y de percibir los estados emocionales de los otros. En efecto, hay niños que expresan claros atisbos de esta capacidad desde el inicio de su narración. En mi corpus los niños bilingües son los que tienen más expresiones de este tipo, como Katia, una niña otomí, que interpreta la sensación de malestar del niño ante la desaparición de su rana:

el niño se desperto larana ya no estaba y se enojo 2 4° O

En tanto que Sonia, otra niña otomí, destaca los sentimientos del niño antes de la pérdida de la rana:

*Una noche como todas un niño **admirava** la rana que tenia en un **Gran frasco**... Cuando se **había cansado** de verlo se fueron a dormir 3 5° O*

La repetición adquiere un valor evaluativo en las orientaciones de Sergio y Jesús bilingües mazatecos, pues pone de manifiesto la situación de ansiedad que provoca la pérdida de algo preciado:

*...y desperto y su rana llano estada y **vusco y vusco** 4 3° M
La rana se fue dela casa y **lo fue al buscar fue al buscarlo** 6 5° M*

Celestino sigue por la línea de los sentimientos y de las situaciones que se infieren desesperadas por la pérdida:

*y el niño se **puso muy triste y la busco en todas partes** 7 3° M*

En cambio, Yolanda, también mazahua, habla del sentimiento ya existente, previo a la pérdida:

*el niño **queria** a su rana 9 5° M*

Angie, hablante de español, percibe la situación de manera muy semejante a la de los dos niños bilingües, aunque le añade un grado de profundidad a la desesperación:

*... su rana ya no estaba y y se **puso muy triste y la estava vuscando como loco** 10 3° E*

Y colorín colorado...

Resulta un tanto difícil definir con precisión qué es el final, desenlace o resolución de una narración. Para Labov y Walestzky (1967, p. 39), hay una relación estrecha y directa con la evaluación, Peterson

y McCabe añaden además, que es una forma de despejar el escenario, concluyendo la experiencia central (1991, p. 42). Contrario a los resultados de Pérez en que: “son muchísimos los narradores tradicionales que descuidan el inicio del relato pero que se esmeran en aportar un final atractivo” (2006). Los niños de mi muestra, salvo Esperanza, niña monolingüe, ponen más énfasis en sus inicios que en sus finales que suelen ser un tanto abruptos, probablemente por el inesperado encuentro con la rana, o por una capacidad aún en ciernes de cerrar una historia llena de complicaciones y sorpresas. En la tabla que sigue, ofrezco los finales con que los niños investigados concluyen sus narraciones.

Tabla 5. *Finales*

| |
|---|
| 1. Gabriel, 3º, otomí |
| <i>V2 y el perro se escapo y los tiro al mar y escucho a la rana y hai estaba la rana</i> |
| 2. Katia, 4º, otomí |
| <i>V2 y luego se cayo al agua y bio ala rana con su esposa y sus hijos. Y se llevo a uno de los hijos de la rana.</i> |
| 3. Sonia, 5º, otomí |
| <i>V2 escucharon un ruido el niño se asomó y vio a su rana, pero con toda su familia. Y como recompensa de haber cuidado a su ronita bs padres le dieron a uno de sus hijos siempre y Cuandra lo llevaron de visita con su familia. Fin</i> |

| |
|--|
| 4. Sergio, 3º, mazateco |
| <i>V2 y er niño quel avuscarlo y lo ymcomtro con unarana y muchas ramitas y se vieron con otras con la rana y mucha rana pequeñas megusto el cuento por que setratada con una rana perdía y el niño y contro surana y muchas ranas mas</i> |
| 5. Francisco, 4º, mazateco |
| <i>V2 y encontro a su rana con su esposa sapa y luego llama a sus sapitos y tubiero muchos sapítos bebes y vivieron feliz para siempre</i> |
| 6. Jesús, 5º, mazateco |
| <i>V2 y callo en un charco de agua y en contro sus ran en el árdol y tenia su espusa y sus y hijos y al final se fueron en su casa.</i> |

Tabla 5. (*Finales. Conclusión*)

| |
|---|
| 7. Celestino, 3º, <i>mazahua</i> |
| <i>V2 el niño le dijo al perro que no hisiera ruido y encontraron a unas ranas que estaban cantando y salió su familia de las ranas y el niño se yebo la rana a su casa</i> |
| 8. Kenia, 4º, <i>mazahua</i> |
| <i>V2 y cayo en un rio con el perro entonces se fuerón a ver en un tronco y hay estaba la rana. y se lo yebo contento. Fin</i> |
| 9. Yolanda, 5º, <i>mazahua</i> |
| <i>V2 y el benado lo abento al agua y el niño encotro su rana sepuso feliz</i> |

| |
|--|
| 10. Angie, 3º, <i>español</i> |
| <i>V2 y despues salta el niña y su perro y despues vieron a dos sapos que tenían 8 hijos y el niño encontro a su rana</i> <i>a mi me gusto mucho el cuento <u>por que los personajes son muy divertidos</u></i> |
| 11. Mariana, 4º, <i>español</i> |
| <i>V2 [No hay final]</i> <i>me gusto: Cuando los amigos se pusieron felices Moraleja: Nunca te salgas tetu casa sin pedir permiso FIN</i> |
| 12. Esperanza, 5º, <i>español</i> |
| <i>V2 se asomaron dentro de un tronco y parecia que habia algo y habia dos ranas que tenían hijos y el niño se sintio feliz las ranas les regalo una rana al niño y al perro al perro le gusto porque parecia que iba a jugar con ella despues las ranas le dijeron adios pero una rana la mas chiquita se quedo abajo del tronco y ya no los vio pero sus papas les mandaron muchos saludos y vivieron muy felices y la rana que se habia llevado el niño todos los dias iba a visitar a sus papas.</i> <i>Lo que entendí Lo que entendí Lo que entendí cuando el venado tiro al niño tambien porque el perro tenía miedo y tambien cuando le dijo adios a las ranas y la rana chiquita se quedo abajo del tronco y cuando las abejas perseguía al perro</i> |

Mi análisis de los finales, está basado es tres aspectos, la presencia o no del recurso canónico tradicional del tipo *colorín colorado, este cuento se ha acabado*, o *y fueron muy felices*, o simplemente *fin*²¹,

²¹ Para algunos autores el poner *Fin* es ya parte de la coda, elemento estructural adicional de la narrativa (Peterson y McCabe 1983).

porque ello, como he mencionado, el tipo de finales es un posible correlato de la escuela y del influjo del español; analizaré también los elementos subjetivos y evaluativos tan reveladores del desarrollo, y por último, trataré de entender la naturaleza y función de las codas que aparecen en las producciones de algunos niños.

En cuanto a los finales canónicos, solo hay tres en el corpus, donde dos niños bilingües, uno otomí y otro mazahua, terminan su narración explícitamente con la palabra *fin*, acompañado por un punto final, que en lengua escrita tiene un valor²². Esto no sería significativo si no hubiera una casi total falta de puntuación en el corpus. Seguramente la forma de enfatizar que ya se acabó en estos niños es con un signo que, a todas luces, es irrelevante para ellos en otra circunstancia.

Veamos algunos ejemplos:

Le dieron a uno de sus hijos siempre y Cuandra lo llevaron de visita con su familia. Fin. 3 5° O

Aquí Sonia, en su final, arroja luces pues tiene elementos que permiten inferir, dentro de una redacción *sui generis*, la justificación de regalar a un hijo, no importa que sea una rana. ¿Es un valor cultural o es producto de las enseñanzas escolares?

Kenia, una niña mazahua, es menos elaborada en su final pues se contenta con cerrarla sin la palabra ritualizada:

... y hay estaba la rana y se lo yebo contento. 8 4° Mh

Hago mención del final de Jesús, un niño mazateco de 5° porque sin poner explícita la palabra *fin*, revela su intuición o conocimiento de terminar su narración con algún elemento que lo represente:

²² El Emilia Ferreiro ofrece una interesante explicación del valor de la diáda *fin.*, como parte de una compleja evolución en la escritura infantil (1998, p. 135)

*...y en contro sus ran en el arbol y tenia su espusa y sus y hijos y **al final** se fueron en su casa 5 4° M*

El más canónico de todos los finales es el de Francisco, un niño mazateco, que reproduce fielmente uno de los más clásicos de la tradición:

...y tubiero muchos sapitos bebes y vivieron feliz para siempre 5 4° M

Más allá del problema de concordancia que el final de Francisco adolece, él conoce, seguramente, por prácticas escolares, que la mejor forma de cerrar es con una fórmula aprendida que refleja con fidelidad la alegría de un buen cierre.

Elementos evaluativos

Encontré varios elementos lingüísticos que atrapan la emotividad, expresividad o capacidad evaluativa de los niños. Considero que el final más interesante con este elemento es el de Sonia, hablante de otomí, pues supone ya toda una explicación de la situación que requiere de una competencia lingüística y un conocimiento de mundo más sutil:

*...y vio una rana, **pero** con toda su familia. Y como **recompensa** de haber cuidado a su **ranita** los padres le dieron a uno de su hijos... 3 5° O*

Hay niños que como Sonia anclan la emoción en los diminutivos o en un arquetipo calificativo que aminore. He aquí parte de los finales de los tres niños hablantes de mazateco:

...ymcontro con unarana y muchas **ramitas** y se vieron con otras con la rana y mucha **rama pequeñas** 4 3° M

...y luego llama a sus **sapitos** y tuvieron muchos **sapitos bebes** y vivieron... 5 4° M

La alegría, la sorpresa del encuentro con la rana perdida, causa situaciones emotivas:

...y *hay* estaba la rana. y se lo llevo **contento** 8 4° M

... y el niño encontró su rana y **se puso feliz** 9 5° M

¿Codas?

En el corpus encontré algunas codas que suceden al final de las narrativas. Una es de Sergio, un niño mazateco, y las tres restantes son de las niñas hablantes de español. Su origen puede obedecer a varias causas, una expresión espontánea, la conciencia del intercambio con los niños de otras escuelas o la necesidad de expresar un juicio sobre el cuento. Con todo, la coda no deja de ser un tanto escasa en general, de ahí que haya sido caracterizada como opcional: “Codas formalized endings of the narratives ... any sort of formal ending including “the end”, “that’s all” (Peterson y McCabe 1991, p. 42) o “a coda can be added at the end the story and bridge the end of the narrative proper to the present” (Hudson y Shapiro 1991, p. 95). En el caso de este estudio, las codas encontradas no solo son puentes importantes con todo el desarrollo de la narrativa sino fuente de elementos adicionales de análisis vinculados a la idea de desarrollo o de conocimiento de mundo. En adelante las interpreto.

me gusto el cuento porque se trataba con una rana y el niño ycontro surana y muchas ranas mas 4 3° M

Sergio —bilingüe— luego de dar por terminada su narración añade su opinión, que se convierte, más bien, en un apretado resumen de la trama de la *Rana*.

En cambio, Angie —monolingüe— da un elemento para justificar su gusto por lo que ha narrado:

A mi me gusto mucho el cuento porque los personajes son muy divertidos 10 3° E

Mariana que no terminó su narración formalmente (falta de tiempo o descuido), si le añade un juicio valorativo y además lo completa con toda una moraleja de orden social y deóntica que se consagra con un fin contundente y en mayúscula.

me gusto: Cuando los amigos se pusieron felices Moraleja no te salgas tetu casa sin pedir permiso. FIN 11 4° E

Sorprende mucho la coda que Esperanza agrega a su cuento, donde repite enfáticamente (tres veces) que comprendió el cuento, añadiendo, además a su texto una serie de episodios desordenados (en cuanto la secuencia lógica del cuento), con otros de diversa índole, descriptiva o evaluativa, que al parecer son los que más disfrutó:

lo que entendi lo que entendi lo que entendi

*Cuando el venado tiro al niño tambien porque el perro **tenia miedo** y tambien cuando le dijo adios a las ranas y la rana chiquita se quedo abajo del tronco y cuando las abejas perseguian al perro* 12 5° E

Algunas consideraciones en construcción

Si bien, iluminadores para los dos terrenos de interés entrecruzados en esta investigación exploratoria, los resultados obtenidos no pueden ser más que brechas que necesitan profundizarse para poder

transcender las meras tendencias encontradas para dar generalizaciones que expliquen el fenómeno del desarrollo lingüístico en situaciones de lenguas en contacto conflictivo. Ahí, donde el bilingüismo es una utopía y la pérdida de las lenguas originarias es una realidad con consecuencias que se irradian a incontables ámbitos intelectuales, sociales y culturales.

Los tres aspectos estudiados aquí por grado escolar y por lengua no muestran diferencias significativas en cuanto al desarrollo lingüístico mostrado ni revelan tampoco manifestaciones culturales que sobresalgan. Hay matices sutiles e interesantes en la producción de los niños que apuntan tenuemente a una mayor complejidad en las construcciones de los monolingües de español, y a una ligera mayor expresividad y necesidad de contacto fático en los niños bilingües. Los tres grados escolares no dan pistas suficientes para postular una progresión o involución en la complejidad. Desde esta perspectiva, podría decir que los niños monolingües y bilingües tienen un desarrollo lingüístico homogéneo y aceptable alrededor de las tareas realizadas. El punto ahora sería observar qué sucede en otras escuelas de estratos sociales diferentes con poblaciones exclusivamente monolingües o bilingües con un manejo de la lengua escrita más productivo y menos prescriptivo.

Menciono en adelante, los puntos más sobresalientes de estos resultados.

El cuento de *Ranas* que construye su entramado discursivo a partir de imágenes, prueba la eficacia de las narraciones para sondear en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños. Su producción escrita es además, una veta riquísima para enfrentar fenómenos diferentes a la lengua oral, al tiempo que permite ver cómo la lengua oral permea en ocasiones la lengua escrita.

De las hipótesis planteadas, las dos primeras no se validan puesto que no hay diferencias significativas ni lingüísticas ni culturales entre la producción de niños monolingües y bilingües. La huella de las lenguas maternas es imperceptible en los aspectos estudiados, aunque

están presentes en otras manifestaciones no exploradas en este trabajo, presentes también, pero de otra forma en los niños monolingües: concordancia, orden de palabras, puntuación, segmentación, ortografía, uso de mayúsculas, que seguramente cambiarían el destino de esta hipótesis. Lo más seguro es que esta se inclinaría de forma decisiva a la relación pobreza-desarrollo.

Sobre los aspectos culturales salientes, lo único concluyente que se desprende es la familiaridad expresa en los niños bilingües con las situaciones vividas por el protagonista de *Ranas*. ¿Efectos de la globalización? Desde la primera etapa de la investigación, los niños de ambas poblaciones manifestaron un marcado interés por las aventuras del niño y su rana, como algo común en sus vidas; en ninguno de ellos hubo sorpresa por las imágenes más prototípicamente occidentales. La escasa alternancia léxica rana/sapo, lata/frasco, rata/topo/ardilla, abejas/avispas/moscas, búho/pájaro, venado/caballo, no operaron nunca en menoscabo de la comprensión del cuento.

Las estrategias para nombrar la narración, iniciarla y finalizarla son muy semejantes en todos los niños; el grado escolar, marcador esperado de desarrollo o involución, no hace una diferencia sistemática, un niño de 3° puede presentar expansiones más complejas en su título que un niño de 5°; habría entonces, que destacar más las diferencias individuales, sutiles pero evidentes. Las lenguas tampoco fueron un factor de diferencia notable. Algunas veces las construcciones de los niños bilingües se inclinaban más a la evaluación, al tiempo que la de los monolingües seguían la ruta de la descripción. No hay nada en estos datos privativo de una u otra población. Ambas se mueven en terrenos diferentes y semejantes a la vez. En este sentido, las tablas 3, 4 y 5, en su conjunto, son muy reveladoras de la calidad de la arquitectura narrativa de estos niños.

La tercera hipótesis que vincula a la escuela es la que parece sostenerse más. Los aspectos estudiados muestran estar anclados al saber escolar cotidiano y a los valores que la escuela trasmite. Salta a la vista que la normatividad permea la sensibilidad de los niños,

pendientes siempre de “cómo se pone”, “cómo debo de poner”, “así se dice”, aunque también siempre parecen estar ajenos a las normas ortográficas más elementales. Hacer uso de ellas es solo para enfatizar algo que es relevante para ellos, rica veta hasta ahora poco explorada en la investigación. Las semejanzas emanan de una escolaridad unilateral que hace que el quehacer con todo tipo de textos sea dentro de los patrones occidentales y bajo la vigilante prescripción que abre estrechos intersticios hacia la creatividad.

Con todo, lo más sobresaliente de estos datos es que los aspectos aquí explorados muestran con toda nitidez la comprensión global del cuento. La totalidad de los títulos, el grueso de las orientaciones, y la mayoría de los cierres van en armonía con la esencia del cuento. Esto, sin duda, dispara una reflexión de insoslayable importancia: los caminos de la comprensión emanados de los niños —procesos psicolingüísticos— se desvían de los caminos de la producción —procesos sociolingüísticos—, que emergen de las presiones sociales y educativas a que están sujetos los niños ¿Cuándo logrará la investigación aplicada aceptar o superar esta divergencia a favor del desarrollo integral del niño?

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2008. “Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 39, pp. 1229-1254.
- 2010. “Una Hidra con siete cabezas y más: La enseñanza del español en el siglo xx mexicano”, en *Historia sociolingüística de México. México contemporáneo*. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.). México: El Colegio de México, v. 2, pp. 1095-1194.
- BERMAN, RUTH A. Y DAN ISAAC SLOBIN 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic development study*. New Jersey y Hove, United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

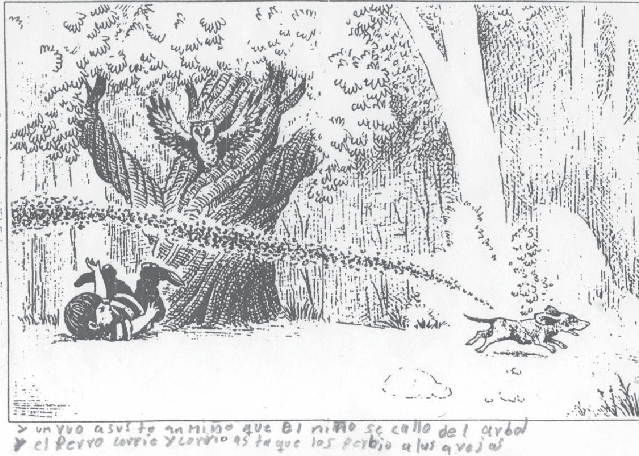
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA 2006a. *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. María Bertely Busquets (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (*Publicaciones de la Casa Chata*).
- 2006b. “Introducción”, en *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. María Bertely Busquets (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (*Publicaciones de la Casa Chata*), pp. 15-26.
- 2006c. “Historia de la escritura alfabética y las políticas educativas hacia los pueblos indígenas”, en *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. María Bertely Busquets (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (*Publicaciones de la Casa Chata*), pp. 29-53.
- BRUNER, JEROME 1995a. *Desarrollo cognitivo y educación*. Trad. de J. M. Igoa, R. Arenales, G. Solana y F. Colina. Selección de textos por Jesús Palacios. 2a ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L. [1a ed. 1988].
- 1995b. *Acts of Meaning*. 7a ed. London y Cambridge: Harvard University Press, pp. 33-65. [1a ed. 1990]
- 1996. *Toward a Theory of Instruction*. New York: Norton and Company Inc. [1a ed. 1968].
- FERREIRO, EMILIA, CLOTILDE PONTECORVO *et al.* 1998. *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. 2a ed. Barcelona: Gedisa.
- 2008. *Alfabetización. Teoría y práctica*. 7ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- GEE, JAMES PAUL 1991. “Memory and myth: a perspective on narrative”, en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 1-25.
- GOMBERT, JEAN EMILE 1992. “Metalinguistic development and written language”, en *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 151-173.
- HESS ZIMMERMANN, KARINA 2010. *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.

- HICKMANN, MAYA 1995. "Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time", en *The Handbook of Child Language*. Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.). Oxford: Blackwell, pp. 194-218.
- HUDSON, JUDITH A. Y LAUREN R. SHAPIRO 1991. "From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives", en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 89-136.
- INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS 2009. "Variantes lingüísticas de las agrupaciones de la familia oto-mangue", en *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: SEP, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, pp. 142-220.
- LABOV, WILLIAM Y JOSHUA WALESTZKY 1967. "Narrative analysis: Oral versions of personal experience", en *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. June Helm (ed.). Seattley London: American Ethnology Society, pp. 12-44.
- MANRIQUE CASTAÑEDA, LEONARDO (COORD.) 1988. "Familia otopame", en *Atlas cultural de México. Lingüística*. México: SEP, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Grupo Editorial Planeta, pp. 34-40.
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, where are you?*. New York: The Dial Press.
- NELSON, KATHERINE 1996. *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- NIPPOLD, MARILYN A. 2007. "Conversation and narration", en *Later language development: school-age children, adolescents and young adults*. 3a ed. Pro-ed., pp. 285-304.
- PÉREZ, JUAN IGNACIO 2006. "Aproximación a las fórmulas tradicionales de inicio y final de cuentos", *Tantágora*, no. 2, pp. 10-18.
- PETERSON, CAROLE Y ALLYSSA MCCABE 1983. *Development Psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Nueva York, Londres: Plenum Press.

- 1991. “Linking children’s connective use and narrative macrostructure”, en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 29-53.
- ROCKWELL, ELSIE 2006. “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas”, en *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. María Bertely Busquets (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (Publicaciones de la Casa Chata), pp. 35-68.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1993. *Español. Tercer grado*. México: SEP.
- 2000. *Español. Cuarto grado. Actividades*. México: SEP.
- 2010. *Español. Segundo grado*. México: SEP, pp. 21-57.
- TRABASSO, TOM Y PHILIP C. RODKIN 1994. “Knowledge of goal/plans: a conceptual basis for narrating *Frog, where are you?*”, en Ruth A. Berman y Dan Isaac Slobin. *Relating events in narrative: A crosslinguistic development study*. New Jersey y Hove, United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 85-106.

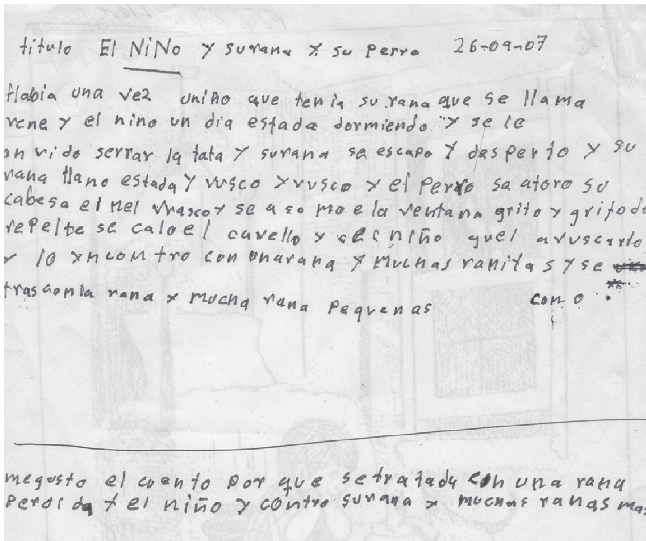
ANEXO 1.

Figura 2. Narración escrita con apoyo visual



Fuente: Sergio, hablante de mazateco

Figura 3. Narración escrita sin apoyo visual



Fuente: Sergio, hablante de mazateco

ORIENTACIÓN TEMPORAL EN LAS NARRATIVAS PERSONALES ESCRITAS DE LOS NIÑOS JORNALEROS MIGRANTES

Norma del Río Lugo

Universidad Autónoma Metropolitana

Hay que tomar en serio las narraciones que hacen las poblaciones móviles de sus recorridos y que mezclan al aquí donde están hoy y al allá de donde vienen y donde regresan a cada rato, un entre dos, jamás agotado entre dos extremidades de trayectoria, que dicen proyecto donde vemos exilio, circulación donde dicen fijación, arraigo. Nuestra curiosidad no consiste en saber si este otro es más o menos extranjero, más o menos objeto para nosotros, sino sabiendo que es Otro, ver por fin, revelar lo que produce su diferencia entre sus lugares y los nuestros [...]

TARRIUS 2000

INTRODUCCIÓN

La aceleración, las rupturas con el tiempo lineal mediante el avance tecnológico, que comprimen el tiempo y espacio para pasar del “aquí y el ahora” al “ahora en todos los lugares” definen la globalización, (Berriain 1997) como también lo hacen, las circulaciones y flujos de información, de bienes, pero sobre todo, de desplazamientos de fuerza laboral sin distinciones de edad o género. Estos flujos humanos sistemáticos, crean verdaderos territorios circulatorios¹ y desplazan la

¹ Tarrius acuña este término para describir los espacios sociales creados por esta lógica de movilidad. “Son los tiempos de los desplazamientos, del momento, del instante a las trayectorias colectivas intergeneracionales las que dan forma a lugares...

organización social tradicional, las formas, ritmos y rendimiento del trabajo familiar, para ser incorporados a las nuevas formas de producción intensiva, de “flexibilidad laboral”, reguladas según políticas de “integración excluyente”, de “tolerancia represiva” que los confinan en un régimen de invisibilidad y estigmatización (Mier 2002). Es este el contexto, que define la migración interna y externa² de más de un millón de niñas y niños jornaleros agrícolas que acompañan a sus familias en México, contexto invisible que potencia su vulnerabilidad y que comparten con muchas otras infancias migrantes en el mundo.

La movilidad no puede seguirse tratando como el estado inferior del sedentarismo, ya que ha venido acompañando al hombre desde tiempos antiguos, como parte de esa “sed de infinito” de la que habla Durkheim (2007) para animar colectividades sumidas en la rutina, re-ligarse con el prójimo con nuevos sentidos al abrirse a la alteridad, desafiar el control³, desatándose “para degustar mejor la proximidad de las cosas” y al renovar la mirada, como lo hace el extranjero, recuperar lo humano de la existencia⁴ individual y colectiva (Maffesoli 2004). Es necesario pues, incorporar esta mirada móvil, estos des-

según lógicas cosmopolitas” (2000, p. 58). Distingue a los nómadas de los vagabundos de acuerdo con las competencias diferenciales logradas en este “saber circular”, existiendo finas redes y subredes que regulan y explotan la circulación misma (conocidos en nuestro medio como coyotes o polleros para el caso de la migración externa, y capitanes, enganchadores o mayordomos, para la interna) como también la articulación con los espacios locales de recepción.

² La situación de indocumentados (es decir la exclusión del derecho de ciudadanía), las comparten también los niños y familias que se desplazan por nuestro territorio, (gran parte de los niños no tienen acta de nacimiento) por lo que quedan fuera de las estadísticas de educación, salud o asistencia social, al carecer también de domicilio fijo. (*cf.* Del Río 2006) para la documentación de las condiciones educativas y laborales violatorias de derechos humanos y de la infancia.

³ “[...] sólo lo sedentarizado se puede dominar [...]” comenta al respecto Maffesoli (2004, p. 23).

⁴ “No olvidemos que el término mismo de existencia (*ex-istencia*) evoca movimiento, ruptura, la partida, lo lejano. Existir es salir de sí mismo, es abrirse al otro, aun transgrediendo. Por cierto la actitud de transgredir es invariablemente la señal más clara de una energía activa, de una fuerza vital que se opone al poder mortífero de las diversas formas de encierro [...]” (*ibid.*, pp. 31-32).

plazamientos acompañados por la incertidumbre, la complejidad, el cambio, para temporalizar nuestros objetos de estudio y dar cuenta de aquellas identidades que pueden estar aquí y allá a la vez⁵.

Por ello nos proponemos incursionar en las narrativas personales de estos niños migrantes para visibilizar sus competencias adquiridas en ese saber circular, en donde tiempo y espacio se transforman en el momento en el que el observador está en movimiento como bien demostró Albert Einstein.

MÉTODO

Gracias a la colaboración de algunas coordinaciones estatales del Programa de Educación Primaria para niños y niñas migrantes (PRO-NIM-SEP), se invitó a la población infantil atendida en el año escolar 2000-2001, en 17 campamentos de Baja California Norte (BC) y Sur (BCS), a participar en la Exposición Fotográfica “Niños y Niñas migrantes en México”, enviando sus narrativas personales para que los niños y niñas que visitaran la exposición en el Papalote-Museo del Niño, en la ciudad de México, pudiesen conocerlos al leerlas y contestarles a su vez⁶.

Se recabaron 188 textos, distribuidos más o menos en las mismas proporciones por estado y sexo. Como puede apreciarse en la tabla 1, una tercera parte de los niños y niñas que participaron, trabajaban en ese momento como jornaleros agrícolas, especialmente en la zona de BCS. De los datos que se pudieron recuperar sobre el estado de origen (N=115), Oaxaca y Guerrero se confirman como los

⁵ “Este tercer estado, este saber ser de aquí y de otra parte a la vez, produce construcciones territoriales originales, sobre el modo de redes sociales propicias a las circulaciones, donde los criterios de reconocimiento del otro están en ruptura con los trazos tranquilos y obvios de fronteras, étnicas sobre todo, producidos por las sociedades locales” (Tarrius 2000, p. 41).

⁶ Los textos escritos por los niños y niñas visitantes en respuesta a las narrativas personales fueron enviados a los estados con el compromiso de hacerlos llegar a los campamentos correspondientes.

principales estados expulsores, ya que la mitad de los niños de BCS, dijeron provenir de Guerrero y un 20% más de Oaxaca, invirtiéndose para el caso de BC, en donde casi un 40% resultaron ser oaxaqueños y una cuarta parte más de Guerrero. Las edades fluctuaron entre los siete y los catorce años.

Tabla 1. *Perfil de la población infantil migrante que envió sus narrativas personales por condición trabajadora, sexo y estado (N=188)*

| | <i>No trabajan</i> | | <i>Trabajan</i> | | <i>Sin dato</i> |
|-------|--------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
| | <i>F</i> | <i>M</i> | <i>F</i> | <i>M</i> | |
| BCS | 20 | 27 | 16 | 25 | 3 |
| BC | 42 | 33 | 11 | 11 | 0 |
| Total | 62 | 60 | 27 | 36 | 3 |

De este corpus de 188 textos, se eliminaron aquellos en donde había problemas de validez por presentar cambios de letra (adulto-niño), una estructura textual tipo guión replicada de la misma manera en varios textos, que hacía suponer que el niño había copiado frases del pizarrón, limitándose a rellenar una o dos palabras faltantes, no así aquellos textos que aunque presentaran una estructura semejante, estaban constituidos por frases simples originales y claramente diferenciadas de otros textos provenientes de la misma escuela. Del mismo modo se eliminaron aquellos textos que se encontraban en una fase silábica-alfabética y que por tanto tenían un bajo nivel de inteligibilidad, quedando 143 textos.

De este nuevo total, se volvieron a eliminar los textos sin referencias temporales, quedando 109 narrativas personales, con un perfil demográfico mostrado en la figura 1. En esta nueva muestra la proporción de niños trabajadores se incrementó en casi la mitad, y hay menos niñas que niños (45% vs. 55%).

Un 57% de la muestra con la que se contaba información sobre el nivel escolar, presenta rezago escolar y más de una cuarta parte tiene un rezago de más de tres años (figura 2). Casi la mitad de los

niños se encuentran cursando los primeros dos años de primaria, y la mediana cae en los diez años de edad.

Figura 1. Perfil de la muestra de estudio de las narrativas con contenidos temporales (N=109)

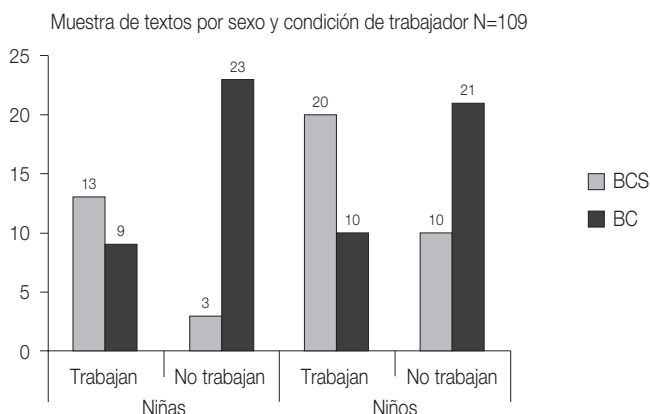
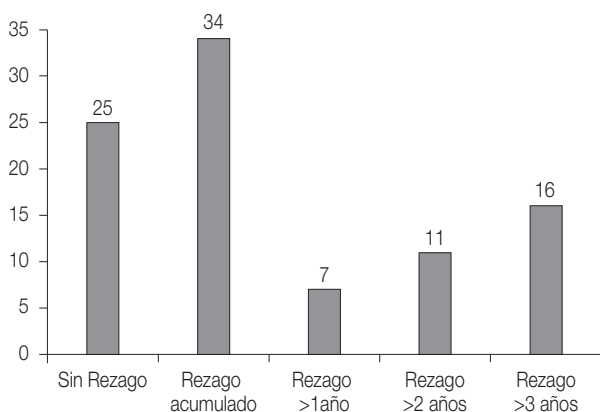


Figura 2. Niveles de rezago escolar de la muestra de estudio (N=59)



Esta conformación nos presenta retos teóricos importantes ya que rompe con el estereotipo de un solo tipo de infancia. Se trata de niños y niñas en trayectorias de desarrollo aceleradas, ya que se

enfrentan a demandas de jornadas laborales adultas⁷, en ambientes cambiantes y complejos, de interacción multicultural y de escenarios geográficos y sociales novedosos. Estas rutas de desarrollo atravesadas por la exclusión social, la discriminación, la explotación laboral e inaccesibilidad de servicios educativos de calidad, divergen significativamente de las que transitan la mayoría de los niños escolares mexicanos, y corresponden a estos perfiles comunes a otros tantos niños trabajadores invisibles en nuestro país⁸.

Hay también que señalar que los textos son producto de un trabajo de aula multigrado en la mayor parte de los casos y en condiciones muy precarias⁹. Carecemos de información sobre la interacción entre pares y maestro-niños en la producción textual, pero podemos inferir que hubo un trabajo colectivo, ya que podemos agrupar y hallar patrones comunes según el campamento de procedencia, en cuanto a la estructura narrativa con respecto a la focalización de los tópicos tratados: descripción personal y familiar, en donde se organiza el texto alrededor de una o varias fotos; dibujos que ilustran y sirven de marco para pequeños textos o comentarios; narraciones que detallan las rutinas diarias, mientras que otros se dan a la tarea de trabajar la movilidad espacio-temporal en narraciones no necesariamente lineales en cuanto al orden cronológico. Comenta-

⁷ Las relaciones entre trabajo y escuela tienden a ser excluyentes y mantienen una correlación negativa (Post 2003). Para profundizar en estos conceptos (*cf.* Del Río *et al.* 2005).

⁸ “Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el trabajo infantil es aquel que priva a los niños de su infancia y dignidad, les impide que accedan a la educación y adquieran calificaciones y es desarrollado en condiciones deplorables y perjudiciales para la salud y sano desarrollo del niño” (INEGI 2004, p. 24). “El trabajo infantil en el país afecta a uno de cada seis niños y niñas entre seis y catorce años de edad y una cuarta parte de los niños que desempeñan alguna clase de trabajo sea económico o doméstico, no asiste a la escuela” (*ibid.*, pp. VII-VIII).

⁹ De acuerdo con los datos de la evaluación externa del PRONIM, 95.3% de las escuelas tienen una modalidad multigrado, unidocente en el 44.5%. Para el ciclo escolar 2000-2001 había 47% de campamentos atendidos sin aulas y el servicio educativo depende del consentimiento y voluntad del dueño del campamento (Del Río 2006, pp. 269, 273).

remos con más detalle las variantes de la estructura narrativa en la siguiente sección.

RESULTADOS

Aún cuando el tiempo canónico de las narrativas es el pasado, encontramos que los jóvenes narradores se sitúan a partir del tiempo de enunciación (el ‘ser ahí’ de Heidegger 1993), para imponer un orden —de acuerdo con dos dimensiones básicas: la temporalidad y el punto de vista— de una serie de eventos y bordar en distintos grados, el hilo de continuidad entre el pasado, el presente y los mundos posibles¹⁰.

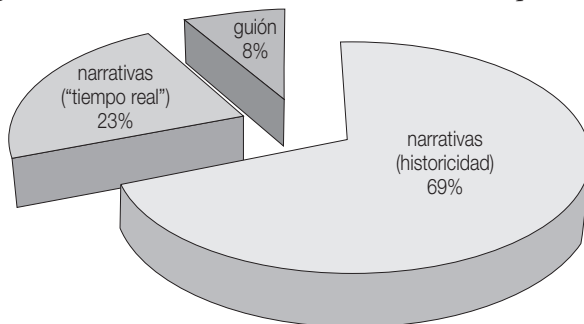
Hay, como dijimos anteriormente, diferencias en cuanto a cómo se define la tarea, si el destinatario ocupa un lugar importante y explícito en las narrativas (20%), el grado de elaboración del doble horizonte de acción/conciencia (Bruner 1988) y la función pragmática de la narrativa (compartir experiencias personales que contribuyan al establecimiento de una relación, creando una particular visión o “teoría de los eventos” (Ochs 1996), o bien explicar e instruir al otro para incrementar su comprensión de la realidad tal y como la percibe el narrador). Al respecto, Hudson y Shapiro sostienen que de acuerdo con la intención comunicativa pragmática que tengan los niños, se encontrarán diferencias estructurales en el tipo de narración. Así,

¹⁰ Paul Ricoeur argumenta la fuerza de la narratividad para humanizar el sentido del tiempo al conjugar en el “hacer presente” la expectativa y la retención o memoria: “[...] Mientras que Heidegger argumenta a favor de la derivación en cierto modo descendiente, de la intratemporalidad a partir de la historicidad, la teoría de la narratividad nos permitirá ascender del tiempo lineal a la historicidad a través de la propia intratemporalidad [...] parece que la historia verdadera y el relato de ficción se encuentran vinculados en el plano profundo de la temporalidad, en el que se ponen de manifiesto lo que Heidegger llama los éxtasis del tiempo: el pasado, el presente y el futuro. Pero [...] la actividad narrativa nos hace dudar de que esa temporalidad profunda alcance su significado último en el ser para la muerte [...]” (Ricoeur 1999, p. 185).

la información general de lo que usualmente acontece, puede ponerse en primer plano en el caso de los guiones narrativos, utilizando el tiempo presente, además de dirigirse explícitamente al destinatario con una cualidad prescriptiva acerca de cómo se desarrollan los acontecimientos, en contraste con las narrativas personales en donde las experiencias personales son relatadas en tiempo pasado desde la perspectiva del o los participantes, mientras que la información general es solo comentada a manera de fondo u orientación para el destinatario (Hudson y Shapiro 1991).

Los criterios que proponen estos autores resultaron muy dicotómicos, ya que encontramos textos que presentaban estructuras mixtas (figura 3); solo 1% de los textos seleccionados tienen estrictamente la estructura de guión; ubicamos ocho textos más bajo esta categoría, aún cuando están relatados desde una perspectiva personal. El 23% restante, corresponde a las narrativas que se mantienen en el tiempo presente para coordinar la articulación narrativa del tiempo objetivo con el tiempo subjetivo, introduciendo otros protagonistas que acompañan el proceso y que tendríamos que distinguir del último gran grupo que conforma las dos terceras partes de nuestros narradores quienes están en la tarea de temporalizar su experiencia, de coordinar el flujo de sucesión con la duración y la intención con la memoria.

Figura 3. *Caracterización de las 109 narrativas personales*



Paul Ricoeur viene a nuestra ayuda para diferenciar estos dos grupos de narradores, al proponer distintos grados de profundidad a la hora de organizar el tiempo en el relato¹¹: un primer nivel se caracteriza como “estar en el tiempo”, en donde se hace depender nuestra temporalidad de las cosas que cuidamos (preocupación): “[...] se trata del tiempo de los trabajos y los días [...] el ahora existencial es determinado por el presente de la preocupación” (Ricoeur 1999, p. 185). Este nivel correspondería a las narrativas que se concentran en trabajar la ruptura del tiempo lineal a partir de la intratemporalidad, en contraste con el último grupo que concentra la mayor parte de los textos y que representa un nivel de una profundidad mayor, el tiempo de la historicidad:

[...] que hace hincapié en el pasado y sobre todo, que puede considerar la distancia que existe entre la vida y la muerte mediante operaciones repetitivas [...] [hasta traspasar esta historicidad y alcanzar] el surgimiento de la temporalidad en la unidad plural del pasado, del presente y del futuro [...] escalonamiento de organizaciones temporales cada vez menos lineales y sin embargo, me atrevería a decir, cada vez más temporales (*ibid.*, p.189).

Ofrecemos un ejemplo del primer tipo de narrativa:

[...] *y voy ala escuela alas tres y salimos
alas seis y me levanto alas 6 de la mañana y después hago
mi quiaser, mi tarea y me voy ala escuela y mi mamá trabaja
con la empresa rio colorado y siembran apio, pepino, calabasa y
cebolla mi pápa es campero y rejunta basura y pinta los*

¹¹ Se trata de una propuesta trabajada de modo inverso a cómo lo hace Heidegger. Mientras que este termina en la conciencia de muerte, Ricoeur propone el camino inverso a entender la unidad identitaria que supone la conciencia de la existencia.

arboles y entra a las 5 de la mañana y sale alas 4 de la tarde [...] (Yeni Rosario, nueve años, 2º, BC)¹²

Compárese con la siguiente narrativa personal que focaliza el tiempo de la historicidad:

*[...] Naci en Paraíso Tesina
pa estado de Veracruz el
día 23 de septiembre de
1988. Nos venimos de allá
para poder trabajar todos
menos mis hermanitos
chiquitos Me gusta vivir
aquí porque me dan tra
bajo en el campo y ayu
do a mis papas y aprte
de esto puedo estudiar
por las tarde[...]
[...] desde que llegue a
las Brisas me eligieron
para dirigir la escolta por
que a mis maestras les gusta
mi voz[...]
[...] me hubiera gus
tado tener los papeles que
me piden en la escuela pero
no tengo nada porque
una vecina dejo los frijoles
en la lumbre y los descui*

¹² Respetamos la escritura original de los niños sin hacer ninguna normalización, así como la línea gráfica. Ofreceremos para la identificación del autor(a) su nombre, edad, grado escolar y estado. En algunos casos no se pudo recuperar la edad y/o el grado escolar, por lo que aparecen omitidos.

*do y se quemo una parte
de su casa y otra de la
de nosotros y desde entonces
no tengo ningun papel ni
fotos la foto que presente
al inicio me la regalo mi
maestra Clara nevarez Lizárraga
(Lilliana, doce años, 4º, BC)*

Tiempo y Narración

Lejos de tener simplemente una función orientadora, el tiempo aparece en las narraciones de los niños migrantes como un elemento constructor de la narración; en 51 narrativas (47%) domina el tiempo presente, y ocho de ellas contienen además alguna referencia al pasado inmediato o perífrasis con sentido futuro. Se despliegan las distintas puntas del presente que coinciden en un momento dado, dándole un espesor de duración personal a la experiencia vivida y funciona también como un ordenador que da forma a la experiencia. El orden de mención y la coordinación son estrategias frecuentes usadas por los niños para situarse en la línea cronológica, además de encontrarse en más de la mitad de ellas, al menos un marcador temporal y marcadores múltiples y diversos en un 25% de estos textos, de los que hablaremos después.

El tiempo pasado, canónico de la narración aparece en 38 textos (35%), manejando ya la correferencialidad temporal mediante contrastes temporales (presente-pasado-copretérito) y en seis de ellos, se diferencia el tiempo narrado del mundo comentado, mediante el uso del pretérito perfecto (Olvera 2005). Hay solo cuatro casos en este grupo que muestran problemas al tratar de coordinar los adverbios y oposiciones temporales en un mismo enunciado y que señala el inicio de la elaboración de la noción de tiempo relativo como sistema (Ferreiro 1971, Pellicer 1988).

Encontramos también narraciones que logran crear la continuidad entre el pasado, presente y mundos posibles. Diecisiete textos usan el modo subjuntivo y potencial y tres se proyectan al futuro con diversos grados de incertidumbre. Las narraciones aparecen como verdaderos tejidos de múltiples tiempos y espacios, de “lugares-ocasionales singulares” (Valencia 2007).

Marcadores temporales

Noventa y nueve narraciones contienen algún tipo de marcador temporal (adverbios, preposiciones, locuciones adverbiales) y un tercio de ellos tienen marcadores múltiples y diversos (más de tres tipos). En la tabla 2 resumimos los tipos de marcadores y sus frecuencias así como los tipos de verbos usados para expresar modos y aspectos temporales.

Tabla 2. *Frecuencias de tipos de marcadores temporales y verbos usados en las narrativas personales*

| <i>Marcadores</i> | <i>Verbos</i> | | |
|---|---------------|-----|---|
| Permanencia (Siempre/nunca, diario, todos/todo) | 22 | 107 | estar, quedarse, vivir |
| Recurrencia (a veces; en ocasiones; por un tiempo, seguido) | 14 | 15 | volver, regresar |
| Delimitación Temporal del Evento (desde, hasta, cuando, a) | 209 | | |
| Perfectivo (ya, en punto) | 18 | 195 | llegar, entrar, salir, preterito irvenir/meter, sacar, retirar, dejar (7) |
| Tiempo de enunciación (ahora/ahorita) | 14 | | |
| Secuencia (Después, luego, antes, primero) | 66 | 155 | ir, venir |
| Simultaneidad (mientras, en cuanto, cuando, en lo que) | 30 | 28 | gerundio |
| Tiempo Cronológico (día, semana, años, mes, hora, noche, tarde, mañana, madrugada) | 155 | | |
| Tiempo Fenomenológico (tarde, tiempo en punto, rato, (hace, falta) poco, ya mero, cuánto, rápido) | 27 | | |

La ordenación de los sucesos en una línea temporal fijada por los diversos cronóminos¹³, así como la contextualización definida de las acciones y su duración, son las dos preocupaciones predominantes encontradas. La elección de verbos con aspecto perfectivo refuerzan esta delimitación temporal.

Hay una complementareidad entre la ordenación cronológica y los marcadores locativos espaciales:

[...] *tenia 1año cuado me bine de Oaxaca* [...] (Fidel, diez años, BC)
 [...] *nacien el estado de sinaloa y vivimos en sinaloa y mispapás yano quisieron estar y tampoco abiatrabajo y poneso mis papás sebinieron y llegaron asantarosa y por un tiempo nos que damos ensantarosa y luego nos vinimos al cielo y allinos quedamos y avivir y asta orita vivimos alli yo entre alescuola y oritaboientercero* [...] (Juana, 3º, BC)

El contraste frecuente entre ser y estar ejemplifican esta correlación en donde el espacio se temporaliza y el tiempo se espacializa:

[...] *Soy del savino guasava sinaloa. Estoy en el campamento Santamaría* [...] (Juan Carlos, siete años, 2º, BCS)

[...] *Soydelestadodeoaxacapero estoyen el campamento Fco. Villa* [...] (Leobardo, ocho años, BC)

Tiempo objetivo/tiempo subjetivo. Ser ahí/ ser en el tiempo

En esta sección tomaremos una posición pragmática, para ver cómo se expresa a manera del conflicto central narrativo esta oposición entre el tiempo social que sujeta vs. el tiempo que constituye al sujeto.

¹³ Término usado para “designar las duraciones con denominación propia... sirven para establecer un anclaje histórico cuya finalidad es construir el simulacro de un referente externo y producir el efecto de sentido: realidad” (Greimas y Courtés 1982 *apud* Olvera 2005, p. 25).

Podría pensarse que la invención del reloj, del calendario viene a consensuar y conciliar la orientación temporal mediante mapas que distinguen días ordinarios de extraordinarios y ritmos comunes, definiendo de manera externa los anclajes del presente, pasado y futuro¹⁴. Pero ello trajo implicaciones de una sustitución progresiva del ritmo por la medida, una especie de arritmia social de la modernidad, en el sentido de que “el tiempo ya no es una sucesión de experiencias, sino una colección de horas, minutos y segundos que se pueden atesorar” (Lasén 1997, p. 197). Bajo la lógica de la producción, el tiempo es oro y no hay tiempo que perder; “el trabajo no es un uso del tiempo; es tiempo en sí mismo”, expone Valencia al argumentar cómo el tiempo mercancía se homogeneiza en secuencias equivalentes acumulables.

Cuarenta y ocho narraciones (31 de las cuales pertenecen a niños y niñas trabajadores -que recordemos-, conforman casi la mitad de la muestra) hacen múltiples referencias al tiempo objetivo, en particular del reloj, para construir esta línea temporal, no sin conflicto en cuanto a la agencia e intencionalidad de sus actos, marcando su autoría de manera explícita pero solo en el ámbito de las actividades domésticas, pues el ámbito escolar entra como una extensión de jornada laboral:

[...] *me levanto. alas. 4:00 de la mañana.
Melavomis. manos, amaso lamasa para hacer
tortillas. y comida. después mePongo
mistenis y des pues, mepon go mispaños
y agarro milonche parairme.
atrabajar. entramos alas 7:00 de l a mañana
cuando son las 12:00 nos, gritan para salir
a las 4:00 dela tarde, des Pues que se limo
s nos bañamos y nos pei namos parair alaescu*

¹⁴ En realidad dice Valencia “el reloj no mide propiamente el tiempo, sino que permite sincronizar series de hechos mediante un proceso normalizado socialmente como medida” (2007, p. 143).

*ela asemos, las mul tipil ca ciones y des
pues. Le er uncuento, para que l o a
gamos detarea. en Re sumen
y des Pues sali mos alas 7:00
delatarde, ynos bamos al cuarto
paracenar y Para ser latarea [...] (Judith, 4º, BCS)*

Veamos cómo expresan la dialéctica entre tiempo externo e interno en una sincronidad en donde uno debe ajustarse con el otro:

[...] cuando ya son las 2:00 me voy a vañar en el vaño [...] (Juan Carlos siete años, 2º, BCS)
*[...]Y acompleteo mi tarea a las 12 00 y tambien cuado es por dia
[...] (2º, BCS)*

Otra niña busca resolver el conflicto al desaparecer al sujeto mediante la nominalización y abstracción del proceso:

[...]La Entrada es a las 4:00 de la trarde la salida a las 7:00 de la noche [...] (Yadira, BCS)

Juan Jesús recurre a la anulación del tiempo, al fijarlo y desligarlo del cambio o proceso:

[...] Para empe zar otro dia y seguircon la rutina desiempre (Juan Jesús, 1º, BCS)

También se puede tomar conciencia de que cada “ahora-presente” solamente es simultáneo a sí mismo, como en el caso de Moisés:

[...] yvoya a escuela cuando no trabajo. A veces no voy a escuela por que voy a trabajar y no llego a tiempo a la escuela [...] (Moisés, BCS)

Y que Capek conceptualiza:

[...] un número infinito de diferentes aquí-ahoras y, por ende un número infinito de maneras de separar el pasado del futuro; mi propio “aquí-ahora” es tan relativo como cualquier otro. Más aún se desplaza continuamente y su mismo movimiento hace arbitraria su elección. Todos los aquí-ahoras son equivalente y en tal sentido, igualmente reales [...] (1983, *apud* Valencia 2007, p. 59).

Incertidumbre vs. intencionalidad

Varios autores (Berriain 2007, Honoré 2004) empiezan a llamar la atención sobre la presencia de una lógica de aceleración social que caracteriza nuestro tiempo. Vivimos un presente sobrecargado, que nos lleva a vivir en el futuro anticipado. La globalización viene a colonizar un tiempo local sobre otros tiempos locales. En Japón se ha acuñado la palabra ‘karoshi’ que significa muerte por exceso de trabajo (Honoré 2004). De acuerdo con el *Diccionario de Sociología* (Gallino 1995), el tiempo social en una de sus acepciones es un recurso social diferencialmente distribuido de acuerdo con la estratificación social. El tiempo en el caso de la población jornalera, caracterizada por el trabajo eventual, temporal y precarizado, está totalmente disponible para quien lo paga. La sobrecarga de actividades implica una necesaria organización colectiva del trabajo, escenificada la simultaneidad en el pasado reiterativo:

[...] *Y Regre savamos alas 10:00 dela mañana y mi mama a sela comida Y mi ermaña de 14 año preparava el café yllo me vaña va llo en el poso de agua* [...] (niña, BCS)

Expresada también en los siguientes ejemplos de simultaneidad temporal durativa:

[...] *cuando mi mama se va atravesar yo cuido a mis ermanos [...]*
(Juan Carlos, siete años, 2º, BCS)

[...] *y despues cuido a mi hermanita mientras mi mama va a labarr [...]* (Antonino, ocho años, 2º, BCS)

[...] *después juego mientras mi mamá se ba atrabajar y nosotrosnos quedamos [...]* (Beatriz, ocho años, 2º, BC)

O señalando eventos puntuales de aspecto perfectivo:

[...] *para cuando ye ga de travagar cuando mipapá llegade travagar ya todo el negoso esta echo todo [...]* (Gerardo, diez años, 2º, BCS)

[...] *cuado llegamos AMicasa MiMaMa, yaposo comida para comer [...]* (s.d., BCS)

Varios niños recurren al gerundio para marcar el traslape temporal de sucesión inmediata de eventos:

[...] *i lle gan do del es cu e la voi A tre Le lla*¹⁵ [...] (Miguel Ángel, BCS)

[...] *yllegando a micuartolaago [...]* (Moisés, BCS)

[...] *llegando al campo me vallo [...]* (Manuel, nueve años, 3º, BCS)

Ernesto por su parte logra —en el siguiente ejemplo—, imprimir un sentido de anticipación e intencionalidad al pasado habitual, focalizando el logro o resultado (kairós)¹⁶:

[...] *Me levantaba a las 6 de la mañana para alcanzar a desayunar [...]* (Ernesto, doce años, 4º, BC)

¹⁵ 'y llegando de la escuela voy a traer leña'.

¹⁶ “[...] Para los griegos, Cronos representaba el tiempo lineal, aquel que nos consume y nos conduce a la muerte [...] Kairós [...] simboliza el momento de la felicidad, del cambio, de la innovación activa, de la oportunidad [...] puede ser visto también como el de la experiencia interior de los seres humanos, de la distensión anímica agustiniana y de la fluencia en la que tanto insistió Bergson [...]” (*ibid.*, pp. 62-63).

Este sentido de agencia de Ernesto es congruente con su evaluación interna y externa donde pone en juego la dialéctica de la temporalidad *vs.* el proceso¹⁷, para enfrentar de manera asertiva el futuro expresado en el último enunciado. Escribe líneas abajo:

[...] *en vizcaíno entre a la escuela a las 6:00 de la tarde y salía a las 8:00 de la noche no me gusto, no aprendi nada solo perdi mi tiempo. aquí si asistó a clases ahora ya se leer y escribir bien estoy en 4º entro a estudiar a las 3:00 y salgo a las 6:00 de la tarde. espero pronto pasar de año[...]*

Amalia, por su parte focaliza sobre el transcurrir del tiempo (*cronos*):

[...] *a veces me daba tiempo de ir me abañar [...]* (Amalia, 3º, BCS)

Contrastemos la evaluación interna de Delfino con la de Yovani. Ambos ponen al tiempo en un lugar protagónico en la trama narrativa donde *cronos* gana a *kairós*, pero expresan de diversa manera dos percepciones temporales contrastantes: la simultaneidad (sucesión inmediata) *vs.* secuencia.

[...] *Y en lo guecomo se me hatarde [...]* (Delfino, 1º, BCS)
 [...] *cuando llego de trabajar en Cuanto me bajo del camión me voy ala escuela Cuando llega la maestra ya paso lista pero me pone que llegue tarde siempre Cuando entran todas las niñas me dicen volvio a llegar tarde[...]*(Yovani, trece años, 5º, BC)

¹⁷ Ramón Ramos (1999 en *apud. ibid.*, pp. 30-31) señala que es necesario fijar las fronteras entre el tiempo y los procesos: “[...] el tiempo es un concepto más abstracto que el de proceso... la reversibilidad no es una determinación que se pueda predicar del tiempo, a pesar de que puede predicarse de los procesos [...]”.

Mientras que Delfino hace coincidir su verdad subjetiva con la referencial (para su desgracia), Yovani señala el conflicto de la intencionalidad ('en cuanto me bajo del camión me voy ala escuela') con la contingencia temporal ('ya paso lista'). Expresa su desacuerdo (¿protesta dirigida al destinatario?) mediante la coordinación adversativa que focaliza el resultado con la consecuente neutralización de su agencia en una interacción claramente asimétrica de poder ('me pone') y se distancia del contenido de verdad de "llegar tarde" mediante el recurso a una cita indirecta señalada por el cambio de tiempo del presente de enunciación al pasado ('que llegue tarde'); este distanciamiento se refuerza mediante la repetición de esta misma estrategia en el siguiente enunciado, en el que usa el verbo citativo "me dicen"¹⁸. Hay aquí un deslizamiento del sentido pues, al iniciar la frase con la tercera persona del plural en lugar de la primera, el lector infiere, de acuerdo con el orden de mención, que las niñas llegaron más tarde que él y sin embargo se mantiene el juicio solamente sobre él.

Varios de los narradores asumen la incertidumbre propia de las trayectorias laborales migrantes. En el extracto de evaluación interna de Obdulia, la intencionalidad se anula al condicionarla a la negación de condiciones mínimas objetivas para su realización, quedando un horizonte de un presente epistémico que se distiende indefinidamente:

[...] *tengo muchas ganas ole regesar
a mi pueblo, pero como no hay trabajo
no se cuanto tiempo
mas vamos a seguir aqui*[...] (Obdulia, BCS)

Isidro desdobra su perspectiva temporal en donde a pesar de coordinar las condiciones agentivas objetivas y subjetivas presentes, no consigue apuntalar a manera de argumentos, su futuro incierto:

¹⁸ Para un marco del análisis de la modalidad como instrumento del análisis del discurso *cf.* García (2001).

[...] *Yo le alludo
ami papá y me siento felis estudiante pero no se si siguiere estudian-
to[...]* (Isidro, BC)

Amalia por otro lado focaliza la importancia de su verdad subjetiva y decide suspender el criterio de verdad de su procedencia, incurriendo en el orden de lo posible:

[...] *yo vengo del pueblo del potrero, la verdad nose
yonde naci pero yo veo como si lo fuera [...]* (Amalia, 3º, BCS)

CODA

La invisibilización y silenciamiento sobre el cual se funda nuestro orden social de inequidad también se expresa en la narrativa. La convencionalidad de la estructura narrativa dicen Ochs y Capps¹⁹, normaliza los eventos desestabilizadores de la vida. Las diversas formas de silenciamiento de historias alternativas, así como el control y designación de los destinatarios “autorizados” y los espacios y tiempos que definen “cuándo narrar”, constituyen formas de opresión lingüística (1996). Añadiríamos a este silenciamiento, la renuncia a la lengua materna en el caso de los niños migrantes indígenas²⁰.

El espacio brindado para construir su narrativa personal, trae a primer plano las competencias de niños y niñas que se resisten y

¹⁹ “[...] Differential control over narrative content, genre, timing, and recipiency is central to the constitution of social hierarchies. Narrative practices reflect and establish power relations in a wide range of domestic and community institutions... and is also critical to the selves that come to life through narrative [...]” (Ochs y Capps 1996, p. 35).

²⁰ Las diversas encuestas levantadas en población jornalera (1998, 2000) revelan que aproximadamente un 40% de las familias jornaleras migrantes pertenecen a distintos grupos indígenas procedentes de Oaxaca, Guerrero, Veracruz con diversos niveles de monolingüismo en lengua indígena (Ramírez *et al.* 2006).

denuncian su exclusión y explotación, con una lógica distinta que impone la circulación continua y que afectan los modos de hacer, los imaginarios y las organizaciones de todo tipo. La narración como un modo privilegiado de “historizarse” de conciliar el tiempo fenomenológico con el cosmológico es también una forma de apropiarse de nuevos territorios (físicos, sociales, simbólicos) y de trabajar de manera compleja sus identidades/alteridades como lo expresan Hily y Ma Mung:

[...] Se déplacer, circuler n'est pas seulement parcourir des espaces mais aussi s'approprier des territoires (physiques, sociaux, symboliques), en produire de nouveaux, les élargir, participer à la production des richesses, contourner les dispositifs de contrôle, se jouer des frontières identitaires ou en construire d'autres... il [migrant] se présente comme «plus libre de projet» et sa distance aux normes locales lui confère une position particulière dans les sociétés qu'ils traversent: il est à la fois contrôlé et incontrôlable... culture de la mobilité, territoires circulatoires et production de l'identité/altérité (2003, p. 34).

Además de los retos que supone la narración de actualizar el pasado en un futuro que adviene, se encuentran también los retos de conciliar y negociar con las distintas voces internas-externas que se encuentran en colisión y en perpetua transformación. Por ello termino, dándole paso a la voz de Antolin quien logra sacar a flote esta polifonía en la búsqueda y construcción de su propia identidad:

[...] *mi papá se fue a los Estados Unidos dijo que para ganar mas dinero....*

Es mucho mejor olvidar y sonreír que recordar y ponerse triste.

Pero lo quasi es que extraño a mi papá (Antolín de Jesús, nueve años, BC)

BIBLIOGRAFÍA

- BERIAIN, JOSETXO 1997. "El triunfo del tiempo (representaciones culturales de temporalidades sociales)", *Política y sociedad*, 25, pp. 101-118.
- 2007. "Prólogo. El puro suceder y el acontecimiento apropiador", en *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Guadalupe Valencia García (ed.). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 1-xx.
- BRUNER, JEROME 1988. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- DEL RÍO LUGO, NORMA 2006. "La sociedad decente frente a la exclusión educativa: el caso de la niñez jornalera migrante", en *La Educación Rural en México en el siglo XXI*. Lesvia Rosas (ed.). México: Comisión Episcopal de Educación, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Fundación Ayuda en Acción, pp. 253-278.
- , LUZ MARÍA CHAPELA Y MANUEL SALINAS 2005. "Migración jornalera e infancia", en *Antología del Diplomado Derechos de la Infancia. Infancia y riesgo*. Norma del Río Lugo, Yolanda Corona Caraveo y Minerva Gómez Plata (eds.). México y España: Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Programa de Investigación sobre la Infancia, Universidad de Valencia, Comité UNICEF, comunidad Valencia, Generalitat Valencia, Conselleria de Bienestar Social, pp. 95-114.
- DURKHEIM, EMILE 2007. *El suicidio*. México: Colofón.
- FERREIRO, EMILIA 1971. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra, Suiza: Librairie Droz.
- GALLINO, LUCIANO 1995. "Tiempo", en *Diccionario de Sociología*, México: Siglo XXI, p. 881.
- GARCÍA FAJARDO, JOSEFINA 2001. "La modalidad como instrumento para el análisis del discurso", *Dimensión antropológica*, 8 (23), pp. 73-92.
- HEIDEGGER, MARTIN 1993. *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- HILY, MARIE-ANTOINETTE Y EMMANUEL MA MUNG 2003. "Catégories et lieux des circulations migratoires", *Cahiers de recherches de la Mission Recherche*, 16, pp. 33-39.
- HONORÉ, CARL 2004. *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. México: Océano.
- HUDSON, JUDITH Y LAUREN SHAPIRO 1991. "From Knowing to Telling. The Development of Children's Scripts, Stories and Personal Narratives", en *Developing Narrative Structure*. Carole Peterson y Allysa McCabe (eds.). Nueva York y London: Lawrence Erlbaum Assoc., pp. 89-136.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA 2004. *El trabajo infantil en México 1995-2002*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- LASÉN DÍAZ, AMPARO 1997. "Ritmos sociales y arritmia de la modernidad", *Política y sociedad*, 25, pp. 185-203.
- MAFFESOLI, MICHEL 2004. *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. Trad. Daniel Gutiérrez Martínez. México: Fondo de Cultura Económica. (Breviarios, 382).
- MIER, RAYMUNDO 2002. "Migración e infancia: de los cuerpos confinados a la invención de la experiencia". Ponencia presentada en el *Foro Invisibilidad y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*. México: UNICEF, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
- OCHS, ELINOR Y LISA CAPPS 1996. "Narrating the self", *Annual Review of Anthropology*, 25, pp. 19-43.
- OLVERA ROSAS, ALICIA XÓCHITL 2005. *Análisis de las concepciones de los niños sobre la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de historia*. México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. [Tesis de maestría].
- PELLICER, ALEJANDRA 1988. *La expresión lingüística de relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad*. México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y

Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.
[Tesis de maestría].

POST, DAVID 2003. *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina. Los casos de Chile, Perú y México*. México: Fondo de Cultura Económica.

RAMÍREZ ROMERO, SILVIA, DANIEL PALACIOS NAVA Y DAVID SAMPERIO 2006. *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. México: UNICEF, Secretaría de Desarrollo Social, Programa de Jornaleros Agrícolas.

RICOEUR, PAUL 1999. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

TARRIUS, ALAIN 2000. “Leer, describir, interpretar. Las circulaciones migratorias: convivencia de la noción de territorio circulatorio. Los nuevos hábitos de la identidad”, *Relaciones*, XXI, pp. 40-66.

VALENCIA GARCÍA, GUADALUPE (ed.) 2007. *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

HISTORIAS DE AQUÍ Y ALLÁ.
RELATOS DE NIÑOS MIGRANTES

Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Luz María Moreno Medrano

Universidad de Cambridge, Reino Unido

INTRODUCCIÓN

Habilidad narrativa y contexto sociocultural

Cuando el niño entra a la escuela trae consigo habilidades narrativas que ha desarrollado en su contexto familiar y comunitario. La cultura y la posición económica a la que el niño pertenece influyen en gran medida en su repertorio lingüístico y su forma de habla (Rodríguez y Williamson 1980, Brice Heath 1986, Peterson 1994, Hart y Risley 1995), Peterson (1994) en un estudio sobre habilidades narrativas de niños de clase social media y baja en Canadá encontró que los que provenían de hogares más desfavorecidos solían tener mayores diferencias entre el lenguaje utilizado en casa y el lenguaje utilizado en la escuela. Estas diferencias se acentuaban bajo la influencia de factores afectivos de la dinámica familiar. De manera similar, Rodríguez y Williamson (1980), en un estudio realizado con niños mexicanos de seis años, encontraron que las narraciones de niños provenientes de ambientes marginales presentaban una forma narrativa más orientada hacia la afectividad y la dramatización de la vida cotidiana que las narraciones de los niños de clase media. Tanto los resultados

encontrados por Peterson (1994) como los de Rodríguez y Williamson (1980) resaltan la importancia de analizar la influencia del estrato socioeconómico y los aspectos culturales en la producción de las narrativas infantiles. En esta investigación, los aspectos culturales se abordan alrededor de las diferencias entre dos grupos de niños migrantes: uno indígena y otro mestizo en el estado de Jalisco, con el objetivo de comparar los temas y la extensión narrativa entre ambos.

El considerar el perfil de las familias resultó especialmente relevante para nuestro estudio en el que analizamos las narraciones de ambos grupos. Los participantes fueron entrevistados en sus escuelas, ubicadas en una zona marginada del municipio de Zapopan, Jalisco. Sus padres tienen una escolaridad promedio de cuatro años de primaria y, por los demandantes horarios de trabajo que realizan en la ciudad, cuentan con un tiempo muy limitado para tener interacciones sustantivas con sus hijos.

La familia tiene una influencia central en el desarrollo de las habilidades narrativas del alumnado (por ejemplo Beals, Brice Heath 1986, De Temple y Dickinson 1994), pues los tipos de interacciones que tienen con sus padres impactan directamente el desarrollo de habilidades de lenguaje y para la lectura y escritura, y son un predictor importante del éxito académico (Peterson y McCabe 1994, Romero Contreras 2006). En el caso de los niños indígenas, su influencia familiar está cargada por una fuerte tradición oral y por una sorprendente capacidad de manejar dos códigos lingüísticos diferentes. En casa, sus familiares hablan una lengua indígena y en muchos casos, aunque los niños no dominen la lengua de sus padres sí logran comunicarse con sus familiares monolingües. Algunos de ellos entienden lo que les dicen en la lengua indígena y responden en español, otros se apoyan en algún miembro de la familia que funge como traductor para mediar las interacciones comunicativas. Los niños migrantes, tanto indígenas como mestizos, suelen vivir en dos realidades. En algunos casos, visitan a sus familias de la comunidad de origen; en otros, escuchan de sus padres y otros adultos las anécdotas de su vida

en la comunidad de donde han emigrado. Esta experiencia da a los niños una perspectiva variada y contrastante que impacta su forma de ver el mundo y que puede ser “vista” a través de sus narraciones.

Las narrativas en el contexto de la entrevista

La entrevista como una forma de obtener datos narrativos es una herramienta muy útil. A través de las entrevistas con los niños fue posible destacar alusiones a sus experiencias vividas tanto en su situación temporal y espacial actual (*aquí*), así como aquellos espacios recorridos por ellos mismos o por miembros de sus familias en sus comunidades de origen (*allá*).

Diversos autores resaltan la construcción colectiva de significados entre los participantes de una entrevista (Connelly y Clandinin 1990, Mills 2001). En las conversaciones realizadas con los niños interviene, por supuesto, el interés de la entrevistadora, tanto en el surgimiento, como en la elaboración de los temas. Los caminos tomados por los informantes estuvieron con frecuencia guiados por las preguntas, los seguimientos y las interrupciones propias de una conversación. Velasco (2005) describe el proceso narrativo del informante en una entrevista como una construcción compartida entre el narrador, el entrevistador y las condiciones del contexto. Según esa autora, el relato es: “producto de la creatividad oral del individuo para recrear su vida e imponerle una trama argumental frente al escucha, a la vez que es una creación intelectual producida por la iniciativa del investigador” (*ibid.*, p. 245). A través de las entrevistas, los niños recrearon sus propias historias, en muchos casos agregando elementos imaginativos llenos de creatividad; mientras que la entrevistadora por otro lado, aportó ciertas guías que permitieron resaltar las diferencias entre las experiencias de vida *aquí* y *allá*.

El objetivo principal de las entrevistas fue suscitar que los niños conversaran sobre sus experiencias escolares y familiares, promoviendo el surgimiento de su propia voz. En la práctica fue más

complicado de lo esperado, pues al menos durante la primera entrevista, pocos fueron los niños que mostraron interés por establecer una conversación espontánea o sin estímulos. Muchos de ellos, a pesar de haber tenido suficiente tiempo para establecer *rapport* con la entrevistadora por lo menos durante cuatro meses, se sintieron ansiosos o poco cómodos durante esta primera entrevista. Esto resalta la importancia de la utilización de métodos de investigación alternativos en el trabajo con niños como fotografía, video y dibujos para facilitar la expresión y democratizar la relación entrevistador-entrevistado¹ (Podestá 1998 y 2004).

El contexto en el que se desarrollaron las entrevistas fue un tanto caótico, como lo reportan otros investigadores (por ejemplo Scheurich 1997). Las escuelas no cuentan con salones disponibles para llevar a cabo actividades extra académicas, por lo tanto, las entrevistas se llevaron a cabo en el patio, ya de por sí pequeño, y muchas veces sin sombra alguna. En particular, el turno de la escuela pública en la que se trabajó es vespertino y coincidía con las horas más fuertes de sol durante los meses de primavera y verano. En ese espacio, se presentaban múltiples intervenciones de distintos actores de la escuela: maestros y padres de familia tocando la puerta, clases de deportes en el patio, la persona que hace el aseo, el camión de la basura, la señora que vende dulces a la hora del recreo, etc. Las entrevistas se realizaron entre estas y otras tantas interrupciones. No obstante, estar entrevistando a un niño en el patio después de unas semanas parecía parte del escenario natural de la escuela. Esta situación tenía ventajas y desventajas. Por un lado, permitía al alumno sentirse menos incómodo por el lugar y la forma de la entrevista; lo que permitió establecer una plática informal en los mismos lugares en donde ellos normalmente se reúnen durante la hora del recreo. Por otro lado, la falta de privacidad limitó las posibilidades de que surgieran

¹ El proyecto mayor, del cual este trabajo es parte, incluye elementos de autoría infantil a través de la producción de fotografías y dibujos. El análisis de estos productos no se aborda en este trabajo.

temas más sensibles de la vida de los niños. Aun en medio de este contexto complejo en el que el trabajo de campo tuvo lugar, fue posible encontrar narrativas que muestran historias personales que a su vez se relacionan con lo que han aprendido en espacios escolares y comunitarios permitiendo rescatar temas y situaciones comunicativas en cada uno de ellos.

Rodríguez y Williamson (1980, p. 609) hablan de la importancia de emplear una aproximación sociolingüística en el estudio de las narrativas enfocando el análisis no solo en las variaciones de las situaciones comunicativas sino en la naturaleza temática y el carácter individual de las mismas. Juzwik (2006) considera que la narración es un tipo de discurso que enmarca la experiencia individual dentro de un contexto social y comunitario. Estos aspectos fueron recuperados con una metodología propia para este trabajo, lo que permitió un abordaje más integral y coherente del corpus.

METODOLOGÍA

El contexto general del trabajo

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que pretende conocer las experiencias escolares de los niños migrantes, indígenas y mestizos, en contextos urbanos, concentrándose en el análisis de los procesos de formación de la identidad, a partir de experiencias relacionadas con su origen étnico-geográfico, su situación actual, su vida cotidiana y su percepción y experiencias sobre la diversidad cultural de la cual son parte.

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas, una privada (escuela A), de turno matutino y una pública (escuela B), de turno vespertino, ubicadas en las periferias del municipio de Zapopan, en el estado de Jalisco de noviembre del 2006 a diciembre de 2007. Las escuelas fueron seleccionadas con base en un estudio etnográfico que

identificó una importante proporción de población indígena purépecha en las colonias aledañas (Talavera 2006). La escuela A es privada pero, a diferencia de muchas escuelas privadas que, por lo general, atienden a niños de buena posición económica, se ocupa de niños de escasos recursos. La directora es una maestra normalista quien también imparte clases en el sector público durante las tardes. La escuela brinda servicios educativos a los niños de las colonias aledañas y atiende a aproximadamente 200 niños cobrando una colegiatura de 80 pesos semanales, además de ofrecer una gran cantidad de becas y facilidades de pago a quienes no pueden cubrir esta cuota. La escuela A está ubicada cerca de la plaza de mayor concurrencia de la zona, en donde se encuentran oficinas gubernamentales, una iglesia y varios comercios. La escuela B es pública. Es la más modesta de la zona en cuanto a recursos e instalaciones, y atiende a cerca de 500 niños. Está ubicada en las faldas de un cerro y está muy cerca de colonias con asentamientos irregulares que carecen de servicios básicos: pavimento, abastecimiento regular de agua potable, etc. Las escuelas están a tan solo un par de cuadras de distancia una de la otra.

En los meses de noviembre y diciembre de 2006, se realizó un estudio socioeconómico a los estudiantes en ambas escuelas, el cual reveló que el 25% de los alumnos trabaja en el sector informal o con sus padres como ayudantes de albañil. Las madres de familia son en su mayoría empleadas domésticas (45% en la escuela A y 57% en la escuela B), y los padres se dedican a tareas de la construcción, como albañiles, azulejeros, carpinteros, etcétera.

En la escuela A, alrededor de 30% de las madres y 24% de los padres tienen como máximo nivel de estudios la primaria. El 45% de las madres y el 56% de los padres cursaron o terminaron secundaria y preparatoria, y únicamente 2% de las madres y 5% de los padres tienen estudios universitarios.

En la escuela B, los niveles de escolaridad de las madres y los padres de familia muestran que más de la mitad solo estudió la

educación básica, 9% de ellos no asistió a la escuela; y únicamente 4% tiene algún tipo de educación superior.

En ambas escuelas se encontraron alumnos cuyos padres, o al menos uno de ellos, son hablantes de las lenguas indígenas náhuatl, totonaca, purépecha o mazahua (18 niños en la escuela A y 23 niños en la escuela B). Además, el 7% son migrantes de otros estados de la República, principalmente de Michoacán, Estado de México, Zacatecas, Veracruz, Puebla e Hidalgo.

Para el estudio en extenso, se seleccionaron 44 estudiantes que tuvieran algún tipo de experiencia migratoria (ya sea propia o de sus padres), la mitad de ellos de origen indígena. La recolección de datos se hizo a través de entrevistas semiestructuradas y en algunos casos utilizando dibujos o fotografías para promover la discusión. Las preguntas de las entrevistas iban dirigidas a conocer las experiencias de los niños en torno a cinco temas:

1. Lengua y etnicidad
2. Historia de migración
3. Relaciones al interior de la escuela
4. Actividades extraescolares
5. Expectativas de vida

Después de algunos meses de establecer *rapport* con los maestros, directivos y estudiantes, se llevaron a cabo dos rondas de entrevistas con cada estudiante, cada una de aproximadamente 45 minutos. Las preguntas tenían por objetivo conocer las experiencias escolares y familiares de los niños dentro del contexto de diversidad cultural de la cual forman parte.

Para este trabajo, tomamos un subgrupo de esas entrevistas de ocho estudiantes migrantes: cuatro indígenas y cuatro mestizos, cuidando el equilibrio por género y escuela (ver tabla 1).

Tabla 1. *Selección de estudiantes, su estado de procedencia, etnicidad, tipo de escuela, grado escolar, edad y género*

| <i>Pseudónimo*</i> | <i>Estado de procedencia</i> | <i>Etnicidad</i> | <i>Tipo de escuela</i> (A=Privada) (B=Pública) | <i>Grado escolar</i> | <i>Edad</i> | <i>Género</i> |
|--------------------|------------------------------|--------------------|--|----------------------|-------------|---------------|
| Ariagna | Estado de México | Indígena mazahua | B | 4to. | 10 | Femenino |
| Ana Rosa | Michoacán | Indígena Purépecha | B | 5to. | 10 | Femenino |
| Marcos | Veracruz | Indígena Totonaco | B | 6to. | 11 | Masculino |
| Arturo | Michoacán | Indígena Purépecha | A | 4to. | 13 | Masculino |
| María | Guerrero | Mestiza | A | 4to. | 11 | Femenino |
| Estela | Tamaulipas | Mestiza | B | 4to. | 9 | Femenino |
| Pantera | Michoacán | Mestiza | B | 6to. | 11 | Masculino |
| Negra | | | | | | |
| Luis | Jalisco | Mestiza | B | 3ero. | 9 | Masculino |

* Los pseudónimos fueron seleccionados por los mismos alumnos.

En el análisis de las participaciones de estos alumnos nos hicimos varias preguntas, que consideramos podrían ser respondidas a través de una mirada detallada de sus narraciones. En particular, nos preguntamos: ¿cuáles son los temas sobre los que más narran los niños?, ¿qué diferencias hay en cuanto a la extensión de las narraciones entre los dos grupos (indígenas y mestizos)?, ¿qué apoyos requieren los niños para narrar: incitadores y preguntas guía o de orientación?, ¿qué diferencias encuentran entre su realidad actual: *aquí*, y su origen: *allá*; y cómo expresan estas diferencias?

Selección de los segmentos para el análisis

En las entrevistas se propusieron algunos temas de conversación, dando oportunidad para que los niños profundizaran en los temas de su

interés. Las conversaciones que tuvieron lugar durante las entrevistas contienen narraciones que han sido recuperadas para efectos de este análisis de corte sociolingüístico.

Un primer reto para mirar en forma detallada las narraciones de los informantes fue delimitar los segmentos en los que concentraríamos nuestra atención, pues había que identificar, no la información que atrajese nuestro interés —que dicho sea de paso, era mucha o casi toda— sino aquella contenida en segmentos que incluyeran experiencias personales plasmadas en discursos tipo narrativo.

Como sabemos, el criterio más clásico de narración parte de la definición de narración mínima de Labov (1972) que consiste en dos eventos relacionados temporalmente. Generalmente, la narración personal ha sido caracterizada por incluir alguna expresión que indique la relevancia y la evaluación del suceso para el narrador, Linde (1993), por ejemplo, plantea que es la expresión de relevancia lo que permite distinguir la narración como una historia personal. La evaluación refleja, desde nuestra perspectiva, un interés manifiesto, por parte del informante, por contar el suceso. Labov (1972) también se refiere a este aspecto cuando plantea la evaluación como un componente de la narración, aunque este no necesariamente debe estar presente en la narración mínima. En el ámbito de las narraciones infantiles, Peterson y McCabe (1994) la definen como dos o más emisiones adyacentes sobre el mismo tema que se refieren a eventos no presentes y no cotidianos o rutinarios, y definen la emisión como una cláusula, con sujeto y predicado, donde alguno podría estar implícito.

En este trabajo, recuperamos las propuestas descritas, pero incluimos también el relato de sucesos cotidianos, con el fin de poder explorar cómo viven y expresan sus experiencias *aquí* y *allá* los alumnos migrantes indígenas y mestizos. Así, consideramos que una narración está formada por al menos dos cláusulas temáticamente relacionadas que se refieren a eventos o situaciones, cotidianos o no cotidianos, con alguna relación temporal. Dado que los datos que

analizamos se produjeron en el contexto de una entrevista semiestructurada, consideramos relevante para la selección de los segmentos que los informantes elaboraran sus respuestas más allá de la pregunta que se les planteaba, evidenciando un interés por compartir alguna información, y que no solo se limitaran a contestar, ya fuera en un primero de varios intentos de parte de la entrevistadora.

A partir de los criterios anteriores, consideramos como narración a los segmentos como los de los ejemplos 1 y 2, y no consideramos narraciones segmentos como el ejemplo 3.

Ejemplo 1. Narración: Mis papás son de Michoacán

AR: *Ana Rosa, alumna de 5º, origen indígena, escuela pública.*

E: ¿Y ellos [tus padres] en dónde nacieron?

AR: Mi papá en Michoacán, en un pueblo que se llama Zicuicho, también mi mamá, nomás que como el papá de mi papá, mi abuelito paterno se divorció de mi abuelita y se juntó con otra y se fueron a vivir a Monterrey allá están. Ya se murió mi abuelito, el papá de mi papá y el papá de mi mamá.

Ejemplo 2. Narración: Nací en Tamaulipas pero me bautizaron en Veracruz

ES: *Estela, alumna de 4º, origen mestizo, escuela pública.*

E: Oye y entonces, este ¿Cuántas veces has ido a Veracruz?

ES: Pues no sé, es que antes, de que me viniera a Guadalajara estaba allá en Veracruz, estaba desde chiquita, nací en Tamaulipas pero me bautizaron en Veracruz.

E: Mmj

ES: y sí he ido muchas veces y luego

E: ¿Por que si naciste en Tamaulipas, te bautizaron allá [en Veracruz]?

ES: No sé

Ejemplo 3. No narración.

A: *Arturo, alumno de 4º, origen indígena, escuela privada*

E: Cuéntame de tu familia: ¿qué hacen, con quién vives, a qué se dedica tu familia?

A: Mi mamá trabaja con en casa, este, mi papá trabaja con en albañil, luego este mis hermanos, este, con un hermano trabaja con mi papá también, luego con el otro trabaja en este, en yeso. ¿Si sabe maestra qué es eso?

E: Sí, los que ponen el yeso en las paredes

A: Sí, con ahí trabaja él

En el ejemplo 1, Ana Rosa responde la pregunta, informando de dónde son sus padres “*un pueblo que se llama Zicuicho*” y elabora la respuesta relatando algunos aspectos de la vida de su “*abuelito paterno*” entre los que hay relación temporal.

En el ejemplo 2, aunque Estela no puede responder con información precisa a la pregunta de I: *¿Cuántas veces has ido a Veracruz?* y dice: “*Pues, no sé*”, elabora un breve relato sobre su origen y la razón por la cual ha estado en Veracruz “*muchas veces*”, haciendo referencia a sucesos con una clara relación temporal “[...] *nací en Tamaulipas pero me bautizaron en Veracruz*”.

En el ejemplo 3, aunque Arturo describe con algún detalle las actividades de su familia, su intervención no contiene ninguna secuencia de hechos o situaciones con relación temporal real, pues el uso de “*luego*” únicamente le permite conectar sus ideas pero no para marcar una relación de tiempo.

Un último criterio para la selección de los segmentos fue su contenido temático. En las entrevistas los informantes conversaron sobre diversos aspectos de su vida y su historia familiar, algunos de los cuales eran especialmente favorecidos por el interés de la entrevistadora. Después de una revisión de las temáticas que emergieron en las entrevistas, se identificaron siete categorías para focalizar el análisis.

Así, se seleccionaron los relatos (narraciones mínimas o elaboradas) que abordaran las siguientes temáticas:

1. Origen de los padres y proceso de migración
2. Experiencias vividas o contadas “aquí”
3. Experiencias vividas o contadas “allá”
4. Diferencias entre “aquí” y “allá”
5. Actividades cotidianas “aquí”
6. Actividades cotidianas “allá”
7. La experiencia escolar

Además, en la selección de los segmentos, incluimos los turnos anteriores y posteriores a la narración propiamente dicha. Así, el segmento analizado incluyó desde el punto en el que la entrevistadora planteó la pregunta inicial que dio origen a la narración hasta el turno en el que el tema se agota o se cambia. Esto, con el fin de dar cuenta de la propensión de los informantes para narrar o contar algo en forma extensa. De acuerdo con Peterson (1994), la propensión para narrar constituye una diferencia sociocultural. Según los hallazgos de esta autora, los niños de clase media requieren de menor insistencia por parte de los adultos para producir relatos extensos, que sus pares de clases menos favorecidas.

En los ejemplos siguientes, el segmento propiamente narrativo aparece subrayado. Los turnos anteriores son los intentos de la entrevistadora para propiciar una conversación más amplia sobre el tema, en tanto que en los posteriores, los participantes dan continuidad al tema.

Ejemplo 4. Narración: Soy vegetariano

PN: *Pantera Negra, alumno de 6º, escuela pública, origen mestizo*

E: ¿Y por qué eres vegetariano? ¿En qué momento decidiste ser vegetariano?

PN: No sé

E: ¿Y quién de tu familia es?

PN: Nadie

E: Entonces un día dijiste, yo ya no quiero comer carne.

PN: No, desde chiquito no me gustaba ni la carne ni la cebolla.

E: ¿Y qué comes entonces?

PN: Pues los lunes me gusta comprar verduras porque el domingo lo compro para, por si a mi mamá se le acaba el dinero y ocupa, pero ellos hacen su comida y le digo a mi mamá que me haga la verdura, como venden bolsitas de verdura picada, yo compro y mi mamá me hace o me hace frijoles o lentejas.

E: ¿Y eso comes?

PN: Sí

Ejemplo 5. Narración: Hay mariguanos por mi casa

M: *Marcos, alumno de 6º, escuela pública, origen indígena*

E: ¿Tú has visto mariguanos?

M: Sí

E: ¿En dónde has visto?

M: Allá por mi casa

E: ¿Y cómo se ven o qué?

M: Con los ojos rojos y así como que tienen sueño, así están, por que hay unos que huelen el... ¿Cómo se llama? ... el... este

E: ¿Resistol?

M: También, otro ¿Cómo se llama?

E: ¿Tiner?

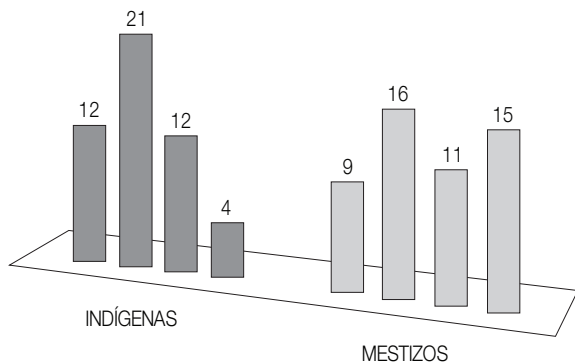
M: Mh, la otra vez un trapo traían y le echaron y nomás estaban así, y yo digo que está mal, pero ellos sabrán

E: ¿Por qué crees que lo hagan Pantera Negra? ¿Cuál es tu teoría? ¿Por qué crees que estos muchachos hacen eso?

M: Pues porque yo creo han de tener problemas en su casa y porque también que tal sus amigos le dijeron que lo probaran y ya de ahí se comenzó a enviciar, y por eso.

Dado que la transcripción de las entrevistas con cada participante realizadas hasta el momento en que se inició este análisis tenía una extensión sumamente variable, entre 11 y 40 páginas (a 1.5 espacios), decidimos incluir en este análisis solo las primeras diez páginas de transcripción, cantidad muy cercana a la producción discursiva del participante menos conversador. Tomando estas diez páginas de cada transcripción, pudimos encontrar un corpus de 100 segmentos narrativos. En la siguiente gráfica se muestra el número de narraciones por grupo.

Figura 1. *Número de narraciones por grupo (n=100)*



Para estimar el nivel de autonomía de las narraciones diferenciamos entre narración independiente, narración casi independiente y narración colaborativa. La narración independiente es el relato que se hace en uno o varios turnos sin una participación directa de la entrevistadora quien puede inicialmente sugerir el tema y hacer preguntas de continuidad que no sugieren cómo proseguir la narración (y luego, qué más, ah sí) o que no son recuperadas por el informante para construir su narración. La casi independiente es el relato que se hace en varios turnos, la mayoría de los cuales son contribuciones del informante que no dependen de manera directa de las participaciones de la entrevistadora y algunos, los menos, se elaboran a partir de

contribuciones o propuestas de ella. Y por último, la narración colaborativa se refiere al relato que se construye en más de un turno y la entrevistadora participa con el informante en su elaboración, haciendo preguntas que guían u orientan el relato (por ej.: ¿y tus papás qué hicieron cuando pasó eso?, ¿entonces a ti te gusta más tu pueblo?, etc.). En los ejemplos 4 y 5 (arriba), los participantes construyeron narraciones colaborativas, pues en ambos casos, las intervenciones de la investigadora guiaron u orientaron el desarrollo de la conversación dando pautas para la construcción de los segmentos narrativos. En los ejemplos 6 y 7, los participantes construyen narraciones independientes y casi independientes, respectivamente.

Ejemplo 6. Narración: Viajes a mi pueblo

AR: *Ana Rosa, alumna de 5º, origen indígena, escuela pública*

E: ¿Vas seguido [a tu pueblo]?

AR: No, no tan seguido

E: ¿Y en vacaciones largas?

AR: A veces, normal. Una vez nos fuimos con el cuñado de mi prima, pues nos llevó y nos tardamos siete horas y media, pero es más largo, no pasa por centrales ni nada, y es más largo y llegamos y pasamos por muchos cerros y también pasamos por un campo de agave y cerros bien grandes y montes y un río de agua verde. También por allá hay lagos que se les llama el ojo de agua y donde van a lavar hay lavaderos y todo. Y ahí van a lavar, dice mi mamá que antes cuando era niña y también dicen que hay una Cueva del Diablo que a un señor lo mató el diablo porque le dijo que iba a ser rico si iba con él y pues, se murió. Hay un árbol grandote y ahí está la cueva, se meten y ya. También dice mi mamá que hay una laguna donde te metes y ya nunca sales porque los jala el agua, si sales, sales muerto, por eso las pocas partes a donde nos han llevado son bonitas. Allá hay más árboles, plantas y todo

Ejemplo 7. Narración: Mi tío se murió

A: *Ariagna, alumna de 4º, escuela pública, origen indígena*

A: Este y mi tío, mi tío Juan que vive también allá, vivía, nos llevaba a pasear nos, nos atrapaba pececitos, charalitas y los tiraba, los dejábamos otra vez en el lago, y él era taxi, era taxista de allí, pero, es que ora ya no esta aquí, por que ya se jue, ya, ya se murió, por que iba pos si, así por la carretera de noche y le aventó un carro y se murió y se pegó con, en el techo

E: ¿Aquí [fue donde paso eso]? ó ¿allá?

A: No allá, se pegó, se pegó en un árbol y chocó y se pegó con el este, el, el, ¿cómo se llama?, ese el para hacer, para dar vueltas

E: Mmj

A: Con, con eso se pego a, acá en el pecho y le dolió y se murió, le tuvimos, le tuvieron que ir a, allá a llevarlo al panteón y velarlo, y dice mi abuelita que cuando fue, estaban los músicos, le contaron a ella, que en el panteón salió una viborota bien grandota

E: Y ¿por qué?

A: Porque dice, que como que se come la carne de los muertos que ya, se mueren, y a veces andan por ahí

E: Mmj, ¿Todo eso te lo cuenta tu abuelita Gertrudis?

A: Sí, Gertrudis

RESULTADOS

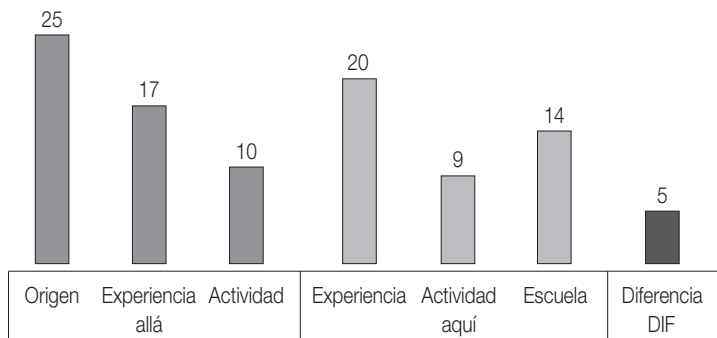
Hemos organizado los resultados de manera que respondan directamente a las preguntas de investigación planteadas para este trabajo.

¿Cuáles son los temas sobre los que narran los niños?

Para responder a esta pregunta, nos concentramos en las narraciones sobre las categorías temáticas definidas, dejando para un análisis posterior la riqueza y diversidad del contenido de las entrevistas.

Los niños (indígenas y mestizos) producen narrativas sobre todas estas categorías temáticas en proporciones similares entre los grupos.

Figura 2. *Categorías temáticas según el sitio de referencia allá y aquí (frecuencias)*



Los temas en donde se encontró mayor productividad narrativa fueron los relacionados con el origen de los niños y sus padres, y con sus experiencias (vividas o contadas) *aquí y allá*.

Ejemplo 8. Narración: Hablan español y mazahua también

A: *Ariagna, alumna de 4°, escuela pública, origen indígena*

E: Oye ¿y qué idioma hablan en tu casa?

A: Español

E: Puro español, ¿tus abuelitos también?

A: Mm, pus casi...mazahua también y como vinieron mis dos tías de allá de allá donde hablan también ellas hablan mazahua, se están acostumbrando a español sí, mi tía mi tía la que vino primero se llama Lupe, la otra que vino Felisa

E: ¡Ah qué bien! ¿Y cuando ellas vinieron hablaban más mazahua que español?

A: Ajá

E: ¿Y cuándo te hablan a ti en qué te hablan tus tías y tus abuelos?

A: En español pero cuando me dice mi mamá “yasiri yaju” es para que vaya por mi hermana y por eso

En general, los niños indígenas mostraron tener una gran diversidad de experiencias que estaban interesados en compartir en las entrevistas; en varias ocasiones, los temas eran distintos a los que la entrevistadora sugería como hilos conductores. Muchos de los temas que los niños indígenas generaron de manera espontánea están relacionados con las tensiones que enfrentan cotidianamente entre sus dos referentes: la ciudad y el campo. En la ciudad se refieren constantemente a las múltiples responsabilidades en el cuidado del hogar y de sus hermanos menores, así como a los fenómenos sociales que se relacionan con los contextos de pobreza en los que viven. Ana Rosa por ejemplo, habla de sus responsabilidades en el hogar; la entrevistadora le pregunta si su mamá se encarga de la tienda de abarrotes que tienen en el patio de su casa y la niña introduce el tema del quehacer y del cuidado de su hermana menor.

Ejemplo 9. Narración: Le ayudo a mi mamá

AR: *Ana Rosa, alumna de 5° año, escuela pública, origen indígena*

E: ¿Y tu mamá atiende la tienda?

AR: Sí, y cuando sale, nosotros le ayudamos con el quehacer y con la niña porque pesa bien mucho la bebé y mi mamá no se la quiere llevar por lo mismo

E: ¿Está muy grandota?

AR: Está muy gordita, nos la deja y se va y antes sí trabajaba, antes de que tuviera a la bebé

E: ¿En qué trabajaba?

AR: En una obra, abriendo casas y eso, en fraccionamientos, mi papá la llevó porque él trabajaba ahí, y pues ya no va, no

E: ¿Y ahora trabaja en la tienda?

AR: Sí, y de ahí sacamos pa' todo, cuando lavamos de ahí agarramos jabón y todo

En el campo, la lengua de sus padres tiene una función muy clara, además, la vida es más relajada pero económicamente mal remunerada y no encuentran muchas opciones educativas a las que puedan tener acceso.

Ejemplo 10. Narración: La vida es difícil: les pagan 25 pesos y un plato de comida y ya

M: *Marcos, alumno de 6°, escuela pública, origen indígena*

E: ¿Tú has ido [a Veracruz]?

M: Sí

E: ¿Y cuándo vas que te parece? ¿Tú también ves que es difícil la vida?

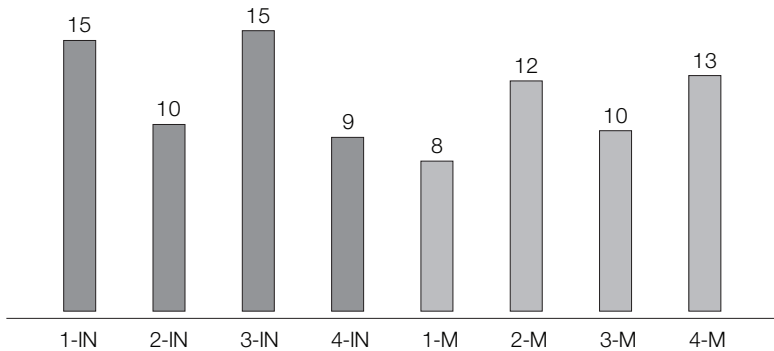
M: Lo he visto allá, allá los que van a ayudar a cultivar les dicen mozos y cuando cultivan nada más les pagan 25 pesos y un plato de comida y ya. Y por eso, me dijeron no, no quiero que seas como nosotros que no aprendimos mucho y quiero que seas más que nosotros.

¿Qué diferencias hay en cuanto a la extensión de las narraciones entre los dos grupos?

Se encontró una ligera diferencia entre los participantes indígenas y los mestizos. En promedio, los participantes indígenas produjeron narraciones más extensas (12 cláusulas) que los mestizos (11 cláusulas). Además, los participantes indígenas mostraron tener un acervo más variado de experiencias que les permite aportar detalles o rasgos más particulares a sus narrativas. En un estudio similar, Martínez Casas encontró que los niños mestizos contaban con un vocabulario más extenso y con mayores posibilidades de elaboración sintáctica que los niños indígenas, sin embargo, los temas de sus narrativas, se limitaban, la mayoría de las veces, a sus experiencias escolares y a temas relacionados con la televisión (2006, p. 257). La diferencia entre nuestros hallazgos y los de Martínez Casas, podrían deberse justamente a que las temáticas en las que se focalizó este análisis

permitieron a los participantes de origen indígena expresarse de manera más extensa.

Figura 3. Promedio de extensión de las cláusulas narrativas por participante (IN =indígena, NI= no indígena)



¿Qué tantos apoyos requieren los niños para narrar: incitadores y preguntas guía o de orientación?

Para identificar la cantidad de apoyos se calculó el índice de fluidez narrativa dividiendo el número de narraciones producidas en cada segmento entre el número de turnos de la entrevistadora (que incluye tanto las preguntas guía o de orientación, como los reconocimientos y los incitadores para dar continuidad al relato) en ese mismo segmento. Así, si en el segmento hay un turno de la entrevistadora y una narración (aunque sea mínima) el índice de fluidez narrativa para ese segmento es de 1. En tanto que, si en el segmento hay, por ejemplo, cuatro turnos de la entrevistadora y una narración, la fluidez narrativa para ese segmento es de .25. El índice de fluidez narrativa fue más alto en el grupo de participantes indígenas (.64) que en el de mestizos (.43), lo que muestra que los participantes indígenas requirieron menos estímulos que los mestizos para narrar. A continuación se presentan los dos segmentos más extensos de cada grupo.

En los ejemplos 11 y 12 se observa que mientras que el participante indígena prácticamente narró de corrido, el mestizo lo hizo en forma más “fragmentada”, lo que propició que la entrevistadora ofreciera preguntas de clarificación y reconocimientos.

Ejemplo 11. Narración: Aquí les dicen piloncillo, pero allá les dicen panela

M: *Marcos, alumno de 6°, origen indígena, escuela pública*

M: Sí, ellos hacen, aquí les dicen piloncillo, pero allá les dicen panela, son como unos cuadradotes grandes, los hacen de la caña

E: ¿Qué preparan con eso?

M: Allá es lo que usan en lugar de comprar azúcar, ya ve que ahorita está cara, ellos ocupan allá, es lo que hacen. Allá tienen un cazo bien grande, como de este tamaño así, y en la noche le ponen a exprimir la caña, rentan un caballo y ya con la caña lo secan y está como un palo para darle vueltas y que se vaya aplastando la caña y cortan dicen no, como cuando vamos dicen un tío cumple años y matan un cerdo y ahí con su compadre y los que lo ayudan a cortar y a matarlo le regalan una pierna de cerdo, una piernota, es su pago. Me gusta cómo le hacen y la panela también, cómo van a cortar leña y ponen el montón de leña y ya lo prender hora, ellos no le echan ni gasolina ahí están con un cerillito prendiéndola hasta que prenda y ya se pone a hervir y lo van sacando y también con lo que sobra en el cazo hacen como dulces, hacen como unas paletitas, con unos palitos hacen como unas paletitas y ahí es de lo que ocupan para dulces, no compran dulces. Le echan ajonjolí y también cortan chile piquín y es lo que comen porque cuando así que no hay comida lo que ocupan para comer es chile piquín y con las tortillas bien remojadas dicen, y es lo que comen y también café no compran, no van al super y compran (se ríe), he visto cómo lo hacen, se ven como cacahuates cuando lo sacan y huele bien rico cuando lo doran.

Ejemplo 12. Narración: Lo que hace en la mañana

L: *Luis, alumno de 3º, origen mestizo, escuela pública*

E: (risas), oye y ¿qué haces en las mañanas Luis?

L: En la mañana me levanto, y mi mamá, mi mamá a veces nos, hace de comer, o a veces compra un coco, como ahora y nos da

E: ¿qué compró?

L: coco

E: mmm

L: y después, después, el martes nos da agua con coco y después dijo que, los que esta dormidas y las (fragmento ininteligible) ya estaban dormidas y después, cuando se lo toman así acostadas se mueren y después, y después cuando dice mi mamá “ya levántense para que desayunen”, nos lavamos las manos, a veces, nos hace quesadillas, o a veces nos da frijoles, o a veces nos hace un chocomilk

E: mmj

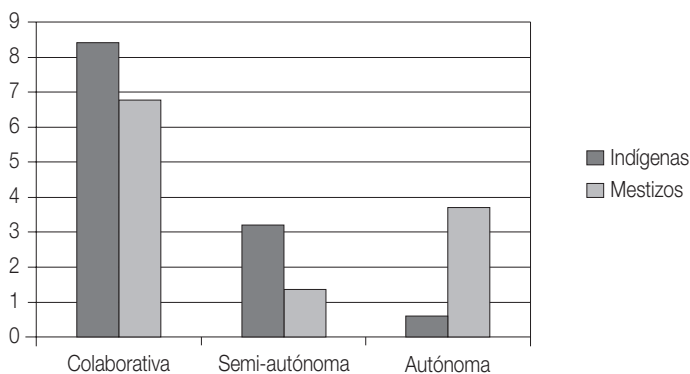
L: Y después, cuando se nos hace tarde dice “córrele, porque, porque ya, porque va a ser las 9, y después corre, y después, mis hermanos se van, (fragmento ininteligible) mi hermanita a veces no acabo o a veces sí acaba, porque le dan agua de coco y yo me la acabo primero y mi hermano, después dijo te voy a jugar dar unas carreras y después que jugamos la carrera que yo me la acabo primero y después mi hermano acabó segundas, mi hermana, le dije, tómatelo o si no me lo voy a tomar y después dijo “tómatelo”, y que me lo tomo, y después dijo “¡ah me duele la panza!”, después dijo, “por ándele por no comerse la pieza de pan y el chocomilk”

En el ejemplo 11, con un mínimo de intervención de la entrevistadora, Marcos describe el proceso de elaboración de la panela en Veracruz y lo vincula con otros temas relacionados con las costumbres del pueblo. En el ejemplo 12, Luis relata sus actividades

cotidianas, pero requiere de algunas intervenciones por parte de la entrevistadora para avanzar en la conversación.

En el análisis diferenciamos entre cantidad y calidad de apoyos. Hemos dicho que en cuanto a cantidad, los participantes indígenas necesitaron menos preguntas guía, seguimientos y, en general, menos intervenciones de la entrevistadora para elaborar narraciones. Digamos que se mostraron más dispuestos a narrar. Ahora bien, un análisis más detallado del tipo de intervenciones de la entrevistadora, mostró que los niños mestizos necesitan menos preguntas guía u otros apoyos que orientaran la elaboración de la trama que los niños indígenas. Los niños mestizos mostraron mayor independencia para construir los mensajes que los niños indígenas. En general, los niños indígenas produjeron más narraciones colaborativas, narraciones en las que la entrevistadora participa con el informante para ir construyendo las ideas, en tanto que los participantes mestizos produjeron más narraciones independientes, en las que las intervenciones de la investigadora, si bien pueden ser numerosas, no apoyan la elaboración de las ideas, sino que solo contribuyen a dar continuidad al discurso.

Figura 4. *Promedio de narraciones por nivel de autonomía y grupo*



Las diferencias encontradas respecto del grado de autonomía narrativa entre los grupos respaldan lo planteado por Barriga Villanueva (2005), quien afirma que el sistema educativo, predominantemente monolingüe, no provee oportunidades para que los niños indígenas reflexionen sobre los mecanismos de su propia lengua, lo cual limita sus posibilidades para desarrollar formas más complejas de comunicación en su segunda lengua. En consecuencia, los niños mestizos logran, en comparación con sus pares indígenas, un mayor desarrollo de la estructura de producción narrativa que los niños indígenas quienes transitan entre dos códigos lingüísticos diferentes en sus contextos familiar y escolar, aparentemente, sin los apoyos suficientes.

En los siguientes ejemplos se observa que mientras Estela (mestiza) construye con total autonomía una narración sobre su experiencia cotidiana, Ana Rosa (indígena) se apoya en las preguntas de la entrevistadora para elaborar su relato.

Ejemplo 13. Narración: Me enseñan a nadar

ES: *Estela, alumna de 3º, origen mestizo, escuela pública*

E: ¿Te van a enseñar a nadar?

ES: Sí mi papá me enseña y cuando voy pa allá, sí mi tía, sí yo voy a Tampico y mi tía, y mi tía Flor también va me lleva al río y ella también me enseña, me agarra de aquí de la panza y yo voy nadando y en veces ella me suelta y apenas y puedo nadar y este ya me ando enseñando

E: Ah, ¿ahí vas poco a poquito?

ES: Ajá, poco a poquito

Ejemplo 14. Narración: Mi hermano y yo trabajamos

AR: *Ana Rosa, alumna de 5º, origen indígena, escuela pública*

E: ¿Tú trabajas?

AR: Nomás en la tienda

E: ¿Nunca has trabajado en otra cosa?

AR: No, mi hermano sí. A veces se va a los tianguis a ayudar

E: ¿Qué vende?

AR: Nada, nomás va a veces a ayudar a sacar puestos y todo. Siempre lleva a la casa como unos 150

E: ¿Y se los da tus papás?

AR: Sí, se queda como 30 pesos, 40 y lo demás para mi mamá

E: Tú cuando ayudas en la tienda, ¿también te quedas con algo para ti?

AR: A veces agarro cosas y a veces me dan dinero y nomás

En el caso del relato de Estela, las ideas sobre cómo le enseñan su padre y su tía a nadar están planteadas en un solo turno en el que se hace referencia al lugar, los participantes, sus acciones y reacciones. La entrevistadora se limita entonces a hacer un comentario que no aporta información relevante al relato. Por otra parte, en el relato de Ana Rosa, las actividades laborales de ella y su hermano, así como la manera en la que distribuyen sus ingresos, emergen como respuestas a preguntas de la entrevistadora que guían el rumbo del relato en forma decisiva.

*¿Qué diferencias encuentran entre “aquí” y “allá”
y cómo lo expresan?*

La expresión de los niños migrantes tiene una lógica peculiar. Como sugiere Velasco:

[...] la experiencia de la migración tiñe al relato de una localización múltiple, la cual se expresa en el uso recurrente de los adverbios de tiempo y lugar: *antes* y *entonces* o el *aquí* y *allá*. Los relatos poseen un orden geográfico que establece una lógica en la propia narración. El recuerdo de la movilidad de un lugar a otro, en tiempos cortos o largos, frecuentemente dificulta ubicar el tiempo en alguna de las etapas del ciclo de vida del individuo (énfasis en el original) (2005, p. 272).

En el caso de nuestra investigación, los niños también reportaron sus experiencias en espacios diferentes utilizando “*aquí-acá*” y “*allá-ahí*”. Estos adverbios son utilizados en diversos sentidos por los niños migrantes. En algunos casos, tal como lo reporta Velasco (*ibid.*), los adverbios “*aquí*” y “*allá*” aluden a las experiencias pasadas y en otros, a las vivencias más recientes ya sea en la ciudad o en las comunidades de origen de sus padres.

El ejemplo 15 muestra cómo se refiere Estela a los funerales en el pueblo de su abuelo y en el lugar donde ella vive actualmente.

Ejemplo 15. Narración: Cuando murió mi abuelo

ES: *Estela, alumna de 4º, escuela pública, origen mestizo*

ES: Cuando él [mi abuelo] murió este, dos días siguientes le hicieron, le hicieron un festival así porque había muerto, o sea, por su gran esfuerzo y eso, este le, le prepararon estos señores que también bailaban, los señores le hicieron un bailable ahí, y ahí una ropa de él este, la pusieron allá en el, en el cuarto, en un cuarto y ahí le bailaban y eso, pero muy bonito, *ahí* no es igual como *acá* ya ves que ahí te, ahí te, *aquí* este, te echan, ahí, *ahí* también las tumbas, este son iguales, pero o sea ¿cómo te diré?, esas tumbas ya ves que *aquí* las dan casi caras, *allá* las dan más baratas, por eso...

En el mismo relato, Estela distingue entre el *aquí* y el *allá*. Las experiencias pasadas *allá*, en la comunidad de Veracruz de donde era originario su abuelo, cuando ella era aún muy pequeña, claramente se vinculan con sus experiencias *aquí* más actuales y más tangibles e incluso relevantes frente a su situación económica presente.

Otro de los sentidos en que los niños utilizan estos adverbios es para hacer referencia al lugar en el que actualmente viven (y, por supuesto, el lugar donde se realizó la entrevista), marcando con ellos no tanto el espacio sino lo significativo de sus experiencias (*ibid.*). Por ejemplo, Luis cuenta un episodio sobre su experiencia escolar

que vincula lo vivido *aquí* y *allá* de manera más causal que temporal, resaltando así lo significativo de la experiencia de su cambio de escuela más que las situaciones temporales y espaciales del hecho.

Ejemplo 16. Narración: Reprobar año

L: *Luis, alumno de 3º, escuela pública, origen mestizo*

E: ¿Qué reprobaste?

L: Primero

E: ¿Por qué reprobaste primero?

L: Porque mi mamá, estaba *allá* en el rancho, en la escuela y mi mamá me sacó, me sacó de la escuela y me metió *aquí*

E: Mmj... ¿y por qué se vino tu mamá del rancho para acá?

L: No sé, no sé por qué se vino, a mí también me trajo pa *acá*, cuando estaba chiquito en el kínder me dejó ahí y después, entré a la primaria y después, cuando, el viernes, cuando íbamos a entrar [...] cuando ya íbamos a salir, mi mamá ya estaba ahí, y después dijo “vámonos a Guadalajara” y dije no, dijo la maestra que no faltemos y después dijo “déjame hablar con la maestra” y habló y después dijo que, que, lo me iba a traer pa *acá*, y después dijo, y después dijo “vám...”, no sé que dijo

Los niños también utilizan *aquí*, para expresar su vida reciente y su experiencia escolar (la mayoría de los niños entrevistados, iniciaron su vida escolar en Zapopan). De igual forma, *aquí* expresa el lugar en donde sus padres (a veces solo uno de ellos, regularmente su madre), han encontrado más oportunidades para su desarrollo, como lo expresa Ariagna en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 17. Narración: Mi abuelita vino con una señora

A: *Ariagna, alumna de 4º, escuela pública, origen indígena*

E: ¿Y hace mucho que se vino tu mamá?

A: Sí, con mi abuelita

E: ¿Tu abuelita se vino primero?, y ¿por qué se vinieron?

A: Sí, es que *aquí* no conocían y como *allá* estaba, es que se veía bien bonito pero era un lugar chiquito donde nosotros dormíamos, era un cuarto solo y mi abuelita vino con una señora *aquí* y rentaron una casa.

E: ¿Por aquí cerca?

A: Ajá

E: ¿Y cómo fue que llegaron a esta zona?

A: Este vinieron a buscar a mi tía pero...tengo una tía pero no sé cómo se llama...pero vive *aquí*

Al mismo tiempo, las niñas y los niños parecen estar vinculados con el *allá* de formas diversas: *allá*, es la casa de los familiares, el sitio donde pasan las vacaciones, donde se “divierten” donde les cuentan historias, donde *se sienten más libres*:

Ejemplo 18. Narración: En el rancho... se siente uno más libre
 PN: *Pantera Negra, alumno de 6º, escuela pública, origen mestizo*
 PN: [...] Es que en los ranchos hay como más árboles se siente uno más libre, y aquí hay más vagos, en veces te da miedo de salir. [...] Pues a mí me da miedo porque allá por mi casa hay muchos pandilleros, y *allá* en Michoacán no sé si haya porque *allá* en el ranchito todos son bien calmados y pues todos se hablan. [...] Es que como casi nunca voy por eso no sé tanto.

Al mismo tiempo que el *allá* está vinculado con experiencias lúdicas y contacto con la naturaleza, las niñas y los niños parecen observar diferencias marcadas en las oportunidades a las que sus madres y padres no pudieron tener acceso. La mayoría de niños entrevistados relacionan las causas de la migración, el cambio de *allá* a *acá*, con un sentido de mejora económica y de oportunidades, y al mismo tiempo, consideran que las actividades relacionadas a la

vida en el campo son más agotadoras y menos remuneradas que las de la ciudad.

Ejemplo 19. Narración: Allá... es más duro

M: *Marcos, alumno de 6º, escuela pública, origen indígena*

E: ¿Por qué decidieron tus papás venirse de Veracruz para acá?

M: Es que dicen que es casi lo mismo, pero *allá* es más duro ganarse el dinero que aquí. Y *allá* pues... querían tener más, aprender más también. Y *allá* pues, las mujeres, con esfuerzo mi mamá pudo terminar la primaria porque su mamá y su papá no la dejaban terminar porque... este... *allá* nomás se tienen que enseñar a hacer de comer y a remendar la ropa y ya este...y se dedican a la casa y los hombres a cultivar el maíz y todo... *allá* es lo que hacen y se decidieron mejor mi mamá porque *allá* iba a entrar a la secundaria pero no pudo, porque *allá* no pudo ya y ya mejor se vino con su tío.

Los niños parecen estar inmersos en un proceso que constantemente integra dos códigos culturales diferentes. Las diferencias que perciben entre las experiencias que han tenido en sus comunidades de origen (o de sus padres) o bien, las experiencias que les han sido contadas por su familia extensa, les permiten desarrollar una capacidad especial para percibir la diversidad y expresarla como distintos modelos que mientras coexisten, promueven valores y oportunidades de vida distintos.

Como vimos en el segmento anterior, la manifestación de diferencias entre *aquí* y *allá* es una de las formas predominantes en las que las niñas y los niños expresan su capacidad de manejarse entre dos realidades diferentes. En esta sección, se analizan estas diferencias en términos de su contenido. El contraste entre el campo y la ciudad es una de las diferencias más recurrentemente planteadas por los niños. Con frecuencia manifiestan aprecio por la naturaleza que disfrutaban *allá*, como se mostró en las narraciones de Pantera Negra

(ejemplo 18) y Estela (ejemplo 13). Por otro lado, manifiestan cierto temor e inconformidad por los peligros y las condiciones de vida de la ciudad, sobre todo en relación con las largas jornadas de trabajo de sus padres así como con la carga de responsabilidades a las que tienen que hacer frente, como se puede ver en las narraciones de Ana Rosa (ejemplos 9 y 14); no obstante, también valoran algunos aspectos de su vida en la ciudad por las condiciones de urbanización, no necesariamente mejores que la vida en el campo dada la situación de marginación a las que tienen que hacer frente *aquí*.

En el ejemplo 20, se presentan varios segmentos que ilustran lo que las niñas y los niños disfrutaban de “*allá*”.

Ejemplo 20: Varios segmentos

M: *María, alumna de 4º, escuela privada, origen mestizo*

E: Oye María y este ¿dónde te gusta más allá o acá?

M: *Allá* [...] Es que *allá* había, donde meterse a las aguas, a veces llevábamos, de esos para nadar, de esos llevábamos y nos dejaban meter a la agua

ES: *Estela, alumna de 4º, escuela pública, origen mestizo*

E: Y ¿cómo es allá [Veracruz]?

ES: Pues muy bonito, este el pueblo se llama Tempala y por ahí está, el pueblo donde vive mi abuelita, la mamá de mi abuelita, este *ahí*, por ahí vamos pa abajo *ahí* vamos a un río y está bien bonito *ahí*, hay piedras así y luego hay hoyitos donde te puedes meter, y luego del otro lado está bien bonito porque es puro pasto y tiene árboles, bien bonito, pero yo ya no he ido, y no sé si siga igual porque ya ve que el hombre a veces destruye todo, por eso, pero ya vamos a ir.

...

E: Y ¿qué hacían ahí [en Veracruz]?

ES: *ahí, ahí*, nos, nos, metíamos a nadar y como, es piedra así, es piedra abajo es piedra, y te, te duele cuando pisas, y cuando una

vez que estaba parada en un palo, estaba parada en un palo, no estaba tan honda estaba como por aquí así, de, de, estaba como por aquí así, y tenía 5 años y sepa quién me aventó, me haiga resbalado, y me caí al agua

E: ¡Ay, caray!

ES: O sea pero, mi diversión por el agua, es, es muy íntima, cuando voy estando, digo a mi mamá nos llevas al mar, nos llevas al mar, nos llevas al mar, ahí hasta que nos lleva, pero, o sea yo tengo muchas ganas de ir, pero yo no sé nadar, o sea me meto ahí, juego con el agua, pero yo no sé nadar, y por eso.

A: *Ariagna, alumna de 4º, origen indígena, escuela pública*

A: este y mi tío, mi tío Juan que vive también *allá*, vivía, nos llevaba a pasear nos, nos atrapaba pececitos, charalitos y los tiraba, los dejábamos otra vez en el lago [...].

En estos segmentos, las niñas hacen referencia a las actividades lúdicas, siempre relacionadas con el contacto con la naturaleza, en las que están constantemente involucrados durante su estancia en las comunidades de origen de sus padres. Algunas niñas, como en el caso de Estela, muestran una actitud reflexiva en relación a los cambios observados en las comunidades de origen de sus padres tales como el deterioro de la naturaleza y el incremento en algunos bienes de consumo. En el siguiente ejemplo, se muestra cómo Marcos y Ariagna evalúan las diferencias entre el campo y la ciudad en términos de condiciones de vida, las oportunidades económicas y laborales.

Ejemplo 21: Varios segmentos

A: *Ariagna, alumna de 4º, origen indígena, escuela pública*

E: ¿Dónde te gusta más allá o aquí?

A: *Allá y aquí*

E: ¿Los dos? ¿Por qué? ¿Cuáles son las diferencias y las cosas parecidas que ves?

A: Este, las diferencias de *aquí* es que *aquí* son así tienen casas así bien hechas y *allá* no, son de puro lodo, lodo con así como lodito pero está bien pegado, y *allá* y *aquí* hay muchas cosas y *allá* no, *allá* hay barros, venden cosas también hacen este... platos y eso... y *aquí* casi sí hay carros y *allá* no, *allá* casi no hay carros, y que *allá* hay muchas cosas, *allá* en un lago hay pescaditos en lagunitas, una vez cuando jui cuando se despierta uno hay como niebla abajo, no se ve nada

M: *Marcos, 6º, origen indígena, escuela pública*

E: ¿Y cuándo vas, qué te parece? ¿Tú también ves que es difícil la vida?

M: Lo he visto *allá*, *allá* los que van a ayudar a cultivar les dicen mozos y cuando cultivan nada más les pagan 25 pesos y un plato de comida y ya. Y por eso, me dijeron, no, no quiero que seas como nosotros que no aprendimos mucho y quiero que seas más que nosotros.

En el primer segmento del ejemplo 21, Ariagna hace referencia a una de las características más notorias de la vida urbana: los materiales de construcción de las viviendas; ella considera que las casas *aquí* están “bien hechas”, a pesar de que vive en una colonia de asentamientos irregulares y de que su casa no cuenta con todos los servicios básicos.

El trabajo en el campo por lo general, está relacionado con mayor trabajo físico y poca remuneración económica. En el segundo segmento del ejemplo 21, Marcos hace referencia a los discursos familiares que han influenciado en gran medida sus valoraciones de la vida en el campo y por lo tanto, la importancia de lograr algo “mejor” en la ciudad.

Otra de las diferencias que las niñas y los niños expresan relacionadas con su vida actual en la ciudad son las largas jornadas de trabajo, y la poca oportunidad que tienen de ver a sus padres. Además,

hacen referencia a las situaciones de alcoholismo y en muchos casos de violencia física a los que están expuestos. En el ejemplo 22, se muestran varios segmentos de la alumna Ana Rosa que ilustran que su experiencia “aquí” es más *pesada* que su experiencia “allá”.

Ejemplo 22: Varios segmentos

AR: *Ana Rosa, alumna de 5º, origen indígena, escuela pública*

E: ¿Qué se te hace más pesado, el trabajo en el campo o en la ciudad?

AR: *Aquí*, no sé, pues es que aquí tengo que cuidar a todos y *allá* nomás a las vacas. *Aquí* tengo que cuidar a mis hermanos y a la tienda, y casi no me alcanza ni para arreglarme.

E: ¿Y cómo le haces con la tarea?

AR: Cuando me voy a cuidar [la tienda], estoy haciendo también tarea y hay veces que llego temprano y si no alcancé a hacer todo la hago rápido antes de que entremos porque a veces llegamos a la una aquí porque estamos haciendo una obra de teatro porque se va a ir el maestro y ya

[..]

AR: [...] mi papá a veces llega temprano, a veces llega a las 6 de trabajar, pero hay veces que llega más tarde. Ahora llega más tarde y se va más tarde. Y antes cuando trabajaba mi mamá, mi mamá trabajaba horas extras y a veces nos llevaba a pasear los domingos, mi papá no. Es que como antes tomaba mi papá, está en un grupo de Alcohólicos Anónimos y pues ya no toma.

Ana Rosa relata las responsabilidades que tiene *aquí* de cuidar a toda su familia mientras sus padres trabajan, muchas veces sacrificando algún tiempo para ella misma o para la escuela. Por otra parte, Ana Rosa también expresa las dificultades de la vida urbana en términos de las largas jornadas de trabajo de sus padres y de las adiciones que en algún momento rodearon su entorno familiar.

Es posible observar que los niños perciben una tensión entre el estilo de vida rural y el urbano. Al mismo tiempo que ellos consideran más divertido estar *allá* reconocen que hay mayores oportunidades de desarrollo económico *aquí* y que la mayoría de las veces están relacionadas con el éxito escolar, sobre todo si logran asistir a la escuela más años de los que sus padres asistieron. La vida *aquí*, sin embargo, es una vida en la que ellos como niños tienen que pasar grandes periodos de tiempo solos mientras sus padres trabajan, en tanto ellos asumen muchas de las responsabilidades del hogar. Al final del día, no parece haber un balance muy optimista en su experiencia citadina porque no hay una clara mejoría económica ni tampoco hay una expectativa palpable de que el éxito escolar se traducirá en mejoría económica en un futuro cercano.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En este estudio hemos enfocado el análisis de las narraciones infantiles de niños migrantes desde una perspectiva sociolingüística, por tanto, los resultados tienen implicaciones educativas vinculadas con las competencias sociolingüísticas que tocan aspectos diversos como los mecanismos de interacción y participación en el aula que promueven o dificultan el desarrollo de sus habilidades y repertorios comunicativos.

El español utilizado en la escuela, para muchas familias indígenas, está relacionado con el acceso a servicios educativos entre muchos otros servicios institucionales en los que el dominio del español es la clave de ingreso (Martínez Casas 2007). Por lo tanto, la escuela enseña “sin tener conciencia clara de lo que supone la dificultad de construir conocimientos desde un bilingüismo conflictivo como el que se vive en el México indígena” (Barriga Villanueva 2005, p. 52). En este trabajo encontramos que los niños mestizos muestran mayor autonomía para narrar, lo que supone que han internalizado

más la estructura de la narración. Los niños indígenas parecen requerir más apoyo en este sentido, lo que emerge como una consecuencia de este “bilingüismo conflictivo” sugerido por Barriga Villanueva.

Los resultados también indican que, en general, ambos grupos requieren motivación para producir narrativas, aunque cuando se trata de su experiencia personal (como es el caso de las narraciones que analizamos en este estudio), los niños indígenas están más dispuestos a compartirla. Este hallazgo plantea una oportunidad para que la escuela promueva las habilidades comunicativas de los alumnos a partir de la elaboración de relatos propios, apoyándoles para que se “animen” a producirlos, mediante mecanismos que inviten a la participación en forma más directa. En otras palabras, la escuela debería crear espacios de comunicación dinámica y recíproca que permitan al alumno ser agentes activos en la construcción de su propio conocimiento. Por ejemplo, las preguntas que tradicionalmente se hacen en las aulas, como “¿Hay alguna duda?” o “¿Está todo claro?” no facilitan que el alumnado participe y exprese el nivel de comprensión que está teniendo del tema. Es indispensable que los maestros prueben diferentes estrategias en las que las niñas y los niños tengan oportunidades de expresar extensamente sus ideas, sus experiencias y, por supuesto, sus dudas.

Los resultados de este trabajo demuestran que ambos grupos producen narrativas extensas y elaboran diferentes temáticas, incluso temáticas complejas sobre sus experiencias de vida. Es cierto que todavía hay muchos elementos que tendrían que ser desarrollados como la gramaticalidad y la coherencia, sin embargo, estos resultados sugieren que los niños ya están contando sus propias historias. No obstante, la dinámica escolar con frecuencia no facilita el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Las niñas y los niños no parecen percibir la escuela y en particular el aula como un espacio seguro para expresarse. La experiencia de Ariagna ilustra claramente este hecho:

Ejemplo 23: Reprobé tercero

A: *Ariagna, alumna de 4º, origen indígena, escuela pública.*

E: Oye y ¿cómo te va en la escuela?

A: Bien

E: ¿Bien?

A: Sí

E: ¿Siempre has estado en esta misma escuela desde primero?

A: Sí

E: ¿Has reprobado algún año?

A: Sí

E: ¿Cuál reprobaste?

A: El tercero

E: ¿Por qué reprobaste?

A: Es que como hablé mucho ese año y por eso me quitaron los puntos...iba a pasar, pero [...] No, es que como platicaba mucho y por eso...

Según la experiencia de Ariagna, la escuela penaliza el habla; pareciera que es mejor guardar silencio y obedecer, que participar. Esto, además de limitar el desarrollo lingüístico es también una lección de conciencia ciudadana en donde se premia más la pasividad que la iniciativa y la argumentación. Desgraciadamente las lecciones que nos dan las voces de los niños son una muestra clara de que no hemos avanzado suficientemente en nuestro sistema educativo y de que nos queda un largo camino por recorrer.

En cuanto a la extensión de las narraciones encontramos que el único criterio en el que los niños mestizos superaron la ejecución promedio de los niños indígenas fue en el nivel de autonomía de sus narraciones, pues lograron elaborar discursos con menos preguntas guía por parte de la entrevistadora. Este hallazgo resalta la riqueza vivencial y de tradición oral de los niños de origen indígena lo que facilita el intercambio verbal. Esta riqueza que podría ser

positivamente utilizada en la escuela para potenciar el desarrollo de estos alumnos.

La experiencia de los niños indígenas de moverse entre dos códigos lingüísticos diferentes presenta una oportunidad pedagógica única que, al parecer, no ha podido ser recuperada por la escuela. Por el contrario, la escuela acepta y promueve (cuando lo hace) ciertos tipos de interacciones orales que muchas veces no recuperan los repertorios lingüísticos y comunicativos que los niños podrían utilizar en otros contextos de interacción social (Commins y Miramontes 1989). Las competencias lingüística y comunicativa tendrían que ser promovidas en la escuela por medio de actividades variadas que incluyeran temas y formas de interacción relacionados directamente con las experiencias y el contexto social de los estudiantes. Esto permitiría validar sus experiencias e impactar más positivamente en su desempeño académico.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2005. "Leer y escribir en dos mundos. La realidad indomexicana", en *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*. Esmeralda Matute (coord.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 16-48.
- BEALS, DIANNE. E., JEANNE M. DE TEMPLE Y DAVID K. DICKINSON 1994. "Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families", en *Bridges to literacy. Children, families and schools*. David K. Dickinson (ed.). Oxford: Blackwell Publishers, pp. 19-42.
- BRICE HEATH, SHIRLEY 1986. "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school", en *Language socialization across cultures*. Bambi Schieffelin y Elinor Ochs (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97-124.

- COMMINS, NANCY LIANG Y OFELIA B. MIRAMONTES 1989. "Perceived and actual linguistic competence: A descriptive study of four low-achieving Hispanic bilingual students", *American Educational Research Journal*, 2, pp. 443-72.
- CONNELLY, F. MICHAEL Y JEAN D. CLANDININ 1990. "Stories of experience and narrative inquiry", *Educational Researcher*, 19, pp. 2-14.
- HART, BETTY Y TODD R. RISLEY 1995. *Meaningful differences in everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- JUZWIK, MARY M. 2006. "Situating narrative-minded research: A commentary on Anna Sfard and Anna Prusak's "Telling Identities"", *Educational Researcher*, 35, pp. 13-21.
- LABOV, WILLIAM 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LINDE, CHARLOTTE 1993. *Life stories: The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ CASAS, REGINA 2006. "Diversidad y educación intercultural", en *Multiculturalismo desafíos y perspectivas*. Daniel Gutiérrez Martínez (ed.). México: Siglo XXI, El Colegio de México, UNAM, pp. 241-260.
- 2007. *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos en Guadalajara*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (Publicaciones de la Casa Chata).
- MILLS, JEAN 2001. "Self-construction through conversation and narrative in interviews", *Educational Review*, 53, pp. 285-301.
- PETERSON, CAROLE 1994. "Narrative skills and social class", *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 19, pp. 251-69.
- Y ALLYSSA McCABE 1994. "A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill", *Developmental Psychology*, 30, pp. 937-48.
- PODESTÁ, ROSSANA 1998. "Historias de tres pueblos maravillosos. Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del estado de Puebla. Inclusión y diversidad", en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena*. México:

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Proyecto Editorial Huaxyácac, pp. 224-237.

——— 2004. “Otras formas de conocernos en un mundo intercultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, pp. 129-50.

RODRÍGUEZ ARREDONDO, ORALIA Y RODNEY WILLIAMSON 1980. “Diferencias sociales en el lenguaje: el caso de las narraciones de niños mexicanos de seis años”, en *Actas del VI Congreso Internacional de Hispanistas*, Toronto: University of Toronto: Department of Spanish and Portuguese, Asociación Internacional de Hispanistas, pp. 606-610.

ROMERO CONTRERAS, SILVIA 2006. *Measuring language- and literacy-related practices in low-SES Costa Rican families: Research instruments and results*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Graduate School of Education. [Tesis de doctorado].

SCHEURICH, JAMES 1997. *Research method in the postmodern: qualitative studies series*. London: The Falmer Press.

TALAVERA DURÓN, LUIS FRANCISCO 2006. *Los pueblos de madera y la gente de la lluvia. Etnicidad urbana. purépechas y mixtecos en la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. [Tesis de maestría].

VELASCO ORTIZ, LAURA 2005. *Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

LA COHERENCIA EN NARRATIVAS ESCRITAS
POR NIÑOS HISPANOHABLANTES DE MÉXICO
Y DE ESTADOS UNIDOS

Esmeralda Matute

Instituto de Neurociencias
Universidad de Guadalajara

Mónica Rosselli

Departamento de Psicología
Universidad del Atlántico, Florida

Yaira Chamorro

Instituto de Neurociencia
Universidad de Guadalajara

Gina Navarrete

Universidad de Colorado

Las características de migración mundial propician el desplazamiento de niños de un país a otro. La búsqueda de sus padres de mejores oportunidades económicas y laborales conlleva a que ellos queden de manera abrupta inmersos en una sociedad diferente a la de origen donde tendrán que aprender una segunda lengua. De hecho, Kindler (2001) estima que existen aproximadamente 4.6 millones de niños bilingües en las escuelas de Estados Unidos de América (EUA), de los cuales alrededor del 79% (3.6 millones) hablan español como primera lengua. Así, al llegar a EUA estos niños pronto ingresan a la escuela, la cual, la mayoría de las veces, es monolingüe (inglés), leen

y escriben en esa lengua y en contadas ocasiones también lo hacen en español, su lengua materna.

El interés de este trabajo es en efecto, estudiar esta situación peculiar de bilingüismo-biculturalismo; es decir, niños que tienen como primera lengua el español, que de pronto quedan inmersos en una sociedad anglohablante y que las tareas de lectura y escritura son, las más de las veces, en inglés aun cuando algunos de ellos aprendieron primero a hacerlo en español.

El bilingüismo-biculturalismo ha sido en particular estudiado en el lenguaje oral, pero muy poca investigación se ha realizado en el lenguaje escrito. Nos interesó abordar las narrativas ya que se ha demostrado que estas se correlacionan de manera positiva con las habilidades de lectura, socialización y comunicación (McCabe 2004-2005). Más aún, se ha reportado que existe una rica tradición narrativa oral en las familias de niños hispanohablantes de diferentes orígenes y contextos (*id.*) y aunque no necesariamente este hallazgo puede generalizarse para las narrativas escritas, supusimos que los niños de los dos grupos estudiados podrían escribir narrativas lo bastante ricas y largas para ser analizadas. En específico, nos interesó abordar las narrativas escritas debido a la situación a la vez peculiar y homogénea en que estas se producen. Cuando narran por escrito, tanto los niños mexicanos como los de origen hispano¹ (hablantes de español de diversos orígenes) viviendo en EUA lo hacen en contextos muy específicos y las más de las veces, como una tarea o ejercicio escolar colocando así a todos los niños en situaciones comparables.

Consideramos que la escritura guarda características particulares que no comparte con la lengua hablada por lo que el efecto del entorno social sobre una y otra es diferenciado; de ahí que no pretendemos que nuestros hallazgos puedan ser generalizados a las narrativas orales.

¹ Utilizaremos el término 'hispano' para referirnos a los hablantes del español de diversos orígenes latinoamericanos que viven en los EUA ya que es el término que comúnmente se utiliza en ese país para denominarlos.

En repetidas ocasiones hemos señalado que al igual que Leal (2003) lo considera, el 'sistema de escritura' se conforma de diversos subsistemas; sin embargo, a diferencia de él consideramos la existencia de 7 subsistemas y no de los 8 que él señala: 1. Las características caligráficas, 2. La grafémica, 3. La separación de las palabras, 4. El acento gráfico, 5. La puntuación, 6. La gramática y 7. La coherencia textual. Cada uno de estos subsistemas tiene sus propias reglas aun cuando con frecuencia interactúan las reglas de uno y otro. Más aún, de acuerdo con Leal (*id.*) cada uno de ellos guarda una relación diferenciada con los tres componentes básicos de la teoría lingüística: el fonológico, el léxico y el sintáctico.

El objetivo de este estudio es comparar narraciones escritas por niños hispanohablantes de México y de los EUA de 7 a 12 años de edad. Hipotetizamos que el efecto del contexto no sería el mismo para todos y cada uno de estos subsistemas de escritura. Decidimos abordar solo algunos de ellos de manera parcial dada la complejidad del análisis. Así, en lo que llamamos 'los aspectos formales' incluimos el segundo subsistema, la grafémica, el cuarto, el acento gráfico; y el quinto, la puntuación, además de la longitud de la expresión escrita. Consideramos que si bien estos subsistemas son sensibles al efecto escolar, este sería diferenciado. Por una parte, hipotetizamos para los aspectos grafémicos, que el desempeño de los niños hispanos que estudian principalmente, aunque no solo, en inglés, resultará más bajo en comparación con los niños mexicanos dado que en la currícula escolar de los primeros no se incluye o se incluye poco la enseñanza del español. Por otra parte, la longitud de la expresión y el número de signos de puntuación sería semejante en ambos grupos ya que todos los niños asisten a la escuela y estos dos aspectos pudieran ser sensibles al aprendizaje escolar, no importando la lengua en el que se haga.

Con relación a la coherencia global de la narración escrita, consideramos que esta es un nivel lingüístico profundo, que está relacionado a aspectos textuales que traspasan las barreras de cada lengua,

y de ahí que se desarrolla bajo la influencia de las dos lenguas; por lo tanto, no habrá diferencias entre las narrativas escritas por uno y otro grupo. Por último, el manejo de la permanencia del referente guarda peculiaridades según cada lengua; así, hipotetizamos para este aspecto que habrá una contaminación del inglés en los textos escritos en español por los niños hispanos residentes en EUA. En estos se observaría como recurso el uso de sustantivos y pronombres en tanto que en las narrativas escritas por los niños mexicanos el manejo del sujeto implícito será más frecuente dado que en español se puede marcar este por medio de las terminaciones verbales. También hipotetizamos que en las narrativas de los niños mexicanos habrá más referentes implícitos en comparación con aquellas escritas por los niños hispanos que viven en EUA como resultado de una contaminación del inglés sobre su lengua materna.

Por último, analizamos el efecto de la edad sobre estos aspectos buscando indagar además, si hay una interacción entre la edad y el país de residencia.

MÉTODO

Sujetos

La muestra estuvo integrada por 60 niños de 7 a 12 años de edad, repartidos en dos grupos de acuerdo al país de residencia. En un grupo se encuentran 30 niños hispanos que radican en Estados Unidos, 4 en Florida y 26 en Colorado, cuyos padres provienen de países latinoamericanos (México, Venezuela, Cuba y Ecuador), de tal modo que el español es su lengua materna y su primera lengua. De ellos, 15 nacieron en Estados Unidos. De acuerdo al reporte de los padres, para 16 de ellos, el español es su lengua preferente mientras que para 11 es indistinto el uso del inglés o el español. En todos los casos la lengua que los niños hablan en la casa con los padres es el español.

Para conformar el segundo grupo se seleccionaron 30 niños mexicanos de una base de datos conformada para la validación de la prueba *Evaluación Neuropsicológica Infantil-ENI* (Matute *et al.* 2007) pareados por edad, sexo y grado escolar con los niños del primer grupo.

Los niños de ambos grupos son alumnos de escuelas públicas, no presentan antecedentes neurológicos o psiquiátricos, según el reporte de los padres. Posteriormente fueron repartidos en tres subgrupos de edad. La distribución de los grupos se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Características de la muestra*

| País | Grupos | | | | | | Total |
|----------------|------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|-------|
| | 7 y 8 años | | 9 y 10 años | | 11 y 12 años | | |
| | Niños | Niñas | Niños | Niñas | Niños | Niñas | |
| México | 7 | 5 | 6 | 4 | 3 | 5 | 30 |
| Estados Unidos | 7 | 5 | 6 | 4 | 3 | 5 | 30 |
| Total | 14 | 10 | 12 | 8 | 6 | 10 | 60 |

Materiales

Se utilizó la tarea de recuperación escrita que forma parte del área de escritura de la batería neuropsicológica *Evaluación Neuropsicológica Infantil-ENI* (*id.*). La tarea se realiza de manera individual y consiste en leer al niño el cuento de 263 palabras que a continuación se presenta:

Bolita de Nieve

Era un corderito que vivía en el bosque, y en él tenía a todos sus amigos. La ardilla juguetona, el veloz venado, los simpáticos conejitos, los pajaritos y otros más. Todos eran amigos de Bolita de Nieve y eran felices a su lado. Solamente había uno, que era

el lobo, que nunca quiso ser amigo del corderito. Por el contrario, deseaba encontrarse a solas con él, para devorarlo.

Cierto día se disfrazó de anciano y se acercó a Bolita de Nieve:

— *Buenos días, amiguito. Vengo a decirte que me resultas tan simpático, que tengo para ti un regalo dentro de mi cueva, acompáñame hasta ella y te lo daré.*

Pero los demás animalitos sospechaban de las intenciones de aquel desconocido. En cambio Bolita de Nieve se mostraba confiado, diciendo:

— *Está bien, buen anciano. Le acompañaré para que no tropiece con las piedras. Con esas gafas verá poco, y puede caer.*

El lobo y Bolita de Nieve echaron a andar. Muy contento el primero, porque había conseguido engañar al corderito. Pero los animalitos del bosque estaban intranquilos y mucho más los conejitos, quienes decididos a descubrir el engaño, pisaron sobre las barbas del falso anciano y quedó al descubierto el lobo.

Todos ellos se lanzaron sobre el malvado animal y le atacaron, hostigándole por todas partes. El lobo huyó del bosque para siempre.

Bolita de Nieve quedó muy agradecido por el comportamiento de todos sus buenos amigos. Gracias a ellos se había salvado de caer en las garras del sanguinario lobo. Entonces, y para celebrarlo, todo fue fiesta en el bosque.

Inmediatamente después de leérselo, se le pide al niño que lo escriba lo más detallado posible sin tener el cuento a la vista.

El análisis se realizó atendiendo tres aspectos; a través del primero se indagaron las características formales de los textos escritos. En el segundo se evaluó la coherencia global del texto y se estudió la permanencia del referente en el tercer análisis.

Los datos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS, en su versión 11.5. Se realizaron dos análisis multivariados utilizando en ambos el país de residencia y la edad de los niños como

variables independientes. El primer análisis pretendía estudiar los aspectos formales y se incluyeron como variables dependientes, la longitud de la expresión, el número de signos de puntuación utilizados, el porcentaje de palabras con errores en grafías o segmentos, el porcentaje de palabras con errores de acentuación, el porcentaje de palabras con errores en el uso de mayúsculas, la suma de los tres tipos de errores. Con el segundo análisis multivariado se estudiaron las diferencias en el manejo y permanencia del referente. En este caso se tomaron como variables dependientes: el porcentaje de sustantivos, de pronombres y de sujetos implícitos con relación al total de referentes en cada narrativa. Cuando las *Fs* multivariadas fueron significativas se analizaron las *Fs* univariadas para cada una de las variables dependientes. La influencia de la edad y el país de residencia sobre la coherencia narrativa se analizó mediante un análisis univariado único. Se utilizaron *eta* parciales al cuadrado (η^2) para determinar el tamaño del efecto de las *Fs* tanto univariadas como multivariadas. El análisis *a posteriori* a través de Tukey permitió precisar las diferencias encontradas para cada variable independiente entre los diversos grupos de edad.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Características formales de los textos

Se contó en cada escrito el número total de palabras, de signos de puntuación utilizados, de errores de acentuación, de errores en el uso de mayúsculas y de palabras con errores ortográficos. Estos últimos, además, se agruparon según fueran errores en grafemas o segmentos. Dada la dispersión en la longitud de las narraciones producidas por cada niño, se calcularon los porcentajes de palabras con cada tipo de error, en función al total de palabras escritas, para así poder comparar los datos entre los escritos de los niños. El porcentaje de cada

tipo de error se tomó como una medida independiente, a la vez que también se hizo la sumatoria del total de palabras con error con la finalidad de obtener un porcentaje total de las palabras con errores presentes en cada escrito. En el caso de que una palabra tuviera dos o más errores del mismo tipo se contó como uno (por ejemplo DIS-FARCIO × disfrazó, la traslocación de R, la substitución de Z × C y la adición de I se contó como un solo error en grafema o segmento), sin embargo, se contó por separado la omisión del acento en O como un error de acentuación); así para esta palabra se contaron como dos tipos de errores. Los ejemplos de estos parámetros se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2. *Parámetros de errores*

NÚMERO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

G1 (EUA - niño - 7 años)

Un ansiano le dijo al animal que fero con el.
(1 signo de puntuación).

G2 (EUA - niño - 9 años)

Lo que me acorde fue de que el animalito hera buenos con hellos. Pero un dia llebo un regalito y a los demas no les llevo al que le llevo el regalito fuen a una amiguita y los otros animalito estaban tristes.
(2 signos de puntuación).

G3 (EUA - niño - 12 años)

Avía una vez muchos amigos que eran amigos de bolita de nieve. Una tarde un lovo se parecio y nada mas para acerle daño a bolita de nieve. Un dia el lobo se disfrazo de anciano y le dijo a volita de nieve que si lo acompañava a su cueva porque tenia un regalo para bolita de nieve entonces bolita de nieve lo acompayo y todos los conejos presintieron algo. Y fueron a vuscar a volita de nieve después de aver encontrado a volita de nieve isieron una fiesta.
(4 signos de puntuación).

Tabla 2. *Parámetros de errores (continuación)***ERRORES EN GRAFÍAS Y SEGMENTOS****G1 (MEX - niña - 7 años)**

Vo_ ta de ñeve tenia muchos amigos tenia como 8 ses amigos jugavan con el y ono no ciso aser amugo de el entonse_ se disfraso de anciana (37% de palabras con error en grafías y segmentos).

G2 (EUA - niño - 9 años)

bolita de nieve era un_ amiga de los animales de la granga como los conejos,... tambien havia un lobo que no queria hacer amiga de bolita de nieve y un dia el lobo se bistio de anciano y le dijo a bolita de nieve que le tenía una sorpresa y los amigos le agarraron las cosas y descrubieron que era el lobo (11.11 % de palabras con error).

G3 (MEX - niña - 12 años)

Hera una vez una nina que vivia con los animalitos muy agusto entonses un dia el lobo no queria ser amigos de ellos un dia el lobo se disfraso de un anciono disiendole a bolita de nieve que si lo acompañaba a su cueba bolita de nieve dijo que si pero a sus amiguitos se les hiso raro asi que le piso la larga barba que tenia y lo descubrieron y entonses el lobo se alejo de ese lugar y bolita de nieve se lo agradecio a sus amigos (10.86 % de palabras con error).

ERRORES EN EL USO DE MAYÚSCULAS**G1 (MEX - niña - 8 años)**

Avia un corderito que e llamava bolita de nieve y vivia en el bosque y tenia muchos amigos la ardilla traviesa y muchos animales pero el lobo no queria ser su amigo y se la queria comer un dia el lovo se vistio de anciano y fue a la casa de volita de nieve y el anciano le dijo que la acompañara a su cueva y los conejos pisaron su barba y descubrieron que era el lobo y todos se echaron encima y bolita de nieve estaba muy agradecido y icieron una fiesta. (6.45% de palabras con error en el uso de mayúsculas).

G2 (MEX - niño - 9 años)

habia en un bosque que que habia muchos animales y habia un que se llama bolita de nieve pero el lobo no qui ser su amigo entonses se lo quiso comer y se disfraso de un viejito entonses sento con el para comerse lo y le dijo que hiba a darle un regalo y fue bolita de nieve y se los pecharon los animales y le pisaron la bar-

Tabla 2. *Parámetros de errores (continuación)*

ba y bieron que era el lobo y los animales lo empearon a corretiar (6.25% de palabras con error).

G3 (EUA - niña - 12 años)

Bolita de nieve

Era una vez un corderito llamado Bolita de nieve. Y el vivia en el bosque donde todos los animales eran sus amigos. lo venados, los conejos y la ardillita jugueto-na. todos eran muy felices a su lado menos el lobo que deseaba estar a solas con el para deborarselo. Un dia el lobo se disfrazo de anciano y le dijo al corderito que se le hacia muy simpatico y que tenia un regalo para el en su cueva. El corderito lo acompaño pero los demas animales no se quedaron tranquilos. Los conejos decidieron descubrir el engaño y le pisaron las barbillas de lobo y quedo descubier-to entonces todos le brincaron ensima y el lobo corrio del bosque para siempre.

El corderito quedó muy agradecido con sus amigos y todos hicieron fiestas para festegar. (2.94% de palabras con error).

ERRORES DE ACENTUACIÓN

G1 (EUA - niña - 8 años)

Había un cerdo y tenía muchos amigos. Pero el lobo no era su amigo y se lo qui-so comer al cerdito. El se disfraso como un anciano y le dijo al cerdo que le tenía algo. Pero los amigos del cerdito le pisaron en las barbas del lobo y le pegaron. El lobo se hullo. (9.09% de palabras con errores de acentuación)

G2 (MEX - niña - 9 años)

bolita de nieve

erase una vez un animal llamado bolita de nieve y tenía amigos que se llamaban el conejo el zorro y abía otros ma amigos de el abía uno que lo quería para comerselo y un día penso me boi a bestir como anciano y lo boi a comer entonses se bisto y le dijo a bolita de nieve ben por favor te tengo un regalo ben para que lo beas en mi cueva entonses los aimalitos sospechaban y el conejo quitandole la barba descubrieron que era el lobo y se le echaron todos ensima al lobo y así salbaron a bolita de nieve. (12.03 % de palabras con error).

G3 (MEX - niña - 12 años)

Una vez un animal que tenía a sus amigos los conejos ardillas y algunos más pero menos al lobo y el lobo quería devorarlo y entonces un día se disfraso de anciano y le dijo a bolita de nieve que como le callo tan bien le tenía un regalito en su cabaña y todos los animalitos sospecharon y bolita de nieve asepto porque vio a

Tabla 2. *Parámetros de errores (conclusión)*

ese anciano que tenía lentes y pensó que no podía ver casi nada y podía tropezar, y todos los animales volvieron a sospechar, bolita de nieve llegó a su cabaña y el lobo se quitó la ropa y bolita de nieve vio y por suerte llegaron sus amigos y se lanzaron contra el lobo y entonces bolita de nieve quiso hacer una fiesta por ayudarla que el lobo no se la comiera. (9.28% de palabras con error).

Resultados

El análisis multivariado realizado para evaluar el efecto de la edad y el país sobre las medidas de los aspectos formales de las narrativas, determinó un efecto significativo de la edad ($F(2, 6) = 4.62, p = .000, \eta^2 = .366$), y del país de residencia ($F(1, 6) = 8.62, p = .000, \eta^2 = .514$). Como puede observarse en la tabla 3 las diferencias fueron evidentes con relación a la edad en la longitud de la producción, el número de signos de puntuación, el porcentaje de palabras con errores en grafías o segmentos y en el porcentaje total de palabras con errores. La η^2 (está explicada en la p. 447) nos permite apreciar que el mayor efecto de la edad se observa en la longitud de la narrativa.

De hecho, el análisis *a posteriori* nos permitió determinar que las narrativas escritas por los tres grupos de edad son diferentes en su longitud ($G1 < G2, p = .006; G1 < G3, p = .000; G2 < G3, p = .001$), en tanto que un menor número de diferencias entre los grupos de edad son observadas en las otras variables; así, G1 utiliza un menor número de signos de puntuación en comparación a G2 ($p = .004$) y a G3 ($p = .000$). En contraste con las narrativas escritas por G3, en las escritas por G1 es mayor el porcentaje de palabras con cualquier tipo de error ($p = .002$) y con errores en grafías y segmentos ($p = .002$).

Con respecto al efecto del país de residencia, como se muestra en la tabla 4, este se observó en el número de signos de puntuación utilizados y en el porcentaje de errores en el uso de mayúsculas donde el grupo de niños hispanos utilizan en promedio un mayor número de signos de puntuación y de mayúsculas.

Tabla 3. *Medias (desviaciones estándar) por grupo de edad de los aspectos formales, análisis comparativo entre los grupos de edad y la magnitud del efecto*

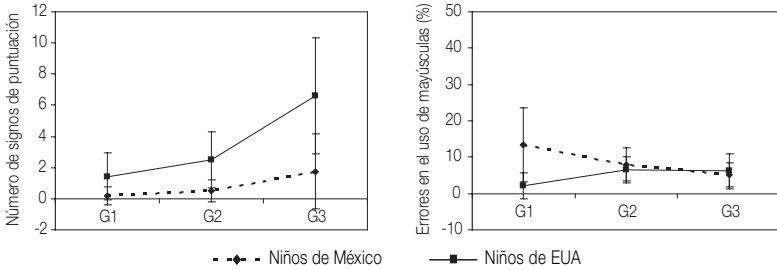
| | 7 y 8 años | 9 y 10 años | 11 y 12 años | <i>F</i> | <i>P</i> | η^2 |
|--|------------------|------------------|-------------------|----------|----------|----------|
| Palabras con errores en grafías o segmentos (%) | 23.39 (17.64) | 17.72 (7.93) | 9.29 (5.40) | 6.02 | .004 | .182 |
| Palabras con errores de acentuación (%) | 9.79 (7.17) | 9.32 (4.36) | 9.11 (2.99) | .09 | .922 | .003 |
| Palabras con errores en el uso de mayúsculas (%) | 7.77 (9.42) | 7.24 (4.15) | 5.65 (4.01) | .66 | .523 | .024 |
| Total de palabras con errores (%) | 40.95 (19.72) | 34.29 (11.63) | 24.05 (6.92) | 6.20 | .004 | .187 |
| Longitud en la producción | 36.79 (29.61) | 65 (27.23) | 101.06 (29.91) | 22.90 | .000 | .459 |
| Número de signos de puntuación | .79 (1.28) | 1.50 (1.67) | 4.19 (3.95) | 15.63 | .000 | .367 |

Tabla 4. *Medias (desviaciones estándar) y análisis comparativo por país de residencia*

| | México | Estados Unidos | <i>F</i> | <i>P</i> | η^2 |
|--|------------------|------------------|----------|----------|----------|
| Longitud en la producción | 66.20 (39.77) | 60.47 (37.62) | .487 | .488 | .009 |
| Número de signos de puntuación | .70 (1.46) | 3.17 (3.15) | 28.766 | .000 | .348 |
| Palabras con errores en grafías o segmentos (%) | 16.49 (12.34) | 18.99 (14.60) | .387 | .536 | .007 |
| Palabras con errores de acentuación (%) | 9.88 (5.44) | 9.03 (5.29) | .273 | .603 | .005 |
| Palabras con errores en el uso de mayúsculas (%) | 9.40 (7.82) | 4.66 (4.33) | 6.593 | .013 | .109 |
| Total de palabras con errores (%) | 35.77 (18.81) | 32.68 (12.55) | .455 | .503 | .008 |

Finalmente, se destaca una interacción en el Grupo de Edad/ País de Residencia ($F(1, 6) = 2.00, p = .032, \eta^2 = .200$). En específico, en el uso de signos de puntuación, la diferencia entre países se acentúa en los niños de mayor edad, donde los niños de EUA utilizan un mayor número de estos signos en comparación con los de México. Por otra parte, las narrativas del grupo de niños mexicanos más pequeños (G1) contienen, en proporción, un mayor número de errores en el uso de mayúsculas que su homólogo de EUA a la vez que esta diferencia ya no se observa en los niños más grandes (G3). Como se observa en la figura 1.

Figura 1. *Medias y desviación estándar de las variables de número de signos de puntuación y porcentaje de errores en el uso de mayúsculas*



Coherencia narrativa

El análisis de la coherencia narrativa se realizó siguiendo los niveles de clasificación establecidos en la *ENI*, originalmente desarrollados por Leal y Matute (1996) para narrativas escritas por niños.

Como lo señalamos en ese entonces, desarrollamos este sistema de evaluación de coherencia dado que, por una parte, una característica de las narraciones producidas por niños, es que son siempre cortas, por lo que consideramos que deben juzgarse bajo criterios parcialmente diferentes de aquellos utilizados para evaluar la coherencia

de textos más largos, escritos por adultos. Por otra parte, buscamos poner a disposición de profesionistas del ámbito de la educación (psicólogos y maestros) una forma de análisis fácil de utilizar por no expertos en lingüística que diera cuenta de las dificultades con las que se enfrentan los niños para componer una narrativa.

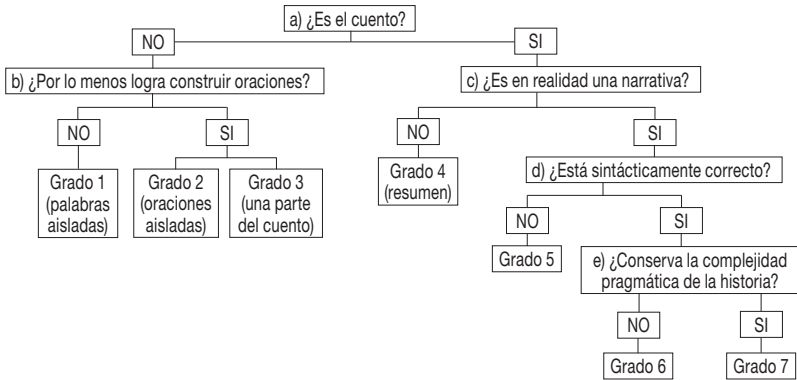
Aquí haremos una exposición breve de este concepto y de la manera como operacionalizarlo. Al lector interesado de tener una descripción más detallada lo remitimos a Leal y Matute (1994), Leal y Matute (1995), Leal, Matute y Zarabozo (1997), Leal y Matute (1996), Leal, Matute y Zarabozo (2000), y Leal y Matute (2003).

De manera general nos interesó atender tanto aspectos de expresión como de contenido. El primer aspecto al que hacemos referencia, para clasificar las narrativas lo ubicamos dentro del plano del contenido y es que el escrito producido por el niño debe contar con los elementos mínimos para que pueda considerarse no solo como una narrativa sino que como la narrativa leída; es decir, que tenga al menos el elemento introductorio, el nudo o complicación y el cierre. A este aspecto le llamamos la 'completud narrativa'. A partir de tan solo esta característica podemos clasificar los textos producidos por los niños en dos categorías; aquellos que se pueden considerar como el mismo cuento y aquellos que carecen de los elementos mínimos indispensables para que se distingan como tales, ya sea que se trate de palabras aisladas (nivel 1 de coherencia), oraciones aisladas (nivel 2) o de una parte del cuento (nivel 3). Ahora bien, al tomar al grupo de textos que se pueden considerar como cuentos, ubicamos en primer término aquellos que si bien cuentan con los 3 elementos señalados con anterioridad (presentación, nudo y desenlace) son tan simples que más que el cuento es un resumen del mismo. A estos los ubicamos como el nivel 4. Los niveles 5 a 7 se distinguen por aspectos estructurales que se ubican tanto en el plano de la conexión sintáctica (Halliday y Hasan 1976) como de la complejidad pragmática y continuidad de tópico (*cf.* Givón 1983). Así, el nivel

5 está representado por textos incorrectos desde la sintaxis y pobres en el manejo de la pragmática. Estos textos son seguidos por aquellos en los que logra el autor un manejo sintáctico adecuado a la vez que mantienen una pobreza pragmática.

Al final, a aquellos mejor logrados se les otorga el nivel 7 que corresponde al grado más alto y se aplica a los textos coherentes y pragmáticamente complejos. Dicha escala se esquematiza en la figura 2.

Figura 2. Escala de coherencia



Ofrecemos ejemplos para cada uno de los niveles de coherencia, excepto para el nivel 1 ya que no tuvimos narrativas con este nivel.

Nivel de coherencia 2

Un día un niño tenía muchos amigos

Niño - 7 años

EUA

Nivel de coherencia 3

El corderito era feliz con
 sus amigos un día
 el lobo se bisticó como
 una pensaba luego fue
 con bolita de nieve
 y le dió ben
 a mi cueba
 te boy a dar un
 regalito.

Niño - 7 años

EUA

Nivel de coherencia 4

Era bolita de nieve un corderito todos eran sus
 amigos excepto el lobo un día se disfrazó de
 anciano y le dijo tengo un regalo para tí
 ben con mi regalo tengo un regalo para tí
 en las barbas y corrieron del bosque al lobo

Niño - 10 años

México

Nivel de coherencia 5

Corderito y sus amigos venado volas y las conejas eran muy amigas
 y pero un lobo nunca fue amigo y un día de disfraso de un ansiano
 para comerso al cordero y le dijo que tenía un a serpiente a dentro
 de su cueva pero sus amigos sospechaban que era una trampa
 le dijo con esas cosas no puedes por las piedras y se podía caer
 lo acompañó la pisa los vorvas al lobo así descubrió al lobo
 y el lobo huyo nunca más y va a volar y la corderita y el venado
 muy contenta

Niño - 12 años

México

Nivel de coherencia 6

Habría una vez bolita de nieve
 estaba jugando con todos sus amigos.
 El lobo feras no quería ser su amigo
 el quería debaroselo hasta que un día
 se bishio de un ansiano y le dijo
 a bolita de nieve que fuera
 a la cueva a darle un regalo.
 Sus amigos se quedaron preocupados
 y se lanzaron sobre el lobo. El
 lobo hño del bosque para siempre.
 Todos sus amigos a fueron al bosque
 a sefebrar.

Niño - 12

México

Nivel de coherencia 7

"Bolita de nieve"

Bolita de nieve era un corderito el que tenía muchos amigos el venado veloz, los simpáticos conejitos y una ardillita pero había un lobo que no quería ser su amigo al contrario le quería llamar la atención para comerlo por eso es que un día se disfrazo de un viejito y le dijo a bolita de nieve que le tenía un regalo lo para dárselo tenía que acompañarlo a su cueva y bolita de nieve muy confiado le dijo está bien lo acompañaré para que no se tropiece con las piedras entonces los conejitos se lanzaron sobre las barrabas del impostor y al haberlo descubierto todos los animales se lanzaron sobre el malbado animal y bolita de nieve quedo muy agradecido y organizaron una fiesta en el bosque. fin

Niña - 8 años

México

Resultados

El análisis univariado para la coherencia narrativa de los textos escritos mostró un efecto de la edad ($F(2) = 11.01, p = .000, \eta^2 = .290$), pero no del país de residencia ($F(1) = .392, p = .534, \eta^2 = .007$). La media de G1 (2.83) es significativamente inferior a la alcanzada por G2 (4) y G3 (4.81). Las frecuencias de los niveles de coherencia son

semejantes entre los niños de los dos países de residencia como se observa en la tabla 5.

Tabla 5. *Frecuencia de los niveles de coherencia según edad y país de residencia*

| Nivel de Coherencia | Grupo de edad | | | | | | | |
|---------------------|---------------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|
| | G1 | | G2 | | G3 | | Total | |
| | México | EUA | México | EUA | México | EUA | México | EUA |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 7 | 5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 8 | 7 |
| 3 | 3 | 6 | 4 | 3 | 1 | 1 | 8 | 10 |
| 4 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 5 |
| 5 | 0 | 0 | 1 | 2 | 6 | 3 | 7 | 5 |
| 6 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 0 | 5 | 1 |
| 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 |

Permanencia del referente

Por último, se realizó un análisis del manejo de la referencia en las narraciones de los niños. El primer paso fue determinar cuáles eran los personajes o entidades dentro del cuento.

En la tabla 6 se presenta la relación de los principales personajes o entidades del cuento y ejemplos de los referentes que se usan para retomarlos en distintas partes de la narrativa. Se contó el número veces que los niños se referían a cada entidad y la forma en que lo hacían, ya sea que utilizaran el nombre propio, un sustantivo, un pronombre, o lo dejaran implícito dentro de la oración a través de una marca verbal.

Un factor importante en la cohesión es la referencia; es decir, el hecho de que las acciones y los eventos pueden ser asignados a los actores de tal manera que el lector de un texto puede siempre conocer quién hizo qué a quien. Dadas las características del español y

Tabla 6. *Clasificación de referentes*

| | | <i>Referentes</i> | | | |
|-------------------|----------------------------------|---|--|-------------------------|--|
| | | <i>Sustantivos</i> | <i>Pronombres</i> | <i>Sujeto implícito</i> | |
| Personajes | Bolita de Nieve | Corderito amiguito | Él devorarle decirte ti se mostraba | tenía | |
| | Los amigos de Bolita de Nieve | sus amigos sus amiguitos los animalitos del bosque la ardilla el veloz venado los pajaritos | Todos ellos se | | |
| | Los conejitos | | quienes | pisaron | |
| | El lobo | el malvado animal el sanguinario lobo | Uno encontrarse se disfrazó se acercó acompañame hostigándole | Fue | |
| | El anciano | el falso anciano Buen anciano | Le | | |
| | Bolita de Nieve y el lobo | | Ellos | | |
| | Lugares | La cueva del Lobo | | Ella | |
| | | El bosque | | Él | |
| | Objetos | Un regalo | | dárselo | |
| | Hechos | Una fiesta | | celebrarlo | |

del inglés nos interesó indagar sobre la posible interferencia entre ambas lenguas.

Para analizar los referentes implícitos se sacó el porcentaje de cada uno de los tres (sustantivo, pronombre o sujeto implícito) con relación al total de referentes en cada narrativa.

Resultados

A través del análisis multivariado de las medidas de la permanencia del referente, se observó un efecto de la edad ($F(2, 2) = 4.62, p = .000, \eta^2 = .366$) y del país de residencia ($F(1, 2) = 8.62, p = .000, \eta^2 = .514$). No fue evidente una interacción entre ambas variables ($F(2) = 2.00, p = .467, \eta^2 = .033$).

Como puede apreciarse en la tabla 7, las narrativas escritas por los niños de G1 contenían un porcentaje mayor de sustantivos y menor de pronombres que las escritas por los niños de G2 y G3. El porcentaje de sujetos implícitos se mantiene equiparable en los tres grupos de edad.

Tabla 7. *Medias (desviaciones estándar) de los porcentajes de las medidas de referente y análisis comparativo por edad*

| | G1 7 y 8 años | G2 9 y 10 años | G3 11 y 12 años | F | p | η^2 |
|------------------------|------------------|-------------------|--------------------|-------|------|----------|
| Sustantivos (%) | 64.33 (20.72) | 53.28 (11.13) | 58.02 (8.57) | 3.095 | .053 | .103 |
| Pronombres (%) | 19.01 (13.28) | 29.44 (10.28) | 25.68 (7.59) | 6.001 | .004 | .182 |
| Sujetos implícitos (%) | 16.66 (12.78) | 17.28 (5.83) | 16.31 (6.30) | .050 | .952 | .002 |

El efecto del país de residencia fue significativo en las medidas de número de sustantivos y de pronombres ya que los niños hispanos, es decir aquellos que viven en EUA, utilizan un mayor número de sustantivos acompañado de un menor número pronombres (véase la tabla 8).

Tabla 8. *Medias (desviaciones estándar) de los porcentajes de las medidas de referente y análisis por país de residencia*

| | <i>México</i> | <i>EUA</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|------------------------|------------------|------------------|----------|----------|----------|
| Sustantivos (%) | 54.03 (16.15) | 63.89 (13.97) | 6.71 | .012 | .111 |
| Pronombres (%) | 28.77 (12.24) | 19.76 (9.47) | 10.73 | .002 | .166 |
| Sujetos implícitos (%) | 17.20 (9.54) | 16.35 (9.01) | .294 | .166 | .005 |

CONCLUSIONES

En este estudio se analizaron las características de narrativas escritas por niños hispanohablantes que se encuentran inmersos en dos diferentes contextos culturales y lingüísticos, contrastando las características de las narrativas producidas por un grupo de mexicanos monolingües y otro de niños hispanos (que viven en EUA) bilingües español-inglés, teniendo todos ellos como primera lengua el español. Nuestro interés parte de la existencia de numerosos estudios que han mostrado que los factores ambientales juegan un papel importante en el desarrollo del lenguaje oral (*cf.* Schuele 2001; Hoff 2003, 2005) y consideramos que este efecto también puede ser palpable en la lengua escrita. Hipotetizamos que el efecto del factor ambiental (país de residencia) incluyendo el contacto lingüístico (monolingüe/bilingüe) sería diferenciado según el aspecto textual analizado. Se esperaba que este efecto se encontrara de manera independiente al efecto de la edad de los niños participantes.

Encontramos que la edad tuvo un efecto en todas las medidas analizadas, destacando un mayor dominio de la composición textual en los niños más grandes (11 y 12 años de edad) y sugiriendo un dinamismo en el dominio de este aprendizaje a estas edades.

Con relación al país de residencia, las diferencias entre los grupos resultaron más evidentes en aspectos puntuales formales que en aspectos globales. Dentro de los aspectos puntuales contrario a lo esperado, las narrativas de los niños hispanos tuvieron un mayor número de signos de puntuación y un menor número de errores en el uso de mayúsculas. El aprendizaje de estos dos aspectos forman parte de la currícula escolar, lo que sugiere que los niños hispanos están inmersos en situaciones de aprendizaje que facilitan el dominio de estos dos aspectos, no importando la lengua que se utilice en la escuela; principalmente, este efecto se observa en el manejo de signos de puntuación ya que los niños hispanos más grandes son los que marcan mayores diferencias de sus pares mexicanos.

Por otra parte, las narrativas de los dos grupos son muy semejantes en su longitud, nivel de coherencia y en el porcentaje de palabras con errores, en grafías y de acentuación, en su mayoría. De hecho, llama la atención el alto porcentaje de palabras con errores en grafías y segmentos (cerca del 20%) en los dos grupos. Si bien se ha argüido en diversos foros que el español es una lengua con un sistema ortográfico transparente, nosotros hemos evidenciado la existencia de una asimetría entre la relación grafema-fonema (para la lectura) y la relación fonema-grafema (para la escritura) del español (Leal y Matute 2001). Se constató que existe mayor univocidad en la primera que en la segunda relación, lo que conlleva a que sea más fácil leer que escribir en esta lengua. Más aún, también se destacó en ese estudio que la existencia de errores en grafías es decir, la asignación de un grafema a un fonema no sea solo asunto de la ortografía. El alto porcentaje de palabras con errores apoya este hallazgo reportado con anterioridad; sin embargo, es importante matizarlo ya que con la edad el porcentaje de palabras con errores disminuye significativamente lo que sugiere que este aspecto es susceptible de aprendizaje.

Un punto a subrayar es el manejo del referente. En específico, encontramos que las narrativas de los niños hispanos, en comparación con las de los mexicanos, cuentan con una proporción mayor

de sustantivos a la vez que la inversa se observa en el caso de los pronombres. Contrario a lo esperado, no se encontró una diferencia en cuanto al uso de sujetos implícitos entre los dos grupos. De estos resultados se desprende el interés por estudiar este fenómeno más allá de los 12 años, con el fin de saber si este efecto se marca más tarde en el desarrollo.

El tema que es objeto de este estudio tiene una gran importancia dada la ausencia de investigación sobre la influencia del bilingüismo en el desarrollo del lenguaje escrito en la lengua materna en niños que están aprendiendo al mismo tiempo dos lenguas. Sin embargo, los resultados aquí encontrados deben considerarse como provisionales dadas algunas limitaciones metodológicas del presente trabajo. En primer lugar, el tamaño pequeño de la muestra limita las conclusiones del análisis de los efectos de la edad y sus interacciones con el país de residencia. En segundo lugar, la falta de información sobre el tipo de instrucción en español recibida por los niños residentes en EUA representa otra limitación. Es posible que algunos de estos niños no hubieran aprendido formalmente a escribir en español de la misma forma que lo habrían hecho los niños mexicanos y que a pesar de tener un adecuado español oral sus errores en la escritura hayan estado influidos por la carencia de una adecuada instrucción formal. Investigaciones futuras con muestras más grandes de niños bilingües y con mayor control de la variable de educación formal de la lengua materna permitirá corregir estas limitaciones.

Futuro

Este estudio nos acercó al análisis de las narrativas escritas. Los hallazgos hasta aquí reportados, más que concluyentes, nos abren puertas para atender diversas interrogantes que se desprendieron de nuestros resultados; una de ellas es atender las narrativas orales con el fin de conocer si los efectos en ellas son semejantes a estos. Dado que observamos la presencia de conectores en inglés dentro de las

narrativas escritas por los niños hispanos, nos interesa conocer la variedad y características de los conectores utilizados por estos dos grupos.

BIBLIOGRAFÍA

- GIVÓN, TALMY 1983. *Topic continuity in discourse: Quantified cross-language studies*. Amsterdam: Benjamins.
- HALLIDAY, MICHAEL Y RUQAIYA HASAN 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- HOFF, ERIKA 2003. "The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early development via maternal speech", *Child Development*, 74, pp. 1368-1378.
- 2005. "Socioeconomic status and cultural influences on language", *Journal of Communication Disorders*. 38(4), pp. 271-278.
- KINDLER, ANDY 2001. *Survey of the states' LEP students 2000-2001 summary report*. Washington: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- LEAL CARRETERO, FERNANDO 2003. "El sistema de escritura en español", en *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Esmeralda Matute y Fernando Leal (eds.). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, pp. 303-342.
- Y ESMERALDA MATUTE 1994. "Coherencia en textos infantiles cortos como criterio psicolingüístico en casos de trastorno de la escritura", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 12 (19-20), pp. 237-252.
- 1995. "Los efectos de la edad y del grado escolar sobre la coherencia de una narración escrita por niños con problemas de aprendizaje", *Salud Mental*, 18 (4), pp. 10-17.
- 1996. "¿Se puede evaluar la coherencia en narrativas escritas por niños?", *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. 17 (3), pp. 5-15.

- 2001. “La transparencia de los sistemas ortográficos y la idea de estrategias diferenciales de procesamiento de la lengua escrita”, en *Memorias del V Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Gerardo López Cruz y María del Carmen Morúa Leyva (eds.). Hermosillo, México: Editorial UniSon, t. 3, pp. 127-152.
- 2003. “La coherencia de narrativas escritas por niños con problemas del aprendizaje de la lectoescritura”, en *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Esmeralda Matute y Fernando Leal (eds.). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, pp. 529-548.
- Y DANIEL ZARABOZO 1997. “Algunos aspectos evolutivos en narrativas escritas por niños con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, 14 (23-24), pp. 331-342.
- 2000. “Coherence in Short Narratives Written by Spanish-Speaking Reading-Disabled Children”, *Applied Neuropsychology*, 7 (1), pp. 47-60.
- MATUTE, ESMERALDA, MÓNICA ROSSELLI, ALFREDO ARDILA, Y FEGGY OSTROSKY 2007. *Evaluación Neuropsicológica Infantil-ENI*. México: Manual Moderno, Universidad de Guadalajara, UNAM.
- MCCABE, ALLYSSA Y LYNN S. BLISS 2004-2005. “Narratives from Spanish-speaking children with impaired and typical language development”, *Imagination, cognition and personality*, 24 (4), pp. 331-346.
- SCHUELE C. MELANIE 2001. “Socioeconomic influences on children’s language acquisition”, *Journal of Speech, Language Pathology and Audiology*, 24, pp. 77-88.

DESARROLLO DEL ESPAÑOL EN ADOLESCENTES BILINGÜES... Y EL CUENTO DEL SAPO

Claudia Lucía Ordóñez
Universidad Nacional de Colombia

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

En Colombia, un país de contexto lingüístico mayoritario monolingüe en español, se acepta en forma generalizada la bondad de dominar más de una lengua de amplio uso internacional. En el mundo competitivo y globalizado de hoy se entiende que dominar al menos una de estas lenguas además del español sirve para ampliar la cultura, el acceso al conocimiento y las oportunidades profesionales. Es así como muchos padres que buscan poner al alcance de sus hijos toda clase de oportunidades de desarrollo y éxito, especialmente aquellas a las que no tuvieron ellos mismos acceso, optan por lo que llamamos educación bilingüe aquí, ofrecida actualmente por un buen número de colegios privados de elite, nacionales e internacionales.

Nuestro manejo de esta modalidad de educación ha estado, hasta ahora, desprovisto de fundamento en el conocimiento proveniente de la investigación educativa y en desarrollo del lenguaje y del bilingüismo, que llama la atención especialmente hacia la necesidad de relacionar las decisiones sobre políticas educativas que se lleven a la práctica a nivel nacional e institucional con las características de los contextos socio-lingüísticos específicos en los que se mueven los aprendices. Más bien, debido a la historia de los colegios bilingües en nuestro país, imitamos experiencias que no necesariamente responden de una forma adecuada a nuestro contexto sociolingüístico.

Y es que las instituciones más antiguas de educación bilingüe que tenemos actualmente en lenguas internacionales en Colombia datan de la primera mitad del siglo xx y, para empezar, no son originalmente bilingües; su meta inicial fue la de brindar a los hijos de extranjeros residentes en Colombia la posibilidad de una educación igual a la que tendrían en sus países de origen y en sus lenguas de origen. Posteriormente estos colegios abrieron sus puertas a niños colombianos cuyas familias buscaban una educación con la calidad de la extranjera, lo que los obligó a abrirle espacios al español como lengua escolar. Otros colegios han adoptado en los últimos 30 años modalidades de inmersión bilingüe copiadas de programas canadienses y creadas igualmente para un contexto en el que se usa la segunda lengua escolar en la sociedad.

La explicable demanda creciente de educación bilingüe entre los padres, más que todo la que combina español e inglés, ha estimulado que muchos nuevos colegios y algunos ya de tradición sigan los modelos de bilingüismo educativo existentes para atenderla. Hoy en día la mayoría de los estudiantes de colegios bilingües pertenecen a familias colombianas monolingües. Estas instituciones han adoptado un currículum que introduce la lengua extranjera en el preescolar y enseña materias como las matemáticas y las ciencias naturales o las ciencias sociales en esta lengua, con una dedicación aproximada de 50% del tiempo para cada lengua. La mayoría hacen esfuerzos económicos especiales para asegurar que las materias en lengua extranjera sean dictadas por hablantes nativos de la lengua.

Nuestra enorme confianza en la calidad de la educación bilingüe que conocemos se basa, además de en su prestigio social, en creencias que mantenemos más por intuición y presión social que por conocimiento real. Creemos, por ejemplo, que la introducción temprana de la lengua extranjera facilita su aprendizaje, una idea no confirmada por la investigación en adquisición de segundas lenguas (Marinova-Todd, Marshall *et al.* 2000) y con seguridad nada fácil de seguir para

muchos niños que se enfrentan a la experiencia escolar del bilingüismo, artificial desde el punto de vista comunicativo en nuestro contexto. Valoramos también el soporte, en apariencia significativo, que se da al aprendizaje de la lengua extranjera al enseñar en ella disciplinas académicas. Sin embargo no consideramos seriamente el hecho de que esto obliga a los niños a aproximarse a conocimientos de enorme importancia en un idioma que no es el propio y en momentos en que no lo manejan suficientemente bien aún (Barragán 2007a, 2007b; Castaño y Ordóñez 2007, Molano 2006). Por último, nos parece excelente que los niños tengan contacto con hablantes nativos de la segunda lengua para reforzar su adquisición y la comprensión genuina de la cultura que la acompaña. Pero la verdad es que ignoramos la complejidad real que comporta el aprendizaje de una lengua en todas sus manifestaciones y la enorme complejidad del contacto y del aprendizaje culturales.

Las incertidumbres que rodean el aprendizaje de una lengua que no se usa naturalmente en el contexto social y las exigencias extremas que se le hacen a este aprendizaje en estas circunstancias probablemente se relacionan con los hallazgos de una investigación reciente que realizamos en una muestra de colegios bilingües de varias ciudades capitales colombianas (De Mejía, Ordóñez *et al.* 2006): los colegios tienden a prestar más atención y a hacer mejor planeación para el desarrollo de la lengua extranjera que para el del español, al tiempo que asumen que las habilidades de los estudiantes en su lengua materna se desarrollan en forma natural y sin necesidad de esfuerzos educativos especiales. Esta tendencia ignora la importancia de la escuela como estímulo primordial del desarrollo del lenguaje después de los 4 o 5 años de edad, por razón de los nuevos contextos y tipos de intercambios comunicativos a los que expone a los niños y de la introducción de la lectura y escritura (Barriga Villanueva 1998 y 2002).

No se oyen muchas voces que contradigan las ideas ingenuas que compartimos sobre el desarrollo bilingüe, que se parecen más a ideas

sobre desarrollo monolingüe en lengua extranjera; tampoco se hace investigación en el contexto educativo de nuestros colegios bilingües, que consideramos sitios ideales para el desarrollo bilingüe aditivo sin que nos preocupe demasiado el desarrollo de la lengua materna. Por el contrario, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha declarado el bilingüismo en lenguas internacionales, y específicamente en inglés, propósito educativo de primer orden para los colegios públicos del país, y tiene la vista puesta en las experiencias escolares ya existentes para buscar formas de llevar a la práctica este propósito. Si estas no son las más favorables para el desarrollo lingüístico de nuestros niños, haremos mal en tratar de reproducirlas a nivel masivo en vez de buscar alternativas mejores para lograr el objetivo educativo del bilingüismo. En estas circunstancias, la investigación que presento en este capítulo adquiere enorme importancia en nuestro contexto, y probablemente en otros similares en América Latina.

En contextos monolingües, tanto el impacto de la educación bilingüe temprana en el desarrollo de la lengua materna, como el que tenga el manejo en lengua extranjera de áreas académicas en su aprendizaje y en el de las lenguas involucradas, como la realidad del aprendizaje cultural en ámbitos escolares artificialmente bilingües son áreas importantes de investigación de las cuales puede surgir conocimiento que nos permita adaptar mejor la educación bilingüe a las necesidades de nuestros niños y jóvenes. El presente estudio se concentra en el desarrollo puramente lingüístico que se logra en estos colegios en español, bajo la hipótesis de que este puede sufrir en las circunstancias anotadas. Examino los efectos de la educación bilingüe 50/50% español-inglés en el desarrollo de las habilidades narrativas orales de adolescentes, niños y niñas, que la han vivido desde los 5 años en un colegio bilingüe colombiano. Analizo cuantitativa y cualitativamente la efectividad y riqueza narrativas de estos jóvenes en cuentos orales en español, comparándolas con las de adolescentes monolingües.

EL ESTUDIO

Participantes

Participan en el estudio jóvenes bilingües y monolingües de 15 años, una edad en la que supuestamente ya han completado el proceso de adquisición de su primera lengua (Crowhurst 1979, Applebee 1978, Scott 1988). Son 36 adolescentes, dieciocho niños y niñas de 15 años de un colegio bilingüe, privado y mixto y dieciocho niños y niñas de la misma edad de dos colegios privados, monolingües y de un solo género, en Bogotá. Escogí los colegios con base en información descriptiva provista por sus administraciones acerca de la población que servían. Así, los participantes pertenecen a familias de clase media, caracterizadas por padres que han ido a la universidad, frecuentemente hasta el nivel de maestría o más. Todos los padres trabajan, más que todo en posiciones administrativas de alto nivel, y muchas madres trabajan también y han llegado a niveles universitarios avanzados. Logré mi grupo de narradores de cuentos para el estudio a partir de los cuestionarios que llenaron muchos voluntarios que conocieron los propósitos del estudio y su funcionamiento. Los escogidos cumplieron con criterios de selección que incluían haber permanecido en su colegio desde el jardín de niños y no tener acceso especial al inglés fuera del colegio.

Datos

Utilicé el libro ilustrado *Frog, Where are You?* de Mercer Meyer (1969), que ha sido ampliamente usado en investigaciones sobre desarrollo de lenguaje en varias lenguas (Berman y Slobin 1994, Strömquist y Verhoeven 2003) para estimular la narración. Primero los adolescentes miraron el libro con cuidado y luego me contaron la historia representada en él. Continuaron mirando el libro mientras narraban, pero yo guardé distancia física de ellos para que fuera

claro que no podían ver las ilustraciones, de modo que los narradores no pudieran usar el lenguaje deíctico en sus historias. Así recolecté un total de 36 cuentos, 18 de participantes bilingües y 18 de monolingües.

Transcripción y codificación

Transcribí los cuentos en su totalidad y luego los dividí en cláusulas, definidas como lo hicieron Berman y Slobin (1994, p. 660),¹ para luego codificar aspectos que indicaran calidad y complejidad de las historias y registrar su frecuencia. Consideré que los verbos que indicaban estados mentales (por ejemplo, *querer* encontrar, *decidir* salir) son cláusulas independientes de sus verbos infinitivos acompañantes, que a su vez fueron codificados como cláusulas de predicción de eventos. Si varios predicados compartían el mismo sujeto, los separé en diferentes cláusulas.

El sistema de codificación tiene una orientación funcional, por lo que le da precedencia al significado que expresan las formas gramaticales y sintácticas y no a estas últimas (Berman 1993, Berman y Slobin 1994, Widdowson 1978). Conté cláusulas para determinar la longitud de los cuentos, y codifiqué aspectos funcionales específicos que han sido señalados como indicadores de habilidad de lenguaje en narrativas en inglés y español en investigaciones anteriores realizadas con el cuento del sapo: (1) eventos que componen la trama; (2) trozos de información orientadora; (3) trozos de información evaluadora entretejida en la secuencia básica de eventos; (4) cohesión de los cuentos, indicada por la frecuencia de todos los elementos de

¹ Una cláusula es una unidad que contiene un solo elemento verbal y su correspondiente predicado unificado. El elemento verbal puede contener infinitivos, participios, verbos que indiquen comienzo, final, continuación o repetición de una acción (*empezar a* correr, *seguir* llamando) y verbos modales (poder..., tratar de...). Un predicado unificado expresa una sola situación, actividad, evento o estado e incluye su localización en el tiempo y el espacio.

cohesión considerados por Halliday y Hasan (1976); (5) número y variedad de los conectores que indican relaciones lógicas adecuadas entre cláusulas; (6) uso de las diferentes formas de conjugación y aspecto de los verbos que relacionan eventos en el tiempo. Además de estas variables que indican habilidad oral, codifiqué dos aspectos indicadores de falta de habilidad: errores formales y de referencia.

Evalué la confiabilidad del sistema de codificación con un segundo codificador, usando seis cuentos en español elegidos al azar, tres monolingües y tres bilingües (el 20% de la muestra). Usé el índice Kappa de Cohen (Bakeman y Gottman 1986) para aproximar el acuerdo entre calificadores con corrección por azar, con resultados de 72% para características de la narración, 83% para división y conexión entre cláusulas y 96% para formas temporales.

Análisis de datos

Para validar externamente las variables que miden habilidad oral en español, dos hablantes nativos de español experimentados en análisis narrativo evaluaron holísticamente los cuentos de la muestra. Los organizaron individualmente en 4 niveles de habilidad y les asignaron puntajes del 1 al 4. Las calificaciones divergentes entre cada par de expertos se promediaron matemáticamente, produciendo al final una escala de siete niveles de habilidad que incluye calificaciones intermedias (1, 1,5, 2, 2,5, etc.). Luego de codificadas las historias calculé las frecuencias de las nueve (9) variables indicadoras de calidad y con ellas realicé análisis estadístico descriptivo y de componentes principales (ACP), para establecer diferencias y semejanzas entre los dos grupos de historias.

En el análisis que presento en este artículo me muevo gradualmente de la comparación cuantitativa entre los dos grupos de narraciones a partir de las frecuencias de algunas variables importantes y el análisis de componentes principales, al análisis cualitativo comparativo del discurso. De esta manera caracterizo similitudes y diferencias

entre las habilidades orales en español de los adolescentes bilingües y los monolingües.

LA COMPETENCIA NARRATIVA DE LOS ADOLESCENTES

Tenemos una idea parcial acerca de la habilidad narrativa monolingüe específicamente en el cuento del sapito a partir de la investigación de Bamberg y Damrad-Frye (1991), Sebastián y Slobin (1994) y Berman y Slobin (1994) con cuentos producidos por niños de 9 años y por adultos en inglés y en español. Estas investigaciones me sirvieron para establecer aproximadamente lo que podía esperarse de las narraciones de mi muestra de adolescentes, lo cual era importante para poder establecer luego, por comparación, las habilidades de los bilingües.

Bamberg y Damrad-Frye (1991) usaron el cuento del sapo para analizar la habilidad de niños y adultos angloparlantes en la producción de información evaluadora, que es aquella que revela el punto de vista personal del narrador sobre la historia y sobre los personajes que intervienen en ella. Por su parte Sebastián y Slobin (1994) y Berman y Slobin (1994) discutieron las habilidades de narradores hispanohablantes de las mismas edades para expresar su perspectiva del tiempo, el movimiento de los personajes y diferentes conexiones lógicas entre ideas. Además todos los estudios analizan la longitud promedio, en cantidad de cláusulas, de los cuentos producidos por los mismos niños y adultos.

Es así como Bamberg y Damrad-Frye (1991) hallaron que las historias en inglés mostraban aumento entre los 9 años y la edad adulta en las frecuencias promedio de cuatro (4) tipos específicos de formas de evaluar, de 7,92 a 33,67 por ciento. Según ellos, los adultos producen un número significativamente mayor de referencias a puntos de vista y expresiones con valor real de posibilidad o duda (equivalentes a, 'parece que...', 'más o menos...', 'probablemente...'). Los

mismos investigadores informaron acerca de longitudes promedio de 46,08 y 79,25 cláusulas para los cuentos de los niños de 9 años y de adultos, respectivamente.

Por su parte y con base en su propia investigación y en la de Sebastián y Slobin (1994), Berman y Slobin (1994) produjeron descripciones de lo que podían hacer los narradores hábiles en español nativo con el tiempo en el cuento del sapito. Hallaron, por ejemplo, que usan un tiempo verbal específico para “anclar” sus historias e introducen variaciones múltiples de tiempo verbal a partir de aquel que funciona como ancla, para indicar anterioridad, secuencia, duración y simultaneidad. Además de esto, las buenas historias del sapo contienen ideas que se conectan ricamente en las relaciones temporales, causales y concesivas y también en estructuras subordinadas, de modo que permiten el “empaquetamiento” de eventos en bloques en vez de su narración individual. Berman y Slobin (1994) registraron que la longitud promedio de las historias de los niños de 9 años es de 50,8 en español. En adultos las historias crecen hasta 91,3 cláusulas.

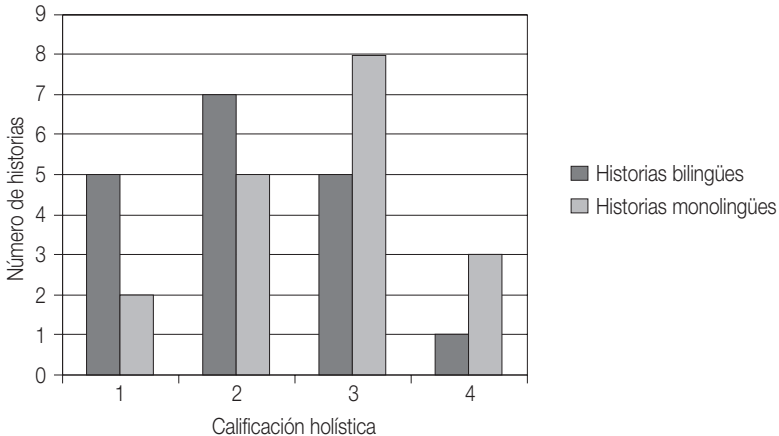
COMPARACIÓN CUANTITATIVA DE LOS DOS GRUPOS DE CUENTOS

Los jueces que evaluaron holísticamente los cuentos de mis adolescentes escogieron entre ellos los criterios que usaron para hacerlo. Informaron haber usado dos de las características de la narración efectiva del cuento del sapo mencionadas por Bamberg y Damrad-Frye (1991) y Berman y Slobin (1994): la cantidad de información de las ilustraciones incluida en el relato, relacionada con la elaboración de los eventos y la longitud del cuento, y la cantidad de evaluación. Además los calificadores también evaluaron la coherencia de los cuentos, representada en su organización, en la claridad de la línea narrativa y en la cohesión (Widdowson 1978, Halliday y Hasan 1976). Para evaluar la organización, buscaron introducción, conflicto

y resolución o episodios definidos; como línea narrativa evaluaron la facilidad relativa con la que les fue posible seguir la historia; y la cohesión se tradujo en la claridad con la que pudieron entender, por el uso de referentes y de conexiones lógicas, quiénes agenciaban las diferentes acciones. El resultado del análisis estadístico descriptivo de la calificación holística de los jueces arroja una amplia variedad de habilidades representada en mi muestra de cuentos del sapo en español, con desventaja para el grupo bilingüe (véase figura 1).

Como puede verse, la mayoría de los cuentos monolingües (61%) recibió puntajes entre 3 y 4, mientras que la mayoría de los bilingües (66%) estuvo entre 1 y 2. Solo dos (2) cuentos monolingües fueron calificados con 1, en tanto tres (3) recibieron 4. En cambio cinco (5) historias bilingües recibieron 1 como calificación y solo una (1) tuvo 4.

Figura 1. *Historias en cada nivel de calificación holística*
(*n=18 por grupo*)



La fuente de estas diferencias puede identificarse específicamente en variables mencionadas por Bamberg y Damrad-Frye (1991) y Sebastián y Slobin (1994), que corresponden parcial o totalmente a algunas variables que tanto los calificadores expertos como yo tuvimos

en cuenta, en mi análisis con total detalle cuantitativo. Yo consideré la longitud de las historias al contar las cláusulas que componen los cuentos. La cantidad de información evaluadora fue también clave para mí, e incluye en mi análisis los cuatro tipos de evaluación estudiados por Bamberg y Damrad-Frye (1991). Además cuantifiqué los cambios apropiados que hicieron los jóvenes en conjugación y aspecto de los verbos, a partir del tiempo básico en que ubican sus cuentos. Finalmente, analicé la frecuencia de conectores temporales y causales y de otros conectores lógicos. En la tabla 1 presento las estadísticas descriptivas resultantes de mi codificación.

Tabla 1. *Estadísticas descriptivas para los grupos de historias*
(*n=18 por grupo*)

| <i>Variable</i> | <i>Tipo</i> | <i>Rango</i> | <i>Media</i> | <i>Desv.est.</i> |
|-----------------|-------------|--------------|--------------|------------------|
| CLÁUSULAS | Bilingües | 19 - 64 | 40,50 | 13,86 |
| | Monolingües | 31 - 97 | 53,67 | 16,55 |
| EVALUACIÓN | Bilingües | 23 - 105 | 44,83 | 20,19 |
| | Monolingües | 20 - 131 | 67,39 | 31,87 |
| TIEMPO | Bilingües | 3 - 31 | 14,11 | 7,72 |
| | Monolingües | 8 - 42 | 21,33 | 10,76 |
| CONEXIONES | Bilingües | 12 - 39 | 21,22 | 8,31 |
| | Monolingües | 13 - 60 | 28,00 | 13,04 |

Todas estas variables muestran amplios rangos de valores y amplias desviaciones estándar en las versiones bilingüe y monolingüe, fenómeno especialmente saliente para las expresiones evaluadoras. Entre los dos grupos de cuentos, el que presenta las mayores medias y la más amplia desviación estándar en las cuatro variables es el de las narraciones monolingües. Hay en este grupo más riqueza lingüística en evaluación, conectores lógicos y representación de tiempo que en las bilingües, y son bastante más largas, pero también hay una variabilidad mayor. Los cuentos bilingües muestran medias considerablemente más bajas en las cuatro variables, y el grupo es un poco más homogéneo en calidad.

En términos de desarrollo lingüístico, mis narradores monolingües produjeron cuentos que promediaron 53,7 cláusulas de longitud, más cercanos a aquellos de narradores hispanohablantes de nueve años (50,8 cláusulas en promedio, en las investigaciones de Berman y Slobin) que a los de adultos (91 cláusulas en promedio). Mis narradores bilingües aparecen rezagados en relación con los monolingües, con una longitud promedio de apenas 40,50 cláusulas, que los pone en desventaja grande aun en relación con los niños monolingües de 9 años.

Lo siguiente fue realizar comparaciones más precisas entre las historias de los dos grupos, con base en las frecuencias promedio observadas. Para esto utilicé el análisis estadístico de componentes principales (ACP) para lograr un perfil comparativo de cada grupo de historias, definido por aquellas variables estadísticamente más características en cada uno. Presento los perfiles resultantes en la tabla 2, que muestra que las historias de los adolescentes monolingües resultaron caracterizadas por la cantidad de conexiones lógicas entre ideas, de cambios en conjugación y aspecto a partir del tiempo 'ancla' y de información evaluadora. En cambio las historias contadas por los adolescentes bilingües muestran un perfil totalmente diferente, en el que la importancia mayor está en la cantidad de información orientadora y de elementos cohesivos, y un poco menos en la cantidad de eventos mencionados.

Tabla 2. *Perfiles de los cuentos de cada grupo según Análisis de Componentes Principales (n=18 por grupo)*

| NARRACIONES BILINGÜES | NARRACIONES MONOLINGÜES |
|------------------------------|--------------------------------|
| <i>ELEMENTOS COHESIVOS</i> | CONEXIONES LÓGICAS |
| ORIENTACIÓN | TIEMPO |
| (eventos) | EVALUACIÓN |

En el estudio completo que realicé para mi tesis de doctorado y que incluye el análisis de historias del sapito producidas en inglés por adolescentes monolingües estadounidenses, el perfil de las historias que contaron mis bilingües en español aparece más similar al de las narraciones monolingües en inglés que al de las narraciones nativas en español, siendo, sin embargo, bastante más pobres en cantidad de lenguaje (Ordóñez 2000 y 2005). Aquí las historias de mis adolescentes bilingües confirman su mayor pobreza también en comparación con las monolingües en español, ahora más específicamente en las variables que las caracterizan. Es un fenómeno de verdadera rareza discursiva.

COMPARACIÓN CUALITATIVA

El análisis cualitativo del discurso ilustra la forma como se plasman las habilidades narrativas de los adolescentes de mi muestra. En ambos grupos hay cuentos que presentan las más complejas características narrativas (solo uno, realmente, en el grupo bilingüe) y cuentos que se concentran solamente en los eventos crudos. En estos últimos encuentro dos tipos de manifestaciones de pobreza narrativa: uno en la que el narrador incluye solo la secuencia simple de eventos, que llamaré un “mero esqueleto” narrativo, y otro en la que la secuencia no solo es simple, sino que está compuesta por muy pocos eventos, altamente generalizados. Hay más cuentos pobres en el grupo bilingüe: cuatro (4) cuentos ‘generalizados’ contra nada más uno (1) en el grupo monolingüe. Y hay solo un ‘esqueleto’ narrativo (1) en el grupo monolingüe, mientras que cuatro adolescentes bilingües produjeron este tipo de historia (4).

Los mejores cuentos

Los cuentos calificados holísticamente como de alta calidad (4) muestran grandes similitudes entre grupos. En primer lugar incluyen

la mayoría de los eventos que aparecen en las ilustraciones, organizados en una estructura de eventos identificada como el patrón narrativo clásico (Labov y Waletzky 1967, Peterson y McCabe 1983): una orientación inicial hacia los personajes y el lugar, un grupo de eventos que conforman una acción que se complica de igual manera y conduce eventualmente a un clímax, y a una resolución. Mencionan a todos o casi todos los personajes principales y secundarios que aparecen en las ilustraciones, sin confusión referencial. Además presentan una variedad de conectores lógicos y comentarios evaluativos, con un énfasis especial en los estados mentales de los personajes y en la causalidad lógica y psicológica. Y por último hacen uso eficiente y rico de la conjugación y el aspecto de los verbos para representar las variadas perspectivas de tiempo posibles en la narración de los eventos del cuento del sapito.

Los cuentos de Natalia, adolescente monolingüe (15;01), y Santiago, bilingüe (15;00), recibieron los más altos puntajes en sus grupos. Ambos empiezan sus narraciones con una orientación inicial que define el contexto y presenta los personajes principales. Y los dos deciden darles nombres a los personajes, estableciendo así referentes claros para los agentes de los complejos eventos que se desarrollan posteriormente.

Natalia

Orientación inicial

Tomás tenía un perro
que se llamaba Fido
y una rana que se llamaba Reina,

Santiago

Orientación inicial

Juanito tenía dos mascotas,
Juancho y Juanete.
Juanete era su sapo,
y Juancho era su perro

Desde el comienzo de la acción Natalia y Santiago no solo cuentan lo que pasa y quién está involucrado, sino que acompañan los eventos del cuento con rica información evaluadora, indicadora de la perspectiva del narrador sobre los personajes y las acciones. Son

constantes las referencias al estado mental de los personajes: se asustan y se ponen furiosos; tienen deseos; les gustan o disgustan cosas; se dan cuenta de fenómenos, deciden, piensan, tienen razones, motivos e intenciones para lo que hacen. Los narradores constantemente leen los pensamientos y emociones de sus personajes en detalle.

Natalia

Inicio de la acción

Estaban todos muy felices... y se fueron a acostar... la rana se escapó, y **como Fido y Tomás estaban dormidos**, no la sintieron. Al otro día **se dieron cuenta**.

Había tanto desorden en el cuarto que decidieron comenzar a buscarla por ahí.

Buscaron ..., pero Fido se atascó en uno [un frasco] y no se lo pudo sacar ... Se asomaron a buscar por la ventana a Reina **para ver si se había escapado por allí**, pero a Fido no le salía el frasco y **le pesaba tanto que se cayó. Tomás se puso muy furioso porque se asustó...** Salieron Tomás y Fido a buscar a la rana Reina por el bosque...

Santiago

Inicio de la acción

Una noche Juanete se escapó de su jarrita, y por la mañana Juanito y Juancho **se preocuparon mucho** por dónde estaba su sapito.

Decidieron salir a buscarlo.

Por error Juancho metió la cabeza dentro del jarro de Juanete, y no la pudo sacar.

Y cuando se asomó por la ventana se cayó y la rompió.

Juanito estaba muy bravo con Juancho, pero decidieron que era mucho más importante salir a buscar a Juanete.

Se fueron hacia un bosque cercano a la casa de Juanete y de Juanito y de Juancho, y empezaron a buscarlo.

La secuencia de eventos se va haciendo cada vez más compleja. Ambos adolescentes narran detalladamente todos los eventos incluidos en el libro ilustrado y mencionan a todos los personajes por turno, cambiándolos y asociándolos como focos temáticos de las acciones, sin dejar de referirse a sus pensamientos, intenciones y sentimientos. También ambos usan cláusulas subordinadas que hablan sobre las acciones de los personajes secundarios, sin desviar la atención de la historia de los personajes centrales.

Las ideas están muy conectadas en ambos cuentos. Natalia expresa los eventos básicos en oraciones simples y las relaciona con

conectores de adquisición temprana como ‘y’; sin embargo, explica cuidadosamente las acciones, sentimientos y pensamientos de los personajes, de modo que el cuento resulta abundante en causalidad psicológica y lógica, oposición y propósito (‘pero’, ‘por lo que’, ‘para que’, ‘de que’). Por su parte Santiago coloca eventos y consecuencias en estructuras paralelas de adversativo (‘pero’, ‘pero en lugar de’), logrando así gran dinámica en la narración de los eventos.

Natalia

Continuación de la acción

Tomás la buscaba en una madriguera mientras Fido la buscaba en un panal.

Fido se apoyó en el árbol que tenía el panal con fuerza, y las abejas salieron a mirar qué pasaba.

Y a Tomás le salió un topo y le rasguñó la nariz.

A Fido se le cayó el panal y se asustó mucho al ver que las abejas comenzaban a salir.

Mientras, Tomás buscaba a su rana en el hueco de un árbol, pero en el hueco había un búho, el cual salió asustado y hizo caer a Tomás.

Y Fido le pasó por encima, por lo que estaba siendo perseguido por las abejas. Tomás... se paró en una roca y se cogió de unas ramas... pero eso... eran los cuernos de un venado, el cual se paró muy disgustado de que le tocaran sus preciados cuernos.

Y el venado salió corriendo y se llevó a Tomás encima; y Fido persiguiéndolo... Llegaron a una charca y el venado frenó, y Fido y Tomás cayeron hasta el fondo. Ahí se mojaron mucho...

Santiago

Continuación de la acción

Juanito lo buscó en un agujero..., **pero** era nada más la casa de un ratón.

Mientras tanto Juancho lo buscó en un panal, **pero** las abejas furiosas **empezaron a perseguirlo**.

Juanito **entonces** intentó en el hueco de un árbol, **pero en lugar de** encontrar a su amigo Juanete encontró a un búho furibundo que **lo empezó a perseguir**.

Entre tanto Juancho **huía** de las abejas asesinas.

El búho **por fin dejó su persecución** y se posó en la rama de un árbol...

Juancho, **entre tanto, volvía** lleno de picaduras de abeja **pero** sano y salvo.

Juanito empezó a gritar, “Juanete, Juanete, ¿dónde estás?” Pero en lugar de Juanete encontró un alce enorme que se lo llevó hasta un arroyo cercano y lo dejó ahí, empapado, junto a su perro.

El dinamismo mayor lo logran ambos con su manejo de la simultaneidad de los eventos, una de las características más complejas del cuento del sapito. Aquí Natalia y Santiago demuestran una habilidad notable en el manejo de modalidades y relaciones de tiempo. Ambos anclan sus narraciones en el pasado y mantienen esta conjugación base a lo largo del cuento, usando formas simples e imperfectas de pasado efectivamente. Natalia es capaz de relatar series complejas de eventos usando el imperfecto para indicar duración en el pasado y combinando su uso con el de conectores de tiempo, gerundios, perífrasis de gerundio y perífrasis incoativas (*mientras, persiguiéndolo, seguía corriendo, comenzaban a salir*). Santiago hace lo propio, pasando además de lo simultáneo a lo consecutivo con claridad (*empezó a perseguir, por fin dejó su persecución*). La acción de su narración también incluye grupos complejos de eventos simultáneos unidos con una variedad de conectores, indicados con verbos de contenido semántico temporal y con pasados imperfectos (*mientras tanto, entre tanto, continuar, volvía*). El resultado del uso de esta amplia gama de conexiones lógicas y temporales entre ideas en ambos cuentos es el “empaquetamiento” complejo de eventos descrito por Berman y Slobin (1994).

La acción en las narraciones de Natalia y Santiago llega a un clímax lleno de evaluación, donde el niño y el perro encuentran su rana perdida. Natalia evalúa construyendo suspenso con la repetición del evento clave y describiendo en gran detalle los pensamientos y las razones, inclusive pasados, de los personajes. El clímax en el cuento de Santiago está enriquecido por la descripción evaluadora de los objetos, personajes y acciones de la escena, y por los sentimientos y palabras directas de los personajes.

NataliaClímax

Vieron un tronco. A lo mejor pensaron que ahí podía estar su rana, pues a ella le gustaba mucho el agua. Vieron un tronco y oyeron ruidos.

Decidieron mirar quién había ahí...

Se asomaron por encima del tronco y vieron a Reina con su esposo y... muchos hijitos.

Por eso era que se había escapado, para poderlos tener y cuidar los hijitos.

SantiagoClímax

En el arroyo encontraron un tronco enorme.

Juanito procedió con cuidado: "Sshh, cállate Juancho; puede que allí encontremos a nuestro amigo Juanete."

Detrás del tronco encontraron a Juanete y a una sapa y a muchos sapitos.

Juanete había encontrado una familia.

Finalmente Natalia y Santiago terminan con resoluciones elaboradas que, de nuevo, contienen sus propias y ricas perspectivas como narradores. No dejan ningún evento sin una explicación ni sin expresiones de emoción, incluidas en frases subordinadas con complejas formas verbales efectivamente utilizadas. Ambas resoluciones son claras con respecto a las intenciones y los pensamientos de los personajes.

NataliaResolución

Como habían oído a su mamá hablar muy bien de Tomás, saltaron a recibirlo. Y después de haber conversado alegremente, Fido y Tomás se fueron con uno de los hijitos, que la rana quiso que lo educara [sic.].

Y se fueron.

SantiagoResolución

Felices de que su amigo Juanete hubiera conseguido la felicidad en el matrimonio, le pidieron a Juanete que les diera uno de sus sapitos para que pudieran tenerlo como mascota.

Juanete, muy agradecido por la vida que le había dado Juanito, se lo dio con mucho gusto, y quedaron de volverse a ver algún día. Fin

Los cuentos más pobres

Los cuentos con los puntajes más bajos (1 y 2) también son similares en los dos grupos de historias. Tanto el cuento “generalizado” como el “mero esqueleto” narrativo se concentran en la narración de una secuencia de eventos sin más información enriquecedora. Ambos evitan el reto de representar simultaneidad y otros aspectos y perspectivas del tiempo. El cuento generalizado, adicionalmente, salta entre eventos que constituyen episodios completos.

El ‘mero esqueleto’ narrativo

En el primer tipo de cuento pobremente contado, el ‘mero esqueleto’, el narrador hace una lista de eventos moderadamente detallados y en secuencia, sin conectarlos de ninguna otra manera ni revelar su propio punto de vista de manera rica. Esto es lo que hacen Naty (15;6) y Lina (15;10), adolescentes monolingüe y bilingüe, respectivamente. Aunque es posible discernir partes de la estructura narrativa en sus cuentos, la escasa evaluación hace estos elementos estructurales indefinidos y difíciles de identificar. Lina comienza mejor, incluyendo en la orientación inicial más información orientadora.

NatyOrientación inicial

Bueno, era un niño que tenía un perro, y habían cogido un sapo, y lo habían metido en un frasco.

LinaOrientación inicial

Bueno había una vez un niño que tenía un perro y una ranita como mascotas. Jugaban juntos, y una noche se acostaron a dormir.

El niño dormía en su cama con el perro y la ranita dormía en un frasco a los pies de su cama.

Es en la acción que el aspecto “esquelético” es más aparente. Ambos relatos contienen los mismos eventos básicos y muy poco

más. El comienzo de la acción es rápido y conciso en ambos cuentos. Naty confunde lugares y eventos, sin diferenciar claramente la búsqueda en el cuarto de la salida al bosque, y Lina pasa casi por alto la búsqueda en el cuarto e inicia la verdadera acción en el bosque.

Naty

Acción

Por la noche, cuando ellos se durmieron, el sapo -que se llamaba Frog- se escapó. Ellos lo buscaron entre las botas, entre el frasco.

Salieron, lo llamaron, y el perro, por estarlo buscando, rompió el frasco porque se cayó de la ventana.

Salieron al bosque, lo llamaron, buscaron entre los huecos del piso, en un panal de abejas, llamaron entre los árboles. El búho los espantó.

Las abejas persiguieron al perro y los echaron.

Salieron corriendo.

Se fueron detrás de una piedra.

También lo llamaron, y el niño quedó colgado de un venado.

El venado salió corriendo y los tumbó a un lago.

Lina

Acción

Esa noche la ranita se escapó mientras el niño y el perro dormían.

Y a la mañana siguiente se levantaron; no la encontraron.

Estaban muy sorprendidos y pues querían saber en dónde estaba.

Entonces empezaron a buscarla.

Su búsqueda empezó por el bosque.

Empezaron a llamarla y a llamarla, pero no la encontraron.

El niño la buscó en la madriguera de un topo, pero no la encontraba.

Después la buscó en un hueco en un árbol, y no la encontraba.

Del hueco del árbol salió un búho que lo asustó, y el niño se fue.

Y seguía buscando a su rana.

En su búsqueda cayó encima de una gacela, que sin querer lo botó a un laguito.

Los eventos están conectados mínimamente en ambas historias, más bien puestos uno después del otro. Esto se ve en el cuento de Naty en la ausencia de conectores lógicos entre ideas, y en el de Lina en las conexiones simples con ‘y’ y ‘entonces’. Lina usa algunas estructuras paralelas con ‘pero’ que no parecen funcionar muy bien para crear dinamismo en la narración, pues no es posible determinar si las usa intencionalmente o son simplemente lenguaje repetitivo con el que la narradora evita o indica que no puede agregar más eventos detallados o comentarios evaluadores al relato.

En cuanto a la referencia a personajes dentro del cuento, tanto Naty como Lina deciden hacer del niño y el perro agentes de todas las acciones, usando un ‘ellos’ temático. En medio del relato el perro desaparece de la historia de Lina. Naty solo menciona un par de animales del bosque en oraciones simples que expresan eventos limpios, y Lina los menciona para identificar los sitios de la búsqueda, olvidando las abejas. Lo que hacen el búho y el ciervo aparece también en ambas historias como eventos simples, en oraciones que son un poco más complejas en el cuento de Lina que en el de Naty.

En ninguno de los cuentos hay conectores temporales, y está especialmente ausente la simultaneidad en las acciones de búsqueda. Hay algún uso del pasado imperfecto para comunicar duración en el cuento de Lina y algunas paráfrasis de gerundio en ambos (‘empezaron a...’). Pero en general los relatos se limitan a lo que les ocurre a los personajes principales, expresado en pasado simple.

Naty

Clímax y resolución

El niño y el perro, apenas cayeron al lago, empezaron a llamar a Frog por todas partes.

Oyeron un ruido detrás de un tronco.

Se asomaron a ver qué era.

Al asomarse vieron dos sapos con muchos hijitos.

Era una familia, y decidieron acercarse.

Uno de ellos lo reconocieron y sabían que era Frog.

Lo cogieron y se despidieron de todos.

Lina

Clímax y resolución

Y en el laguito, detrás de un tronco, encontró una familia de ranas o de sapos, al papá, la mamá y a los hijitos.

Y el perro y el niño le pidieron pues un hijito a la familia, y se lo regalaron.

Y dieron las gracias.

Se devolvieron a su casa.

Y ya estaban los tres juntos.

Aunque el cuento de Lina incluye un poco más de orientación y evaluación que el de Naty en general, Naty logra una elaboración de los eventos ligeramente mayor en el punto alto y la resolución: frena un poco la acción para generar más suspenso, describe la familia

de ranas en más detalle y explica que el protagonista ha encontrado su propia rana. Lina también incluye algunos detalles al final de su narración. Sin embargo al terminar de leer resulta que lo que han producido estas dos adolescentes son cuentos que a duras penas relatan los eventos en que se ven envueltos los protagonistas y personajes secundarios.

El cuento generalizado

Juan (15;4), un adolescente monolingüe, y Andrés (15;6), bilingüe, producen ejemplos del cuento generalizado que evitan todo detalle y desdibujan la estructura narrativa. Desde el comienzo la generalización es patente, aún más en la historia de Andrés que en la de Juan. Mientras el esfuerzo de Andrés es claramente el de narrar solamente los eventos limpios, con la información orientadora apenas necesaria, Juan se inclina un poco más por alguna información evaluadora que revela sentimientos de los personajes.

Juan

Orientación inicial

A ver, esta historia trata acerca de un pequeño niño que es muy adepto [sic.] y le gustan mucho los animales.

En su casa posee un pequeño perrito y una rana. El niño es muy feliz con ellos. Se acuesta a dormir; se despide de ellos. Pero al levantarse se da cuenta que [sic.] la rana no está.

Andrés

Orientación inicial

Se trata de un niño que tenía una rana, que la había atrapado y la tenía entre un tarro.

Entonces se fue a dormir un día, y a la mañana siguiente encontró que la rana se había escapado.

El comienzo de la acción es tan general que la búsqueda en el cuarto del niño se pierde totalmente en la historia de Juan y solo se enuncia en la de Andrés. Y mientras Juan indica apenas el accidente del perro en la ventana como inicio de la búsqueda en el bosque, para Andrés no existe sino la salida misma.

JuanInicio de la acción

Sale por la ventana, grita, ojea, pero no encuentra nada.

...su perro, ayudándolo en la búsqueda, tiene un pequeño accidente y se cae de la ventana.

Va a recogerlo, se pone sus botas y sale en la búsqueda.

... se encuentra con varios animales, con abejas, con pequeños castores que furiosos, desesperados o de mal genio, lo rechazan.

Encuentra también cuervos y otra serie de animales, entre ellos un ciervo que lo empuja por un barranco.

AndrésInicio de la acción

Y entonces se preocupó y empezó a buscarla por todo el cuarto, y no la encontró.

Y entonces salió afuera y empezó a buscarla en el bosque.

Y en el bosque tuvo un resto de problemas porque había muchos animales peligrosos.

Y buscó por todas partes, en los árboles, en los huecos, en las piedras, y al final se cayó a un lago...

La búsqueda en el bosque es la generalización más grande en ambos cuentos. Para Juan se reduce a dos encuentros con “varios animales” y “otra serie de animales” y su rechazo del niño. El perro ha desaparecido del relato. Sin embargo hace una lista de los animales que el niño encuentra en su camino y continúa incluyendo alguna información evaluadora. Andrés resume la búsqueda como el encuentro con “muchos animales peligrosos” y “un resto de problemas”, y prefiere hacer una lista de lugares generales. En el episodio del ciervo Juan intenta una narración más detallada, pero Andrés hace desaparecer la causa de la caída y la reemplazada de nuevo por el evento limpio, sin ciervo.

Andrés llega al punto alto de su narración tan abruptamente que no hay la impresión de clímax. Juan al menos anuncia la continuación de la búsqueda antes de que las ranas sean encontradas. También trata de darle al encuentro final algo de emoción, pero en ambas historias la resolución es seca y confusa. Nunca sabemos si el niño recupera su rana o si la sustituye por una diferente. Así que, de nuevo, los finales de estos cuentos están marcados por generalizaciones y falta de información.

JuanClímax y resolución

Y cae a un pequeño río, como una especie de... sí... es una laguna.

Y continúa la búsqueda.

Ahí, al lado de un tronco, empieza a buscar.

Se apoya, se para, y encuentra a unas ranitas que están con toda su familia.

Y muy feliz coge una de ellas y se despide de las demás. Ése es el cuento.

AndrésClímax y resolución

...donde encontró a la rana, que se había encontrado con otra rana y había tenido hijos.

Tanto Andrés como Juan se deshacen de todos los personajes secundarios y solo mencionan los movimientos generales de búsqueda efectuados por el niño. El protagonista temático único les permite simplificar totalmente la referencia y la conexión de eventos y evitar cambios complejos de enfoque de las acciones de los personajes. Así la historia original, larga y compleja, llena de acción y personajes, se convierte en una secuencia de enormes episodios básicos. Andrés logra el cuento más resumido, tan sucinto que solo contiene cinco (5) de esos episodios: el escape de la rana, la búsqueda en el cuarto, la búsqueda en el bosque, la caída al lago y el encuentro final.

La simplificación de la narración está presente no solo en la estructura de eventos y en el sistema de referencias, sino en la representación del tiempo y la conexión lógica entre las ideas. Los dos cuentos, anclados el uno en el presente y el otro en el pasado, limitan el tiempo a este básico e incluyen muy pocas estrategias de expresión del aspecto. Las conexiones entre eventos se logran básicamente por medio de un uso repetido de conectores lógicos de aparición temprana y de significados múltiples (y, entonces).

CONCLUSIONES

El desempeño de los adolescentes bilingües y monolingües en español en la tarea de narrar el cuento del sapito varía ampliamente, desde una lista de eventos hasta descripciones completas, evaluadas, conectadas y dinámicas de esos mismos eventos. Los cuentos ricos y menos ricos no difieren mucho en su organización general y sus características entre el grupo monolingüe y el bilingüe. Todos estos adolescentes son capaces de producir los elementos básicos de la estructura narrativa: una orientación inicial, una acción compuesta de eventos consecutivos y una conclusión que a veces corresponde a la resolución de un clímax claramente marcado.

El amplio margen de variación que se deduce de las diferencias entre cuentos efectivos y cuentos pobres en ambos grupos es probablemente característica del español de los adolescentes, y da idea del inmenso camino de desarrollo que es posible aún recorrer en esta etapa, no muy investigada hasta ahora. Considerando solamente la longitud de los cuentos y su comparación con la de las historias contadas por adultos en investigaciones anteriores, los narradores adolescentes monolingües en español parecen estar apenas empezando la transición entre la producción narrativa infantil y la adulta. Y dado que el conteo de cláusulas incluye las que contienen información evaluadora, este hallazgo indica también el camino por recorrer en la adolescencia en términos de complejidad del lenguaje, ya que la expresión de la evaluación en el discurso narrativo corresponde al uso de las formas sintácticas más complejas (Labov 1972). Estos indicios de un desarrollo narrativo y lingüístico muy importante en la adolescencia deben seguir siendo investigados.

Pero la calidad de las historias se diferencia grandemente entre los dos grupos, con ventaja para las monolingües, en la frecuencia y variedad de las formas de establecer relaciones lógicas y temporales entre los eventos; en la frecuencia y variedad de la evaluación de lo que ocurre y de los comportamientos y sentimientos de los

personajes; y en la riqueza de la expresión del tiempo y la agilidad en los cambios entre simultaneidad y consecutividad, que dan a la historia movimiento y emoción además de riqueza expresiva. Los cuentos producidos por adolescentes bilingües recibieron además puntajes holísticos más bajos e incluyen más ejemplos de cuentos pobres y solo un cuento verdaderamente rico y efectivo. Son indicaciones importantes de desempeño menos desarrollado entre los adolescentes bilingües en su lengua materna. Parecen evitar la descripción compleja de eventos y su evaluación y usar en forma limitada las variadas estrategias de representación del tiempo que deberían estar ya a su alcance. Como sus cuentos también resultaron considerablemente más cortos, resultan más pobres tanto en cantidad de información como en riqueza y complejidad de lenguaje que las historias monolingües.

El desarrollo de habilidades lingüísticas complejas es un propósito educativo fundamental, que depende de la creación en las instituciones educativas de ambientes de aprendizaje enriquecedores en lo lingüístico, lo académico y lo cultural. Esto se convierte en un reto aún más importante en colegios bilingües, que deben perseguir el desarrollo de habilidades de alta sofisticación en dos lenguas, y muy especialmente en la primera si están localizados en contextos monolingües. Pienso, entonces, que la preocupación por un posible desarrollo lingüístico nativo poco eficiente en niños que han experimentado un bilingüismo artificial escolar desde edad muy temprana debe considerarse.

Tal parece que, muy especialmente en estas circunstancias sociolingüísticas, es importante tener en cuenta el conocimiento existente sobre el desarrollo de la primera lengua para no afectar de ninguna manera, por vía educativa, el desarrollo efectivo de habilidades que probablemente encuentran su máxima potencialidad en contextos sociales y educativos monolingües (Ordóñez 2004 y 2005). Nuestros colegios bilingües deben asegurar la adquisición equilibrada de las dos lenguas de su interés, si no una mejor en la nativa. Para lograrlo es necesario investigar más tanto sobre el desarrollo lingüístico que

se está logrando en las condiciones que han creado las escuelas que funcionan actualmente en nuestros contextos monolingües, como sobre el que podría lograrse en condiciones diferentes.

Debemos comprobar si estamos pagando un costo demasiado grande por un bilingüismo poco efectivo y si debemos buscar en cambio formas de lograr un alto desarrollo de la lengua nativa como base para un también alto desarrollo de otra u otras lenguas extranjeras, igualmente con propósitos de bilingüismo. Esto puede ser posible si adoptamos una definición amplia de bilingüismo que permita la consideración de una gama variada de posibilidades en el desarrollo de habilidades en dos lenguas (Hornberger 2003). La investigación y la experimentación deben evaluar y sustentar decisiones relacionadas con la calidad pedagógica en la enseñanza del español, con su relación con la de otras lenguas en el currículo, con la edad adecuada para comenzar el desarrollo de la lengua extranjera, con la intensidad y los propósitos para los que se use esta en la escuela y con la conveniencia de mezclar su desarrollo con el aprendizaje disciplinar.

Estas inquietudes deberían tener algún eco en las instituciones encargadas de las políticas educativas, pero está lejos aún la posibilidad de hacer investigación a los niveles necesarios. El Ministerio de Educación colombiano no ha producido lineamientos que motiven a los colegios bilingües a evaluar sus logros en el desarrollo de la primera lengua y la extranjera, de modo que su estado actual sigue siendo modelo único a pesar de resultados de investigación preocupantes ya logrados en Colombia: los de Ordóñez (2000, 2004 y 2005), parte de los cuales se consignan en el presente capítulo, los de De Mejía *et al.* (2006), que revelan el precario bilingüismo de nuestros colegios bilingües, y una revisión bibliográfica amplia y crítica de la investigación y la teoría sobre la adquisición de la primera lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe en contextos monolingües (Ordóñez 2008). Si queremos lograr un bilingüismo escolar efectivo, es necesario revisar el perfil bilingüe que se busca de acuerdo con las verdaderas necesidades comunicativas actuales y futuras de nuestros niños

y jóvenes y con los recursos al alcance de las instituciones escolares, es necesario asegurar desde el currículo una formación realmente bilingüe que atienda al desarrollo de la lengua materna a la par que al de la(s) lengua(s) extranjera(s) y los conecte, y es necesario asegurar el desarrollo cognitivo-lingüístico en los contextos de las diferentes áreas académicas, en las dos o más lenguas. Debemos hacernos paulatinamente más conscientes de que los fenómenos socio-económicos, culturales y lingüísticos de los contextos en donde se socializan nuestros niños y jóvenes determinan su desarrollo lingüístico y deben informar las políticas educativas (Appel y Muysken 1987, Ordóñez 2004 y 2005, Snow 2007).

BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, RENÉ Y PIETER MUYSKEN 1987. *Language Contact and Bilingualism*. Londres: Edward Arnold.
- APPLEBEE, ARTHUR N. 1978. *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- BAKEMAN, ROGER Y JOHN M. GOTTMAN 1986. *Observing Interaction*. United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.
- BAMBERG, MICHAEL Y ROBERT DAMRAD-FRYE 1991. "On the ability to provide evaluative comments", *Journal of Child Language*, 18, pp. 689-710.
- BARRAGÁN, LUZ ELENA 2007a. "La enseñanza de las ciencias y la lengua medio de instrucción", en *Memorias del Segundo Simposio Latinoamericano de Bilingüismo y Educación Bilingüe*. Bogotá: Ediciones Unian-des, pp. 335- 349.
- 2007b. *La enseñanza de las ciencias y la lengua medio de instrucción*. Bogotá: Universidad de los Andes. [Tesis de maestría].
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 1998. "Construyendo realidades: El desarrollo lingüístico en los años escolares", en *Introducción al Estudio del Español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Esmeralda Matute y

- Fernando Leal (comps.). México: Fondo de Cultura Económica, Universidad de Guadalajara, pp. 183-218.
- 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- BERMAN, RUTH 1993. "The development of language use: Expressing perspectives on a scene", en *Language and cognition: A developmental perspective*. Esther Dromi (ed.). Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 172-201.
- Y DAN SLOBIN (eds.) 1994. *Relating Events in Narrative: A Cross-linguistic Developmental Study*. New Jersey: Hillsdale.
- CASTAÑO, CAROLINA Y CLAUDIA LUCÍA ORDÓÑEZ 2007. "Ciencia para la verdadera comprensión... ¿en lengua extranjera?: Lo que piensan quienes manejan en profundidad los propósitos actuales de la educación en ciencias y de la educación bilingüe", en *Memorias del Segundo Simposio Latinoamericano de Bilingüismo y Educación Bilingüe*. Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 313-332.
- CROWHURST, MARION 1979. "On the misinterpretation of syntactic complexity data", *English Education*, 11, pp. 91-97.
- DE MEJÍA, ANNE MARIE, CLAUDIA LUCÍA ORDÓÑEZ Y LAURA FONSECA 2006. *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes. [Informe de investigación inédito].
- HALLIDAY, MICHAEL Y RUQAIYA HASAN 1976. *Cohesion in English*. New York: Longman.
- HORNBERGER, NANCY 2003. *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. United Kingdom, Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- LABOV, WILLIAM 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Y JOSHUA WALETZKY 1967. "Narrative analysis: Oral versions of personal experience", en *Essays on the verbal and visual arts*. June Helm (ed.). Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44.

- MARINOVA-TODD, STEFKA, BRADFORD MARSHALL Y CATHERINE E. SNOW 2000. "Three misconceptions about age and second language learning", *TESOL Quarterly*, 1, pp. 9-34.
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, Where are You?* New York: Dial Books for Young Readers.
- MOLANO, JUAN GABRIEL 2006. *Práctica de la enseñanza de la Maestría en Educación*. Bogotá: Universidad de los Andes. [Reflexiones inéditas del curso].
- ORDÓÑEZ, CLAUDIA LUCÍA 2000. *Oral bilingual proficiency of Colombian adolescents*. Massachusetts, Cambridge: Harvard Graduate School of Education. [Tesis de doctorado].
- 2004. "EFL and Native Spanish in Elite Bilingual Schools in Colombia: A First Look at Bilingual Adolescent Frog Stories", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Special Issue: Bilingual Education in South America*, 7, 5, pp. 449-474.
- 2005. "Narrative skills of Colombian Adolescents in an Elite Bilingual School", en *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. James Cohen, Kara T. McAllister, Kelly Rolstad y Jeff MacSwan (eds.). Massachusetts, Somerville: Cascadilla Press, pp. 1765- 1783.
- 2008. "Education for Bilingualism in International Languages in a Monolingual Socio-Linguistic Context", *Language*, 36, 2, pp. 353-384.
- PETERSON, CAROLE Y ALLYSSA McCABE 1983. *Developmental Psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- SCOTT, CHERYL M. 1988. "A Perspective on the Evaluation of School Children's Narratives", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 19, pp. 67-82.
- SEBASTIÁN, EUGENIA Y DAN SLOBIN 1994. "Development of linguistic forms: Spanish", en *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Ruth Berman y Dan Slobin (eds.). New Jersey: Hillsdale, pp. 239-284.

- SNOW, CATHERINE E. 2007. "Determinants of the Outcomes of Language Education: Developmental and Sociolinguistic Factors", en *Memorias del Segundo Simposio Latinoamericano de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 1-12.
- STRÖMQVIST, SVEN Y LUDO VERHOEVEN (eds.). 2003. *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WIDDOWSON, HENRY 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

“ESPAÑOL, WHERE ARE YOU?”
ENCONTRANDO LAS ESTRATEGIAS
NARRATIVAS DE NIÑOS HISPANOHABLANTES
EN ESTADOS UNIDOS

María Luisa Parra

Departamento de Lenguas Romances y Literatura
Universidad de Harvard

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, una de las áreas de mayor auge en la investigación sobre el desarrollo infantil es, sin duda, el bilingüismo. En una época de migraciones masivas y constitución de sociedades multiculturales como la que hoy vivimos es imperioso plantearse preguntas sobre el proceso de adquisición y desarrollo de la(s) lengua(s), oral y escrita, en contextos multilingües, si se quieren entender y resolver los enormes retos educativos que la población infantil inmigrante impone a los sistemas escolares de los países que la acoge. Un ejemplo que ilustra con claridad estos retos es la población infantil hispana en los Estados Unidos de América (EUA)¹, la cual, en su gran mayoría tiene uno de los rendimientos académicos más bajos y la tasa de deserción más alta en este país (Orfield 2000)².

Uno de los retos principales que enfrenta el sistema educativo americano en relación a esta población es el gran espectro de habilidades

¹ Hoy día hay, aproximadamente, 9 447 000 niños hispanos (18% de la población latina total) en las escuelas públicas de EUA entre el jardín de niños y el doceavo grado (preparatoria).

² De acuerdo con el Censo de EUA, en 2003, aproximadamente 530 000 jóvenes hispanos entre 16 y 19 años desertaron de la escuela. Este número representa el 15% de la población hispana total en edad escolar y dos veces más el porcentaje de deserción de la población anglo, cuya tasa de deserción es del 6.9%.

cognitivas y lingüísticas tanto en español como en inglés con el que estos niños llegan al salón de clase. En general, podemos decir que este espectro es el resultado de la heterogeneidad de la población latina que llega a EUA, misma que se presenta en términos de nacionalidades, nivel socioeconómico y educativo de los padres, tiempo de residencia en EUA y experiencias educativas previas de los niños (tanto en los países de origen como en EUA). Para ilustrar esta variedad de circunstancias presento en la tabla 1 ejemplos de los nueve niños de origen hispano que entrevisté para este trabajo y cuyas narraciones son el centro de mi análisis.

Tabla 1. *La muestra. Variedad de experiencias personales y académicas*

| <i>Niño</i> | <i>Edad</i> | <i>País de origen de los padres</i> | <i>País de nacimiento</i> | <i>Años de escolarización en país de origen</i> | <i>Años de escolarización en EUA</i> |
|---------------------|-------------|-------------------------------------|---------------------------|---|--|
| 1. CRI ^a | 7 | El Salvador | El Salvador | Jardín de niños. | Mitad de 1º y 2º. |
| 2. CRU | 7 | El Salvador | El Salvador | Jardín de niños y 1º. | Mitad de 1º y 2º. |
| 3. JAI | 7 | El Salvador | El Salvador | Jardín de niños. | 1º y 2º. |
| 4. JOG | 8 | El Salvador | EUA | — | Jardín de niños, 1º y 2º. |
| 5. JOP | 7 | El Salvador | El Salvador | Maternal I, Maternal II, Jardín de niños. | 1º y 2º. |
| 6. LEI | 8 | El Salvador | EUA | — | Jardín de niños, 1º y 2º. |
| 7. LUI | 8 | Honduras/ El Salvador | EUA | — | Maternal I, Maternal II, Jardín de niños, 1º y 2º. |
| 8. PAO | 8 | Colombia | Colombia | Maternal I, Maternal II, Jardín de niños y 1º. | 2º. |
| 9. ROD | 8 | Perú | Perú | — | Maternal II, Jardín de niños, 1º y 2º |

^a Por razones de confidencialidad para cada niño he decidido usar una clave formada con las dos primeras letras del nombre de pila más la última de su apellido.

Como podemos apreciar en esta tabla, en una muestra tan reducida (nueve niños: seis niños y tres niñas con una edad promedio de 7.6 años, que cursaban el segundo grado de primaria), ya podemos ver la variedad de los países de origen de los padres (El Salvador, Honduras, Perú y Colombia), los diferentes lugares donde nacieron estos niños (seis nacieron en el país de origen de sus padres, mientras que tres nacieron ya en EUA), y las diferentes experiencias educativas tanto en Latinoamérica como en Estados Unidos que han tenido.

El lugar de nacimiento es un factor central que determina, entre otras cosas, su exposición al español, así como el tiempo que los niños han sido escolarizados en inglés. Por ejemplo, mientras que CRU, CRI, JAI, JOP y PAO tuvieron educación en los países de origen, ROD, LUI, LEI y JOG empezaron su educación formal en EUA. Por otra parte, en el grupo de niños escolarizados en Latinoamérica podemos ver también importantes diferencias: CRI y JAI solo fueron a la escuela para el jardín de niños mientras que PAO antes de llegar a EUA ya había tenido cuatro años de experiencia previa en la escuela y terminó su primer grado en Colombia. CRU, al igual que CRI, interrumpió su primer grado y se incorporó a la mitad del año en la escuela en Estados Unidos.

A su vez, los niños nacidos en EUA también han tenido diferentes experiencias educativas: para el momento de realizar este trabajo, LUI ya había estado cinco años en el sistema escolar americano, mientras que ROD había estado cuatro y JOP tres años.

Hay que señalar también la variedad en el nivel educativo de los padres: en esta muestra, el promedio de años de escolarización de las madres fue de 7;5 años mientras que para los padres fue de 5;5 años, siendo los padres de PAO, los que tenían un nivel educativo más alto (ambos padres con carreras técnicas). El nivel más bajo fue una escolaridad de segundo grado de primaria para los padres de CRU.

Esta complejidad y confluencia de factores etnográficos, socioeconómicos y educativos lleva a diferentes resultados en todas las áreas del desarrollo. En lo que se refiere al lingüístico, encontramos niños

quienes, una vez en EUA, adquieren ambas lenguas sin mayor dificultad y tienen un excelente progreso académico en inglés; para otros, el desarrollo de ambas lenguas y el académico se convierten en un reto enorme una vez que inician la escolarización en inglés. Así, por ejemplo, y de acuerdo con las evaluaciones de fin de año que hizo la maestra de estos niños, CRU y CRI, a pesar de los apoyos extras que recibieron en inglés durante su llegada al segundo grado, no pudieron inclusive alcanzar los estándares de lectura en inglés establecidos para el jardín de niños (reconocimiento de letras y lectura de primeras palabras). En contraste, PAO se sirvió de sus excelentes habilidades lectoras en español ya adquiridas para tener un progreso significativo en su aprendizaje del inglés: empezó el segundo grado sin tener conocimiento de la lengua y lo terminó cubriendo los estándares de lectura del primer grado. Por último, LUI y JOG fueron niños que aumentaron su nivel de inglés de forma significativa en lo oral y en la lectura alcanzando los estándares del cuarto grado.

LAS NARRACIONES DE LOS NIÑOS HISPANOHABLANTES

Un área del desarrollo lingüístico donde se refleja con claridad la complejidad y el espectro de habilidades lingüísticas de esta población hispanohablante es la narrativa. Aunque las investigaciones sobre el desarrollo de habilidades narrativas en niños cuya lengua materna es el español y están siendo escolarizados en inglés son aún escasas, hay cada vez un mayor interés por investigar cómo se da este desarrollo bilingüe, en tanto posibilidad para entender los procesos de adquisición de dos lenguas y de transferencia de una lengua a otra, y aplicar este conocimiento a métodos pedagógicos y de evaluación clínica más sensibles a los aspectos lingüísticos, cognitivos y culturales de esta población.

Se han explorado ya algunos de los aspectos centrales de las narrativas en español de los niños hispanos. Por ejemplo, se ha investigado

el uso de estructuras temporales y causales (Bocaz 1986; Eisenberg 1985), el uso de la subordinación a partir de cláusulas relativas y adverbiales, así como de frases adverbiales y preposicionales (Gutiérrez-Clellen y Hofstetter 1994). También se han hecho estudios sobre la variabilidad en producción y complejidad estructural que se presentan en diferentes tipos de narraciones (Fiestas y Peña 2004; Gutiérrez-Clellen 2002) y se ha considerado la correlación entre conocimiento de vocabulario y habilidades narrativas (Uccelli y Páez 2007). En general, estas investigaciones han encontrado que el desarrollo de estas habilidades se da junto con y gracias a una sofisticación en el uso de las estructuras gramaticales en ambas lenguas conforme el niño tiene mayor edad. Sin embargo, también se ha enfatizado que las habilidades narrativas y, en general, el desarrollo bilingüe debe ser concebido dentro de un continuo (Gutiérrez-Clellen 2002) donde los niños, independientemente de su edad, pueden tener diferentes grados de dominio en ambas lenguas lo cual está determinado por factores ambientales como los ya presentados, así como la cantidad y calidad de exposición que tengan en ambas lenguas, tanto en casa como en la escuela.

LA INVESTIGACIÓN

Para explorar en más detalle algunos aspectos de este continuo, decidí analizar narrativas en español de niños hispanos. Entrevisté a los nueve niños ya mencionados que conforman la muestra de este trabajo. Todos ellos cursaban el segundo grado de primaria en una escuela pública en Boston, Massachusetts dentro del programa llamado “Sheltered English” (con instrucción en inglés) diseñado para niños para quienes el inglés es su segunda lengua³.

³ Dentro de este programa, los chicos reciben la instrucción de contenidos escolares en inglés pero a partir de una serie de técnicas y apoyos pedagógicos (por ejemplo, actividades físicas, apoyos visuales y del medio inmediato) que se supone facilitan

Si bien en este trabajo me enfoco en narraciones en español, cabe resaltar que los datos aquí presentados son parte de una investigación más amplia. El diseño original de este trabajo busca comparar algunos aspectos de narraciones en español y en inglés de los nueve niños⁴. Por esta razón, los colaboradores se eligieron a partir de una combinación de su nivel de inglés y su dominio del español. Tomando en cuenta los objetivos de este trabajo, la maestra⁵ con entrenamiento bilingüe y amplia experiencia educativa y de investigación con niños hispanos en el salón de clase, guió la selección de los estos colaboradores. Se basó en una evaluación informal de su nivel de español y consideró la clasificación de sus estudiantes dentro de los niveles de inglés determinados por los estándares del sistema educativo de Massachusetts. A partir de estos estándares se eligieron tres niños por nivel: principiantes (PAO, CRI, CRU), intermedios (JOB, JOG, JAI) e intermedios avanzados (ROD, LEI, LUI).

Por otra parte, siguiendo la tradición de muchos de los estudios en narrativa infantil, usé el conocido libro de *Frog, where are you* de Mercer Mayer (1969) como facilitador para las narraciones. Como se sabe, el libro presenta imágenes (no texto) de un niño y un perro que se dan a la aventura de buscar a una rana que ha escapado de un frasco. En esta búsqueda, el niño y el perro van a un bosque, encuentran varios animales, y pasan por varias peripecias. Al final, encuentran a

la adquisición del inglés como segunda lengua así como el desarrollo y comprensión de conceptos en matemáticas, ciencia, historia, economía y otros temas académicos. No obstante, cabe resaltar que el trabajo de instrucción en inglés en estos salones es enorme, no solo por los objetivos de enseñar una segunda lengua a la par de conceptos más complejos sino por el hecho de que en estos salones se agrupan chicos de todos los niveles del dominio del inglés, desde principiantes a intermedios hasta intermedios avanzados (es decir con un dominio aceptable del inglés pero aún con necesidad de apoyos a nivel, principalmente, gramatical).

⁴ A lo largo de este análisis, haré referencia a algunos aspectos de las narraciones en inglés, principalmente cuando presente información sobre alternancia de código en las narraciones en español.

⁵ Agradezco a la maestra Amanda Sequin su ayuda y colaboración en este trabajo. Ella estuvo a cargo del levantamiento de las entrevistas en inglés y la información sobre el nivel en ambas lenguas de los chicos.

la rana rodeada de su familia. Este libro, además de las múltiples posibilidades que ha dado para el estudio de la temporalidad en distintas lenguas (Berman y Slobin 1994) presenta también una variedad de personajes y objetos útiles para el estudio del uso del vocabulario.

Las imágenes y contenido del libro tuvieron también otra gran ventaja para esta investigación: facilitaron de manera importante la interacción entre los niños y la investigadora. La importancia de tales interacciones se verá más adelante en el análisis, el cual nos mostrará que estas implicaban la creatividad y habilidad lingüística por parte de los niños no solo para entamar su narración, sino para mantenerse dentro de la consigna de narrar en español, y para mantener abierto el canal de comunicación (la llamada función fática del lenguaje) con su interlocutora.

Entrevisté a cada niño de manera individual y los chicos narraron la historia con el libro enfrente. Los niños o yo cambiábamos las páginas conforme se desenvolvía la narración. A lo largo de la entrevista, los chicos se mostraron relajados y listos para narrar⁶. Grabé

⁶ Como paso inicial de la investigación y con el objetivo de establecer relaciones en español con los chicos fuera del contexto de la entrevista, estuve presente en el salón de clase dos mañanas antes de iniciar las entrevistas y me involucré con ellos en algunas actividades del salón como ejercicios de escritura y matemáticas. La maestra de los niños me presentó como alguien que daba clases de español, había trabajado con niños hispanohablantes y estaba muy interesada en participar en sus actividades del salón, así como en hablar con algunos de los estudiantes porque sabía que los niños de ese salón “hablaban muy bien español.” Aunque el trabajo académico dentro del salón se realizaba en inglés, siempre interactué con los niños en español, dentro y fuera del aula. Desde el principio, los chicos, todos, se dirigieron a mí en español. Además de las interacciones en el salón y a modo de *rapport* y preparación para la entrevista, hice un ejercicio “ensayo” con los chicos seleccionados. Le presenté a cada chico una fotografía de una familia y le pedí que la describieran en español. Posteriormente hicieron el mismo ejercicio en inglés con su maestra. Esto permitió que los niños se familiarizaran con mi presencia en un contexto de entrevista individual y reafirmaran sus interacciones conmigo en español. También fue la oportunidad para que se familiarizaran con la presencia de la grabadora. Este ensayo se hizo a lo largo de dos días. Para el momento de la recolección de las narrativas, los chicos ya me conocían bien y siempre hablaban español conmigo.

y transcribí cada una de las narraciones siguiendo los estándares del programa Mini-CHAT (McWhinney 1995).

ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES:
ENCONTRANDO ALGO MÁS QUE RANAS

Para empezar a ilustrar algunos aspectos del continuo de habilidades lingüísticas que encontré en las narraciones en español, veámos cómo cuatro niños de este estudio narraron la primera escena del libro (de noche, dentro de su cuarto, un niño y un perro sentados en el piso observan un frasco que contiene a una rana. La rana los observa también):

CRU: como que el niño está viendo que la perro está viendo la animal

JOP: una vez un niño estaba viendo a su perro y estaba viendo a la rana también y el perro estaba viendo a la rana

LUI: un día había un niño que encontró una rana / después la puso en una ### no sé cómo esto se llama, es como, yo sé cómo se llama en inglés un jar [=pronunciación del inglés] [INV: frasco] / mhm frasco

ROD: un niño tiene un frog / él lo vio, él lo ponío en the the jar like in this.

En los ejemplos anteriores podemos apreciar con claridad diferentes grados de dominio del español y de la complejidad en la descripción de esta primera escena. Por ejemplo, CRU inicia describiendo lo que ve en esta página, sin usar ningún tipo de entrada canónica que de inicio a su narración. Por otra parte, usa los sustantivos “niño” y “perro” correctamente, pero hay, un problema de concordancia de género entre el artículo “la” y el sustantivo “perro”. Para nombrar a la rana usa el hiperónimo “animal” pero, de nueva cuenta, al usar

el artículo “la” presenta un problema de concordancia entre el género del artículo y el del sustantivo. El caso de JOP contrasta con el de CRU en tanto que inicia su narración con la entrada canónica “una vez” y usa los tres sustantivos principales (“niño”, “perro” y “rana”) con una variedad de artículos determinados, indeterminados y adjetivo posesivo en “su perro,” todos ellos en concordancia con el género de los sustantivos.

En el tercer ejemplo, LUI también inicia la historia con una frase de entrada y menciona a dos de los personajes: “un niño” y “una rana”. Sin embargo, este niño tiene dificultades para incluir en su narración la palabra “frasco”. Lo interesante en este caso es que el niño es consciente de esta dificultad y la explicita (“no sé cómo esto se llama”). Y también explicita su conocimiento de esta palabra en inglés (“yo sé cómo se llama en inglés un jar”). Es decir, que LUI nos presenta, claramente, la conciencia que tiene sobre su competencia en ambas lenguas, tema sobre el cual volveré más adelante.

El último caso es interesante en tanto que ROD usa tres de los sustantivos esperados, pero usa dos de ellos en inglés “frog” y “jar”. Este caso es interesante porque contrasta con el de LUI en términos de que ROD no hace ninguna referencia explícita sobre lo que sabe y no sabe en ambas lenguas. En este ejemplo, ROD cambia de código al inglés para mantener el hilo y la fluidez de su narración pero no le explicita al oyente su conocimiento y uso de los dos idiomas como en el caso de LUI.

Como hemos podido ver, los cuatro niños tienen diferentes grados de dominio del español lo cual vemos reflejado en varios aspectos como el uso de inicios canónicos y en su uso de concordancias de género entre artículos y sustantivos, así como en su uso del léxico. Con respecto a este último, uno de los aspectos más salientes de los cuatro ejemplos anteriores es que los sustantivos necesarios para nombrar a la rana y al frasco no siempre fueron usados. Una primera interpretación, podría hacernos pensar que las palabras “rana” y “frasco” no forman parte del repertorio lingüístico

de algunos niños. Sin embargo, aunque esto fuera cierto, hay que resaltar que los niños como CRU, LUI y ROD no dejaron de narrar por no tener las palabras exactas. Por el contrario, construyeron su narración usando diferentes recursos de su repertorio lingüístico, a saber “animal” y “jar”.

Explorar tales recursos lingüísticos me pareció sumamente interesante e importante principalmente porque una de las áreas que ha generado un gran interés y preocupación con respecto a las habilidades lingüísticas de los niños hispanos es la adquisición del vocabulario y su relación con las habilidades narrativas y lectoras. En general, se ha destacado que los niños hispanohablantes tienen un pobre conocimiento de vocabulario tanto en inglés como en español (August *et al.* 2005; Pearson 2002; Tabors, Pérez y López 2003), lo cuál resulta en narraciones menos sofisticadas (Uccelli y Pérez 2007) y, dada la relación que se ha encontrado entre habilidades narrativas y lectoras, la falta de vocabulario resulta también en un retraso en el desarrollo de estas últimas desde una edad temprana (Snow y Kim 2007).

Sin embargo, no se ha estudiado de cerca qué pasa cuando los niños “carecen” de las palabras necesarias para construir su entramado narrativo. Por los cuatro ejemplos ya presentados podemos ver que estos niños tienen la capacidad de reemplazar este vacío con otras alternativas léxicas o tienen las habilidades pragmáticas necesarias para entablar un diálogo con su interlocutor y hacer explícito su conocimiento (o desconocimiento) lingüístico y pedir la información necesaria para continuar el entramado narrativo.

No obstante, este tipo de respuestas aún no han sido descritas en la literatura como una posibilidad creativa dentro del repertorio de habilidades lingüísticas de estos niños. Por ello, y con el objetivo último de presentar una perspectiva alternativa a la percepción del déficit que se tiene con respecto al desarrollo lingüístico de los niños hispanohablantes, presentaré el análisis de los recursos y estrategias lingüísticas que los nueve niños entrevistados presentaron alrededor

de un supuesto vacío léxico en sus narraciones. Entre ellas se encuentran el uso de deícticos, el ya mencionado uso de hiperónimos, el uso de definiciones y explicaciones, el uso de palabras alternativas y la alternancia de código lingüístico.

RECURSOS Y ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS

Uso de deícticos

En su estudio original Berman y Slobin (1994) documentan que una consecuencia de tener el libro presente durante la narración es el uso de ciertos elementos lingüísticos como los deícticos y el tiempo presente. Varios niños en mi muestra usaron estos elementos lingüísticos como sustitutos principalmete de la palabra “frasco”, la cual no fue mencionada, de manera espontánea por ningún niño de la muestra:

CRU: el niño se está # se está # el animal se salió de eso

PAO: el niño estaba miran, que la niña estaba mirando en la cama que el sapito se iba a volar

INV: que el sapito qué?

PAO: se va a ir de ahí donde lo tenían

El uso de estos deícticos no debe sorprendernos ya que se ha descrito como una posibilidad para llenar un vacío léxico durante el proceso de adquisición de una lengua, (Elliot 1981, Barriga Villanueva 1990b). Por otra parte, algunos niños fueron más allá del mero deíctico y lo incorporaron a una pregunta concreta sobre el nombre del objeto o personaje que querían mencionar:

JOP: y cuando él estaba buscando la rana el perro puso la cabeza en # en cómo se llama esto?

INV: frasco

JOP: frasco y luego el niño estaba tratando de de el niño estaba tratando, el niño estaba diciéndole dónde estaba

Este ejemplo es interesante por dos razones. Por un lado, el niño estableció una interacción en español conmigo a partir de una pregunta, lo cual es indicador del dominio de esta parte de la pragmática y de la posibilidad, como parte de la llamada función fática del lenguaje, de involucrarme en un diálogo dentro de su propio relato. Con ello, esta interacción, también expande nuestra concepción sobre los que es una narración. Como vemos en este ejemplo y veremos en otros más, las interacciones entre los niños y yo/investigadora fueron constitutivas de sus narraciones. Así, como Barriga Villanueva (1990a) señala: “La narración está estrechamente ligada con la formación y desarrollo de la competencia comunicativa como parte fundamental de las habilidades indispensables en el proceso de la adquisición” (p. 133). Por el otro, por el análisis de la narración en inglés de JOP, yo sabía que el niño había usado la palabra “bottle” en esta escena. No obstante, no la “trajo” a su relato en español. Por el contrario, se mantuvo dentro de la narración en español y en otro momento de la historia incorporó la palabra “frasco” de manera espontánea sin necesidad de volver a preguntarme:

JOP: estaba tratando de encontrar la rana y luego su perro se cayó y y quebró el frasco y estaba enojado.

Este es el primero de varios ejemplos donde veremos la importancia y peso que tuvo para la mayoría de los niños entrevistados la consigna de narrar en español y de la presencia de un interlocutor hispanohablante. A partir de esta situación, todos los niños usaron los recursos lingüísticos que les permitieron respetar esta consigna en la mayor medida posible.

Uso de hiperónimos

Retomemos ahora el primer ejemplo de nuestro análisis:

CRU: como que el niño está viendo que la perro está viendo la animal

CRU y otros chicos usaron hiperónimos como “animal” para referirse a los animales de la historia, valga la redundancia, pero de los cuales no tenían el nombre específico. Lo mismo podemos ver en el caso de JOG quien usa “animal” y “animalito” para referirse al venado.

JOG: hasta dijo ‘rana, rana! ¿dónde estás?’ y estuvo triste...y después vio a un cómo se dice? a un ... [xxx] un animal, un animalito [INV: venado] que estuvo por las pie, por los árboles chiquitos

Estos ejemplos muestran que ambos niños, a pesar de no tener las palabras precisas en español, buscaron dentro de sus propios recursos lingüísticos las palabras que les permitieran cumplir tanto con la consigna de narrar en español como con la posibilidad de llenar una necesidad léxica. Los ejemplos se vuelven aún más interesantes cuando consideramos que en sus narraciones en inglés ambos niños usaron las palabras específicas para cada animal (“frog” para la rana y “deer” para venado) pero ninguno de los dos hizo una alternancia de código lingüístico al inglés para llenar un vacío léxico en español, como otros chicos lo hicieron con otras palabras, como veremos más adelante

De manera similar, en otras narraciones encontramos el hiperónimo “cosa”, como en el caso de CRU (“mmm y then se cayó la # cosa) para nombrar la colmena de abejas. En esta ocasión, al analizar la narración en inglés de CRU me di cuenta que la niña no solo no tenía la palabra en inglés “beehive” sino que ni siquiera hizo referencia a la colmena, y no usó la palabra “thing” como posibilidad para llenar este vacío léxico. La palabra “cosa” también es común en otras

narraciones pero como parte de estrategias más complejas: la explicación y la definición, como veremos a continuación.

Explicación y definición del referente

Un tipo de discurso extendido que en muchas ocasiones forma parte de las narraciones es la explicación. Ninio y Snow (1996) incluso consideran que explicación y narración no pueden separarse ya que con frecuencia, las narraciones sirven para explicar y las explicaciones contienen segmentos narrativos (p. 187).

En las narraciones analizadas encontré algunos casos donde los niños, al no tener la palabra adecuada para nombrar un objeto, optaron por dar un tipo de explicación. Veamos dos ejemplos:

JOG: y después esta, la cáscara de la abejas se cayó, entonces el perro dijo “ahy!” y el niño chequeó en la, en la, en el árbol y había otra parte para chequear y ahí entró pero todavía no pudo hallarlo, era una lechuza.

A falta de la palabra “colmena”, JOG usó la frase nominal “la cáscara de las abejas”, una metáfora o imagen, para explicar que se trata de un objeto que refiere a algo exterior, de material más grueso y con una función de cubrir/proteger a las abejas. Esta frase nos muestra que JOG tiene y usa recursos en español que incluso se podrían considerar más sofisticados que la palabra concreta para construir su narración. A este respecto, es interesante notar que este niño sí conocía la palabra para “colmena” en inglés (“beehive”) ya que la usó en su narración en esta lengua. Sin embargo, ante la falta de la palabra en español, no hizo una alternancia de códigos lingüísticos, y optó por usar una frase que explicara el tipo de objeto al que se estaba refiriendo.

Otro ejemplo similar es el siguiente de JAI con respecto a la palabra “frasco”:

JAI: y el perro se ponió la cabeza en donde vive el frog

En este caso, al no tener la palabra “frasco” como parte de su repertorio, JAI da una explicación con referencia a la función específica que tiene el frasco para la rana en la historia.

Los ejemplos de JOG y JAI son importantes en tanto que muestran que ambos niños recurrieron a recursos discursivos sofisticados para llenar un vacío léxico. También muestran, de nuevo, que se apegaron lo más posible a la consigna de narrar en español y a las características de su interlocutor a hispanohablante antes de hacer una alterancia de código lingüístico al inglés.

Un ejemplo interesante de otro tipo de discurso extendido que encontré dentro de una narración lo vemos en el siguiente turno:

LEI: entonces él vio un hoyo el niño y el perro estaba viendo a una cosa que de que hacen como honey.

En este ejemplo, LEI no solo se conforma con usar el hiperónimo “cosa” para referirse a un objeto determinado sino que expande la información sobre dicho objeto. Más que una explicación, podemos decir que LEI nos da una definición: “donde hacen como honey” (sobre el uso de “honey” y no “miel” volveré más adelante). Siguiendo lo que Ninio y Snow (1996) presentan sobre la definición, podemos decir que esta es una habilidad discursiva más compleja en tanto que requiere el uso de un término superordinado y un enunciado delimitado por dicho término. En este caso, aunque aún de manera incipiente, podemos decir que LEI define “colmena” a partir del uso de un término superordinado “cosa” y lo delimita con la función de “hacer miel”. Al igual que JOG y JAI, LEI nos presenta otra estrategia discursiva para entamar su narración de manera que se apega a las consignas de narrar en español y a las expectativas por parte del su interlocutor a hispanohablante.

Uso de palabras “alternativas”

En varias ocasiones, algunos de los niños no usaron deícticos o hiperónimos, ni explicaron o definieron. Por el contrario, trataron de encontrar palabras específicas para nombrar a los personajes u objetos dentro de la historia. Sin embargo, al no tener las palabras precisas, recurrieron a palabras dentro de su repertorio las cuales refirieran a animales u objetos con algún parecido físico a los animales/objetos representados en el libro. Veamos por ejemplo el caso de LEI quien dice “bote”⁷ en lugar de “frasco”:

LEI: entonces el niño y el perro se despertaron y no vieron al niño en el bote (“frasco”)

Encontré otros ejemplos, también de LEI mientras narraba el episodio donde el niño encuentra la colmena, el perro la tira y salen las abejas:

LEI: entonces él todavía estaba gritando “rana ¿dónde estás?” “rana ¿dónde estás?” pero no la en, no no vino, el perro estaba viendo que mosquitos estaban viniendo

INV: aha

LEI: entonces él vio un hoyo el niño y el perro estaba viendo a una cosa que de que hacen como honey

INV: aha

LEI: y ahí se metieron las moscas a comer porque si lo toca lo van a morder

Este ejemplo me llamó la atención porque la niña uso dos palabras diferentes, “mosquitos” y “moscas”, para referirse a las “abejas” en el mismo episodio. Decidí intervenir y cuestionarla al respecto:

⁷ El uso de “bote” parece común entre niños hispanohablantes ya que también se encuentra documentado en el estudio de Berman y Slobin (1994).

INV: ah oye y estas son moscas? Porque acá me dijiste que eran mosquitos

LEI: ...

INV: y estas son moscas?

LEI: mosquitos

INV: ah son mosquitos y los mosquitos se meten aquí a donde hacen honey? Tú sabes cómo se dice honey [""] en español?

LEI: [niega]

INV: se dice miel [""]

LEI: ah

INV: ok y qué animalito es el que hace miel?

LEI: ah bumblebee

INV: ah ok y estos serán mosquitos o bumblebees

LEI: bumblebees

INV: y cómo se dicen bumblebees [""] es español, tú sabes?

LEI: no

INV: abejas [""], abejas [""] ok? muy bien, a ver qué más

El diálogo anterior nos muestra un punto ya ilustrado con otros niños: a pesar de que LEI sabía la palabra en inglés "bumblebee", no la usó y prefirió usar las palabras alternativas "moscas" y "mosquitos" en español aunque no fueran las palabras precisas. Después de todo, moscas, mosquitos y abejas comparten ciertas propiedades como ser insectos alados pequeños y que a veces se pueden ver volando en grupo.

Por otra parte, Ninio y Snow (1996) sustentan que el problema lingüístico de la producción de un discurso extendido no es solo que este debe ser totalmente explícito y completo sino que el hablante debe decidir con precisión qué tan explícito y completo debe ser su discurso (p. 174). El hablante debe, entonces, tener cierto grado de conciencia sobre su propio discurso y sobre las posibilidades de su interlocutor para entenderlo. Esta conciencia no es, sin embargo, un hecho dado sino que se va desarrollando a lo largo del tiempo y a

partir del continuo trabajo de andamiaje que los interlocutores le dan al niño con frases para contextualizar lo dicho o con preguntas que buscan la clarificación y expansión de la información que da el niño mismo. En la interacción con LEI vemos un tipo de andamiaje de mi parte para llevar a la niña a reflexionar sobre el uso de sus propias palabras y llevarla hasta el léxico necesario.

También considero fundamental enfatizar este diálogo porque ilustra como *ambas*, niña e interlocutora, construimos esta parte de su narración. En este sentido, siguiendo a Quasthoff (1997) debemos recordar que una narración no es un acto meramente individual. Por el contrario, no solo es el niño (o cualquier individuo) el que construye el discurso narrativo sino que dicha construcción se da en la interacción entre los interlocutores, como ya he mencionado anteriormente.

Por otra parte, LEI nos presenta la estrategia contraria cuando usa la palabra “honey” en vez de “miel”. En este caso, la niña no pudo sostener la consigna de usar palabras en español: parecería que no pudo encontrar otra forma de referirse a la miel en español y, por lo tanto, y quizá como último recurso, alternó de código lingüístico donde encontró la palabra necesaria (que a su vez fue parte de la definición que dio como sustituto de la palabra “colmena”). Esta alternancia de código al inglés también fue una estrategia muy común en la narraciones como veremos a continuación.

*Alternancia de código lingüístico*⁸

Aun cuando muchos de los niños entrevistados se ciñeron a la consigna de narrar en español, el fenómeno de alternancia de código

⁸ El campo de estudio de la alternancia de código entre el español y el inglés en EUA data de hace más de 20 años y ha comprendido, principalmente, a las comunidades mexico-americanas y puertorriqueñas. El campo es basto en tanto que se ha estudiado desde diferentes marcos teóricos y perspectivas. La bibliografía es amplísima y necesitaría el capítulo entero para poder analizar a profundidad este fenómeno en

lingüístico al inglés estuvo presente en diferentes grados en la mayoría de las narrativas, como ya hemos visto en algunos ejemplos. Aunque el análisis de esta alternancia no siempre es parte de las investigaciones sobre las narrativas en niños hispanohablantes, para este trabajo consideré fundamental incluir estas palabras en inglés dada su frecuencia y dado que asumo esta alternancia como un recurso lingüístico más de los niños en su intento por construir sus narraciones.

Dentro del campo de la adquisición del lenguaje, la alternancia de código que se observa en niños expuestos a medios multilingües se ha considerado como una etapa dentro del proceso mismo de la adquisición de una segunda lengua o de dos lenguas simultáneas, la cual es seguida, idealmente, por una consolidación y separación de ambos códigos lingüísticos (Romaine 1995)⁹. Así, cuando un niño alterna de código lingüístico, la tendencia general es asumir que este cambio se da como resultado de una falta de léxico en la lengua en que habla en ese momento.

En las narraciones que aquí analizo, encontré alternancia de códigos en tres categorías lingüísticas principales: sustantivos, verbos y adjetivos, como veremos en breve. También encontré alternancia

mis datos. Presento, entonces, en esta sección solo algunas reflexiones iniciales sobre lo encontrado en estas narraciones consciente de que dejo fuera información que pudiera ser importante para la comprensión amplia de este fenómeno.

⁹ Sin embargo, hay que tomar en cuenta que en muchas comunidades bilingües, el cambio de código es constante y práctica común. Los niños que crecen en estos contextos tienden a seguir los patrones lingüísticos de su comunidad y hacen de la alternancia de código una práctica más allá de una etapa de adquisición (Zentella 1997). Para algunos autores, estas prácticas reflejan un modo de habla bilingüe (en inglés “bilingual speech mode”) donde el hablante accede simultáneamente a ambos sistemas lingüísticos sin hacer una distinción entre ellos (Grosjean 1982). Dentro de una perspectiva sociolingüística, una serie de estudios importantes han mostrado que la alternancia de códigos es un recurso del cual se sirven los hablantes (adultos y niños) para cubrir diversas funciones lingüísticas y comunicativas como expresar identidad de grupo, estatus, confidencialidad, cambiar el papel del hablante, ostentar cierta información relevante, o cruzar fronteras étnicas y sociales. (Bueno Holle 2006; Grosjean 1982; Poplack 1980; Reyes 2004; Valdés-Fallis 1976).

en el nexa “and” (“y”), el conector “then” (“entonces”) y el marcador discursivo “I mean” (“digo”, “o sea”).

Alternancia de código en sustantivos

De las tres categorías analizadas, fueron en los sustantivos donde encontré el mayor número de cambios de código. Veamos algunos ejemplos:

CRI: y y el chucho lo estaban siguiendo las bees porque él les quebró algo y el niño se cayó del árbol porque vio un owl.

LUI: y el niño buscó otro hoyo y el perro y los bees le como poison el perro quizá porque él mordió el palo y se cayó.

LUI: y el deer venía este venía para acá en [xxx] el perro [xxx] como barking a él.

La alta frecuencia de alternancia de códigos en sustantivos que encontré en las narraciones analizadas también se ha documentado en otras investigaciones que estudian el fenómeno tanto en niños como en adultos (Bueno Holle 2006; McClure y Wentz 1975; Reyes 2004; Valdés-Fallis 1976). Esto no sorprende si pensamos que son los sustantivos (personas y objetos significativos) las primeras palabras que se adquieren en una (segunda) lengua.

Por otra parte, nuestros tres ejemplos resaltan otro aspecto interesante: la combinación del uso del artículo (determinado o indeterminado) en español junto al sustantivo en inglés. Las frases nominales que resultan son interesantes porque muestran que aun cuando los sustantivos están en inglés (donde no hay indicadores morfológicos para inferir el género), los artículos que usaron los niños concuerdan con el género del sustantivo en español (con excepción de LUI que dijo “los bees”). En los datos también encontré el caso inverso de alternancia donde un niño usó el artículo en inglés (“the”) y el sustantivo en español (“perro”):

ROD: and [xxx] vio el niño and and vio the perro and está chasing the dog, the cliff

Estas frases nominales muestran un aspecto central del fenómeno de la alternancia de códigos: la llamada “restricción de equivalencia” (del inglés “equivalence constraint”) (Poplack 1980) la cual sostiene que el cambio de código se da solo en lugares donde la sintaxis de ambas lenguas se respeta y se mantiene.

Alternancia de código en los verbos

Esta restricción de equivalencia también se puede apreciar en el ejemplo anterior de ROD si nos enfocamos en la frase verbal “está chasing” ya que al decir “está chasing” el niño está respetando la sintaxis tanto del español (“está cazando”) como del inglés (“is chasing”). Aunque podría argumentarse que los niños alternan como resultado de una falta del léxico en español, lo que queda claro es que los niños hicieron alternancia de código en lugares donde se respetaron las estructuras sintácticas tanto del español como del inglés. Por esta razón, Poplack propone que la alternancia de código no es reflejo de una falta de conocimiento lingüístico sino del conocimiento preciso de la sintaxis en *ambas* lenguas.

Otros ejemplos de alternancia en los verbos son los siguientes:

LUI: y el niño buscó otro hoyo y el perro y los bees le como poison [= lo envenenaron] el perro quizá porque él mordió el palo y se cayó.

LUI: y el deer venía este venía para acá en [xxx] el perro [xxx] como barking [=ladrando] a él.

ROD: and and woke up and vio aquí en [xxx] así.

ROD: and eso es ahm [xxx] ahm “frog, tú está aquí?” and so mordió, like bite ahm his nose.

En estos ejemplos podemos observar otra manifestación del conocimiento lingüístico, en este caso del tiempo y aspecto verbales, que niños como LUI y ROD tienen de ambas lenguas. Se puede destacar la elección que LUI hace de la forma verbal “barking” en presente continuativo que es el mismo tiempo y aspecto que se necesitaría en español ([venía como] “ladrando”). De manera similar, ROD usa la frase verbal “woke up” en pretérito lo cual concuerda con el pretérito del verbo en español “vio” que usa posteriormente. De esta manera, le da una congruencia temporal a su discurso aun cuando hay una alternancia de código.

Alternancia en adjetivos y otras categorías lingüísticas

Finalmente, encontré casos de alternancia de código en algunos adjetivos y en otras categorías lingüísticas aunque con muy baja frecuencia. Solo LUI y ROD usaron adjetivos en inglés:

LUI: el perro andaba como sad [=triste] quizá porque las bees lo poison him

LUI: y el agua está como small [=pequeña/baja]

LUI: andaba como este este ### era como happy [=feliz]?

ROD: and él estaba mad, like that [el niño puso cara de enojado]

Como mencioné al inicio de este apartado, encontré alternancia en otras categorías como el conector “then” (“luego”) el cual CRU usó consistentemente en sus narrativas en español:

CRU: y then el niño la niño en la [xxx] no estaba la [xxx] en, no está [xxx]

CRU: mmm la rana

CRU: y then [xxx] a la zapato de él

CRU: y él se echo a la zapato de él

CRU: y then, está a la ventana

Sin embargo, fue interesante notar que a pesar de este uso repetitivo de “then,” al final de la entrevista, le pregunté a CRU si ella había perdido algo alguna vez. Al contar su propia historia la niña usó el conector “luego,” en ningún momento usó “then”:

CRU: y luego mi hermana taba chequeando abajo de la tele que quiere poner batería.

Este ejemplo ilustra que, como algunos autores han señalado, el tipo de narrativa también influye en el desempeño lingüístico de un niño (Gutiérrez-Clellen 2002). En este caso, una hipótesis es que el uso del conector “luego” se vio facilitado por una narración sobre un evento dentro del contexto familiar, mientras que “then” se usó dentro de un contexto que quizá la niña percibió como más académico, asociado con el contexto escolar donde domina el inglés, lo cual pudo facilitar la alternancia a esta lengua.

Otros lugares donde encontré alternancia fueron en el conector “and” y en el marcador discursivo “I mean” (“es decir”, “o sea”), pero solo en dos niños:

LUI: and ah y después cuando el niño miró en el hoyo era un un ### no me acuerdo cómo se llama eso.

PAO: No, I mean el niño.

Alternancia de código: ¿falta de léxico?

Como mencioné al inicio de este apartado, la alternancia de códigos lingüísticos en niños se ha interpretado como resultado de una falta de léxico. Sin embargo, aunque esto puede ser cierto en algunas ocasiones, como ya vimos (por ejemplo en caso de LEI y el uso de “honey”), me parece importante mostrar algunos ejemplos que encontré que cuestionan esta hipótesis. Veamos el siguiente ejemplo de JAI:

JAI: aquí está el niño está con el perro y el frog.

Pero más adelante dice:

JAI: y aquí el niño está aquí está la rana.

En este caso, JAI aunque en el primer turno presenta la palabra en inglés “frog”, más adelante usa la palabra en español. En este caso, más que una falta de léxico, podríamos hipotetizar sobre un mecanismo donde se accedió primero a la palabra en inglés y después a la palabra en español. Algo similar ocurre en PAO pero en el mismo turno:

PAO: the end, ya se terminó la historia¹⁰

Aquí, el acceso primero al inglés podría ser indicador de la incorporación de una frase canónica y cada vez más familiar en el contexto de la lectura de cuentos en inglés. Sin embargo, la niña también señala en español que la historia ha terminado, dada quizá la consigna de narrar en esta lengua. Así, podemos pensar que, en este caso, la alternancia de código lingüístico está más relacionada a un proceso de incorporación de frases canónicas o formatos que se vuelven cada vez más comunes y preferidas por los niños en ciertos contextos.

Retomemos ahora el caso de ROD:

ROD: and [xxx] vio el niño and and vio the perro and está chasing the dog, the cliff

En este ejemplo la alternancia de código lingüístico no está representando una falta de léxico en español, ya que ROD usa en el mismo

¹⁰ En mi muestra, este final canónico “the end” fue mucho más común en inglés que en español aún dentro de las mismas narrativas en español.

turno los sustantivos “perro” y “dog”, y también usa los artículos “el” y “the”. Tampoco se da dentro de un formato canónico dentro de la narrativa. En este caso la alternancia de código lingüístico parece más bien indicar una preferencia por el inglés. Esta preferencia se puede inferir por la secuencia de uso de ambas lenguas al interior de las frases nominales, donde se aprecia una transición del español al inglés: ROD primero presenta la frase nominal “el niño” donde ambos, artículo y sustantivo están en español. En la segunda frase nominal “the perro”, ROD usa ambas lenguas donde el artículo está en inglés y el sustantivo en español. Finalmente, en la última frase nominal, “the dog”, ROD usó el inglés en su totalidad.

La alternancia de código no representa, entonces, necesariamente una falta de léxico en la otra lengua, en este caso el español. No obstante, sí puede ser un indicador de la preferencia de una lengua sobre otra (McClure y Wentz 1975) por implicar un menor esfuerzo de procesamiento para el hablante (Bueno Holle 2006).

Veamos ahora una interacción interesante LUI y yo:

LUI: después el owl [xxx] lo sigue al niño, el niño se [xxx] en un gran rock

INV: el niño qué?

LUI: se andaba subiendo a una roca

INV: ah se andaba subiendo

Vemos que al principio, LUI alternó de código dentro de la frase nominal “un gran rock” pero en su siguiente turno usó la frase nominal “una roca”. En esta alternancia, es interesante ver el efecto que tuvo mi pregunta “el niño, qué?” la cual, desde mi posición de oyente, se refería a lo que LUI dijo *antes* de decir “un gran rock” y que no pude entender. Sin embargo, podemos inferir que LUI la interpretó como una falta de comprensión de mi parte a la palabra “rock” porque fue esta palabra (y no la información anterior) la que repitió en español. Mi pregunta y la respuesta de LUI ilustran un intento, aunque

en este caso no muy exitoso, por parte de oyente y hablante de asegurar que se comparten los mismos supuestos contextuales que garantizan una comunicación exitosa. En otras palabras, mi pregunta hizo que LUI tomara conciencia de mi falta de comprensión la cual adjudicó a su alternancia al inglés. LUI tuvo los recursos necesarios (la palabra “roca”) para restablecer la comunicación en español. En este sentido, podemos decir que LUI es un hablante sumamente competente y consciente ya que, como señala Bueno Holle (2006):

[...] un hablante bilingüe debe poder calcular el efecto cognitivo que va a producir la elección de un código u otro o que va a producir la yuxtaposición de dos códigos. Entonces, ciertos supuestos deben ser mutuamente manifiestos para que el hablante pueda calcular la manera en que una alternancia de códigos es interpretada por su interlocutor (p. 67).

Mi pregunta le indicó a LUI que el supuesto de mi comprensión del inglés debía ser reevaluado por su parte.

Veamos otros ejemplos de LUI:

LUI: después cuando el niño cuando llegó hasta la top, hasta arriba él ya [xxx] por la rana

LUI: and ah y después cuando el niño miró en el hoyo era un un ### no me acuerdo cómo se llama eso.

En estos casos, LUI vuelve a presentar alternancia en “top” y “and” pero se autocorrigió ya sin una pregunta mía como mediadora. Esta autocorrección puede ser un ejemplo de lo que Kraschen (1985) describe como “automonitoreo” en la adquisición de segundas lenguas e indica conciencia de LUI sobre su propia producción “en línea” y su capacidad de volver al español, lengua de su interlocutora.

Uso del español y del inglés

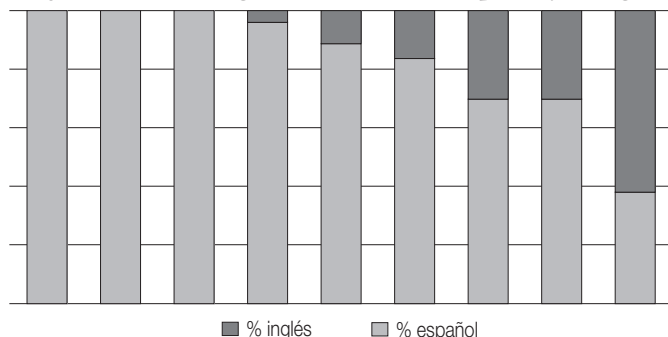
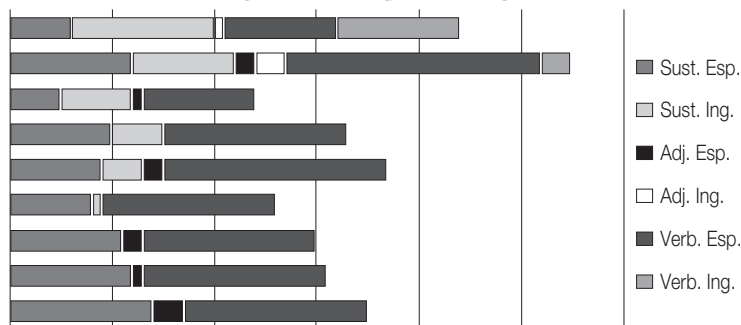
Ya que hemos visto que el inglés fue parte de las narrativas en español, podemos preguntarnos: ¿cómo fue el uso de estas dos lenguas al interior de cada narración y entre los nueve niños entrevistados? Para responder a estas preguntas decidí hacer un recuento de todas las palabras en inglés y en español de las tres categorías principales donde encontré alternancia de código (sustantivos, verbos y adjetivos) en cada narración. Este análisis me permitió obtener una proporción de uso de estas categorías tanto en español como en inglés para cada niño, lo cual a su vez me permitió ver las diferentes tendencias de uso de ambas lenguas dentro de las narraciones en español¹¹. En las figuras 1 y 2 resumo los resultados.

La primera figura ilustra los diferentes patrones de uso del español y del inglés encontrados en las narrativas de los niños entrevistados. El uso de las categorías lingüísticas en cuestión en ambas lenguas se dio en diferentes proporciones: de los nueve niños, solo 3 utilizaron español 100%. El uso de sustantivos, verbos y adjetivos en español se vio permeado por palabras en inglés hasta llegar a un uso de solo el 40% en ROD.

Dentro de estos patrones generales, encontré otro tipo de variación importante ahora con respecto a la producción misma de las tres categorías lingüísticas que analicé. En la figura 2 presento el número de sustantivos, adjetivos y verbos que usó cada niño en español y en inglés.

Vemos, por ejemplo, que JOG es el niño que tuvo la mayor producción en español de estas categorías y LUI fue el niño con mayor número de palabras combinando el uso de las tres categorías en ambas lenguas. En contraste vemos también que CRU y CRI son los niños con menor producción en ambas lenguas. Una última

¹¹ Agradezco a Guillermo Borges (Instituto Nacional de Psiquiatría) por su ayuda con la organización y manejo estadístico de los datos.

Figura 1. *Patrones generales de uso del español y el inglés*Figura 2. *Variación en producción por categoría lingüística en español e inglés*

comparación que me parece central es que aunque LUI y CRI en proporción usaron ambos 70% de español en sus narraciones, la diferencia en producción es dramática. En la figura 2 vemos que CRI produjo casi la mitad de las palabras que produjo LUI.

Así, lo importante de resaltar en esta figura 2 es la gran variabilidad en cuanto a la producción de sustantivos, verbos y adjetivos en ambas lenguas por parte de los niños entrevistados. Esto nos ilustra lo amplio que puede ser el continuo de habilidades lingüísticas (Gutiérrez-Clellen 2002) en niños hispanohablantes que están siendo

escolarizados en inglés y el enorme reto que tienen los maestros para educar a estos niños.

Preferencia y conciencia metalingüística

Un tema que ha surgido a lo largo del análisis presentado es el tema de la conciencia lingüística. ¿Qué tan conscientes son los niños de sus habilidades y preferencias lingüísticas? De nueva cuenta podemos hablar de diferentes grados de conciencia de estas habilidades y de explicitación de sus preferencias. Veamos los casos de LUI, ROD y LEI quienes explicitaron su preferencia por el inglés desde el inicio de la entrevista:

INV: bueno entonces vamos a ver qué tal y aquí hay muchas fotos que vamos a ir viendo, ok? Entonces vamos a empezar

LUI: ### lo puedo hacer en inglés?

INV: mejor en español si no no te voy a entender.

INV: bueno, entonces este cuento se llama “Rana, ¿dónde estás?”

ROD: Frog, where are you?

INV: sí ahí leíste el título, verdad? entonces vamos a ver qué tal me cuenta Rodrigo el cuento, vamos a ver entonces

ROD: can I tell the story now?

INV: sí pero en español, no me la vas a contar en inglés, acuérdate que yo no sé inglés muy bien

ROD: oh, ok, un niño tiene un frog.

INV: bueno, [...] y yo quiero que tú me cuentes la historia de este cuento, lo que pasa aquí, tú me vas a contar la historia, ok?

LEI: yo puedo decirlo en inglés?

INV: mejor trata de hacerlo en español porque yo no sé mucho inglés.

Lo relevante de estos ejemplos es que a pesar de su preferencia por narrar en inglés, a lo largo de la historia cada uno de estos niños

se esforzó por narrar en español y, como ya vimos, los tres usaron diferentes estrategias para construir su relato en esta lengua, siendo LEI la que usó mayor número de estrategias en español (por ejemplo uso de hiperónimos, definiciones, uso de palabras alternativas) antes de optar por la alternancia de códigos, y fue LUI el que tuvo mayor capacidad de “autocorregirse” del inglés al español y una de las mayores producciones en español.

La conciencia sobre las lenguas

También fue interesante ver que algunos niños, como PAO y, de nuevo LUI tuvieron los recursos lingüísticos para explicitar su conocimiento en inglés o su falta de conocimiento en español. Entre estos recursos encontramos el uso de verbos como “saber”, “acordarse” y “pensar”:

LUI: un día había un niño que encontró una rana / después la puso en una ### no sé cómo esto se llama, es como, yo sé cómo se llama en inglés un jar [=pronunciación del inglés] [INV: frasco] / mhm frasco

LUI: andaba como este este ### era como happy?

LUI: no me acuerdo cómo se dice en español

INV: estaba contento

LUI: ah contento [=cambian las páginas] [xxx]

PAO: y acá el niño miraba y miraba a ver si por acá le salía el sapito

INV: mhm y qué salió?

PAO: un apple, nawl, ahy yo no sé decirlo en español

INV: ok, en inglés sabes cómo se dice?

PAO: [asiente]

INV: cómo se dice?

PAO: apple [”]

INV: aha

PAO: yo pienso que en español se llama una lechuga[”]

INV: lechuza[”]

PAO: I mean lechuza["]!

PAO: y acá se subió ### cómo se llama ese animal?

INV: a ver, tú sabes?

PAO: chiva["]?

INV: puede ser, tú crees que es una chiva? Qué otros nombres porque mira tiene estos cuernos muy grandes

PAO: yo sé cómo se llamaba pero se me olvidó

INV: mhm ###

PAO: ### {cómo se llamaban estos animales?}

INV: sabes en inglés?

PAO: ###

INV: bueno, en español es un venado["], venado["]

PAO: oh sí ya me acordé! [risas] venado ["]

DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

La narrativa, como discurso extendido, ha sido uno de los espacios donde se ha evidenciado el entramado entre el desarrollo lingüístico, cognitivo y social que se da en el niño durante su proceso de adquisición del lenguaje (Bamberg 1997; Barriga Villanueva 1990a; Berman y Slobin 1994, entre otros). Los datos que aquí he presentado añaden a este proceso, de suyo complejo, la dimensión de la adquisición de dos sistemas lingüísticos. En este trabajo, esta dimensión ha esbozado algunos aspectos que considero deben ser tomados en cuenta en nuestro trabajo con niños hispanohablantes en los Estados Unidos o con niños de cualquier grupo en general.

En primer lugar, el análisis que he presentado muestra que si hemos de trabajar con el género narrativo, las narraciones no pueden considerarse ni analizarse exclusivamente en términos individuales. A lo largo de los diferentes relatos presentados se dieron una serie de interacciones entre los niños y yo, investigadora, que fueron constitutivas de cada una de las narraciones. Cabe subrayar que, la mayoría

de estas interacciones se dieron alrededor del léxico y mostraron las habilidades pragmáticas en español de los niños: siempre buscaron dejar abierto el canal de comunicación conmigo o buscaron la confirmación de que los supuestos bajo los cuales se estaba dando la interacción eran compartidos por ambos participantes.

En segundo lugar, y dentro de esta perspectiva interaccionista, quedó claro que, en general, los niños lejos de haber dejado vacíos léxicos, y por lo tanto vacíos en información que podía ser relevante, buscaron otras alternativas, casi siempre en español para construir su narración y mantener la comunicación con su interlocutor. Para algunos niños, estas alternativas no solo consistieron en otras palabras, sino que incluyeron formas más complejas de discurso como explicaciones y definiciones, aún en forma incipiente.

Desde luego, la falta de léxico puede verse como un déficit. Sin embargo, esta visión a lo largo de los años de trabajo y estudio del desarrollo lingüístico los niños hispanohablantes escolarizados en EUA, han dejado de lado la posibilidad de apreciar las varias alternativas que tienen, reflejo de su conocimiento y creatividad lingüística, para entamar narraciones y otro tipo de discurso y transmitir información relevante a sus interlocutores. Entre estas posibilidades vimos la elaboración de preguntas, uso de definiciones y explicaciones, uso de palabras equivalentes, la conciencia sobre el propio conocimiento lingüístico en español y en inglés, así como la conciencia sobre las habilidades lingüísticas del interlocutor. Incluso, la aternancia de código podría ser un punto de partida para la enseñanza en ambas lenguas.

La propuesta de este trabajo es, entonces, que hay un importante potencial lingüístico que se refleja en las alternativas al léxico *producidas por los niños*. Son estas alternativas las que deberían servir de plataforma para fortalecer su desarrollo lingüístico. Sin duda, un programa y un currículum escolar que tomara en cuenta este potencial y preparara a los maestros para verlo y dar el andamiaje necesario, podría apoyar y enriquecer de manera sustancial el desarrollo, no

solo del español sino también del inglés y con ello no solo promover el desarrollo lingüístico sino también el académico.

El gran reto es, pues, tomar conciencia de que el desarrollo bilingüe está determinado por una constelación de factores que van desde las historias individuales de cada niño hasta la posibilidad de que se desarrollen en un ambiente donde su lengua materna sea valorada y nutrida. Los datos presentados en este trabajo muestran que un punto de partida para fortalecer el desarrollo lingüístico de los niños hispanohablantes en EUA es cambiar la mirada: de aquella que enfatiza el déficit lingüístico a una que enfatice el potencial de los niños hispanohablantes escolarizados en ese país. La mirada en el déficit ha prevalecido ya por mucho tiempo sin dar resultados favorables. Es en el potencial y no en el déficit donde pueden gestarse las posibilidades de cambio lingüístico y académico para esta población.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGUST, DIANE, MARIA CARLO, CHERYL DRESSLER Y CATHERINE E. SNOW 2005. "The critical role of vocabulary development for English language learners", *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), pp. 50-57.
- BAMBERG, MICHAEL 1997. *Narrative Development. Six Approches*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 1990a. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*. El Colegio de México: México. [Tesis de doctorado].
- 1990b. "De lo próximo a lo lejano: Un análisis comparativo de deícticos en el habla infantil", en *Homenaje a Jorge A. Suárez*. Beatriz Garza Cuarón y Paulette Levy (eds.). México: El Colegio de México, pp. 99-112.

- BERMAN, RUTH Y DAN SLOBIN 1994. *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOCAZ, AURA 1986. "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: Estudio preliminar", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 24, pp. 63-79.
- BUENO HOLLE, JUAN JOSÉ 2006. *La alternancia de códigos y la Teoría de la Relevancia: un estudio de corpus*. México: UNAM. [Tesis de maestría].
- EISENBERG, ANN 1985. "Learning to describe past experiences in conversation", *Discourse Processes*, 8, pp. 177-204.
- ELLIOT, ALISON 1981. *Child language*. Cambridge-London: Cambridge University Press.
- FIESTAS, CHRISTINE E. Y ELIZABETH D. PEÑA 2004. "Narrative Discourse in Bilingual Children: Language and Task Effects", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, pp. 155-218.
- GROSJEAN, FRANCOIS 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge: Harvard University Press.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, VERA F. 2002. "Narratives in Two Languages: Assessing Performance of Bilingual Children", *Linguistics and Education* 13(2), pp. 175-197.
- Y HOFSTETTER, RICHARD 1994. "Syntactic complexity in Spanish Narratives. A Developmental Study", *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, pp. 645-654.
- MACWHINNEY, BRIAN 1995. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, where are you?*. New York: Dial Press.
- MCCLURE, ERICA Y JIM WENTZ 1975. "Code-Switching in children's narrative", Presented at the 1975 Mid-America Linguistics Conference at the University of Kansas.
- NINIO, ANAT Y CATHERINE E. SNOW 1996. *Pragmatic development*. Boulder, Colorado: Westview Press.

- ORFIELD, GARY 2000. "Policy and Equity: Lessons of a third of a century of educational reforms in the United States", en *Unequal Schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas*. Fernando Reimers (ed.). Estados Unidos: The David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University, pp. 400-429.
- PEARSON, BARBARA. ZURER 2002. "Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami", en *Language and literacy in bilingual children*. D. Kimbrough Oller y Rebeca E. Eilers (eds.). Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 3-12.
- POPLACK, SHANA 1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching", *Linguistics*, 18, pp. 581-618.
- QUASTHOFF, UTA M. 1997. "An Interactive Approach to Narrative Development", en *Narrative Development. Six Approches*. Michael Bamberg (ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 51-84.
- REYES, ILIANA 2004. "Functions of Code-Switching in Schoolchildren's Conversations", *Bilingual Research Journal*, 28, 1, primavera, pp. 77-98.
- ROMAINE, SUZANNE 1995. *Bilingualism*. 2ª ed. Oxford: Blackwell. [1ª ed. 1989].
- SNOW, CATHERINE E. Y YOUNG-SUK KIM 2007. "Large Problem Spaces. The challenge of Vocabulary for English Language Learners", en *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*. Richard K. Wagner, Andrea E. Muser, Kendra R. Tannenbaum (eds.). New York: The Guilford Press, pp. 123-139.
- TABORS, PATTON O., MARIELA PÁEZ Y LISA M. LÓPEZ 2003. "Dual language abilities of bilingual four-year olds: Initial findings from the Early Childhood Study of Language and Literacy Development of Spanish-Speaking Children", *NABE Journal of Research and Practice*, 1, pp. 70-91.
- UCCELLI, PAOLA Y MARIELA PÁEZ 2007. "Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade:

Developmental Changes and Association Among English and Spanish Skills”, *Language, Speech and Hearing services in Schools*, 38, pp. 1-13.

VALDÉS-FALLIS, GUADALUPE 1976. “Social interaction and code-switching patterns: a case study of Spanish/English alternation”, en *Bilingualism in the Bicentennial and Beyond*. Gary D. Keller, Richard V. Teschner y Silvia Viera (eds.). New York: Bilingual Press, pp. 53-84.

ZENTELLA, ANA CELIA 1997. *Growing up bilingual*. Maiden, Massachusetts: Blackwell.

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES NARRATIVAS EN EL CONTEXTO DE UN BILINGÜISMO SUSTRACTIVO

Norbert Francis

Universidad del Norte de Arizona

Pablo Rogelio Navarrete Gómez

Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-lan

El estudio de la narrativa en comunidades de habla de lengua indígena hoy en día les ofrece una nueva oportunidad a los investigadores para indagar sobre la relación entre el lenguaje y la cognición y entre el lenguaje y los conocimientos culturales en particular. Estas investigaciones, a su vez, pueden dar cuenta de las políticas educativas relacionadas con el uso del lenguaje en el salón de clases. Al mismo tiempo, surgen problemas interesantes acerca de otro tema de orden práctico: ¿cuáles son los procedimientos más efectivos en el trabajo de rescate y documentación de artefactos culturales en materia de narrativa tradicional?

Precisamente, nuestra investigación sobre la narrativa se enmarca dentro de una situación de bilingüismo sustractivo; esta sustracción implica una tarea de rescate. El desplazamiento de la lengua indígena, el náhuatl en este caso, ha avanzado progresivamente en la región bajo estudio, de manera más notable en las comunidades con mayor contacto diario con la ciudad. La dinámica de erosión sigue un curso ahora muy conocido: entre la población bilingüe emerge un sector de hablantes cuya lengua dominante ya no es el náhuatl. Entre estas familias, si el español se convierte en lengua de socialización predominante, es previsible que entre la nueva generación de niños preescolares un porcentaje importante entrará a la escuela primaria

como hispanohablantes monolingües o bilingües con fuerte preferencia por el español. Aunque sea una minoría al principio, con el tiempo, la tendencia se afianza y se vuelve irreversible. Hay indicios informales que este sector ha crecido en los últimos años en las comunidades (lingüísticamente) más conservadoras, donde se concentra nuestro trabajo de campo.

Por lo tanto, una de las preguntas de la investigación sobre la narrativa en situaciones de desplazamiento lingüístico está relacionada con la “traducibilidad”. ¿Hasta qué grado es posible conservar el conocimiento cultural vinculado a la tradición oral narrativa (en general, la narrativa oral todavía se transmite por medio de la lengua indígena) al pasar de un bilingüismo más o menos equilibrado hacia una relación de desgaste progresivo de la lengua autóctona? La pregunta la podemos formular de otro modo: ¿que pierde la comunidad en el ámbito de los conocimientos discursivos cuando desaparece una lengua “depositaria”, hipotéticamente, de estos conocimientos? Esta es la nueva oportunidad de investigación sobre la relación entre lenguaje y conocimiento cultural. ¿Es correcto incluso concebir el problema en estos términos? Por ejemplo, es importante enfatizar que *el lenguaje* no desaparece, sino la lengua vernácula de una comunidad de hablantes bilingües.

Todavía vive la tradición oral náhuatl, pero a todas luces está en decadencia en los pueblos tlaxcaltecas y poblanos, escenario del presente estudio, lo que imprime la segunda motivación al proyecto. Si es cierto que nuestras comunidades entrarán en la misma dinámica de sustitución y erosión que ha tocado otros pueblos, nos urge rescatar la más completa y representativa muestra posible de esta tradición. Y como hemos comprobado a lo largo de los años de trabajo de campo, la degradación de los géneros orales formales, como en el caso de la narrativa tradicional, avanza más rápidamente que la competencia gramatical en una situación de desplazamiento de una lengua y cultura por otra. Aun faltando otros imperativos, la documentación de lenguas (junto con sus géneros orales y sus tradiciones)

en vías de desplazamiento reviste una enorme importancia científica, por razones obvias.

Retomando la motivación educativa, ¿qué relación existe entre el desarrollo de las habilidades narrativas en la niñez y el aprendizaje de habilidades escolares ligadas a los diferentes usos del lenguaje académico —la lectura y la escritura en primer lugar? ¿Cómo afecta la erosión de la lengua indígena el desarrollo de estas habilidades— por ejemplo, si el español, las instituciones educativas y los medios electrónicos no “recuperan” la función transmisora, por decirlo así?

FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El proyecto de investigación en las comunidades de habla náhuatl en la Sierra de Tlaxcala (Francis y Navarrete 2000) no ha producido resultados definitivos que resuelven estas preguntas difíciles. Más bien forman parte de un marco conceptual que guía las evaluaciones que hemos aplicado en las escuelas primarias y el trabajo de recopilación en las comunidades. Hasta la fecha, los resultados son descriptivos, que contribuyen a la elaboración de un perfil de las competencias discursivas entre los niños bilingües, sus padres, otros familiares, y sus vecinos (Francis y Navarrete 2003).

En las primeras etapas de la investigación, aplicamos un análisis y estudio de la producción narrativa de los niños en tareas escolares de escritura. Resultó que el desempeño en su lengua autóctona se comparó favorablemente, de una manera sorpresiva a primera vista, con su producción en español, lengua en que se acostumbran aprender y practicar la escritura. Entre las varias interpretaciones y conclusiones que se presentaron, nos pareció evidente que el conocimiento de las dos lenguas representaba para estos niños un recurso cultural importante. Visto desde otro punto de vista, podríamos aventurar incluso que contar con la oportunidad de trabajar en proyectos de escritura

por medio de las dos lenguas que conocen sería de gran provecho. Aprovechar el conocimiento del idioma indígena pareció algo muy sensato desde el punto de vista académico, pensando en el desarrollo cognitivo de los niños y en la plena apropiación de la escritura¹.

En esta población de hablantes bilingües, el análisis comparativo entre las dos lenguas indicó una ventaja general para el español en cuanto a los índices de calificación relacionados con la redacción. Aunque el desempeño en narrativa escrita en las dos lenguas avanzó, en la lengua de instrucción avanzó más fuerte y rápidamente. Predecible porque el español es la lengua a través de la cual practican la escritura y porque los niños bilingües de esta comunidad, a partir del segundo o tercer año en su gran mayoría, dominan el español, dicha ventaja, sin embargo, no resulta arrolladora. El desempeño en tareas de redacción en náhuatl también mostró un avance significativo (“en paralelo” con el avance en la lengua nacional) a lo largo de los años escolares. Alternativamente, otro resultado, dentro de las posibilidades lógicas, podría haber indicado un estancamiento en la

¹ Hamel *et al.* (2004) comentan el fracaso del modelo educativo que no tomó en cuenta las habilidades lingüísticas y los conocimientos culturales de las comunidades indígenas: “Muy pronto la ‘castellanización’, que en un inicio se consideró como un valor positivo ya que le abriría el acceso al español y a la cultura nacional a los niños indígenas, cayó en descrédito, y eso por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque se identificó cada vez más con un proyecto escolar que, más allá de enseñar el español, apuntaba al desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas y a la asimilación a la cultura nacional. Este modelo entró en una crisis política porque se tornaba incompatible con la nueva relación que los estados en América Latina comenzaban a establecer con los pueblos indígenas desde los años ochenta. Por lo menos en sus objetivos declarados y sus bases legales, hoy la educación indígena apoya la preservación y el desarrollo de las culturas y lenguas indias en la mayoría de los países latinoamericanos sobre la base de una modalidad de interculturalidad y de bilingüismo coordinado. En segundo lugar, la castellanización se desprestigió porque no cumplió con su promesa, su objetivo declarado era enseñar eficientemente el español en un tiempo breve para impartir los contenidos escolares a través de él. De hecho los alumnos que no tenían acceso al español por la vía extra-escolar seguían sin aprender satisfactoriamente la lengua nacional y el aprovechamiento escolar continuaba siendo bajísimo. Obviamente, los malos resultados tenían que ver con el modelo excluyente y la negación de la cultura propia” (p. 86).

medición de las destrezas de redacción en lengua indígena, lo cual no se evidenció.

Algunos ejemplos ayudarán a ilustrar la relación entre el avance en español y en náhuatl. Tres índices marcaron las diferencias entre principiantes (de segundo y tercer año) y avanzados (quinto y sexto): (1) la calificación de las narraciones por coherencia (número de eventos en secuencia lógica/causal o cronológica), (2) capacidad para integrar los elementos esenciales de un cuento y cerrarlo con un desenlace, y (3) número de referencias al estado mental de los personajes (uso de los verbos cognitivos). Enfatizamos, el resultado más importante del análisis comparativo está en el hallazgo de un “paralelismo de desarrollo” de las habilidades narrativas escritas entre las dos lenguas. No solo en la evaluación global, sino también en cada uno de los tres índices, el desempeño en náhuatl muestra un avance significativo, contrario a una “hipótesis de estancamiento”, que predeciría un avance nulo o no-significativo en la redacción en náhuatl por la falta de práctica en lectoescritura (restringida, como estuvo, durante la época del estudio, al español), y la desigualdad sociolingüística entre las lenguas en todos los ámbitos de la escolaridad y el uso de la escritura en la comunidad. En algunas de las medidas parciales, incluso, la calificación en las dos lenguas evidenció un franco equilibrio, como en las referencias a los estados mentales internos.

[...] guan ocnequia miquiz inaguas ini gente inaguac omiquis-
quiac para ollazquiac ipan tepetl guan umpa uctocasquia.

[...] y quería morir junto con su gente junto moriría por esa razón
se fue al cerro y ahí lo sepultarían

Néstor (5°)

[...] el muchacho se asusto un poco y al entrar se asombro mucho
al ber que el castillo por dentro era mas bonito que afuera y se
acerco al trono con la señora Tlalocan [...]

Cecilia (5°)

Así que la desventaja para la lengua indígena resulta claramente relativa y es importante no sobredimensionar los factores que limitan su productividad en la expresión escrita, por ejemplo. Los resultados indican que los factores sociolingüísticos desfavorables no anulan el acceso a los recursos psicolingüísticos universalmente disponibles. La hipótesis por comprobar sería la siguiente: ninguna circunstancia o contexto social, por desfavorable que sea en materia de desequilibrio diglósico entre lengua nacional y vernácula, cancela por completo el recurso a la interdependencia entre las lenguas y el acceso a las competencias discursivas y metalingüísticas (Francis 2004 y 2006). Dicho de otra manera, en el bilingüe existe una relación de interdependencia entre los conocimientos gramaticales de los dos sistemas lingüísticos y las competencias y los conocimientos generales (por ejemplo competencias que forman la base de la estructura narrativa mental). Esta relación de interdependencia, los bilingües la pueden aprovechar en el caso de dos lenguas en relativo equilibrio social (según los modelos del bilingüismo que cuentan con un amplio consenso entre investigadores a nivel internacional). Los resultados de nuestra investigación sugieren que también la pueden aprovechar en el caso de un fuerte desequilibrio, incluso de mayores dimensiones. Esta idea queda como pendiente, una propuesta que podríamos investigar en futuros estudios: por ejemplo, si la hipótesis se podría comprobar en situaciones de desequilibrio extremo (la cual no es el caso en la relación entre el español y el náhuatl). También las mismas preguntas planteadas en este proyecto son pertinentes a los problemas de cualquier situación de contacto lingüístico donde existe una desigualdad importante entre lengua mayoritaria/oficial y lengua minoritaria/vernácula.

Respecto al concepto de competencias (generales) que forman la base de la habilidad narrativa, hace falta una breve aclaración. Las competencias específicamente lingüísticas (no generales) corresponden a los sistemas gramaticales del hablante bilingüe; son los sub-sistemas de la fonología, la morfología y la sintaxis del español

y los sub-sistemas correspondientes del náhuatl, en este caso. En contraste, las competencias generales, incluyen: el conocimiento relacionado con la organización narrativa, los esquemas discursivos superiores, los mecanismos de procesamiento de información compleja, y los procedimientos de la lógica, la inferencia, la clasificación, etc. En principio, el niño bilingüe, frente a la tarea de producir una narración, podría servirse de estas competencias generales (utilizarlas, canalizarlas) por medio de una lengua o la otra. Es capaz de alternarse discursivamente entre las lenguas porque las competencias generales guardan cierta autonomía de las competencias estrictamente lingüísticas. No pertenecen, por decirlo así, a ninguno de los sistemas lingüísticos. Por cierto, lo anterior explica el “paralelismo de desarrollo” entre el español y el náhuatl a pesar del fuerte desequilibrio en las oportunidades de práctica en el ámbito de la enseñanza formal de la escritura. Por ejemplo, el niño perfecciona la presentación coherente de sus experiencias en (a través de) Lengua 1, y se sirve del mismo esquema en Lengua 2, y viceversa con la adquisición y uso de las otras competencias no lingüísticas. Como explicación provisional, nos interesa comprobarla en otras situaciones de bilingüismo asimétricas.

Todo lo anterior nos lleva a la consideración de una aparente contradicción respecto a los diferentes aspectos del uso del lenguaje en los niños. La podríamos denominar *La paradoja del desarrollo lingüístico infantil*. Parte (solo una parte) del problema conceptual tiene que ver con las dos maneras de entender la categoría “lingüístico” (el aspecto del “lenguaje” que es estrictamente “gramatical”, contra el “lenguaje” en el sentido más amplio). Por un lado, ciertas habilidades y conocimientos lingüísticos evolucionan espontánea y uniformemente en la niñez sin manifestar ninguna variación de importancia, con independencia de cultura, clase social, tipo de socialización, incluso en los casos de variación extrema, dentro de ciertos límites (Pinker 1995, Foster-Cohen 1990). En contraste, otros aspectos del “desarrollo lingüístico”, al parecer,

son sensibles a las desigualdades sociolingüísticas, unos más que otros.

La paradoja no se resuelve cómodamente:

1. No se trata simple y llanamente de habilidades y conocimientos “fáciles” o “menos exigentes” entre los primeros y más “difíciles” entre los segundos (¿cuántos años de estudio se requieren, en promedio, para que el universitario alcance el mismo conocimiento gramatical de un niño analfabeto náhuatlhablante?).

2. Una explicación que recurre a la distinción entre desempeño (uso) y conocimiento (competencia) también resulta insuficiente (aunque la distinción sí nos ayuda a formular nuestras preguntas más sistemáticamente).

3. Tampoco hemos podido catalogar de manera confiable cuáles son los componentes lingüísticos que nos permiten distinguir entre los logros universales y las habilidades que muestran amplias variaciones entre individuos en todas las culturas y poblaciones.

Es una paradoja, por cierto, que se nos ha revelado con más claridad en las investigaciones realizadas en comunidades bilingües indígenas. Por un lado, existen las marcadas desigualdades sociales, que se correlacionan con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas asociadas con el aprovechamiento escolar. En las comunidades conviven familias, de la misma cultura, originarias del mismo barrio, cada una con acceso a recursos materiales de vastas diferencias. Quien acaba de recibir su maestría en ingeniería informática de la Universidad Autónoma de Puebla puede ser familiar de una persona que nunca ha recibido una llamada telefónica. Quien ha viajado por las capitales de Europa le comenta a su vecino que todavía no ha visitado el Distrito Federal. Una residencia de tres pisos se construye al lado de una choza de chinamite.

Pero salta a la vista otra clase de desigualdad relacionada con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas superiores de tipo escolar, más interesante desde el punto de vista teórico. Tiene que ver con la amplia variación en las prácticas discursivas, de una familia a la otra, en materia de la narrativa y otros géneros orales formales. Es posible, faltando una comprobación empírica, que no se correlaciona estrechamente con los desniveles sociales y materiales, pero sí resultaría un factor (también por comprobar) que predice un desarrollo más robusto de las habilidades lingüísticas escolares. De manera informal, hemos registrado grandes disparidades, entre personas del mismo nivel de escolaridad, respecto a su acceso a las tradiciones narrativas, y su capacidad para reconstruirlas productivamente, para la cual casi siempre hemos podido encontrar un antecedente en la niñez temprana: una inmersión lingüística/cultural en la narrativa y otras prácticas discursivas de nivel superior, de tipo formal, ceremonial, etc. Con frecuencia eran los abuelos que desempeñaron el papel de transmisor, y en su caso raramente con el auxilio de los libros.

Cierto que lo anterior todavía representa una propuesta de investigación. La proponemos con la expectativa de que los resultados aporten pistas fundamentales para la resolución de los más importantes problemas en el estudio del desarrollo lingüístico infantil. Las hipótesis centrales, por comprobar o descartar, son las siguientes:

1. En primer lugar, que dichas prácticas tradicionales representan un factor que interviene positivamente en la formación del conjunto de competencias ligadas a las habilidades lingüísticas académicas, por ejemplo, en la misma medida, de manera aproximada, que lo hacen las prácticas literarias tempranas (materialmente: la lectura de libros infantiles a los niños preescolares).
2. Que esta diferenciación en el ámbito de las habilidades discursivas se evidencia de manera independiente del dominio lingüístico fundamental (el núcleo de conocimiento gramatical) del idioma materno.

Según este modelo hipotético, los resultados mostrarían que los individuos que manifiestan niveles tanto superiores como inferiores en su habilidad discursiva comparten un tronco común, no trivial, de competencias gramaticales (las que los define como hablantes nativos de un idioma).

Es la segunda hipótesis que resulta directamente relacionada con *La paradoja del desarrollo lingüístico infantil*, y el problema de las dos acepciones del término “lingüístico” a que hicimos referencia en esta sección. Recientes investigaciones con diferentes poblaciones bilingües han explorado este tema desde una perspectiva similar (Cheung y Lin 2005, Leiken *et al.* 2005, Shatil y Share 2003), una que se fundamenta en un método que podríamos llamar de análisis componencial: cada habilidad lingüística se conforma de una red o, un conjunto, de competencias propias. Muchas de las competencias, así como los mecanismos de procesamiento necesarios para ponerlas en uso en la comunicación y en la expresión, “se comparten” entre las habilidades. Pero al final de cuentas las destrezas y las habilidades conforman ámbitos mentales que se distinguen de alguna manera entre sí.

¿CUÁLES ASPECTOS DE LA HABILIDAD NARRATIVA SON UNIVERSALES?

Según Propp (1985), las raíces de la creación literaria, entre las cuales la narrativa sobresale, junto con la poesía, “se ubican” en los universales de la cognición humana. En su clásico estudio, *Morfología del cuento*, estudió la relación entre estas estructuras de la mente y la creatividad:

Podemos afirmar que los elementos que más se destacan en nuestro esquema —tan sencillo, en el fondo— desempeñan en cierto modo el papel de raíces psicológicas. Pero entonces, los nuevos cuentos sólo

serían combinaciones o modificaciones de los anteriores, lo que parecería significar que en este dominio los pueblos no tienen ninguna actividad creadora. No es del todo cierto. Podemos deslindar con exactitud los dominios en los que el narrador popular no crea en absoluto, de aquellos en que crea más o menos libremente (p. 165).

Uno de los pioneros de la lingüística moderna, Edward Sapir (1954), se interesó por la misma cuestión; y dedicó el último capítulo de su obra más conocida (pp. 250-261) al tema de la actividad creadora en la literatura. Preguntó acerca de un aspecto de los géneros estéticos que nos interesa a nosotros desde un punto de vista particular: ¿hasta qué grado es la narrativa tradicional traducible, por ejemplo al español, si avanza más rápidamente el desplazamiento del náhuatl en las comunidades?; ¿cuáles ámbitos o componentes de la tradición oral se debilitan cuando se erosiona el conocimiento de la lengua con la cual siempre ha sido asociada? La pregunta de Sapir tiene que ver con una diferenciación en la literatura entre dos niveles distintos de arte: (1) un “arte general”, no lingüístico, “transferible” sin pérdida a otro idioma, y (2) un “arte concretamente lingüístico”, ligado orgánicamente a los patrones gramaticales de la lengua materna asociada con el género, que resiste la “transferencia”. Aceptaríamos sin objeción la validez del segundo nivel, por ejemplo, en el caso de la poesía. Luego, Sapir enfatiza el contraste respecto al discurso científico, fácil de traducir, “porque la expresión científica original es en sí misma una traducción”. Respecto a la expresión literaria:

[Es] personal y concreta, pero esto no quiere decir que su significado dependa por completo de las cualidades accidentales del medio. Así, un simbolismo realmente profundo no depende de las asociaciones verbales de una lengua determinada, sino descansa sobre una base intuitiva subyacente a toda expresión lingüística... En el nivel personal, más profundo, las relaciones de pensamiento no tienen ya una

vestidura lingüística concreta: los ritmos son libres, no van ligados en primera instancia a los ritmos tradicionales de la lengua que emplea el artista (p. 253).

Vygotsky (1987) abordó los temas centrales de nuestro estudio en su ensayo sobre la imaginación y el arte en la infancia. El recurso de la exageración y lo fantástico en general representan componentes fundamentales en la evolución de la creación verbal en los primeros años. Él había reconocido que en cierta etapa de su desarrollo el afán de los niños por exagerar nace de raíces internas primitivas y fundamentales: “debida en gran parte a la influencia que nuestro sentimiento interno ejerce sobre las impresiones exteriores” (p. 33). La capacidad disociadora, “saber extraer rasgos aislados de un complejo conjunto tiene importancia para todo el trabajo creador del hombre”. La mente infantil, órgano combinador por excelencia, agrupa los diversos elementos, de procedencia interna y externa, que han pasado por la deformación y la reelaboración. Para agrupar y recrearlos debe: “ante todo, vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percibidos [...] [Constituye] un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada” (p. 32).

Es posible, además, que exista una ventana no muy abierta al tiempo en el desarrollo cognitivo para la máxima elaboración de las estructuras conceptuales correspondientes. Que durante cierta etapa los niños muestren una curiosidad y capacidad de atención casi inagotables para la narración oral; y como si estuvieran obedeciendo una evolución interna, pre-programada, empiezan a perder esa intensa fijación por la recreación verbal, sobre todo de mundos extraños, hipotéticos y maravillosos. Solo una reducida fracción la recobra, con la misma intensidad, años más tarde. Durante un periodo corto a partir de la edad preescolar, igual como en los dibujos y juegos teatrales, sus representaciones narrativas son más simbolistas que naturalistas (p. 96). De esta manera podríamos considerar la hipótesis de

que la narrativa forma parte integral no solo para la formación literaria y artística temprana, sino también para el desarrollo de las bases del pensamiento científico, más tarde en la escuela.

Otra manera de apreciar el papel de la narrativa en el aprovechamiento escolar es recurrir a la distinción entre discurso primario y discurso secundario (Gee 1996). La habilidad discursiva secundaria (HDS) se forma a partir de la experiencia en contextos de aprendizaje donde el niño usa el lenguaje para las funciones superiores, más allá de las situaciones puramente conversacionales y altamente contextualizadas de la socialización primaria. Estas funciones superiores se robustecen en contextos culturales e institucionales donde se extiende y se reelabora la habilidad discursiva primaria (Blum-Kulka 2002, Lee, Torrence y Olson 2001, Ninio y Snow 1996, Reeder *et al.* 1996, Sulzby y Zecher 1991). Como ejemplos, se destacan los usos del lenguaje más exigentes, estructurados, y que requieren de alguna medida de reflexión: la comprensión oral de narrativas complejas sin el apoyo visual de ilustraciones, el discurso formal ceremonial y el canto, la homilía, la solución de problemas verbales en las adivinanzas tradicionales (Díaz Roig y Miaja 1979) y otros semejantes.

Todos los niños preescolares que reciben una socialización primaria normal adquieren las bases y los prerrequisitos para el posterior desarrollo de la HDS. Pero como podemos deducir de los ejemplos mencionados del uso del lenguaje que implica una función superior, algunos niños reciben una inmersión más completa que otros en estos contextos culturales donde tienen la oportunidad de extender y reelaborar su habilidad discursiva primaria. Lo mismo nos manifestaron, en sus explicaciones infantiles, un grupo de estudiantes de la primaria local al interrogarlos acerca de las altas calificaciones que apuntaron en las pruebas que les habíamos aplicado.

Desde este punto de vista, la distinción primaria-secundaria resulta ampliamente relevante, y directamente pertinente a *La paradoja del desarrollo lingüístico infantil* que introdujimos en la sección anterior. La distinción entre primaria y secundaria incorpora tanto

las modalidades escritas como orales, y sus respectivas tradiciones históricas. Si *primaria* no coincide con lo “oral” y *secundaria* no coincide con lo “escrito”, la distinción, en general, debe ser válida para todas las culturas, sociedades, y lenguas. La habilidad discursiva primaria es un verdadero universal del desarrollo cognitivo, y por lo tanto la variación entre individuos se mantiene dentro de límites muy estrechos. La HDS se aparta de este escenario en todas las culturas y en todas las comunidades lingüísticas, y la variación individual, dentro de cada cultura, debe ser extensa.

Cuando propusimos que ciertas habilidades y conocimientos lingüísticos surgen espontánea y universalmente, el ejemplo paradigmático que se nos ocurre es la habilidad conversacional, contextualizada en situaciones comunicativas interpersonales. Pero sin duda, debemos admitir también las primeras etapas de la narrativa rudimentaria, que brotan precisamente de contextos comunicativos interpersonales muy contextualizados e interactivos. Aparte de casos excepcionales, cuenta también entre los logros básicos y universales de la niñez. El embrión de la narrativa se forma de los primeros intentos de reconstruir una experiencia (o un pensamiento complejo que consiste en una serie de sucesos, un modelo mental de ellos), de reducirla y organizarla mentalmente, y relatarla si se presenta la oportunidad. A la inversa, en la comprensión, una relación sencilla se convierte en una representación mental que corresponde a las mismas estructuras (Hickmann 2003, Hudson y Shapiro 1991, Stein y Albro 1996, Van den Broek 1994). Por falta de una categoría más precisa la denominamos: Narrativa I.

La Narrativa II forma parte del surgimiento de la HDS. El niño empieza a operar sobre estructuras narrativas de mayor grado de complejidad que requieren de la aplicación de estrategias más avanzadas y niveles de procesamiento cognitivamente más exigentes. Una nueva dimensión, ahora necesaria, participa en la transición de la Narrativa I a la Narrativa II: la conciencia metalingüística, ligada, a su vez, con el desarrollo de lo que los investigadores han llamado

Teoría de la Mente (Astington 1990). Generalmente de utilidad marginal en el discurso primario, poder desplazar la atención, estratégicamente, hacia las formas y patrones de una narración se vuelve esencial en los ejemplares de mayor extensión, menos predecibles y convencionales y de una mayor carga de información por procesar, de múltiples personajes y tramas entrelazadas.

Retomando los planteamientos de Vygotsky (1990) y Bernstein (1984), podemos proponer que esta dimensión nace de las concepciones avanzadas en los niños cuando comienzan a sistematizar la relación entre el uso del lenguaje (el significado) y aspectos importantes del contexto. Empiezan a reflexionar deliberadamente sobre la contribución apropiada del contexto, por ejemplo cuando es necesario suspender o suprimir los efectos de la información contextual si se revela que está fuera de lugar o no viene al caso (Olson 1990). Sometan estas concepciones a mayores niveles de reflexión, abriendo el camino al procesamiento de los otros géneros y categorías de texto (Colombi y Schleppegrell 2002).

De esta forma la narrativa representa un puente entre la adquisición de los discursos primarios y el largo aprendizaje que se requiere para la consolidación de los secundarios, en la escuela el dominio sobre los textos expositivos en particular. El desarrollo del primero, incluyendo los sub-géneros rudimentarios e incipientes de pre-narrativa, debe formar una parte de la base necesaria para todo desarrollo subsecuente de las habilidades discursivas más avanzadas; sería difícil concebir que el niño pudiera saltar esta etapa. Algunos niños, tal vez, dan la apariencia de brincarla por no contar con oportunidades de producir narrativas; supondríamos que incorporan las estructuras “receptivamente” (no sinónimo de “pasivamente”). Al mismo tiempo, sería un error dar por hecho que la transición hacia la Narrativa II y las adquisiciones secundarias avancen espontáneamente y sin discontinuidades. El discurso primario representa una plataforma necesaria cuyos cimientos fundamentales están disponibles universalmente, pero al efectuar las primeras fases de la transición hacia

los registros y géneros de tipo académico, se evidencia una diversificación y diferenciación cada vez más pronunciada. El avance de los segundos depende de la enseñanza, de experiencias sostenidas y de la reflexión deliberada, a diferencia de los primeros.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN LA RECOPILOACIÓN DE LAS NARRACIONES

Registrar la voz narrativa requiere de la aplicación de procedimientos sencillos, que al mismo tiempo deben ser empleados sistemáticamente. Cuestiones más amplias y difíciles, más allá de los requerimientos técnicos, llaman la atención del compilador/investigador en su trabajo de campo.

Tratamos, primero, los problemas prácticos. Por un lado es necesario advertirle al narrador con anticipación para darle la oportunidad de organizar mentalmente la estructura del discurso que presentará. Aquí es importante distinguir entre el género oral formal y la conversación. En el caso del primero se favorece la “autenticidad” al aproximarse a condiciones que garantizan cierto nivel de planeación por parte del orador.

Como observa Montemayor (1993):

No todos los relatores accesibles han sido aquellos que las comunidades indígenas consideran que “conocen” o “pueden” decir tales historias, ya que se requiere, además de una memoria del relato, el conocimiento de *la forma de ser contado*. La transcripción de una conversación no es *la composición* del relato mismo... porque no todos los relatos, discursos, sermones o cantos recogidos por investigadores son siempre expuestos de la misma manera y con el mismo nivel artístico. Estos textos requieren, como los escritores indígenas reconocen, una restauración en el nivel léxico y discursivo (p. 91).

Con la producción narrativa registrada en cinta magnetofónica o digitalmente, el compilador enfrenta una serie de opciones. Si la muestra del lenguaje ha de servir para fines de análisis gramatical y fonológico, la transcribe tal cual es para representar los rasgos requeridos, sin vulnerarla hasta que sea posible. En cambio, para la preparación de una antología, con fines de rescate cultural y literario, se plantean procedimientos de corrección y edición, algunos de manera opcional, otros obligatoriamente, por ejemplo en nuestro caso:

1. La sustitución de los préstamos de origen español, no integrados históricamente, con su término náhuatl equivalente. Nos inclinamos hacia una solución intermedia entre rígidamente purista y relativista, con sesgo hacia la conservación de la integridad de la lengua. Por ejemplo, podríamos distinguir entre préstamos que entraron al léxico náhuatl durante la primera etapa del contacto con el español (Tlen *mo gracia*, In *tomin*) e hispanismos espontáneos y de reciente introducción, como son las conjunciones y otros conectores de discurso entre preposiciones y adverbios que por costumbre se toman prestados del español (*cuando, pero, por eso, para que, entonces, luego*). En la práctica, se tratan de juicios metalingüísticos que mostrarían una amplia variación de una persona a la otra. En el primer caso, la gran mayoría de los hablantes aceptarían términos como *mo gracia* (su nombre) y *tomin* como parte integral del idioma de la misma manera que *tlapalería* y *chocolate* han sido integrados al léxico español. Por otro lado, los conectores de discurso españoles probablemente no contarían con el mismo nivel de aceptación como préstamos legítimos, sobre todo para fines de rescate y preservación culturales.

2. Corregir errores de habla y deslices, disfluencias y omisiones que transgreden la sintáxis o la coherencia.

3. En algunos casos la versión definitiva de un cuento surge de la participación de dos o tres informantes, producto de la interacción en conjunto de los mismos narradores.

Aquí es importante subrayar que el trabajo de corrección no implica ninguna disputa o antagonismo con las prácticas discursivas cotidianas de los hablantes bilingües de la comunidad. Decidimos evitar tomar partido en las controversias entre partidarios del purismo y el sincretismo, sobre las consecuencias positivas o negativas de la influencia del español sobre la vitalidad del náhuatl, acerca de la mezcla en el habla, el préstamo y cambio de código, ni mucho menos acerca de la variabilidad gramatical entre hablantes desplegada en el uso informal de la lengua. Simplemente, el propósito en la edición de una antología de la tradición narrativa exige procedimientos diferentes de los métodos del analista.

Lo anterior sugiere la consideración de una serie de temas relacionados con una amplia discusión sobre las interacciones entre la oralidad y la escritura. En el caso de una comunidad indígena como la en que trabajamos, en vías de transición hacia la alfabetización generalizada (de una “tradición oral primaria” hacia el uso sostenido de la escritura), dichos temas revisten una trascendencia práctica, no solo teórica. Se trata de una transición material y muy visible, por su rapidez. En cierto sentido el presente proyecto se inscribe dentro de esta transición. Al respecto, debemos recordarnos que “las letras” no son sinónimo de cultura y arte verbal. Montemayor comenta sobre.

la utilidad de los estudios de literatura comparada, especialmente si parten de que el arte de la lengua es independiente de la escritura. Disponemos de muchos ejemplos universales del arte de la palabra entendida como una construcción formal, compleja, artificial, que no requiere de la escritura para fijarse ni transmitirse. (p. 77).

Al mismo tiempo, la transcripción implica hacer un balance de las pérdidas y las ganancias. Entre las últimas, los lingüistas han señalado una mayor capacidad para planear, analizar, reflexionar sobre la forma del discurso y organizar el pensamiento a través del uso de la escritura. Hasta podríamos considerar la hipótesis de una mayor capacidad creativa en ciertos ámbitos o con respecto a ciertos aspectos del arte verbal (Swadesh 1966). En relación con esta idea, sobresalió un dato proveniente de la evaluación comparativa de las narraciones orales y escritas, en náhuatl y español. Recordemos que en la sección anterior que las calificaciones de la habilidad narrativa mostraron una ventaja para el español, pero un desarrollo paralelo en náhuatl, del 2º al 6º. Además, resultó que los niños lograron “cerrar la brecha entre las lenguas” con más facilidad en tareas de narrativa por escrito. Es decir, en la *narrativa oral* la diferencia entre el español y el náhuatl se mantuvo relativamente amplia, mientras en *narrativa escrita*, las habilidades narrativas evidenciadas en náhuatl se aproximaron notablemente a las que los mismos niños manifestaron en español, resultado compatible con la hipótesis de Swadesh.

Desde el mismo punto de vista, más o menos, podríamos decir que “transvasar” un canto o poema o una narración o relación histórica a la escritura alfabética implica una alteración menos forzosa de lo que la mayoría de los críticos han afirmado. En parte, la transcripción en este caso se efectúa entre dos discursos “secundarios”, alcanzados en sus dos presentaciones en grados conmesurables de estructura y formalidad. No son equivalentes en todos los aspectos, pero sí son comparables.

La antología que hemos preparado consta de doce cuentos. Temáticamente, las narraciones recurren a los personajes y contenidos americanos (Coyote, Día de muertos), y se arraigan en los grandes motivos universales: el conflicto, externo e interno, asociado con la reciprocidad (por ejemplo los casos fáciles y difíciles de castigo-recompensa), la ambivalencia y la figura ambigua, la intervención en el mundo material de fuerzas sobrenaturales, el donador mágico en particular,

la transfiguración (en los personajes míticos y comunes), la muerte como ascenso, elevación espiritual, la lucha entre fuerzas superiores y abstractas, entre el bien y el mal, y los conflictos psicológicos internos, el abandono y la recuperación.

Los textos, con su traducción al español, están disponibles en: <http://www7.nau.educoe/seminario/>, sitio que también acoge otros materiales, observaciones y críticas. Parte integral de la investigación consiste en la formación de narradores, recopiladores y editores entre los jóvenes con inquietud por las consecuencias del avance de la lengua nacional en sus pueblos y curiosidad por esta clase de trabajo cultural. Se proyecta establecer espacios de reflexión, comentario e intercambio de nuevos textos con la creación del Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-Ian (SEMYCA), incipiente grupo de estudio con sede en San Miguel Canoa, Puebla, cuya página de internet está abierta a intervenciones y contribuciones más allá de la comunidad. Así por el estilo, la producción del primer tiraje no pone término a la edición de la antología, puesto que el concepto de “autoría”, ha atraído la atención de analistas por muchos años (Foucault 1990). En el caso de la tradición oral, al parecer, existe menos controversia acerca de las cuestiones teóricas generales. Sin embargo, el trabajo de recopilación y edición todavía suscita debates respecto a los derechos colectivos, y el uso colectivo e individual de ejemplares de este corpus de narrativa y poesía; en particular, cuando la colectividad se trata de una comunidad reconocida con identidad cultural propia, y autonomía en alguna medida. Si es cierto que a uno u otro narrador local se le otorga el reconocimiento de poder ejecutar la versión más acabada de un ejemplar, también se acepta normalmente que el cuento pertenece al dominio público. En este contexto, ¿qué papel desempeña el compilador de una antología? Claramente el trabajo de edición implica una reelaboración y una recreación del texto, mucho menos que una tarea mecánica de simple reproducción y transcripción. Es posible que la versión más elaborada disponible oralmente/espontáneamente sea producida por un narrador, pero

con frecuencia, la colaboración de otros conocedores de la tradición es necesaria para completar la obra. Tomando estas circunstancias en cuenta ¿cuáles son los derechos y las responsabilidades del compilador? Y a nivel teórico, la reflexión sobre la recreación de formas tradicionales potencialmente aportaría su propia perspectiva a la discusión sobre el tema de la autoría: la identidad de autor, los límites del anonimato, la pseudonimia, la apropiación de identidades autoriales y la “hiper-autoría” (Epstein 1997). A través de las actividades de nuestro seminario, esperamos explorar este y otros temas que circulan en diferentes campos y disciplinas.

CONCLUSIÓN

Resumimos los resultados de nuestro estudio sobre el desarrollo de las habilidades narrativas en los niños bilingües, las especulaciones teóricas que surgieron a partir del análisis de sus producciones escritas, y las perspectivas con las cuales trabajamos en la presente etapa del proyecto sobre la documentación.

1. Hemos evaluado el desempeño de los niños bilingües en su expresión narrativa por escrito en las dos lenguas que hablan. Y aunque reciben instrucción sistemática solo en español, también mostraron avances paralelos (de 2º a 6º) en la lengua indígena. Una de las interpretaciones que hemos propuesto por este resultado hace referencia al concepto de la compartimentalización de los diferentes conocimientos y destrezas que conforman las habilidades narrativas. En este caso proponemos que un núcleo, un componente central, de estas habilidades narrativas corresponde a estructuras mentales que se mantienen independientes del conocimiento lingüístico de una lengua y la otra.

Esta propuesta plantea la siguiente posibilidad: que el desarrollo de las habilidades académicas puede encontrar un terreno fértil

en actividades creativas a través de las dos lenguas, sin pérdida de conocimiento al pasar de una a la otra. Para una comunidad donde la tradición narrativa está asociada con la lengua vernácula, es posible, incluso, que avances más robustos se darían en las materias académicas de lectura y escritura si esta lengua no estuviera excluida del programa de enseñanza. Faltan estudios de seguimiento más controlados para comprobar esta hipótesis.

2. La propuesta de la compartimentalización de los componentes de la habilidad narrativa nos lleva a la siguiente especulación respecto a la “traducibilidad” de la tradición narrativa en la transición hacia el monolingüismo en español y la erosión de la lengua indígena. En teoría, si no todos los componentes de la narrativa tradicional (los conocimientos que la conforman y la capacidad de narrar) están ligados a la lengua primera, nos interesa determinar cuáles componentes resultarían más vulnerables en el proceso de desplazamiento. Esta fue la pregunta que abordó Sapir en su división entre los dos niveles del arte en la literatura.

Las consideraciones que presentamos sobre el tronco común universal en la narrativa y cómo empieza a diversificarse en el desarrollo al tomar formas cada vez más estructuradas deben ser sometidas a pruebas de tipo longitudinal y experimental. Mientras tanto, una propuesta pedagógica que los educadores podrían evaluar la ofrecemos con base en nuestras observaciones: la evidencia parcial e indirecta indica, provisionalmente, que una intensa inmersión en una amplia y diversa muestra de la tradición narrativa, durante el preescolar y los dos primeros años de la primaria, serviría para consolidar de manera más efectiva (que en la práctica actual) las bases de las habilidades discursivas avanzadas (las “secundarias”) y fomentar la conciencia metalingüística, necesaria para todos los géneros académicos. Junto con esta inmersión intensa, el maestro promueve la reflexión sobre las estructuras de la narrativa para que se conviertan en objetos de contemplación y análisis. Nos parece que en la

actualidad este recurso de la cultura universal solo se aprovecha parcialmente en las escuelas. En las comunidades bilingües, sobre todo para los alumnos que todavía no entienden la lengua de instrucción, este recurso queda desaprovechado doblemente.

3. Las perspectivas que nos animan en esta etapa de la investigación son modestas. No podemos predecir con exactitud el desenlace del contacto desigual de las lenguas en la región, ni tampoco los ritmos del cambio lingüístico. No obstante, el valor científico de la documentación hoy en día ha sido reconocido ampliamente. Por razones históricas y de identidad cultural (tanto local como nacional) siempre habrá un sector de la población que preservará el náhuatl. Por algunas de las mismas razones siempre habrá hispanohablantes (y hablantes de otras lenguas a nivel internacional) que se dedicarán a su estudio como segunda lengua. Al mismo tiempo, la idea general de poner a la disposición de los hablantes de las lenguas americanas ejemplares de gran mérito literario proveniente de su tradición todavía es vigente; la idea no es nueva. Tomando en cuenta que el desarrollo de la narrativa en la niñez posee una importancia aún no reconocida plenamente, el trabajo de recopilación y edición de materiales de la tradición oral tal vez podría contribuir a esta discusión. Los actuales proyectos de documentación cuentan con su propia tradición en México, una, que desde sus inicios hace más de quinientos años todavía nos tiene mucho que enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTINGTON, JANET 1990. "Narrative and the child's theory of mind", en *Narrative thought and narrative language*. Bruce K. Britton y Anthony Pellegrini (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 151-171.
- BERNSTEIN, BASIL 1984. "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en *Antología de estudios de etnolin-*

- güística y sociolingüística*. Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (eds.). México: UNAM, pp. 357-374.
- BLUM-KULKA, SHOSHANA 2002. "Do you believe that Lot's wife is blocking the road (to Jericho)?: co-constructing theories about the world", en *Talking to adults: the contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Shoshana Blum-Kulka y Catherine E. Snow (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 85-115.
- CHEUNG, HIM Y ANGEL LIN 2005. "Differentiating between automatic and strategic control processes: toward a model of cognitive mobilization in bilingual reading", *Psychologia*, 48, pp. 39-53.
- COLOMBI, M. CECILIA Y MARY SCHLEPPEGRELL 2002. "Theory and practice in the development of advanced literacy", en *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning and power*. Mary J. Schleppegrell y M. Cecilia Colombi (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-20.
- DÍAZ ROIG, MERCEDES Y MARÍA TERESA MIAJA (comps.) 1979. *Naranja dulce, limón partido: antología de la lírica infantil mexicana*. México: El Colegio de México.
- EPSTEIN, MIKHAIL 1997. "Commentary and hypotheses", en *Doubled flowering: from the notebooks of Araki Yasusada*. Tosa Motokiyu, Ojii Norinaga y Okura Kyojin (eds.). New York: Roof Books, pp. 139-147.
- FOSTER-COHEN, SUSAN 1990. *The communicative competence of young children: a modular approach*. London: Longman.
- FOUCAULT, MICHEL 1990. *¿Qué es un autor?* Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. [1ª ed. 1969].
- FRANCIS, NORBERT 2004. "Estrategias de autocorrección en la lectura y la escritura", *Lectura y vida*, 25, pp. 26-35.
- 2006. "Indigenous languages and the study of bilingualism", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, pp. 521-534.
- Y PABLO ROGELIO NAVARRETE GÓMEZ 2000. "La narrativa como sitio de intercambio entre el náhuatl y el español: un análisis de la alternancia lingüística", *Estudios de Cultura Náhuatl*, 31, pp. 359-392.

- . 2003. "Language interaction in Náhuatl discourse: the influence of Spanish in child and adult narratives", *Language Culture and Curriculum*, 16, pp. 1-17.
- GEE, JAMES PAUL 1996. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor and Francis.
- HAMEL, RAINER ENRIQUE, MARÍA BRUMM, ANTONIO AVELAR CARRILLO, ELISA LONCÓN, RAFAEL NIETO Y ELÍAS SILVA CASTELLÓN 2004. "¿Qué hacemos con la castilla? la enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 20, pp. 83-107.
- HICKMANN, MAYA 2003. *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUDSON, JUDITH Y LAUREN SHAPIRO 1991. "From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives", en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 89-135.
- LEE, ELIZABETH A., NANCY TORRENCE Y DAVID OLSON 2001. "Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts", *Journal of Child Language*, 28, pp. 531-543.
- LEIKEN, MARK, DAVID SHARE Y MILA SCHWARTZ 2005. "Difficulties in L2 Hebrew reading in Russian-speaking second graders", *Reading and Writing*, 18, pp. 455-472.
- MONTEMAYOR, CARLOS 1993. *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- NINIO, ANAT Y CATHERINE E. SNOW 1996. *Pragmatic development: essays in developmental science*. Boulder: Westview Press.
- OLSON, DAVID 1990. "Thinking about narrative", en *Narrative thought and narrative language*. Bruce K. Britton y Anthony Pellegrini (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 99-111.
- PINKER, STEVEN 1995. *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.

- PROPP, VLADIMIR 1985. *Morfología del cuento*. México: Colofón. [1ª ed. 1927].
- REEDER, KENNETH, JON SHAPIRO, RITA WATSON Y HILLEL GOELMAN 1996. "From communication to literacy", en *Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preschool years*. Kenneth Reeder, Jon Shapiro, Rita Watson y Hillel Goelman (eds.). Norwood: Ablex, pp.13-28.
- SAPIR, EDWARD 1954. *El lenguaje*. Trads. Antonio Alatorre y Margit Frenk. México: Fondo de Cultura Económica. (Breviarios, 96).
- Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-Ílan (SEMICA). *Antología*. Cuentos náhuatl de la Malintzin, en www7.nau.edu/coe/seminario/, [consultado en enero de 20009].
- SHATIL, EVELYN Y DAVID SHARE 2003. "Cognitive antecedents of early reading ability: a test of the modularity hypothesis", *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, pp. 1-31.
- STEIN, NANCY Y ELIZABETH ALBRO 1996. "Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories", en *Narrative development: six approaches*. Michael Bamberg (ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 5-44.
- SULZBY, ELIZABETH Y LILIANA ZECHER 1991. "The oral monologue as a form of emergent reading", en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 175-213.
- SWADESH, MAURICIO 1966. *El lenguaje y la vida humana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VAN DEN BROEK, PAUL 1994. "Comprehension and memory of narrative texts", en *Handbook of psycholinguistics*. Morton Ann Gernsbacher (ed.). New York: Academic Press, pp. 539-588.
- VYGOTSKY, LEV S. 1987. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Hispánicas. [1ª ed. 1930].
- 1990. *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol. [1ª ed. 1934].

SABER NARRAR UN CUENTO.
ESCRITURA DE PRODUCCIONES NARRATIVAS
EN NIÑOS BILINGÜES DE ESPAÑOL Y HÑÄHÑÜ

Leonora Patricia Arias Lozano
Escuela Normal de Especialización
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende comparar las características de la estructura narrativa de cuentos escritos en español y hñähñü de niños indígenas bilingües que están cursando de 1° a 6° de la escuela primaria. Se trata de un estudio comparativo de la producción escrita de 67 textos en dos lenguas, a partir de un mismo patrón de estímulo, cuento ilustrado para la creación de narraciones. Para ello se recurrió al sistema de análisis discursivo de Van Dijk y al planteamiento de Cummins sobre el desarrollo de habilidades académicas y su transferencia al aprendizaje de la segunda lengua.

Las preguntas que orientaron el estudio son: ¿qué diferencias existen entre las narraciones escritas en español y escritas en hñähñü?, ¿cómo es la estructura narrativa presente en los dos tipos de textos?, ¿ocurren diferencias por grado escolar?, ¿hay discrepancia en cuanto al tipo de marcadores discursivos del cuento?, ¿aparecen variaciones con respecto al uso de expresiones de lenguaje evaluativo entre los textos producidos en una lengua y otra?

Ideas subyacentes al estudio

Los supuestos hipotéticos que guían este estudio son:

1. Dado que la escuela privilegia el uso del español como lengua académica, las habilidades narrativas de los niños indígenas se desarrollan y se concretan con mayor dominio en español que en hñähñú.
2. Al no alfabetizarse en la lengua indígena, estos niños otomíes transfieren las habilidades aprendidas en español al hñähñú, pero la transferencia no es totalmente exitosa, ya que la lengua indígena está en visible desventaja.
3. El resultado es un bilingüismo sustractivo que se refleja en la producción escrita de cuentos en lo particular y en lengua oral, en general.

Contexto sociocultural y lingüístico

El grupo étnico hñähñú al que pertenecen los niños ocupa el séptimo lugar por el número de hablantes 239 850 (INEGI 2005) en comparación con el resto de las otras lenguas indígenas que hay en México. Es uno de los grupos que presenta más baja tasa de monolingüismo 4.4, lo cual es indicador del considerable desplazamiento que ha sufrido la lengua.

El hñähñú o también denominado otomí es una lengua mesoamericana perteneciente a la familia Otopame, hablada principalmente en los estados de Hidalgo, Estado de México, Querétaro, Veracruz, Puebla, Guanajuato, Tlaxcala y Michoacán. Es una lengua tonal, con tres tonos alto, bajo y ascendente, lo cual genera un cambio en el significado de las palabras. Aunque esta lengua se empezó a escribir desde la época de la Colonia, el uso de su escritura por los mismos hablantes es reciente y se ha incrementado en los últimos treinta años (Lastra 2006, Hekking 2002, Kugel 2003). Para su escritura se usan 37 grafías, el alfabeto hñähñú consta de 14 vocales y 23

consonantes, incluida la glotal.¹ Como parte de la caracterización de su comportamiento morfosintáctico, está la presencia de prefijos, sufijos y determinadores junto con el orden de palabras que marcan número, diminutivización, relación, 1ª, 2ª y 3ª persona (ausente o presente), uso de seis tiempos gramaticales y cuatro tipos de verbos (Bernal 2003 y Martín 2001).

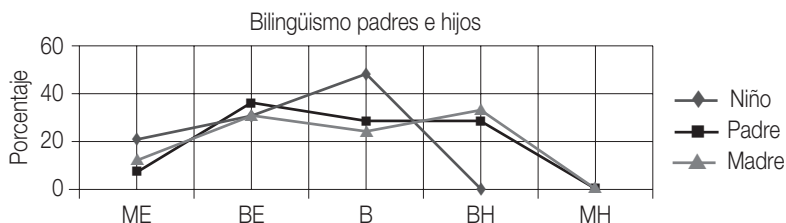
La comunidad en donde viven los niños participantes en este estudio es El Defay, perteneciente al Municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo en el Valle del Mezquital. La actividad laboral que prevalece es la agricultura y cría de animales de granja con producción de autoconsumo y baja comercialización. Los ingresos básicamente provienen de remesas de migrantes ilegales en Estados Unidos o inmigrantes de la República Mexicana. Esto ha incrementado el empleo en oficios relacionados con la construcción, también ha generado mayor circulación de dinero, pero las condiciones socioculturales de pobreza y falta de fuentes de trabajo persisten.

El incremento de diversas creencias religiosas ha deteriorado la identidad cultural y lingüística, pues impone tácitamente prácticas que acaban con la cultura indígena y contribuyen al desplazamiento lingüístico. Tal es el caso de cantos, cuentos y rezos que se realizan exclusivamente en español. Por otra parte, el uso de la lengua indígena a nivel familiar se polariza entre abuelos y nietos con mayor tendencia al monolingüismo en hñāhñú por los primeros y en español por los segundos. Al comparar el manejo de lenguas entre padres e hijos, se puede observar en la figura 1 que el bilingüismo de los padres con predominancia del español está ligeramente por encima del bilingüismo con predominancia del hñāhñú y presencia mínima en esta lengua; mientras que en los niños es nulo el monolingüismo en hñāhñú con tendencia al incremento del porcentaje de bilingüismo.

¹ Este alfabeto es resultado de la última “Reunión Interestatal de la Lengua Hñāhñú” (enero de 2009, D.F.).

El 57% de las familias de los niños tiene antecedentes de migración por parte del padre y un 12% de ambos progenitores. Este fenómeno de migración ha incrementado la fragmentación familiar de tal manera que la mitad de los niños vive en el albergue de la comunidad. Aunque existe personal asignado para vigilar su alimentación y apoyo en las tareas, carecen de una forma de crianza estable que fomente el desarrollo de la identidad, la cultura y la lengua indígena.

Figura 1. *Comparación de manejo de lenguas entre padres e hijos*



ME = monolingüe español; BE = bilingüe con predominancia español; B = bilingüe; BH = bilingüe con predominancia hñähñú, y MH = monolingüe hñähñú

No obstante que los niños asisten a una escuela de educación indígena cuyo propósito es desarrollar el bilingüismo y la interculturalidad, la realidad es que la lengua de instrucción sigue siendo el español (Bravo Ahuja 1995 y Lastra 2006), no se cuenta con un programa específico para la enseñanza de la lengua indígena, ni con estrategias de enseñanza en lenguas, independientemente de que solo el 5% del tiempo escolar se dedica a trabajar la lengua.

Actualmente la alternancia lingüística está presente en los ámbitos comercial, familiar y escolar; esto genera condiciones y demandas de comunicación e interacción lingüística simultánea en español y hñähñú.

De acuerdo con García Marcos (1999, p. 262): “Por *cambio* (o *intercambio/mezcla*) de códigos se entiende la utilización alternada de dos lenguas en un mismo discurso o en una misma conversación”.

Lo cual ofrece a los niños un contexto poco favorecedor para la distinción y separación de las dos lenguas, base para el desarrollo de un bilingüismo aditivo y equilibrado.

SABER NARRAR, CULTURA ACADÉMICA Y BILINGÜISMO

El papel de la alfabetización en los años escolares es un campo que se ha venido desarrollando desde diferentes perspectivas; en las que el tema de la adquisición de una cultura académica a partir del manejo formal del lenguaje y mediante el aprendizaje de diversas formas discursivas, va más allá de las habilidades comunicativas interpersonales de la vida cotidiana, pues se plantea el uso del lenguaje, no solo como un medio de transmisión de información, sino como un instrumento de pensamiento (Vygotsky 1991, Olson 1995 y Cummins 2002).

Para Kozulin (2000, p. 145)

La alfabetización no es una aptitud técnica, sino una actitud cognitiva y psicológica especial. Aunque las comunicaciones orales son principalmente contextuales, el empleo de textos presupone y al mismo tiempo refuerza la descontextualización o, dicho de una manera más precisa, los textos actúan cada vez más como contextos para otros textos.

Una de las funciones de la escuela es poner en contacto a los niños con un lenguaje académico que implica saber leer, escribir, decir y entender lo que se está diciendo sobre el conocimiento construido por la humanidad y que está contenido en el currículo básico. El aprender la lengua escrita implica que los niños asimilen los conceptos y también aprendan a utilizar el lenguaje como una herramienta de pensar para crear nuevas formas de expresión. De tal manera que el niño empieza a manejar su propia objetividad y la comunica desde una perspectiva discursiva estructural unificada aceptada social y escolarmente como válida mediante diferentes tipos

de textos, como la descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción (Cassany, Luna *et al.* 2002).

El empleo de narraciones y diferentes tipos de textos escritos como herramienta de enseñanza y aprendizaje dentro del proceso de alfabetización en los años escolares, se ha venido trabajando en México en los últimos quince años, pues en la producción de textos escritos los niños ponen en juego conocimientos implícitos de dos tipos: su conocimiento lingüístico y su conocimiento del mundo. Dentro del primero se ubica lo correspondiente al proceso de adquisición de la lengua, que en el caso de los niños indígenas está conformado por dos sistemas, el español y el hñähñú; además de sus saberes intuitivos o sistematizados acerca de la estructura discursiva del cuento. En el segundo tipo de conocimiento se ubica el manejo de información, conceptos, relaciones de causalidad, nociones temporales, lo que se conoce como saber cognitivo.

De acuerdo con Luria (1984, p. 187) en el uso del lenguaje escrito:

Toda la información que está expresada en el lenguaje escrito deberá apoyarse sólo en la utilización suficientemente completa de los medios gramaticales desplegados del lenguaje.

De ello se desprende que el lenguaje escrito deberá ser sinsemántico al máximo y los medios gramaticales que utiliza deben resultar completamente suficientes para la expresión de la comunicación transmitida.

Esto es, el niño requiere llegar a dominar el uso de las palabras tanto en su significado como en su función gramatical para lograr cohesión y coherencia del texto, sin recurrir a los gestos y entonaciones propias del lenguaje oral; lo cual implica el manejo de un lenguaje descontextualizado. Es decir, puede utilizar la lengua escrita como herramienta para crear mediante la palabra: objetos, personajes, situaciones, interacciones ficticias e interactuar con los mundos internos de los actores del cuento, transitando por la creación de cualquier

mundo posible. El niño puede ir desde narrar una historia cotidiana hasta producir la argumentación de un escrito académico escolar.

El aprendizaje de la lengua escrita es consecuencia de un proceso sistemático e intencional que implica una toma de conciencia diferente al aprendizaje del lenguaje oral. De tal manera que los procesos de conciencia metalingüística, entendida como “la habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y funciones” (Garton Pratt 1991, p. 145) son trabajados con mayor intensidad; ya que el lenguaje escrito “tanto por su origen como por su estructura psíquica se diferencia radicalmente del lenguaje oral y el análisis consciente de los medios de su expresión constituyen su característica fundamental” (*ibid.*, p. 188). Esto también coincide con el planteamiento de Olson (1995) quien afirma que la escritura es en sí misma un proceso metalingüístico.

El narrar involucra un proceso de descontextualización y el uso de la lengua para crear cualquier mundo posible en donde han de definirse los contextos de actuación en espacio y tiempo, acciones, personajes y mundos internos de estos últimos. Para lo cual se requiere del dominio no solo del sistema semiótico de una lengua, sino de la conciencia de crear un espacio de intersubjetividad que permita compartir e intersectar las formas de interpretación del narrador, el espectador y los personajes del cuento. Esto es, el narrar implica utilizar el lenguaje como una herramienta de creación de referencialidad.

Desde esta perspectiva el manejo de la referencialidad proposicional está directamente enlazada con el uso del lenguaje académico, que no surge únicamente como resultado de la interacción con el otro. Ya que su aprendizaje requiere de la mediación surgida a partir de la interrelación comunicativa con un hablante-escritor experimentado (puede ser el maestro o los autores que se encuentran en la literatura escolar) con respecto al manejo de las estrategias discursivas requeridas para narrar un cuento; donde la referencialidad discursiva y proposicional operan simultáneamente en la producción de un cuento.

Para Cummins (2002) el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (CALP)² requerido en la escuela, incluye el dominio conversacional constituido por las Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas, más un dominio académico. Este último conlleva el manejo de un léxico especializado de las diferentes áreas de contenido, sintaxis compleja tanto en lo oral como en lo escrito, dominio de la lectura y de la escritura, además de una capacidad de interpretación. Todo lo cual se relaciona con formas de registro académico de diferentes tipos de textos como son, exámenes, apuntes, resúmenes, esquemas, exposiciones, ensayos, reportes o informes y narraciones. Asimismo, entraña el uso del lenguaje para el manejo de conceptos espontáneos y científicos. En otras palabras, implica el desarrollo de habilidades metacognitivas y metalingüísticas.

El planteamiento que hace este autor con respecto al bilingüismo es que se puede generar un bilingüismo aditivo, mediante la ampliación del Dominio Subyacente Común. Este último referido a “la interdependencia de conceptos, destrezas y conocimientos lingüísticos que hace posible la transferencia” (Cummins 2002, p. 219). Lo cual requiere diferenciar entre el dominio lingüístico que tiene una persona al participar en una conversación y el saber académico, que a su vez forman parte del dominio de una lengua.

La hipótesis de la interdependencia lingüística plantea: “en la medida en que la enseñanza de Lx sea eficaz para promover el dominio (*proficiency*) de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Ly (sea en la escuela o en el entorno) y una motivación suficiente para aprender Ly” (*ibid.*, p. 54). Cummins declara “el dominio de la lengua académica se transfiere de una lengua a otra, de manera que

² Las siglas en el texto original *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* son CALP Cognitive Academic Language Proficiency, en este escrito se retomará la forma en que aparece traducido al español como Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico, BICS Basic Interpersonal Communicative Skills como Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas y CUP Common Underlying Proficiency como Dominio Subyacente Común.

los estudiantes que hayan desarrollado la lecto-escritura en su L1 tenderán a hacer mayores progresos en el aprendizaje de lecto-escritura en L2” (*ibid.*, p. 198). Sin embargo, la transferencia no es proceso mecánico ni automático que el niño realice naturalmente, pues se requiere de un trabajo de enseñanza deliberado y organizado, que proporciona la alfabetización.

Al no desarrollarse las habilidades del lenguaje cognitivo en las dos lenguas; tampoco se estimula el desarrollo del lenguaje interior dentro de los dos sistemas semióticos y lingüísticos imbricados con el desarrollo de la referencialidad proposicional y discursiva, requerido en la construcción de la representacionalidad de cualquier texto narrativo.

MÉTODO

Participantes

En este estudio intervinieron 42 niños bilingües español-hñāhñú de 6 a 12 años de edad que cursan el nivel de primaria de la educación básica en una escuela de educación indígena del Valle del Mezquital.

Dado que es un estudio comparativo de las habilidades narrativas en dos lenguas se realizó una selección para conformar una muestra intencional no probabilística bajo los siguientes criterios: 3 pares de niños (hombre y mujer) de cada grupo escolar reportados por el maestro titular con buen, regular y bajo manejo de alguna de las lenguas. Esto con la finalidad de tener la mejor representación posible del grupo natural. Esta muestra constituyó el 32 % del total del alumnado, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Número de participantes*

| Grado | Sexo | | Total |
|-------|--------|-------|-------|
| | Hombre | Mujer | |
| 1° | 4 | 2 | 6 |
| 2° | 3 | 3 | 6 |
| 3° | 6 | 6 | 12 |
| 4° | 3 | 3 | 6 |
| 5° | 3 | 3 | 6 |
| 6° | 3 | 3 | 6 |
| Total | 22 | 20 | 42 |

Los niños fueron explorados con respecto a su nivel de bilingüismo en la lengua indígena por un maestro bilingüe nativohablante de la misma escuela, con el instrumento psicopedagógico “Exploración lingüística de hñähñú” (Flores 2004). Mediante este instrumento fue posible ubicar a los alumnos en cuanto a su bilingüismo en tres niveles: monolingüe español 21%, bilingüe con predominancia del español 31%, concentrados en los niños más jóvenes de 1° a 3° de primaria, y bilingües 48%.

Procedimiento

La tarea y el instrumento

Por parte de la investigadora, con el apoyo del maestro de grupo, se solicitó a los niños escribir un cuento a partir de un estímulo visual “La siembra. Ra b’ot’i” (véanse de la figura 2 a la 12). Es un cuento que consta de 10 láminas de 27 cm × 17.5 cm, donde se presenta una historia de contenido rural que es la siembra, fue diseñado de acuerdo a las características culturales de los niños y contempla la superestructura de un cuento. Se utilizó este instrumento como una tarea pautada que permitiera ser narrado por escrito en las dos lenguas, para poder tener una línea base de comparación de ambas producciones escritas.

Figuras 2-12. Cuento: *La siembra. Ra b'ot'i*

Figura 2.



Figura 3.



Figura 4.



Figura 5.



Figura 6.



Figura 7.



Figura 8.



Figura 9.



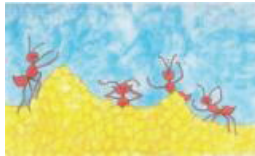
Figura 10.



Figura 11.



Figura 12.



El escenario de aplicación fue el salón de clase, una actividad individual, dentro de un marco escolarizado. En contexto grupal se dio a cada niño un libro con el cuento de la “La siembra. Ra b'ot'i” para que lo pudiera manipular libremente, después se le pidió que escribiera el cuento, cuidando los siguientes aspectos: Hacer uso de un lenguaje formal descontextualizado referido a una tercera persona y atender a la secuencia (antes, después y final). Se les dio libertad

para escribirlo primeramente en la lengua que ellos eligieran español o hñähñú. Cuando los niños solicitaban apoyo se les decía: “escríbelo como tú sepas, como tú quieras”. Ante la pregunta sobre la cantidad de palabras o renglones a escribir se les motivaba diciendo: “escribe lo más que puedas”.

Los textos

Se obtuvo un total de 67 textos (tabla número 2), los cuales fueron transcritos respetando la redacción del niño con una normalización de la escritura para efectos del análisis estructural. Siguiendo la metodología de segmentación del texto de Ferreiro, Pontecorvo y Ribeiro “*enunciados o cláusulas*, definidos operativamente como una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado” (1996, p. 27) la unidad de transcripción fue la línea gráfica y la unidad de análisis el enunciado. Los turnos de habla o expresiones de habla directa que aparecieron en los textos fueron clasificados también como enunciados simples. Pese a que se trata de narraciones escritas la presencia de expresiones de habla reportada puede darse como habla directa o habla indirecta, tiene como finalidad introducir lo que en el lenguaje oral son los turnos de habla; esto es la forma de trasladar el lenguaje oral al plano de la escritura; al respecto Ferreiro (2002, p. 167) dice “La escritura es un lenguaje sacado del tiempo de la enunciación, que hace simultáneo lo sucesivo y permite comparaciones nuevas. Permite, de hecho, otras formas de análisis. Al hacerse escritura, el lenguaje se convierte en un nuevo tipo de objeto con otras propiedades”.

Tabla 2. *Cantidad de textos*

| | |
|-----------------|----|
| Cuentos Español | 42 |
| Cuentos Hñähñú* | 25 |
| Total de textos | 67 |

* Hubo 11 dibujos y 6 construcciones diferentes

Con respecto a los textos escritos en lengua indígena se trabajó a partir de las traducciones del Mtro. Eutiquio Flores Sánchez, profesor de la escuela y hablante de la lengua, siguiendo los mismos criterios. Cabe hacer la aclaración que se siguió como norma para la transcripción la variante de la región, respetando el habla de la comunidad.

Operacionalización de las categorías de análisis

El análisis de los textos se dirigió básicamente en tres líneas: la estructura narrativa, marcadores discursivos y expresiones de lenguaje evaluativo.

Para el análisis de la estructura narrativa se hizo una segmentación de cada texto con relación a la superestructura y macroestructura del cuento, en la que se ubicó introducción, complicación, resolución y evaluación. Se registró la presencia de cada uno de esos segmentos, siempre y cuando hubiera al menos un enunciado para cada uno de estos rubros. Siguiendo la propuesta de superestructura del cuento de Van Dijk (1993) se operacionalizaron estos elementos de la siguiente manera:

La *introducción* se caracteriza por la presentación inicial de una situación (suceso), en la cual participan personas, animales o cosas (personajes) en un tiempo y lugar específicos (marco) que ponen de manifiesto las condiciones en que se presenta la historia y están expresados en un enunciado o una serie de enunciados.

La *complicación* es la serie de dificultades, hechos importantes realizados o sufridos por los personajes del cuento, expresados en uno o varios enunciados.

La *resolución* es el conjunto de formas en que se solucionó la o las complicaciones a lo largo del relato y es expresada por uno o más enunciados. Se contabilizó el número de complicaciones y resoluciones presentes en cada uno de los escritos.

La *evaluación final* es un juicio global con respecto a lo acontecido dentro de cada historia, puede ser expresada por alguno de

los personajes o por el propio narrador y está manifestada en uno o varios enunciados. En los cuentos escritos en hñähñú también se contabilizó como evaluación final la descripción del estado último en que estaban los personajes; ya que dentro de la literatura indígena el presentar el estado último en que quedan los personajes se constituye en una forma de evaluación sin necesariamente emitir un juicio.

Con respecto a los marcadores discursivos se contabilizó independientemente la presencia de título, frases iniciales y finales como marcadores discursivos del cuento. En lo que respecta a los escritos en hñähñú se tomó en cuenta las frases “un día...” “una vez...” como marcadores iniciales dado que es una forma muy frecuente de aparecer en la literatura indígena. Lo mismo sucede con las palabras finales “hasta ahí” o “ya terminó” porque son indicadores del fin de discurso que están cercanos a la lengua oral, propios de la lengua indígena (Martín, Gómez, *et al.* 2001).

En la línea de las expresiones evaluativas, el análisis fue la presencia de expresiones evaluativas y de habla reportada, siguiendo la propuesta de Shiro (2007, p. 3) se utilizó la siguiente tipología:

1. Emoción, expresa afecto, emoción.
Ej. *Se puso contenta.*
2. Cognición, representa el pensamiento y las creencias.
Ej. *Pensó que era un pajarito.*
3. Percepción, expresa todo lo que se percibe a través de los sentidos.
Ej. *Vio al policía.*
4. Estado físico, expresa el estado interno más físico que emocional.
Ej. *Estaba muy cansada.*
5. Intención, expresa las intenciones de un personaje de realizar alguna acción.
Ej. *Trató de escapar.*
6. Relación, representa una acción que enfatiza la

interpretación de una relación entre personajes o entre un personaje y un objeto, más que la acción misma.

Ej. *Encontraron* un ratoncito.

7. Habla reportada, representa el lenguaje que cita al hablar:

a. Directa, las palabras del personaje se reportan como si el personaje los hubiera pronunciado textualmente.

Ej. *Le dijo*: “*por aquí señor, por favor*”.

b. Indirecta, las palabras del personaje son reportadas indirectamente.

Ej. *Mi mamá le dijo que yo estaba ahí*.

c. Libre, Las selecciones léxicas implican que hubo un intercambio verbal sin reportar explícitamente las palabras pronunciadas pero reportando frecuentemente el acto de habla realizado, es decir, el propósito comunicativo.

Ej. *Mi mamá me regañó*.

Se contabilizó la frecuencia de aparición de cada una de estas formas de expresión en los dos tipos de textos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Estructura narrativa

Antes de iniciar propiamente el análisis de las narraciones es importante mencionar los apoyos que utilizaron los niños y los momentos que se dieron durante la realización de sus escritos.

Del cuchicheo al tiempo de silencio

En todos los grados y en ambas lenguas, se observaron dos diferentes momentos en el comportamiento de los niños. El primero que hemos denominado “De cuchicheo o planeación” donde prevalecía

un murmullo generalizado entre los alumnos y un mirar el trabajo del otro o preguntarse entre sí acerca de la forma de realizar la tarea y confirmar la demanda comunicativa. La importancia de este tiempo estriba en ser la etapa de planeación donde el niño empieza a expresar de forma oral su lenguaje interior para desplegarlo y posteriormente escribirlo. Esto es en términos de Luria (1979) hacer un plan del texto para pasar del pensamiento interior a la forma explícita exteriorizada y desplegada; de tal manera que los niños, necesitaron efectuar un proyecto a partir de su lenguaje interior. El cual no obstante compartiera la misma base de la superestructura en imágenes del cuento “La siembra”, requería ser reorganizado y procesado por escrito en un código lingüístico diferente cada vez, el cual está relacionado con las características de su bilingüismo.

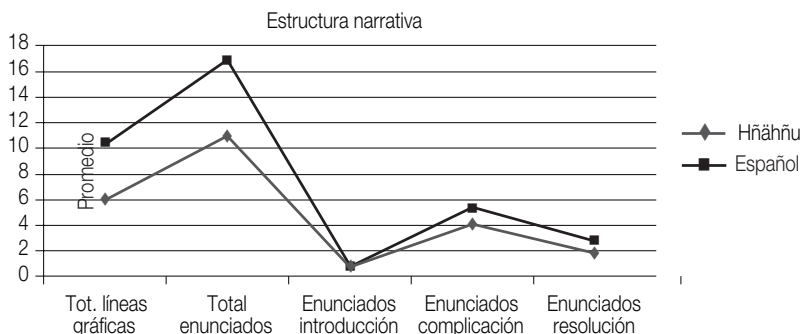
El segundo momento denominado “Tiempo de silencio o producción individual”, caracterizado en que cada alumno se encontraba concentrado en la ejecución de la tarea. A lo largo de este lapso de tiempo, el tipo de interacciones que los alumnos tenían entre sí, con su maestro de grupo y con la investigadora fueron mínimas y estuvieron referidas a dudas ortográficas, preguntas de aprobación y de cantidad de palabras escritas. Cuando se trató de los textos en lengua indígena las interacciones aumentaron con los compañeros que entre ellos mismos reconocen como mejores hablantes del hñähñú.

En esta etapa el plan interno ya está organizado y están poniendo en marcha sus competencias lingüísticas con respecto a la lengua escrita en ambas lenguas. Es en este momento cuando la actividad de producir un escrito remite al proceso de transferencia de sus conocimientos metalingüísticos, al mismo tiempo que se fomenta la diferenciación de los dos sistemas, en el niño bilingüe.

Número de líneas gráficas y enunciados

Con respecto al número de líneas escritas, vemos en la figura 13 que la cantidad promedio de líneas gráficas producidas en español fue de 10 líneas; mientras que en hñähñü fue de 6 líneas y que aumentaron en los últimos grados de escolaridad, aun cuando los niños resultaron ser bilingües con predominancia en la lengua indígena.

Figura 13. *Comparación promedios por número de líneas y enunciados*



Lo mismo sucede con respecto al número de enunciados que en español fue un promedio de 17 enunciados, mientras que en hñähñü fue de 11 enunciados. Estos datos no solo arrojan evidencia positiva sobre la idea de la transferencia, sino que también apuntalan la tesis central de como la alfabetización en español influye en la consolidación de esta lengua por encima de la lengua indígena; pues aunque el 75% de los niños de 3° a 6° fueron evaluados como bilingües el número de líneas gráficas y enunciados escritos en total y en los segmentos de introducción, complicación y resolución, resultaron mayores en español que en hñähñü; lo cual es indicador de que hay mayor fluidez para utilizar la lengua escrita en español, aunque sean bilingües en la parte oral.

Dibujos y construcciones diferentes

Como resultado de la primera clasificación de las producciones escritas de los niños (véase tabla 2), se obtuvieron 11 dibujos y 6 construcciones diferentes en lengua indígena; mientras que en español el 100% de los niños logró escribir al menos una línea gráfica.

Cabe hacer la aclaración que el hacer un *dibujo* en vez de escribir el cuento, fue permitido durante la toma de datos, toda vez que ante la complejidad de la tarea los propios niños así lo solicitaron. Aquí se pone de manifiesto que dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita los niños atraviesan por la etapa presilábica (Ferreiro y Teberosky 1979, Ferreiro 2003), donde el dibujo se constituye en una forma gráfica para satisfacer sus intenciones comunicativas al no poder utilizar la lengua escrita como herramienta de comunicación. Esto se puede constatar en las figuras 14, 15 y 16 sobre el tipo de estructura del cuento en hñähñú donde el 26% corresponde a la producción de dibujos.

Figura 14. *Dibujo*

Jordi hns02ja1,
6 años, 1°,
monolingüe español



Figura 15.

Construcción diferente
Pablo hns13pm3,
9 años, 3°, bilingüe

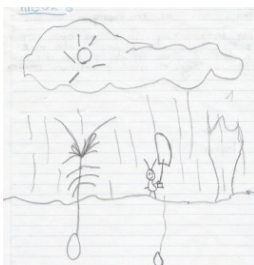
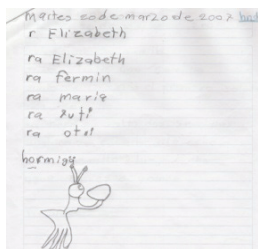


Figura 16.

Construcción diferente
Elizabeth hns10er2,
7 años, 2°, bilingüe
predominancia español



De igual manera las *construcciones diferentes* fueron denominadas de esta manera ya que no se pueden considerar como textos porque son solamente palabras sueltas (véanse figura 15 de Pablo y figura 16 de Elizabeth), muchas veces ininteligibles que no presentan estructura, ni siquiera como formas de yuxtaposición para intentar construir un enunciado, aunque sí son palabras relacionadas con el cuento hormigas, maíz, arañas (bichos); pero que igualmente forman parte de las intuiciones cognitivas que los niños han formado acerca de lo que es la lengua escrita, recuerdan la fase presilábica (Ferreiro 2003) donde los niños escriben algunas letras junto a un dibujo queriendo representar la imagen de lo intentan comunicar por escrito.

Como puede observarse en la figura 17 el porcentaje de construcciones diferentes en español fue de tan solo el 2%, mientras que en hñähñü fue del 14.5%. Desde el punto de vista de nuestro planteamiento de la transferencia del conocimiento de la lengua escrita; estos niños no han podido hacer esta transferencia por dos posibles causas: La primera es que al poseer un bajo manejo del hñähñü, aunque cognitivamente tuvieran la posibilidad de realizar este proceso, no cuentan con elementos suficientes como parte de sus habilidades interpersonales básicas de comunicación en lengua indígena. Es decir, el vocabulario y conocimiento de estructuras morfosintácticas y gramaticales del hñähñü resultan escasos. Estos datos coinciden con el hecho de que los niños de 1° que resultaron evaluados como monolingües en español, hicieron dibujos. Sin embargo los niños de 2° que fueron evaluados como bilingües con predominancia en español presentaron construcciones diferentes o alguna línea escrita en lengua indígena.

La segunda causa posible, es que los niños de 1° y de otros grados todavía están en proceso de consolidación de la lengua escrita en la etapa alfabética, por lo tanto su conciencia fonológica con respecto a fonema-grafía en español todavía no puede ser transferida a un sistema fonológico diferente. Tal es el caso de algunos niños que fueron evaluados como bilingües con predominancia del hñähñü y

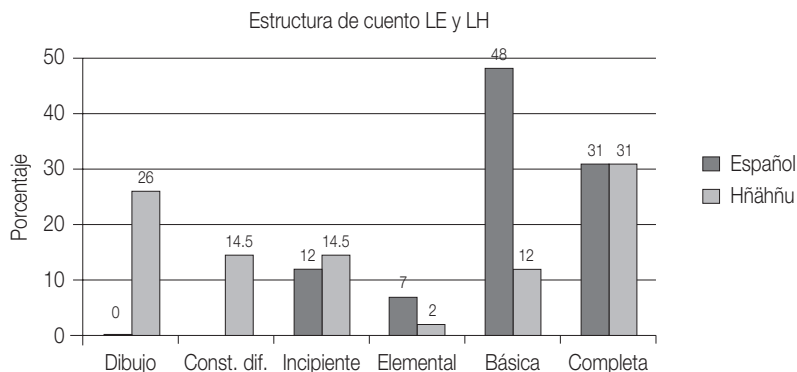
todavía presentan bajo dominio de la lengua escrita en español y en sus habilidades interpersonales básicas de comunicación, como es el caso de Pablo (figura 15).

En el caso de Elizabeth (figura 16) es posible ver como la niña aplica sus saberes lingüísticos con respecto a un sistema con el que tiene contacto, por el contexto bilingüe en el que se desenvuelve pero que todavía no lo ha adquirido y, solamente utiliza un marcador del hñähñü junto con palabras del español; es decir establece una equivalencia entre *na* que funciona como modificador en forma muy similar a los artículos en español y desde su perspectiva escribe en la lengua indígena.

Tipo de estructura narrativa

Los textos producidos por los niños fueron clasificados de acuerdo a la estructura narrativa que presentaron en: incipientes, elementales, básicos y completos.

Figura 17. *Tipo de estructura de cuentos en español y hñähñü*



Los cuentos con *estructura incipiente* fueron aquellos que mostraron 1 o 2 categorías del cuento, introducción, complicación o resolución. Estructura incipiente en español 12% y en hñähñü 14.5%. Los niños más chicos frecuentemente no presentan introducción

y empiezan directamente con la descripción de una complicación. Estas tienden a ser una serie consecutiva de acciones que con poca frecuencia presentan resolución como respuesta o consecuencia de lo hecho. Lo cual puede estar en correspondencia con el desarrollo cognitivo de la etapa en la que se encuentran, que es el final de la etapa preoperacional e inicio de operaciones concretas de acuerdo a Piaget (1969), pues aún están desarrollando las nociones de causalidad y no pueden moverse con la reversibilidad del pensamiento de relaciones causales y de temporalidad (Flavell 1990). Un ejemplo de esta estructura la podemos ver en la tabla 3, donde el texto presenta solo dos complicaciones, sin introducción ni resolución.

Tabla 3. *Estructura incipiente. María ens07mn2, 7 años, 2º, bilingüe*

| | |
|--|---|
| La siembra que la hormiga tiene una semilla es donde la viera El hormiga queria sembrar maiz Le echo tierra maiz | Líneas gráficas 5, Enunciados 5, Título sí, Marcador discursivo inicial no, Marcador discursivo final no, Introducción no, Complicación 2, Expresiones evaluativas: Intención 1 y percepción 1, Evaluación final no. |
|--|---|

Nota: Los textos aparecen respetando ortografía y redacción originales, solo fueron normalizados en cuanto a su escritura.

Ocasionalmente en los textos de estructura incipiente no es posible distinguir claramente si se trata de una complicación o una resolución por la falta de otros elementos lingüísticos que lo caracterizarían como tal, como es el uso de conectores. Aquí puede constatarse como la adquisición y dominio de las palabras de enlace se van internalizando paulatinamente conforme avanza el proceso de consolidación de la lengua en los años escolares (Barriga Villanueva 2002).

Como textos con *estructura elemental* se clasificaron aquellos que presentaron al menos un enunciado para cada categoría del cuento: introducción, complicación y resolución. En ambas lenguas coincide con ser la estructura discursiva con menor frecuencia 7% español,

2% (véanse figuras 18 y 19) hñähñú y solamente se presentó en los tres primeros grados de escolaridad.

Conforme los niños avanzan en edad y en escolaridad, gradualmente incorporan más elementos o enunciados de tipo descriptivo de las propias acciones, lo cual indica un nivel de complejidad mayor en la construcción de la intertextualidad. Dejan de ser series de acciones y ahora empiezan a redactar pequeñas cláusulas constituidas por dos o más enunciados simples, aportan mayores elementos y se constituyen en núcleos de información más consolidados. Es decir, trabajan con episodios en los cuales es posible observar la inicial distinción entre el plano de la referencialidad y la expresividad (Bruner 1988 y Wertsch 1988); así como un manejo incipiente del primer y segundo planos dentro del cuento.

Esto puede apreciarse en la tabla 4, donde la introducción puede ubicarse a partir de la presentación de los personajes, pero no aparece claramente como la intención del niño de dar un encuadre u orientación al lector para poder ubicarlo en tiempo y espacio. Además las complicaciones aparecen solo como una sucesión de hechos más que dar una causalidad y encadenamiento de los hechos. Por otra parte, la resolución aparece como parte de la cronología de los hechos y no como consecuencia de las complicaciones.

Tabla 4. *Estructura elemental. Uriel ens12em2, 7 años, 2º, bilingüe*

| | |
|--|---|
| Las hormigas sembraban maiz para comer y le echaban agua para que el maiz crecieran y en un año crecieran un poco y de ahí crecieron más grande y en pocos años crecieron elotes y de ahí cortaron elotes y lo desgranaron | Líneas gráficas 8, Enunciados 8, Título sí, Marcador discursivo inicial no, Marcador discursivo final no, Introducción sí, Complicación 4, Resolución 1, Expresiones de Evaluación: de relación 2, Evaluación final no. |
|--|---|

La *estructura básica* de los textos se caracterizó por tener: introducción, complicación, resolución y enunciados para reacciones de

respuesta interna o abierta. Los textos con este tipo de estructura fueron los que registraron los porcentajes más elevados en español 48%, véase figura 14. Lo cual es indicador de que la mayoría de los niños aprenden rápidamente la macroestructura del cuento en español e incorporan elementos de mayor complejidad como es el plano interno y una clara delimitación de episodios; independientemente de que al final aparece una resolución como consecuencia, pero que no engloba lo que sería un juicio de todas las acciones del cuento.

Por otra parte, se puede ver en la tabla 5 que aumenta el número de enunciados utilizados en cada categoría del cuento; se presentan varias complicaciones y resoluciones intermedias, así como la resolución final y hay una mayor presencia de expresiones de lenguaje evaluativo. Lo cual marca una clara diferenciación en el manejo de la referencialidad y la expresividad; los niños ahora utilizan el lenguaje para hacer que emerja una historia en la mente del lector. Es decir, el niño no solo puede describir una serie de acciones y revelar cuál es su pensamiento interior; sino que ahora es capaz de crear la identidad del otro y poner de manifiesto la función de autorregulación a partir del lenguaje interno del “otro” que está personificado en los protagonistas del cuento. Esto es una característica de los narradores avezados.

Tabla 5. *Estructura básica. Itzel ens24ip3, 8 años, 3°, bilingüe predominancia español*

| | |
|--|---|
| <p>Había una vez un maíz y cuatro hormigas y encontraron un maíz tirado y después lo encontraron y encontraron otro tirado en la tierra y fueron a traer agua y le echaron agua y vieron que ya había crecido un poco más y creció más y más alto y las hormigas aplaudieron y se subieron al maíz y lo cortaron y lo pelaron y había mucho maíz . </p> | <p>Líneas gráficas 8, Enunciados 15, Título sí, Marcador discursivo inicial sí, Marcador discursivo final no, Introducción sí, Complicación 6, Resolución 3, Expresiones de lenguaje evaluativo: relación 2, percepción 1 y emoción 1, Evaluación final no.</p> |
|--|---|

Si bien esto es un logro muy importante en el manejo de la lengua escrita, como una herramienta de construcción del pensamiento, con respecto al desarrollo del bilingüismo en el niño, tenemos que la producción de los cuentos en lengua indígena es menor (12%) y se da a partir de la segunda mitad de la educación primaria; hecho que marca nuevamente el desplazamiento de la lengua indígena no solo socialmente, sino como herramienta cognitiva que pudiera generar el desarrollo de un lenguaje académico. Ya que es utilizada pobremente como parte de un desarrollo proposicional en la construcción de un discurso narrativo. Este hecho contrasta con la mayor frecuencia de niños bilingües a partir del 4° (véanse figuras 18 y 19), pues aun cuando va en aumento su dominio sobre la lengua indígena oralmente, se va instalando al mismo tiempo un bilingüismo sustractivo.

Este fenómeno probablemente se explique por la conjugación de diversos factores: el tiempo de desarrollo de la conciencia fonológica y su transferencia, el proceso lento de adquisición de la lengua indígena y el eventual contacto con literatura escrita en hñähñú.

Dentro de los textos de *estructura completa* fueron clasificados aquellos que mostraron los mismos elementos de la estructura básica, más expresiones de lenguaje evaluativo y evaluación final, ya sea en la forma tradicional occidental o en la forma indígena. En las resoluciones internas es posible que estén contenidas también formas de evaluación intermedia. Dado que la evaluación es semejante o está directamente relacionada con la respuesta interna de los personajes y es donde vemos que hay dos tipos de reacción: respuesta interna y respuesta abierta. La primera relacionada con el mundo interno de los personajes y la segunda relacionada con las acciones que efectúan los personajes a partir de un hecho.

Como puede verse en la tabla 6, existe un aumento cuantitativo y cualitativo considerable en el número de enunciados, complicaciones, resoluciones intermedias y expresiones de lenguaje evaluativo.

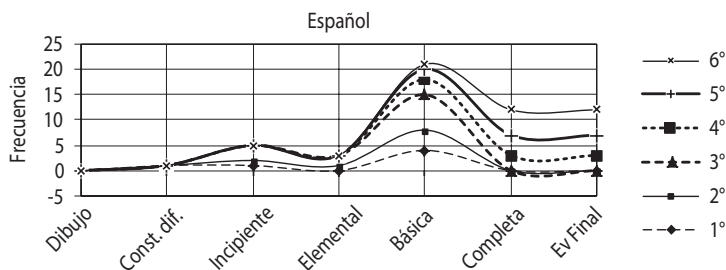
Tabla 6. *Estructura completa. Crisanta 12 años, 5°, bilingüe*

| | |
|--|----------------------|
| La siembra . | |
| Había una vez una semilla estaba tirado en el | Líneas gráficas 22 |
| agua dos hormigas estaban cerca de ahí y luego lo | Enunciados 44 |
| encontraron se pusieron contentos y se la llevaron . | Título sí |
| tres hormi- | Marcador discursivo |
| gas lo escarbaron la tierra una hormiga lo echo y lo | inicial sí |
| tapo | Marcador discursivo |
| y otra hormiga lo estaba escarbando para echar la otra | final sí |
| lo | Introducción sí |
| enterraron le echaron mucha tierra las dos semillas | Complicación 13 |
| estaban | Resolución 7 |
| muy cansados y se fueron felices . las tres hormigas | Expresiones de |
| cortaron tres flores con esos traían agua para echarlo | lenguaje evaluativo: |
| para | emoción 5, |
| que crezcan pronto . luego fueron a ver las dos semillas | percepción 5, |
| que habrían enterrado dentro de la tierra para ver si ya | estado físico 1, |
| habría | intención 3, |
| crecido pero ya estaban creciendo poco a poco . y se | relación 1, |
| fueron | Evaluación final 1 |
| a sus casas . seis hormigas fueron a ver ya como estaba | |
| sus maíz pero los tres maíz ya estaban grandes entonces | |
| las seis hormiga se pusieron muy felices y se fueron . | |
| las | |
| tres hormigas fueron a ver sus maíz pero las tres matas | |
| de maíz ya no eran tres ya eran más pero el maíz maíz | |
| rindió | |
| mucho hasta que las hormigas se pusieron aplaudir por | |
| sus maíz | |
| que ya rendían . pero cuando ya tenían sus elotes se | |
| pusieron | |
| a cosechar todo el maíz . Después lo llevaron para sus | |
| casas . Cuando terminó de desgranar era mucho el | |
| maíz | |
| hasta las hormigas se pusieron más feliz ya vieron que | |
| con eso | |
| ya iban a cosechar más maíz . | |

En los primeros años, con los niños de 1° a 3°, se observa que sus cuentos son descriptivos y manejan una perspectiva exterior, pero en los grados avanzados, como es el caso de los niños que produjeron estructuras completas, ya han aprendido a hacer un proceso de descentración de su propio pensamiento para reflejar el mundo interno de los personajes. Es decir, en los textos de los niños chicos aparece escrito lo que miran sus ojos, las láminas del cuento. Mientras que con los mayores de 4° a 6°, en las estructuras completas existe una mayor construcción en cuanto a detalles, planes internos, reacciones, uso del lenguaje evaluativo, etc. Lo cual habla de una mayor conciencia metalingüística y un uso del lenguaje con mayor grado de descontextualización. Esto se debe a que los niños ya manejan el lenguaje desde diferentes planos, dependiendo de la intención comunicativa que puede ir básicamente desde describir, ser un espectador, ser parte del cuento o las dos cosas simultáneamente. Esto es “los elementos narrativos tienden a ser multifuncionales, o sea que pueden cumplir a la vez una función referencial y otra expresiva” (Shiro 2007, p. 9).

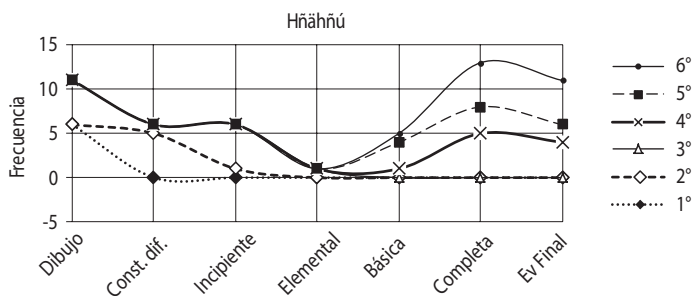
Como resultado de la comparación de textos escritos por grado en ambas lenguas, figuras 18 y 19, se obtuvo lo siguiente. Hay una mayor regularidad en los textos en LE con respecto a la adquisición de la estructura narrativa, en cambio en LH hay una mayor diversidad en el logro de las construcciones de sus textos. Lo que probablemente está relacionado por una parte con las características particulares de cada niño con respecto a su competencia lingüística en cada lengua, que depende a su vez de las habilidades básicas de comunicación y el proceso de transferencia. Y por otra, con el proceso de escolarización (alfabetización y homogenización) en la adquisición de la cultura académica, el desarrollo de su conciencia metalingüística y la estructuración de un lenguaje académico de tipo proposicional en español.

Figura 18. *Frecuencias obtenidas en tipo de estructura de cuento por grado en LE*



Sin embargo, a pesar de las diferencias entre una lengua y otra, es factible observar la misma tendencia en cuanto que el tipo de complejidad que los niños presentan en la estructura narrativa de sus cuentos se ve claramente incrementada a partir del tercero y cuarto grados. Esto es, pareciera ser que los niños al tener un mayor contacto con textos narrativos completos, aumentan sus habilidades escritoras y obtienen mayores elementos para construir estructuras narrativas más complejas.

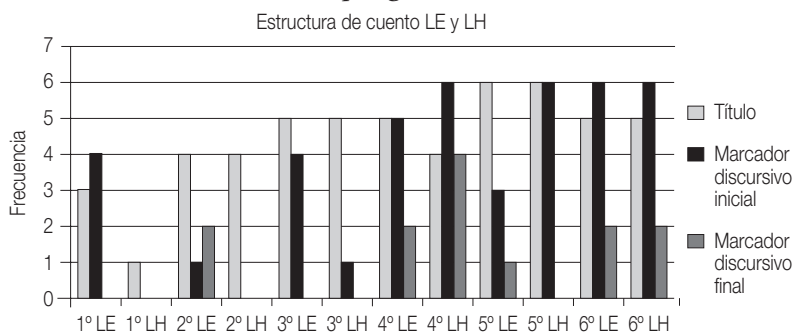
Figura 19. *Frecuencias obtenidas en tipo de estructura de cuento por grado en LH*



Marcadores discursivos

Con respecto a la presencia del título, tenemos que en todos los grados aparece y se eleva la frecuencia de aparición con relación al grado escolar (ver figura 20). Sin embargo, fue posible observar que en los textos en hñähñü se presentó con frecuencia la copia del título tal y como aparece en los cuentos; lo cual nos habla de lo que Gómez Palacio (1994) ha reportado como la incorporación de la cultura escolar, donde frecuentemente copiar es sinónimo de escribir.

Figura 20. *Presencia de marcadores discursivos en ambas lenguas por grado*



Los niños utilizan diferentes marcadores discursivos propios de cada lengua y cada cultura. Por ejemplo “Había una vez...” para el español y, para el hñähñü “N’a ra pä...” (un día...), “fin”, “tan tan”, “luego se terminó”, formas que coinciden con las características de los cuentos en la literatura indígena.

La presencia de marcadores discursivos arroja información sobre la internalización de la superestructura del cuento, pues de acuerdo a Van Dijk (1993) son elementos propios de cada tipo de texto. En los cuentos de los niños puede notarse claramente que reconocen y utilizan los indicadores iniciales de acuerdo a la lengua que están manejando como puede verse en el siguiente ejemplo del mismo niño:

Tabla 7. *Marcadores discursivos iniciales utilizados por el mismo niño en LE y LH*

| Cuento en español | Cuento en hñähñü |
|--|--|
| Había una vez un maíz tirado en la tierra | Un día el maíz estaba tirado en el camino |
| Álvaro, 4°, 9 años, bilingüe | |

Por otra parte existe una tendencia a presentar mayor regularidad en la frecuencia de los marcadores discursivos finales en los grados avanzados de escolaridad de 4° a 6°, en comparación con los primeros grados, en los cuentos en español. Lo cual posiblemente está relacionado con una lengua que tiene larga historia de cultura escrita a diferencia de lo que ocurre con la lengua indígena, donde es más irregular la presencia de estos marcadores.

En algunos textos aparece incorporada la firma de los niños, situación que también está aparejada con el actual ejercicio de pedirles a los niños que firmen sus exámenes, es decir ahora esto forma parte de las prácticas de la cultura escolar.

Expresiones evaluativas

El tercer supuesto hipotético de este trabajo es el que las expresiones de lenguaje evaluativo aparecen con mayor frecuencia en textos escritos en español que en hñähñü a pesar de que los niños sean bilingües y hayan sido bilingües con predominancia de la lengua indígena al incorporarse al sistema educativo.

Tabla 8. *Número de expresiones evaluativas de 1º al 6º en LE y LH*

| EXPRESIONES EVALUATIVAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|----|----|----|----|----|----|--------|-----|----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|-----|
| ESPAÑOL | | | | | | | HNĀHŃŪ | | | | | | | | | | | | | | |
| G | Em | Co | Pe | Ef | In | Re | HR | | | Tot | G | Em | Co | Pe | EF | In | Re | HR | | | Tot |
| | | | | | | | Di | Ind | Li | | | | | | | | | Di | Ind | Li | |
| 1º | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 10 | 1º | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2º | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 10 | 2º | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3º | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 5 | 1 | 0 | 0 | 12 | 3º | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4º | 7 | 3 | 3 | 4 | 10 | 5 | 0 | 0 | 0 | 32 | 4º | 7 | 0 | 2 | 1 | 5 | 5 | 1 | 0 | 0 | 21 |
| 5º | 14 | 1 | 1 | 2 | 12 | 5 | 4 | 0 | 0 | 39 | 5º | 8 | 0 | 4 | 0 | 10 | 9 | 3 | 1 | 0 | 35 |
| 6º | 18 | 7 | 7 | 6 | 11 | 9 | 8 | 1 | 0 | 67 | 6º | 4 | 2 | 3 | 1 | 5 | 7 | 9 | 1 | 0 | 32 |
| Tot | 44 | 12 | 13 | 16 | 41 | 30 | 13 | 1 | 0 | 170 | Tot | 19 | 2 | 9 | 2 | 20 | 21 | 13 | 2 | 0 | 88 |

Em= Emoción Co= Cognición Pe= Percepción Ef= Estado físico In= Intención Re= Relación

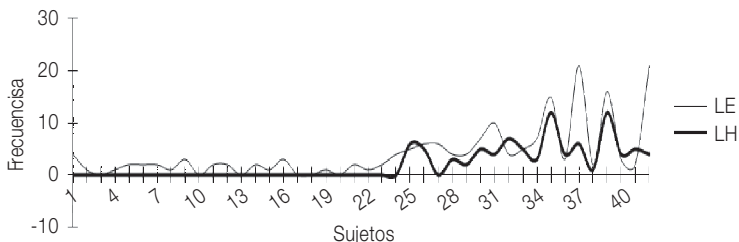
Hr= Habla reportada Di= Habla reportada directa Ind= Habla reportada indirecta Li= Habla reportada libre

En la tabla 8 aparecen sombreadas las frecuencias de 4° a 6° en ambas lenguas para poder establecer un parámetro de comparación; pues cabe recordar que en lengua indígena los niños produjeron dibujos y construcciones diferentes.

Como puede observarse las frecuencias por grado son más altas en los cuentos escritos en español que los escritos hñähñü, esto indica que los niños al estar manejando expresiones de lenguaje evaluativo, hacen uso de elementos del vocabulario que está referido a la función expresiva, que tiene como finalidad el construir la narrativa y que involucra procesos mucho más complejos y abstractos, porque implica un fenómeno de descentración; por una parte de la mente del propio narrador que entra en la mente de los personajes, es lo que Bruner (1988) y Shiro (2007) denominan la coexistencia de los dos mundos y que en un momento dado pueden llegar a empatarse.

Este hecho está relacionado con la función comunicativa y con un proceso cognitivo mucho más abstracto, que se constituye en el andamiaje para pasar al uso del lenguaje académico de un nivel mucho más abstracto. En el caso de estos niños bilingües, la escuela no ha fomentado el construir esa función expresiva en su propia lengua, por tanto dificulta la transferencia. Al respecto Cummins (2002, p. 53) expresa “Si quienes empiezan a aprender L2 no continúan desarrollando ambos lenguajes, es probable que cualquier efecto positivo inicial quede contrarrestado por las consecuencias negativas del bilingüismo sustractivo”.

Figura 21. *Comparación frecuencias expresiones lenguaje evaluativo LE y LH entre sujetos*



Por otra parte cuando vemos en los relatos de los niños que las expresiones del lenguaje evaluativo aparecen con mayor frecuencia a partir del 3° y 4° escolar, estamos posiblemente frente al desarrollo de las estructuras cognitivas del niño, donde ya hay ese proceso de descentración y el niño puede establecer un punto de vista con respecto a determinada situación. Esto es a lo que Martha Shiro se refiere en el manejo del lenguaje evaluativo, como el hacer una preevaluación, un juicio con respecto a lo que está sintiendo el otro. Pues ahora ya no es nada más con respecto a sí mismo, sino con respecto a lo que están diciendo o sintiendo los otros o con respecto a lo que está pasando en esa situación.

En la figura 21 puede apreciarse un paralelismo en el mismo grupo de sujetos de 4° a 6° que incrementan su frecuencia de expresiones de lenguaje evaluativo; sin embargo, sigue siendo mayor en español, aunque los niños de estas edades resultaron evaluados como bilingües.

Al analizar tanto el logro de estructuras narrativas y la incorporación de expresiones de lenguaje evaluativo, observamos que aunque los niños logran hacer una descripción de las acciones en sus cuentos escritos en hñähñú, es más rica su producción en términos de la función expresiva en español y, es aquí donde considero que se empieza a instalar el bilingüismo sustractivo.

Un bilingüismo sustractivo que se incorpora al círculo vicioso en detrimento de la lengua indígena, pues independientemente de que socialmente el hñähñú esté sufriendo un desplazamiento, no se ha generado en los alumnos, un proceso de internalización de los conceptos y cultura académica, sino que el mismo lenguaje utilizado para poder referirse a situaciones mucho más complejas se ve disminuido y reducido al plano de lo conversacional e informal.

CONCLUSIONES

Nuestro estudio proporciona evidencias para ver el proceso de transferencia y de interdependencia lingüística en los niños indígenas

bilingües entre español y hñähñü, pues lo aprendido en español con respecto a la habilidad de saber narrar en lengua escrita, lo pueden llevar a la lengua indígena. Sin embargo es posible observar que existe una diferencia cualitativa en cuanto al logro de sus textos, en favor de los cuentos escritos en español; por cuanto se refiere a la longitud de los textos, tanto en número de líneas gráficas como en número de enunciados, las características de la estructura narrativa, el uso de marcadores discursivos y la presencia de expresiones de lenguaje evaluativo.

Los mismos resultados aportan evidencia sobre la forma en que institucionalmente el bilingüismo sustractivo se instala de manera lenta pero apabullante en los alumnos, como resultado del proceso alfabetizador en castellano. Este bilingüismo sustractivo se produce porque al no fomentar que la lengua indígena tenga un desarrollo expresivo y multirreferencial en las producciones escritas de los niños, se genera que no se desarrolle el proceso de autorregulación y de pensamiento interior en ese sistema semiótico. Así el dominio cognitivo subyacente no se amplía para ser compartido por ambas lenguas, sino que se sobrepone el de la lengua dominante. De esta manera los procesos metacognitivos y metalingüísticos no desarrollan un pensamiento proposicional ni el uso de un lenguaje académico en la lengua indígena.

De tal manera que lo expresado por Barriga Villanueva quien al referirse al desarrollo del lenguaje durante la Educación primaria afirma que esta etapa de “los años escolares, cuyo rasgo distintivo es el paulatino cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión” (2002, p. 37) se cumple para el caso del español, pero no así sucede para la lengua indígena.

Si consideramos el desplazamiento lingüístico de la lengua indígena aunado al desplazamiento cognitivo-lingüístico que se da en el proceso de alfabetización a lo largo de la educación primaria que viven estos niños, en un contexto de alternancia lingüística, tenemos una doble pérdida del hñähñü y la instalación de un bilingüismo sustractivo tanto en lo colectivo como en lo individual, en lo oral y lo escrito.

Por último diremos que lengua oral y escrita tienen una misma raíz que se bifurca a partir de la alfabetización, lo cual genera un salto cualitativo mediante el cual el pensamiento verbal se vuelve más proposicional, con una estrechísima relación entre lo semántico y lo sintáctico, determinado por las intenciones comunicativas más complejas y sofisticadas que permiten la construcción de una intersubjetividad más compleja y también abstracta. No obstante, los datos muestran el hecho de que esta complejización se incrementa en mayor medida en español y no en la lengua indígena; aunque los niños sean bilingües en lo oral.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- BERNAL PÉREZ, FELIPINO 2003, *Diccionario Hñähñú-Español Español-Hñähñú. Del Valle del Mezquital Hidalgo*. 4ª. ed. México: Hmunt's'a Hem'i/Centro de documentación y asesoría Hñähñú Cardonal, Hidalgo.
- BRAVO AHUJA, GLORIA 1995. *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. 2ª. ed. México: El Colegio de México.
- BRUNER, JEROME 1988. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CASSANY, DANIEL, MARTA LUNA Y GLORIA SÁNZ 2002. *Enseñar lengua*. 8ª ed. Barcelona: Graó.
- CUMMINS, JIM 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- FERREIRO, EMILIA 2003. *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- y ANA TEBEROSKY 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI editores.

- CLOTILDE PONTECORVO, NADJA RIBIEIRO MOREIRA E ISABEL GARCÍA HIDALGO 1996. *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- 2002. “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”, en *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Emilia Ferreiro (comp.). Barcelona: Gedisa, pp. 151-171.
- FLAVELL, JOHN H. 1990. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- FLORES SÁNCHEZ, EUTIQUIO 2004. *Situación lingüística de niños y niñas hñähñü en edad preescolar (4 a 5 años) en una comunidad indígena del Valle del Mezquital*. México: UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Campus Aragón. [Tesis de maestría].
- GARCÍA MARCOS, FRANCISCO J. 1999. *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Madrid: Universidad de Almería.
- GARTON, ALISON Y CHRIS PRATT 1991. *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ PALACIO, MARGARITA 1995. *La producción de textos en la escuela*. México: SEP.
- HEKKING, EWALD 2002. “Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del hñähño”, *Estudios de cultura otopame*, 3, 3, pp. 221-248.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA 2005. “Censo de Población y Vivienda”, en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/censo2005/iter2005/selntcampo.aspx>. [Consultado el 3 de julio de 2006].
- KOZULIN, ALEX 2000. “Las aptitudes cognitivas de estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas”, en *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós, pp. 121-152.
- KUGEL, VERÓNICA 2003. “Presentación”, en Felipino Bernal Pérez. *Diccionario Hñähñü-Español Español-Hñähñü. Del Valle del Mezquital Hidalgo*. 4ª ed. México: Hmunts’a Hem’i/Centro de documentación y asesoría Hñähñü Cardonal, Hidalgo, p. XIII.

- LAстра, YOLANDA 2006. *Los otomíes, su lengua y su historia*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- LURIA, ALEXANDER R. 1979. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- MARTÍN CONTRERAS, DONACIANA, VICTORINO GÓMEZ BARRANCO Y VERÓNICA KUGEL 2001. *Yä b'ede yä hñähñú. Cuentos tradicionales hñähñú. Vol. I y Vol. II*. México: Grupo Cultural Hñähñú de Cardonal, Hidalgo: Centro de Documentación y Asesoría Hñähñú.
- OLSON, DAVID R. 1995. "La cultura escrita como actividad metalingüística", en *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 333-357.
- PIAGET, JEAN Y BÄRBEL INHELDER, 1969. *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- SHIRO, MARTHA 2007. "Representación del Yo y del otro en la narrativa de adultos caraqueños", en http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/18Shiro.pdf. [Consultado el 28 de octubre de 2007].
- VAN DIJK, TEUN A. 1993. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. México: Paidós.
- VYGOTSKY, LEV S. 1991. "Pensamiento y lenguaje", en *Obras escogidas II. Problemas de psicología general*. Madrid: Visor, pp. 9-348.
- WERTSCH, JAMES V. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

NARRAR EN DOS MUNDOS. LA NARRATIVA ORAL:
UNA HERENCIA TANGIBLE DE PUEBLOS
NO OCCIDENTALES

Rossana Podestá Siri

Universidad Pedagógica Nacional-211
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

INTRODUCCIÓN

En México las narraciones no occidentales que circulan en el territorio son incalculables y su valor radica en que son parte de la idiosincrasia indoamericana que ha trasgredido la barrera del olvido, del castigo, del descrédito de las creencias de la sociedad dominante sobre los pueblos indios. Son parte del bagaje que forma la praxis de resistencia para seguir luchando por conservar sus cosmovisiones. Los niños son el mejor termómetro de la vitalidad de estas culturas, porque si reparamos en lo que ellos conocen, sabremos qué tanto persiste este mundo, para otros “mágico, increíble, salvaje”. La gran pregunta es ¿cómo expresan los nativos su propio mundo, cómo lo ordenan, cómo lo jerarquizan? Nuestra sociedad coloca en la irrealidad lo extraño, lo que no entiende porque no busca encontrar el significado de las diferencias que existen a nuestro alrededor; el territorio nacional es pluricultural y múltiples culturas han subsistido por siglos. Uno de los retos más importantes de cualquier ciencia social contemporánea es permitir que los nativos nos muestren sus universos desde su propia voz; promover un trabajo desde dentro, desde sus aprendizajes en sociedades no occidentales. Me referiré, a lo largo de este artículo, al universo de lenguajes desplegado por niños nahuas

de dos pueblos ubicados en el estado de Puebla, sin que dirija, desde otra cultura, los contenidos a verter sino experimentando la evocación como metodología, dejándoles la posibilidad de actuar autónomamente. Motivo por el cual la primera parte de mi exposición será comentar las ventajas y posibilidades de esta metodología empleada, parteaguas frente a la concepción de la etnografía clásica. En segundo lugar daré a conocer las representaciones sociales¹ que los infantes tienen sobre su pueblo a través de distintos lenguajes (verbales y no verbales) pero enfatizaré el papel que juegan las narraciones orales para acercarnos a estas.

EXPLORANDO UN NUEVO UNIVERSO METODOLÓGICO:
LA EVOCACIÓN A TRAVÉS DEL DIÁLOGO INFANTIL

La mayoría de los trabajos a partir de los cuales podemos leer narrativa infantil indígena son los libros publicados por instituciones educativas tales como el Consejo Nacional de Fomento Educativo y la Dirección General de Educación Indígena. En estudios antropológicos también se recopila el universo narrativo, pero este corresponde preferentemente a los adultos. Mi trabajo lo inscribo en el campo de la educación antropológica e incluyo la sociolingüística, sin embargo, exploro una nueva relación entre el investigador y el Otro que en los trabajos arriba referidos responde al patrón tradicional e impera una relación vertical, unidireccional y un criterio occidental manipulando las producciones y sus lógicas propias. La metodología que explicaré a continuación es una nueva manera de estudiar mundos

¹ Por representación social entiendo el producto y los procesos de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituye lo real y le atribuye una significación específica, o sea el conjunto organizado de opiniones, actitudes, creencias e informaciones que se refieren a un objeto o situación (Moscovici 1961) y al que cada cultura adjudica significados diferentes. Entre los retos de dicho paradigma está estudiar objetos de representación ajenos a las culturas occidentales; tal es el caso de este artículo, desarrollado en espacios interculturales.

distantes a la cultura occidental. Está basada en el dejar hacer a los Otros a partir de una estimulación que invoca un tópico que conocen y de relevancia afectiva, como lo fue en este caso hablar sobre su pueblo. De esta manera pueden con facilidad expresar, decir y ordenar tomando como base sus socializaciones primarias adquiridas en su cultura nativa. Experiencia y emociones son aspectos nodales que van manifestando el verdadero compromiso de los niños, aumentándose este último cuando van dándose cuenta de que ellos son los autores de dar cuerpo y vida a su pueblo.

El trabajo que describo lo realicé en aulas escolares de pequeños pueblos nahuas que no rebasaban los tres mil habitantes, pertenecientes al estado de Puebla. Seleccioné dos zonas sociolingüísticas diferentes, distantes geográficamente entre sí. Los niños de la Magdalena Yancuitlalpan, se ubican a unos cuatro kilómetros del cráter del volcán Popocatepetl, y San Miguel Eloxochitlán es uno de los municipios más marginados del país en todos los sentidos. Analicé el proceso de adquisición de lectura y escritura en niños nahuas, tanto en su lengua materna como en español, y “evalué” la proficiencia lingüística (Burt y Dulay 1978, p. 178) de los que habían ingresado a primer grado escolar, en un estudio realizado longitudinalmente; entre otras conclusiones los niños aprenden a leer y a escribir recién en el cuarto grado escolar, debido a que no son alfabetizados en su primera y única lengua, el náhuatl, ya que no cuentan con profesores formados, libros de texto adecuados a sus realidades, entre otros múltiples aspectos que influyen de forma determinante. Estos datos y otros (Podestá 2000a) me llevaron a iniciar este proyecto de autoría infantil y pensar en esos niños que cursaban el quinto y sexto año escolar, con el fin de abordar nuevas formas de refuncionalizar la lectura y escritura, tanto en su lengua materna como en español, en zonas donde esta habilidad no es funcional en su cotidianidad. Además de buscar que los niños pudiesen expresar parte de sus sabidurías a partir de algo conocido y afectivamente relevante de su terruño. Buena parte de estos contextos son habitados por sociedades de

tradición oral en tránsito a sociedades de escritura y la escuela ha jugado un papel central en esta conversión.

La consigna detonadora para promover este diálogo interindígena fue: “Te gustaría contarles a tus nuevos amigos cómo es tu pueblo y cómo eres tú para que los otros te cuenten cómo es el suyo y cómo son ellos”. En el trasfondo de la misma el doble interés que estaba detrás era el desarrollo de la expresión tanto verbal como no verbal, en su primera como en su segunda lengua, pero al mismo tiempo abrir una línea de investigación para conocer los intereses, la idiosincrasia infantil de estas regiones nahuas vitales y en desplazamiento (Podestá 1997, 2000b). Muchas preguntas están detrás: ¿cuáles eran las representaciones sociales que estos niños tenían sobre sus pueblos? ¿cómo explorar desde la escuela la cultura local? ¿cómo se veían unos a otros? ¿cómo modificar la dinámica dialógica escolar maestro-alumno? Comencé con la ruptura de formas tradicionales antropológicas de acercarme a desplazar de la escena central mi figura dando paso al protagonismo infantil, a que los niños se conocieran entre sí unos a otros, de igual a igual a través de tecnologías. Este fue un impacto social, cognitivo, cultural, pedagógico, emotivo, filosófico que no contemplamos, sin embargo tuvo repercusiones interesantes sobre la dedicación, empeño y desarrollo de los niños. Ser los autores los empodera (Podestá 2002) en todos estos sentidos y los compromete consigo mismos para decir quiénes y cómo son.

DANDO CUERPO A LA REALIDAD: LO VERBAL Y NO VERBAL

Iniciaron el diálogo con cartas, continuaron con dibujos individuales y en grupo, hicieron grabaciones orales, fotografiaron su espacio y lo filmaron. Distintos lenguajes verbales y no verbales les dieron la posibilidad de expresarse de múltiples maneras, con distintos géneros, cómo eran sus territorios y acercarse de manera holística. Lo que no se podía de una forma la expresaban de otra y así lograron construir

sus representaciones sociales acerca de su pueblo. Todos estos lenguajes se van encadenando poco a poco a medida que surgen.

Comenzaron escribiéndose cartas para abrir el diálogo. Fue una experiencia interesante de primer contacto, emocionante y novedosa. Aunque debo comentar que todos los niños, independientemente del pueblo desde donde escribían, lo hicieron en español² a pesar de que se les dio toda la libertad para que seleccionaran la lengua de su preferencia. En las cartas vemos la definición de su pueblo y qué aspectos son cruciales dentro de él. Así nos percatamos que el volcán o los cerros, la iglesia, los montes, los animales, el agua, los campos sembrados y sus actividades respectivas, representan aquellos componentes culturales básicos de la representación social que tienen de sí mismos los pueblos étnicos³. Los dibujos nos reiteran estos mismos elementos al igual que las fotografías que muestran desde otro ángulo su realidad (Podestá y Niños y niñas nahuas 2002 y Podestá 2011). Estos tópicos se suceden una y otra vez en todos los lenguajes para mostrarles a sus nuevos amigos que son centrales y al mismo tiempo poco a poco los comienzan a profundizar. Metafóricamente, es la posibilidad de agregar algo nuevo al cuadro que decidieron pintar para retratar una realidad viva, en actividad. Aquí juega un papel central la narrativa, de la cual hablaré a continuación porque a nivel oral tienen la posibilidad de *explayarse* como no lo hacen en la escritura.

² La lengua nacional tiene un gran prestigio para los niños y desean emplearla apenas la aprenden.

³ Giménez (2007) considera entre ellos los componentes culturales básicos que coinciden con los expresados por los niños: 1. Una tradición archivada en la memoria colectiva que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización. 2. La reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referentes simbólicos de su identidad social. 3. La valoración de su propio lenguaje, dialecto o sociolecto no solo como medio de comunicación intragrupal sino como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural. 4. La valoración del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertenencia grupal. 5. Un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte.

Muestran su habilidad memorística, transmitida de generación en generación que refleja las creencias que sostienen sus realidades. Un mundo diferente de occidente, donde podemos aprender a asomarnos a la diversidad y profundidad de cosmovisiones.

PAPEL DE LA NARRATIVA EN LAS CULTURAS NATIVAS

¿Dónde y con quién aprenden los niños a narrar?

En la narrativa los niños expresan sus teorías sobre el mundo que habitan, vierten sus creencias dando voz y cuerpo a lo que les rodea. Es decir, animan el entorno, lo hacen caminar, pensar y hacer. Es en este género que podemos distinguir las diferencias entre el mundo occidental y no occidental sobretodo en una de sus relaciones principales, la relación hombre-naturaleza y atar cabos con las demás formas de expresión que hemos empleado a lo largo del trabajo.

Una parte de su vida la han aprendido a través de la observación, otra de las narrativas orales que ocupan un lugar central en la educación de los niños indígenas. A través de ellas conocen la historia, las creencias entre otros muchos aspectos relacionados con los valores que la comunidad inculca. Los niños desde que nacen van a todas partes con sus padres y tienen la posibilidad de estar en contacto con otros niños y adultos a los que escuchan y miran. Desde muy pequeños van internalizando una serie de experiencias visuales y orales. Los alumnos de la Magdalena ante la pregunta a qué edad sus parientes comienzan a contarles leyendas, respondieron a los siete años, es decir es la edad en la que ellos no solo las aprenden sino que pueden contarlas por sí mismos y son muchas las que ya conocen. Sin embargo, declaran que es a los once cuando ellos saben tantas como las que su papá maneja o sus tíos, algunos dicen “ya casi me las contó todas”. Si profundizáramos en los aspectos pragmáticos de su transmisión tenemos que los niños reportan que hay horas en las

que los abuelos se sientan junto a ellos para narrarles cuentos: “casi siempre en las noches”; “me los cuentan en el día”; “mi abuelito solo tiene tiempo cuando vamos al campo y ahí me va platicando [...] cuando vamos al monte me va contando en el camino”. A veces los niños preguntan sobre algo que quieren conocer y los abuelos o las abuelas les responden, otras veces estos inician la plática. En pueblos bilingües como la Magdalena los cuentos son narrados en mexicano —como se denomina al náhuatl en la región— o en español. Lo interesante de comprobar es que las narrativas de los niños manejan los elementos centrales de las narrativas de los abuelos.

EL TRABAJO GRUPAL MOTIVA Y REFLEJA LA MEMORIA NARRATIVA COLECTIVA

Estimular la forma colectiva y grupal se vuelve una herramienta indispensable para acercarnos a formas comunitarias de socialización (reuniones familiares o festivas). En investigación se sigue privilegiando lo dialógico (investigador-informante) y así restringimos las probabilidades de interacción. Al abrirlas hallamos un mundo de probabilidades y de encuentros que no podríamos constatar si no lo experimentamos. En este sentido la escuela se torna un espacio idóneo.

En la metodología desplegada la interacción no solo es hacia fuera del pueblo con los otros niños, sino hacia dentro, con sus compañeros. En estas conversaciones conjuntas ha sido frecuente encontrar muchísimas coincidencias para confirmar lo que alguien dice, así como negativas que complementan de otra manera o recuentan un tema determinado. Así constatamos empíricamente el bagaje y el manejo de la memoria colectiva en los niños. Uno empieza a narrar cualquier tema, otro continúa y un último termina como si se hubieran puesto de acuerdo en la toma de los turnos. La narrativa, con la que a continuación ejemplificamos, es sobre la fundación de la

Magdalena Yancuitalpan, e intervienen distintos niños para redondear la historia:

N1: Hasta los ancianitos nos cuentan como es la fundación.

N2: Y ni siquiera estaban.

N1: Dicen que el rancho era de un señor bien rico y no creía en nada.

N3: Pues así fue cuando mataban un toro lo colgaban así lo colgaba y luego (*sic*) no porque ya me debes mucho y no me vas a pagar si te voy a pagar si ahorita no tenemos así y le rogaban y después le dicen no ya no me van a pagar y ya vayanse y los corrió y después ellos sus jefes se vinieron para acá.

N1: Pero todavía no habían comido.

N2: Ya descansaron en un lugar donde estaba limpiecito después ya pusieron a la virgen ya después se querían regresar.

N3: Ese el rey que estaba tomando agua y que se le pega el vaso es que tronó era milagrosa dice que se pegó el vaso en la boca del señor dice mi abuelito.

N4: No quiere soltar y nos ponen así las oraciones de Dios y dicen que cuando era Dios hacía muchos milagros que la patrona que hoy está en la iglesia se hizo santa porque cuando ella vivía Diosito.

N1: Era muy rica la Magdalena Yancuitalpan pero no se llamaba así era muy rica y a los pobres los castigaba y no aguantaban mi abuelita dice historias de que se comparta con los pobres... yo compartir con los pobres nada dice la Magdalena y luego con sus hijos y cuando murió sus hermanos hizo el milagro así lo resucitó después intentó o sea como se arrepintió lo regaló y ya se volvió santa

N5: Se volvió Santa porque este Dios le dijo que si hay algo para oír y para llamarle santa y que...

N6: La van a mojar sacudió le lavó sus pies y los secó con su cabello estaba largo y es que este era una toalla.

N5: No a mí me dijo mi mamá que ella solita fue y se arrimó y le empezó a lavar los pies y luego le secó con su cabello y luego lo

perfumó con el perfume más caro y después se hizo santa y hasta ahorita está siendo santa y cuando se celebra su día el 22 de julio.

NI: Pero esa es la tradición aquí.

Además, el saber compartido no manifiesta conflicto porque todos manejan los relatos base de cada una de las historias. Con ello apreciamos el producto de su memoria colectiva y la conjugación del tiempo y el espacio. Para el primer sociólogo de la memoria, Halbwachs (1992) la memoria colectiva es un mural de semejanzas y corriente de pensamiento continuo; entre los marcos sociales de la memoria menciona los espaciales (lugares, construcciones, objetos, vivir en y con ellos se va depositando la memoria de los grupos) y los temporales (las fechas de festividades, nacimientos, defunciones, cambios de estación, etc.). La memoria está limitada estrechamente a ambos marcos. El espacio es fundamental en la memoria colectiva porque, a diferencia del tiempo que está formado de convenciones, su materia es la piedra inerte, más estable y duradero, y puede mantener así la memoria viva más tiempo. A través de estos marcos el grupo mira su pasado, siente que sigue siendo el mismo y toma conciencia de su identidad a través del tiempo. Giménez profundiza sobre el espacio al hablar del concepto *territorio*. Destaca *tres* dimensiones:

1. Como un espacio de inscripción de la cultura. Sirviéndose de los aportes de la geografía cultural coloca en el centro el concepto *geosímbolo*: un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas o culturales reviste a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad (Bonnemaison 1981). Los geosímbolos son formas objetivadas de la cultura.
2. El territorio puede servir como marco o área de distribución de instituciones y prácticas culturales espacialmente localizadas (pautas de

comportamiento, formas de vestir, fiestas del ciclo anual, rituales específicos, danzas, etc. Todas con rasgos culturales objetivados.

3. El territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y sobre todo como símbolo de pertenencia socioterritorial. Los sujetos interiorizan el espacio, integrándolo a su propio sistema cultural. (Giménez 2007, pp. 125-126).

Estas tres características del terruño se aprecian en los distintos trabajos de los niños. Lo primero que hacen es identificar el geosímbolo principal al cual están vinculados afectiva y socialmente. Hay una relación hombre naturaleza opuesta a la sociedad occidental que apreciaremos en sus narrativas orales como no lo pueden hacer a través de otros lenguajes. Su memoria parece fundirse con su entorno. Cada cosa contada tiene un lugar y un tiempo en ese espacio de origen. Este recuerdo sincronizado demuestra la capacidad de identificación entre unos y otros, y la confluencia de un pasado común que pueden contar casi al unísono.

Al interactuar unos con otros logramos estimular la memoria y percatarnos de las coincidencias o divergencias albergadas en los individuos nacidos en un mismo espacio. De manera grupal apelamos a la memoria colectiva; en el intercambio, la ejercitamos pudiendo refrescarla en cada momento. Mi recuerdo se apoya en el de los *otros* y la confianza en la exactitud de este será más grande si una misma experiencia ha sido iniciada no solo por una persona sino por muchas (Halbwash 1997, p. 52).

ASOMÁNDONOS AL MUNDO NARRATIVO DE YANCUITLALPAN

Los niños conocen un sinfín de narraciones orales las cuales hacen referencia a los elementos que se repiten de manera constante, en las cartas, dibujos y fotos de los dos pueblos seleccionados. A través de

su mundo narrativo buscamos desentrañar el significado de las representaciones sociales de *pueblo* que tienen estos sujetos. Sin este último género discursivo no habríamos llegado al significado subyacente de algunos de los contenidos que conforman el campo representacional. En el caso de la Magdalena Yancuitlalpan el núcleo duro de las representaciones lo constituye el volcán, su geosímbolo aglutinador, y los contenidos que giran en torno a él están en su hábitat: el agua, los campos, los animales, el pueblo mismo es parte de él como veremos más adelante. Los registros ya discutidos nos ayudaron a detectar y a relacionar los aspectos que aparecen en las cartas a nivel de enunciación, se reiteran en los dibujos a nivel cromático, espacial y en las fotografías a nivel gráfico, pero es en la narrativa donde alcanzan su significado profundo a nivel discursivo. Los textos expuestos por los niños son eminentemente descriptivos y al leerlos nos percatamos de la afectividad hacia su entorno y su idea de grandeza; nos muestran otro plano de su realidad. Sin embargo, no podemos trascender esa barrera si no entramos en estos otros discursos que muestran fielmente, por ejemplo, el respeto y la adoración al volcán, núcleo figurativo de la representación del pueblo de la Magdalena Yancuitlalpan. Viven sobre el Popocatepetl y este les proporciona sus medios de subsistencia, además de protegerlos: la lluvia que pasa por las barrancas del volcán, los manantiales que emanan del mismo para regar sus terrenos, la fertilidad de las tierras ubicadas en sus faldas, la flora y la fauna. Gracias a sus poderes ellos tienen acceso a la vida, a la habitación, a los alimentos, a su adoración. Y es en la narrativa escuchada, en sus ratos de ocio o tranquilidad desde que tienen cinco y seis años, que van incorporando la representación social acerca de su pueblo, erigida, definida y alimentada en torno al volcán.

El Popocatepetl nunca fue fotografiado de manera directa: en una colección de más de doscientas imágenes aparece una vez al fondo, cuando toman el patio de la escuela. ¿Los dioses no se fotografían? Sin embargo, en los dibujos siempre está presente. Sin él, la Magdalena Yancuitlalpan no sería la Magdalena Yancuitlalpan.

El Popocatepetl es el geosímbolo que les da origen y vida: “cuando el volcán explotó de nuevo se empezó por eso le llamaron al pueblo Santa María Magdalena Yancuitlalpan (*yancui*: nuevo, *tlalpan*: suelo)”. Una nueva vida da inicio después de la explosión.

Por él están protegidos, al mismo tiempo es un dios y un hombre. Esta dualidad lo une como humano y como ídolo. Es un dios porque tiene poderes: “le hacen misas hasta allá y dicen que le hacen ofrendas” para pedirle buenas cosechas y lluvia:

nos está ayudando de algo y hartos como no le salen bien sus cosechas por eso quieren el volcán porque unos dicen hasta le van a dejar harto dinero para que se para que se mantengan ahí porque no quieren porque nomás el volcán los está protegiendo⁴

Entre los poderes del volcán, el agua desempeña un papel fundamental. En sus narrativas la equiparan al dinero:

aquí lo que cae llueve más dicen que la lluvia es dinero porque todo lo que cae la lluvia le está tocando las plantas y nosotros tenemos más tenemos más riquezas porque nomás el agua nos está protegiendo

Además, a través del agua y del granizo tiene la capacidad de crear volcanes, como en el caso del Iztaccíhuatl.

Antes no existía el volcán Iztaccíhuatl pues este volcán lo hizo el Popocatepetl y lo hizo así. Antes el Iztaccíhuatl nomás era montaña pero el volcán Popocatepetl le gustaba y le echó granizo que es su cobija pero le echó granizo porque era la montaña más grande. Llovió bien duro donde estaba la montaña y ya tenía granizo. Después se fue haciendo un hoyo y era su cráter más adentro de la tierra. Llegó la lava que

⁴ Los fragmentos presentados sin referencia de autor, fueron obtenidos de grabaciones orales en grupo, por lo que resulta prácticamente imposible determinar el emisor.

viene de su corazón la tierra y se le empezó a hacer las cosas que tiene un volcán y dicen que es la mujer dormida y que cuando va a hacer erupción es cuando se levanta y se deshará el volcán⁵.

Es un hombre porque, entre las acciones que lleva a cabo, habla, llora, se enoja, pelea, canta, camina, necesita vestimenta, ama. Todos los volcanes que ellos visualizan sobre el valle de Puebla poseen una doble personalidad, hombre-volcán, porque:

Hace muchos años me contaron que los volcanes empezaron a existir, es que eran hombres. Luego se empezaron a pelear y luego a uno le cortaron la cabeza y se murió. Entonces fue el primer volcán y así fueron existiendo los volcanes.

*Sergio Canalizo Vargas*⁶

Cierta vez un niño me dijo que el volcán era una persona y su argumento para sostener dicha afirmación era que tenía nombre, se llamaba Gregorio. ¿Por qué don Gregorio?

también dicen que eran cinco señores que subieron al volcán y llegaron ya cerca del cráter y los demás de que tenían frío se bajaron y un señor allá se quedó y ya estaba viejito ya no podía bajar y se murió allá se tapó y por eso ahora el volcán se llama Gregorio y el señor que se murió se llamaba Gregorio así le pusieron por eso al volcán

Es una persona porque además tiene la capacidad de hablar con la gente y de pedirle cosas que satisfagan sus necesidades:

⁵ Los textos que a continuación se presentan con puntuación fueron redactados por los niños —autores— pero algunos no pusieron sus nombres.

⁶ Los fragmentos firmados por autor, fueron obtenidos de manera escrita. Los textos y nombres de los y las autoras son reproducidos íntegramente como ellos y ellas decidieron escribirlo.

A veces dicen que los volcanes hablan por medio de la gente es que dicen la gente dice lo que quiere el volcán y la gente oye y va a contar al padre y el padre les hace caso para que no vaya a llorar el volcán le dice lleven una camisa y lo hacen uno grande... dice que dijeron que el volcán quería una muchacha bien bonita quiere que la metan en su boca

El volcán reacciona ante las agresiones y comunica cuando se pelea con los otros volcanes, un avión pasa echando una fumarola y/o cuando la gente se sube en él:

Fui al terreno de mi tía y bien que se veía un volcán estaba pa bajo y estaba soltando humo y dice que cuando sueltan humo se pelean nomás así se pelean con el humo

Otros dicen:

cuando saca humo el Popocatepetl es cuando prende su antorcha

Nunca les hace daño; por el contrario, está para protegerlos y los habitantes del pueblo lo saben. Pero también los regaña cuando hacen algo indebido como cortar sus árboles y no volver a sembrarlos:

mi papá lo encontró pues iba a el volcán y bajaba por allá del cerro y venía bajando y ya era oscuro y allá lo dejan mis hermanos y fueron a traer yelo y este después ya venía bajando mi papá el solito por que lo dejaron se estaba allá y no sabía si ya se vinieron pues por que durmieron mis hermanos ya se vinieron ya venían mas pa bajo dice ya encontró un hombre todo de blanco y así con la misma cara y ya le dijo dice tu por que vienes acá nos traes muchos hombres viene me lo vienen a quitar mi ropa por que los traes dice pues yo no los traigo ay traen unos mas dice pero ya nunca lo traegas por que el día que los vea el día que lo vea yo lo desaparezco todo lo que tengo por que tu los andas llevando que antojo los andas llevando muchos tu tampoco ya

no vayas y el día que vayas allá allá te quedas ya ya no vas a bajar así que ya nunca los traegas me lo vienen a quitar todo lo que tengo por eso ya no ya no los traegas mucho tu también ya no vengas después que ya iba caminando ya iba mas pa rriba se fue perdiendo se fue perdiendo el hombre y mi papá ya venía bajando

Cuando hay nubes Gregorio sale de su lugar y camina por los pueblos, a veces en forma de viejito; otras, vestido de mariachi. Tiene diferentes caras que la gente del lugar reconoce, pero es como ellos: un hombre. Los alegra con su música porque es un mariachi:

Me ha dicho mi mamá que el volcán tiene nombre, se llama Gregorio. Cuando se tapa de nubes es porque ya se tapó, porque él ya salió de ahí y anda tocando de mariachi con su ropa nueva.

Otras veces es un apache:

A veces se tapa porque sale afuera, se encuentra a una señora y la señora está cortando leña y él es un apache, y le dice no cortes la leña porque me estás encuerando, voy a quedar desnudo y no quiero quedar desnudo porque me vería mal, pero eso pasó hace muchos años. Es el cuento del Popocatepetl antes y ahora hay muchos árboles y ya no tiran muchos. Ahora ya no se tapa mucho, se tapa cuando llueve. Ahora es muy bonito porque hay muchos árboles.

El Popo es el rey:

Me dijo mi abuelita que el volcán Popocatepetl es el rey de toda la nación mexicana porque tiene como una piedrita (en sus faldas) esa es la bandera.

El volcán también tiene riquezas en su interior, oro, comida, agua:

Tiene harto dinero dicen que tiene oro, que unas piedritas brillan. A mi me dijeron que una vez entraban se entra por una tienda o un mercado.

Un día dos señores fueron al Popocatepetl y fueron a buscar oro y rascan, rascan y no encontraron nada y después vieron harta lumbre y dijeron los estaban rodeando y no sino era oro y lo partieron a la mitad y tuvieron hambre y vieron un mercado y les dijo un señor si comen la comida se vuelven en animales y fueron a un jagüey se perdieron dentro del agua y salieron en San Baltasar.

Perfecto Martínez Torres

Otro niño cuenta esta última versión, y aclara que si comen la comida se vuelven peces:

porque si lo comen se vuelven hombres peces, no serán gentes, serán animales, no, no comieron y dice vayánse más adelante y está uno un hombre que reparte el agua dice y si ustedes se siguen por el camino del agua les va a llevar por su pueblo, fueron y lo encontraron el señor estaba un jagüey grande y le dijeron danos nuestro rumbo dice escoge el que más te guste y... se agarraron ya una sequia los dos iban juntos, pero más adelante se separaron, se dieron la mano de amigos y que si se volvían a ver se llevarían muy bien y se metieron hasta llegar ya más lejos encontraron una mujer que por allá se va lagua, se desvistieron y se metieron en el agua y así iba mucho tiempo y este un señor salió a como dicen y ya salió pero otras mujeres estaban lavando, las espantó ya vio salir el hombre dice ¿tú de dónde eres? se contesta que el señor apenas había visto la luz del día y no nos los conocía a ellos y dice aquí díganme quién es, quiénes ustedes cómo se llama acá ... dice no aquí así se llama y ya dice: yo soy de Puebla y por dónde me puedo ir, ya lo vistieron, ya se fue, otro salió en Baltazar y se volvieron a ver en Puebla y ... otra vez se llevaban de amigos

Los niños conocen los orígenes de estos hombres-volcanes. Distintas historias refieren sus posiciones actuales. Unos hombres cuentan que mientras ejecutaban acciones se convirtieron en volcanes, lo que hoy podemos apreciar. Las historias más representativas relatan que dos volcanes, el Pico de Orizaba y el Popocatepetl lucharon, apostando por el amor de una mujer. Al fin ganó el Popo, por eso está al lado del Iztaccíhuatl. Las peleas no solo han sido entre Don Gregorio y el Pico de Orizaba, participan otros cerros de la zona. En la actualidad, entre ellos se regañan y se pelean con la lluvia, el viento, los truenos y las fumarolas:

Me contó mi abuelito que una vez el Popocatepetl y el Pico de Orizaba se pelearon por la Iztaccíhuatl y se aventaban rocas, piedras chicas, y tardaron mucho para dejar de pelear. Y el Pico de Orizaba ya se había enojado y que avienta una roca muy grande tirándole su sombrero. Por eso ha querido hacer erupción y echó piedras y provocó terremotos, temblores y de tanta pelea la Iztaccíhuatl quedó dormida hasta ahora. Todavía está dormida. El Popocatepetl ganó y se quedó con la Iztaccíhuatl, ahora la está abrazando.

Carlos T. D.

El sombrero era como así redondo tenía plumas se puede ver todavía por la Hacienda se verá por allá. El Popo estaba vestido con caracolitos amarrados en sus manos y en sus pies. Era como el apache con su sombrero con plumas.

Dicen que hace muchos años los volcanes se pelearon por la Malinche y ganó el Popocatepetl porque él era el mejor y el Pico de Orizaba perdió la pelea. El volcán Popocatepetl se llama Gregorio. La Malinche se llama Rosita.

El volcán Popocatepetl es el más grande de todos por los años y el Pico de Orizaba es grande por su altura.

Guillermo Flores Flores

Una vez los volcanes se empezaron a pelear por la Malinche y al Popocatépetl le tumbaron su pico. El Pico de Orizaba le tumbó una parte y se dejaron en paz. La Malinche es de los dos. El Popocatépetl ya no siguió más porque ya tiene por donde respirar y por eso no ha hecho erupción. La Malinche se quedó dormida por eso la llaman la Mujer Dormida.

¿Por qué los volcanes ocupan esas posiciones y no otras?:

venía el volcán y la Malinche, el volcán Popocatépetl y la Malinche, venían y en partes le ganaba de ir al baño a la a la Malinche y se sentó.. y lo dejó allá el Popocatépetl... y se vino... y vino a encontrar este a la a la Iztacihuatl y se vinieron, y en una parte se quedó dormida la Iztacihuatl y los estaba cuidando el Popocatépetl y así quedaron encantados

Mi papá me contó que los volcanes el Popocatepetl y otro volcán iban hechar una carrera por Rosita y como don Gregorio ya estaba viejito le dijo para ganar a Rosita entonces como ya lo había dejado dijo que a descansar ahí un poco mientras don Gregorio corría más y más como podía su cuerpo y llegó con Rosita y cuando él despertó el otro volcán corrió pero ya no llegó por ello el otro volcán se quedó muy lejos y está dividido y don Gregorio llegó.

... es que estaban cansados y ese este volcán se quedó hincado y ese se quedó acostado (ir)⁷ un muchacho andaba (ic)⁸ se cansaron y después se descansaron y el otro se hincó estaba tomando agua y así se quedó (ic) la muchacha se acostó después de que se había cansado y el muchacho no se quedó hincado eran Popocatepetl e Iztacihuatl

⁷ (ir): La grabación fue interrumpida.

⁸ (ic) Audio ininteligible.

andaban como (ic) pos andaban como de excursión andaban viendo como se ve y entons se cansaron y se cansaron se acostó la muchacha se llamaba este Iztaccihuatl (ic) el volcán le pusieron Popocatepetl por eso así se llama le pusieron Popocatepetl por que dicen que sacaba humo y piedras (ic)

Mi papá me dijo cuando íbamos al campo que era como la tortuga y la liebre un volcán está allá están divididos en dos porque allá pasan las carreteras me dijo mi papá que iban a echar carreras entonces ya empezaron a correr y dijo el volcán no mejor dijo que es pobre viejito horita me lo gano y entonces después que dice que voy a descansar acá y se descansan allá por allá entonces aquí don Gregorio iba corriendo y por eso acá se quedó y el otro se quedó hasta allá

se llama Popocatepetl por que donde se quedó hincado ya se va haciendo la forma de volcán este sacaba mucho humo de que estaba como cerros y ya se vestían como ...

y le pusieron Popocatepetl por que es un (ic) si por que es un parece terreno que era que era como ladera por eso allá ya se quedaron hincados por eso le dijeron Popocatepetl también por que sacaba humo y piedras

Los niños dicen que el volcán está hincado, que cuando se levante veremos si es más grande que el Pico de Orizaba, y que ese día hará erupción.

A través del discurso se observan distintos ciclos en la vida del volcán Popocatepetl. Desde su nacimiento hasta su etapa adulta. Es notoria su juventud como guerrero y su vejez, y en ambas etapas son constantes su fuerza y perseverancia:

mi abuelito dice que un volcán el Popocatepetl estaba chiquito y dice este después aventó piedras parriba y por eso ya se formó grande (ic)

pero estaba chiquito ya tiene el señor 97 años dicen que cuando hasta que ya este mas ancianito cuando ya va a ser erupción y que horita todavía esta aguantando porque pos (ic) por todavía no esta anciano

También hay interpretaciones sobre el nacimiento del volcán:

también dice que (ic) que estaba un terreno muy grande y allá también nació un volcán

Hace muchos años mi abuelito me contó que el volcán explotó Hace miles de años y después otro volcán se sentó hay y después hubo mas casas y pobladores.

Anastacia García Rivera

El nacimiento del pueblo está ligado al del volcán:

ace mucho tiempo el bolcon esplotó y cuando esplotó la jente. se largo pero muchos anos denuebo se enpeso pero eso le yamaron el pueblo se yamo la magdalena yancuitlalpa

Aurora

Recordemos que la palabra náhuatl *yancui* significa “nuevo”, y *tlalpan*, “suelo”. La explosión del volcán da origen al nuevo asentamiento. Coincide con el nacimiento de un nuevo tiempo, el de los hombres, los que hoy pueblan la Tierra. Con el estruendo se van los *gentiles*, los hombres del otro tiempo:

cuando. se. se aparecieron los gentiles. se rompió el volcán ... (nomás él mismo ... quién lo va a romper) puro agua. puro agua. todo la gente. todo los llevó. pero los gentiles que estaban ahí. en Tochimilco. ahí en la iglesia. esos son. se escaparon. por eso están de muestra. y en eso nos dirigimos. ahora están diciendo que nos vamos a perder. pos. la que Dios diga.

¿Cómo conciben los hombres de hoy a los hombres de antes?:

los gentiles eran buenos. pero Dios quiso que se perdieron. ya ya nos vamos. ya nos quedamos nosotros. ya. ya nos formaron nuestros padres. porque nomás dicen. que nomás nos contaba. pero quién sabe ora cuántos quedaron. pos no iban a quedar a cualquiera parte. de aquí nomás dos: el esposo y su mujer. ahí ya nos venimos formando

Las erupciones del volcán desde 1994 hasta hoy muestran que la población sabe que no les hará daño, pero a cambio el coloso les pide cosas. El volcán, como persona que es, tiene necesidades:

un señor que es el volcán dicen las gentes que este es un señor que baja y le dijo a un pueblo que le compren zapa huaraches sombreros para que no haga erupción

me contó mi tía que el volcán Popocatepetl se llama Gregorio y el volcán la Malinche se llama Rosita dice que una vuelta se peleó ya con el Pico de Orizaba por ella y el Pico de Orizaba se enojó y le preguntó ¿a quién te gusta? y la Malinche le contestó y agarró una piedra y la lanzó sobre el Popocatepetl y el Popocatepetl quedó tirado su sombrero y dicen que el Popocatepetl antes cuando iba hacer erupción en el año 1877 es que arrojaba piedras y hizo terrible temblor sobre en el pueblo y la gente muy asustada ya se quedaron allá en sus casas y le dice le dice a su novia que no llore porque no se va a morir y le fueron a dejar las personas su ropa y le hicieron como fiesta y el volcán quedó bien y ya no hizo nada ya nada y hasta esta vez ya quiere hacer erupción

Una vez el volcán Popocatepetl sacaba lava lumbre y tronaba muy fuerte y toda la gente se espantaba tenía mucho miedo y con los niños andaban corriendo ya ni sabían por donde irse a otro lugar y andaban muy corriendo con sus carros. El volcán se enojaba porque no tenía

ropa la quería golpear a la Malinche pero no se dejó y todos hasta los abuelitos tenían mucho miedo y unos abuelos se estaban muriendo.

Elena Mondragón Canalizo

Si bien parte importante de la narrativa se centra en la constitución, aparición, sentimientos y poderes del volcán Popocatepetl, los elementos que emanan de él tienen un soporte narrativo notorio. Retomaremos el agua, tópico fundamental destacado por los niños en todos los lenguajes gráficos. Se manifiesta la relación de las víboras y las sirenas con el agua:

dicen que unas víboras este tienen sus alas y se van para el mar y se hacen pescados

Dicen que antes veían los hombres cazaban y veían allá unas sirenas que este se metían dentro del agua y su cola está bien bonita y después los demás se acercaban poco a poquito y desaparecía

El ojo de agua

Me contaron que en el agua salía la *sohuatl*, que se llama sirena y que siempre salía a comer uvitas que hay en la barranca. Todas las noches gritaba. Cuando se murió la *sohuatl* nadie supo. Una señora fue a traer agua y dice que la asustaron. Ella se espanto mucho pero no era nadie. Dice que solo era su alma de la *sohuatl*. Historia que me contó mi abuelo de 60 años.

Rocío Aguilar García, 11 años

El agua se relaciona con la ubicación de la iglesia y la fundación del propio pueblo. Lo primero que hicieron los antepasados fue buscar el agua, después construyeron el templo, escribe una de las niñas:

Había una vez que llevan nuestra Magdalena y empezó a llover y a llover y hasta que lo dejaron ahí. Por eso es ahí donde está la iglesia. Ahí

se quedó, por eso es que a nuestro pueblo le pusieron el nombre de la Magdalena Yancuitlalpan, Tochimilco porque nosotros pertenecemos a Tochimilco y a Puebla.

Caritina Díaz Alonso

Había una vez un señor muy rico que hacía siempre las fiestas de la patrona. Los señores le fueron a decir que hagan fiestas otra vez. El rey dijo ya no es posible. Yo ya no haré más fiestas váyanse y se fueron. Después pidió un vaso con agua y se quedó pegado al vaso. Ya no lo pudo chispar, ese era un castigo de la patrona, los señores llegaron a este pueblo. Ellos encontraron un charco de agua y rascaron un hoyo. En eso se fue toda el agua y así se formó este pueblo de la Magdalena Yancuitlalpan.

Artemio Flores Morales

Cuando no hay agua puede proporcionárselas el volcán, la virgen de Guadalupe y/o pueden llamar a un señor que la atrae:

Me contó mi papá que una vez unos iban pal volcán y los pasó un aire que se iba dando de vueltas y los pasó a traer se los llevó así el volcán cuando llegaron allá este en unos botes regaban de ese dulce de confite lo regaban por todo el volcán y otros regaban agua dice que ya van a venir caminando porque es su (ic) se metían en las cuevas que ya en eso este se quedaban luego de que ya pasó el las guardaban pero ya todo el volcán ya está oscuro y granizó nomás eso me contó

... también que cada año cuando ya no hay agua cuando todavía hay este lo llevan al ojo del agua la vi llevan la imagen de la virgen de Guadalupe allá donde nace el agua y rezan y ya pasa a salir allá en (ic) el agua

NI: si van a llevar la virgen por que ya se está acabando el agua se esta secando

N2: en veces cae y en veces no

N1: allá donde nace hay un una casita (ic) ya lo derrumbaron estaba mas a estaba (ic)

N3: y allá riegan flor y allá ponen unos palos y tienen pura flor le amarran y allá lo dejan

N1: y también ponen velas veladoras

una vez que ya no salía agua ya no nacía agua allá en el ojo de agua los señores que aquí vivían fueron a llamar a uno que atrae el agua un señor y le dijeron que vaya a ver porque ya no nace agua y les dijo que hagan una misa allá y también que recen que recen dos días y allá que estén y luego que el señor los fue a ver que si hacían lo que les dijo y el señor veía que nadie lo veía se puso allá donde nace el agua se hincó allá donde estaba rezando y después se desapareció y ya después ya estaban rezando ya lo vieron ya viene harta agua.

La víbora está presente en el agua; al mismo tiempo es la guardiana y la benefactora de las milpas. No le hace daño al hombre, por el contrario, convive con él:

una víbora se dormía junto de un señor en sus pies y se dormía así en una piedra y este señor dice que iba a cuidar su siembra por si se metían los toros y se quedaba allá en la (ic) dice que una ves se metió la víbora y se y también allá se quedó con el señor

también hay una señora que tiene sencuates y cuando ya están grandotes y ya tienen muchos años es que se paran y chiflan como los niños allá están chiflando y te chiflan pero dice mi papá donde hay sencuates allá en el terreno allá bien que se da la mazorca

N1: dicen que también cuidan

N2: cuidan que nadie se meta

N3: si y luego espantan

N4: en las noches también alguien va bajando en el camino y por allá también por mi terreno chiflan y se espantan las personas

La mayoría de los cuentos de aparecidos y las enfermedades del mal aire están relacionadas con las barrancas, metafóricamente hablando “los brazos del volcán”. Pero, ¿cómo comprender la imagen del volcán, que posiblemente todas las culturas del mundo orales y escritas entenderían, sin analizar el carácter simbólico y significativo? ¿sin estudiar la narrativa que lo arropa, que le da cuerpo, que le da sentido, que le da la significación que le asigna este pueblo?⁹ En términos metodológicos, el entrecruce de registros ha sido un acierto porque muestra cualitativamente los contenidos constantes que definen a su pueblo; al mismo tiempo sirve para adentrarnos en su significado. Es aquí donde la antropología puede hacer aportes muy importantes para el estudio profundo de las simbolizaciones de los objetos. La relevancia de contar con más de un registro también quedó demostrada porque si solo se hubieran tomado las fotografías como estrategia de descripción del propio pueblo, el volcán no habría aparecido. Así como el estudio de las culturas es muy complejo, deben de ser las interrelaciones que los científicos sociales tienen que incorporar en sus trabajos, a sabiendas de que solo nos asomamos a una pequeña parte de ese gran mundo que buscamos “descubrir”. En un país intercultural como México, donde más de sesenta lenguas cohabitan, es muy importante estudiar las imágenes, las concepciones que albergan cada una de estas culturas, en contacto y en permanente movimiento, porque no todas privilegian los mismos temas. De ahí la importancia de los estudios *in situ* y diacrónicos.

⁹ Este es uno de los contenidos esenciales del campo representacional de *pueblo* [Jodelet 1989]).

EL MUNDO NARRATIVO DE SAN MIGUEL ELOXOCHITLÁN

La cultura narrativa de los niños en San Miguel gira, preponderantemente, en torno a los animales. Estos tienen distintas funciones, entre ellas la de proveer al hombre el maíz, como la víbora; además, cuidan de las fuentes de vida: el agua y sus siembras; donde de nuevo la víbora tiene un papel rector. Por otra parte, temen a ciertos animales, como el tecolote que tiene la capacidad de ser brujo y animal al mismo tiempo. De igual modo creen que los hombres al morir pueden reencarnar en animales.

En su narrativa los animales hablan, hacen travesuras entre sí, tienen hambre, cuidan del agua y la milpa, o destruyen, como el conejo, los sembradíos. Debido a su entorno (serranías altas con mucha vegetación y fauna donde se comunican por estrechas veredas) la lucha por la convivencia entre los pobladores y la naturaleza ha sido permanente y los animales desempeñan allí un papel fundamental. En cierta ocasión un señor me contó que hace años los tigres andaban por los caminos; había que tener mucho cuidado porque se comían a las personas:

Iuan teki yi no. okatka kojyo nika ye onemiyaj teuanimej okse se uani misa kin kinnotsanikij n'konema ompa misa kinnotsakij n'konema ompa misa maski ompa kinojnotsatoj yej kin kinnotsakij maski tlatsauktok kinkixtikij in konemey tos kinkuaj ompa ye kin non tekuani itoka tigre axkan namo nijkon axkan yomopatlak naxka te ipan nojt-le tiaskej amo nika amo nika tekuani nemij amo kenin okatka okatka kon kimi ipan ojt-le nemi tekuani otiknamitito onmokenetsi pos niman axkan namo nijkon axkan lindero axkan tekuani mas mas kik nikan kin kinkuakuaki nkonemey

En ese entonces aquí era bosque aquí vivían tigres y si digamos que uno viene a llamar a los niños aquí en la misa aunque allá los vayan a llamar a los niños y no importa que esté cerrada la iglesia venían estos

animales a sacar a los niños y se los comían.. estos animales se llamaban tigres. pero ahora ya no ...hoy ya cambió ...ahora aunque andemos solos por los caminos ya no existen los tigres ...antes te los podías encontrar en el camino ...pero ahora ya desaparecieron ya no vienen a comerse a los niños

Las cartas de los niños sanmiguelños eran encabezadas por largas listas de animales con los que conviven a diario. En los dibujos individuales su presencia es notoria junto a frutas, flores y a sus casas. Incluso en la mayoría de los dibujos los animales son tan grandes o más que las personas o las casas; esto muestra el valor central que se les asigna. En las fotografías también aparecen solos o junto a sus dueños, dentro y fuera de sus hogares. Los animales constituyen el centro de su representación social de *pueblo*; son los héroes de sus relatos y se convierten en prototipos al adquirir características ordenadoras muy importantes (López Austin, 1990, p. 213). Hay evidencias de animales totémicos que es necesario investigar a través de la indagación etnográfica para conocer las lógicas totémicas¹⁰ de ese grupo particular (Lévi-Strauss 1962, p. 92). Los animales para esta cultura sobresalen de manera más que evidente; con ellos trabajan en el campo, los ayudan a cargar durante largas travesías en una topografía muy abrupta, les permiten alimentarse, cuidan de sus milpas y del agua, pero también les temen porque los brujos aparecen en forma de tecolotes.

La víbora cuida de la milpa; es la que le proporciona al hombre el primer fruto de maíz para que este se alimente de por vida. Así nos lo cuenta *Héctor Hernández*:

¹⁰ Lévi-Strauss dice que el totemismo, lejos de ser una institución autónoma, corresponde a algunas modalidades arbitrariamente aisladas de un sistema formal cuya función es la de garantizar la convertibilidad ideal de los diferentes niveles de la realidad social (1962, p. 116).

(ir)... ocatca ce. ce n'tlacatl.. oquinamic ce n'aztotl oquili cuan tiu.. ompa.. ompa n'tlacatl o.. omomahti ompa.. oquili.. amo xi.. amo ximomahti.. porque... porque tic.. tiquihtoz.. tiquihtozqueh.. ti.. porque tiquihtozqueh tiamigos ichi nin.. altepetl.. ompa oquinamic.. ompa oquinamic cen.. xaxantil ja ja ja..

Héctor Hernández... (ir)... había un hombre.. que se encontró a una garza y le dijo a dónde vas.. el señor se asustó.. ahí le dijo la garza.. no te asustes.. porque.. dirás.. diremos.. porque diremos que somos amigos en este pueblo.. de ahí en el camino se cruzó con un *xantil* ja ja ja...

Niño: ihuan aztotl oquitzqui.. o.. oconcahca ichi n'olhuaztli. ompa.. za yen.. za yen tlacatl o.. omoca ompa.. non.. non tlacatl..

y la garza agarró al hombre.. y lo dejó caer en el cañaveral. y ahí el hombre se quedó sólo.. en el cañaveral...

Niña: ja ja ja ja ja ja ja... (ir)..

Niño: za yen.. tlacatl omoca.. ompa non.. non tlacatl.. oyahqui.. oqui.. oquinamic cen.. cohuatl oquili.. oquili.. ni.. nimitzmaca.. nin.. tle. tleyol.. tzi.. tleyoltzintle... pri.. primero mo.. xayotzin.. xictequili..

Niño: el hombre se quedó sólo.. de ahí ese.. hombre.. se fue.. y se.. encontró a una víbora y le dijo.. te doy este maíz.. este maicito.. primero córtale la calabaza..

Niño: ximati non mi.. non.. non mitzserviros para.. para nochi mo.. tonal.. tlen dios quihtoz.. ica.. ica...(ir)... ica xietoz pe.. ica xieto pero nimitztlatlauhtia.. xicmalgu.. xicmalvi non tlayoltzintli.. porque tla amo.. tic.. ticmalviz.. ipan veinticinco.. amo oc.. amo oc tietoz ichi nin altepetl...(ir)... tlacatl omo.. mauhti.. oquihto... a.. aquí.. aquí.. hua.. hua nini teh amo quema ni nimitz... nimitz... cha tzactoc..

oquihto n'... cohuatl...amo nimitz.. nimitzchiliz cuaqueni... (ir)...
 campa non tlacatl oquimalhui hasta axca oc.. qui.. qui.. quinenequi
 nin tlacatzintle...

Niño: sabe que eso.. eso.. te servirá para.. todos los días de vida que
 Dios te permita.. aquí.. (ir).. aquí vive.. aquí permanece pero te ruego
 que cultives ese maicito.. porque si no.. lo siembras.. a los veinticin-
 co días.. ya no.. estarás más en este pueblo... (ir) el señor se asustó y
 le dijo a la víbora.. a ti nunca te verá.. le respondió la víbora no, yo te
 diré cuando y como... (ic).. por eso desde entonces cultiva el maíz y
 hasta hoy lo necesita para subsistir.

Niña: ese quién.. quién le dijo

Niño: nopapá.. nopapá..
 mi papá.. mi papá.. y su papá... y su papá de su papá.. su abuelo..
 perdón

La víbora también protege el agua; es la dueña de ambas. Uno de los niños dibujó una serpiente en el arroyo y en su descripción lo explicitó:

En Tolá ay una Cueva yamada Totanatia y ay una serpiente en el arro-
 llo del agua y otra mas serpientes yamadas colarillo. teposotl...

Así como algunos animales resguardan las fuentes vitales del hombre: la milpa y el agua, otros las destruyen. El conejo es uno de ellos y así lo refieren sus narrativas:

Victor: y el siempre iba.. a comer el frijolar.. y el frijol.. el. señor.. se
 enojaba.. siempre se enojaba... y al día siguiente fue a ver su frijolar..
 ya estaba todo terminado.. y le fue a ver el padre... padre qué hago.. el
 conejo todo se comió mi frijolar.. este pues... dice. hijo pone.. cuatro

muñecos en cada lado.. y vas a ver que el conejo.. se.. se va pegar... (ir)... la miel... y este. el señor fue a ver.. y el conejo.. el conejo se pegó.. dice.. dice. dice.. el conejo dice.. suéltame suéltame.. te voy a dar el otro manazo dice.. y le pegó l'otro manazo y se pegó las dos manos.. dice.. suéltame suéltame que te voy a dar la otra patada.. y le dio una patada y se pegó su pie.. suéltame.. suéltame que te doy otra patada.. y le dio otra patada y el.. como muñeco no habla.. ahí se quedó pegado.. se jaloneaba y no se pudo.. eh.. despegar (ir).. muñeco era de cera..y por eso no se despegaba... y al día siguiente.. el señor fue a ver.. frijolar.. y se encontró al conejo.. ora si conejito te (ir).. lo llevó.. y lo comieron.. y este cuento.. se ha terminado... colorín colora.. fiu fiu ja ja ja ja...

Sin embargo, el conejo además tiene actuaciones no perversas en el mundo animal:

Niño: conejo oquitac tomin petlantica.. tos oquihto ma nicuiti.. oilhui-to oquihto.. niccova chictli zan nictlamiz.. oquihto niccovaz pan.. zan nictlamiz.. niccovaz calletas zan nictlamiz.. bueno niccovaz ce noquitara.. oquico ce niquitara.. o. o. o. motlatito ipan zacayo... oquitaqueh yitlatzotzona.. ocacico venaro.. ocacico ce yen coyontzi.. ocacico zorrillo.. zorrillo quilia ma quitlanehti niguitara.. oquitlanehti.. cepa ompa conejo quilia.. valica noguitara.. n'zorrillo oquicentzotzo. anqui amo quimaca.. conejo quilia.. xicvalica... quilia.. nin nicmocaviz.. yo techyicolti.. conejo tzahtzi.. oquinnamic n'azcatzitzinti.. azcameh quiliah.. cuic titzahzti quilia.. onehcuilihqueh noguitara.. quiliah.. mochia quiliah.. n'tla nezqui mitzcuilihqueh quiliah.. teh cuando.. tiquitaz quitlamotlaz niman toncuiti.. azcameh.. oyahqueh oquitato.. valahqueh.. oquizado can zorrillo yetoc.. ompa oquitzintetexohqueh.. omopilahqueh itech icuitlapil.. zorrillo omocentle.. ocontlamotlac quitarra.. ompa tochintzi ocuito. oquivaliac.. ompa quimacoqui azcameh.. tochintzi.. azcameh oquinmacovi.. quiliah oquivictiqueh n'azcameh calihctic.. calictic tlacuicah n'to.. n'azcatzitzinti.. tos conejo imacovi...

Niño: el conejo vio brillando el dinero.. entonces dijo lo voy a agarrar.. lo agarró y dijo si compro chicle me lo acabo.. si compro pan me lo acabo.. si compro galletas me lo acabo.. bueno me comprare una guitarra.. se compró su guitarra.. y se fue a esconder en el zacate.. cuando lo vieron ya estaba tocando.. lo fue a encontrar tocando el venado después el coyote.. y así mismo lo encontró tocando el zorrillo y éste le dijo que le prestara su guitarra.. que se la presta.. ya después le dice el conejo.. ya dame mi guitarra.. el zorrillo que le pega en su cabeza.. y que no le devuelve su guitarra.. el conejo le dice.. ya dámela.. el zorrillo le dice me voy a quedar con ella para que me la das.. el conejo que empieza a llorar y en el camino que encuentra a unas hormigas.. que le preguntan por qué lloras conejo.. él les dice. me arrebataron mi guitarra.. le dicen las hormigas.. espérate. parece que si te quitaron tu guitarra.. le dicen.. cuando tu veas que avienta la guitarra de inmediato vas por ella.. las hormigas se fueron y salieron por donde estaba el zorrillo.. ahí le mordieron las asentaderas, se colgaron de su cola para picoteársela.. el pobre zorrillo aventó por ahí la guitarra del dolor.. el conejito corrió a levantarla.. se la trajo.. les vino a agradecer a las hormigas.. les agradeció.. se las llevó para su casa el conejo y ahí se pusieron a cantar las hormigas y el conejo...

La necesidad de sobrevivencia es otro de los temas abordados. Cuando unos animales quieren comerse a otros, sus relatos describen con detalle la astucia de los últimos para no dejarse devorar:

El coyote y el conejo

Niño: el conejito... estaba cortando tunas...

Niña: y luego llegó el cómo se llama.. el coyote.. y lo vio que estaba subido el conejito.. tos le dijo bájate de ahí porque te quiero comer.. dijo el.. conejito por qué me quieres comer si yo no te he hecho nada.. dice yo te estoy diciendo que te bajes de ahí.. pero por qué si yo no te he hecho nada... tos ya después le. le dijo.. bueno. me bajaré pero..

este.. bueno mejor yo no me voy a bajar... ja ja ja ja ja ja dice. le dice quieres unas tunas. dice.. si.. dámelas. pásamelas.. y dice.. yo te las voy a pelar. pero muy peladitos.. dijo el.. coyote...

Niño: el conejito..

Niña: el coyote... y luego este... el conejo que le pasa unas tunas pero peladitas.. y a la tercera.. le dio una pero con ja ja ja ja este cómo se llama.. con espinas... y... el.. coyote se espinó y se fue corriendo.. y se.. y se perdió.. y después el coyotito.. el conejito.. se bajó... del árbol de tunas.. y después al otro día lo encontró y le dijo.. tú me las debes conejito.. tú me las debes.. tú me.. espinaste la boca.. dijo el conejito. pero yo no fui.. fue otro conejo. que lo ví... allá atrás.. dice y quién era.. el conejo Blas.. y allí termina el cuento...colorín colorado este cuento se ha acabado.. y adiós para siempre...

A MODO DE CONCLUSIONES

Territorio, lengua, cultura, identidad y memoria histórica son conceptos cruciales e indisolubles manejados por los niños. A través de la manifestación de sus representaciones sociales podemos ver cómo cada uno de estos se entrelazan dando cuerpo y vida a sus pueblos por medio de los distintos lenguajes. Es evidente que la metodología evocativa ha jugado un papel central en la libre expresión de sus mundos. El ser los autores los motiva, los engrandece, les da poder y voz ante el Otro mundo donde se muestran con sus diferencias.

Los niños son el termómetro fundamental para revisar la vitalidad y/o el desplazamiento de las culturas no occidentales que aún resisten en nuestro país. Un hallazgo interesante, y que abre una línea de investigación a considerar, es que los niños de la Magdalena Yancuitlalpan tienen el náhuatl como segunda lengua y, sin embargo, siguen conservando sus representaciones no occidentales de relacionamiento hombre-naturaleza. Es importante que estemos atentos a analizar su desplazamiento en investigaciones diacrónicas.

La multiplicidad de lenguajes ha sido fundamental para llegar a un análisis holístico de las representaciones sociales de pueblo. No obstante, las narraciones orales adquiridas en edades tempranas develan, como no lo hace ningún otro tipo de discurso, la amplitud y diversidad de sus creencias, que juegan un papel fundamental en la reproducción cultural nativa. Son una herencia tangible porque a través de ellas podemos seguir el recorrido de su memoria histórica de generación en generación, su continuidad o su fragmentación. El discurso oral es una veta riquísima para adentrarnos a sus mitos, creencias y sus formas de pensamiento y concepción del mundo. A través de la narrativa oral de los pueblos indoamericanos encontramos una fuente inagotable de sabiduría ancestral.

BIBLIOGRAFÍA

- BONNEMAISON, JOËL 1981. "Voyage autour du territoire", *L'espace Géographique*, 4, pp. 249-262.
- BURT, MARINA Y HEIDI DULAY 1978. "Some Guidelines for the Assessment of Oral Language Proficiency and Dominance", *Tesol Quaterly*, 12, 3, pp. 335-343.
- GIMÉNEZ, GILBERTO 2007. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- HALBWACHS, MAURICE 1992. "Fragmentos de la memoria colectiva", *Revista de Cultura Psicológica*, 1, 1, pp. 1-11.
- 1997. *La mémoire collective*. París: Albin Michel (Bibliothèque de L'évolution de L'Humanité).
- JODELET, DENISE 1989. "Representations sociales: un domain en expansion", en *Les représentations Sociales*. Denise Jodelet (ed.). París: Sociologie d'aujourd'hui, Presses Universitaires de France, pp. 31-61.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE 1962. *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

- LÓPEZ AUSTIN, ALFREDO 1990. *Los mitos del tlacuache*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- MOSCOVICI, SERGE 1961. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- PODESTÁ, ROSSANA 1997. "Historias de tres pueblos maravillosos. Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del estado de Puebla", en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- 2000a. *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Puebla: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.
- 2000b. *Análisis de cosmovisiones de niños nahuas del Estado de Puebla. Hacia una propuesta metodológica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. [Tesis de maestría]
- y NIÑAS, NIÑOS NAHUAS 2002. *Historias de tres pueblos maravillosos. El mundo de los niños nahuas a través de sus letras y dibujos*. Puebla: Benemérita Universidad de Puebla, Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- 2011. *Mi pueblo en fotografías. El mundo de los niños y niñas nahuas a través de sus fotos y letras*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

HABÍA UNA VEZ EN UN PUEBLO LEJANO, PERO MUY
LEJANO, UNOS NIÑOS QUE ESCRIBÍAN HISTORIAS
MUY LARGAS: LAS NARRACIONES ESCRITAS DE
NIÑOS BILINGÜES TOTONACOS

Areli Flores Martínez

Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México¹

Aquella frase que se cita siempre: *Scripta maner verba volat*, no significa que la palabra oral sea efímera, sino que la palabra escrita es algo duradero y muerto. En cambio, la palabra oral tiene algo de alado, de liviano; *alado y sagrado* como dijo Platón.

JORGE LUIS BORGES

¿ORALIDAD Y ESCRITURA U ORALIDAD VS ESCRITURA?

A menudo, cuando se habla de la relación entre oralidad y escritura en comunidades que hablan lenguas indígenas, es imposible escapar del debate que suscita la denominación *a priori* sobre la naturaleza de estas lenguas, frecuentemente relacionadas con lo oral. Es posible entonces, distinguir dos posturas que suelen enfatizar en lo que Walter Ong (1987) refiere como dos formas de pensamiento radicalmente

¹ La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo de la Dra. Rebeca Barriga Villanueva durante mi estancia en El Colegio de México como becaria de investigación.

opuestas; en este sentido, se dice que las culturas pueden ser orales o escritas.²

Por un lado, hay una aseveración referente a la naturaleza oral de las culturas indígenas indoamericanas, por otro, se dice que no existe una escisión tajante entre oralidad y escritura porque, la mayoría de las comunidades indígenas se encuentran, de una forma u otra, inmersas en una cultura dominante letrada; es decir que no son comunidades aisladas que no tienen conocimiento de la existencia de la escritura.³ El debate se torna un tanto más interesante cuando interviene el factor educativo escolar, así como la cuestión de la alfabetización en dichas comunidades, donde, según las actuales políticas educativas en nuestro país, se persigue la Educación Intercultural Bilingüe, por consiguiente, los argumentos esgrimidos para la alfabetización estarán dados según las posturas mencionadas líneas atrás, de donde se desprende que, si las culturas son de naturaleza oral, la introducción de la escritura conlleva un atentado contra los saberes de los pueblos, que se basan en la tradición oral, por lo que la escritura resultará poco funcional además de que no ayudará a reavivar una lengua.⁴

² De la literatura relativa al tema, existen algunas perspectivas críticas al trabajo de Walter Ong, como la que realiza Brian V. Street, quien considera que la “gran división” que Ong y otros autores como J. Goody hacen, tienen una visión que se basa en los cánones occidentales y que su aproximación a lo que él denomina “culturas escritas” no toma en cuenta los diversos contextos en los que la escritura se produce: “What Ong is claiming for ‘literate society’ appears to be the particular conventions, beliefs and practices of certain subcultures, most notably the western, academic subculture...” (Street 1995, p. 156). Sin embargo, en este trabajo retomo muchos de los supuestos planteados por Ong como un primer acercamiento a los datos que obtuve de mi *corpus*.

³ Brian V. Street brinda algunos ejemplos de la presencia —aunque sea mínima— de la escritura en diversos contextos: “There are few such societies in the present world, since most people have had some contact, however minimal, with forms of literacy, whether in the shape of labels on clothes, street signs, or more formal procedures as found in westernized schooling” (*ibid.*, p. 155).

⁴ Rebeca Barriga (2001) considera que la *oralidad y la escritura* son elementos de no poca importancia que intervienen en un proceso complejo y contradictorio para las políticas lingüísticas en México. Se pregunta si el proceso de alfabetización es un

La segunda posición, que por otro lado esgrime una actitud crítica hacia la primera, argumentando que es una postura romántica la de que estas culturas deben permanecer inalterables y no ser “tocadas” —casi en el sentido de “contaminación”— por las formas de la cultura occidental. Esta postura habla de superar la oposición entre oralidad y escritura, objetando que los pueblos indígenas han estado en relación constante con la escritura (para bien o para mal), y que ella está determinada por factores históricos y sociales, como lo ejemplifica Elsie Rockwell (2006) en un interesante ensayo donde aborda la relación que tuvieron históricamente dos pueblos: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas, en la cual los primeros utilizaron la escritura durante todo el periodo colonial hasta finales del siglo XVIII, cuando: “El español se convirtió en la lengua del poder y del prestigio en la región y reemplazó al náhuatl como lengua escrita al interior de los pueblos indios. Se fue generando y legitimando la asimetría funcional que asociaba al español con lo escrito y al náhuatl con la oralidad” (*ibid.*, p. 45).

Desde esta perspectiva, Landaburu (1998) demuestra cómo los procesos de apropiación de las distintas semióticas están socioculturalmente determinadas por las necesidades de cada comunidad: “El desarrollo sistemático del alfabeto fue logrado por pueblos comerciantes y navegantes, como los fenicios y los griegos, que por su condición no tenían el mismo arraigo a su tierra que los agricultores” (*ibid.*, p. 58). De esta forma expone cómo, en la mayoría de los casos, hubo una gran resistencia de los pueblos indígenas para apropiarse de la escritura por dos razones básicas: porque la escritura alfabética no les era funcional para el tipo de comunicación que les requería su cultura, y por la asociación traumática con la colonización y el sometimiento, lo que les generaba una profunda desconfianza.

factor que coadyuva a la pervivencia de las lenguas indígenas o bien si este proceso es irrefrenable. Rastrea algunos trabajos que demuestran la poca funcionalidad que ha tenido la escritura en ciertas comunidades indígenas mexicanas, como el de Lucina García (1997) en el caso de la lengua mazahua.

Sin embargo, también brinda algunos ejemplos de cómo en ciertas comunidades indígenas del sur de América, la escritura en lengua indígena ha sido muy bien acogida y con bastante éxito, así como la educación intercultural bilingüe, porque han considerado que la escritura es un mecanismo de defensa contra los abusos de los caciques; es decir, este autor demuestra que la escritura, en contextos indígenas, provoca una actitud ambivalente: por un lado es rechazada por la extrañeza de su funcionamiento y por otro es causa de atracción ya que puede ser tomada como un arma política para las sociedades indígenas actuales:

A partir de las últimas décadas, las nuevas elites indígenas de toda América entienden [...] que la escritura en lengua indígena puede servir para consolidar un espacio político. De ahí la actitud hacia la escritura que expresa el nuevo discurso indígena. Esta función política es hoy tal vez la más importante, aunque no siempre la más explícita, en todos los nuevos discursos indígenas sobre la escritura. Sería difícil encontrar una referencia a esta utilidad en la tradición oral o en el discurso de la gente tradicional, esencialmente porque la gente más tradicional tiene una relación distinta con la vida política y con las entidades políticas (*ibid.*, p. 66).

A lo largo de las siguientes páginas trato de demostrar cómo la oralidad se manifiesta en el discurso narrativo de una población infantil bilingüe totonaca. Sin pretender tomar posición con respecto a las posturas de las que he hablado, considero que la oralidad es un factor importante que no debe ser soslayado en el ámbito educativo intercultural bilingüe, donde habrá que tomar en cuenta una multiplicidad de factores (lingüísticos, psico y sociolingüísticos, así como socioculturales) en el momento de poner en escena el entramado discursivo que los niños entretejen al escribir.

UN CASO PARTICULAR: LAS NARRACIONES ESCRITAS DE NIÑOS BILINGÜES TONACOS

El objetivo que perseguiré en el presente apartado será demostrar con un caso particular, el de una población infantil tonaca, que la oralidad está presente en la estructura narrativa de los textos de estos niños. Mediante una exploración comparativa con los textos de una población urbana monolingüe de español, pretendo describir los rasgos característicos más significativos de las narrativas de los niños bilingües.

Estos dos contextos distintos entrañan también dos formas de relación con la lengua y la cultura escrita; es la función que la escuela desempeña para los usos que los niños hacen de su lengua⁵ oral y escrita lo que vertebra la investigación. Por ello, esta exploración está enmarcada en el desarrollo del lenguaje infantil, ya que los grupos con los que trabajé se encuentran al final de la formación escolar primaria; sin embargo, sus procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua oral y escrita se han conformado de manera distinta; en el caso de los bilingües, el aprendizaje del español se cimentó en la escuela (dado que la mayoría de sujetos hablan tonaco en el contexto familiar), mientras que para los monolingües, la escuela representó el proceso de desarrollo de la lengua materna; que es, por una parte, concreción del proceso de adquisición, y por otra, el surgimiento de nuevos mecanismos, como la reflexión metalingüística: “En las sociedades con cultura alfabética, el papel de la escuela y el encuentro formal con la lectoescritura marcan un hito esencial en la historia de la adquisición, pues refuerzan todos estos quehaceres metalingüísticos” (Barriga Villanueva 2002, p. 37).

Según esta autora, durante *los años escolares*, el niño monolingüe entrama lo lingüístico, lo cognitivo y lo social para poner el marcha *el*

⁵ Para el caso de la población tonaca, y por la delimitación de mi investigación, los usos extraescolares de la lengua materna —el tonaco— quedaron fuera de mi objetivo, salvo por algunas observaciones que hice durante el trabajo de campo.

discurso, por lo tanto, al finalizar esta etapa, idealmente habrá adquirido las competencias discursivas para narrar, describir o argumentar. Además, como lo ha señalado Emilia Ferreiro (2002), los estudiantes monolingües urbanos de seis años no se enfrentan por primera vez con la escritura: ya que gran parte del aprendizaje de la lengua oral se ha hecho en contextos donde la escritura ha estado presente, como los mensajes escritos de la televisión, el contacto con hermanos mayores o padres que escriben o leen; o bien porque *les leen* cuentos. En oposición, para los niños bilingües totonacos, la escuela significa un doble reto: *aprender* una lengua muy distinta a la suya —que por otro lado les representa su integración a la vida nacional—, además de que conocerán la puesta en escena de una cultura escrita que será para ellos de gran impacto.

Para los efectos de esta investigación, retomo el término “cultura escrita” de Walter Ong (1987), con el que se refiere a aquellas culturas que tienen conocimiento de la escritura y que se oponen a las culturas orales primarias que define de la siguiente manera: “[...] llamo ‘oralidad primaria’ a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es ‘primaria’ por el contraste con la ‘oralidad secundaria’ de la actual cultura de alta tecnología [...]” (*ibid.*, p. 20), dicha cultura de alta tecnología se basa en la escritura y los medios impresos para existir (como los medios de comunicación masiva). Con esto quiero decir que los niños totonacos, provenientes de una cultura oral, en el momento de entrar en contacto con la escuela, aprenden no solo una lengua ajena a la suya, sino que además entran en contacto con la cultura escrita y los mecanismos que la conforman.

A partir de estos supuestos surgen las siguientes interrogantes:

¿Existen diferencias en el discurso narrativo escrito en español de niños bilingües y monolingües que han completado la educación primaria?

¿Estas diferencias son atribuibles al distinto proceso psicolingüístico de aprendizaje y adquisición del español (los monolingües

lo *adquieren*, los bilingües lo *aprenden*), o bien a la cultura —oral o escrita— en la que están inmersos?

Metodología

Antes de mostrar los resultados de la investigación que responden a estas preguntas, me detendré en algunos aspectos metodológicos de los cuales obtuve el corpus analizado en este trabajo. Como lo mencioné anteriormente, para la formación de mi muestra elegí trabajar con escolares que hubiesen completado la formación primaria. La población bilingüe corresponde al municipio de Caxhuacan, Puebla, que pertenece a la región totonaca del estado y se ubica en la Sierra Norte del mismo. Tiene una superficie de 20.41 km² y cuatro localidades (Caxhuacan, Cucuchuchut, Capin y Paltam), con cabecera municipal en Caxhuacan, donde radica el 89.23% de la población total del municipio, que es de 3 931 habitantes. La población indígena es mayoritaria, pues el número total de indígenas en Caxhuacan es de 3 004, que constituye el 76.41% del total de los habitantes. Son monolingües de totonaco 535 personas, que representa el 13.60% de la población; los monolingües de español son 941, es decir, el 23.94% del total, mientras que son bilingües 2 455 personas, es decir, 62.45% de la población. Los niños que conformaron mi muestra se encontraban estudiando en la primaria intercultural bilingüe Kalakgajna, escuela que en el municipio atiende a la población indígena de la cabecera municipal.⁶

⁶ Además de Kalakgajna, existen otras dos escuelas en la localidad; sin embargo elegí esta porque es la única escuela bilingüe, o por lo menos sus estudiantes lo son. En la escuela pública Ignacio Manuel Altamirano solo se habla y se enseña español. La otra escuela bajo el rubro de intercultural bilingüe, se encuentra en un poblado de Caxhuacan altamente marginado, en donde la gran parte de la población es indígena y monolingüe de totonaco, la escuela está en proceso de formación, y las condiciones en las que se encuentra son verdaderamente deplorables, puesto que solo es atendida por un profesor que divide los grados en dos grupos: uno de primero a ter-

La población monolingüe pertenece a la escuela primaria anexa del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) escuela pública ubicada en el municipio de Puebla, en una zona urbana de estrato social medio. Escogí una escuela con estas características para que la muestra fuera lo más neutra posible, es decir, que no perteneciera a un estrato medio-alto o alto, o bien que no fuera de una zona sub-urbana. Bajo el mismo criterio de neutralizar la muestra monolingüe, consideré la media en el promedio escolar de estos estudiantes. La muestra final la conforman 10 niños de la escuela intercultural bilingüe Kalakgajna y 10 de la escuela urbana pública BINE, como se observa en las siguiente tablas.

Tabla 1. *Algunos datos de los niños que conforman la muestra bilingüe*

| <i>Clave de identificación</i> | <i>Grado escolar</i> | <i>Tipo de escuela</i> | <i>Promedio</i> | <i>Lengua materna</i> | <i>Lengua de comunicación con sus padres</i> |
|--------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------|-----------------------|--|
| T1-M | 6° | Bilingüe | 9.7 | Totonaco | Español y totonaco |
| T2-F | 6° | Bilingüe | 7.8 | Totonaco | Totonaco |
| T3-M | 6° | Bilingüe | 8.6 | Totonaco | Totonaco |
| T4-M | 6° | Bilingüe | 8.6 | Totonaco | Español y totonaco |
| T5-M | 6° | Bilingüe | 8.1 | Totonaco | Totonaco |
| T6-M | 6° | Bilingüe | 7.6 | Totonaco | Totonaco |
| T7-M | 6° | Bilingüe | 7.4 | Totonaco | Totonaco |
| T8-M | 6° | Bilingüe | 7.1 | Totonaco | Totonaco |
| T9-F | 6° | Bilingüe | 8.4 | Totonaco | Totonaco |
| T10-F | 6° | Bilingüe | 7 | Totonaco | Totonaco |

cero y otro de cuarto a sexto; todos los alumnos son monolingües de totonaco pero el material didáctico es en español.

Tabla 2. *Algunos datos de los niños que conforman la muestra monolingüe*

| <i>Clave de identificación</i> | <i>Grado escolar</i> | <i>Tipo de escuela</i> | <i>Promedio</i> | <i>Lengua materna</i> |
|--------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------|-----------------------|
| U1-F | 6° | Pública | 7.1 | Español |
| U2-F | 6° | Pública | 7.1 | Español |
| U3-F | 6° | Pública | 7.1 | Español |
| U4-F | 6° | Pública | 7.1 | Español |
| U5-F | 6° | Pública | 7.1 | Español |
| U6-M | 6° | Pública | 7.3 | Español |
| U7-M | 6° | Pública | 7.3 | Español |
| U8-M | 6° | Pública | 7.1 | Español |
| U9-F | 6° | Pública | 7.3 | Español |
| U10-M | 6° | Pública | 7.3 | Español |

De esta forma las variables de mi investigación fueron:

- a) Escuela intercultural bilingüe *versus* escuela pública.
- b) Niños que tuvieran como lengua materna el totonaco que hubiesen aprendido el español en la escuela *versus* niños monolingües de español de padres monolingües.

Para la conformación de mi corpus pedí a los niños que escribieran algunas narraciones con base en preguntas guía que yo formulé (aplicadas en sesiones distintas); sin embargo, traté de que sus textos fueran escritos lo más espontáneamente posible, por lo que no hice ninguna intervención. Las preguntas guía estaban relacionadas con dos tipos de narración: una leyenda y la narración de una experiencia personal y son las siguientes:

- a) Escribe una leyenda que te sepas.
- b) Escribe la experiencia más emocionante de tu vida o una experiencia sobrenatural que te haya sucedido a ti o a alguien conocido.

Seleccioné estas tareas⁷ con el objeto de observar qué tipo de temática elegían los niños, y por otro lado porque responden a diferentes tipos de narración que ponen en juego mecanismos que el niño desarrollará atendiendo a diversos grados de complejidad estructural y conceptual. La narración de cuentos o historias tradicionales ha sido suelo común de algunas investigaciones sobre desarrollo lingüístico —oral y escrito— en español y otras lenguas latinas (al respecto véase Barriga Villanueva 2002 y Ferreiro, Pontecorvo *et al.* 1996). Tienen la ventaja de que la trama es conocida por los niños, por lo que estos no tendrán que preocuparse tanto por *inventar* una historia, como por estructurarla.

El segundo tipo de narración —la narración de experiencias personales— pone en juego otros mecanismos, ya que el niño será aquí el protagonista de su historia; no se basa en ningún argumento preestablecido; por lo que tendrá más posibilidad de elegir la secuencia de la trama.

Finalmente el *corpus* quedó integrado por 40 textos, 20 de ellos son la narración de una leyenda y 20 de experiencias personales.

Resultados

La narración de la leyenda

La primera diferencia que salta a la vista en cuanto a la narración de la leyenda es que el grupo bilingüe presenta más *variedad de temáticas*, es decir, dado que yo no pedí una en particular, sino que la instrucción se limitó a solicitar *una leyenda*, los niños pudieron elegirla; siete niños monolingües eligieron la de “la llorona”, mientras que en el grupo bilingüe, ninguna de las leyendas se repitió: es

⁷ La primera dificultad en el momento de diseñar las pruebas fue la vinculación con lo lingüístico para la obtención de discursos que giraran en torno a los mismos temas, a pesar de que era difícil encontrar temáticas comunes para grupos socioculturalmente opuestos. Quería respetar las diversas formas de conocimiento del mundo que ambas poblaciones tenían y que pudieran ser de interés para los niños.

decir, a pesar de que algunos de los títulos sean los mismos la trama siempre es distinta. Cabe aquí aclarar que algunas de las narraciones de ambos grupos no son propiamente leyendas, algunos son cuentos que surgieron de la inventiva de los niños (en el grupo bilingüe lo son “la leyenda del hermano de Jesús” y la del “cazador”; en el monolingüe “la leyenda del regalo” y la de “la torta asesina”), lo cual no representa un obstáculo para los fines de este trabajo, por el contrario, hace más interesante el *corpus*. Las temáticas pueden observarse a continuación:

Tabla 3. *Variedad temática de los dos grupos*

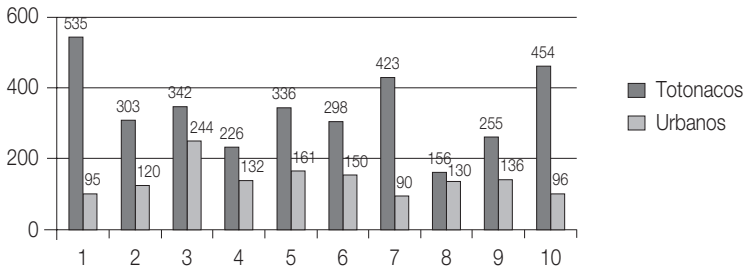
| <i>Grupo bilingüe</i> | | <i>Grupo monolingüe</i> | |
|-----------------------|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| <i>Sujeto</i> | <i>Tema</i> | <i>Sujeto</i> | <i>Tema</i> |
| T1-M | Leyenda del pueblo viejo | U1-F | La llorona |
| T2-F | Leyenda de los duendes | U2-F | La llorona |
| T3-M | Leyenda de los duendes | U3-F | La llorona |
| T4-M | Leyenda del hermano de Jesús | U4-F | La llorona |
| T5-M | Leyenda de Casimiro Chupamucho | U5-F | La llorona |
| T6-M | Leyenda del diablo y el señor | U6-M | La llorona |
| T7-M | Leyenda de la llorona | U7-M | Leyenda del Popocatépetl |
| T8-M | Leyenda del cazador | U8-M | La llorona |
| T9-F | Leyenda de un pueblo lejano | U9-F | Leyenda del regalo |
| T10-F | La leyenda de la llorona | U10-M | Leyenda de la torta asesina |

El hecho de que los niños totonacos tengan un repertorio más amplio de leyendas, da cuenta de que este grupo se encuentra más en contacto con la tradición oral, esto tal vez resulta evidente dado que estamos hablando de un grupo inmerso en el medio rural indígena; mientras que en las regiones urbanas la tradición oral, regularmente, no tiene tanta presencia.⁸

⁸ Para no generalizar, quisiera aclarar que en el contexto urbano también puede haber presencia de la tradición oral, sobre todo en poblaciones semi-urbanas o en asentamientos indígenas urbanos; sobre el primer contexto, Karina Hess (2003) aporta interesantes reflexiones en su tesis doctoral, donde, en un estudio comparativo

Muy en relación con esta gran capacidad narrativa del grupo totonaco, se encuentra la cantidad de palabras producidas por este grupo, que es más del doble de las que el grupo urbano escribió (en promedio 332.8 en los niños totonacos, 135.4 en los urbanos) tal como podemos observar en la siguiente figura:

Figura 1. *Cantidad de palabras en leyenda*



En su ya mencionada obra *Oralidad y escritura*, Walter Ong plantea que las culturas orales primarias tienen psicodinámicas muy distintas a las de las culturas letradas o escritas; en uno de sus postulados subraya el predominio de la narratividad por parte de las primeras:

A pesar de que se encuentra en todas las culturas, la narración resulta en ciertos aspectos más ampliamente funcional en las culturas orales primarias que en otras. [...] La mayoría de las culturas orales, si no es que todas, producen narraciones y series de narraciones de grandes dimensiones (*ibid.*, p. 138).

Además de las diferencias, cualitativa —diversidad temática— y cuantitativa que arroja este tipo de narraciones, encontramos acaso una más interesante: la forma en que están estructuradas las líneas

con una escuela pública de estrato bajo urbana y una privada de clase media, comprueba que en la segunda existe más presencia de la tradición oral que en la primera.

narrativas de estas historias. En todas las leyendas del grupo monolingüe encontramos los mismos elementos, propios de la narración occidental: planteamiento, clímax y resolución. Los estudiantes que escribieron la leyenda de la llorona mantienen un mismo eje argumental: una mujer casada que mata a sus hijos —la mayoría de las veces a consecuencia de una venganza contra su esposo— debido a ello cuando muere no logra descansar en paz y su alma vaga en busca de sus hijos. Si bien se presentan algunas variedades (la infidelidad del esposo con justificación o sin ella, la cantidad de hijos, la forma en que les da muerte, si también mata al esposo o no; si ella se suicida o desaparece, etc.) estas no difieren del mencionado eje argumental. Todas también comienzan con la fórmula canónica occidental “había una vez” o “Hace mucho tiempo”. A continuación mostraré un ejemplo de estas leyendas (para este trabajo en particular no he considerado otros aspectos de la escritura como la ortografía, la segmentación de las palabras o la puntuación, por lo que presento los ejemplos normalizados para facilitar su lectura):

La llorona

*Había una vez una señora que trataba muy mal a sus hijos, los mató al igual que a su esposo.
A sus hijos los torturó, les cortó las manos, bueno para resumirlo los mató por completo. Una noche murió repentinamente la señora. Días, meses o años después que murió apareció como un fantasma llorando, gritando y flotando por todas partes. Ella gritaba ¡ay mis hijos! ¡ay mis hijos!, y jamás dejaría de llorar y gritar hasta que ella encontrara a sus hijos y la perdonaran por lo que aquello les hizo. (U1-F)*

Sin embargo, en las historias del grupo bilingüe, encontramos una estructura narrativa *distinta* en la mayoría de los casos. Si bien todos introducen la narración mediante fórmulas del relato canónico (“había una vez”, “hace mucho tiempo” “esta leyenda consiste...”), muchas de estas leyendas presentan una saturación de elementos tal, que parece que tratan de mantener el clímax todo el tiempo, de tal forma que incluso llegan a perderse de vista las acciones del personaje principal, para pasar a las acciones de otro personaje, con tal de que el clímax se prolongue lo más posible. Así tenemos que una historia puede empezar hablando de unos duendes (como el mismo título lo indica) y terminar con la de la llorona, como se puede observar en el siguiente ejemplo de T3-M:

La leyenda de los duendes

Esta leyenda consiste en que hace muchos años en una casa hicieron una fiesta a las 8 de la noche y terminaría a las 12. Entonces los duendes salían a las 11 y dieron las once y los duendes escucharon unos ruidos y eran de la casa donde había fiesta, y que comienzan a aventar piedras y que dice un señor: -oigan yo oigo que están aventando piedras-, y unos jóvenes iban de cacería y que les echan la culpa y ellos dijeron que no eran ellos y que bajan a la casa y que vuelven a echar otra vez piedras y dice uno de los jóvenes: -ya vieron, nosotros no somos- y que fueron a ver y vieron que eran unos duendes y que se espantan y que se vienen corriendo a la casa y que comienzan a rezar y entonces que salen de la casa 4 niños: 2 niñas y 2 niños y que ven a una llorona y que entran

corriendo a la casa y les dijeron a sus papás que habían visto una mujer blanca su ropa blanca y su cabello rubio y que los estaba llamando y que salen sus papás de esos 4 niños y no vieron nada y los niños también salieron y dijeron: -allá donde está la lumbre estaba esa señora- y entonces no les creyeron y se fueron a su casa. Y al día siguiente esos niños se habían enfermado y sus papás estaban muy tristes y que los llevan con un brujo y les dijeron que sus espíritus de sus almas se los había llevado la llorona y que era muy difícil de rescatarlas y lo intentaron 3 veces, la primera no pudo, la segunda menos y a la tercera sí lo estaba logrando y al fin lo logró. Y esos niños les contaban a sus amigos y hace mucho que se murieron y contaban a los niños y desde entonces se dice que esos niños habían visto esa llorona.

Sin restar importancia a algunos aspectos sintácticos y discursivos *sui generis*⁹ de estos textos (como la concordancia, la coherencia y la cohesión), quisiera llamar la atención sobre otro aspecto relevante para este trabajo, que es la organización de la estructura narrativa, que, como ya mencioné, es claramente distinta a las producidas por el grupo monolingüe urbano. Considero que es este otro rasgo de la oralidad del grupo bilingüe. Sobre este tipo de estructuras no

⁹ Para no llamar a los rasgos que se desvían de la norma académica “errores”, sigo a Oralia Rodríguez (1992) para referirme con “rasgos *sui generis*” a las construcciones distintas de la norma académica y/o adulta.

canónicas, Walter Ong afirma: “Uno de los lugares donde las estructuras y los procedimientos mnemotécnicos orales se manifiestan de manera más espectacular es en su efecto sobre la trama narrativa, que en una cultura oral no concuerda precisamente con la idea que tenemos de una trama típica” (*ibid.*, p. 139).

Este autor describe algunas psicodinámicas del pensamiento oral, y menciona, entre otras: el carácter formulario para facilitar la mnemotecnia, la acumulación (uso de epítetos), la tendencia a coordinar más que a subordinar, así como la reiteración. También asevera que las narraciones suelen ser situacionales:

La originalidad narrativa no radica en inventar historias nuevas, sino en lograr una reciprocidad particular con este público en este momento. [...] Empero los narradores también incluyen elementos nuevos en historias viejas. [...] En la tradición oral, habrá tantas variantes menores de un mito como repeticiones del mismo, y el número de repeticiones puede aumentarse indefinidamente (*ibid.*, p. 48).

Esto arroja luz sobre el tipo de narraciones escritas por los bilingües: como lo hemos observado, es probable que no exista una sola versión de leyendas, ya que estas seguramente han sido transmitidas oralmente y en totonaco, por lo que la tarea de contar una leyenda se vuelve tanto más complicada en función de que el repertorio es amplio y no hay una versión única de esta; esto por su puesto, se ve reflejado en la escritura, que es prominente debido a que las historias tenderán a ser amplias, lo que provoca que las tramas narrativas sean diferentes, y en algunas ocasiones, se pierda la coherencia.

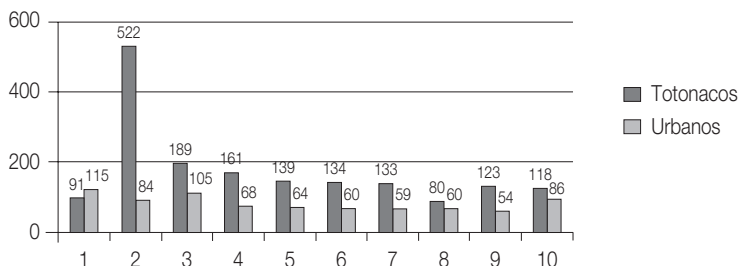
La narración de una experiencia personal

En este tipo de narración encontramos aspectos de no menos relevancia que en las leyendas. Como lo había mencionado, aquí el niño debe dar la secuencia a la trama, ya que no cuenta con un eje

preestablecido: retomo la pregunta que produjo estas narraciones y muestro en la figura 2 la cantidad de palabras producidas:

Escribe la experiencia más emocionante de tu vida o una experiencia sobrenatural que te haya sucedido a ti o a alguien conocido (NEP).

Figura 2. Cantidad de palabras en narración de experiencia personal (1)



Nuevamente son los bilingües quienes volvieron a producir una cantidad de palabras más elevada que los monolingües (en promedio 169 en los niños totonacos, 75.5 en los niños urbanos). Sin embargo, ambos grupos escribieron menos palabras en la NEP que en las leyendas (con excepción de un niño bilingüe, ambos grupos no sobrepasan las 200 palabras).

Para finalizar, quisiera retomar una idea del inicio de este apartado, donde planteaba que a los niños les requiere mayor esfuerzo desde el punto de vista lingüístico y discursivo escribir una experiencia personal que una leyenda o cuento tradicional (en la medida en que en la primera trabajarán sobre un argumento propio), podría decir que esto se aplica solo en el caso del grupo monolingüe, en el que efectivamente, sus leyendas resultaron mejor organizadas que sus experiencias personales. Pero esto no puede aplicarse en el grupo bilingüe, en el que, por la diversidad y complejidad del argumento de las leyendas que contaron, estas tienen más rasgos *sui generis* que las de experiencias personales.

CONSIDERACIONES FINALES

Existen diferencias en el discurso narrativo escrito entre el grupo bilingüe y el monolingüe en cuanto a la organización de la trama narrativa. Es decir, para los bilingües es más complicado escribir una leyenda debido a las variantes que existen de esta (no hay ejes argumentales únicos) por lo que habría que investigar más sobre las narraciones en lenguas indígenas en donde se esperaría que la leyenda y el mito tendrán sus propios rasgos distintivos debido a la tradición oral. Lo que he tratado de demostrar en este trabajo, es que en efecto, los niños de uno y otro contexto (rural, sin conocimiento de la escritura previo a la escuela y urbano, con conocimiento de esta) presentan diferencias en sus escritos, imposibles de evaluar en términos de “mejor” o “peor” y son producto de distintos procesos cognitivos, uno cimentado en la oralidad, otro en la cultura escrita.

Retomando los planteamientos que bosquejé al inicio de este trabajo, considero que la escuela intercultural bilingüe debe tomar en cuenta estos factores —una escritura *sui generis*—, y más que calificarlas de “deficientes”, puede sacar provecho de la gran capacidad narrativa que ostentan las culturas orales, fomentando competencias discursivas que estén relacionadas con una forma *propia* de concebir la narrativa.

Sin embargo, tampoco podemos hacer una sobregeneralización y englobar a todas las comunidades indígenas como orales, como lo decía al inicio de este ensayo. Factores históricos, sociales y culturales son determinantes en el momento de introducir la escritura en una comunidad, donde la relación con esta será finalmente adoptada según los distintos contextos como la migración a la ciudad,¹⁰ o los conflictos interétnicos en contextos escolares urbanos; es tal vez en estos donde se derriben nuestros supuestos al tratar de mirar a todas las culturas indígenas como orales.

¹⁰ Como lo mencionan Barriga Villanueva y Romero Contreras en este mismo volumen.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares “...un solecito calentote”*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- 2001. “Oralidad y escritura: una encrucijada para las lenguas indígenas”, *Cahiers du Monde Hispanique et Luso-Brésilien. Caravelle*, 76-77, pp. 611-621.
- GARCÍA GARCÍA, LUCINA 1997. *Leer y escribir ¿para qué? Uso y función de la lecto-escritura en dos comunidades mazahuas. Un estudio desde la etnografía de la comunicación*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. [Tesis de maestría].
- HESS ZIMMERMANN, KARINA 2003. *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*. México: El Colegio de México. [Tesis de doctorado].
- LANDABURU, JON 1998. “Oralidad y escritura en las sociedades indígenas”, en *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Eds. Luis Enrique López e Ingrid Jung. Madrid-Cochabamba-Bonn: Ediciones Morata-PROEIB Andes-DSE.
- ONG, WALTER J. 1987. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica. [1ª ed. 1982].
- PONTECORVO, CLOTILDE, NADJA RIBEIRO MOREIRA E ISABEL GARCÍA HIDALGO 1996. *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- ROCKWELL, ELSIE 2006. “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas”, en *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. Bertely Busquets (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 35-68.
- RODRÍGUEZ, ORALIA 1992. “Rasgos *sui generis* en el habla de niños mexicanos de seis años”, en *Reflexiones lingüísticas y literarias, vol. I-Lin-*

güística. Eds. Rebeca Barriga Villanueva y Josefina García Fajardo. México: El Colegio de México, pp. 115-137.

STREET, BRIAN V. 1995. "A critical look at Walter Ong and the 'great divide', en *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Brian Street, London-New York: Longman, pp. 153-159.

ENTRE LA ORALIDAD Y EL LIBRO:
AUTORÍA Y DESARROLLO NARRATIVO INFANTIL
EN TZOTZIL (MAYA)¹

Lourdes de León Pasquel
Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en Antropología Social, México

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas los psicolingüistas, los sociolingüistas y los antropólogos lingüistas han prestado mucha atención al desarrollo narrativo infantil (Labov y Waletzky 1967, Bamberg 1987 y 1997a, Hickmann 1993 y 1996, Barriga Villanueva 2001 y 2002, Berman y Slobin 1994, Blum-Kulka 2004, Ervin-Tripp y Mitchell-Kernan 1977, Goodwin 1990 y 1993, Cook-Gumperz y Kyratzis 2001, Hoyle y Adger 1998, Kernan 1977, Ochs y Capps 2001, Ochs y Taylor 1992, Peterson y McCabe 1991). En particular, el proyecto

¹ Agradezco la valiosa colaboración de José Apolonio Pérez y del personal y los niños de la escuela primaria pública de Nabenchauk, Zinacantán, Chiapas, Escuela “Belisario Domínguez”. También agradezco el apoyo siempre generoso de la familia Vaskis. Este estudio fue financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México, D. F.), Beca número 42585. Otro agradecimiento a Rebeca Barriga, Sue Ervin-Tripp y a Nancy Budwig por sus cuidadosos comentarios a una versión anterior. Cualquier error queda bajo mi propia responsabilidad. La versión aquí presentada resulta de la traducción al español y la modificación parcial de la publicación de De León (2009). Le agradezco a Lance Brunner su cuidadosa revisión y formato de la bibliografía.

El manuscrito fue revisado en su última fase con la beca de Universidad de California del Instituto para México y los Estados Unidos en la estancia sabática en Universidad de California, Departamento de Antropología 2008. Otro agradecimiento a ambas instituciones por su valioso apoyo.

comparativo de Berman y Slobin ha ampliado de maneras importantes nuestra comprensión del papel que desempeñan las tipologías lingüísticas en la organización y el diseño narrativos de los niños (Berman y Slobin 1994, Berman y Verhoeven 2002, Slobin 1991, 1996, 2000, 2003, 2004). Este proyecto resulta de relatos producidos a partir de un libro infantil de dibujos sin palabras titulado *Frog, where are you?* (Mayer 1969) en cinco lenguas (inglés, alemán, español, turco y hebreo) que se hablan en ambientes urbanos culturalmente comparables. La inclusión gradual de lenguas minoritarias de tipologías diversas (por ejemplo, las aborígenes australianas, esquimales y mayas) ha abierto nuevas temáticas de enorme valor teórico y metodológico (Brown 2000, 2004; Allen, Crago y Pesco 2006, Engberg-Pedersen y Trondhjem 2004, Strömquist y Verhoeven 2004, Wilkins 1997).

Este capítulo examina el contraste entre los cuentos de la Rana elicitados en contraposición con las historias orales espontáneas producidas por niños mayas tzotziles en función de cómo diseñan narraciones “tzotziles (mayas) reales”. Estas historias se caracterizan por la inclusión de partículas evidenciales relacionadas con el habla reportada directa e indirecta. De hecho, cualquier discurso producido en esta cultura oral —mito, sueños, narración o conversación cotidiana— suele estar construido con estas partículas (De León 2000, 2005, 2013; Haviland 1987, 1989, 1995, Laughlin 1975). Este capítulo pone a prueba las implicaciones de la elicitación en una cultura predominantemente oral, examina el papel de los evidenciales en la construcción de narraciones en maya tzotzil y, por último, evalúa las implicaciones culturales de la literacidad².

² Opto por usar la traducción de *literacy* a “literacidad” ya que los términos “alfabetismo” o “lecto-escritura” no captan el sentido más amplio de *literacy* que implica texto en un sentido más amplio (producción y comprensión) y no solo el sentido más mecánico de ‘alfabeto’, ‘lectura’ y ‘escritura.’ Zavala *et al.* (2004) usan esta traducción en español, véase también De León (2010).

ESTUDIO DE NARRACIONES ELICITADAS
EN UNA CULTURA ORAL

Antecedentes

El presente estudio fue realizado en la aldea de Nabenchauk, en Zinacantán, Chiapas, México, donde prácticamente toda la población de 3 000 habitantes habla maya tzotzil. La población de hablantes de tzotzil asciende a unos 250 000.

El tzotzil es una lengua un poco aglutinante, con un orden vso con raíces muy productivas para la derivación de diferentes clases de palabras (por ejemplo, verbo, adjetivo, clasificadores).

La autora ha realizado investigaciones etnográficas y lingüísticas en esta comunidad durante más de dos décadas. Una de las principales áreas de estudio en las que ha incursionado ha sido la adquisición semántica y sintáctica temprana, así como la socialización lingüística infantil (De León 1998, 1999, 2002, 2005, 2010). El presente estudio se centra en el desarrollo de las capacidades narrativas de niños de siete a catorce años de edad. Está basado en un diseño de muestreo transversal con seis niños y niñas de cada grupo de edad, y seis adultos.

Consideraciones metodológicas y etnográficas

La cultura maya tzotzil es predominantemente oral. La escolaridad promedio de la población abarca solo los primeros años de primaria y toda la instrucción se imparte en español. Si bien en la última década ha habido un creciente interés en las publicaciones de textos tzotziles escritos por autores nativos pertenecientes a ONGS o a instituciones gubernamentales (López Calixto 2000, *Sk'op ya'yeyj* 1998; *Snopobil* 2003, Pérez López 1998), publicaciones de la Biblia (*Xch'ul C'op Jtotic Dios* 1997), y publicaciones académicas sobre la literatura oral tzotzil (Laughlin 1975, 1977; Laughlin y Karasik 1998, 1996),

la literacidad se reduce a una minoría de intelectuales, catequistas y escritores y no está generalizada como práctica cultural.

Por otra parte, la oralidad da muestras de una gran vitalidad en esta comunidad. Los niños aprenden el lenguaje en casa en un ambiente altamente monolingüe con una gran variedad de géneros discursivos muy funcionales (Haviland 1977, 1987, 1989; véase Laughlin, 1977; Laughlin y Karasik 1988, 1996, Gossen 1974a, 1974b).

La elicitación con el libro impreso *Rana, ¿dónde estás?* se llevó a cabo con el formato utilizado en estudios anteriores (Bamberg 1987, 1997a; Berman y Slobin 1994).

Dada la falta de literacidad en la comunidad estudiada, la elicitación de relatos con estímulos impresos no es culturalmente natural, por lo que se requirió adaptación etnográfica. Para este fin se combinaron tres estrategias de elicitación complementarias. Después de una conversación con cada niño o niña sobre su familia y sus actividades cotidianas, les dimos a los niños el libro del Cuento de la Rana para que lo vieran página por página, diciéndoles que les pediríamos que nos contaran lo que sucedía al niño y a su rana según lo mostraba el libro. Después procedimos a pedir al niño o niña que i) narrara el Cuento de la Rana viendo el libro impreso, ii) volviera a narrar el cuento sin el estímulo visual, y iii) que narrara un relato espontáneo basado en una narración oída o en una experiencia personal.

La narración fue producida en interacción dialógica entre los entrevistadores y los niños, siguiendo patrones culturales de interacción. Para preparar a los niños para una narración espontánea, primero les preguntamos si querían contar una historia que les hubieran narrado sus padres o abuelos. Algunas de estas historias contadas principalmente por las personas mayores se clasifican como *vo'ne k'op* ('palabras antiguas') y tienen una suerte de sabor a "fábula", por ejemplo: por qué el jaguar tiene manchas, o por qué la zorra es astuta, etc. (Laughlin 1977, Laughlin y Karasik 1988, 1996; véase Gossen 1974a, 1974b para los géneros orales vecinos chamulas tzotziles).

Otras historias tratan de criaturas sobrenaturales como el *J'ik'al*, “el Negrito” (“el mono negro con alas”), un ser legendario que asusta a la gente en la noche y que se cree que rapta a las mujeres (López Calixto, 2001; Haviland 2013), o el *Jmakbe*, o “Tapacamino” que roba y corta las cabezas de la gente en los caminos que conducen al bosque, entre otros (véase Laughlin y Karasik 1988, 1996).

La pregunta abierta para elicitación de un relato espontáneo fue la siguiente:³

1. *¿mi oy k'usi xa k'an xa lo'ilaj xlo'ilaj atot ame' mi amuk'tot amuk'tame' ta ana? ¿mi oy avayoj li vo'ne lo'iletike?*

¿Hay alguna historia de la que quieras hablar, alguna historia que hayas oído contar a tu papá, a tu mamá, a tu abuelo o a tu abuela? ¿Has oído “cuentos antiguos”?

En algunos niños, esta pregunta desencadenó el interés en narrar relatos que habían oído en casa, en otros no. De manera que dejamos abierto el espacio para que hablaran. Después procedimos a hacer una pregunta más específica sobre los seres sobrenaturales como el *J'ik'al*, “el Negrito” (“el mono negro con alas”) o el *jmakbe*, el “tapacamino o asaltante”. Les preguntamos si habían oído hablar de apariciones de estos seres en la aldea.

2. *¿mi oy ava'ioj ali lo'ile iyul la iyilik li Jmakbe lli J'ik'ale?*

¿Has oído contar que algunas personas (rumor) vieron al Tapacamino o al Negrito?

Se utilizó esta estrategia porque en la investigación etnográfica preliminar los niños demostraron una preferencia por hablar de temas relacionados con seres sobrenaturales que provocan miedo. Según las narraciones recopiladas en varios hogares que visité, el *Jmakbe*, “el Tapacamino”, en particular, se aparecía recurrentemente para coleccionar cabezas de gente en las veredas que conducían al bosque porque “los ingenieros que estaban construyendo la

³ El texto en tzotzil se transcribe en una ortografía práctica con símbolos aproximadamente equivalentes a los del español, excepto que x=/s/ y ' indica oclusión glotal.

carretera necesitaban un gran montón de cráneos humanos para el puente.” El *J'ik'al*, o “Negrito” también se aparecía en múltiples ocasiones con diversas manifestaciones: unas veces, como una enorme gallina negra; otras, como un mono emplumado con alas (López Calixto 2000, De León 2001, 2005; Haviland 2013). En general, las historias de miedo sobre situaciones temibles, peligros y amenazas a la vida (“pérdida del alma”) eran recurrentes, y, algo que resulta interesante, eran consistentes con el tema del miedo que es muy dominante en la socialización de los niños zinacantecos y en la vida adulta (De León 2002, 2005).

Es de interés que la elección de un relato espontáneo relacionado con una experiencia personal de miedo era comparable a la conocida técnica utilizada en el estudio de las narraciones de experiencias personales y de peligros de muerte (Labov y Waletzky 1967), en las que intervenía la experiencia emocional y el involucramiento subjetivo en el proceso narrativo.

El presente estudio examina dos tipos de narraciones: (i) los Cuentos de la Rana, y (ii) los relatos espontáneos elicitados por medio de las preguntas (1) o (2), o (3).

EL DESARROLLO NARRATIVO DE LOS NIÑOS: LAS CUESTIONES COGNITIVAS EN CONTRAPOSICIÓN CON LAS TIPOLÓGICAS

Un interés central en la investigación interlingüística sobre el desarrollo narrativo de los niños ha sido la relación entre los recursos tipológicos y la construcción narrativa (Berman y Slobin 1994, Hickmann 1996). Otros estudios también han examinado los rasgos del diseño narrativo que, al parecer, responden a factores del desarrollo cognitivo (Peterson y McCabe 1991) o de las expresiones del desarrollo metalingüístico (Blum-Kulka 2004; Hickmann 1993, 1996).

Un hallazgo importante del estudio de Berman y Slobin (1994) es el hecho de que las narraciones en inglés, alemán, hebreo, español

y turco mostraban patrones de desarrollo comunes en las cinco lenguas y también muchos patrones característicos de las lenguas individuales y de los grupos tipológicos de lenguas.

Todas las funciones narrativas expresadas por recursos obligatorios aparecen a una edad temprana (más o menos a los tres años), pero incluso a la edad de nueve años los niños no han adquirido por completo el estilo narrativo de su lengua. Al examinar la evolución de las capacidades narrativas desde los tres hasta los doce años de edad, los autores encuentran una evolución gradual que va desde la vinculación de los enunciados con motivaciones espaciales, como descripción imagen-por-imagen (en los niños de tres años), a la concatenación secuencial interclausal de los sucesos (en la mayoría de los niños de 5 años), a una mayor concatenación clausal de los sucesos parcialmente elaborados (en la mayoría de los niños de nueve años), y, por último, a una organización global de textos completos en torno a una acción/estructura unificada (en algunos niños de 9 años y en los adultos) (Berman y Slobin 1994, p. 58).

Los autores señalan que, para los niños pequeños (los de tres años), lo que cuenta son los rasgos sobresalientes de las escenas dibujadas individuales, más que una jerarquía de la importancia narrativa basada en motivaciones estructurales. También señalan que “alrededor de los nueve años de edad la percepción [de los niños] de la tarea narrativa es estereotípica, en lugar de constituir un vehículo para un estilo individual y para la auto-expresión” (*ibid.*, p 69). En cuanto a las narraciones de los adultos, el estudio indica que no existe un tipo particular de narración que pueda caracterizarse como un “modelo adulto” (p. 78). Más bien, las versiones de los adultos variaban desde relatos completos y elaborados que proporcionaban detalles finos de los antecedentes y de las circunstancias concomitantes, hasta relatos breves, encapsulados, muy concisos y estrechamente empaquetados.

Este estudio explora la manera en que los recursos evidenciales de una lengua maya contribuyen a la cohesión del discurso. Si bien los evidenciales no representan “subsistemas” propios de una lengua

sino, más bien, un principio organizativo general para anclar el estatus locutivo del narrador, son fundamentales para comprender el desarrollo de la construcción narrativa en la lengua estudiada.

Los evidenciales

El tzotzil y la lengua tzeltal vecina han sido objeto de varios estudios importantes sobre géneros de discurso tales como el chisme, el lenguaje ritual, la conversación (Haviland, 1977, 1987, 1996), la narración tradicional (Laughlin 1977; Laughlin y Karasik 1988, 1996), los juegos de lenguaje (Gossen 1974a, 1974b; De León 2013), la pragmática y la interacción (Brown y Levinson 1978, para la lengua tzeltal).

Los estudios de la conversación y la narrativa en tzotzil han destacado el importante papel que desempeñan los evidenciales en la comunicación en esta lengua maya (Haviland 1989; Laughlin 1975, véase Lucy 1993 para el maya yucateco). En particular, las narraciones se caracterizan por el uso prolífico de dos partículas evidenciales para el habla reportada: una de ellas es *xi*, “dice” (autor conocido), que se utiliza para el habla reportada directa, y la otra es la partícula evidencial *la*, “se dice”, “dicen”, (rumor), que se utiliza para citas indirectas (Haviland 1989, 1995, p. 187: n 12, De León 2000, 2005, 2009). La cita directa es un recurso narrativo favorito de los zinacantecos (Haviland 1989, 1996, p. 274). Si bien se la logra a través de una gran cantidad de verbos de hablar, lo más frecuente es que los adultos tzotziles empleen la partícula *xi*, “dice” (autor conocido) (derivada de la raíz muy defectiva *chi* “dice” (autor conocido)). La partícula *la*, “se dice”, “dicen” (rumor) para las citas indirectas acompaña a las oraciones declarativas para marcarlas como rumores, o bien como proposiciones de las que el hablante no ha sido testigo directo. Laughlin (1975, p. 201) escribe que *la* es una “[p]artícula utilizada fundamentalmente en el habla narrativa —por ejemplo, en el chisme, en los cuentos populares, en [la narración de] sueños—, que indica un objeto o una acción no percibidos de forma directa, o información

de cuya veracidad no se responsabiliza el hablante”. Mientras que las oraciones declarativas con *la* son en particular apropiadas para narrar mitos, la partícula clítica también es fundamental para los contextos conversacionales (e.g. como citar preguntas, órdenes, etc. Haviland 1995, p. 5)⁴. Un cálculo de las dos partículas en dos textos narrativos de alrededor de 500 enunciados fue alrededor de cinco para reporte indirecto por una para reporte directo (De León 2000).

Un ejemplo del uso de estas dos partículas en un fragmento de un cuento popular es el que se ilustra en (1):

(1) **El cuento del conejo** (Laughlin, 1977)⁵

1. *Oy la j-kot t'ul ta la x-0-k'ot*
 EXIST **EVID** un-CL conejo REL **EVID** ICP-3B llegar
y-ek'an lo'bol
 3A-robar fruta
Dicen que hay un conejo que llega a robar fruta (dicen)

2. *i-0-tal la j-kot 'ok'il*
 CP-3B-venir **EVID** un-CL coyote
Vino un coyote (dicen)

3. *mi l-a-tal, 'ok'il? xi la ti t'ul=e*
 INT ICP-2B-venir coyote **decir EVID** ART conejo=CLIT
¿Viniste, coyote? dice el conejo (dicen)

⁴ Brown y Levinson (1978) reportan la partícula citativa equivalente en tzeltal (*lah*).

⁵ Abreviaturas: 1 (primera persona), 2 (segunda persona), 3 (tercera persona), A (ergativo), ADJ (predicado adjetival), APL (aplicativo), ART (artículo), AUX (auxiliar), B (absolutivo), CL (clítico), CLAS (clasificador), CP (aspecto completivo), DEM (demostrativo), DIR (direccional), EVID (evidencial), EXIST (existencial), ICP (aspecto incompletivo), INC (incoativo), INC (inclusivo), INT (interrogativo), NEG (negación), P (raíz posicional), PF (perfectivo), PL (plural), PT (partícula), RES (resultativo), REL (relacional).

4. *l-i-tal, xi la*
 ICP-1B-venir, **decir EVID**
Vine, dice (dicen)
5. *aa, k'usi ch-a-pas? xi la ti 'ok'il=e.*
 ah, ¿qué ICP-2A-hacer **dice EVID** ART coyote=CLIT
Ah, ¿qué estás haciendo? dice el coyote (dicen)
6. *mu k'usi ta j-pas*
 NEG qué ICP-1A-hacer
No estoy haciendo nada
7. *yu'un l-i-tzak=e l-i-chuk=e,*
 porque CP-2B-agarrar=CLIT CP-2B-amarrar=CLIT
porque él [el dueño de la fruta] me agarró y me amarró
8. *xi la ti t'ul=e*
decir EVID ART conejo=CLIT
dice el conejo (dicen)

[...]

Jakobson ha caracterizado los evidenciales con base en su propiedad de articular el evento de habla, el evento narrado y “el evento de habla narrado [...], a saber, la supuesta fuente de información acerca del evento narrado”, en la cual los conceptos de verdad y validez son fundamentales (Jakobson 1970, p. 4). En tzotzil, el uso de evidenciales o de partículas de habla reportada implica decisiones sobre la atribución de la autoría, el manejo de la evidencia y el conocimiento a través de la proyección de espacios locutivos. El tejido de enunciados con las partículas reportativas representa que el autor recurre a las voces de otros hablantes para construir su narrativa. A este respecto Haviland ha afirmado que esta característica la narrativa tzotzil

refleja, en parte, una teoría nativa de la persona, en tanto toma realidad en su tejido de las palabras de otros “[...] el yo está anclado en tanto está proyectado en el habla de otros autores así como en la del autor mismo” (Haviland 2005, pp. 92-93, véase también De León 2013). Esta noción de narrativa es muy consistente con el enfoque de Bakhtin (1986) quien la ha definido con base en su carácter eminentemente multivocal e intertextual. En un trabajo reciente López Jiménez muestra que el evidencial de reporte directo *xi* ‘dicen’ no solo cita voces sino también puede mostrar a través de la gestualidad detalles de los eventos narrados, como “dice así [acompañado de gesto icónico indicando forma o tamaño de objeto, acompañado de gesto déictico indicando la dirección del lugar donde ocurrieron los hechos]. En este sentido voz, lugar, aspectos visuales se entretienen en la construcción multimodal de la narrativa”.

En De León (2005) muestro que la adquisición de esta clase de palabras comienza más o menos a los dos años de edad, con la partícula *xi*, “dice” (autor conocido), primero, seguida de *la*, “se dice”, “dicen” (rumor). Los aprendices de tzotzil muy pequeños la utilizan para atribuir una fuente de información y para transmitirla, pero también para manipularla estratégicamente. En este capítulo mostraré de qué manera estas dos partículas monosilábicas desempeñan un papel central en la construcción de los relatos infantiles en tzotzil y contrastaré esto con su ausencia en los Cuentos de la Rana elicitados.

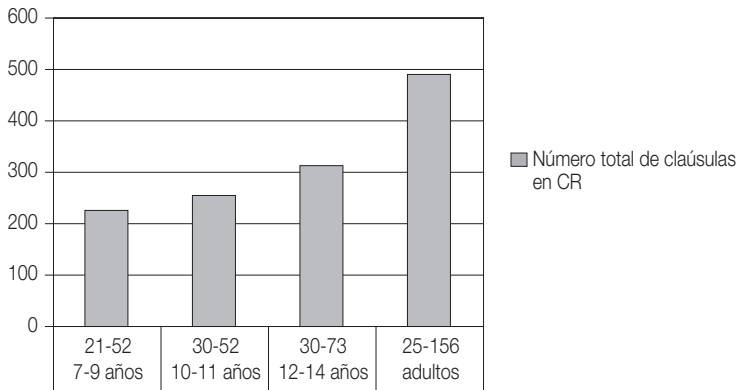
UNA COMPARACIÓN ENTRE LA ELICITACIÓN A PARTIR DE ESTÍMULOS IMPRESOS Y LOS RELATOS ESPONTÁNEOS

En esta sección presentaré resultados de las dos tareas de elicitación para comparar la diferencia entre la elicitación a partir de un estímulo visual impreso con los relatos espontáneos sobre temas comunes y corrientes en las vidas cotidianas de los niños. Los datos están organizados en cuatro grupos de edad, cada uno constituido por seis

participantes: Grupo 1: siete-nueve años de edad; Grupo 2: diez-once años de edad; Grupo 3: doce-catorce años de edad; Grupo 4: adultos. Cada grupo constaba de tres integrantes de sexo masculino y tres de sexo femenino.

Comenzaré por mostrar que el número de cláusulas en los Cuentos de la Rana elicitados aumenta de forma gradual con la edad (véase la figura 1).

Figura 1. *Número total de cláusulas en los Cuentos de la Rana tzotziles*

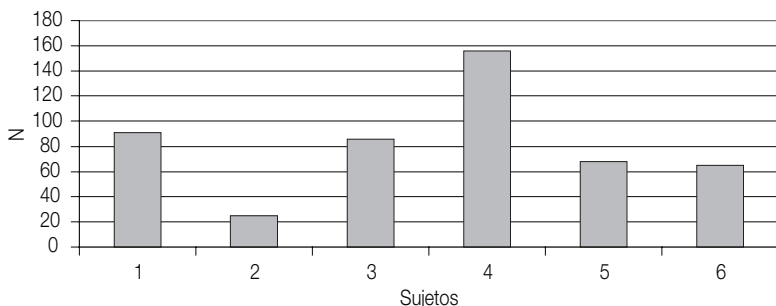


La figura 1 también indica que los relatos de los adultos constaban de entre 25 y 156 cláusulas. El número más bajo de cláusulas en el relato de un adulto (25) fue similar al número más bajo de cláusulas en los tres grupos de edad de los niños (21, 30 y 30).

La figura 2 desglosa el número de cláusulas por adulto. Como se muestra, hay una amplia variación, con una media de 81.83 cláusulas para los seis adultos participantes.

Berman y Slobin (1994, p. 78) señalaron que en su estudio translingüístico los Cuentos de la Rana de los adultos variaban desde los breves y encapsulados hasta los largos y elaborados. El relato más breve, el del participante N° 2 en la figura 2, fue de hecho una mera descripción de los dibujos, enfocada en detalles específicos

Figura 2. *Número de cláusulas en los Cuentos de la Rana de los adultos*



tales como la forma y la orientación de la cola del perro, o la orientación de su mirada. El alfabetismo o escolaridad no desempeñó un papel específico en el número de cláusulas por relato, puesto que hubo variaciones entre unos participantes y otros. La figura 3 indica que nuestros tres primeros adultos (1, 2, 3) eran analfabetos (el adulto 1) o casi analfabetos (los adultos 2 y 3, quienes habían cursado solo un año de primaria); los adultos 4-6 habían cursado secundaria (adulto 4) o contaban con educación superior (adultos 5 y 6) (véase la figura 3).

El diseño original del estudio no contemplaba los factores de escolaridad como una variable para los participantes adultos, pero al parecer dichos factores desempeñan cierto papel que plantea

Figura 3. *Escolaridad en años de los adultos participantes*

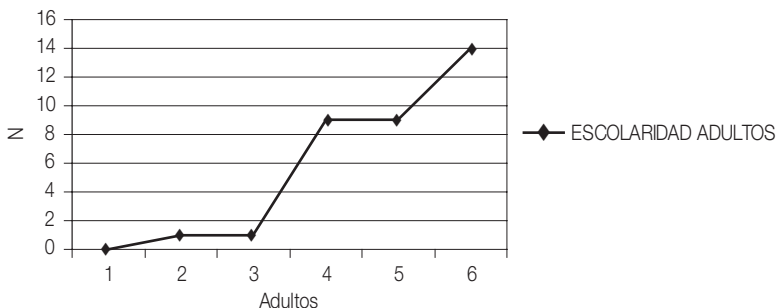
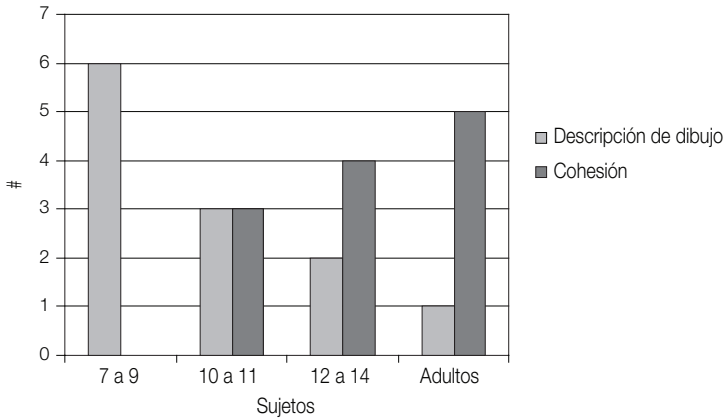


Figura 4. Descripción de los dibujos vs. cohesión narrativa



posibles hipótesis que podrían abordarse en otro estudio. Una de estas hipótesis sugiere que una mayor escolaridad orienta a los narradores a producir relatos descontextualizados sin el ancla del aquí y el ahora que proporcionan los evidenciales del habla reportada, los cuales se hallan en forma continua presentes en las narraciones orales espontáneas.

La figura 4 indica que los Cuentos de la Rana producidos en tzotzil por los niños y adultos del estudio tienden a elaborar sobre la descripción de los dibujos con diversos grados de cohesión y de integración de cláusulas, los cuales se incrementan con la edad.

Las historias basadas en la descripción de los dibujos contenían una rica elaboración de los detalles visuales a través de recursos propios del tzotzil, tales como los verbos o adjetivos posicionales (*patal* “estar acostado con las extremidades extendidas”) (véase el ejemplo 2), *xojol* “insertado en una cavidad en forma de anillo” (véase el ejemplo 3), *nujul* “boca abajo”, *tzukul* “de cabeza”; clasificadores *va’* “parado sobre los dos pies” (ejemplo 3), *kot* “parado sobre cuatro patas” (véase el ejemplo 3); direccionales *yalel* “hacia abajo” (véase el ejemplo 2), *muyel* “hacia arriba”, etcétera.

(2) Xun (12 años)

te to'ox pat-al ta s-ba s-tem li
 allí todavía **estar acostado**-ADJ REL 3A-cara 3A-cama DEM
k'ox krem s-k'el-oj yalel=e
 niño chico 3A-ver-PF **hacia abajo**=CL

El niño está allí acostado con las extremidades extendidas mirando hacia abajo

(3) Xun (12 años)

nach'-al ta ventana x-cha'-va'-al-ik
 asomar-ADJ REL ventana 3A-dos-**CLAS estar parado**-ADJ-PL
xchi `uk j-kot s-tz'i'=e tey xoj-ol li
 3Acon un-**CLAS** 3A-perro=CL allí **insertar**-ADJ ART
limete ta s-ni` li tz'i'=e v-a'i un
 botella=CL REL 3A-nariz ART perro=CL 2A-oír PT

Los dos parados asomando por la ventana hacia afuera con un perro (de cuatro patas), la botella está insertada (objeto en forma de anillo) en la nariz del perro, ¿entiendes?

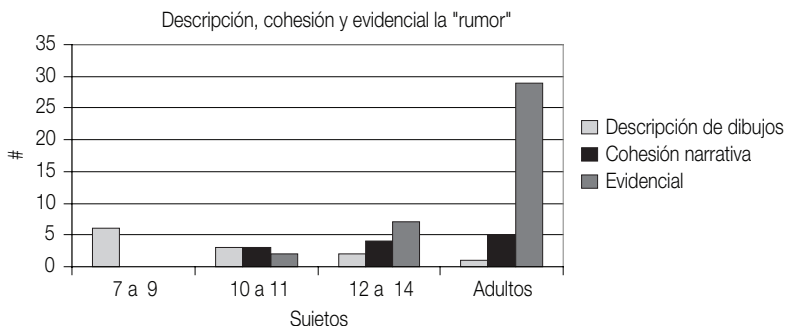
La atención a los detalles visuales relacionados con la postura del cuerpo, la forma o la trayectoria del movimiento produjo toda una gama de “relatos” de niños y de adultos que iba desde los enunciados vinculados por rasgos espaciales basados en la mera descripción de los dibujos hasta la elaboración parcial de eventos mediante la concatenación clausal con escasa integración global, con una o dos excepciones en los datos de los niños. Berman y Slobin (1994, p. 58) encontraron que la descripción de imágenes era característica de los relatos producidos por los niños de tres años que participaron en su estudio, y que en la mayoría de los niños de nueve años de edad se hallaba presente una creciente concatenación clausal y una elaboración parcial de los sucesos. Observaron que la organización global de textos completos en torno a una acción/estructura unificada ya está presente en algunos niños de nueve años y en los adultos (*ibid.*, p. 58). Nuestros datos indican que la mera descripción de los dibujos

en nuestros relatos elicitados está presente en todos los participantes en el estudio. Ocurre en todas las producciones de los niños de siete-nueve años de edad y disminuye poco a poco con la edad. Observamos, en general, una progresión por edad de meras descripciones a gradual cohesión narrativa (figura 4). Un relato de un adulto consistió solo en descripción de los dibujos. Habría que mencionar que aquellos participantes que no se enfocaron exclusivamente en la descripción de los dibujos produjeron relatos cohesivos con cierto nivel de integración de eventos, pero la integración global no fue la norma.

En este capítulo, la cohesión se mide en función del flujo narrativo y la integración de eventos. Entre los relatos “cohesivos”, aquellos que lograron un nivel de integración global fueron producidos con el evidencial *la* “se dice”, “dicen” (rumor), o fueron producidos por dos participantes bilingües que no utilizaron el evidencial. Los participantes que utilizaron el evidencial fueron un niño del grupo de diez-once años de edad, un niño del grupo de doce-catorce años de edad y un adulto. La figura 5 muestra el número absoluto de usos del evidencial *la* “se dice”, “dicen” (rumor) por estos participantes.

Un hecho interesante es que los relatos con *la* “se dice”, “dicen” (rumor) fueron escuchados casualmente por estos tres narradores antes de que produjeran su propio relato elicitado. El mejor relato de los niños, que superó con mucho a los demás, fue producido por una niña de diez años y su tía analfabeta, quien escuchó sin querer

Figura 5. *La cohesión y uso del evidencial la “se dice”, “dicen” (rumor)*



el relato de otro miembro de la familia y se había familiarizado antes con el libro. El ejemplo (4) muestra un fragmento de un Cuento de la Rana narrado por esta niña de diez años (Cande). Ella comenzó la primera escena de su historia a partir del dibujo de la portada del libro, donde aparece el niño parado sobre un tronco, llamando a su rana. Aquí comienza por vincular mediante la inferencia esta escena con el tema central del relato, “la rana perdida” (línea 1), insertando el evidencial *la* “se dice”, “dicen” (rumor). Después lo vincula con la primera escena (línea 2), diciendo que el niño “ya encontró a la rana”, y después elabora sobre el hecho de que la rana se va de nuevo.

(4) Cande (10 años)

1. *li k'ox krem=e muy=em ta te' xchi'uk*
 ART chico niño=CL ascender-PF REL árbol con
j-kot ts'i' yu' la ch'aval y-amuch, chapta xa
 un-CLAS perro porque EVID NEG 3A-rana gritar ya
li amuch=e
 ART rana=CL

El niño trepó al árbol con su perro porque su rana no estaba allí, llama a la rana (dicen)

2. *i-s-ta xa li y-amuch te xa s-tik'-oj*
 CP-3A-buscar ya ART 3A-rana LOC ya 3A-poner_dentro-PF
ta yav
 REL recipiente

Ya encontró a la rana. Ella (la rana) ya está insertada en el recipiente

3. *ta s-k'el-ik xchi'uk s-tsi'i*
 ICP 3A-mirar-PL con 3A-perro
y (el niño) la mira junto con su perro
4. *li k'ox krem=e vay-em xa xchi'uk s-tsi'i amuch=e*
 ART-chico niño=CL dormir-PF ya con 3A-perro rana=CL
ta x-0-lok' xa
 ICP 3B-salir ya

El niño ya está dormido con su perro, la rana ya se salió

En su versión oral del relato ella inserta el evidencial *la* “se dice”, “dicen” (dicen) en cada cláusula. Su resumen oral fluye libremente como cualquier narración tzotzil espontánea.

(5) Resumen oral del Cuento de la Rana, Cande (10 años)

1. *ali jun k'ox krem=e oy la i-0-ch'ay, ali*
 ART un chico niño=CL EXIST **EVID** ICP-3B-perder, ART
oy to'ox
 EXIST entonces

Este, hay un niño que se perdió (dicen)

2. *li y-amuch s-tik'oj la ta k'ox plastico un*
 ART 3A-rana 3A-insertar-PF **EVID** REL chico plástico PT
av-a'i-un
 2A-oír-PT

Su rana estaba metida en el recipiente chico de plástico (dicen), ¿entiendes?

3. *i-lok' la ech'el li amuch un-e (ch)ba*
 ICP-salir **EVID** DIR ART rana PT-CLIT ICP-AUX
s-ta
 3E-encontrar

La rana salió (dicen) a buscar

4. *la x-chi'il-tak un*
EVID 3A-amigos-PL PT
a sus amigos (dicen)

En el ejemplo (6) presento un fragmento de la tía analfabeta de Cande narrando el Cuento de la Rana de una manera libre e integrada. El evidencial *la* (rumor) proporciona una postura epistémica: la tía comenta sobre los estados emocionales de los protagonistas, también concatena las cláusulas con conectores, y logra una integración global del relato. El relato fue narrado en un diálogo interactivo con su sobrino, quien lo había narrado antes que ella.

(6) Fragmento del Cuento de la Rana narrado por la tía analfabeta de Cande (PV)

1. *k-al-tik ali oy la ali jun k'ox krem*
 1A-decir-PL este EXIST EVID este un chico niño

Digamos que hay un niño (dicen)

2. *te la te la vay-em*
 DEM EVID DEM EVID dormir-PF

durmiendo ahí (dicen)

3. *te la ali ali jun la y-o'on*
 DEM EVID ART ART uno EVID 3A-corazón
vay-em-ik ta s-tem
 dormir-PF-PL REL 3A-cama

Ahí dicen que están durmiendo felizmente en su cama (dicen)

4. *pero ali xchi'uk la j-kot amuch*
 pero ART con EVID uno-CLAS rana

pero con su rana (dicen)

5. *ti amuch=e te la te la s-jun*
 ART rana=CLIT DEM EVID DEM EVID 3E-uno
y-o'on
 3A-corazón

Esa rana es feliz (dicen)

6. *s-patan-oj ta s-ba s-tem*
 3B-pararse-PF REL 3A-cara 3A-cama

Ella (la rana) se paró (con las extremidades extendidas) sobre la cama

7. *te i-0-vay-ik to'ox*
 DEM CP-3B-dormir-PL todavía

Todavía estaban ahí durmiendo

8. *lajeltza k'alal ali i-0-yul x-ch'ulel-ik=e*
 Finalmente cuando ART ICP-3B-llegar 3A-alma-PL=CLIT
ch'abal xa amuch
 no ya rana

Finalmente cuando despertaron, la rana ya no estaba allí

9. *lok'-em xa ech'el*
 salir-PF ya DIR
se salió

Como podemos ver, hay repetición y elaboración de estado emocional del niño y de la rana como “feliz”. El conector *lajeltza* “finalmente” y *k'alal* “cuando” (línea 8) guía el flujo narrativo hacia el siguiente evento, en el que el narrador concatena el evento 1 (el niño y la rana durmiendo) con el evento 2 (la desaparición de la rana) después de que ambos “despiertan” (en *tzotzil* “su alma llega”). Vemos aquí la concatenación de cláusulas por medio del conector y un posicionamiento del narrador como el autor subjetivo que proporciona los sentimientos y las acciones de los protagonistas. Es obvio que la historia tiene un autor “colectivo” que introduce el sabor de la oralidad *tzotzil* por medio de 8 usos del evidencial de rumor. La textura oral de este relato nos lleva a las narraciones espontáneas que tienen un aspecto muy similar a esta.

Todas las narraciones espontáneas producidas por los participantes del estudio contenían de manera sistemática el evidencial *la* “se dice”, “dicen” (rumor), y con la edad se incrementaba el uso del evidencial de reporte directo *xi* “X dice”. En términos generales los resultados indican que una “verdadera narración *tzotzil*” requiere, deliberadamente, del uso de las partículas evidenciales. Los evidenciales van junto con el discurso cohesivo que fluye por medio de conectores y de la integración temporal y espacial. La figura 6 indica que todos los “verdaderos relatos *tzotziles*” espontáneos contenían los dos evidenciales de habla reportada. Los datos muestran que por cada 100 cláusulas producidas en cada uno de los grupos de edad, el evidencial *la* “se dice”, “dicen (rumor)” está presente a razón de más de un 60% para los niños y alrededor del 42% para los adultos. En sus relatos espontáneos los niños se comportan claramente como verdaderos narradores *tzotziles* en todos los grupos de edades. Es interesante el hecho de que los niños tienden a producir una proporción

mayor de evidenciales de rumor que los adultos. Esto puede ser un indicio de su propia postura epistémica frente a la información presentada en la narración tal como la cuenta otra persona. La autoría se presenta como un reporte de lo que otros dijeron, lo cual da a la narración un aspecto más legítimo, si bien, en última instancia, el narrador es el autor. Con la edad se incrementa el uso del evidencial para el habla reportada *xi* “X dice (autor conocido)” en cada grupo. Las narraciones de los adultos contienen una proporción casi de dos partículas de rumor por cada evidencial de reporte directo.

Figura 6. *Evidenciales en las narraciones espontáneas*



Entre las narraciones espontáneas fue popular la del “Negrito” o *J’ik’al* que se presentó en varias versiones. En el ejemplo (7) presento un fragmento de un niño de 10 años:

(7) José (10 años)

1. *s-bon-oj la sat jun vinik xi-ik k-a’i*,
3E-pintar-PF EVID CARA un hombre dicen-PL 1A-oí
2. *x-chi’uk la y-ak’-oj-be k’uk’um kaxlan k’usi-tik*,
3E-con EVID 3E-dar-PF-APL pluma gallina que-PL
3. *oy la s-k’uk’um kaxlan ta sat*.

EXIST EVID 3E-pluma gallina REL cara

Dicen que un hombre se pintó la cara, oí decirlo. También dicen que se puso plumas de gallina y otras cosas, también dicen que tenía plumas de gallina en la cara.

Aquí, evidente que el niño está retratando un *J'ik'al* “fraudulento” que se pinta el rostro y se pone plumas de gallina en el cuerpo y en la cara. Su uso de los dos evidenciales atribuye la información a otros en un cambio locucionario que es más bien una estrategia que da cabida a su autoría. Resulta claro que esta es su propia versión. Se presenta un uso estratégico similar del evidencial en De León (2005), en una historia producida dialógicamente junto con la autora por Cande a la edad de cuatro años once meses. La niña reporta la aparición de un *J'ik'al* en su casa. A continuación muestro un fragmento en el ejemplo (8).

(8) Cande (4;11 años) narra la aparición del *J'ik'al* en su casa

1. Cande; *oy x-k'ojk'on li' ta yut na=e*

EXIS 3E-tocar DEM REL dentro casa=CL

puedes oír el toquido dentro de la casa

2. *i-va'i ta yut na yu'un xa me*

CP-parar-INC REL dentro casa de verdad ya

j'ik'al=un

AG-negro=CL

estaba allí parado y después se convirtió en la criatura negra

[...]

3. LL; *mi k'ux'elan li sat=e?*

INT como ART ojo=CL

¿cómo se veían sus ojos?

4. Cande; *solel la ik'*

muyEVID negro

Dicen que son de veras negros

5. LL; *mi oy y-ok?*

INT EXIS 3E-pie

¿tiene pies?

6. Cande; *oy la a'a*

EXIST EVID EVID

sí tiene, dicen

7. *ali xonob=e li' la k'alal li xonob=e*
 ART zapato=CL DEM **EVID** así ART zapato=CL
sus zapatos le llegan hasta acá
8. [indica con un gesto la altura de la rodilla]
 [...]
9. *ali (i-0)-och la ta yut na ba'yi*
 este ICP-3ABS-entrar **EVID** REL dentro-casa primero
un=e
 PT=CL
cuando entró a la casa por primer vez (dicen)
10. *ja, ja, jay, ja, ja, jay, xi la ochel*
 ja, ja, jay, ja, ja, jay, **dice EVID** DIR
ja, ja, jay, ja, ja, jay dice al entrar (dicen)

A lo largo del intercambio dialógico, la niña procede a elaborar la descripción sobre cómo el *J'ik'al* tocó a la puerta y se transformó en la criatura temida. En su respuesta a cada pregunta elabora la historia usando el evidencial *la* (líneas 4, 6, 7, 9) y en la línea 10 ofrece una cita directa produciendo la carcajada atribuida al *J'ik'al* con una entonación burlona. Si bien el incidente en sí fue “verídico” y fue intensamente comentado en la familia, ella se lo “apropió” a través de su propio relato.

Desde el punto de vista de la estructura del texto, la niña transpone con habilidad a diversos autores mediante el uso del evidencial *la* “se dice”, “dicen” (rumor) dándole autoridad a su relato como creado por distintas voces. En la línea 10 su uso del reporte directo (*xi*) de la supuesta carcajada del protagonista de la historia legitima su propia autoría.

En cambio, la construcción de una narración a partir de un estímulo impreso en esta cultura de predominancia oral produce resultados diversos, dependiendo de si la oyeron contar antes de narrarla ellos mismos o de si tienen o no educación escolar. Los relatos de narradores con bajo nivel de educación escolar carecían del evidencial

y, si bien eran ricos en detalles visuales, en realidad no lograban una integración global.

Solo los narradores bilingües con educación escolar a nivel secundaria produjeron un relato cohesivo, pero sin el evidencial, lo que sugiere que tienen una noción de “narrativa” derivada de su experiencia en la literacidad escolar. Por contraste, las narrativas de la Rana, “escuchadas” o las narrativas espontáneas consistentemente mostraron el uso de los evidenciales a la par de un claro flujo narrativo presente en todos los grupos de edad.

CONCLUSIONES

Los estudios del desarrollo narrativo se han realizado en su gran mayoría en culturas con alto grado de escolaridad. Los estudios comparativos que buscan hacer una comparación interlingüística dependen de estímulos visuales estándar (impresos o grabados en video) que permiten un control sobre los datos transversales. El presente estudio se sitúa dentro del marco de la misma inquietud. Ofrece información interlingüística acerca de los recursos narrativos en una lengua maya hablada por una comunidad predominantemente oral. Su valor radica en que dirige nuestra atención hacia el contexto cultural de la lengua de estudio, a la vez que proporciona información crítica sobre ciertos aspectos que contribuyen a la adecuación metodológica. También trae a la superficie factores imprevistos que contribuyen a definir un “relato verdadero” en términos de la relevancia cultural.

La oralidad predomina en la comunidad tzotzil del estudio y los evidenciales ocupan un lugar central en ella. Al revisar relatos publicados escritos por autores tzotziles originarios de estas comunidades, observamos que los evidenciales de habla reportada que se presentan aquí no se suprimen de la versión escrita (De León 2000, López Calixto 2000, *Sk'op ya yeej Sna Jtzi' bajom* 1998). Pese a esta

pronunciada tendencia, el estudio también revela que la literacidad, el bilingüismo y la educación escolar pueden permear las maneras de diseñar un relato: la descontextualización y el desplazamiento de la voz del narrador como separado del autor. Este efecto puede producir toda una gama de resultados que van desde la descripción de imágenes hasta la integración parcial de la narración. Las verdaderas narrativas tzotziles se sustentaron en el aquí y el ahora a través de recursos epistémicos y se reportó haberlas escuchado en la textura oral del discurso colectivo.

El estudio también revela que el concepto de libro como fuente de la narración de cuentos es también un artefacto cultural. Es de gran interés, para fines educativos, pensar en lo que los libros de texto escolares ofrecen a los niños que participaron en el estudio. Con certeza veremos que los libros no están integrados culturalmente en las prácticas discursivas cotidianas, y no suscitan ningún “registro escolar” específico (véanse Cazden 1994, Michaels 1991, Wolf 1985). Esto no es de sorprender, puesto que la instrucción escolar se lleva a cabo por completo en español en esta comunidad y en casa no hay una cultura escrita ni el uso del español. Pese a que los niños logran cierto nivel de literacidad en la escuela, no dan indicios de dar un salto cognitivo metalingüístico que implique comprensión y producción. Las imágenes impresas en esta comunidad no necesariamente están conectadas con el concepto de “relato” en las culturas escritas.

Varios autores han argumentado que un componente central del desarrollo lingüístico posterior a la adquisición temprana del lenguaje es el logro de la literacidad: “Así, existe una relación cíclica continua entre la literacidad y el desarrollo lingüístico posterior, un proceso que se ve fuertemente apoyado por la competencia metalingüística” (Nippold 2004, p. 6). A este respecto, Blum-Kulka observa que “[L]os relatos orales tienen dos características esenciales que los vuelven cruciales para el desarrollo de las competencias pragmáticas: como ejemplos primordiales y tempranos de discurso conectado,

vinculado a los usos escritos del lenguaje, y como leyes sociales y culturales del paradigma narrativo” (2004, p. 195; Bruner 1986). Esto parece ser incuestionable en las culturas con alta literacidad. Sin embargo, los datos presentados aquí sugieren que el evidente vínculo de dependencia entre literacidad y el desarrollo lingüístico en la infancia media no es universal. La competencia metalingüística se halla presente en las etapas posteriores del desarrollo del lenguaje en tzotzil pero no está asociada directa ni necesariamente con la literacidad.

Los datos de las narraciones espontáneas ofrecieron un panorama claro del desarrollo de los evidenciales como central en el desarrollo narrativo. En De León (2005) demuestro que desde una edad tan temprana como los dos años, los niños aprenden a enmarcar el habla reportada con el evidencial *xi* “X dice”, y más tarde adquieren *la* “se dice”, “dicen” (rumor). Esta adquisición va de manera directa relacionada con el desarrollo de competencias narrativas. Los datos que se presentan aquí muestran el uso cada vez mayor de ambos evidenciales en las narraciones de los niños. Hickmann (1993, 1996, p. 207) considera que el principal rasgo del desarrollo de la representación del habla consiste en las maneras en que los niños aprenden a transformar los diálogos en textos narrativos. Descubre que los niños menores de siete años adquieren recursos para enmarcar el diálogo. Blum-Kulka (2004) también establece una conexión entre el habla enmarcada y la transición del enunciado al texto: “[El] caso de la representación del habla ilustra aún más cómo el estudio de fenómenos discursivos específicos puede cruzar las líneas divisorias entre las destrezas ‘conversacionales’ y las ‘destrezas literarias discursivas’ (*ibid.*, p. 209). Este proceso está presente, de hecho, en el desarrollo narrativo de los niños en tzotzil, pero únicamente en el modo oral.

La elicitación de los cuentos de la Rana en tzotzil confirma de una manera interesante la consigna de Slobin sobre “pensar para hablar”. Nuestros participantes analfabetas estaban pensando como resultado de los estímulos visuales, utilizando con profusión los

recursos espaciales en sus narraciones, pero estaban “pensando y hablando para fines descriptivos”. También estaban suprimiendo los evidenciales, y esto constituyó una pieza de información central para el estudio. Esta supresión revela una manera de “pensar para hablar”, en este caso, “pensar para narrar o describir de un modo específico”. Esto nos lleva a una visión más precisa y detallada del “hablar” que revela supuestos culturales que acompañan a las maneras de pensar. Siguiendo esta misma línea, Slobin ha expresado en las últimas fechas cómo la cultura permea el lenguaje: “la cultura y el lenguaje se co-construyen mutuamente en los procesos continuos de hablar y efectuar prácticas culturales” (Slobin 2003, p. 187).

Al examinar el desarrollo de la narración en una cultura oral que habla una lengua no europea, me he encontrado con dos cuestiones cruciales para el estudio de la adquisición translingüística en contextos interculturales: los supuestos culturales sobre las metodologías y sobre las teorías del lenguaje. El presente estudio toca una importante cuestión central en el estudio de la adquisición del lenguaje: el contexto por esencia interaccional en el cual se aprende una lengua y el hecho de que la gramática aflora en el discurso cotidiano. En un trabajo reciente, Küntay y Slobin (2002) destacan con elocuencia este punto, resaltando varias categorías gramaticales que solo pueden aprenderse en la interacción discursiva, entre ellas la de los evidenciales:

Resulta trivialmente obvio que las categorías lingüísticas tales como las declinaciones, las inflexiones verbales, el orden de las palabras y la evidencialidad no se presentan de un modo transparente al niño que aprende una lengua. De manera tanto intuitiva como teórica, a partir de un enfoque teórico discursivo-funcional del desarrollo lingüístico (Budwig 1995, Clancy 2003, Dubois 2002), todos estos interesantes componentes del código gramatical llegan al pequeño aprendiz en el dar y tomar de la vida cotidiana, casi siempre insertados en la interacción discursiva temprana entre adultos y niños. Sin embargo, como en la mayoría de las investigaciones sobre el lenguaje infantil, estos

eventos interactivos ‘reales’ se ven reducidos a transcripciones textuales que únicamente representan la interacción ‘in vitro.’ [...] La tendencia a descontextualizar el contenido textual o las formas lingüísticas con respecto a las interacciones discursivas perturba todo el campo del lenguaje infantil, pero se ve acentuada en el estudio de la adquisición de lenguas no indoeuropeas que han pasado más recientemente a un primer plano en el campo [...] (Küntay y Slobin 2002, p. 5).

En esta misma línea, Bamberg (1997b; 2009) ha argumentado que el “posicionamiento” interaccional es central para la construcción narrativa. Bamberg considera que el posicionamiento del narrador une la pragmática del narrar con la organización semántica de la narración. “Posiblemente la mejor manera de entender el análisis del posicionamiento sea como algo que otorga una posición más central al involucramiento activo del hablante en el proceso de la construcción de narraciones” (Bamberg 1997b, p. 34; véase también Wortham 2000). Los datos que se presentan aquí muestran que en una lengua como el tzotzil las partículas evidenciales gramaticalizan el posicionamiento del hablante en el proceso de construir una narración. El tejido multivocal refleja también nociones locales de la emergencia y la construcción de la persona como un entramado de voces colectivas (Haviland 2005).

El presente estudio reúne varias de las inquietudes visionarias de Dan Slobin respecto a la adquisición interlingüística. Una de ellas es la de examinar una nueva lengua hablada por una cultura en pequeña escala a la luz de los principales empeños interlingüísticos relacionados con el estudio del desarrollo narrativo (Berman y Slobin 1994; Strömquist y Verhoeven, 2004). Utilizando un método estandarizado de elicitación, pude confirmar, por contraste, la naturaleza de una “narración verdadera” en tzotzil. Las narraciones espontáneas muestran cómo los evidenciales tzotziles proyectan espacios locucionarios que surgen del discurso oral interaccional y situado. En cambio, las narraciones surgidas de estímulos impresos,

en general no alcanzan una integración plena, pero sí proveen una riqueza de datos sobre la gramática del espacio y del tiempo en esta lengua. Nos encontramos aquí con una visión más precisa y detallada de lo que significa “pensar para hablar” a la luz de una cultura en pequeña escala y no urbana, visión que pone al descubierto las implicaciones culturales de la literacidad y de la educación escolar. Sin duda esta es otra de las inquietudes centrales en el trabajo de Slobin que pueden reformularse, a la luz del presente estudio, como “pensar para hablar en modos culturales”.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, SHANLEY EVE MARIA, MARTHA B. CRAGO Y DIANNE PESCO 2006. “The effect of majority language exposure on minority language skills: The case of Inuktitut”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(5), pp. 578-596.
- BAMBERG, MICHAEL 1987. *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 1997a. “A constructivist approach to narrative development”, en *Narrative development - Six approaches*. Michael Bamberg (ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 89-132.
- 1997b. “Positioning between structure and performance”, *Journal of Narrative and Life History*, 7, pp. 335-342.
- 2009. “Sequencing events in time or sequencing events in storytelling? From cognition to discourse—with frogs paving the way”, en *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Slobin*. Jiansheng Guo, Elena Lieven, Nancy Budwig, Susan Ervin-Tripp, Seyda Özçalışkan y Keiko Nakamura (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 127-136.
- BARRIGA, VILLANUEVA REBECA 2001. “De Cenicienta a Amor en Silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40, 2, pp. 673-697. [1ª ed. 1992].

- 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- BERMAN, RUTH Y DAN SLOBIN (eds.) 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- y LUDO VERHOEVEN 2002. "Cross-linguistic perspectives on the development of text production abilities. Speech and writing", *Written languages and literacy*, 5(1), pp. 1-43.
- BLUM-KULKA, SOSHONA 2004. "The role of peer interaction in later pragmatic development. The case of speech representation", en *Language development across childhood and adolescence*. Ruth Aronson Berman (ed.). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 191-210.
- BROWN, PENELOPE 2000. "He descended legs-upwards': Position and motion in Tzeltal Frog stories", en *Proceedings of the 30th Annual Child Language Forum 1999*. Eve Vivienne Clark (ed.). Stanford: Center for the Study of Language and Information y Cambridge University Press, pp. 67-75.
- 2004. "Position and motion in Tzeltal frog stories: The acquisition of narrative style", en *Relating events in narrative. Vol. 2. Typological and contextual Perspectives*. Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-57.
- y STEPHEN, LEVINSON 1978. "Universals in language usage: Politeness phenomena", en *Questions and politeness. Strategies and Social Interaction*. Esther Goody (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 55-289.
- BRUNER, JEROME 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BUDWIG, NANCY 1995. *A developmental-functionalist approach to child language*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAZDEN, COURTNEY 1994. "Situational variation in children's language revisited", en *Sociolinguistic perspectives on register*. Douglas Biber y Edward Finegan (eds.). Nueva York: Oxford University Press, pp. 277-293.

- CLANCY, PATRICIA MARÍA 2003. "The lexicon in interaction: Developmental origins of preferred argument structure", en *Preferred argument structure: Grammar as architecture for function*. John Du Bois, Lorraien Kumpf y William Ashby (eds.). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 81-108.
- COOK-GUMPERZ, JENNY Y KYRATZIS, AMY 2001. "Child Discourse", en *The Handbook of Discourse Analysis*. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen y Heidi Hamilton (eds.). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing, pp. 590-611.
- DE LEÓN, LOURDES 1998. "The emergent participant: Interactive patterns of socialization of Tzotzil (Mayan) children", *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), pp. 131-161.
- 1999. "Verb roots and caregiver speech in Tzotzil Mayan acquisition", en *Cognition and function in language*. Barbara Fox, Dan Jurafsky y Laura Michaelis (eds.). Universidad Stanford: Stanford Center for Language and Information [Centro de Lenguaje e Información de Stanford], pp. 99-119.
- 2000. "Detrás del texto. Estudio introductorio a López Calixto Méndez Mariano", en *El Sombrero: Jsemet Pixol*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: UNAM, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, pp. xi-xxv.
- 2001. "Finding the richest path: the role of language and cognition in the acquisition of vertical path by Tzotzil (Mayan) children", en *Language acquisition and conceptual development*. Melissa Bowerman y Stephen Levinson (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 544-565.
- 2002. "El miedo y el espacio en la socialización infantil zinacanteca", en *Los espacios mayas: usos, representaciones, creencias*. Alain Breton, Aurore Monod Becquelin y Mario Humberto Ruz (eds.). México: UNAM, Centro de Estudios Mayas, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, pp. 505-539.
- 2005. *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantan*. México: Instituto Nacional de Antropología

- e Historia, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- 2009. “Between frogs and black winged-monkeys: Orality, evidentials, and authorship in Tzotzil (Mayan) children’s narratives”, en *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*. Jiansheng Guo, Elena Lieven, Nancy Budwig, Susan Ervin-Tripp, Seyda Özçalışkan y Keiko Nakamura (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 175-192.
- (coord.) 2010. *Socialización, lenguajes y culturas infantiles*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- 2013. “Negritos, ánimas y tapacaminos: La emergencia de la narrativa y la socialización del narrador en la infancia tsotsil zinacanteca”, en *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización*. Lourdes de León (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Publicaciones de la Casa Chata), pp. 121-164.
- DU BOIS, JOHN WILLIAM 2002. “Discourse and grammar”, en *The New psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. Michael Tomasello (ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, v. 2, pp. 47-87.
- ENGBERG-PEDERSEN, ELISABETH Y FREDERIKKE BLYTMANN TRONDHJEM 2004. “Focus on action in motion descriptions: The case of West Greenlandic”, en *Relating events in narrative. Vol. 2. Typological and contextual Perspectives*. Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 59-88.
- ERVIN-TRIPP, SUSAN Y CLAUDIA MITCHELL-KERNAN 1977. *Children’s discourse*. Nueva York: Academic Press.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1990. *He-said-she-said. Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- 1993. “Tactical uses of stories: Participation frameworks within girls’ and boys’ disputes,” en *Gender and conversational interaction*.

- D. Tannen (ed.). Nueva York: Oxford University Press, pp. 110-142. [Traducido en 2009 en el capítulo “Los usos tácticos de las narraciones: Los marcos de participación en las disputas de las niñas y de los niños”, en *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. Lourdes de León (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 295-355].
- GOSSEN, GARY 1974a. “To speak with a heated heart: Chamula canons of style and good performance”, en *Explorations in the ethnography of speaking*. Richard Bauman y Joel Sherzer (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 389-413.
- 1974b. *Chamulas in the world of the sun: Time and space in a Maya oral tradition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- HAVILAND, JOHN B. 1977. *Gossip, reputation, and knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 1987. “Fighting words: evidential particles, affect and argument”, en *Proceedings of the 13th Annual Meeting: Parasession on grammar and cognition*. Berkeley, California: University of California, Berkeley Linguistics Society, pp. 343-354.
- 1989. “Sure, sure: Evidence and affect”, *Text*, 9, pp. 27-68.
- 1995. “Evidentials in Tzotzil conversation”. Symposium, Linguistic Society of America, Linguistic Institute Albuquerque.
- 1996. “Text from talk in Tzotzil”, en *Natural histories of discourse*. Michael Silverstein y Greg Urban (eds.). Chicago: The University of Chicago Press, pp. 45-80.
- 2005. “‘Whorish Old Man’ and ‘(Animal) Gentleman’: The intertextual construction of enemies and selves”, *Journal of Linguistic Anthropology*, 15, 1, pp. 81-94.
- 2013. “El negro Cimarrón”, Narración grabada en video del *J’ik’al* (“Mono alado negro”), en: <http://anthro.ucsd.edu/~jhaviland/> enlace al Archivo de Lenguas de Chiapas, Seres sobrenaturales. [Consultado el 3 de enero de 2013].
- HICKMANN, MAYA 1993. “The boundaries of reported speech in narrative discourse: Some developmental aspects”, en *Reflexive language*.

- John Lucy (ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, pp. 63-88.
- 1996. “Discourse organization and the development of reference to person, space, and time”, en *The handbook of child language*. Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.). Oxford: Blackwell Publishers, pp. 194-218.
- HOYLE, SUSAN Y CAROLYN TEMPLE ADGER 1998. *Kids talk: Strategic language use in later childhood*. Nueva York: Oxford University Press.
- JAKOBSON, ROMAN 1970. “Shifters, verbal categories, and the Russian verb”, en Roman Jakobson, *Selected writings, Vol. 2, Word and language*. La Haya: Mouton, pp. 130-147. [1a ed. 1957].
- KERNAN, KEITH T. 1977. “Semantic and expressive elaboration in children’s narratives”, en *Child discourse*. Susan Ervin-Tripp y Claudia Mitchell-Kernan (eds.). New York: Academic Press, pp. 91-102.
- KÜNTAY, ALLYN Y DAN SLOBIN 2002. “Putting interaction back into child language: Examples from Turkish”, *Psychology of language and communication*, 6, pp. 5-14.
- LABOV, WILLIAM 1972a. *Language in the inner city*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- 1972b. *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- y JOSHUA WALETZKY 1967. “Narrative analysis: oral versions of personal experience”, en *Essays on the verbal and the visual arts*. June Helm (ed.). Seattle y Londres: University of Washington Press, pp. 12-44.
- LAUGHLIN, ROBERT 1975. *The great Tzotzil dictionary of San Lorenzo Zinacantan*. Washington: Smithsonian Institution.
- 1977. *Of cabbages and kings: Tales from Zinacantan*. Smithsonian Contributions to Anthropology No. 3. Washington: Smithsonian Institution Press.
- y CAROL KARASIK (eds.) 1988. *People of the bat: Mayan tales and dreams from Zinacantan*. Washington: Smithsonian Institution Press.

- 1996. *Mayan tales from Zinacantan: Dreams and stories from the people of the bat*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- LÓPEZ CALIXTO MÉNDEZ, MARIANO 2000. *El sombreroñ: Jsemet Pixol*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: UNAM, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, JOSÉ ALFREDO 2010. *Estructura, actuación y multimodalidad en la narrativa personal oral (lo' il yaej) de la comunidad tsotsil de Romerillo, Chamula, Chiapas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. [Tesis de maestría].
- LUCY, JOHN 1993. "Metapragmatic presentationals: Reporting speech with quotatives in Yucatec Maya", en *Reflexive language*. John Lucy (ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, pp. 91-125.
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial books.
- MICHAELS, SARAH 1991. "The dismantling of narrative", en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 303-350.
- NIPPOLD, MARILYN A. 2004. "Research on later language development: International perspectives", en *Language development across childhood and adolescence*. Ruth Aronson Berman (ed.). Ámsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-8.
- OCHS, ELINOR y LISA CAPPS 2001. *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- y CAROLYN TAYLOR 1992. "Family narrative as political activity", *Discourse and Society*, 3, pp. 301-304.
- PÉREZ LÓPEZ, ENRIQUE 1998. *El pájaro alferenz: Alperes: te'tikal mut*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- PETERSON, CAROLE y ALLYSSA McCABE (eds.) 1991. *Developing narrative structure*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sk'op ya'yeej Sna Jtz'ibajom: Cuentos de Sna Jtz'ibajom* 1998. México: Instituto Nacional Indigenista.
- SLOBIN, DAN 1991. "Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style", *Pragmatics*, 1, pp. 7-26.

- 1996. “From ‘thought and language’ to ‘thinking for speaking’”, en *Rethinking linguistic relativity*. John Gumperz y Stephen Levinson (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-96.
- 2000. “Verbalized events. A dynamic approach to linguistic relativity and determinism”, en *Evidence for linguistic relativity*. Sussane Dins Niemeier y René Dirven (eds.). Ámsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 107-138.
- 2003. “Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity”, en *Language in mind: Advances in the investigation of language and thought*. Dedre Gentner y Susan Goldin-Meadow (eds.). Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press, pp. 157-191.
- 2004. “The many ways to search for a frog. Linguistic typology and the expression of motion events”, en *Relating events in narrative, Vol. 2. Typological and contextual perspectives*. Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 219-257.
- Snopobil yu'un ololetik ta tsotsil. *Creación de los niños tsotsiles (Chamula y Zinacantán)* 2003. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- STRÖMQVIST SVEN Y VERHOEVEN LUDO (eds.) 2004. *Relating events in narrative. Vol. 2. Typological and contextual Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WILKINS, DAVID, 1997. “The verbalization of motion events in Arrernte (Central Australia)”, en *Proceedings of the 28th Annual Child Language Research Forum*. Eve Vivienne Clark (ed.). Stanford: Center for the Study of Language and Information, pp. 295-308.
- WOLF, DENNIS PALMER 1985. “Ways of telling: Text repertoires in elementary school children”, *Journal of Education*, 167, pp. 71-87.
- WORTHAM, STANTON 2000. “Interactional positioning and narrative self-construction”, *Narrative identity*, 10, pp. 157-184.

- Xch'ul C'op Jtotic Dios - Santa Biblia, Biblia en Tzotzil de Chenalhó* 1997.
México: Sociedad Bíblica de México. (Traducción ecuménica: Católicos-Presbiterianos).
- ZAVALA, VIRGINIA, MERCEDES NIÑO-MURCIA Y PATRICIA AMES (eds.)
2004. *Escritura y sociedad. Nuevas aproximaciones teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

IV
NARRAR DIFERENTE,
¿OTROS BILINGÜISMOS?

VARIABILIDAD MORFOSINTÁCTICA EN LAS NARRATIVAS DE NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE¹

Donna Jackson-Maldonado

Rosa Patricia Bárcenas Acosta

Luisa Josefina Alarcón Neve

Universidad Autónoma de Querétaro

INTRODUCCIÓN

El interés por la narración ha permeado los estudios sobre la adquisición del lenguaje por muchos años. Numerosos estudiosos han tratado los múltiples aspectos del desarrollo lingüístico que se manifiestan en una narración. Este género discursivo permite obtener información sobre la habilidad de representar experiencias más allá de la oración y que, a su vez, muestra secuencias de acción, contempla relaciones de coherencia, de causalidad y estructuras de referencialidad y expresiones de estados internos así como manifestaciones cognoscitivas (Gutiérrez-Clellen 2004; Reilly *et al.* 2004). Por medio de la narración se expresa la memoria de eventos pasados (reales o inventados) que considera una actividad social y aspectos particulares de la vida de los personajes (McCabe 1996). La capacidad narrativa requiere de la integración de varios componentes y la relación entre ellos: la relación entre la habilidad lingüística y cognitiva, la relación al conocimiento del mundo y la conciencia sobre el oyente para discernir qué información incluir sobre los personajes y los eventos y la

¹ Una parte de los datos de este estudio se obtuvieron con el apoyo financiero del Conacyt, Ciencia Básica 60765 a Donna Jackson-Maldonado.

determinación de la información que se debe dar sobre el “cuándo y dónde” de la situación (Wetherell *et al.* 2007).

Los estudios sobre la narrativa también han tenido impacto sobre la investigación educativa. Se ha mostrado amplia evidencia sobre la relación entre la capacidad narrativa y el rendimiento escolar (Boudreau y Hedberg 1999; Gutiérrez-Clellen 1998, 2001; Miller *et al.* 2006; Snow *et al.* 1993, 1998). El campo relacionado a los trastornos de lenguaje también se ha visto favorecido por los trabajos de la narrativa ya que se ha mostrado que por medio de este recurso se pueden identificar áreas vulnerables de lenguaje que permiten distinguir a niños con retraso y/o trastornos de lenguaje de niños con desarrollo típico (Thal 2000, Thal y Katich 1996, Thal *et al.* 2004; Reilly *et al.* 2004, Rescorla 2002). En estudios de seguimiento de niños con retraso de lenguaje hasta la edad escolar se ha encontrado que un aspecto de lenguaje que no se recupera completamente es la habilidad narrativa, ya que estos niños se mantienen significativamente por debajo de aquellos con desarrollo típico en cuanto la complejidad y coherencia narrativa, entre otros aspectos de lenguaje.

Patrones del desarrollo de la narrativa

Uno de los puntos fundamentales que se ha derivado del estudio de la narrativa en niños con desarrollo típico de lenguaje es el cambio en la complejidad y estructura de la narrativa a lo largo del tiempo. Justamente estos factores han sido identificadores que diferencian las poblaciones con y sin trastorno de lenguaje. En niños con desarrollo típico se ha notado que la narrativa aumenta en complejidad tanto sintáctica como episódica y que conforme avanzan en edad el cuento incluye más información sobre estados mentales, coherencia y elaboración (Berman y Slobin 1994; Westby 1984, Liles 1987, *et al.* 1995, Bamberg y Damrad-Frye 1991; Bamberg y Reilly 1996; Wetherell *et al.* 2007). En cambio, los trabajos citados han mostrado que los niños con diferentes trastornos se expresan únicamente

de manera descriptiva, producen errores gramaticales, no incluyen aspectos de estados mentales o sus narraciones son poco complejas y muy cortas.

Los niños con desarrollo típico comienzan sus narraciones con componentes secuenciales desde más o menos los 31 meses de edad con secuencias más descriptivas y encadenadas (Peterson y McCabe 1983). A los 3 o 4 años son capaces de colocar más de dos acontecimientos aunque de manera errática y confundiendo la cronología del evento. A los 5 años utilizan ya un orden correcto de eventos pero no logran describir completamente el clímax y el término del cuento. Después de esta edad empiezan a incluir aspectos causales y de estados internos para lograr mayor coherencia en la narración (Bamberg y Reilly 1996; Reilly *et al.* 2004). Para Peterson y McCabe (1983), a los 6 años su historia ya contiene los requisitos básicos de una narración mientras para Liles (1987) este dominio se da hasta los 10 años.

Se ha propuesto que los niños con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL o SLI por sus siglas en inglés de *Specific Language Impairment*) siguen un patrón evolutivo similar al que ha sido descrito para niños con desarrollo típico, solo que la longitud, los patrones de complejidad y la cohesión no siguen el mismo desarrollo. Al mismo tiempo cometen más errores gramaticales. Este estudio se dirige a la población de habla hispana con TEL y las características morfosintácticas de sus narrativas. Para comprender sus patrones de evolución, primero se describirá la población para tener un mejor punto de referencia.

Características del Trastorno Específico del Lenguaje

En la bibliografía sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en el mundo hispano se han utilizado frecuentemente varios términos para referirse a los niños con un problema de lenguaje que afecta su habilidad comunicativa. La noción del TEL ha sido acuñada por años y ha venido desplazando el término de “disfasia”. La terminología utilizada para tal trastorno también ha variado considerablemente, desde

afasia infantil, afasia evolutiva, agnosia auditiva, afasia de recepción, audiomudez y, hasta sordera verbal (Mendoza Lara 2001). Es más en el inglés, la terminología también ha sido confusa, se le ha denominado al trastorno como “desviación”, “desorden” o “impedimento”, “inhabilidad”, “retraso”, “afasia congénita” (Kamhi 1998). En este trabajo se usará el término Trastorno Específico de Lenguaje o TEL. Lo que ahora queda claro es que el TEL no es un desorden homogéneo dado que puede haber diferentes grados de afectación en la producción o la comprensión del lenguaje, en diversos componentes morfosintácticos y no queda claro si es específico a componentes lingüísticos o si también están involucrados aspectos cognitivos y de procesamiento.

Actualmente, existe discrepancia en cuanto si el TEL es un problema específicamente lingüístico o si más bien obedece a un problema de procesamiento más general (Gopnik y Crago 1991; Merzenich *et al.* 1996; Rice, Wexler y Cleave 1995; Van der Lely 1996; Leonard 1998). Por ello, hay autores que prefieren el término Trastorno de Lenguaje (TL) o Trastorno Primario de Lenguaje porque parece ser un término más neutro. Sin embargo, dado que la mayoría de la bibliografía actual aún utiliza el término TEL, este se mantendrá en el presente trabajo.

Las extensas investigaciones translingüísticas de Leonard (1998, 2000) así como las características propuestas por Stark y Tallal (1981), Allen *et al.* (1998) Bishop (1994), Rapin y Allen (1983), (Conti-Ramsden y Botting 1999 y Conti-Ramsden *et al.* 2001) entre otros, han llevado a una serie de criterios aceptados por la mayoría de los investigadores actuales. Se han indicado criterios de inclusión y exclusión para identificar a estos niños.

Por lo general, antes de los 4 años no se utiliza el concepto de trastorno y, más bien, se habla de un retraso inicial de lenguaje. Según la Asociación Americana de Audición y Lenguaje (ASHA) los niños con TEL presentan dificultades con el procesamiento del lenguaje y/o la abstracción de la información significativa.

Según Allen *et al.* (1998), este trastorno se da en niños con una inteligencia normal, sin ninguna deficiencia motora o auditiva, ni problema psicológico, ni dificultad para la comunicación social. Después de los 4 años se considera que hay TEL si hay un retraso de más de 6 meses en componentes sintácticos, morfológicos y léxicos en comprensión y/o producción de lenguaje. Según estos criterios, debe haber una diferencia de 12 meses entre la edad mental y la de lenguaje así como una desviación estándar de más de 1.25 por debajo de la media en varias pruebas de lenguaje. El coeficiente intelectual no debe estar por debajo de 85 (Kamhi 1998; Stark y Tallal 1981; Plante 1998; Lahey 1990, Tomblin *et al.* 1992 y 1997). Es decir, son niños que superficialmente pueden parecer tener un desarrollo típico, pero presentan un retraso general de lenguaje.

En la actualidad, la caracterización del TEL se ha asociado también con componentes cognitivos. En varias lenguas se ha mostrado que quedan afectadas áreas de la memoria de trabajo, particularmente en tareas de repetición de no-palabras (Dollaghan y Campbell 1998; Gathercole y Baddeley 1990; Calderón 2003; Girbau y Schwartz 2007 y 2008), tiempos de reacción para nombrar imágenes (Kohnert *et al.* 2004 y 2006; Kail 1994) y la limitación en el uso del lenguaje no-literal (Van Kleeck 2006), entre otros aspectos. La mayoría de los trabajos existentes en diversas lenguas han mostrado que los niños con TEL tienen trastornos o retrasos en su expresión morfosintáctica (Leonard 1998 y 2000), aunque las características específicas dependen de la estructura de cada lengua (véase *infra*). Estos trastornos podrían interpretarse como errores en la producción dado que se desvían de los patrones de la evolución típica del lenguaje.

Características de TEL en lenguas romances y español

La descripción vigente sobre el TEL parte de estudios en niños anglohablantes. Como se mencionó, una de las áreas más afectadas es la de la morfosintaxis. Dado que hay fuertes diferencias estructurales entre

el inglés y el español, o las lenguas romances, es necesario caracterizar el TEL según la lengua específica. También es importante señalar que el tipo de desviaciones morfosintácticas en estos niños pueden ser características de niños en su evolución normal, pero en el caso de los niños con TEL se mantiene el uso inadecuado durante un periodo prolongado (con un retraso mayor a 6 meses y 1 año) y en mayor proporción. Además, los niños con TEL también cometen errores que no se han reportado en los estudios sobre el desarrollo normal del lenguaje. Leonard *et al.* (1999), Rice *et al.* (1995), Dollaghan y Campbell (1992), Aram *et al.* (1993), entre otros han mostrado que los niños anglo-hablantes con TEL usan menos auxiliares verbales y menos variedad de verbos. Para Leonard, el problema central en estos niños es morfológico. Hay algunos trabajos sobre lenguas romances que muestran problemas morfosintácticos en distintos componentes que lo que se ha visto en el inglés. En italiano, Bortolini *et al.* (2002), Leonard y Bortolini (1998), Leonard (1998) y Cipriani *et al.* (1998) han descrito que los niños con TEL usan pocas palabras funcionales, como artículos, preposiciones y clíticos y tienen problemas en la inflexión verbal. Los estudios sobre niños franco-hablantes han mostrado hallazgos diversos. Thordardottir y Namazi (2007) proponen que los niños de habla francesa tienen menor diversidad morfosintáctica, más errores en inflexiones y usan oraciones menos complejas con poca variedad morfosintáctica. Jakubowicz *et al.* (1998) y Hamann *et al.* (2003) encontraron errores en el uso de pronombres, clíticos de sujeto y objeto pero no hubo problema con los artículos. Paradis y Crago (2000) describieron variaciones en el tiempo verbal ya que los niños usaron más presente que pasado y futuro mientras que Le Normand *et al.* (1993) describieron la omisión de verbos auxiliares y mayor uso de formas infinitas. Como se puede observar, se han encontrado variantes en diversos componentes morfosintácticos. Las diferencias pueden deberse al mecanismo de obtención de datos, a las edades de los niños estudiados o al hecho de que aún

no hay suficientes datos para llegar a una generalidad. Lo que queda claro es que hay manifestaciones claras en la morfosintaxis.

Existe solo un manejo de investigaciones sobre los elementos morfosintácticos en niños hispano-hablantes con TEL. La mayoría de los trabajos que se han publicado hasta la fecha muestran que los componentes más sensibles son específicos al español dado que en otras lenguas están afectados otros morfemas. Los estudios sobre el español coinciden en que los niños con TEL tienen afectados varios componentes morfosintácticos tanto en omisión como en sustitución (errores de uso) principalmente en artículos, pronombres, preposiciones y algunos componentes verbales. Sanz-Torrent *et al.* (2007) proponen que el retraso o modificación de uso en formas verbales es mayor al de niños con desarrollo típico de su mismo nivel lingüístico. Anderson y Souto (2005), Bedore y Leonard (2001 y 2005), Restrepo (1998) y Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2004), Eng y O'Connor (2000) y Sanz-Torrent *et al.* (2007) encontraron sustituciones inadecuadas de artículos en género y omisiones.

La mayoría de los trabajos también ha mostrado que los clíticos se omiten o se sustituyen por género en niños con TEL (Bedore y Leonard 1998, 2001, 2005; Bosch y Serra 1997; Jacobson y Schwartz 2002; Restrepo 1998 y Restrepo y Kruth 2000). También se ha reportado que hay omisión de algunas partes fundamentales de la oración como preposiciones y determinantes, falta de concordancia sujeto-verbo, menos variedad e inflexiones de verbos y omisión de argumentos de verbos en ciertos contextos y con verbos específicos (Sanz-Torrent *et al.* 2001 y 2007; Bedore y Leonard 2001 y 2005; Restrepo 1998).

Como se puede ver, hay varios componentes morfosintácticos que se han señalado como problemáticos y/o sensibles en niños con TEL. Como se mencionó antes, la discrepancia puede deberse al método de elicitación o la cantidad restringida de estudios. Dado que la narrativa contiene múltiples facetas para la producción lingüística es un medio muy eficiente para comparar hallazgos entre estudios.

No es lo mismo la producción de lenguaje en situación espontánea o conversacional que en una narración. La narración abre un espacio para la ejecución de más formas de cohesión, e implica mayor exigencia cognoscitiva, involucra habilidad lingüística, cognoscitiva y afectiva/social (Thordardottir y Ellis Weismer 2002, Gutiérrez-Clellen 2004; Reilly *et al.* 2004). A la vez, se ha encontrado que en la narrativa se producen más tipos de error que pudieran identificar a los niños con TEL (Navarro-Ruiz y Rallo-Fabra 2001).

La narrativa en TEL

Tradicionalmente, el estudio de la narrativa de los niños con TEL se ha hecho por medio de medidas que abarcan la ejecución, errores en la fluidez y problemas de gramaticalidad y estructura cohesiva así como la manera en la que se establece la relación hacia el oyente (Boscolo *et al.* 2002; Thordardottir y Ellis Weismer 2002; Wetherell *et al.* 2007). En estudios recientes sobre niños anglohablantes con TEL se ha visto que sus narrativas son menos elaboradas (Botting 2002; Norbury y Bishop 2003; Reilly *et al.* 2004; Whetherell *et al.* 2007). En este tipo de estudio se ha mostrado que hay varias medidas sintácticas que discriminan entre niños con TEL y niños de desarrollo típico. Boudreau y Hedberg (1999) y Norbury y Bishop (2003) encontraron que la narrativa de niños con TEL era menos compleja sintácticamente además de que incluía más “errores” o desviaciones de gramaticalidad. Estos últimos cambios se mostraron para niños TEL y niños autistas. Liles *et al.* (1995) y Miranda *et al.* (1998) también describieron diferencias en la coherencia del cuento ya que los niños TEL pasaban de una idea a otra con mayor frecuencia que los niños de desarrollo típico.

Por otro lado, los hallazgos de Reilly *et al.* (2004) coinciden con los demás estudios. Realizaron un análisis de narrativas usando unos cuentos de imágenes sin texto, los cuentos de las Ranas (Mayer 1969). Estudiaron a niños con lesión focal, niños TEL y niños con Síndrome

de Williams entre los cuatro y los doce años de edad. Su investigación mostró que los niños con los diferentes trastornos usaron narraciones más cortas, con más errores morfosintácticos, menos complejos, con problemas en la organización de la historia y menos o diferentes componentes causales, de evaluación y afectivos que los niños de desarrollo típico. Es decir, tenían un retraso significativo en los componentes estructurales de la narración. En general, tenían más problema para llegar a una “buena narrativa” o narrativa más completa aunque tenían los mecanismos independientes para hacerlo.

Al parecer, los niños con trastornos de lenguaje, sea por lesión focal, TEL, o espectro autista muestran limitaciones para inferir información y construir las relaciones causales y cohesivas del contexto narrativo (Losh y Capps 2003). Es importante, por la variedad de componentes afectados, que se cuente con mecanismos de análisis que rebasen las emisiones sin errores y que, más bien contemplen medidas como errores en la fluidez y la relación con el oyente, junto con unidades que determinen la estructura sintáctica y la estructura narrativa para discernir entre una narrativa en población con trastorno y en niños con desarrollo típico (Boscolo *et al.* 2002; Thordardottir y Ellis Weismer 2002; Wetherell *et al.* 2007).

Un elemento que se ha destacado en la bibliografía reciente es el alto porcentaje de un fenómeno que se ha llamado falsos inicios, autorrepeticiones o reparaciones en las narrativas de niños con TEL. Estas “rupturas en la comunicación” son de diversas índoles aunque en algunos estudios los agrupan bajo un mismo rubro. La ruptura puede ser una pausa, puede ser una auto-interrupción en el flujo del habla, una autorreparación, una repetición, un *lapsus linguae* (‘slip of the tongue’), o fenómenos similares. Se ha sugerido que esta ruptura puede deberse a una sobre carga en el sistema lingüístico que lleva a este tipo de titubeos. Muchas veces estas repeticiones llevan a reparar la producción, otras veces solo son una reformulación que no resuelve la producción. La aportación de Loban (1976) al estudio de este tipo de ruptura lo llevó al término de “maze” en inglés. En

este trabajo se llamará reformulación al conjunto de rupturas independientemente de que sean repeticiones, reparaciones o fenómenos similares. No son errores de comunicación, sino rupturas que algunas veces contienen desviaciones de la forma canónica adulta.

Una reformulación se define como una serie de palabras o partículas que interrumpen la fluidez del lenguaje principalmente por medio de repeticiones o autorreparaciones. Pueden aparecer antes o después de una palabra (Levelt 1989) y pueden estar compuestos de palabras, morfemas o elementos sintácticos. Puede ser de una parte del enunciado o de todo el enunciado. Un mismo enunciado puede contener varias reformulaciones de diferentes tipos.

Dos tipos de reformulación, la repetición y la autorreparación han sido de interés para el análisis del discurso desde tiempos atrás (Bowerman 1982; Clark y Clark 1977; Fromkin 1973; Tannen 1989) tanto en lenguaje infantil como en lenguaje adulto. Se ha propuesto que la autorreparación es un proceso interno para resolver o reorganizar conflictos lingüísticos o es como una interconexión en el léxico infantil que sirve para mediar la conceptualización y la codificación de la producción (Nelson 1998, Levelt 1989; Rojas 2002). Se ha visto que las autorreparaciones aumentan conforme se vuelve más compleja la oración (Paul 2001; Hughes *et al.* 1997; Thordardottir y Ellis Weismer 2002) tanto en niños anglo-hablantes, niños bilingües inglés-español (Bedore *et al.* 2006) y niños hispano-hablantes (Rojas 2002). Son una manifestación de una carga lingüística ya sea en el desarrollo normal, cuando empieza a aumentar la complejidad, cuanto en niños con trastorno que tienen dificultad para expresarse inclusive mediante una oración sencilla. (*id.*; Evans 1985; Bedore *et al.* 2006).

Aunque se sabe que la reformulación es un proceso normal, varios trabajos han mostrado que aparecen de manera más frecuente y variada en niños con TEL (Dollaghan y Campbell 1992; Paul 2001; Thordardottir y Namazi 2007; Evans 1985 y Evans 1996; Bedore *et al.* 2006). Incluso se ha propuesto que pudiera ser un componente

que discriminara entre desarrollo normal y trastorno de lenguaje. Por ello, dentro de la narrativa, es un componente que debe estudiarse.

La narrativa en niños hispano-hablantes con Trastorno Específico de Lenguaje

Uno de los principales, sino el único, trabajo de niños hispano-hablantes con TEL por medio de la narración, es el de Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen (2007). Estudiaron a niños entre los tres años y los cinco años por medio de la narración del cuento de las Ranas (Mayer 1969). Su investigación tenía como objetivo determinar marcadores clínicos que diferenciaron a niños con TEL de niños con desarrollo típico mediante la tarea narrativa. Sus hallazgos mostraron que ningún componente aislado tenía la fuerza para identificar a los niños. Sin embargo el agrupamiento ('cluster') de varios componentes sí podría identificarlos. Una medida que propusieron es la de elementos agramaticales en conjunto con la longitud de frase (de manera similar a la propuesta de Restrepo 1998). Por otro lado, establecieron un componente sintáctico/semántico constituido por la longitud de la frase y la información temática (inclusión de tema y uso de verbos ditransitivos). Otro componente era morfológico: el porcentaje de uso incorrecto de la suma de verbos, artículos y clíticos. Finalmente, indicaron como otro grupo el uso de oraciones cortas y sencillas en lugar de oraciones complejas.

A partir del trabajo de Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen (2007) se puede deducir que hay elementos que podrían identificar a los niños con TEL por medio de una narración. Este trabajo se apoya en los hallazgos de estas autoras respecto del concepto de agramaticalidad y los componentes sintácticos más afectados aunque los objetivos sean distintos. Aquí se hace un contraste de un grupo de niños con TEL y un grupo similar de desarrollo típico para identificar componentes morfosintácticos que los diferencien. Como se ha expuesto, hay mucha variabilidad en los hallazgos sobre el lenguaje

de los niños con TEL. Por ello, también se hará una descripción de la variabilidad morfosintáctica tanto en tipos y proporción de elementos que se desvían de la adquisición típica. Se pondrá un especial énfasis en la producción de reformulaciones. Este es un estudio exploratorio que requiere de un estudio con una mayor cantidad de niños para confirmar los hallazgos.

METODOLOGÍA

Participantes

Participaron en este estudio 10 niños. De estos, cinco se les habían identificado como TEL y cinco eran niños de desarrollo típico de la misma edad y sexo (control edad). El grupo estaba constituido por dos niñas de cinco años, seis niños de ocho años y dos niños de nueve años.

Los niños con TEL fueron identificados por varios medios. Unos habían sido detectados en un estudio anterior sobre retraso de lenguaje e invitados a participar en este trabajo varios años más tarde. Los demás se encontraron en centros escolares. Se acudió a escuelas de la ciudad de Querétaro con la finalidad de encontrar niños que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión descritos anteriormente. Es decir, que no tuvieran problemas auditivos, neurológicos, motores o de retraso mental pero estuvieran por debajo de sus compañeros de edad en la expresión lingüística. Se determinó su estatus de TEL con base en un “criterio de oro” de que tuvieran un retraso de por lo menos seis meses en algún componente de lenguaje medido con un instrumento de evaluación de lenguaje que contara con normas para el español. Además tenían que ser identificados como niños con trastorno por un especialista en trastornos de lenguaje.

Los niños control que participaron en el estudio son parte de estudios de otros proyectos. Los niños 01,8CT, 0,28CT y 05,8CT

son de la Base Alarcón (Alarcón Neve 2007, Alarcón Neve y Palancar 2008) y el 03,9CT es de la base de datos de narrativas de Ranas del sistema CHILDES (MacWhinney 2000) Base Español-Sebastián (Sebastián y Slobin 1994). El otro niño control, el 04, CT se identificó en las escuelas a las que se acudió para identificar a los niños TEL. Es importante señalar que los tres niños de la Base Alarcón narraron una historia distinta de la Rana (véase Procedimiento).

Instrumentos

Los datos que se exponen en este trabajo son parte de un proyecto mayor en el cual se aplicaron pruebas de varios tipos a los niños. Para este trabajo solo se utilizaron las pruebas que ayudaran a la identificación del trastorno y un libro para narrar un cuento.

Se usaron varios instrumentos para la identificación de los niños con TEL. Todas son pruebas formales de lenguaje que tienen normas para el español, pero de niños bilingües en los Estados Unidos de Norteamérica. Se usaron para la producción y comprensión de vocabulario el EOWPVT (Brownell 2000a) y el ROWPVT (Brownell 2000b). Para morfosintaxis se usó la CELF-4 (Semel *et al.* 2004). En morfosintaxis todos los niños con TEL cayeron por debajo del percentil 15 o una desviación estándar por debajo de la media. En la prueba de vocabulario receptivo (ROWPVT) cayeron dentro de rangos normales, alrededor de la media. En la prueba de vocabulario expresivo (EOWPVT) cayeron en rangos muy por debajo de la media (del percentil 5 al 12).

La narración se hizo por medio del libro, "Frog Where are You" (Mayer 1969) que es un libro que solo tiene imágenes y trata sobre una rana que se escapa de la casa de un niño y los episodios narrativos que suceden en torno a su búsqueda. En el caso de los niños 01,8CT, 0,28CT y 05,8CT se usó el cuento "Frog Goes to Dinner" (Mayer 1974) que es similar y contiene estructuras morfosintácticas similares aunque los sucesos en sí son distintos. Se usó otra historia

porque los niños participaron en un estudio distinto. La diferencia de los cuentos no debería afectar los resultados dado que hay un número similar de episodios con oportunidades similares de producción de oraciones, reformulaciones y posibles problemas en las producciones morfosintácticas. Solo si se hiciera un estudio de léxico o de tipos de oraciones precisas podría haber un efecto. En este trabajo se analizan porcentajes de producciones distintas así que no habría problema en este cambio de historia. Aun así se contempló que eran historias distintas en los resultados, pero no hubo ningún efecto sobre los componentes estudiados.

Procedimiento

Se acudió a diversas escuelas en la ciudad de Querétaro para solicitarle a los maestros que identificaran a niños con la consigna de que “no hablaran tan bien como sus compañeros”, “tuvieran problemas para expresarse”, “no pudieran expresar sus ideas claramente o usaron oraciones muy sencillas”, “que les costara trabajo acordarse de palabras” o “que les causara preocupación su uso del lenguaje”. Después de la primera identificación de los maestros, se le envió una carta a los padres de familia pidiendo su autorización para evaluar a sus hijos para un proyecto de investigación. Con su autorización se citó a los niños en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Querétaro o, en caso de que no pudieran asistir, se les aplicaban las pruebas en el mismo centro escolar.

En primer término se aplicaron las pruebas de lenguaje de recepción y expresión de vocabulario y de morfosintaxis descritas en la sección anterior para asegurar el estatus de TEL. Un especialista en lenguaje también determinó el estatus. Después el niño participó en una serie de tareas que se aplicaron en orden aleatorio. Por lo general, se evaluaba a los niños en dos sesiones de una hora y media cada una. Una de las tareas era la narración del cuento de las Ranas. Para solicitar la narración del cuento se le pedía al niño que primero

pasara las páginas y viera todo el cuento. Posteriormente, se le solicitó que platicara el cuento a la vez que veía las imágenes. Todos los cuentos se transcribieron por medio del sistema de CHILDES (MacWhinney 2000). Se marcaron los cambios morfosintácticos que correspondían a factores agramaticales, que aquí llamamos errores. También se señalaron todos los tipos de reformulaciones: repeticiones y autorreparaciones de todos los componentes.

Dado que los cuatro niños de la base Alarcón vieron un cuento distinto, se determinó si había alguna diferencia en número de cláusulas o tipos de errores por tratarse de una historia distinta. No se observó ningún cambio significativo.

RESULTADOS

Este trabajo tiene como objetivo describir la variabilidad morfosintáctica tanto en tipos y proporción de errores, cantidad y tipos de reformulaciones así como en la producción de cláusulas en la narración del cuento de las Ranas. Este análisis contempla la relación dentro de cada grupo de niños como de un grupo a otro. En primer término se darán los resultados cuantitativos generales sobre la variabilidad entre grupos. Posteriormente se hará el análisis de los tipos particulares variantes morfosintácticas no-canónicas, que aquí llamamos errores, que presentan los niños. El concepto de error quiere decir cualquier cambio respecto de la norma adulta o formas no-canónicas. Otro tipo de variación es la reformulación. Esta no es un error ni una desviación de la forma adulta, sino una interrupción en la fluidez de la comunicación. En el conteo se suman los errores con las reformulaciones no porque representen fenómenos similares sino porque muestran variabilidad en las producciones. Además, se hará una distinción de tipos de reformulaciones.

El primer conteo se hizo con base en las cláusulas. Se utilizó la definición de cláusula propuesta en Berman y Slobin (1994) para

poder tener un punto de contraste con otros estudios que también han analizado los cuentos de las Ranas. En ese trabajo se define como cualquier unidad que contiene un predicado unificado. Por unificado, se entiende que es un predicado que expresa una situación simple (actividad, evento o estado). Los predicados incluyen los verbos finitos y no-finitos así como los adjetivos de predicación secundaria. En este sentido, la cláusula es una unidad compuesta de una oración principal que contiene un verbo principal y todas las oraciones subordinadas a la principal. También se usó el criterio de Reilly *et al.* (2004) de que los límites de la cláusula se establecen no solo con base en el verbo, sino por el contorno de entonación y la pausa. Por otro lado, las oraciones coordinadas con “y”, “o” y “u” se consideran cláusulas separadas.

Patrones generales de la variabilidad morfosintáctica

Se encontraron diferencias importantes entre el grupo de niños con TEL y los niños con desarrollo típico en el número de cláusulas producidas y la proporción de errores morfosintácticos. Estos hallazgos concuerdan con la propuesta de Reilly (*id.*) en cuanto que los niños con trastorno de sus estudios usaron menos cláusulas, con más tipos de errores y en mayor proporción.

El grupo con TEL produjo entre 41 a 58 cláusulas en cada narración, con una media de 47, mientras que el grupo control produjo entre 48 a 61 o una media de 56 (véase la tabla 1), que es una diferencia numérica mas no significativa ($p < .068$). El porcentaje de error morfosintáctico por grupo se determinó tomando la suma de errores de cualquier tipo morfosintáctico junto con los reformulaciones y divididos entre el total de cláusulas (véase la tabla 1). Las proporciones de “error” (la suma de errores y reformulaciones) fueron significativamente mayores en los niños con TEL. Casi la mitad de sus cláusulas tuvieron errores (del 43 a 56%), salvo la niña más pequeña, que solo tuvo el 19.51% de error. Es posible que no tuviera

tantos cambios porque era mucho más pequeña (5 años *vs* 8 o 9 de los otros). Por lo general, entre más grandes eran los niños tendían a cometer errores más frecuentemente o a producir mayor número y tipos de reformulaciones. En contraste, en el grupo control las cláusulas contenían menos errores, entre el 5% y 8%. Una vez más, la niña de 5 años, también difiere en los resultados, pero en el sentido opuesto ya que tuvo más errores (12.5%) que los demás. En este caso, se ve la inmadurez en el desarrollo porque tiene menos años que los otros niños. A pesar de esa distinción, hubo una diferencia significativa entre los niños control y los niños TEL en porcentaje de error. Mediante la prueba t hubo un nivel de $p < .005$, o sea significativamente alta. Estos datos muestran, como se ha indicado en la bibliografía relacionada al tema, que todos los niños en su evolución producen errores morfosintácticos, pero los niños con TEL lo hacen en mayor proporción (Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen 2007; Reilly *et al.* 2004).

Tabla 1. *Sumatoria de errores morfosintácticos y reformulaciones: totales y proporciones*

| <i>Participante</i> | <i>Total cláusulas</i> | <i>Total error y reformulación</i> | <i>% error y reformulación</i> |
|---------------------|------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Niños control | | | |
| 01,8CT | 60 | 22 | 5 |
| 02,8CT | 60 | 22 | 6.6 |
| 03,9CT | 61 | 27 | 6.5 |
| 04,5CT | 48 | 8 | 12.5 |
| 05,8CT | 50 | 25 | 8 |
| Niños con trastorno | | | |
| 01,8TL | 49 | 3 | 44.89 |
| 02,8TL | 41 | 4 | 53.65 |
| 03,9TL | 48 | 4 | 56.25 |
| 04,5TL | 41 | 6 | 19.51 |
| 05,8 TL | 57 | 4 | 42.85 |

Los datos cualitativos de las producciones también muestran que hay patrones que comparten ambos grupos aunque las diferencias también son importantes. En la tabla 2 se observan los tipos de errores en cada grupo. En algunos casos responden a cambios discursivos, como puede ser la omisión del auxiliar (ejs. 6 y 7), que no necesariamente es un error. También dentro de la cuenta de errores se incluyen las reformulaciones, que tampoco son errores, sino problemas de procesamiento (véase más adelante). Ambos grupos de niños tienen desviaciones en sus producciones, como se mencionó antes, pero difieren en cantidad/proporción y calidad. En ambos grupos de niños se encontraron errores en la concordancia y/o omisión del clítico de objeto (ejs. 1 y 2), de sustitución y/o omisión de la preposición (ejs. 3, 4, 5), omisión del auxiliar (ejs. 6 y 7), cambios de tiempo y/o aspecto verbal (ejs. 8, 9, 10 y 11), cláusulas incompletas (ejs. 12 y 13) y la producción de oraciones que aquí llamaremos “raras” (ejs. 14, 15 y 16) porque no está clara la interpretación de qué elementos son los afectados. También produjeron errores de tiempo verbal porque al no seguir con el mismo tiempo a lo largo del evento intercambiaban presente, pretérito y/o imperfecto de una cláusula a la siguiente sin marcar el “setting” con una forma y la secuencia con otra. Ambos grupos, también, produjeron reformulaciones (como se verá más adelante). En los ejemplos se usan los siguientes códigos para marcar el texto: los elementos que podría considerarse como omitidos aparecen entre (paréntesis) con una Ø, las formas repetidas o de reformulaciones aparecen entre [corchetes], las sustituciones o errores aparecen en *cursivas* y la forma que podría ser correcta aparece entre “comillas”:

I. Falta de concordancia con el clítico

1. y *lo* “los” tiraron Ø (*a*) los dos al agua (02,8TL)
2. y después la rana que no *lo* quería le empezó a echar burla (0,5CT)

En este ejemplo no queda claro quién es el antecedente de “lo” porque el referente está a mucha distancia. Por lo mismo no queda claro si es un error o no.

II. Sustitución/omisión de preposición:

3. y luego el perro estaba saltando *con* “sobre” esa palma “panal” de abejas (03,9TL)
4. que salían [*de a*] “hacia” la rana (03,9CT).
5. y el niño \emptyset (*estaba*) siguiendo al perro y \emptyset (*a*) **el** venado (04,5CT)

III. Omisión del auxiliar en progresivo (cambio discursivo)

6. y el *perro* \emptyset (*estaba*) *tratando* de agarrar un panal de abejas (02,8TL)
7. y el perrito \emptyset (*estaba*) *jugando* (04,5CT)

IV. Confusión de tiempo y/o aspecto verbal

8. y luego fueron, para no *se salga* “porque se había salido” o “para que no se saliera” (05,8TL)
9. y el perro lo *persiguiendo* “persiguió” (04,5CT)

En los siguientes ejemplos se ve el cambio de tiempo/aspecto dentro de una secuencia porque no mantienen el tiempo que corresponde a la estructura narrativa:

10. y luego el perro estaba saltando con [esa palm] esa palma de abejas.
luego *sale* “salió” [un una] una ardilla (NOTA: ambas formas son aceptables)
y luego le golpeó la nariz.

y el perro *ha tirado* “tiró” el panal.

y luego el perro se *estaba* ¿? por las ovejas (03,9TL)

11. y el niño gritaba una y otra ...

donde *vivió* “porque vivía??” ahí

y el perro \emptyset (*estaba*) *jugando* con un panal de abejas

Y ahí [las] se cayó [el] el panal

(y) y el perro \emptyset (*estaba*) *mirando* “miró” *al* “el” panal (01,8TL)

V. Cláusula incompleta

12. y el niño gritaba una y otra... (01,8TL)

13. y el nido de las abejas... (03,9CT)

VI. Incongruentes y confusión de categoría gramatical

14. porque a veces los tiraron lo perro y el niño “porque a veces tiraban al perro y al niño;?” (05,8TL)

15. y luego el perro se estaba por (¿?) las ovejas (03,9TL)

16. que salían [de] *a* la rana (3,9CT)

Los niños con TEL tuvieron algunos errores que no se observaron en los niños control y en mayor proporción. No todos los niños produjeron los mismos tipos. Hubo omisiones y sustituciones de nexos, omisión de clítico, errores en concordancia determinante/sustantivo y de sujeto/verbo y omisión de auxiliar. La mayoría de los cambios de tiempo o aspecto fueron de presente del indicativo por subjuntivo o la producción inconsistente de tiempo en la secuencia narrativa. Véase los siguientes ejemplos:

VII. Omisión de nexos

17. el perro \emptyset (y) el niño \emptyset (*estaban*) buscando al perro (02,8TL)

18. y luego fueron, para no *se salga* “porque se había salido” o “para que no se saliera” (05,8TL)

VIII. Sustitución de nexos

19. *para* (porque) va_a picarle [una] *la* abejas (05,8TL)

IX. Falta de concordancia determinante/sustantivo

20. entonces [la] y el perro estaba así mirando *las rana* “las ranas” (01,8TL)

X. Falta de concordancia sujeto/verbo

21. luego atrás allí *están la rana* (las ranas) (04,5TL)
 22. y *él cayeron* en el agua (01,8TL)

XI. Omisión/duplicación del clítico

23. y *él cayeron* “se cayó” en el agua (01,8TL)
 24. y el perro se le subió arriba *de él* (02,8TL)

Como se puede ver en los ejemplos y la tabla 2, hay cambios en ambos grupos de niños, pero los niños con TEL tienen algunos errores que no se presentaron en los niños control. Por ejemplo, mientras que los niños control tuvieron sustituciones de clíticos, los niños TEL los omitieron o reduplicaron. Lo importante es que la cantidad y proporción de los errores fue mayor. Además de esos errores, los tipos de reformulación también fueron distintos.

Tabla 2. *Comparación por grupo de niños de los componentes morfosintácticos en los que ocurren errores o reformulaciones*

| <i>Niños con trastorno de lenguaje</i> | <i>Niños control</i> |
|--|--|
| Omisión/duplicación clítico | Cláusula incompleta |
| Omisión nexos | Sustitución/omisión preposición |
| Cláusula incompleta | Concordancia clítico |
| Tiempo/aspecto verbal | Cambio de género discursivo (omisión auxiliar) |
| Concordancia determinante/sustantivo | Tiempo/aspecto verbal |
| Concordancia sujeto/verbo | Cláusula incongruente |
| Concordancia clítico | |
| Sustitución/omisión preposición | |
| Cambio de género discursivo (omisión auxiliar) | |
| Cláusula incongruente | |
| Reformulaciones | Reformulaciones |

Tabla 3. *Media y total de reformulaciones*

| <i>Participante</i> | <i>Reformulación</i> |
|---------------------|----------------------|
| 01,8CT | 3 |
| 02,8CT | 4 |
| 03,9CT | 1 |
| 04,5CT | 1 |
| 05,8CT | 2 |
| <i>media</i> | <i>2.2</i> |
| 01,8TL | 7 |
| 02,8TL | 5 |
| 03,9TL | 6 |
| 04,5TL | 4 |
| 05,8TL | 7 |
| <i>media</i> | <i>5.8</i> |

Reformulaciones o "Mazes"

Como se explicó anteriormente, la reformulación es un proceso interno para resolver o reorganizar conflictos lingüísticos. Por ello, las producciones de este tipo no manifiestan errores *per se*, sino que son intentos de aproximación a la forma o el contenido correcto. Estas repeticiones, reformulaciones, interrupciones, etcétera suceden en el lenguaje infantil y en el lenguaje adulto como una manifestación de una carga lingüística. El análisis de las reformulaciones se hace con base en la frecuencia de intentos por participante. Aunque hay una variedad de tipos de estas no se entrará en detalle sobre cada uno. Solo se ejemplificarán algunas producciones. El estudio completo de estas producciones será motivo de otra investigación.

Como se puede ver en la tabla 3, los niños con TEL produjeron muchas más reformulaciones que los niños control, tanto individualmente como en grupo. Los niños TEL tuvieron, una media de 5.8 con un rango de 4 a 7 producciones y el grupo control tuvo una media de 2.2 con un rango de 1 a 4 producciones. No solo difirieron en la cantidad, sino que las reformulaciones de los niños con TEL fueron de una variedad de tipos mientras que prácticamente todas las de los niños control fueron reformulaciones sobre sustantivos. Lo interesante es que salvo muy pocas excepciones, en prácticamente todos los ejemplos, la reformulación resuelve el conflicto lingüístico produciendo la forma correcta. Es decir, no hay un error como tal.

Los niños TEL tuvieron un alto número de reformulaciones sobre determinantes, pronombres, preposiciones y repeticiones (véase los ejemplos 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31) mientras que los niños control usaron menos estas estrategias. Estos cambios fueron tanto de género, de número como de tipo de determinación. Habrá que recordar que la reformulación aparece entre corchetes:

XII. Reformulación sobre el determinante

25. y el niño Ø (*se*) está metiendo en [una] un hoyo de ardilla (05,8TL)
26. para va a picarle [una] *la* Ø (*s*) abejas (05,8TL)
27. entonces se llevó Ø (*a*) [el el el el] uno de sus hijos y fin (01,8TL)

XIII. Reformulación sobre el clítico

28. y ahí [las] se cayó [el] el panal (01,8TL)
29. [la le] la estaba mordiendo [una] una pata (02,8TL)

XIV. Reformulación sobre la preposición

30. así que el niño buscó [en] por *todas* “todos” lados (02,8TL)

XV. Reformulaciones de repetición sin corrección

31. y entonces el perro estaba saltando con [esa palm] esa *palma* “panal” de abejas

En el grupo de los niños control la mayoría de las ocurrencias se dan en el sentido de corrección de contenido, véase el ejemplo 32, o cambiando un sustantivo común por uno propio, véase el ejemplo 33

XVI. Reformulación sobre el contenido

32. entonces la tortuga [peque] la tortuga grande [se] se quedó (02,8CT)

XVII. Reformulación sobre el tipo de sustantivo

33. [la ra...] Irvin aventó a la rana chiquita (01,8CT)

Los datos de esta investigación muestran varios patrones importantes que diferencian a los niños con TEL de los niños control. En primer término, hubo mucha variabilidad entre niños y entre grupos. Se encontraron diferencias significativas en el número de cláusulas y proporción de errores morfosintácticos entre ambos grupos.

CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo coinciden con la propuesta de (Reilly *et al.* 2004) en cuanto que los niños con TEL usan menos cláusulas. Si bien es cierto que ambos grupos de niños cometen errores, lo importante es que la proporción por número de cláusulas es significativamente mayor. Además, los niños con TEL narran cuentos más cortos.

Los tipos de errores que cometieron ambos grupos de niños coinciden en muchas instancias, pero hay diferencias interesantes. Ambos grupos tuvieron problemas en la concordancia del clítico, sustitución de preposición, la omisión del auxiliar como fenómeno discursivo y la sustitución de tiempo y aspecto en la secuencia narrativa. A la vez, al intentar producir más oraciones complejas o conceptos más abstractos tendían a producir frases que hemos llamado simplemente “raras” o incomprensibles. Todos los niños también produjeron frases incompletas. Sin embargo, hubo diferencias en cuanto a los tipos de errores entre ambos grupos.

Los tipos de errores que se encontraron en los niños con TEL no coinciden del todo con lo que se ha mostrado en publicaciones anteriores (Restrepo 1998; Bedore y Leonard 1998, 2001, 2005), particularmente en lo referente al uso de determinantes. Se ha señalado que los errores principales en los niños hispano-hablantes con TEL son con

los determinantes. Si bien es cierto que hubo titubeos en la producción de los determinantes, estos casi siempre se resolvían mediante reformulaciones, por lo tanto no era un error *per se*. En pocos casos hubo errores de concordancia con el sustantivo. Si solo se contara la primera producción de la reformulación, efectivamente se podría concluir que hay un problema con los determinantes. Sin embargo, en la mayoría de los casos los niños resuelven esa producción errónea por medio del procesamiento de la reformulación con el determinante correcto.

Los tipos de errores morfosintácticos que cometieron los niños con TEL que no se resolvieron mediante la reformulación fueron principalmente la omisión o sustitución de clítico, sustituciones de nexos y falta de concordancia sujeto/verbo. Se ha documentado en casi todos los trabajos en lenguas romances el problema del clítico (Bedore y Leonard 1998, 2001, 2005; Restrepo 1998; Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen 2007; Paradis y Crago 2000; Thordardottir y Namazi 2007). Aquí se encontró que ambos grupos sustituían el clítico, pero solo los niños con TEL lo omitían.

El problema de la concordancia verbal ha sido poco documentado en la bibliografía publicada. En componentes verbales se ha mostrado que hay omisión de verbos y de sus argumentos, pero hay poca relación sobre la concordancia. Anderson (2001) ha sido de los pocos autores que ha sugerido que los niños con TEL pueden tener problema con la morfología flexiva. Sanz-Torrent (2002, *et al.* 2001, 2007) solo menciona aisladamente los errores de flexión. En este trabajo llama la atención no solo el problema de la concordancia sino la dificultad para mantener el tiempo y el aspecto a lo largo de la secuencia o evento narrativo. El hecho de haber encontrado este tipo de fenómeno puede deberse a que se presenta en una tarea narrativa y no se encontraría en la producción de oraciones aisladas o por elicitación como en los trabajos citados. Sin embargo, en el trabajo de Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen (2007) la elicitación es por medio de una narrativa y el problema verbal que subrayan es la ausencia de argumentos mas no la concordancia ni el mantenimiento de tiempo y aspecto.

Un resultado interesante que merece mayor atención en trabajos futuros es el uso de las reformulaciones. Como se mencionó anteriormente, este fenómeno manifiesta una interrupción en la comunicación que puede marcar problemas o pasos en el procesamiento lingüístico. Hubo una diferencia fuerte entre los niños con TEL y los niños control en cuanto a la cantidad de reformulaciones que produjeron en sus narraciones. Los niños con TEL usaron más del doble de este patrón y fue sobre componentes gramaticales distintos. Los niños control usaron más reformulaciones para corregir contenidos. Por lo tanto, estos hallazgos concuerdan con las propuestas de otras lenguas, y del español en cuanto que la reformulación puede ser una manifestación importante para discernir entre grupos de niños o para identificar áreas problemáticas en el procesamiento lingüístico. Falta ahondar sobre el tipo de reformulaciones y entrar de lleno a qué componentes están más afectados o son más sensibles. Particularmente, la reformulación sobre el determinante y el clítico deben estudiarse más a fondo. A la vez, la diferencia entre el titubeo gramatical en niños TEL *vs* el de contenido en los niños con desarrollo típico puede ser un punto a analizar con mayor profundidad en un futuro.

En esta investigación participó un número reducido de niños. Por ello no es pertinente generalizar los hallazgos, sino solo proponer conclusiones preliminares. Dado que se encontró una gran variabilidad de tipos de errores morfosintácticos es aún más importante hacer propuestas conservadoras. A pesar de esas limitantes, los patrones encontrados muestran tendencias interesantes que concuerdan, en algunos casos, con otras investigaciones. Por un lado, se ha mostrado la fortaleza del uso de la narración para descubrir patrones del desarrollo morfosintáctico. El hecho de que para narrar una historia se requieren de múltiples recursos tanto lingüísticos como cognitivos y afectivos permite observar muchos factores tanto de la forma lingüística cuanto de la estructura interna de la narración. Un componente que sobresale al narrar es la producción de reformulaciones. La formulación de la narración crea un espacio para la reflexión sobre el

discurso que, a su vez, genera la producción de reformulaciones. Los resultados de este trabajo fortalecen la escasa bibliografía existente sobre la caracterización morfosintáctica en niños hispano-hablantes con TEL así como sobre el procesamiento del lenguaje por medio de producciones espontáneas de narraciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN NEVE, LUISA JOSEFINA 2007. *Estrategias lingüísticas para la descripción de los estados mentales dentro del discurso narrativo de los niños en edad escolar: Adjetivos en predicación. Memoria de Investigación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Programa de Doctorado en Filología Española, Facultad de Filología.
- Y ENRIQUE PALANCA 2008. “Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar”, en *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*. Eliseo Diez-Izta (ed.). Oviedo: Universidad de Oviedo (Monografías Aula Abierta 32), pp. 65-75.
- ALLEN, DORIS, ISABEL RAPIN Y MAX WIZNITZER 1998. “Communication disorders of preschool children: The physician’s responsibility”, *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 9(3), pp. 164-170.
- ANDERSON, RAQUEL 2001. “Learning an invented inflectional morpheme in Spanish by children with typical language skills and with Specific Language Impairment (SLI)”, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, pp. 1-19.
- Y SOFÍA SOUTO 2005. “The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with SLI”, *Applied Psycholinguistics*, 26, pp. 621-647.
- ARAM, DOROTHY, ROBIN MORRIS Y NANCY HALL 1993. “Clinical and research congruence in indentifying children with specific language impairment”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, pp. 580-591.

- BAMBERG, MICHAEL Y ROBERT DAMRAD-FRYE 1991. "On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies", *Journal of Child Language*, 18(3), pp. 689-710.
- Y JUDY REILLY 1996. "Emotion, narrative and affect" en *Social Interaction, Social Context and Language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Dan Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis, y Jiansheng Guo Norwood (eds.). New Jersey: Erlbaum, pp. 329-341.
- BEDORE, LISA Y LAURENCE LEONARD 1998. "Specific Language Impairment and grammatical morphology: A discriminant function analysis", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, pp. 1185-1192.
- 2001. "Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, pp. 905-925.
- 2005. "Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment", *Applied Psycholinguistics*, 26, pp. 195-225.
- , CHRISTINE FIESTAS, ELIZABETH PEÑA Y VANESSA NAGY 2006. "Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children", *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, pp. 233-247.
- BERMAN, RUTH Y DAN SLOBIN 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BISHOP, DOROTHY 1994. "Grammatical errors in Specific Language Impairment: Competence or performance limitations?", *Applied Psycholinguistics*, 15 (4), pp. 507-550.
- BORTOLINI, UMBERTO ORSOLINI, MARIA CRISTINA CASELLI, PATRICIA DEEVY Y LAURENCE LEONARD 2002. "Specific Language Impairment in Italian: The first steps in the search for a clinical marker", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37, pp. 77-93.
- BOSCOLO, BRIAN, NAN BERNSTEIN RATNER Y LESLIE RESCORLA 2002. "Fluency of school age children with a history of specific expressi-

- ve language impairment: an exploratory study”, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, pp. 41-49.
- BOSCH, LUDO Y MIQUEL SERRA 1997. “Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment”, en *Child Language Disorders in a Cross Linguistic Perspective: Proceedings of the Fourth Symposium of the European Groups on Child Language Disorders (Vol. 6)*. Anne E. Baker, Mieke Beers, Gerard W. Bol, Jan de Jong y Geertje B. Lemmans (eds.). Amsterdam: University of Amsterdam, Institute for General Linguistics, v. 6, pp. 77-93.
- BOTTING, NICOLA 2002. “Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments”, *Child Language Teaching and Therapy*, 18, pp. 1-21.
- BOUDREAU, DONNA Y NATALI HEDBERG 1999. “A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers”, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, pp. 249-260.
- BOWERMAN, MELISSA 1982. “Starting to talk worse: Clues to language acquisition from children’s late speech errors”, en *U-shaped behavioral growth*. Sidney Strauss (ed.). New York: Academic Press.
- BROWNELL, RICK (ed.) 2000a. *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. San Antonio: Pearson.
- 2000b. *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test*. San Antonio: Pearson.
- CALDERÓN, JANNETTE 2003. *Working Memory in Spanish-English Bilinguals with Language Impairment*, San Diego: University of California, San Diego y San Diego State. [Tesis de doctorado].
- CIPRIANI, PAOLA, PIERO BOTTARI, ANNA MARIA CHILOSI Y LUCIA PFANNER 1998. “A longitudinal perspective on the study of Specific Language Impairment: the long term follow-up an Italian child”, *Language and Communication Disorders*, 33, (3), pp. 245-280.
- CLARK, HERBERT Y EVE CLARK 1977. *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- CONTI-RAMSDEN, GINA Y NICOLA BOTTING 1999. "Classification of children with Specific Language Impairment: longitudinal considerations", *Journal of Speech Language Hearing Research*, 42, pp. 1195-1204.
- , NICOLA BOTTING Y BRIAN FARAGHER 2001. "Psycholinguistic markers for Specific Language Impairment (SLI)", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, pp. 741-748.
- DOLLAGHAN, CHRIS Y THOMAS CAMPBELL 1992. "A procedure for classifying disruptions in spontaneous language samples", *Topics in Language Disorders*, 12(2), pp. 56-68.
- 1998. "Nonword repetition and child language impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 41(5), pp. 1136-1146.
- ENG, NANCY Y BARBARA O'CONNOR 2000. "Acquisition of definite article + noun agreement of Spanish-English bilingual children with Specific language Impairment", *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), pp. 114-124.
- EVANS, JULIA 1996. "SLI subgroups: Interaction between discourse constraints and morphosyntactic deficits", *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (3), pp. 655-660.
- EVANS, MARY ANN 1985. "Self-initiated speech repairs: A reflection of communicative monitoring in young children", *Developmental Psychology*, 21, pp. 365-371.
- FROMKIN, VICTORIA 1973. *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague, Netherlands: Mouton.
- GATHERCOLE, SUSAN Y ALLAN BADDELEY 1990. "Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?", *Journal of Memory and Language*, 29, pp. 336-360.
- GIRBAU, DOLORS Y RICHARD SCHWARTZ 2007. "Non-word repetition in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment (SLI)", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), pp. 59-75.
- 2008. "Phonological working memory in Spanish-English bilingual children with and without specific language impairment", *Journal of Communication Disorders*, 41, pp. 124-145.

- GOPNIK MYRNA Y MARTHA CRAGO 1991. "Familial aggregation of a developmental language disorder", *Cognition*, 39(1), p. 50.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, VERA 1998. "Syntactic skills of Spanish-speaking children at risk for academic underachievement", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, pp. 207-215.
- 2001. "Examining the quality of children's stories: clinical applications", *Seminars in Speech and Language*, 22-1, pp. 79-89.
- 2004. "Narrative development and disorders in bilingual children", en Brian Goldstein. *Bilingual language development & disorders in Spanish-English speakers*. Baltimore: Brookes, pp. 235-258.
- HAMANN, CORNELIA, STÉPHANIE OHAYON, SÉBASTIEN DUBE, ULRICH FRAUENFELDER, LUIGI RIZZINI, MICHAEL STAKE Y PASCAL ZESIGER 2003. "Aspects of grammatical development in young French children with SLI" *Developmental Science*, 6 (2), pp. 151-158.
- HUGHES, DIANA, LARAE MCGILLIVRAY Y MARK SCHMIDEL 1997. *Guide to Narrative Language*. Wisconsin: Thinking Publications.
- JAKUBOWISZ, CELIA, LEA NASH, CATHERINE RIGAUT Y GÉRARD CHRIS-PHE-LOIC 1998. "Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI", *Language Acquisition*, 7, pp. 113-160.
- JACOBSON, PEGGY Y RICHARD SCWARTZ 2002. "Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment", *Applied Psycholinguistics*, 23, pp. 23-41.
- KAIL, ROBERT 1994. "A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(2), pp. 418-421.
- KAMHI, ALAN 1998. "Trying to make sense of developmental language disorders", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, pp. 35-45.
- KOHNERT, KATHRYN, JENNIFER WINDSOR Y RUTH MILLER 2004. "Crossing borders: Recognition of Spanish words by English-speaking children with SLI", *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 543-564.
- Y YIM DONGSUN 2006. "Do language-based processing tasks separate children with language impairment from typical bilinguals?", *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), pp. 19-29.

- LAHEY, MARGARET 1990. "Who should be called language disordered? Some reflections and one perspective", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, pp. 612-620.
- LE NORMAND, MARIE-THERÉSE, LAURENCE LEONARD Y KARLA MCGREGOR 1993. "A cross-linguistic study of article use by children with Specific Language Impairment", *European Journal of Disorders in Communication*, 28(2), pp. 153-63.
- LEONARD, LAURENCE 1998. *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- 2000. "Specific language impairment across languages", en *Speech and Language Impairments in Children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (eds.) Dorothy Bishop y Laurence Leonard. Philadelphia: Psychology Press, pp. 115-130.
- , CARL MILLER Y ERICKA GERBER 1999. "Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, pp. 678-689.
- Y UMBERTA BORTOLINI 1998. "Grammatical morphology and the rol of weak syllables in the speech of Italian-speaking children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, pp. 1363-1374.
- LEVELT, WILHEM 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: Bradford Books.
- LILES, BETTY 1987. "Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder", *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, pp. 185-196.
- , ROBERT J. DUFFY, DONNA D. MERRIT Y SHERRY L. PURCELL 1995. "Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders", *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, pp. 415-425.
- LOBAN, WALTER 1976. *Language Development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

- LOSH, MOLLY Y LISA CAPPAS 2003. "Narrative ability in high-functioning children with Autism or Asperger's Syndrome", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), pp. 239-251.
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial.
- 1974. *Frog Goes to Dinner*, New York: Dial.
- MACWHINNEY, BRIAN 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- MCCABE, ALLYSSA 1996. "Evaluating narrative discourse skills", en Kevin Cole, Philip Dale y Donna Thal. *Assessment of Communication and Language*. Baltimore: Brookes, v. 6, pp. 121-141.
- MENDOZA LARA, ELVIRA 2001. *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Psicología Pirámide.
- MERZENICH, MICHAEL, MICHAEL ERZENICH, WILLIAM JENKINS, PAUL JOHNSTON, CHRISTOPH SCHREINER, STEVEN MILLER Y PAULA TALLAL 1996. "Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training", *Science*, 271(5245), pp. 77-81.
- MILLER, JON, AQUILES IGLESIAS, JOHN HEILMAN, LEAH FABRIANO, ANN NOCKERTS Y DAVID FRANCIS 2006. "Oral language and reading in bilingual children", *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, pp. 30-43.
- MIRANDA ELIZABETH, ALYSSA MCCABE Y LYNN BLISS 1998. "Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with specific language impairment", *Applied Psycholinguistics*, 19, pp. 647-667.
- NAVARRO-RUIZ, ISABEL Y LUCRECI RALLO-FABRA 2001. "Characteristics of mazes produced by SLI children". *Clinical Linguistics and Phonetics*, 15, (1- 2), pp. 63-66.
- NELSON, KATHERINE 1998. *Childhood Language Disorders in Context: Infancy through adolescence*. 2ª ed. Boston: Allyn y Bacon.
- NORBURY, COURTNEY Y DOROTHY BISHOP 2003. "Narrative skills of children with communication impairments", *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, pp. 287-313.

- PARADIS, JOHANNA Y MARTHA CRAGO 2000. "Tense and temporality: a comparison between children learning a second language and children with SLI", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, pp. 834-847.
- PAUL, RHEA 2001. *Language Disorders from Infancy through Adolescence*. 2ª ed. St. Louis: Mosby.
- PETERSON, CAROL Y ALLYSSA McCABE 1983. *Developmental Psycholinguistics*. New York: Plenum Press.
- PLANTE, ELENA 1998. "Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), pp. 951-957.
- RAPIN ISABEL Y DORIS ALLEN 1983. "Developmental language disorders: Nosologic consideration, en *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. Ursula Kirk (ed.). New York: Academic Press, pp. 155-184.
- REILLY, JUDY, MOLLY LOSH, URSULA BELLUGI Y BEVERLY WULFECK 2004. "Frog, Where Are You? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome", *Brain and Language*, 88, pp. 229-247.
- RESCORLA, LESLIE 2002. "Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, pp. 360-371.
- RESTREPO, MARÍA ADELAIDA 1998. "Identifiers of predominantly Spanish-speaking children with language impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, pp. 1398-1411.
- Y VERA GUTIÉRREZ-CLELLEN 2004. "Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children", en *Language development: A focus on Spanish-English Speakers*. Brian Goldstein (ed.). Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Company, pp. 213-234.
- Y KATHERINE KRUTH 2000. "Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment", *Communication Disorders Quarterly*, 21 (2), pp. 66-76.

- RICE, MABEL, KENNETH WEXLER Y PATRICIA CLEAVE 1995. "Specific Language Impairment as a period of extended optional infinitive", *Journal of Speech & Hearing Research*, 38(4), pp. 850-863.
- ROJAS, CECILIA 2002. "La construcción temprana de conexiones. Una mirada a las autorreparaciones infantiles" en *Contribuciones a la Lingüística Aplicada*. Carmen Curco, Marisela Colín, Noëlle Groult y Leonardo Herrera (eds.). México: UNAM, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, pp. 41-52.
- SANZ-TORRENT, MÓNICA 2002. "Los verbos en niños con trastorno de lenguaje", *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 22, pp. 100-110.
- , EVA AGUILAR, ELIZABETH SERRAT Y MIQUEL SERRA 2001. "Verb type production in Catalan and Spanish Children with SLI", en Margareta Almgren, Andoni Barreña, María José Ezeizabarrena, Itziar Idiazabal y Brian MacWhinney. *Research on Child Language Acquisition*. Massachusetts: Cascadilla Press, pp. 909-922.
- , IRIS BADIA Y MIQUEL SERRA 2007. "Contributions from bilingual Specific Language Impairment in Catalan and Spanish to the understanding of typical and pathological language acquisition", en *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*. Carmen Pérez Vidal, María Juan-Garau y Aurora Bel (eds.). Inglaterra: Multilingual Matters, pp. 1-37.
- SEBASTIÁN, EUGENIA Y DAN SLOBIN 1994. "Development of linguistic forms: Spanish", en *Relating Events in Narrative: A crosslinguistic developmental study*. Ruth Berman y Dan Isaac Slobin (eds.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 239-284.
- SEMEL, ELEANOR, ELIZABETH WIIG Y SECORD WAYNE 2004. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals. FOURTH EDITION (CELF-4)*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- SIMON-CEREJEIDO, GABRIELA Y VERA GUTIÉRREZ-CLELLEN 2007. "Spontaneous language markers of Spanish language impairment", *Applied Psycholinguistics*, 28-2, pp. 317-339.
- SNOW, CATHERINE E. 1993. "Literacy and language: relationships during the preschool years", *Harvard Educational Review*, 53, pp. 165-189.

- , SUSAN BURNS Y PEG GRIFFIN 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- STARK, RACHEL Y PAULA TALLAL 1981. "Selection of children with specific language deficits", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, pp. 114-122.
- TANNEN, DEBORAH 1989. *Talking Voices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THAL, DONNA 2000. *Late Talking Toddlers: Are they at risk?* San Diego: San Diego State University Press.
- Y JEANETTE KATICH 1996. "Does the early bird always catch the worm? Predicaments in early identification of Specific Language Impairment", en *Assessment of Communication and Language Vol. 6*. Kevin Cole, Philip Dale y Donna Thal (eds.). Maryland: Brookes, pp. 1-28.
- , JUDY REILLY, LAURA SEIBERT, RITA JEFFRIES Y JUDY FENSON 2004. "Language development in children at risk for language impairment: Cross-population comparisons", *Brain and Language. Special Issue: Plasticity and Development: Language in atypical children*, 88(2), pp. 167-179.
- THORDARDOTTIR, ELIN Y MAHCHID NAMAZI 2007. "Specific Language Impairment in French-Speaking Children: beyond grammatical morphology", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, pp. 698-715.
- Y SUSAN ELLIS WEISMER 2002. "Content mazes and filled pauses on narrative language samples of children with Specific Language Impairment", *Brain and Cognition*, 48 (2-3), pp. 587-592.
- TOMBLIN, BRUCE, PAULA FREESE Y NANCY RECORDS 1992. "Diagnosing specific language impairments in adults for the purpose of pedigree analysis", *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, pp. 832-843.
- , NANCY RECORDS, PAULA BUCKWLER, HUYANG ZHANG, ELAINE SMITH Y MARLEA O'BRIEN 1997. "Prevalence of Specific language impairment in kindergarten children", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, pp. 1245-1260.

- VAN DER LELY, HEATHER Y LINDA STOLLWERCK 1996. "A grammatical specific language impairment in children: An autosomal dominant inheritance", *Brain and Language*, 52, pp. 484-504.
- VAN KLEEK, ANN, JUDY VANER WOUDE Y LISA HAMMETT 2006. "Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions", *American Journal of Speech-language Pathology*, 15, pp. 85-95.
- WESTBY, CAROL 1984. "Development of narrative language abilities", en *Language learning disabilities in school-age children*. Geraldine Wallach y Katherine Butler (eds.). Baltimore, Maryland: Williams and Wilkins, pp. 103-127.
- WETHERELL, DANIELLE, NICOLA BOTTING Y GINA CONTI-RAMSDEN 2007. "Narrative in adolescent Specific Language Impairment: a comparison with peers across two different narrative genres", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, (5), pp. 583-605.

LA REFERENCIA A LOS PARTICIPANTES
EN NARRACIONES DE NIÑOS CON DISLEXIA
Y NIÑOS SIN DISLEXIA

Wendy Lara Galindo

Posgrado en Lingüística

Universidad Nacional Autónoma de México

Paula Gómez López

Departamento de Estudios de Lenguas Indígenas

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que no hay un acuerdo general sobre la definición de dislexia, sin embargo, en sus diversas concepciones pueden encontrarse características comunes. En este trabajo, entendemos la dislexia como una dificultad en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (Monfort 2004, p. 348; Nieto 1995, p. 19). Se trata de un problema en la expresión de la comunicación escrita que se manifiesta en el empobrecimiento de las funciones lectoras (Bravo 1997, p. 37). Este problema abarca también el nivel textual. Por ejemplo, se han registrado problemas en los textos narrativos escritos por niños hispanohablantes con dislexia, concretamente en los mecanismos de cohesión (Matute y Leal 2003, p. 542).

Aunque al hablar de dislexia se hace alusión solo a los problemas en la escritura, en este estudio nos centramos en la relación entre la dislexia y la lengua oral, porque consideramos que es posible que exista una relación entre el problema de la lengua escrita (dislexia) y

el dominio de la lengua oral, tal como lo sugieren algunos autores¹. A este respecto, Bravo (1997, pp. 42-43), menciona algunos estudios en donde se señala la existencia de una relación entre la dislexia y un retardo en el desarrollo del habla. En concreto, se dice que los niños con dislexia presentan durante los años preescolares, “debilidad en el lenguaje”, especialmente en la sintaxis. El mismo Bravo (*ibid.*, p. 49), en su tipificación de la dislexia, se refiere a un subtipo asociado a alteraciones fonoarticulatorias y de fluidez verbal.

Basándonos en lo anterior, en el presente estudio analizamos la producción oral de narraciones en niños con dislexia y niños sin dislexia con la finalidad de probar la hipótesis de que los niños disléxicos pueden presentar dificultades también en el plano de la lengua oral. El análisis estará orientado a ciertos aspectos de la cohesión, propios de los textos narrativos². Entendemos por cohesión la interconexión de las cláusulas que forman el texto a partir de distintas relaciones gramaticales (Beaugrande y Dressler 1997, p. 12).

En concreto, se analizan diez textos infantiles narrativos orales de diez niños³ de ocho a once años, cinco diagnosticados con dislexia y cinco sin dislexia. Específicamente se comparan las estrategias de cohesión y las estrategias discursivas empleadas para mantener la referencia a los tópicos o participantes a lo largo de un texto narrativo del género cuento infantil.

¹ Según Aitchison (1992, p. 39), “el término se aplica a una variedad de desórdenes de la lectura debidas a una lesión (dislexia adquirida) o a causas desconocidas (dislexia del desarrollo); algunos tipos de dislexia se deben a problemas de lenguaje”.

² Asumimos, siguiendo a Labov y Waletzki (1967, p. 28), que “any sequence of clauses which contains at least one temporal juncture is a narrative”.

³ La muestra de este estudio estuvo constituida por diez niños en edad escolar (de ocho a once años), como hemos mencionado cinco pertenecen a niños diagnosticados con dislexia, y cinco a niños sin dislexia. Los criterios generales de inclusión fueron los siguientes: ser hablantes monolingües de español, cursar la educación básica y contar con un C.I. normal. Para los niños con dislexia, el criterio fue haber recibido este diagnóstico a partir de una evaluación de lectura, escritura y expresión libre, por un especialista del Departamento de Neurociencias en la Universidad de Guadalajara. Es importante resaltar que los sujetos con dislexia fueron evaluados y diagnosticados por una instancia externa.

ANTECEDENTES

Entre los estudios más conocidos sobre la narración infantil y de adultos en distintas lenguas, incluido el español, están los que recogen Berman y Slobin en su libro de 1994.

Otro estudio en el que también se abordó la narración en diversas lenguas, fue el de Hickmann y Hendriks (1999), centrado en la habilidad de 200 sujetos, tanto niños como adultos, para organizar una narración mediante relaciones anafóricas cohesivas en cuatro lenguas (inglés, francés, alemán y chino-mandarín).

Es especialmente importante para el presente proyecto el trabajo de Sebastián y Slobin (1994), sobre español, que forma parte de los estudios reunidos por Berman y Slobin (1994). En este estudio los autores analizan 12 narraciones de grupos de sujetos con edades de tres, cuatro, cinco, nueve y doce, en tres variantes de español: español de Madrid, español de Chile y español de Argentina, centrándose en distintos aspectos de la narración como el tiempo, la confluencia de eventos, la perspectiva y el estilo.

Respecto a la investigación desarrollada en México sobre este tema, se encuentran los estudios desarrollados por Barriga Villanueva (2002) y Hess Zimmermann (2003). La primera realizó un estudio en el que analizó el nivel de coherencia logrado en tres tipos de textos narrativos (un cuento, una experiencia personal y una telenovela), de menores en edad escolar. Por su parte, Hess Zimmermann investigó la estructura narrativa en 24 niños de seis, nueve y doce años. La autora observó el desarrollo de los mecanismos que permiten orientar al interlocutor sobre los eventos ocurridos y los procesos para marcar opiniones personales sobre lo narrado.

Siguiendo ahora con trabajos más relacionados con el tema que nos ocupa, encontramos diversos estudios sobre el español de México, que han tocado algún aspecto de la cohesión en textos narrativos orales infantiles. Entre ellos, se encuentra el trabajo de Reyes (1996), quien exploró la referencia nominal en 40 narraciones orales

producidas por niños hispano-hablantes de seis años, y encontró en algunas de las narraciones, dificultades referenciales⁴.

También podemos mencionar a Aguilar (2003), que abordó en 20 narraciones de niños hablantes de español, la relación entre frases nominales, referencia y cohesión en los niveles sintáctico, semántico y discursivo. Así mismo, cabe mencionar el trabajo de Ochoa (2004), basado en 28 narraciones de niños de cinco, siete y nueve años, y de algunos adultos hablantes de español. Ella estudió mecanismos de cohesión (empleo de conectores, proformas, repetición y paráfrasis) y mecanismos de coherencia (concordancia verbal), en la función de enlazar eventos. Sobre el seguimiento de la referencia a los participantes, está el estudio de González (2004), quien con un corpus de las mismas características que el de Ochoa revisa con gran detalle las estrategias gramaticales de mantenimiento de la referencia a los participantes, a la vez que incluye información sobre la distancia referencial en el empleo de cada una de ellas.

SUSTENTO TEÓRICO

Factores que afectan la identificación de los tópicos/participantes en el texto

Givón (1983, p. 11), menciona que son diversos los factores que pueden influir en “el grado de dificultad que los hablantes oyentes pueden experimentar en la identificación de los tópicos o participantes

⁴ Reyes (1996, p. 188) encuentra con respecto al manejo de la referencia por parte de los niños de la muestra estudiada en su investigación, que el 60% de los niños (24 de 40) manejaron todas sus referencias con claridad, mientras que el 40% (16 de 40) de las referencias fueron poco claras, pues se presentaron algunos problemas de concordancia y confusiones e inexactitudes referenciales.

en el discurso⁵". Estos factores se pueden agrupar en los siguientes tipos:

- a) Longitud de ausencia del registro.
- b) La interferencia potencial de otros tópicos o participantes.
- c) La disponibilidad de información semántica redundante en la cláusula.
- d) La disponibilidad de la información temática. "la información disponible del discurso".

Givón, (*ibid.*, p. 16) advierte que los factores (a) y (b) son los más mensurables. El resto será, junto con otros, un imponderable.

Además de estos factores, el autor hace notar que la falta de eficiencia en la codificación gramatical de la referencia a los participantes (o de otro aspecto de la continuidad del discurso) es compensada en gran medida por la omnipresencia del *contexto discursivo*, relativo a:

- a) *Conocimiento compartido de manera general*, codificado en el léxico de toda una cultura.
- b) *Conocimiento compartido específicamente* acerca del *discurso* en cuestión; lo que se dijo antes y las inferencias derivadas incluyendo el *feedback* verbal y no verbal.
- c) *Conocimiento compartido de manera particular* entre *hablante* y *oyente*; lo que saben o suponen del otro, las motivaciones y propensiones, etc.

Entre las situaciones más frecuentes en la que se puede mostrar la "ineficiencia" de los recursos gramaticales, se encuentra aquella en la que se tiene dos (o más) participantes en una misma cláusula que

⁵ Texto traducido por las autoras.

pueden interferir, o en palabras de Givón (*id.*) cuando se presenta una “interferencia potencial de otros tópicos” Por ejemplo en:

- (1) a) La mujer vio al hombre
b) y le pegó

Tenemos dos cláusulas coordinadas en un solo enunciado. En (a), hay dos participantes que pueden interferir y causar ambigüedad, pues ambos pueden ser sujetos del verbo en la cláusula (b) y también pueden ser referentes del clítico *le*. Sin embargo, como lo explican Foley y Van Valin (1985, p. 308) el sujeto de la primera, “la mujer”, controla la anáfora cero en la segunda cláusula. Por lo tanto, tenemos dos interpretaciones, una gramatical y otra agramatical.

- (2) a) La mujer vio al hombre y le pegó. (ella a él)
b) * La mujer vio al hombre y le pegó. (él a ella)

En el nivel del texto, esta regla parece aplicarse, pero de una manera más general y flexible. Esto puede estar relacionado con el hecho de que los hablantes prefieren codificar mediante la concordancia las referencias a los participantes mencionados en la cláusula inmediatamente anterior. Givón (1983, p. 17) muestra que, en varias lenguas, la concordancia es el recurso de cohesión que más se correlaciona con la cercanía del antecedente. Esto quiere decir que si continuamos con el mismo participante, vamos a usar la concordancia como recurso referencial con mucha probabilidad.

Incorporando los recursos gramaticales, textuales y discursivos señalados por Givón, Kibrik (2001, pp. 1125-1130) distingue entre dos tipos de dispositivos empleados para mantener la referencia a los participantes en un texto: dispositivos *primarios* y dispositivos *subsidiarios*. Los dispositivos primarios son los que tienen como función primaria la referencia anafórica en un texto; pueden ser elementos léxicos (como las frases nominales), o bien elementos “atenuados”

como los pronombres independientes, los pronombres dependientes o la anáfora cero. En tanto que los dispositivos subsidiarios son aquellos elementos que permiten aclarar el *conflicto referencial* en las situaciones en las que más de un tópico o participante pueden simultáneamente ser referentes.

Entre los dispositivos subsidiarios se pueden encontrar aquellos que son *convencionales* o léxico-gramaticales, y los *ad hoc*, basados en la compatibilidad semántica con el contexto de la cláusula. Un recurso convencional (léxico gramatical) es por ejemplo, el género en inglés y otras lenguas, que elimina la ambigüedad en algunos casos de conflicto referencial (*cf. ibid.*, p. 1130). Los recursos *ad hoc*, no convencionales, se refieren principalmente a la *compatibilidad semántica* con el contexto de la cláusula⁶. Kibrik expone el siguiente ejemplo para mostrar cómo se aclara el conflicto referencial a partir del uso de un dispositivo subsidiario *ad hoc*:

- (3) John_i was sitting at the table. Suddenly a baby_j boy crawled up to him_i.
 a) He_i lifted him_j.
 b) ?He_j lifted him_i.

En este ejemplo se ilustra cómo a partir de la información semántica se puede hacer una distinción de los referentes (John y el bebé) y así entender que John levanta al niño y no lo contrario.

Los recursos que Kibrik (pp. 1129-1131) denomina *ad hoc*, son de acuerdo a la terminología adoptada en este artículo, recursos *discursivos*. Los dispositivos primarios y subsidiarios convencionales, según al autor, corresponden a los que aquí llamamos recursos léxicos y gramaticales o de *cohesión*.

⁶ Van Valin 1987, citado por Kibrik (2001, p. 1130) lo denomina “inference system” y “pragmatic system”, sugiriendo que no solo la semántica sino la información enciclopédica es importante para este tipo de eliminación del conflicto referencial.

El seguimiento a los participantes en los textos analizados

En nuestros datos, a menudo los sujetos se apoyan más en lo que Givón (1983) llama *contexto discursivo*, o lo que Kibrik (2001) denomina recursos *ad hoc*, al hacer referencia a tópicos o participantes. Es decir, el sujeto no utiliza las categorías gramaticales (de cohesión) de que dispone su lengua⁷, en lugar de esto, se apoya en los conocimientos que asume que posee el oyente sobre el contenido del cuento y sobre la realidad extralingüística. Veamos el siguiente ejemplo:

- (4) a) y le dijo caperucita a su papá
 b) que se había? comido a (su)? (abuelita)?

Si el oyente no echa mano de la información que posee sobre el mundo real, tendría que entender que el Caperucita “se había comido a su (propia) abuelita”, ya que tal personaje controla la concordancia de sujeto en la cláusula (b).

No afirmamos que la referencia al personaje del lobo en (b) esté mal, o que lo “correcto” aquí sea utilizar un SN DEF (“El lobo”), en lugar de la concordancia. Tampoco estamos diciendo que necesariamente (b) produzca ambigüedad, sino que *potencialmente puede ser ambigua*, pues hay una situación de conflicto referencial.

Es verdad que la mayoría de las veces no hay confusión ni ambigüedad cuando se narra⁸; además en este caso, se trata de un cuento muy conocido por niños y adultos. Sin embargo, los recursos de cohesión no son recursos superfluos. Son opciones de que dispone el

⁷ En su estudio de la narrativa personal en niños de 6 años, Reyes (1996, p. 172) encontró que el 40% de los niños (16 de 40) presentaron dificultades para mantener la referencia a los participantes en el texto.

⁸ Kibrik (2001, p. 1130) señala que hay autores que consideran que *la ambigüedad no existe en las lenguas reales* sino en la imaginación de los lingüistas “exoculturales”, y otros que consideran que el conflicto referencial es real y actúa como un factor de activación y de elección de los recursos referenciales.

hablante y creemos que el dominio de estos recursos está relacionado con el desarrollo lingüístico. En los textos analizados, hay ejemplos de un uso amplio y controlado de estos recursos gramaticales. Un caso típico es el texto siguiente, del que transcribimos un fragmento:

(5) Fernanda (niña 8;4 años) Sin dislexia.

- 1 Había una vez una niña llamada caperucita roja
- 2 // que vivía cerca del bosque, en una cabaña,
con su1 papá y con su mamá
- 3 // Entonces, su mamá le dijo a caperucita roja
- 4 que // que le llevara pastel y limonada
a su abuelita
- 5 porque estaba muy enferma
- 6 mientras le daba la canasta
- 7 le dijo su mamá:
- 8 “no quiero
- 9 que hables con extraños en medio del bosque”

De este texto podemos destacar lo siguiente:

- a) En las cláusulas (1) y (2) se introducen tres personajes, empezando por el tópico principal que es Caperucita, mediante un sintagma nominal indeterminado complejo.
- b) En (3) la narradora retoma la referencia al participante la mamá de Caperucita y a la misma Caperucita, mediante dos SN: ‘su mamá’ y ‘Caperucita roja’, lo cual es un recurso explícito y necesario dado que en la cláusula anterior hay dos tópicos/participantes que pueden interferir si se utiliza un recurso como la concordancia o el clítico de objeto indirecto (‘le dijo’)
- c) En (4) no hay duda (por la forma en subjuntivo) que el sujeto de la cláusula subordinada es correferente con el objeto indirecto de (3).

- d) En (5), parecería que el sujeto de ‘estaba enferma’, podría ser cualquiera de los tres participantes femeninos antes mencionados, que son, en orden de cercanía: la abuelita, Caperucita y la mamá. Hay una razón para considerar que la abuelita es la mejor candidata para ser sujeto de “estaba enferma” y es su cercanía. La prueba es que si se utiliza un recurso más explícito como el pronombre tónico *ella* ‘porque ella estaba enferma’, la ambigüedad aparece de inmediato (*ella* parecería referirse más bien a la mamá o a la misma Caperucita), ya que el pronombre tónico es un recurso más explícito que se utiliza preferentemente para referirse a referentes más alejados o menos accesibles⁹.
- e) En (6) la referencia del clítico y la concordancia se resuelven de manera catafórica mediante la cláusula (7).
- f) En (8) y (9) quedan identificados los personajes a través de la cláusula (7).

Resumiendo, en el ejemplo anterior es posible observar cómo la narradora maneja con habilidad los recursos de cohesión utilizando la concordancia solo para los tópicos de mayor cercanía; utilizando recursos más explícitos como el SN cuando hay interferencia de tópicos y utilizando incluso la catáfora, de tal manera que sin recurrir al contenido del texto o a los conocimientos compartidos con su interlocutora, resuelve la difícil tarea de retomar la referencia a distintos participantes de un texto en el que frecuentemente hay interferencia de tópicos.

En suma, hacemos una distinción entre las estrategias cohesivas y las estrategias discursivas como recursos para mantener la referencia a los participantes. Consideramos que el sujeto utiliza estas últimas en los casos en que se basa principalmente en el contenido

⁹ En la escala de recursos referenciales a partir de la accesibilidad del tópico, Givón (1983, p. 17) coloca los pronombres tónicos más abajo que la concordancia.

que precede en el texto y en los conocimientos compartidos asumidos entre él y el oyente, en lugar de recurrir a elementos anafóricos gramaticales y léxicos (cohesivos). Esto puede ser una causa potencial de ambigüedad referencial, aunque no en todos los casos, pues los recursos discursivos o *ad hoc* están siempre a la disposición de los oyentes para identificar los referentes en el texto.

METODOLOGÍA

El procedimiento utilizado para recabar el corpus, formado por diez narraciones, consistió en relatarles individualmente el cuento “Caperucita Roja” a los niños y enseguida invitarlos a que lo reprodujeran sin el apoyo visual de las ilustraciones del cuento. La elección de esta historia obedeció a que es una historia perteneciente a un género muy conocido por los niños y a que contiene varios personajes humanos tanto masculinos como femeninos, lo que obliga al narrador a recurrir a diversos recursos para mantener la referencia a los participantes de manera clara a lo largo del texto.

Las narraciones fueron audiograbadas y algunas videograbadas para una observación más detallada. Posteriormente, se realizó una transcripción ortográfica.

Para realizar el análisis, cada uno de los textos fue dividido en cláusulas, concebidas como unidades mínimas de predicación con un verbo conjugado (Beaugrande y Dressler 1997, p. 90). En el análisis, se observó el seguimiento a todos los personajes que forman parte de la historia. Para su identificación, a cada personaje se le asignó un número. A ‘Caperucita’ corresponde al número 1, al ‘lobo’ el número 2, a la ‘abuelita de Caperucita’ al número 3, al ‘papá de Caperucita’ el número 4, y finalmente a la ‘mamá de Caperucita’, el número 5. A continuación se presenta un ejemplo para ilustrar tanto la segmentación de los textos en cláusulas como la identificación de los personajes a partir del número asignado:

(6) Marisol (niña: 11;9 años) Sin dislexia.

1 Era una vez //*

2 que, había una niña1

3 que le decían caperucita roja1,

4 porque siempre traía1 su1 capita roja,

5 y una vez su1 mamá5 le dijo //

6 que le llevara1 un pastel y una limonada a su1 abuelita3,

7 y le5 dijo1: “sí mamá”,

8 y su1 mamá5 le1 puso su1 capita,

9 y iba1 camino a la casa de su1 abuelita3

10 y se encontró1 al lobo2,

(* las barras dobles indican pausa)

Después de dividir en cláusulas los textos, procedimos a identificar en cada cláusula las estrategias de cohesión para hacer referencia a los participantes del cuento. Estas estrategias corresponden a categorías y construcciones específicas de la lengua española que pueden tener en el texto una función anafórica. Las categorías identificadas se presentan a continuación:

SN= Sintagma Nominal

Todos sustantivo, común o propio, con o sin modificador: *La Caperucita Roja*

PRON= Pronombre Personal

Los pronombres personales independientes: *él, ella*

POSS = Adjetivo Posesivo

Los adjetivos posesivos: *su, sus*, etcétera

CL:OD = Clítico de objeto directo

Los clíticos: *la, lo, las, los*

CL:OI = Clítico de objeto indirecto

Los clíticos: *le, les*

CCR = Concordancia

Concordancia sujeto-verbo: *Y entonces le dijo*

En otros estudios, lo que corresponde a nuestra categoría de SN aparece desplegada en sus distintas categorías y construcciones. Sin embargo, en este estudio tales distinciones no son relevantes ya que nos centramos en las estrategias que pueden producir conflicto referencial y por consecuencia ambigüedad. Cualquier categoría englobada en la de SN es suficientemente explícita para evitar la ambigüedad referencial, por lo tanto, son para los propósitos de esta investigación muy semejantes.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En conjunto, los niños investigados utilizan más recursos gramaticales (cohesivos) que recursos discursivos para hacer referencia a los participantes (figura 1). Por otra parte, pudimos darnos cuenta de que, en general, los niños de ambos grupos utilizaban los distintos recursos gramaticales en una proporción muy semejante. En la figura 2 se puede ver que la frecuencia de SN, pronombres, etcétera es muy similar en la producción de los niños con dislexia y los niños sin dislexia.

Como vimos, los niños de ambos grupos en ocasiones hacen uso de estrategias basadas en el contexto discursivo, lo cual no necesariamente produce ambigüedad en la narración, pero obliga al oyente a

Figura 1. *Porcentaje de estrategias utilizadas para mantener la referencia al tópico o participante (Niños con y sin dislexia)*

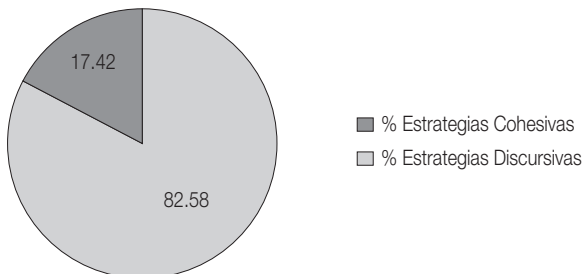
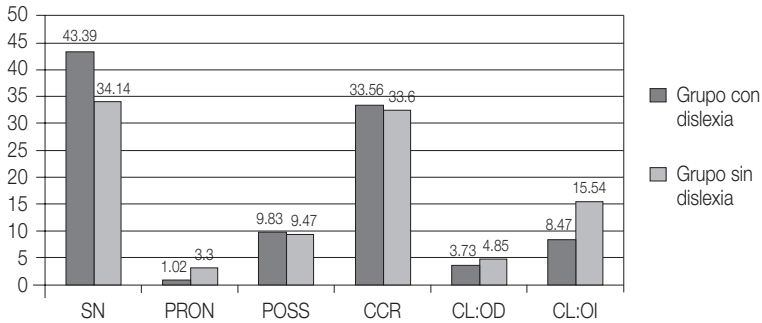


Figura 2. *Categorías empleadas como estrategias cohesivas*

recurrir al contenido de las cláusulas contiguas, al contenido del texto general o a los conocimientos sobre el mundo.

El siguiente es un fragmento de un texto en el que puede apreciarse el uso tanto de recursos gramaticales (estrategias de cohesión), como de estrategias basadas en el contexto discursivo. Colocamos un signo de interrogación en el lugar en donde es necesario recurrir al contexto discursivo para recuperar el referente, indicando de este modo que hay ambigüedad potencial.

(7) Vania (10 años) Sin problemas de dislexia.

- | | | |
|----|--------------------------------------|-----------------|
| 1 | Pues yo me acuerdo | |
| 2 | que (su)1 (mamá)5... que había | |
| | una vez (una niña)1 | POSS, SN, SN |
| 3 | que (le)1 llamaban Caperucita Roja | CL:OI |
| 4 | pero así no era (su)1 nombre | POSS |
| 5 | y luego (le)1 dijo (su)1 (mamá)5: | CL:OI, POSS, SN |
| 6 | “(tu)1 (abuela)3 está enferma” | POSS, SN |
| 7 | y luego le... (le)1 <u>dijo</u> 5: | CL:OI, CCR |
| 8 | “ <u>quiero</u> 5 | CCR |
| 9 | que (le)3 <u>mandes</u> 1 este pan y | |
| | una limonada” | CLOI, CCR |
| 10 | y entonces <u>iba</u> 1? en camino | CCR? |

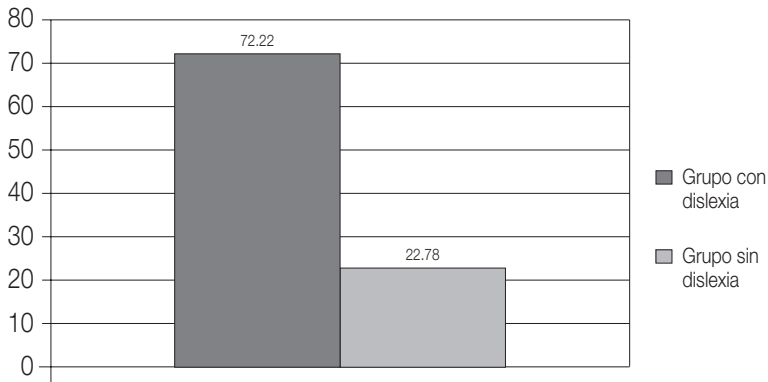
En este ejemplo, observamos la identificación del personaje al que se hace mención mediante números, y entre paréntesis o subrayado la forma léxica o sintáctica empleada para hacer referencia al participante. También puede identificarse que en algunos casos al recurso léxico o sintáctico se le asigna un signo de interrogación, lo que indica que aquí es necesario recurrir al contexto discursivo, lo que potencialmente puede producir un conflicto en la identificación del referente. Para finalizar, se observa en la columna de la derecha, las abreviaturas que indican la estrategia específica utilizada para el seguimiento de los referentes.

La niña del ejemplo anterior emplea distintas categorías (SN, POSS, CL: OI y CCR) para introducir y mantener la referencia al personaje de ‘Caperucita’, ‘La mamá’ y ‘La abuelita’. Sin embargo, en la cláusula (10) nos enfrentamos con que el empleo de la concordancia verbal como recurso gramatical para mantener la referencia es poco claro, debido a lo que Givón (1983, p. 16) llama *interferencia potencial* de otros tópicos, ya que en las cláusulas (8) y (9) se hace mención de tres personajes, que pueden ser candidatos potenciales para establecer una correferencia con la forma conjugada del verbo ‘ir’. Esta situación es un fenómeno claro de lo que Kibrik (2001, pp. 1129-1131) conoce como *conflicto referencial* del cual se han encontrado numerosos casos en estudios sobre cohesión en narración infantil, como por ejemplo, en la investigación desarrollada por Reyes (1996).

En casos como el anterior, como se mencionó antes, para evitar el conflicto referencial, los hablantes recurren a ‘dispositivos subsidiarios o *ad hoc*’ según Kibrik (2001, pp. 1129-1131), o ‘dispositivos basados en el contexto discursivo’ según Givón (1983, p. 16). En el ejemplo mencionado, podemos dar por hecho que el oyente utiliza el contenido semántico de las cláusulas precedentes, la información conocida sobre la historia y los conocimientos sobre el mundo para resolver este conflicto referencial y entender que el referente del que se habla en la cláusula (10) es Caperucita, y no la abuela o la mamá.

La diferencia más importante entre la producción de ambos grupos de niños reside en que los niños con dislexia se basan con mayor frecuencia en el contexto discursivo al utilizar recursos para mantener la referencia a los participantes que los niños sin dislexia (figura 3).

Figura 3. *Estrategias discursivas empleadas para mantener la referencia al participante o tópico*



CONCLUSIONES

1. En la tarea de hacer referencia a los participantes, los niños que formaron la muestra de este estudio utilizaron más estrategias cohesivas (82.58%), que estrategias discursivas (17.42%).

2. De las categorías empleadas como parte de una estrategia cohesiva, los sintagmas nominales (SN) y la concordancia (CCR) fueron las más frecuentes en ambos grupos.

3. De las categorías utilizadas como parte de una estrategia discursiva, la (CCR) y los Clíticos (CL) fueron los más frecuentes en ambos grupos.

4. Los niños con dislexia de la muestra presentan más dificultades para lograr una referencia clara a los tópicos o participantes en el texto debido a la utilización más frecuente de recursos discursivos que los niños sin dislexia. Esto apoya nuestra hipótesis de que los

niños con dislexia pueden presentar dificultades en el lenguaje oral; en este caso no se trata del empleo de las categorías léxicas o sintácticas en sí, sino en los mecanismos narrativos para mantener la referencia a los participantes en el texto.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, CÉSAR ANTONIO 2003. *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*. México: UNAM. [Tesis de maestría].
- AITCHISON, JEAN 1992. *Introducing language and mind*. England: Penguin English.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- BERMAN, RUTH Y DAN SLOBIN 1994 (eds.). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BRAVO VALDIVIESO, LUIS 1997. *Lenguaje y Dislexia. Enfoque Cognitivo del Retardo Lector*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- BEAUGRANDE, ROBERT Y WOLFGANG DRESSLER 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- FOLEY, WILLIAM Y ROBERT VAN VALIN 1985. "Information packaging in the clause", en *Language Typology and Syntactic Description I. Clause Structure*. Timothy Shopen (ed.). Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press, pp. 282-308.
- GIVÓN, TALMY 1983. "Topic continuity in discourse: an introduction", en *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Talmy Givón (ed.). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-42.
- GONZÁLEZ MÁRQUEZ, VERÓNICA 2004. *Adquisición del discurso narrativo infantil: El mantenimiento de la referencia a los participantes*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. [Tesis de maestría].

- HESS ZIMMERMAN, KARINA 2003. *El desarrollo lingüístico en las etapas escolares: Análisis de Narraciones Infantiles*. México: El Colegio de México. [Tesis de doctorado].
- HICKMANN, MAYA Y HENRIËTE HENDRIKS 1999. "Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese", *Journal of child language*, 26, pp. 419-445.
- KIBRIK, ANDREJ 2001. "Reference maintenance in discourse", *Language Typology and Language Universals*, 2, pp. 1123-1141.
- LABOV, WILLIAM Y JOSHUA WALETZKY 1967. "Narrative analysis: Oral versions of personal experience" en *Essays on the Verbal and Visual Arts*. June Helme (ed.). Seattle: University of Washington Press. pp. 12-44.
- MATUTE, ESMERALDA Y FERNANDO LEAL 2003. "La coherencia de narrativas escritas por niños con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura", en *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Esmeralda Matute y Fernando Leal (coords.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 529-547.
- MONFORT, MARC 2004. "Los trastornos del aprendizaje del lenguaje escrito" en *Manual de Logopedia*. Jordi Peña-Casanova (ed.). Barcelona: Masson, pp. 345-368.
- NIETO HERRERA, MARGARITA 1995. *El niño disléxico*. México: Manual Moderno.
- OCHOA VILLANUEVA, MINERVA 2004. *Estrategias Infantiles para relacionar eventos en una narración*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. [Tesis de maestría].
- REYES TRIGOS, CLAUDIA 1996. *Narrar a los seis años: algunas características de las narraciones producidas por niños de la ciudad de Monterrey*. México: El Colegio de México. [Tesis de doctorado].
- SEBASTIÁN, EUGENIA Y DAN SLOBIN 1994. "Development of linguistic forms: spanish" en *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Ruth Berman y Dan Slobin (eds.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 239-284.

V
DE LA NARRACIÓN A LA DEFINICIÓN:
EL LENGUAJE ACADÉMICO

MÁS ALLÁ DE LA NARRATIVA: APRENDIENDO OTROS DISCURSOS NECESARIOS PARA LA ESCUELA

Catherine E. Snow

Paola Uccelli

Escuela de Graduados en Educación
Universidad de Harvard

El estudio de la narración infantil es de gran importancia por múltiples razones. Al aprender a narrar, los niños aprenden también a interactuar con los adultos y con sus pares; amplían, paso a paso, su conocimiento gramatical y discursivo y van construyendo su propia historia de vida en colaboración con sus padres y otros familiares. Al mismo tiempo, los niños, en general van adquiriendo patrones comunicativos, actitudes y creencias hasta convertirse —la mayoría de las veces— en participantes expertos de las lenguas y culturas con las que se relacionan a diario.

La diversidad de estudios sobre la narración que presenta este libro, contribuye de manera importante al avance de nuestro conocimiento sobre los rasgos característicos de las narraciones infantiles y juveniles en español y en otras lenguas; abarca una riqueza de investigaciones que indagan diversos aspectos y empiezan a responder preguntas urgentes: ¿cuándo empieza la narración y cómo se desarrollan las destrezas narrativas?, ¿cuáles son las variedades de narraciones y cómo difieren estas variedades al comparar distintas lenguas, culturas, y grupos con niveles diferentes de educación?, ¿qué recursos lingüísticos necesita un narrador?, ¿de qué manera la participación en el discurso narrativo puede contribuir al desarrollo de la gramática y de otras capacidades lingüísticas?, ¿cuál es el papel del interlocutor

y del andamiaje conversacional en el desarrollo de la narración?, ¿qué estrategias de cohesión utiliza un narrador sofisticado en español, y cómo se desarrollan estas estrategias?

Estas y otras varias preguntas importantes se discuten en los capítulos precedentes, con el fin de explorar el discurso narrativo y resaltar la necesidad de profundizar en su estudio. En el presente capítulo, sin embargo, nos distanciamos un poco del tema y tomamos un camino diferente con el objetivo de ampliar la discusión propuesta y llevarla más allá de la narración. Sin necesidad de menoscabar los beneficios de la narración en la expresión oral y en la lecto-escritura, queremos resaltar otras destrezas necesarias para el éxito escolar. Intentaremos mostrar que, como ya ha afirmado Duke (2003, 2004), la narración no es el único género relevante para la escuela. En concreto, en la enseñanza de la lecto-escritura, un énfasis excesivo en la narración puede limitar y hasta perjudicar el desarrollo óptimo de destrezas esenciales para el éxito académico. Por lo tanto, es necesario que el énfasis en la narración esté acompañado también de una mayor atención a otros tipos de discursos extendidos, como por ejemplo, los textos argumentativos o explicativos.

En los primeros años escolares la mayoría de lo que leen los alumnos pertenece al género narrativo (Duke 2000) y en los grados más avanzados, la narrativa queda limitada a la asignatura de 'lenguaje y literatura', mientras que el aprendizaje de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e historia depende cada vez más de la capacidad para leer y escribir géneros diversos. Estos otros géneros comparten ciertos rasgos con la narración y con todas las otras formas de discurso. Muchos de estos rasgos característicos de la narración, y del discurso extendido en general, son explorados aquí: la importancia de la cohesión que dé una estructura organizada mediante conectores lingüísticos, precisión en la expresión de la referencia y en la expresión de relaciones temporales. Sin embargo, hay otros aspectos importantes en los que otros géneros valorados en la escuela se

distancian de estos rasgos. Por ejemplo, como han señalado varios autores, las narraciones ocurren muchas veces en contextos conversacionales y reflejan diferencias culturales. El lenguaje académico, por el contrario, depende menos del andamiaje conversacional y se utiliza precisamente como modo de comunicación intercultural, por lo cual sus formas están menos influidas por el contexto interactivo o por la cultura oral de los hablantes. Es preciso aclarar que no descartamos la influencia de la cultura sobre distintas tradiciones académicas, sin embargo, nos atrevemos a postular que las diferencias culturales son menores que en la narrativa personal. Varios estudios de este libro identifican marcadas diferencias entre narraciones escritas y orales. En el lenguaje académico, en cambio, las diferencias entre las modalidades orales y escritas son bastante más tenues que en el lenguaje narrativo.

El lenguaje académico es la lengua del análisis, de la explicación, de la argumentación, el registro que se utiliza en la escuela, sobre todo para leer, discutir, y escribir en ciencias, historia, y matemáticas, y también en el análisis literario. Explorar en qué se distinguen y cómo se relacionan las destrezas características de la narración y las necesarias para el lenguaje académico, y cómo ambos tipos de destrezas se relacionan con el éxito escolar, constituye un área de investigación aún pendiente. El propósito de este capítulo es reflexionar sobre si las destrezas narrativas, —esenciales— son suficientes para el éxito escolar. Proponemos la inclusión de géneros discursivos adicionales en la investigación y en la práctica pedagógica. Primero discutiremos el concepto de lenguaje académico y revisaremos brevemente la investigación de un género particular, la definición. Luego, presentaremos en forma sucinta los resultados iniciales de una investigación en marcha, cuyos datos empiezan a revelar los beneficios de enseñar a los estudiantes el vocabulario académico de manera explícita, y de promover el uso de lenguaje académico por medio de géneros orales y escritos, que vayan más allá de la narración.

LA DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué es el vocabulario académico? El vocabulario académico abarca todas las palabras que se utilizan con frecuencia en textos académicos o discusiones académicas, pero *no incluye* la terminología científica especializada y circunscrita a una disciplina. Incluye, por ejemplo, palabras para referir al pensamiento (*hipótesis, análisis, criterio*), palabras para clasificar categorías (*vehículo, herramienta, proceso*), palabras para especificar aspectos de la comunicación (*enfaticar, afirmar, negociar*), y palabras para expresar relaciones entre personas o entidades (*dominar, corresponder, localizar*). Existe una lista de palabras académicas en inglés producida por la investigadora neozelandesa Coxhead (2013). Para compilar esta lista, esta autora analizó en el año 2000 una variedad de textos universitarios, y seleccionó aquellas palabras que eran las más frecuentes en textos correspondientes a por lo menos tres asignaturas diferentes. Resulta interesante aquí resaltar que el 70% de las palabras de esta lista está conformado por cognados compartidos por el inglés y el español (Lubliner y Hiebert 2007). En esta lista de vocabulario académico quedan excluidas palabras como *fotosíntesis*, que son muy frecuentes en los libros de biología, aunque no aparecen en otros textos por pertenecer solo a esta disciplina; sin embargo, no se excluyen palabras como *adaptación*, que se utiliza con un significado disciplinario en biología y también con un significado general en otros tipos de texto.

Por supuesto, el lenguaje académico es un concepto más amplio que una simple lista de palabras; abarca también aspectos sintácticos, pragmáticos, y discursivos. Llegar a una definición de este tipo de lenguaje no es fácil. Los criterios para identificarlo son los siguientes:

- es utilizado en situaciones académicas,
- es utilizado para hablar de temas complejos,
- es utilizado para distanciar al hablante de lo hablado,
- es utilizado para proyectar una posición de autoridad.

Este lenguaje responde de una manera específica a los dos retos que enfrenta todo hablante en cualquier evento comunicativo: presentar el mensaje y presentar el 'yo'. Estos dos retos pueden ser complejos en cualquier situación, como por ejemplo, al pedir información sobre una ruta o al empezar una conversación con un desconocido. Abordarlos suele ser bastante más difícil en situaciones académicas, por dos razones: el mensaje suele ser mucho más complejo¹ o teórico que en situaciones cotidianas, y el 'yo' que se presenta es, en cierto sentido, un 'yo ficticio' —un 'yo' que debe presentarse con el debido conocimiento del tema y con la suficiente autoridad para elaborar ideas al respecto, aun cuando el 'yo real' sea solo de un aprendiz inicial².

Si bien, el lenguaje académico y la narración comparten ciertas características generales del discurso extendido, existen también muchos aspectos en los que se distinguen. El narrador presenta a veces un mensaje complejo —los acontecimientos de un amor desdichado o un crimen no resuelto— pero el 'yo' del narrador puede estar parcialmente informado, muy involucrado a nivel emocional o ser confuso en forma deliberada. Además, las narraciones suelen suceder en el contexto de la conversación, lo cual facilita la participación y el apoyo de los interlocutores durante la interacción. El 'yo académico', en cambio, debe presentar un texto autosuficiente, claro y preciso, presentado con autoridad y conocimiento.

Dadas estas diferencias de contexto y de rasgos discursivos, la pregunta que se desprende es: ¿Cómo contribuyen —o no

¹ Es importante resaltar que no estamos afirmando que el lenguaje académico es en general más complejo que otras formas. Las formas lingüísticas constituyen respuestas adecuadas a una variedad de retos comunicativos y por lo tanto su complejidad puede ser manifestada en distintos niveles. En el lenguaje académico el contenido suele representar una dimensión de complejidad. Las formas más coloquiales pueden presentar mayor complejidad en otras dimensiones, por ejemplo establecer vínculos entre una parte del discurso y otra, en situaciones interactivas (Schleppgrell 2001).

² Para una discusión más elaborada sobre los aprendices iniciales, véase Snow y Uccelli 2009.

contribuyen— las destrezas narrativas y la participación en el discurso narrativo a la producción de lenguaje académico?

Las destrezas narrativas imprescindibles mencionadas en varios capítulos de este libro, incluyen, la evaluación, la voz, la expresión de perspectivas múltiples, la claridad en la presentación de eventos y en las conexiones entre eventos, el mantenimiento de una estructura global, y el uso de adjetivos, de conectores, y de marcadores. El papel de la evaluación en las narraciones ofrece un ejemplo claro de las diferencias entre narración y lenguaje académico. Las estrategias de evaluación, más subjetivas, sirven para enfatizar los aspectos más importantes de la trama y para presentar la actitud del narrador hacia los eventos narrados. Estas incluyen expresiones de emoción (*tenía miedo*), de reacción (*estaba sorprendida*), o de posibilidad no realizada (*no me decía nada*). Hay evidencia de que los niños empiezan a producir expresiones evaluativas ya a los 3 años; que la frecuencia de estas, aumenta con la edad, y que su ausencia influye en las reflexiones que los adolescentes hacen sobre la calidad de las narraciones.

La evaluación es un aspecto temprano e importante en el desarrollo narrativo, y se expresa explícitamente, con mayor frecuencia en los adjetivos de emoción, por ejemplo en las narraciones de Leonora Patricia Arias Lozano con frases como las siguientes:

[...] se pusieron contentos
estaban muy cansados
y se fueron felices
entonces las seis hormiga se pusieron muy felices
hasta que las hormigas se pusieron aplaudir
hasta las hormigas se pusieron más feliz [...]³

³ Véase el capítulo “Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y de hñähñú” de este libro, en las páginas 561-596.

Las estrategias utilizadas en el lenguaje académico, más objetivo, sirven para enfatizar aspectos del mensaje y para sugerir la perspectiva del hablante son mucho más sutiles, y pueden transmitirse, por ejemplo, mediante el orden de la información seleccionado, la alternancia entre voz pasiva y voz activa, o el uso de adjetivos epistemológicos (*evidente, obvio, posible*). Puede ser que las capacidades evaluativas bien desarrolladas en la narración, lejos de ayudar puedan incluso interferir en un inicio en el aprendizaje de las alternativas apropiadas para expresar la perspectiva personal en el lenguaje académico. Este y otros aspectos sobre las relaciones entre destrezas narrativas y destrezas en otros géneros relevantes para la escuela, son preguntas pendientes aún para la investigación. La exploración sobre características comunes y distintivas del lenguaje académico de distintas disciplinas y de grupos lingüísticos y culturales está empezando en el área de la lingüística educacional.

El lenguaje académico presenta características específicas que lo distinguen del lenguaje narrativo y del lenguaje coloquial. Este lenguaje es el esperado y valorado por los maestros y maestras en los géneros típicos de la escuela, pero rara vez estas capacidades son enseñadas o mencionadas de manera explícita a los alumnos (Schleppegrell 2001). Cabe preguntarse aquí cuáles son algunos ejemplos de estos géneros variados y relevantes para la escuela y cómo podemos promover su avance al interior del aula. Un ejemplo interesante cuyo adelanto se ha documentado desde los primeros años escolares es el género de la definición formal (Davidson, Kline y Snow 1986). Si bien la investigación ha señalado que las definiciones formales de diccionario suelen ser poco efectivas como fuente de información sobre palabras desconocidas en la enseñanza de vocabulario (Bolger *et al.* 2008), la capacidad para producir definiciones formales está positivamente relacionada con el nivel de lecto-escritura (Snow 1990; Snow *et al.* 1989) en niños bilingües hablantes de español e inglés (Snow *et al.* 1991, Velasco 1989) y monolingües hablantes de inglés (Kurland y Snow 1997). Las definiciones formales ofrecen un buen ejemplo

de los retos de lenguaje académico, y que la estructura esperada y valorada en la escuela debe responder a las reglas de la comunicación a distancia, aun en situaciones interactivas. La estructura aristotélica básica de una definición formal incluye una palabra que indica la categoría, seguida de una cláusula relativa restrictiva que provee características distintivas del referente en cuestión. Es interesante recalcar que muchas veces las definiciones formales pueden resultar menos efectivas en la comunicación cara a cara que las definiciones informales. Por ejemplo, para definir una palabra como ‘vaso’ es más fácil y más eficiente señalarlo o dibujarlo o decir algo como ‘se utiliza para beber leche.’ Sin embargo, estas formas no son las esperadas en la escuela, donde se valora un lenguaje autosuficiente que no depende del contexto externo sino que, por el contrario, se construye bajo la asunción de una comunicación a distancia producida por un hablante “experto” que utiliza el lenguaje como único contexto. Velasco (1989) hizo una investigación de las definiciones producidas por niños hispanohablantes en New Haven, EUA, y encontró que los lectores exitosos produjeron un porcentaje más alto de definiciones formales que los lectores menos avanzados. Por ejemplo, las definiciones siguientes recopiladas por esta autora, producidas por niños de tercer grado, fueron codificadas como formales debido a la presencia de un hiperónimo (*animal, hombre*) y de una cláusula que lo limita:

*INV: ¿Me puedes decir qué quiere decir burro?

*CHI: Burro es como un animal que camina.

*INV: ¿Me puedes decir qué quiere decir ladrón?

*CHI: Ladrón significa un hombre que es malo y se roba las cosas.

Como podemos observar, los niños de tercer grado no dan definiciones muy sofisticadas. ‘Un animal que camina’ incluye a muchos animales sin precisar los rasgos distintivos de un burro y el hiperónimo ‘persona’ sería una alternativa mejor que ‘hombre’. Pero otros

niños de la misma edad usaron simplemente ‘algo’ como hiperónimo para todas sus definiciones, por ejemplo:

*INV: ¿Me puedes decir qué quiere decir burro?

*CHI: Burro quiere decir algo que tú te puedes montar, como si fuera un caballo.

Y muchas veces respondieron solo dando una función, sin mencionar la categoría mediante un hiperónimo, por ejemplo:

*INV: ¿Me puedes decir qué quiere decir reloj?

*CHI: El reloj es para saber la hora.

*INV: ¿Me puedes decir qué quiere decir sombrero?

*CHI: Sombrero es para ... taparse como la cabeza.

*INV: ¿Me puedes decir qué quiere decir bicicleta?

*CHI: La bicicletas son, uhm, para pasear, y correr, y correr por el lado de la casa o en el patio de la casa.

*INV: ¿Me puedes decir qué quiere decir clavo?

*CHI: El clavo es pues, sirve, para ah, ah, para que lo martilla y se queda ahí, y las cosas no se mueven.

*INV: ¿Me puedes decir qué quiere decir alfabeto?

*CHI: Para aprender las letras.

La capacidad para expresar y entender definiciones formales es una destreza bastante específica, importante en la escuela como marcador de la identidad académica, y un terreno limitado donde se puede ver el impacto del conocimiento de hiperónimos como *vehículo*, *artículo*, *herramienta*, *edificio*, o *artefacto*, en la sofisticación de las respuestas. Existen muchas investigaciones sobre el desarrollo de definiciones en comparación a otros géneros, como la descripción, la exposición, el análisis. Sin duda, el estudio de definiciones ha aportado resultados interesantes, aunque existen otros géneros

más frecuentes e incluso más importantes en la escuela que todavía esperan ser explorados.

INVESTIGANDO Y APOYANDO

Si, como hemos visto, el lenguaje académico parece distinguirse del lenguaje narrativo en varios aspectos, tenemos que plantearnos entonces cómo podemos fortalecer la instrucción escolar para preparar niños que participen con éxito en ambos tipos de discurso.

Los resultados que presentamos brevemente aquí se basan en el trabajo realizado por Snow (2010) en el contexto de una nueva iniciativa llamada *Strategic Education Research Partnership* (SERP). Esta propuesta se funda en una relación a largo plazo entre un equipo de investigadores académicos y el Sistema Público de Escuelas en Boston (BPS), Estados Unidos. El propósito de esta es mejorar la calidad de la educación de una manera más efectiva, utilizando las teorías y los resultados generados por investigaciones científicas previas y reconociendo también la sabiduría y experiencia acumuladas por los maestros. De esta manera, las soluciones provisionales que se proponen deben de tener una base sólida en la investigación científica y adaptarse también a la situación real identificada. Un principio importante del trabajo de SERP es que los problemas investigados deben ser nominados por los educadores, no por los investigadores, y que ambos grupos han de trabajar juntos para definir el problema con mayor precisión para luego buscar soluciones efectivas en equipo.

El problema identificado por el director de las llamadas BPS durante el primer año de SERP fue el siguiente: los alumnos de sexto, séptimo y octavo grado de la escuela media no alcanzaban los niveles de rendimiento esperados, ni progresaban lo suficiente en sus destrezas de lectura, debido a que no habían desarrollado con satisfacción capacidades de comprensión, no podían entender sus libros de texto, ni alcanzar un nivel adecuado en las pruebas de rendimiento

estatales —sobre todo en las tareas escritas—. Todo esto indicaba, sin duda, que tampoco llegarían a la secundaria preparados para continuar aprendiendo.

Empezamos el trabajo familiarizándonos con la situación a través de observaciones de aula, entrevistas con maestros, y análisis de resultados de pruebas de comprensión de los estudiantes. Estos análisis indicaron que la mayoría de los alumnos podía decodificar correctamente y con fluidez las palabras de los libros de texto, pero desconocía su significado. Las observaciones de aula aclararon por qué. La enseñanza de vocabulario (salvo el vocabulario especializado disciplinario) recibía mucha atención en estas clases. A pesar de que en algunos casos los maestros sabían que los alumnos no conocían las palabras del vocabulario académico general, no se sentían capaces de enseñarlas, tanto por falta de tiempo como por falta de herramientas pedagógicas relevantes. Necesitaban materiales y apoyo para enseñar el vocabulario académico general y para promover el uso del lenguaje académico.

EL TRABAJO EN BOSTON

En resumen, el problema identificado por los propios educadores de las escuelas públicas de Boston fue el insuficiente conocimiento de lenguaje académico de los alumnos de sexto a octavo grado y su consecuente bajo rendimiento en comprensión de la lectura, además de su limitada participación en el discurso académico del aula. En respuesta a este problema se diseñó una intervención llamada *Word Generation*, es un programa que ofrece una serie de materiales para enseñar vocabulario académico de manera explícita y para fomentar el uso de lenguaje académico en el aula. La colección de materiales cuenta con una serie de textos breves que tratan temas controversiales y en el contexto de los cuales se enseñan cinco palabras académicas cada semana. Las actividades están diseñadas para fomentar

el uso del vocabulario y del lenguaje académico más ampliamente, incluyen actividades con las palabras en distintas asignaturas (lengua, matemáticas, etc.), un debate y al final de cada semana, después de muchas oportunidades para considerar y discutir el tema, los alumnos realizan un ensayo en el que toman una posición.

Los datos recopilados en tres escuelas donde la intervención fue aplicada incluyen pruebas *pre* y *post* que miden el conocimiento de las palabras de vocabulario académico instruido, observaciones de aula, y entrevistas con los maestros. En una escuela las observaciones fueron realizadas de manera más intensiva, y la primera autora, con un equipo de investigadores, analizó todos los ensayos producidos por los alumnos de una clase.

Los resultados de las pruebas *pre* y *post* mostraron que el porcentaje de palabras correctas incrementó de manera significativa, con un efecto de media desviación estándar. En un aula intensivamente trabajada, por ejemplo, el porcentaje de los alumnos que conocía el significado de la palabra *hipótesis* aumentó de 32% a 88%, para la palabra *proyectar* aumentó de 40% a 83%, para *monitor* de 56% a 88%, para *década* de 64% a 96%, y en el caso de *suficiente* de 67% a 96%.

Los ensayos fueron codificados usando tres dimensiones: ideas, cohesión, y lenguaje académico. Cada ensayo podía recibir un máximo de tres puntos por dimensión, con un posible total de 9 puntos. La codificación alcanzó una confiabilidad de .86, y a lo largo del año los puntajes aumentaron notoriamente (puntaje promedio = 4.53; crecimiento promedio = .04 por semana, .70 puntos en total).

¿Qué aspectos de la intervención pueden explicar estos avances en la utilización de lenguaje académico? La intervención garantizó a los estudiantes oportunidades para leer textos académicos, y para practicar lenguaje académico oral y escrito en un contexto de comunicación auténtica. El aspecto que más señalan los maestros como importante fue el debate —la necesidad de formular argumentos sólidos para defender una posición dentro del aula—. Al formular y defender sus argumentos, los estudiantes se encontraron con la

necesidad de precisar su lenguaje y de presentar evidencia y no solo simples opiniones en relación a temas relevantes y de interés general en el mundo contemporáneo.

El uso oral y escrito de las palabras de vocabulario explícitamente enseñadas fue uno de los aspectos exitosos de la intervención. Los alumnos emplearon las palabras instruidas, no solo durante la semana de instrucción, sino también a lo largo de las semanas siguientes. Parece ser que los alumnos aprendieron más sobre el significado de las palabras después de la instrucción inicial explícita, quizás al encontrar de nueva cuenta estas palabras, que ya les eran familiares, en textos variados, podían lograr ampliar sus representaciones semánticas.

LIMITACIONES Y CONCLUSIONES

La investigación realizada en las BPS no fue diseñada como un experimento controlado, por lo tanto, no tenemos evidencia definitiva que indique que la intervención fue el factor determinante de estos resultados. Sin embargo, es obvio que la preparación para aprender a leer y escribir narraciones que habían recibido estos jóvenes en la escuela primaria no bastaba como preparación para su encuentro con el lenguaje académico en años posteriores. Las destrezas narrativas son imprescindibles pero no son suficientes como preparación para el éxito académico.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLGER, DONALD, MICHAL BALASS, EVE LANDEN Y CHARLES PERFETTI 2008. "Contextual variation and definitions in learning the meaning of words", *Discourse Processes*, 45, pp. 122-159.

- COXHEAD, AVERIL 2000. "A new academic word list", *TESOL Quarterly*, 34, pp. 213-238.
- 2013. *Academic Word List*, en <http://www.vuw.ac.nz/lals/research/awl/index.html> [Consultado el 5 de noviembre de 2013], p. 1.
- DAVIDSON, ROSALIND, SUSAN KLINE Y CATHERINE E. SNOW 1986. "Definitions and definite noun phrases: Indicators of children's decontextualized language skills", *Journal of Research in Childhood Education*, 1, pp. 37-48.
- DUKE, NELL 2000. "3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade", *Reading Research Quarterly*, 35, pp. 202-224.
- 2003. "Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood", *Young Children*, 58(2), pp. 14-20.
- 2004. "The case for informational text", *Educational Leadership*, 61(6), pp. 40-44.
- KURLAND, BRENDA Y CATHERINE E. SNOW 1997. "Longitudinal measurement of growth in definitional skill", *Journal of Child Language*, 24, pp. 603-625.
- LUBLINER, SHIRA Y ELFRIEDA HIEBERT 2007. "An analysis of cognates of the Academic Word List: Identifying a fund of knowledge of native Spanish speakers", presentado en *National Geographic Society*. Carmel, California.
- SCHLEPPGREGG, MARY 2001. "Linguistic features of the language of schooling", *Linguistics and Education*, 14(4), pp. 431-459.
- SNOW, CATHERINE E. 1990. "The development of definitional skill", *Journal of Child Language*, 17, pp. 697-710.
- , HERLINDA CANCINO, PESTANA GONZÁLEZ Y ELIZABETH SHRIBERG 1989. "Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy", en *Classrooms and literacy*. David Bloome (ed.). Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 233-249.
- , JEANNE DE TEMPLE Y SARA SCHLEY 1991. "Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill?", en *Language processing and language awareness by bilingual children*. Ellen Bialystok (ed.). New York: Cambridge University Press, pp. 90-112.

- y PAOLA UCCELLI 2009. “The challenge of academic language”, en *The Cambridge Handbook of Literacy*. David R. Olson y Nancy Torrance (eds.). New York: Cambridge University Press, pp. 112-133.
- VELASCO, PATRICIA 1989. *The relationship of oral decontextualized language and reading comprehension in bilingual children*. Harvard University: Harvard Graduate School of Education. [Tesis de doctorado].

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Hugo Carrera Guerrero
El Colegio de México

- Aguilar, César Antonio 307, 732
Aissen, Judith 152
Aitchison, Jean 730
Aksu-Koc, Ayhan 124
Alarcón Neve, Luisa Josefina 149, 151,
161-162, 703
Alba de Diego, Vidal 148
Albuquerque, Eliana 255, 277
Alcover, Antoni Maria 257, 274
Allen, Doris 694, 695
Allen, Shanley 652
Anderson, Raquel 697, 716
Aparici, Melina 263, 275
Appel, René 494
Applebee, Arthur 231, 471
Aram, Dorothy 696
Ariel, Mira 303, 305
August, Diane 508
Austin, John 285
- Baddeley, Allan 695,
Bakeman, Roger 87, 473
Bakhtin, Mikhail 173, 661
Bal, Mieke 150
Bamberg, Michael 85, 122-123, 137,
139, 144, 179, 203, 222, 294, 307,
474-477, 529, 651, 654, 678, 692-
693
Barbieri, Maria Silvia 113
Barragán, Luz Elena 469
Barrera, Luis 143
- Barriga Villanueva, Rebeca 143-144,
229, 285-286, 289, 317, 325, 328,
340, 341, 343, 424, 434-435, 469,
509, 510, 529, 581, 593, 632, 635,
640, 648, 651, 731
Bartsch, Karen 203
Bates, Elizabeth 78
Bauman, Richard 177
Beals, Dianne 402
Beaugrande, Robert 314, 730, 739
Bedore, Lisa 697, 700, 715-716
Beriaín, Josetxo 377, 392
Berman, Ruth 33-34, 78, 83, 86, 117-
119, 122, 124, 132, 144, 148, 152,
179, 203, 221-222, 237, 254, 256-
257, 261, 266, 269, 275, 287, 289,
295, 313-315, 325, 331, 346, 355,
471-472, 474-475, 478, 483, 505,
509, 514, 529, 651, 652, 654, 656-
657, 662, 665, 678, 692, 705, 731
Bernstein, Basil 549
Bertely Busquets, María 340
Bishop, Dorothy 694, 698
Bloom, Lois 78, 112-113, 135
Bocaz, Aura 503
Bokus, Barbara 203
Bolger, Donald 755
Bonnemaison, Joël 605
Bortolini, Umberto 696
Bosch, Ludo 697
Boscolo, Brian 698-699

- Botting, Nicola 694, 698
 Boudreau, Donna 692, 698
 Bowerman, Melissa 700
 Braine, Martin 78
 Bravo Ahuja, Gloria 564
 Bravo Valdivieso, Luis 729, 730
 Brice Heath, Shirley 35, 401, 402,
 Brown, Penelope 652, 658, 659
 Brown, Roger 78, 312
 Brownell, Rick 703
 Bruner, Jerome 33-34, 59, 71, 80, 97,
 103, 111-112, 135, 137, 201, 204,
 255, 276, 284, 307, 339-341, 348,
 383, 582, 591, 676
 Bueno Holle, Juan José 517-518, 523-
 524
 Burt, Marina 599
- Calderón, Jannette 695
 Camaioni, Luigia 78
 Campbell, Thomas 695-696, 700
 Capps, Lisa 396, 651, 699
 Carrasco González, María 296
 Castaño, Carolina 469
 Celis Sánchez, Cruz 296
 Chafe, Wallace 187
 Chipere, Ngoni 259
 Cintas, Concepción 257
 Cipriani, Paola 696
 Clandinin, Jean 403
 Clark, Eve 700
 Clark, Herbert 34, 700
 Cleave, Patricia 694
 Colavita, Federica 113
 Commins, Nancy Liang 437
 Connelly, Michael 403
 Conti-Ramsden, Gina 694
 Coupland, Nikolas 176
 Coxhead, Averil 752
 Crago, Martha 652, 694, 696, 716
 Croft, William 145
 Crowhurst, Marion 471
- Damrad-Frye, Robert 122-123, 137,
 139, 179, 203, 222, 474-477, 692
 Danieau, Sophie 231
 Davidson, Rosalind 755
 De Lemos, Claudia 34, 45, 71
 De Mejía, Anne Marie 469, 493
 De Temple, Jeanne 402
 Del Río Lugo, Norma 378, 382
 Demonte, Violeta 147
 Dickinson, David 402
 Dixon, Robert 144, 147-148
 Dollaghan, Chris 695-696, 700
 Dressler, Wolfgang 314, 730, 739
 Duke, Nell 750
 Dulay, Heidi 599
 Durán, Pilar 259
 Durkheim, Emile 378
- Eaton, Judy 203
 Edwards, Harold 231
 Eisenberg, Ann 83-84, 86, 103, 503
 Elliot, Alison 509
 Ely, Richard 61
 Eng, Nancy 697
 Epstein, Mikhail 555
 Evans, Julia 700
 Evans, Mary Ann 700
- Fernández Leborans, María Jesús 149,
 300
 Fernández, Almudena 82, 104, 320
 Ferreiro, Emilia 256, 277, 340, 346,
 348, 353, 366, 387, 572, 578-579,
 636, 640
 Fiestas, Christine 503
 Figueras, Carolina 303
 Flavell, John 113-114, 581
 Foley, William 734
 Foucault, Michel 257, 554
 Fraca de Barrera, Lucía 143
 Francis, David 342, 537, 540,
 Frawley, William 144, 146-148
 Fromkin, Victoria 700
 Furnari, Eva 207

- Gallino, Luciano 392
 Galvao, Alina 255, 277
 García Fajardo, Josefina 395
 García Marcos, Francisco 564
 García García, Lucina 633
 Garvey, Catherine 55
 Gathercole, Susan 695
 Gathercole, Virginia 82, 104
 Gee, James Paul 348, 355, 547
 Giménez, Gilberto 605, 606
 Girbau, Dolors 695
 Givón, Talmy 315, 454, 732-734, 736, 738, 743
 Gombert, Jean Émile 246, 340
 Gómez López, Paula 314, 322, 329
 Gómez Manzano, Pilar 150
 González Márquez, Verónica 732
 González, Gustavo 82
 Goodwin, Marjorie Harness 187, 651
 Gopnik, Myrna 694
 Gottman, John 87, 473
 Grosjean, Francois 517
 Gutiérrez-Clellen, Vera 503, 526, 691-692, 697-698, 701, 707, 716
- Halbwachs, Maurice 605
 Halliday, Michael 176, 177, 454, 473, 475
 Hamann, Cornelia 696
 Hart, Betty 401
 Hasan, Ruqaiya 454, 473, 475
 Hedberg, Natali 692, 698
 Heidegger, Martin 383, 385
 Hendriks, Henriëte 731
 Hernández, M. Lluïsa 149
 Herrera, María Oliva 184
 Hess Zimmermann, Karina 230-231, 233, 340, 641, 731
 Hickmann, Maya 33, 257, 287, 289, 307, 355, 548, 651, 656, 676, 731
 Hiebert, Elfrieda 752
 Hily, Marie-Antoinette 397
 Himmelmann, Nikolaus 149
 Hoff, Erika 462
- Hofstetter, Richard 503
 Honoré, Carl 392
 Hood, Lois 112-113, 135
 Hornberger, Nancy 493
 Huang, Chiung-chih 86
 Hudelot, Christian 113, 203, 210, 222-223
 Hudson, Judith 43, 50, 86, 174, 355, 368, 383-384, 548,
 Hughes, Diana 700
- Iralde, Lydie 231
- Jackson-Maldonado, Donna 82, 322, 691
 Jacobson, Peggy 697
 Jakobson, Roman 47, 177, 660
 Jakubowicz, Celia 696
 Jaworski, Adam 176
 Jodelet, Denise 621
 Johnson, Catalina 82
 Johnston, Paul 312
 Juzwik, Mary 405
- Kail, Robert 695
 Kalmar, David 34
 Kamhi, Alan 694, 695
 Karmiloff-Smith, Annette 253, 257, 289, 294, 307
 Katich, Jeanette 692
 Kemper, Susan 202, 221
 Kibrik, Andrej 734-736, 743
 Kim, Young-Suk 508
 Kindler, Andy 441
 Kirkpatrick, Anita 231
 Kline, Susan 755
 Kohnert, Kathryn 695
 Kruth, Katherine 697
 Küntay, Aylin 122-123, 677-678
 Kurland, Brenda 755
- Labov, William 33, 55, 78, 85, 87, 117, 175, 187, 201, 257, 265, 341, 355, 363, 409, 480, 491, 651, 656, 730

- Lahey, Margaret 695
 Lamíquiz Ibáñez, Vidal 144
 Lapesa, Rafael 150
 Lasén Díaz, Amparo 390
 Laval, Virginie 202, 221-222
 Le Normand, Marie-Thérèse 696
 Leal Carretero, Fernando 443, 453-454, 463, 729
 Leonard, Laurence 694-697, 715-716
 Levelt, Wilhem 700
 Lévi-Strauss, Claude 623
 Lewis, Vicky 203
 Liles, Betty 692, 693, 698
 Linde, Charlotte 409
 Loban, Walter 699
 Locke, John 173
 Longacre, Robert 266, 315, 318-319
 López Austin, Alfredo 623
 López Ornat, Susana 85
 Losh, Molly 699
 Lubliner, Shira 752
 Lucy, John 658, 176, 177
 Lyons, John 290, 302

 Ma Mung, Emmanuel 397
 MacWhinney, Brian 85-86, 117, 295, 703, 705
 Maffesoli, Michel 378
 Maldonado, Ricardo 82, 322
 Malvern, David 259
 Manrique Castañeda, Leonardo 344
 Marinova-Todd, Stefka 468
 Marshall, Bradford 468
 Martínez Casas, Regina 419, 434
 Matute, Esmeralda 445, 453-454, 463, 729
 Mayer, Marianna 148, 151
 Mayer, Mercer 117, 119, 148, 151, 295, 297, 313, 346, 504, 652, 698, 701, 703
 Maza Zavala, Domingo Felipe 178
 McCabe, Allyssa 33-35, 37, 45, 55, 61, 85, 87, 89, 179, 187, 202, 257, 355, 364, 402, 409, 442, 480, 651, 656, 691, 693
 McClure, Erica 518, 523
 McNamee, Gillian 33-34, 37, 45
 Mendoza Lara, Elvira 694
 Menyuk, Paula 230
 Merzenich, Michael 694
 Mier, Raymundo 378
 Miller, Jon 692
 Miller, Peggy 37, 38, 45, 50
 Mills, Jean 403
 Minami, Masahiko 86
 Miramontes, Ofelia 437
 Miranda, Elizabeth 698
 Molano, Juan Gabriel 469
 Moll, Francesc 257, 274
 Monfort, Marc 729
 Montes, Rosa 37, 45, 55-56, 113
 Morales, Amparo 82
 Moscovici, Serge 598
 Muysken, Pieter 494

 Nakamura, Keiko 122-123
 Namazi, Mahchid 696, 700, 716
 Navarro-Ruiz, Isabel 698
 Nelson, Katherine 86, 101, 257, 339, 341, 348, 700
 Nicolopoulou, Angeliki 34-35
 Nieto Herrera, Margarita 729
 Ninio, Anat 78, 173, 512-513, 515, 547
 Nippold, Marilyn 229-230, 340, 675,
 Nir-Sagiv, Bracha 254, 256
 Norbury, Courthey 698

 O'Connor, Barbara 697
 Ochoa Villanueva, Minerva 317, 321, 325, 732
 Ochs, Elinor 13, 18, 35, 283, 284, 383, 396, 651
 Olvera Rosas, Alicia Xóchitl 387, 389
 Ordóñez, Claudia 82, 103, 469, 479, 492-494
 Orfield, Gary 499
 Orozco Lecona, Wendy 151

- Páez, Mariela 503, 508
 Palancar, Enrique 149, 161-162, 703
 Pandolfi, Ana María 184
 Paradis, Johanna 696, 716
 Paul, Rhea 700
 Pearson, Barbara Zurer 508
 Pellicer, Alejandra 387
 Peña, Elizabeth 503
 Perera, Joan 275
 Pérez, Juan Ignacio 358, 364
 Pérez López, Enrique 653
 Peronard, Mariane 82
 Perroni, Cecilia 34, 37-38, 45, 50, 55, 57
 Pesco, Dianne 652
 Peters, Ann 78
 Peterson, Carole 33-34, 37, 45, 55, 85, 87, 89, 179, 187, 202, 257, 355, 363, 365, 368, 401-402, 409, 412, 480, 651, 656, 693
 Piaget, Jean 112, 581
 Plante, Elena 695
 Podestá, Rossana 342, 404, 599, 600-601
 Policastro, Margaret 231
 Polkinghorne, Donald 187
 Pontecorvo, Clotilde 348, 572, 640
 Poplack, Shana 517, 519
 Porroche, Margarita 149
 Post, David 382
 Preece, Alison 34, 45

 Quasthoff, Uta 516

 Rallo-Fabra, Lucreci 698
 Ramírez Romero, Silvia 396
 Rapin, Isabel 694
 Ravid, Dorit 230, 266, 269
 Reilly, Judy 254, 691-693, 698, 706-707, 715
 Rescorla, Leslie 692
 Restrepo, María Adelaida 697, 701, 715-716
 Reyes, Claudia 325, 743, 731-732, 736
 Reyes, Iliana 517-518
 Rice, Mabel 694, 696
 Richards, Brian 259
 Ricoeur, Paul 255, 383, 385
 Riskey, Todd 401
 Rockwell, Elsie 340, 633
 Rodkin, Philip 346
 Rodríguez, Oralia 401-402, 405, 645
 Rojas, Cecilia 35, 55-56, 700
 Romaine, Suzanne 230, 517
 Romero Contreras, Silvia 402
 Rorty, Richard 278
 Rosado, Elisa 275
 Ross, George 204

 Sachs, Jeffrey 38, 44, 78, 86
 Sacks, Harvey 115-116, 174
 Saladrigas, Robert 278
 Salazar-Orvig, Anne 113
 Sánchez, Julieta 184, 187
 Sandbank, Ana 255, 257, 277
 Sanz-Torrent, Mónica 697, 716
 Schegloff, Emanuel 34
 Scheuer, Nora 113
 Scheurich, James 404
 Schieffelin, Bambi 35
 Schleppegrell, Mary 549, 755
 Schuele, Melanie 462
 Schultze-Berndt, Eva 149
 Schwartz, Richard 695, 697
 Scollon, Ron 173
 Scollon, Susan 173
 Scott, Cheryl 471
 Sebastián, Eugenia 82-84, 100, 103, 317, 321, 325, 474-476, 703, 731
 Semel, Eleanor 703
 Serra, Miquel 697
 Shapiro, Lauren 43, 50, 174, 355, 368, 383-384, 548
 Shirai, Yasuhiro 104
 Shiro, Martha 82, 89, 103, 143, 175-176, 178, 182, 184, 187, 195, 574, 586, 591-592
 Silva-Corvalán, Carmen 81

- Simon-Cerejeido, Gabriela 701, 707, 716
- Simone, Raffaele 321
- Sinclair, Hermine 37, 44-45, 47, 49, 50, 55-56, 61, 113, 135
- Slobin, Dan 33-34, 78, 83-84, 86, 100, 103, 117-119, 122, 124, 132, 144, 148, 152, 179, 203, 221-222, 254, 257, 261, 266, 287, 289, 295, 312-315, 317, 321, 325, 346, 355, 471-472, 474-476, 478, 483, 505, 509, 514, 529, 651-652, 654, 656-657, 662, 665, 676-679, 692, 703, 705, 731
- Snow, Catherine 61, 78, 117, 173-174, 494, 508, 512-513, 515, 547, 692, 753, 755, 758
- Solé Planas, María Rosa 203, 222
- Soler, Olga 201, 203, 222
- Soto, Pilar 82
- Souto, Sofia 697
- Sperry, Linda 37-38, 45, 50
- Stark, Rachel 694-695
- Stein, Nancy 231, 548
- Stevens, Barbara 231
- Strömqvist, Sven 33, 254, 257, 471, 652, 678
- Tabors, Patton 508
- Talavera, Luis Francisco 406
- Tallal, Paula 694, 695
- Tannen, Deborah 700
- Tarrius, Alain 379
- Teberosky, Ana 256, 277, 578
- Tekdemir, Göklem 124
- Thal, Donna 692
- Thordardottir, Elin 696, 698-700
- Todorov, Teodore 33
- Tolchinsky, Liliana 230, 254, 263, 275
- Tomasello, Michael 113-114
- Tomblin, Bruce 695
- Trabasso, Tom 346
- Uccelli, Paola 82, 93, 103-104, 503, 508, 753
- Valdés-Fallis, Guadalupe 517-518
- Valencia, Guadalupe 388, 390, 392
- Van Der Lely, Heather 694
- Van Kleek, Ann 695
- Van Valin, Robert 734
- Velasco, Laura 403, 425-426
- Velasco, Patricia 755-756
- Veneziano, Edy 37, 44, 45, 47, 49-50, 55-56, 61, 113, 135, 203-204, 210, 222-223
- Verhoeven, Ludo 33, 254, 471, 652
- Volterra, Virginia 78
- Vygotsky, Lev 205, 546, 549, 565
- Waletzky, Joshua 33, 355
- Weismer, Susan Ellis 698-700
- Wellman, Henry 203
- Wentz, Jim 518, 523
- Westby, Carol 692
- Wetherell, Danielle 692, 698-699
- Wexler, Kenneth 694, 726
- Widdowson, Henry 472, 475
- Williamson, Rodney 401-402, 405
- Wood, David 204
- Yussen, Steven 231
- Zarabozo, Daniel 454
- Zentella, Ana Celia 517

ÍNDICE TEMÁTICO

Hugo Carrera Guerrero
El Colegio de México

- Actos de habla 78, 267, 575
Actualización 59- 67, 72
Adjetivo 144, 146-149, 236, 351, 355,
517, 520, 525-526, 653, 754
como adjunto 150, 152
como complemento 150, 152
de emoción 754
de estado mental 149, 152-170
de predicación secundaria 162, 706
depictivo adjetival 162-163, 167
en función atributiva 146
en función predicativa 150
epistemológico 755
posesivo 507, 740
posicional (tzotzil) 664
Adquisición *passim*
de competencias no lingüísticas 541
de conectores (tempranos) 482
de cultura académica 565-586
de discursos primarios 549
de discursos secundarios 549
de géneros discursivos 254
de habilidades discursivas 173
de la escritura de lenguas indígenas
340
de la estructura narrativa 320, 586
de la lengua 312, 499, 566, 635
de la lengua escrita 346, 348, 499,
578, 581, 599, 635
de lectura en niños nahuas 599
de morfología verbal 320
de narrativa infantil 179
de recursos de cohesión 330
de segunda lengua 468-469, 502,
517, 529
de sentidos figurados 229
de verbos en español 82, 84
de vocabulario 508
del español 636
del hñāhñú 584
del huichol 323
del lenguaje 35, 417, 529, 677, 691
interlingüística 678
semántica y sintáctica temprana 653
tardía 321
temprana 675-676
típica 702
Adverbio 122, 236, 551
espacial o de lugar 316-317, 325,
425-426
modal 322
temporal o de tiempo 81, 87, 317,
362, 387-388, 425-426
Afasia 296
congénita 694
de recepción 694
evolutiva 694
infantil 694
Agnosia auditiva 694
Agramaticalidad 701, 705, 734
Alfabetización 552, 565-566, 569, 577,
586, 593-594, 632

- Alemán 296, 652, 656, 731
- Anáfora (Véase también *referencialidad*)
115
- Andamiaje (colaboración) 37, 57, 59,
204-206, 208, 212, 217-223, 341,
346, 516, 530, 591
- adulto 54, 56, 203-204, 224
- conversacional 750-751
- dialógico 33
- parental 53, 70
- Anécdota 43, 81, 97, 180, 194, 256,
402
- Argumentación 174, 256, 566-567, 751
- Asociación Americana de Audición
y Lenguaje (ASHA) 694
- Aspecto 83-85, 87, 93, 96, 152, 274,
312, 314, 320, 473, 477-478, 480,
520, 708-710, 712, 715-716
- imperfectivo 321, 328, 330
- perfectivo 96, 321, 328, 330, 388-
389, 393
- progresivo 321
- Audiomudez 694
- Autismo (niños autistas) 698-699
- Balbuceo narrativo 40, 70
- Brote narrativo 40, 42, 67
- Bilingüismo 339-341, 370, 464, 467,
470, 493, 499, 536, 540, 563-565,
570, 576-675
- aditivo 565, 568
- asimétrico 340, 541
- biculturalismo 442
- cambio de código 517, 519, 552
- conflictivo 434-435
- coordinado 538
- subordinado 340
- sustractivo 340, 535, 562, 584,
591-593
- desarrollo bilingüe 469, 470, 502-
503, 531
- adolescentes bilingües 467-494
- niños bilingües 207, 296, 339-
372, 441, 464, 537-538, 555,
561- 594, 631- 648, 700, 703,
754-755
- educación bilingüe 311, 467-470,
492-493
- Castellanización 538
- Causalidad 112-115, 118, 122, 136-137,
139, 202, 204-206, 216, 218, 224-
225, 313, 566, 581-582, 691
- causalidad física 112
- causalidad motivacional o
psicológica 112, 480, 482
- expresiones de causalidad 123, 135,
138
- secuencias causales 113
- Chino-mandarín 731
- Choctaw 319
- Clasificadores 653, 664
- Cláusula *passim*
- adverbial 318, 503
- cognitiva 267
- coordinada 734
- copulativa (predicativa) 150
- de estado 150
- de evento (eventiva) 90-91, 93, 96,
265-269, 271-272, 275
- de evaluación (evaluativa) 98-100,
259, 266, 269, 272
- de orientación 98, 100, 259, 266,
269, 272
- de orientación temporal 93-94, 101
- de suceso 267
- declarativa 315, 322, 329
- dependiente 315
- descriptiva 269
- independiente 85, 315, 472
- interactiva 266-267, 273
- narrativa 88-89, 150, 420
- principal 318-320, 322
- producción de cláusula 153, 705
- relativa 328, 503
- relativa restrictiva 756
- semántica depictiva 162-163, 167
- subordinada 185, 318-319, 481, 737

- Clítico 302, 305, 696, 701
 acusativo (objeto directo) 298, 300-301, 303, 696, 708
 concordancia de clítico 708, 712
 dativo (objeto indirecto) 298, 300-301, 303
 duplicación de clítico 711-712
 omisión de clítico 697, 707, 711-712
 sujeto 696
- Coefficiente intelectual 695
- Coherencia *passim*
 narrativa 291, 447, 453, 458, 692
 mecanismos de coherencia 732
 concordancia verbal 732
- Cohesión 287, 289-291, 306, 311, 314, 459, 472-473, 475-476, 566, 645, 657, 698, 730-731, 735-736, 743, 760
 discursiva / narrativa 291-292, 294, 304, 306, 664, 666, 693
 en wixárika (huichol) 311-332
 estrategias de cohesión 311, 329, 730, 740, 742, 750
 mecanismos de cohesión (recursos) 297, 311-312, 314, 325, 330, 729, 732, 734, 736, 738
 comparación de eventos 314
 conectividad 263, 274, 314-315
 continuidad de acción 314
 continuidad de tópicos / participantes 314
 continuidad temática 314-315
 empaquetamiento 119, 313, 475, 483
 en el empleo de tiempo-aspecto-modo (en huichol) 312
 paráfrasis 732
 proforma 732
 repetición 732
 temporalidad 314
- Competencia 350, 378-379, 396, 507, 540-544
 comunicativa 285-286, 437, 510
 discursiva 537, 540, 636, 648
 gramatical 196, 536, 544
 léxica 196
 lingüística 143-144, 285-286, 367, 437, 541, 576, 586
 lingüístico-discursiva 143
 metalingüística 540, 675-676
 narrativa 474, 676
 no lingüística 541
 pragmática 675
 sociolingüística 434
- Componente lingüístico (morfosintáctico, semántico, fonológico, léxico) 443, 542, 675, 691, 694-697, 701-702, 704, 712, 716-717
- Complejidad lingüística 311-312
- Conceptualización 111-112, 139, 271, 700
 modo paradigmático 111
 modo narrativo 111
- Conciencia metalingüística 527, 548, 556, 567, 586
- Concordancia 367, 371, 645, 708, 710-712, 715-716, 732, 734, 736-740, 744
 de género 506-507
 errores 708, 716
 verbal (sujeto-verbo) 697, 710-712, 716, 732, 740, 743
- Construcción dialógica 36
 colaborativa 43
- Conector (Véase *cohesión*) *passim*
 adverbial deíctico 325
 adverbial espacial y temporal 317
 afijales 328, 330
 causal 122, 328, 477
 coordinante 316-317
 subordinante 316, 318
 temporal 87, 316-317, 477, 483, 487
- Coordinación 263, 285, 315, 387
 aditiva 263
 adversativa 263, 317, 395
 copulativa 263
 disyuntiva 263

- Deíctico, deíxis 63-64, 72, 104, 262, 325, 327, 329, 509, 514, 661
sujetos pronominales deícticos 256
adverbios deícticos 216, 325
- Dequeísmo 358
- Desarrollo cognitivo 112, 123, 331, 340, 348, 355, 494, 538-539, 546, 548, 581, 592, 656
- Desarrollo infantil 40, 45, 113, 205, 499, 541
- Desarrollo lingüístico *passim*
gramatical 80-81, 97
protoformas 78
infantil 356, 541, 543, 544, 547
metalingüístico 229-247, 656
metasemántico 246
morfosintáctico 717
tardío 229, 247, 253-254
típico (normal) 692-693, 695-702, 706, 717
- Desequilibrio diglósico 540
- Desplazamiento
cognitivo-lingüístico 593
del hñáhnü 562-563, 584, 592-593
del náhuatl 535, 545, 600
lingüístico 340, 358, 536-538, 556
temporal 44, 63, 66, 72
- Destreza (s)
Comunicativas Interpersonales
Básicas 568
conversacional 676
de redacción en lengua indígena 539
de lectura 758
discursiva 77-104, 196
fonológica 173
gramatical 77-104, 173
interrelaciones evolutivas 81, 84
léxica 173
lingüísticas 90, 103-104, 173, 544, 568
literario-discursiva 676
narrativa 80, 83, 103, 555, 749-751, 754-755, 757, 761
pragmática 173
- Determinante (artículo) 293, 351-353, 506-507, 518, 523, 580, 696-697, 701, 710-717, 735
definido 293, 303
indefinido 293, 303, 361
- Diálogo 60, 99, 174, 186, 217-218, 235, 243, 321, 328, 331, 508, 510, 515-516, 600-601, 668, 676
en la narración 55, 175-178, 193
infantil 598
- Discurso
análisis del discurso 395, 700
contexto discursivo 83, 102, 174, 733, 736, 741-744
discurso primario 547, 549
discurso secundario 547
ejecución discursiva 178
funciones discursivas 99, 254
habilidad discursiva 513, 544
primaria 547-548
secundaria 547
indirecto 185, 259
marcadores discursivos 561, 573-574, 588-589, 593
narrativo *passim*
narrativo infantil 44, 83
reportado 61, 71, 122, 130, 188, 190-192, 195
- Disfasia 693
- Dislexia 729-745
adquirida 730
del desarrollo 230
en niños hispanohablantes 729
- Dislocación temporal 78
- Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico 568, 593
- Ejecución (*Performance*) 43, 90, 176-178, 193, 195, 436, 698
- Emergencia 33-72, 348, 678
- Emisor 173, 608
- Empaquetamiento (Véase *mecanismos de cohesión*) 119, 313, 475, 483
- Engrane 47, 50, 53-55, 64, 70, 72

- Enseñanza 151, 246, 285, 339-341, 344, 349, 366, 443, 493, 530, 541, 550, 556, 564, 566, 568-569, 750, 755, 759
- Enunciación 44, 47, 59, 61, 68, 146, 257, 607
 contexto de enunciación 63
 tiempo de la enunciación 383, 388, 395, 572
- Enunciado *passim*
 causal 113, 136
 descriptivo 60, 582
 discursivo 144
- Escritura *passim*
 adquisición (aprendizaje) 340, 538, 729
 enseñanza 340, 537, 541
 infantil 348-349, 366, 386
 título 339-372, 574, 581-583, 585, 588, 641, 644
- Episodio narrativo / evento narrativo 36, 38, 42, 47, 54, 67
- Escenario narrativo 59
- Espacios de socialización 37
- Español *passim*
 español indígena 340
- Estado mental 149-150, 204, 481, 539
 adjetivo de estado mental 149, 152-170
 verbos de estado mental 202, 219, 222
- Estructura argumental 149-150
- Estructura narrativa o de la narración *passim*
 estructura básica 582-584
 eje argumental 287-292, 297, 299, 300, 304-306, 643
 climax / complicación 116-177, 235, 244, 246, 288-289, 454, 480, 483-484, 487, 489-491, 573, 577, 580-585, 643-644, 693
 coda 33, 365-366, 368-369, 396
 conflicto 287-289, 346, 389-391, 395, 475
 consecuencia 125, 581-583
 desarrollo /elaboración 33, 179, 288-289, 487
 desenlace 176, 194, 246, 288-289, 341-342, 349, 363, 454, 539
 evaluación *passim*
 estados de ánimo 122, 125, 133-134, 139, 202
 discurso reportado directo e indirecto 122
 atenuaciones discursivas 122
 referencias contrafactuales 122
 conectores causales 122
 expresiones miméticas 122
 adverbios identificadores 122
 inicio / orientación *passim*
 introducción / inicio 288-289, 356, 475, 573, 577, 580-583, 585
 resolución *passim*
 estructura básica 582-584
 estructura completa 580, 584-587, 699
 estructura elemental 580-582, 587
 estructura incipiente 71, 580-582, 587
 macroestructura 139, 573, 583
 superestructura 266, 570, 573, 576, 588
- Estudios longitudinales 35, 83-84, 323, 328, 556, 599
- Estudios transversales 83, 295, 345, 653, 674
- Etapas escolares (edad escolar) 102, 143, 148, 150, 184, 253, 257, 499, 692, 730-731
- Etapas pre-escolares 123
- Etnicidad 407-408
- Etnografía (etnográfico) 349, 405, 501, 598

- Evaluación neuropsicológica 445
- Francés 47, 49, 296, 696, 731
- Frase *passim*
- adjetiva 146, 148, 152
 - adverbial 152, 503
 - nominal 146, 148, 290-291, 293-294, 298-299, 301, 303-306, 351, 512, 518-519, 523, 732, 734
 - nominal definida 298-302, 305
 - nominal indefinida 298-299, 301-302, 305
 - preposicional 145-146, 152, 503
- Feedback 733
- verbal 733
 - no-verbal 733
- Filtrado 119
- Fonología (fonológico) 149, 168, 173, 296, 348, 443, 540, 551, 579, 584
- Función fática 354, 505, 510
- Geosímbolo 605-608
- Gerundio 388, 393, 483, 487
- Gramaticalidad 435, 698, 701
- Groenlandés 330
- Habilidad narrativa 401, 474, 540, 544, 553, 556, 692
- Hebreo 296, 325, 652, 656
- Hiperónimo 506, 509, 511, 513-514, 528, 756-757
- Historia (*plot*, *sjuzet*) *passim*
- Historicidad 383-386
- Huichol 311-332
- Identidad 340, 354, 379, 397, 405, 517, 554-555, 557, 563, 564, 583, 601, 605, 625, 757
- Idiosincrasia infantil 600
- Inferencia 111-112, 115-116, 119, 121-123, 126-128, 132, 138-139, 203, 221, 285, 541, 667, 733
- Inglés 47, 296, 314-315, 441-479, 499-531, 652, 656, 693-694, 696, 699-700, 731, 735, 752, 755
- Instalación 40, 43, 45, 53-55, 59
- Intenciones comunicativas 77, 80, 103-104, 113, 578, 594
- Interacción *passim*
- talk-in-interaction* 34
- Interculturalidad 339, 341, 538, 564
- Interferencia potencial 733-734, 743
- Interlocución 34, 45-47, 59
- interlocutor *passim*
- Intervención parental 55
- Inuktitut 330
- Italiano 696
- Japonés 122-123, 315
- Lengua *passim*
- aglutinante 653
 - escrita 233, 250, 254, 340-341, 345-346, 348, 366, 370, 462, 565-567, 576-580, 584, 593-594, 633, 635, 729
 - indígena *passim*
 - materna 207, 340-342, 346, 348, 396, 442, 444, 464, 469-470, 492, 494, 502, 531, 545, 599, 635, 639
 - oral 233, 243, 254, 370, 562, 574, 594, 635-636, 729-730
 - romance 695-696, 716
 - sintética 330
- Lenguaje *passim*
- académico 537, 565, 567-568, 584, 586, 591, 593, 751-756, 758-761
 - adulto 93, 700, 713
 - coloquial 755
 - escrito 442, 464, 566-567
 - infantil 78, 85, 144, 148, 230, 296, 635, 677-678, 700, 713
 - narrativo 751, 755, 758
 - no verbal 598, 600
 - verbal 598, 600

- Lectorescritura 539, 569, 635, 652, 750, 755
- Léxico *passim*
 infantil 700
 vacío léxico 509, 511, 513
- Linealización 34
- Macrofunciones de la lengua 177
 experiencial 177
 interpersonal 177
 textual 177
- Marcador (es) *passim*
 discursivo 518, 521, 581-583, 585, 588,
 lingüísticos 210
 locativos espaciales 389
 morfológicos 78
 temporales 81, 83, 87, 90, 93-94, 96, 101-102, 387-388
- Matlazincá 343-344
- Maya yucateco 658
- Mazahua 343-366, 407, 417, 633
- Mazateco 343-376
- Maze 699, 713
- Memoria *passim*
 colectiva 601, 603, 605-606
 episódica 43, 45
 histórica 628-629
 desplazada 61
- Metáfora 278, 285, 512
- Metalenguaje 177, 182, 230
- Mímesis 36, 42, 60, 62-63, 72
- Migrante (inmigrante) 181, 340, 378-380, 387, 395-396, 402, 405, 407, 409, 425-426, 434, 499, 563
- Mixe 343-344
- Modalidad 256, 330-331
- Modelos de lo real 33
- Modo 152, 256, 312, 314, 320, 322, 330, 388
 expresiones modales 256
 indicativo 99, 263, 320, 322, 710
irrealis 96, 256
 subjuntivo 99, 263, 388, 710, 737
- Monolingüismo (monolingüe) *passim*
- Morfología 540, 716
 asertor (huichol) 320, 322-323, 328-331
 inflexión 677, 696
 morfema 85, 87, 96, 697, 700
 morfemas subordinantes 318-319
 verbal 320
- Morfosintaxis 695, 697, 703-704
- Movimientos de avance 275
- Movimientos de expansión 275
- Náhuatl 343-344, 407, 535-542, 545, 551-553, 557, 599, 603, 616, 628, 633
- Narrador *passim*
- Narración *passim*
 adulta 81, 306, 317, 326, 329
 casi independiente 414-415
 colaborativa 414-415, 423
 estructural 33, 175, 201, 409, 473, 478, 556, 693, 699
 de experiencia personal 33, 37-40, 44, 50, 86, 180, 192-196, 254, 435, 639, 646-647, 654, 731
 emergente 34, 36, 71
 espontánea 51, 53-54, 56, 84, 654, 664, 668, 670-671, 674, 676, 678, 718
 intraconversacional 86,
 exposición 36, 70, 254, 260, 274, 566, 757
 extensión 56, 59, 402, 408, 419-420, 436, 549
 ficción (relato de ficción) 180, 192-196, 383
 independiente 414-415, 423
 infantil 34, 69-70, 78, 82, 178, 311, 317, 731, 743, 749
 instalación 40, 43, 45, 53-55, 59
 oral 260, 546
 paradigmática 33
 paradigmática reporte 66
 protonarración 78, 86, 100, 103

- ritualizada 36, 38-42
- Narrativa *passim*
 - cultura narrativa 34, 35-36, 622
 - desarrollo narrativo 53, 78, 83, 87, 100, 103, 269, 274, 295, 306, 307, 491, 557, 651, 656, 658, 674, 676, 678, 754
 - tardío 45
 - de la temporalidad 82, 90, 93, 96, 101
 - escrita 258, 538, 553
 - estrategia narrativa 294, 307
 - expansión narrativa 55-56
 - habilidad narrativa 331, 401-402, 470, 474, 502, 537, 540, 544, 553, 555-556, 653, 692
 - infantil temprana 56
 - oral 258, 442, 536, 553, 597-629
 - personal 386, 396, 736, 751
 - producción narrativa 89, 116, 148, 170, 195, 424, 491, 537, 551
 - secuencia narrativa 33, 150, 169, 710, 715
- Nexo 202, 327-328, 362, 518, 710-712, 716
- Norma adulta 705
- Omisión 551, 697
 - de argumentos 697, 716
 - de clítico 708, 710-712, 716
 - de nexos 710-712
 - de preposición 708-709, 712
 - de verbo 716
 - de verbo auxiliar 696, 708-710, 712, 715
- Onomatopeya 54, 97, 183-185, 189-191, 193-195
- Oración *passim*
- Oralidad 353, 552, 631-636, 642, 645, 648, 654, 670, 674
- Ordenamiento secuencial (Véase *Ranas*) 118
 - relaciones de causa-efecto (causales) 112, 118, 135-137, 581, 699
 - relaciones espaciales 118
 - relaciones temporales 78, 83, 94, 101, 115, 118, 475, 581, 750
- Otomi o hñähñú 343-367, 561-594
- Oyente 182, 194, 237, 507, 523-524, 691, 698-699, 732-733, 736, 739, 741, 743
- Participio 472
- Pausa 699, 706
- Personajes *passim*
 - centrales (primarios) 33, 143, 299, 302, 356, 359, 480-481
 - marginales (secundarios) 33, 143, 359, 480-481, 488, 490
- Política 378, 538, 605, 634
 - intercultural bilingüe 341
 - lingüística 339, 632
 - educativa 339, 467, 493-494, 535, 632
- Pragmática 173, 285, 355, 383, 389, 454-455, 508, 510, 530, 658, 675, 678
- Predicado (predicación) 133, 146-148, 150, 152, 158, 163, 169, 266-267, 315, 409, 472, 706
 - primario 149-150, 162-163, 166-168
 - secundario 150, 152, 162, 706
 - secundario depictivo 149, 152, 161-163, 165-166, 169
- Preposición 298, 301, 303, 388, 551, 696-697, 708-709, 712-715
- Pronombre 115, 293, 298-299-305, 353, 444, 447, 459, 460-462, 464, 696-697, 713, 735, 738, 740-741
- Psicolingüística, psicolingüístico 341, 345, 372, 540, 636, 651
- Purépecha 407
- Ranas 33, 100, 122, 346-348, 354, 356, 370-371, 698, 701, 703-706
- Rapport* 407, 505
- Referencialidad 355, 567, 569, 582-583, 691

- accesibilidad referencial 302-305
 compatibilidad semántica 735
 conflicto referencial 735-736, 741, 743
 continuidad referencial 33, 299, 305
 dispositivos primarios 734-735
 anáfora cero 734, 735
 elementos léxicos 734
 pronombres dependientes 735
 pronombres independientes 735
 referencia anafórica 734
 relaciones anafóricas cohesivas 731
 pronominalización referencial anafórica 151
 dispositivos subsidiarios 734-735, 743
 convencionales o léxico-gramaticales 735
 recursos discursivos 735, 739, 741, 744
 estructuras de referencialidad 691
 índice referencial 291
 referencia *passim*
 referente *passim*
 Reformulación (*slip of the tongue*) (véase *maze*) 258, 699-700, 702, 704-708, 711-718
 Relato (véase *narración y narrativa passim*)
 Reporte 33-72, 83, 86, 96, 98, 128, 132, 183-188, 671
 de habla 178, 182, 184, 186, 188-190, 193, 195
 directo 182, 184-186, 193-194, 659, 661, 670-671, 673
 indirecto 182, 185, 659
 libre 183
 Reflexividad 176-177
 perspectiva etnográfica 176-177
 perspectiva filosófica-lingüística 176
 perspectiva semiótico-funcional 176-177
 reflexión metatextual 247
 Representación social 598, 601, 607, 623
 Retraso inicial de lenguaje 694
 Ruptura de la canonicidad 230, 233, 239
 Ruso 296
 Semántica 144, 147, 149, 162-163, 285, 290, 305-307, 312, 355, 361, 653, 678, 733, 735, 761
 depictiva 162
 modificación semántica 146-148
 Semiótica social 178
 Síndrome de Williams 698-699
 Sinergia 97, 103
 Sintaxis 185, 285, 351, 455, 519, 540, 551, 568, 730
 Sintagma nominal (véase *frase nominal*) 256, 737, 740, 744
 Socialización primaria 35, 547
 Sociolingüística 341, 345, 372, 405, 409, 434, 467, 492, 517, 539-540, 542, 598-599, 634
 Sordera verbal 694
 Subordinación 263-264, 285, 315, 318, 327, 503
 causal 263, 475
 comparativa 263
 completiva 263
 concesiva 263
 condicional 263
 consecutiva 263, 475
 final 263
 locativa 263
 modal 263, 475
 relativa 263
 temporal 263, 475
 Sustantivo 146, 148, 361, 444, 447, 459-462, 464, 506-507, 517-518, 523, 525
 Sujeto (gramatical) 61, 149-150, 162-163, 167, 256, 297-298, 318-319, 391, 409, 472, 696-697, 710-712, 716, 734, 736, 737, 738, 740

- implícito 444, 447, 460-462, 464
- léxico 256
- pronominal 256
- pronominal deíctico 256
- Tlapaneco 343-344
- Temporalidad 82-102, 112, 255, 314, 361, 383, 385, 505
 - desarrollo 82, 90, 93, 96, 101
 - dialéctica de la temporalidad 394
 - expresión de la temporalidad 84, 95
 - intratemporalidad 383, 385
 - trasape temporal 393
 - relaciones temporales 78, 83, 94, 101, 475, 750
 - anterioridad 78, 316, 319, 328, 475
 - relaciones de secuencia 78, 475
 - simultaneidad 78, 316, 319, 388, 392, 394, 475, 483, 485, 487, 492
- Teoría de la mente 111, 113, 139, 549
- Tiempo *passim*
 - cronológico 388
 - de enunciación 383, 388, 395
 - fenomenológico 388, 397
 - objetivo 384, 389-390
 - subjetivo 384, 389
- Tiempo verbal *passim*
 - antecopretérito 320, 362
 - antepresente 320
 - copretérito 352, 358, 361, 387
 - futuro 69, 101, 316, 320-321, 383, 385, 388, 390, 392, 394, 397, 464, 696
 - pasado / pretérito *passim*
 - pasado perfecto 321
 - pasado imperfecto 487
 - pasado inmediato 487
 - perfecto simple 262,
 - perífrasis (futuro) 320, 322, 387
 - presente 320-322, 331, 352, 362, 383-385, 387-390, 395, 696, 708, 710
 - progresivo 96, 99, 320, 322, 709
 - pretérito perfecto actual 320
 - pretérito perfecto simple 320
 - pretérito pluscuamperfecto 320
- Tipología 652
- Totonaco 631-648
- Tradición oral 358, 402, 436, 536, 545, 552, 554, 557, 600, 632, 634, 641-642, 646, 648
- Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) / Trastorno de Lenguaje / Trastorno Primario de Lenguaje) 691-718
 - estructura cohesiva 698
 - lesión focal 698-699
 - problemas de gramaticalidad (errores) 697-717
- Turco 315, 652, 657
- Turno conversacional 55
- Turno de habla 195, 572
- Tzeltal 633, 658-659
- Tzotzil 651-679
- Variabilidad morfosintáctica 503, 526, 702, 705-706, 717
- Verbalización 212
- Verbo *passim*
 - auxiliar 696, 708-710, 712, 715
 - cognitivo 123, 126, 138, 268, 274, 539
 - copulativo 147-148, 156, 263
 - de búsqueda 132, 138-139
 - de emoción (emocional) 214, 224
 - de estado interno 213, 214, 217, 222, 224
 - epistémico 214, 216, 220, 224
 - físico 214, 224, 574
 - intencional 214, 217, 224
 - de estado mental 202, 219, 222
 - de habla 123, 126, 128-130, 138, 658
 - de movimiento 126
 - de percepción 123, 126-127, 138
 - de procesos internos 131
 - de reporte 186-188
 - de volición 126, 131

- declarativo 267
- ditransitivo 701
- evaluativo 236
- existencial 126
- finito 706
- flexiones verbales 66, 82-83, 91, 677
- formas verbales especiales 318
- infinitivo 63, 472
- lexemas verbales 82, 87, 92-93, 104
- modal 263, 472
- no-finitos 706
- perífrasis de gerundio 483
- perífrasis incoativas 483
- producción de verbos 81, 83-84, 222
- principal 706
- psicológico 148
- semicopulativo 148, 152, 157-161, 164, 166,
- Voz activa 263, 755
- Voz narrativa 71, 183, 187-188, 397, 403, 550, 602, 628, 661, 675, 754
- Voz pasiva 253, 263, 755
- Yuxtaposición 135, 263, 315-317, 326, 329, 524, 579
- Zapoteco 343-344

DE LOS AUTORES

CÉSAR ANTONIO AGUILAR

Departamento de Ciencias del Lenguaje

Facultad de Letras

Pontificia Universidad Católica de Chile

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios

Facultad de Lenguas y Letras

Universidad Autónoma de Querétaro

LEONORA PATRICIA ARIAS LOZANO

Escuela Normal de Especialización

Universidad Nacional Autónoma de México

ROSA PATRICIA BÁRCENAS ACOSTA

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Querétaro

REBECA BARRIGA VILLANUEVA

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios

El Colegio de México

HUGO CARRERA GUERRERO

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios

El Colegio de México

YAIRA CHAMORRO

*Instituto de Neurociencias
Universidad de Guadalajara*

PAULA GÓMEZ LÓPEZ

*Departamento de Estudios de Lenguas Indígenas
Universidad de Guadalajara*

ARELI FLORES MARTÍNEZ

*Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México*

NORBERT FRANCIS

*Departamento de Especialidades Educativas
Colegio de Educación
Universidad del Norte de Arizona*

KARINA HESS ZIMMERMANN

*Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Querétaro*

DONNA JACKSON-MALDONADO

*Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios
Facultad de Lenguas y Letras
Universidad Autónoma de Querétaro*

WENDY LARA GALINDO

*Posgrado en Lingüística
Universidad Nacional Autónoma de México*

LOURDES DE LEÓN PASQUEL

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social, México*

ESMERALDA MATUTE
Instituto de Neurociencias
Universidad de Guadalajara

ROSA GRACIELA MONTES MIRÓ
Facultad de Filosofía y Letras
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

LUZ MARÍA MORENO MEDRANO
Facultad de Educación
Universidad de Cambridge, Reino Unido

GINA NAVARRETE
Universidad de Colorado

PABLO ROGELIO NAVARRETE GÓMEZ
Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-lan

CLAUDIA LUCÍA ORDÓÑEZ
Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Colombia

MARÍA LUISA PARRA
Departamento de Lenguas Romances y Literatura
Universidad de Harvard

ROSSANA PODESTÁ SIRI
Universidad Pedagógica Nacional- 211
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

NORMA DEL RÍO LUGO
Departamento de Educación y Comunicación
Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco

CECILIA ROJAS NIETO

Instituto de Investigaciones Filológicas

Universidad Nacional Autónoma de México

SILVIA ROMERO CONTRERAS

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

MÓNICA ROSSELLI

Departamento de Psicología

Universidad del Atlántico, Florida

MARTHA SHIRO

Instituto de Filología "Andrés Bello"

Universidad Central de Venezuela

CATHERINE E. SNOW

Escuela de Graduados en Educación

Universidad de Harvard

MARÍA ROSA SOLÉ PLANAS

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

Universidad Autónoma de Barcelona

PAOLA UCCELLI

Escuela de Graduados en Educación

Universidad de Harvard

LILIANA TOLCHINSKY

Departamento de Lingüística

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad de Barcelona

Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil

se terminó de imprimir en diciembre de 2014

en los talleres de Reproducciones y Materiales, S.A. de C.V.

Monte Alegre 44 bis, col. Portales Oriente, 03570 México, D.F.

Portada: Pablo Reyna. Tipografía y formación:

El Atril Tipográfico, S.A. de C.V.

La edición estuvo al cuidado de Rebeca Barriga
bajo la supervisión de la Dirección de Publicaciones de
El Colegio de México.

Narrar es parte esencial de la experiencia humana, le da forma y significado al pasado; le confiere consistencia al presente, que va siempre hacia el futuro. La narración ha sido venero inagotable de investigación humanística y social; su generosa riqueza y su estructura ofrecen un vasto campo para el escrutinio fino del desarrollo lingüístico, imbricado con el social y el cognitivo. Este libro es, en sí mismo, una narración. Está hecho de rupturas de la canonicidad provocadas por variadas visiones del mundo. Es el resultado de la superposición de muchas narrativas cuya cohesión y coherencia se da en tres planos: la realidad misma, la narración infantil y la investigación. En él se entretrejen las narraciones surgidas de la vocación científica de 30 especialistas —mexicanos, latinoamericanos, estadounidenses y europeos— con las infantiles y juveniles; trenzadas con los hilos de metodologías propicias a explicar su naturaleza, que se plasma en versátiles temáticas con protagonistas varios. Se analizan narraciones orales y escritas, producidas, ya por niños pequeños, ya escolares, ya por adolescentes y jóvenes; bien monolingües, bien bilingües. También hay narraciones de niños cuyo desarrollo lingüístico se aleja, al tiempo que se acerca, a las pautas esperadas. Se encuentran en él historias contadas desde el yo personal o desde la voz de un tercero; otras son el recuento de historias aprendidas u oídas, reconstruidas a partir de un soporte gráfico o visual.

En este libro-narración, la complejidad de la trama y la variedad de los protagonistas genera, necesariamente, nuevos caminos que andar y una agenda urgente que atender para dar cuenta de los intersticios del desarrollo lingüístico infantil. El fin de esta historia aún está distante.

ISBN: 978-607-462-736-7

