



CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

**La especialización lingüística en los años
escolares vista a través de las Perífrasis
Aspectuales de Fase en dos clases de
narraciones**

Tesis

que para optar por el grado de

Doctora en Lingüística

Presenta:

Clara María de Lourdes Ramos Garín

Directora de Tesis:

Dra. Rebeca Barriga Villanueva

Ciudad de México, 2022

EL COLEGIO DE MÉXICO

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios

La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las Perífrasis Aspectuales de Fase en dos clases de narraciones

Tesis

que para optar por el grado de

Doctora en Lingüística

Presenta:

Clara María de Lourdes Ramos Garín

Directora de Tesis:

Dra. Rebeca Barriga Villanueva

Ciudad de México, 2022

A los niños de México y sus maravillosos maestros

Agradecimientos

Agradezco principalmente a Dios haberme permitido terminar esta meta profesional.

A mi madre, Lourdes Garín Navarro, quien siempre ha sido mi ejemplo y mi mayor apoyo en todos mis logros y sueños. Gracias por sembrar en mí el amor a la lectura, al conocimiento y a la docencia y darme la mejor enseñanza de todas: disciplina y esfuerzo.

A mi padre Francisco Javier Ramos Miranda por su cariño y apoyo y por mostrarme que nunca debo alejar a Dios de mi vida y mis planes.

A mis hermanos Inés y Paco por su soporte, ayuda y cariño y por ser mis mejores amigos, dándome siempre la mano y motivos para alegrarme.

A mis maestros de vida:

Nina Norma Angélica Garín Navarro, por su cariño, apoyo y grandísimo ejemplo de superación y éxito, por ser quien encendió en mí la llama del amor a los libros.

Tía Mary Ramos, por su afecto, enseñanzas y paciencia, por siempre interesarse en mi desarrollo cristiano y humano.

Tía Paula Garín Navarro, por su ejemplo infinito de superación y fe, gracias por tenerme presente en tus oraciones y por tu interés en mi desarrollo académico.

A mis abuelos: Liberato, Juanita, Petrita y Pedro por regalarme todo un legado espiritual y afectivo que me llevó a este momento de mi vida.

Al padre Víctor Manuel Hernández Ramírez por su amistad, oraciones, ánimos y modelo de espiritualidad y fe; tío Efrén Garín Navarro por su ejemplo de responsabilidad, esfuerzo y disciplina; tío Santiago Martínez Pérez, por interesarse por mi formación profesional,

animarme en mis estudios y siempre estar orgulloso de mis logros y tío Miguel Ángel López Lomelí por enseñarme que el deseo de superación y el amor al conocimiento me pueden llevar a lograr lo que me proponga.

A los compañeros que me brindaron su afecto, amistad y cariño en el doctorado y me regalaron momentos de alegría y risas inolvidables: Ros, Hugo, Paola, Claudia, Paulina, Rafa, Alessia y Poncho.

A mis amigos de siempre: Beni, Gaby y Gina, que me apoyaron desde lejos con su afecto e interés en mi avance profesional; a Celina, Soco, Laurita, Cinthya y Bere por seguir siendo amigas desde hace más de 20 años y mostrarme el significado verdadero de la palabra “amistad”; a Susy quien, con su interés, cariño y apoyo siempre estuvo conmigo ayudándome y animándome a seguir adelante.

A las maestras que han marcado mi vida y han sido un gran ejemplo para mí: Maestra Margarita Magaña, mi maestra de preescolar que me hizo enamorarme de la docencia; Madre María Gema Rocha Orozco por ser mi formadora en la fe y gran maestra espiritual; Maestra Guadalupe Vallejo por enseñarme lo que significa la verdadera vocación; Maestra Bárbara Cristina Camaño Cano por ser quien me dijo una vez que podía llegar lejos y hacer un doctorado, y a la Dra. Paula Gómez López, mi gran amiga y ejemplo profesional a quien tanto debo en mi formación y amor a la lingüística.

Agradezco especialmente a la Dra. Rebeca Barriga Villanueva, mi maestra y directora de tesis, primero por su cariño y amistad que me acompañaron desde antes de iniciar el doctorado, gracias por ser una maestra de vocación y haber creído en mí. Por sus consejos, las asesorías donde las dos buscábamos lo mejor para esta tesis, reflexionábamos y reíamos.

Gracias por mostrarme que sí es posible conjuntar mis dos grandes pasiones: la lingüística y la educación. Sé que estas palabras no bastan para demostrarle mi agradecimiento, pero sí puedo prometerle que seguiré la ruta del amor a los niños, la investigación y el desarrollo de la lengua toda mi vida, tal como me enseñó.

Gracias infinitas también a todos los profesores de El Colegio de México por acompañarme y formarme en este doctorado, por su profesionalismo y valiosas enseñanzas académicas y humanas.

También manifiesto mi agradecimiento especial a los Doctores Sergio Bogard Sierra y Bernardo Pérez Álvarez, por sus atinados consejos y guía en el mejoramiento de esta tesis, por su compromiso e infinita paciencia y ayuda en este proceso.

Quiero agradecer de corazón a todos mis maravillosos alumnitos que desde siempre me han confirmado mi amor por la docencia y han contribuido a mis investigaciones, al mostrarme nuevos caminos de exploración con sus increíbles formas de entender y usar su lengua.

Asimismo, externo mi agradecimiento a los alumnos, padres de familia, maestras y directivos de las escuelas de la Ciudad de México que generosamente me abrieron sus puertas para concretar esta investigación: gracias a la maestra Selene Sánchez Cerecedo, directora de la primaria “Victoriano Guzmán” y a las maestras Beatriz Reyes Ontiveros y Lorena Pineda Espinosa; también a la Maestra Magdalena Gutiérrez Ramírez, directora del Jardín de Niños “Elvira Jiménez Villafuerte”. A todos ellos, mi infinito agradecimiento por su enorme afecto, cooperación y ayuda para concretar este logro profesional.

RESUMEN

Esta tesis analiza la producción infantil de Perífrasis Aspectuales de Fase (PAF en adelante) en dos clases de narración —recuento y experiencia personal— y tres momentos de desarrollo: preescolar, 3° y 6° de primaria; gracias a una metodología lúdica, diseñada para motivar el discurso narrativo, se muestra que dichas estructuras hacen visible una línea evolutiva de especialización lingüística, al estudiar esta forma gramatical desde una perspectiva interaccionista- funcional.

Por medio de tres escenarios de análisis: estructural, semántico y pragmático-discursivo, se exponen datos y argumentos a favor de considerar a las PAF como un indicador de desarrollo lingüístico, pues en los años escolares los niños transitan por procesos de reestructuración de su lengua, donde estas construcciones verbales se vuelven evolutivamente más complejas¹ y polifuncionales en el discurso narrativo.

Dicha complejidad se manifiesta primero a nivel estructural cuando los niños, al avanzar en edad, producen combinaciones verbales de PAF más numerosas y variadas al narrar, gracias a una mayor conciencia metalingüística, logrando de una forma más eficaz su intención comunicativa.

Se presentan también ejemplos que demuestran que las PAF producidas por los niños al narrar adquieren funciones ancladas en el nivel semántico de la lengua, cuando emplean más variedad de estas estructuras con distintos matices de significado en el verbo auxiliar, contribuyendo así a la expresión de punto de vista perfectivo e imperfectivo, lo cual es una manifestación del proceso de especialización en que incide el desarrollo cognitivo infantil.

¹ A lo largo de esta investigación, se establece una diferencia entre el concepto de “complejidad lingüística” general, entendida como la cualidad de la lengua como sistema, compuesto por una serie de elementos que se relacionan entre sí a través de reglas específicas o gramática (Crystal, 2018: 229) y “complejidad evolutiva” que se define como una medida de desarrollo que permite saber qué elementos de la lengua se adquieren y especializan en edades tempranas, y cuáles hasta etapas tardías (Jiménez y Torrens, 2018: 484).

Una propuesta novedosa de este trabajo es que considera a las PAF como mecanismos lingüísticos de especialización también en el nivel pragmático-discursivo de la lengua, al proponer que estas estructuras ayudan a los niños a lograr narraciones más cohesivas y coherentes, siendo este resultado producto del proceso de desarrollo social donde los pequeños toman poco a poco más conciencia de sus interlocutores y de la información que comparten con ellos al narrar.

El análisis ofrece evidencia de cómo las PAF adoptan funciones referenciales semejantes a mecanismos nominales al relacionar eventos. También expone la forma en que estas construcciones inciden en procesos de coherencia al ayudar a los niños a expresar su perspectiva narrativa, al organizar información nueva y ordenar eventos en la estructura de la narración.

De esta forma, se caracteriza a las PAF como estructuras que reflejan el proceso de especialización lingüística en los años escolares, pues en su evolución en lengua infantil y aumento en complejidad evolutiva, se pueden apreciar los procesos de desarrollo por los que transitan los niños que están en camino de volverse usuarios más expertos de su lengua.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
1. ENFOQUE TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.1. INTERACCIONISMO Y FUNCIONALISMO: DOS TEORÍAS COMPLEMENTARIAS PARA ESTUDIAR EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO	9
1.2. CONCEPTOS MEDULARES QUE SE DESPRENDEN DESDE UNA VISIÓN INTERACCIONISTA Y FUNCIONALISTA DEL DESARROLLO DE LAS PAF	14
1.3. CUESTIONES FUNDAMENTALES: OBJETIVO, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	16
1.4. EL DESARROLLO DE EXPRESIONES ASPECTUALES EN LENGUA INFANTIL COMO UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN ABIERTO	18
2. LOS AÑOS ESCOLARES COMO ETAPA CRUCIAL DE ESPECIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA.....	27
2.1. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO EN LOS AÑOS ESCOLARES	28
2.2. ESPECIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS AÑOS ESCOLARES	30
2.3. COMPLEJIDAD EVOLUTIVA COMO INDICADOR DE DESARROLLO LINGÜÍSTICO	33
2.4. ASPECTOS DEL DESARROLLO COGNITIVO QUE INCIDEN EN LOS PROCESOS DE ESPECIALIZACIÓN	36
2.5. INFLUENCIA DEL ENTORNO ESCOLAR Y SOCIAL EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO: AMPLIACIÓN DEL DISCURSO EXTENDIDO Y DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA .	43
2.6. LA NARRACIÓN COMO MEDIO IDÓNEO PARA VISUALIZAR EL PROCESO DE ESPECIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA.	52
2.6.1. <i>Ruta de desarrollo de la capacidad a la competencia narrativa</i>	54
2.6.2. <i>Cohesión y coherencia como logros de la especialización lingüística en los años escolares.</i>	60
2.6.3. <i>Recuento y experiencia personal, dos formas de narración apropiadas para investigar el proceso de especialización lingüística.</i>	65
3. METODOLOGÍA.....	69
3.1. CARACTERÍSTICAS DE UN CORPUS DE HABLA INFANTIL	73
3.2. ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ANALIZAR EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN AMBIENTES ESCOLARES	79
3.3. PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO: CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA Y SELECCIÓN DE ESCUELAS	84
3.4. TRABAJO DE CAMPO: PRUEBAS PILOTO, ELECCIÓN DE INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DEL CORPUS	87
3.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: EPISODIOS NARRATIVOS, CO-CONSTRUCCIÓN NARRATIVA Y RELACIÓN TEMÁTICA	92
3.6. TAREAS Y CONSIGNAS	101
3.7. CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN.....	107

4. LAS PAF COMO INDICADORES DE COMPLEJIDAD EVOLUTIVA DESDE TRES ESCENARIOS DE ANÁLISIS.	113
4.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	116
4.2. ESCENARIO I COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL: CANTIDAD Y VARIEDAD DE COMBINACIONES VERBALES COMO INDICADORES DE DESARROLLO	129
4.3. ESCENARIO II COMPLEJIDAD SEMÁNTICA: SIGNIFICADO DEL VERBO AUXILIAR Y DE PUNTO DE VISTA COMO DETONADORES DE DESARROLLO	148
4.3.1. <i>Matices de significado en las PAF por el verbo auxiliar y su correlato evolutivo....</i>	150
4.3.2. <i>Significado de punto de vista imperfectivo y perfecto como detonador de desarrollo</i>	168
4.4. ESCENARIO III COMPLEJIDAD PRAGMÁTICO-DISCURSIVA: PAPEL DE LAS PAF EN EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA NARRATIVA	177
4.4.1. <i>Las PAF como mecanismo de cohesión: función referencial implícita y explícita ...</i>	180
4.4.2. <i>Las PAF en el desarrollo de la coherencia: expresión de perspectiva y construcción de estructura narrativa.....</i>	204
5. CONCLUSIONES	218
6. BIBLIOGRAFÍA.....	226
7. ANEXOS	243

Los cambios temporales y aspectuales que se producen de unas formas a otras dentro de una narración pueden ayudar a este tipo de análisis [de adquisición y desarrollo de la lengua] porque si ocurren de forma sistemática en un grupo determinado de edad, o en los grupos de menor edad, podría deberse a patrones evolutivos específicos. (Sebastián 1991: 185)

INTRODUCCIÓN

La cita Sebastián (1991) ha sido elegida para enmarcar el inicio de esta tesis, debido a que condensa el propósito de la investigación: mostrar la evolución de las expresiones aspectuales de fase en narrativas infantiles en los años escolares.

El desarrollo lingüístico es un proceso que ofrece muchos caminos diferentes para desvelar cómo los niños van adquiriendo, diversificando y complejizando su lengua para comunicarse de forma cada vez más eficiente. Este trabajo se centra en exponer una de estas rutas de desarrollo por medio del análisis de una forma lingüística específica, las PAF.

Cuando un niño narra un cuento o una historia de algo que le ha ocurrido, sus palabras se vuelven la cristalización concreta de un sistema lingüístico que está funcionando para permitir al niño comunicarse con sus interlocutores.

Sin embargo, es evidente que no narra de la misma manera un niño que se encuentra en edad preescolar que uno que está a la mitad o al final de la educación primaria, porque la habilidad de narrar se va especializando con la edad, y la lengua² que los niños utilizan se complejiza cada vez más conforme diversifican su repertorio expresivo.

² En este trabajo se utilizará la distinción entre “lenguaje”, comprendido como la capacidad humana de comunicarse y “lengua” como el sistema organizado de signos que funciona para posibilitar el intercambio de información con otros y es común a cierto grupo social (Sapir, 1992: 9; Garayzábal y Codesio, 2015:25).

El momento de desarrollo lingüístico trascendente para este estudio se ubica entre los 5 y 12 años, el cual coincide con la escolarización formal —al menos en sociedades alfabetizadas— y es conocido como el de las etapas tardías o de los años escolares (Barriga Villanueva, 2002: 32; Nippold, 2004: 1).

Explicar la forma en que un niño evoluciona en el uso cada vez más especializado de su lengua es el objetivo de los estudios de desarrollo lingüístico, ya que, por medio de la comparación entre lo que pueden comunicar los niños de edades diferentes, es como se vuelve concreto todo un proceso abstracto e interno como lo es la especialización.

Lo interesante de los estudios evolutivos³ de la lengua radica en que muchas veces ese proceso no sigue la ruta ascendente esperada, ni obedece a las propuestas gramaticales que existen para los estudios de habla adulta, porque la naturaleza del desarrollo infantil es siempre dinámica y por ello sorprendente en sus resultados.

Esto se debe a que los pequeños emplean estrategias propias y diversas para lograr comunicarse, y con frecuencia asombran a los investigadores con las formas tan novedosas e inesperadas que adoptan para conseguir sus fines comunicativos. He ahí lo fascinante del campo de investigación del desarrollo lingüístico.

El interés por investigar las rutas de especialización en lengua infantil surge con la elaboración de la tesis de maestría titulada “*Conectores oracionales en narraciones de niños preescolares*” (Ramos Garín, 2013), cuyo corpus se obtuvo con un recuento a partir del video “El patito feo”.⁴

³ El concepto de “estudios evolutivos” engloba tanto investigaciones de adquisición o emergencia de la lengua, como de desarrollo y especialización.

⁴ Versión del cuento de Disney, 1939. Se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=RCX-mPstrPU>

Esa investigación ponía énfasis en la evolución paulatina de los nexos que usan los niños para conectar oraciones y cláusulas, y su corpus se amplió después a grados de primaria con la misma estrategia, buscando la posibilidad de comparar resultados en edades mayores.

El análisis de las narraciones del corpus de 2013 permitió apreciar la riqueza de la producción lingüística infantil y con ello destacar cómo, al avanzar en edad, los pequeños tienden a construir narraciones con mayor complejidad lingüística, que se manifestaba, en el caso de ese estudio, con una producción de nexos más variada y abundante.

Las experiencias anteriores motivaron el interés por estudiar la evolución de otras formas lingüísticas que reflejaran el desarrollo de la lengua, no sólo los nexos. Las construcciones que más despertaron el interés fueron las expresiones aspectuales de fase, como las producidas en el ejemplo 1), señaladas con **negritas y subrayado**, que aparecieron cuando los niños narraban una disputa entre los padres del patito:



- 1) a. pero la mamá y el papá **empezaron a pelear** y la mamá se fue con sus hijos (niño 3° preescolar)
- b. **empezaron a discutir** porque el pato papá pensó que la mamá pata lo **había engañado** a él con un ganso o era diferente o por qué **había nacido** diferente **estaban discutiendo** y la mamá ganó y se...se indignó y se llevó a los patos (niño 6° primaria)

En los anteriores ejemplos se hizo evidente que los niños pequeños narraban la misma parte de la historia de una manera diferente a la de los mayores, no sólo por la cantidad de elementos lingüísticos presentes en su narración, sino también por la variedad de estructuras producidas.

Esta evolución es esperable en un estudio de desarrollo lingüístico, pues un niño mayor tiende a usar su lengua con más habilidad que uno pequeño, pero lo interesante de este proceso es analizar cuáles estructuras son los mejores indicadores de especialización, al

explicar qué cambios ocurren con la edad en el sistema de la lengua para que los niños logren volverse usuarios cada vez más sofisticados de la misma.⁵

Ese proceso de especialización se vuelve palpable en una intencionalidad comunicativa más consciente en los niños mayores, quienes parecen aumentar su deseo de comunicarse con mayor eficiencia al tomar en cuenta a sus oyentes y producir expresiones con más complejidad lingüística.

El aumento en la complejidad general de la lengua infantil se hace evidente en una abundante producción de oraciones causales con “porque”, de relativas con “que”, con el uso de expresiones referenciales con pronombres o clíticos y el empleo de conectores que enlazan oraciones, entre otras estrategias.

Sin embargo, entre todas esas manifestaciones de aumento en la complejidad lingüística, las estructuras que generaron mayor interés fueron las PAF, ya que, como se aprecia en los ejemplos en 1), permiten a los pequeños comunicar los momentos internos de las acciones de los protagonistas del cuento destacando su inicio, desarrollo y término, función que gramaticalmente se denomina “aspecto” (Comrie, 1976: 3; Sebastián, 1991: 182; Smith, 2003: 67).

Era evidente que, en el corpus de 2013, los niños usaban de forma sobresaliente las PAF, tanto en número como en variedad para expresar aspecto, pero había algunas de estas perífrasis que estaban aún en ciernes en las narraciones de los niños menores e iban apareciendo y diversificándose conforme aumentaban en edad.

⁵ Se emplea el término “sofisticado” o “sofisticación” como un sinónimo de especialización o *mastery* en inglés (Berman, 2004: 9), referido al aumento en la complejidad evolutiva que ocurre en los años escolares, manifestado en una mayor explicitud comunicativa. También en este sentido se emplean aquí términos como “experto” “eficiente” “eficaz” “efectivo” o “hábil” para hacer alusión al uso poco a poco más especializado de la lengua que ocurre con la edad (Hickmann, 2015: 1).

Esta observación en torno al desarrollo paulatino de las PAF se relaciona con la hipótesis de Sebastián (1991: 185) presentada como epígrafe de la tesis, quien sugiere que los cambios aspectuales que realizan los niños de diversas edades al narrar no son elecciones al azar, sino que se deben a patrones evolutivos específicos.

Otro punto de interés que contribuyó al desarrollo de este trabajo fue comprobar si esa primera tendencia en la producción de PAF observada en los ejemplos en 1) entre niños menores y mayores, se replicaría en un corpus más grande o si al cambiar el tipo de tarea presentada a los niños —no sólo narrar a partir de un video— habría cambios en la cantidad y variedad de su producción.

En suma, toda la experiencia que se tuvo con el análisis del corpus de 2013 fue la base para plantearse nuevas preguntas en torno a la forma como los niños en años escolares especializan su lengua, ahora desplazando el foco de atención al desarrollo de las PAF. Con ello se buscaba evidenciar con mayor claridad la existencia de un proceso de especialización cognitiva, social y lingüística, que se reflejara en un aumento en la complejidad evolutiva y las múltiples funciones adoptadas por estas estructuras en distintos niveles de la lengua.

Para exponer dicho proceso, se planificó la tesis en cinco capítulos, que se interrelacionan uno con otro tanto en conceptos como en postulados, para entretelar las explicaciones del proceso de especialización de las PAF.

Siguiendo esta pauta, en el capítulo 1 se presentan los principios del interaccionismo (Hickmann, 1986: 1; Berman, 1995: 285) y del funcionalismo (Berman y Slobin, 1994: 4; Bogard, 2014:10) como enfoques teóricos complementarios por su énfasis en la comunicación. Ambas teorías constituyen la base sobre la que se diseña la metodología y se orienta el análisis de la producción infantil de PAF.

En este capítulo también se explicitan los lineamientos generales que guían este estudio: el objetivo, hipótesis y preguntas de investigación, además de exponer los antecedentes de trabajos previos sobre el carácter evolutivo del aspecto de fase en habla infantil.

La etapa de los años escolares, como el centro de interés de este estudio, se caracteriza y define en el capítulo 2, destacando los puntos más sobresalientes que intervienen en la evolución lingüística que ocurre en ese periodo, como lo son: la especialización (Berman, 2004: 9), la complejidad evolutiva como medida de desarrollo (Jiménez y Torrens, 2018: 484), la maduración cognitiva (Nelson, 2007: 143) y la influencia del entorno social (Ochs y Shieffelin, 1995: 73).

Además, en este capítulo, se expone la trascendencia de la narración como discurso privilegiado para estudios evolutivos, y se diferencia entre aquellos aspectos de esa forma discursiva que son inherentes y los que se especializan con la edad, definiendo también las dos clases de narración que, con fines de comparación, se usan en este estudio: recuento y experiencia personal (Preece, 1987: 356).

La importancia de la metodología para la obtención de corpus de habla infantil, se presenta en el capítulo 3, destacando los motivos de la elección del estudio de caso (Simons, 2011: 209) como el medio más idóneo para la obtención de datos en ambientes escolares; se explicitan también las características cognitivas infantiles que influyen en la realización de una tarea narrativa y la comprensión de las consignas, así como los pasos del diseño metodológico y el trabajo de campo que se llevó a cabo en las escuelas.

La parte medular de la investigación se concentra en el capítulo 4. Primero se profundiza en el concepto de perífrasis de fase que alimentará el análisis, tanto cuantitativo

como cualitativo, de la producción de PAF, y se ofrece una propuesta de nomenclatura para el etiquetado de estas estructuras en el corpus narrativo infantil.

Después, se presentan los resultados del análisis, el cual se realiza en tres escenarios: estructural, semántico y pragmático-discursivo, marcando siempre el proceso de especialización de las PAF por medio de tendencias de desarrollo sustentadas con ejemplos del corpus, acompañadas de medidas de complejidad evolutiva.

Por último, en el capítulo 5 se enuncian las principales conclusiones que se desprenden de este estudio. Por un lado, se da respuesta a las preguntas de investigación y a la hipótesis para comprobar la tesis inicial; por otro lado, se muestran las principales tendencias evolutivas de especialización en la producción infantil de PAF para cerrar con las nuevas vías de investigación que abre este trabajo.

1. ENFOQUE TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la naturaleza de un estudio como este, que se ubica dentro del área de adquisición y desarrollo lingüístico, es necesario elegir un enfoque teórico explicativo que establezca la manera en que se entenderá este proceso y se orientará la metodología para descubrir las tendencias evolutivas en torno a la forma como los pequeños en diferentes edades producen y especializan las PAF.

A su vez, al incluir un análisis de una estructura gramatical específica como las PAF, se requiere el sustento de una teoría lingüística que dicte las pautas sobre las cuales se desarrollará dicho análisis.

Para responder a las necesidades antes expuestas, se eligieron dos enfoques teóricos que, debido a la naturaleza de sus postulados, son considerados complementarios: el interaccionismo, desde el área del desarrollo de la lengua, y el funcionalismo como teoría de análisis lingüístico.

Por ello, se presentan a lo largo de este capítulo los principales postulados de cada enfoque, así como los puntos de convergencia en sus planteamientos, que los vuelven pertinentes para dictar en conjunto las bases teóricas de esta investigación.

También se exponen aquellos conceptos medulares que vertebran la organización de la investigación con la finalidad de ofrecer un preámbulo del contenido teórico que guiará la exposición de los resultados encontrados en cuanto a la evolución del dominio de las PAF en las narraciones infantiles.

Enseguida, se explicitan los aspectos formales del estudio, como lo son el objetivo, hipótesis y preguntas de investigación, como una proyección de lo que pretende lograr este estudio evolutivo de desarrollo de la lengua.

Para cerrar el primer capítulo, se realiza un recuento del estado de la cuestión en que se exponen los estudios evolutivos de desarrollo aspectual consultados y que sirven de antecedentes para este trabajo.

1.1. INTERACCIONISMO Y FUNCIONALISMO: DOS TEORÍAS COMPLEMENTARIAS PARA ESTUDIAR EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El interaccionismo como enfoque evolutivo representa una de las visiones teóricas más importantes para entender y explicar la forma como los niños transitan el camino que va de la adquisición a la especialización de su lengua, en este caso el español.

Esta teoría tiene dos visiones o formas de comprenderse, la primera es la basada en el input,⁶ la cual propone que el proceso de emergencia —adquisición— de la lengua está influido de forma especial por el tipo y calidad del estímulo lingüístico que los niños reciben en su entorno inmediato por sus cuidadores primarios (Berman, 1995: 285, Hickmann, 1995: 194; Tomasello, 2000: 402; Bochner y Jones 2003: 12), y explica cómo este input se diversifica y amplía junto con los contextos de socialización del niño.

Bajo esta primera visión de la importancia del input, se desarrollan por lo general estudios interaccionistas de emergencia de ciertas formas lingüísticas en etapas tempranas, como los de Brown (1973) o Tomasello (1992) en inglés, o en español de México los de Rojas Nieto (2011) y Espinosa Ochoa (2016) entre otros.

La segunda visión del interaccionismo, llamado por algunos teóricos “mirada extendida” (Rojas y Figueira, 2019: 8), establece que, en el largo proceso evolutivo que va

⁶ El concepto de input se refiere a todos los estímulos lingüísticos que inciden en la adquisición de la lengua materna, principalmente las interacciones lingüísticas con los cuidadores primarios, como lo son los padres, quienes ofrecen a los niños los primeros modelos de producción de su lengua (Snow, 1995: 189; Karmiloff y Karmiloff Smith, 2001: 61; Goldin-Meadow, 2015: 202). El término ya se encuentra castellanizado y está presente en el diccionario de la RAE, por lo que no se coloca en cursivas en este trabajo.

de la emergencia a la especialización de estas estructuras lingüísticas, inciden también factores ambientales y madurativos que se interrelacionan de forma dinámica para que los niños se vuelvan usuarios cada vez más expertos de su lengua (Ninio, 2001: 438; Barriga Villanueva, 2002: 40; Hickmann, 2015: 1).

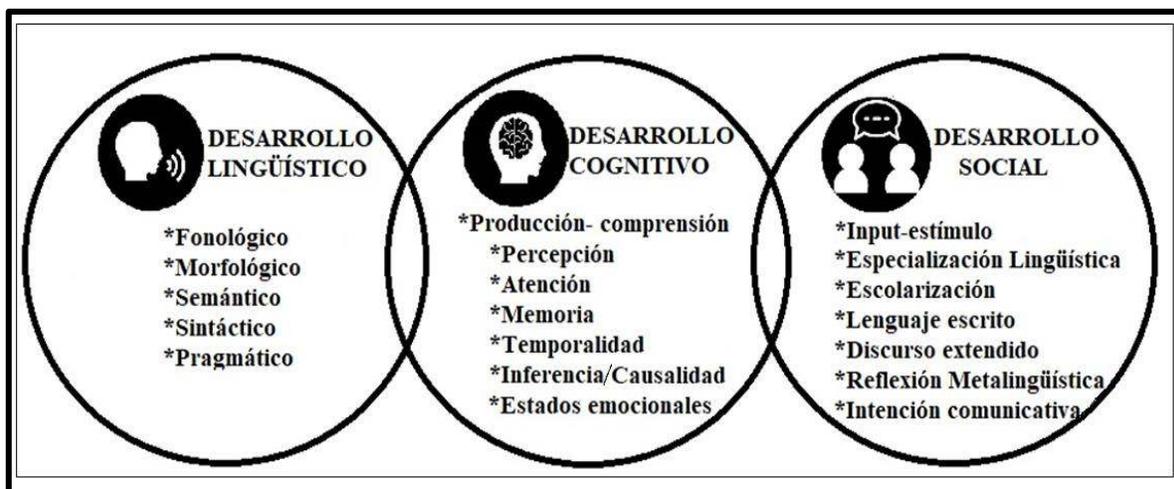
Esta segunda forma de entender el desarrollo de la lengua desde el interaccionismo se ejemplifica mejor en palabras de Berman: “Rather, language development is shaped by a confluence of cues in the complex interplay of perceptual, cognitive and communicative factors as well as linguistic features of morphosyntactic form and semantic content” (2008: 736).

La cita anterior permite ver cómo el interaccionismo considera la confluencia de factores cognitivos, sociales y comunicativos que tienen injerencia en el desarrollo de la lengua; entre estos factores destacan los siguientes:

- La maduración cognitiva general que permite el acceso a formas más efectivas de comunicación (Hickmann, 2001: 105; Flavell *et al.* 2002: 295).
- La ampliación de los contextos de socialización de la lengua (Ninio, 2001: 436; Tomasello, 2015: 90)
- La influencia que tiene en el desarrollo lingüístico el acceso a la escolarización (Romaine, 1984: 159, Nippold, 2006: 368).
- El desarrollo de la reflexión metalingüística que se dispara con el aprendizaje formal del lenguaje escrito. (Gombert, 1991: 145; Hess Zimmermann, 2010: 35).
- El contacto con el discurso extendido —descripción, narración, argumentación— (Barriga Villanueva, 1992: 37; Berman, 1995: 285).

La forma como los distintos ámbitos de desarrollo se interrelacionan en el enfoque interaccionista se aprecia mejor en la siguiente imagen:

Imagen 1: Factores que inciden en la evolución de la lengua según el Interaccionismo



Como lo muestran los anteriores postulados, el enfoque interaccionista considera que los procesos evolutivos por los que pasa un niño que se encuentra en esta ruta de desarrollo de su lengua, están motivados por el deseo de comunicación, que se vuelve un detonante para la evolución de la lengua infantil cuando el pequeño comienza a participar en contextos diversos donde puede emplear sus habilidades comunicativas (Hickmann, 1986: 17; Ochs y Shieffelin, 1995: 73; Tomasello, *et al.* 2013: 1).

Es importante destacar que el interaccionismo también considera que el proceso evolutivo por el que un niño se vuelve usuario más efectivo de su lengua no siempre es lineal ni exacto, sino que ofrece a veces regresiones, reelaboraciones o adelantos abruptos en el dominio de ciertas estructuras, lo cual se denomina “discontinuidades de desarrollo” (Barriga Villanueva, 1990:66; Bochner y Jones, 2003: 14; Van Geert y Verspoor, 2015: 543).

Como puede apreciarse de lo expuesto en los anteriores párrafos, es en la segunda visión del interaccionismo bajo la cual se encuentra ubicada esta investigación, debido a que

el rango de edad de interés son los años escolares donde la influencia del input primario ha pasado, pues los niños ya han adquirido las bases de su lengua.

Bajo los postulados del enfoque interaccionista, a lo largo de esta investigación se prioriza la influencia que tienen el desarrollo cognitivo y el entorno social en los procesos de especialización lingüística por los que atraviesan los niños en los años escolares, por lo que todas las explicaciones que se ofrecen en el capítulo 4 con el análisis en torno a la producción de las PAF, incluyen una perspectiva interaccionista a los resultados encontrados.

En consonancia con la “mirada extendida” del interaccionismo, la teoría de análisis lingüístico que dicta las bases para la presentación de los resultados de esta investigación es el enfoque funcional, el cual concibe a la lengua como un sistema dinámico en el que interactúan distintos niveles.

El funcionalismo se interesa por estudiar la lengua y su utilización por hablantes en situaciones comunicativas específicas, por lo que se basa en una relación directa entre la “forma”, realizada sintácticamente, y la “función” que se manifiesta con el significado de dicha forma a nivel léxico y proposicional y su uso en interacciones comunicativas (Foley y Van Valin, 1984: 10; Berman y Slobin, 1994: 4; Bogard, 2014:10).

Por ello, en el análisis lingüístico de tipo funcional, se estudia una estructura específica de la lengua y sus funciones proyectadas en tres niveles: sintáctico, semántico y pragmático-discursivo, (Halliday y Matthiessen, 2004: 19; Iturrioz y Martínez, 2018: 87).

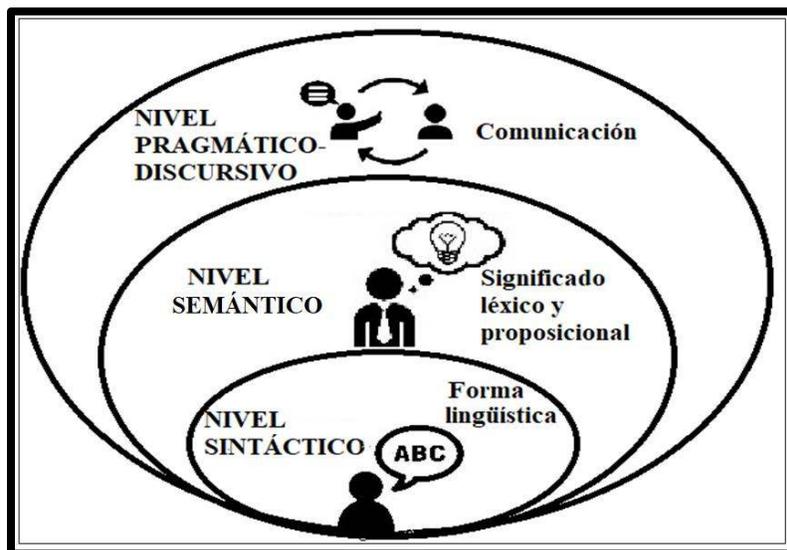
Cabe destacar que, en este enfoque teórico, las fronteras entre dichos niveles se consideran como “difusas”, es decir, se encuentran interrelacionadas como parte de un *continuum* (Givón, 1984: 14), y es la comunicación el nivel que engloba a todos los demás.

La siguiente cita ejemplifica mejor la manera como interactúan los niveles de la lengua dentro de un análisis funcional, así como la trascendencia de la comunicación para este enfoque teórico:

Con esta base recordamos que, en el plano comunicativo, el interés de la sintaxis se centra en su función como un instrumento que formaliza una estructura semántica construida a partir de la articulación de los significados léxico, proposicional y pragmático-discursivo, y que al hacerlo permite, mediante la interpretación de la estructura sintáctica vinculada con sus contextos lingüísticos y discursivos, que se produzca el intercambio comunicativo entre el emisor y el receptor del mensaje (Bogard, 2021: 9).

Lo antes expuesto sobre los postulados funcionalistas se resume en la siguiente imagen:

Imagen 2: *Relación entre niveles de la lengua en los estudios funcionales*



En resumen, la correspondencia de los dos enfoques teóricos se encuentra en el énfasis que ponen en la comunicación, la cual se considera como el motor y centro del desarrollo lingüístico, cuyo análisis se construye y despliega analizando las funciones de las estructuras lingüísticas en situaciones comunicativas reales y en interacción con otros hablantes (Givón, 1984: 11; Berman y Slobin, 1994; 4; Tomasello *et al.* 2013: 1; Bogard, 2014: 10).

Lo anterior refuerza el planteamiento hecho al comienzo de este capítulo, donde se expone que los dos enfoques teóricos son complementarios, y pueden compaginarse para

ofrecer explicaciones a fenómenos lingüísticos desde el ámbito del desarrollo de la lengua en etapas infantiles.

Un argumento a favor de considerar a los dos enfoques teóricos como complementarios, se encuentra en el hecho de que la mayoría de los estudios interaccionistas de adquisición y desarrollo de la lengua se sustentan en un enfoque funcional, por ejemplo, los trabajos de Peterson y MacCabe (1991), Berman y Slobin (1994), Bamberg (1997), Hickmann (1998), entre muchos otros.

Los principios teóricos del funcionalismo e interaccionismo se retomarán con frecuencia a lo largo de la investigación, ya que, como se estableció antes, el marco teórico impone decisiones organizativas, analíticas y metodológicas para dotar de coherencia y solidez a un estudio como este.

1.2. CONCEPTOS MEDULARES QUE SE DESPRENDEN DESDE UNA VISIÓN INTERACCIONISTA Y FUNCIONALISTA DEL DESARROLLO DE LAS PAF

Durante el desarrollo de este trabajo se presentan una serie de conceptos medulares que sirven de eje para su sustento teórico y metodológico. Se enuncian a continuación los seis conceptos principales atendiendo al orden en que irán apareciendo dada la organización de la tesis, no su importancia: ESPECIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, PERÍFRASIS ASPECTUALES DE FASE (PAF) DESARROLLO LINGÜÍSTICO, DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIAL.

Dichos conceptos se definirán en el momento pertinente que lo requiera la argumentación teórica de cada capítulo. A continuación, se muestra una síntesis tanto de los conceptos medulares —EN VERSALITAS— como aquellos derivados de éstos —*en cursivas*— a modo de preámbulo del contenido de esta investigación:

- ESPECIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA: *etapas tardías o de los años escolares, complejidad evolutiva, desarrollo, producción-comprensión, reflexión metalingüística, intención comunicativa, funciones ejecutivas.*
- NARRACIÓN: *discurso extendido, capacidad narrativa, competencia narrativa, cohesión, coherencia.*
- PAF: *perífrasis, aspecto, evento, fase, perífrasis prospectivas, incoativas, continuativas, reiterativas, terminativas y resultativas.*
- DESARROLLO LINGÜÍSTICO: *complejidad estructural, ocurrencias (cantidad de PAF) y tipos (variedad verbal).*
- DESARROLLO COGNITIVO: *complejidad semántica, matices aspectuales, aspecto de punto de vista, perfectividad e imperfectividad.*
- DESARROLLO SOCIAL: *complejidad pragmático-discursiva, anáfora verbal, función referencial explícita, función referencial implícita, estructura narrativa, perspectiva narrativa, información compartida, primer plano narrativo y segundo plano narrativo.⁷*

Como puede apreciarse, la organización de los conceptos medulares responde a los postulados interaccionistas al ubicar el proceso infantil de especialización de la lengua en un rango de edad determinado de interés para este estudio —años escolares— y dividirlo en tres grandes áreas interrelacionadas entre sí: lingüística, cognitiva y social.

⁷ Los conceptos: 'perspectiva narrativa', 'primer plano narrativo' y 'segundo plano narrativo' corresponden en inglés a los términos *grounding*, *foreground* y *background*, respectivamente (Hopper, 1979: 213). A lo largo de la investigación se emplearán de preferencia sus equivalentes en español, excepto en citas textuales directas del inglés.

A la vez esta organización es congruente con la visión funcionalista, que estudia una forma lingüística —las PAF— en tres niveles de la lengua: sintáctico, semántico y pragmático-discursivo,⁸ analizando las múltiples funciones que dicha forma adopta para responder a necesidades comunicativas específicas, como en el caso de la narración.

Se puede consultar en el Anexo 1 de este documento, un mapa conceptual en que se ejemplifica de forma gráfica la manera en que todos estos conceptos se interrelacionan.

1.3. CUESTIONES FUNDAMENTALES: OBJETIVO, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio está orientado por una serie de cuestionamientos que se responden por medio del análisis del proceso de especialización infantil de PAF, por lo que es importante clarificar y establecer qué finalidades persigue, qué hipótesis defiende y qué preguntas se van a contestar por medio de la evidencia encontrada en las narraciones de los niños, todo lo cual se condensa en este apartado.

A partir de la tesis de que a lo largo de los años escolares hay un desarrollo lingüístico, visible en un proceso de especialización del sistema de la lengua en todos sus niveles, el objetivo es mostrar una línea de complejidad evolutiva en la producción infantil de PAF en dos clases de narraciones. Esta línea evolutiva está vinculada con el desarrollo de narrativas poco a poco más explícitas y estructuradas.

La hipótesis que subyace a este análisis es que, si hay un desarrollo lingüístico en los años escolares, habrá una diferencia sustantiva en la complejidad estructural, semántica y

⁸ En estudios evolutivos se entiende por “complejidad sintáctica” a aquella asociada al paulatino dominio infantil del orden de palabras para la formación de oraciones, (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001: 92) manifestada sobre todo en fenómenos como la coordinación y subordinación, pues se consideran más complejos que la oración simple en el proceso de desarrollo (Berman y Nir, 2010: 754). Pero debido a que el análisis no se ocupa de este tipo de estrategias, se opta por el término “complejidad estructural” para referirse al número de elementos y a la variedad de combinaciones posibles que ofrecen ciertas estructuras como las PAF en la evolución y especialización del lenguaje infantil (Pallioti, 2014: 2).

pragmático-discursiva en la producción de PAF en las narraciones de los infantes en diversas edades.

Las preguntas de investigación que se quiere responder con el análisis aquí presentado son las siguientes:

- ¿Son las PAF una vía de acceso para el proceso de especialización lingüística en los años escolares?
- ¿Qué metodología es la más adecuada para estudiar la producción infantil de PAF con un enfoque interaccionista en ambientes escolares?
- ¿Cuáles son las diferencias entre la producción de PAF en las narraciones de niños en tres distintos momentos de desarrollo?
- ¿Es posible establecer líneas de complejidad evolutiva por medio de estas diferencias en la producción infantil de PAF?
- Estas líneas de complejidad evolutiva ¿se comportan siempre de forma ascendente en el periodo que abarcan los tres grados escolares?
- ¿Cómo se puede comprobar el aumento de complejidad estructural en la producción de PAF en los momentos de desarrollo investigados?
- ¿Qué papel juegan las PAF en los procesos de complejidad evolutiva semántica?
- ¿Son las PAF un mecanismo de cohesión en las narraciones infantiles de recuento y experiencia personal?
- ¿Hay alguna diferencia en la coherencia de las narraciones producida entre los niños mayores y menores por efecto de las PAF?

- ¿Existe relación entre el desarrollo de la reflexión metalingüística y la conciencia del interlocutor con los procesos de especialización de las PAF?
- ¿Las diferencias en la producción de las PAF se evidencian, según la clase de narración o el tipo de tarea, presentada a los niños?

A lo largo del capítulo 4, donde se presenta el análisis, se señala el momento en que los resultados de la producción de PAF en narraciones infantiles dan respuesta a algunas de las preguntas de investigación, destacando si los datos confirman o niegan la hipótesis planteada.

1.4. EL DESARROLLO DE EXPRESIONES ASPECTUALES EN LENGUA INFANTIL COMO UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN ABIERTO

Para la elaboración de esta investigación, se consultaron diversos estudios que, desde el área de desarrollo de la lengua, sirvieran como antecedentes para abordar la evolución de las expresiones aspectuales de fase en lengua infantil, los cuales se presentan a continuación a modo estado de la cuestión.

Al revisar la bibliografía existente, se hace notar enseguida que los estudios lingüísticos en torno al aspecto⁹ se han enfrentado a una problemática recurrente: casi siempre aparece unido a la categoría de tiempo dentro del paradigma verbal (Sebastián, 1991: 182; López García, 1990: 160) y muchas veces sin una delimitación clara entre ambas.¹⁰

Si además a esta situación se suma el hecho de que la definición de perífrasis como estructura verbal también resulta compleja y difícil de delimitar (Veyrat Rigat, 1993: 56;

⁹ Comrie (1976: 3) define el aspecto de la siguiente manera: “as the general definition of aspect, we may take the formulation that aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation”. En el apartado 4.1. donde se aborda la categoría de análisis se ofrece una definición más amplia de aspecto verbal.
¹⁰ “En la descripción del sistema verbal románico de la lingüística tradicional, pueden observarse las siguientes insuficiencias: categorías que no están, a menudo, claramente delimitadas, como es el caso del ‘aspecto’ y del ‘tiempo’” (Coseriu, 1997:9).

Fernández de Castro, 1999: 16; Camus Bergareche, 2004: 512), es comprensible que haya pocos estudios evolutivos en torno a una categoría controvertida y a una estructura problemática de definir.

Dada esta situación, se incluyen en la revisión bibliográfica de antecedentes tanto estudios evolutivos en inglés como en español sobre el proceso de adquisición y desarrollo de las expresiones aspectuales en lengua infantil.

Debido a la inclusión de estudios en otras lenguas diferentes al español, es pertinente aclarar que la categoría de aspecto como función gramatical se encuentra presente en muchas lenguas del mundo, pero cada una emplea mecanismos diversos para poder hablar de los momentos internos de la acción (Coseriu, 1996: 126).

Dichas estrategias van desde adverbios, repeticiones, morfología verbal o construcciones perifrásticas, siendo estas últimas las que interesan a este estudio (Li y Shirai, 2000: 23; Bravo y García Fernández, 2015: 793). Esta afirmación queda demostrada en la siguiente cita:

The grammatical category of aspect captures the different ways language refers to the temporal structure of situations through grammaticalization in the morphology. The linguistic analysis of aspect is complicated by the fact that the languages of the world are extremely varied in how aspectual distinctions are grammaticalized and, as a result, there are many different aspectual classification schemes (Madden y Ferretti, 2009: 2020).

Por consiguiente, la estrategia de emplear perífrasis para expresar aspecto es un rasgo distintivo del español, y sólo una posibilidad de entre otras opciones expresivas con que cuenta un niño en proceso de evolución de su lengua para referirse a los momentos de la acción verbal en sus fases internas: inicio, desarrollo o fin (Comrie, 1976:3; Sebastián, 1991: 182; Johnson y Fey, 2006: 421; Genta, 2008: 66; Uccelli, 2009: 933).

Esta contextualización de la estructura pertinente para el análisis que se va a presentar es importante para enmarcar los alcances de la investigación, que se circunscribe a una estructura verbal específica del español, las PAF, dentro de un proceso evolutivo de especialización lingüística en los años escolares.

En cuanto al desarrollo aspectual en inglés, las investigaciones evolutivas se centran en describir el momento de adquisición de dicha categoría, que en esa lengua se expresa con verbos auxiliares y morfología verbal, (verbos con terminación -ing y -ed). Entre los antecedentes consultados destacan de forma relevante dos estudios:

El libro de Li y Shirai (2000) *The acquisition of lexical and grammatical aspect*, donde los autores emplean datos de adquisición de esa categoría en un estudio translingüístico en inglés, chino y japonés, señalan las semejanzas que encuentran en el momento de adquisición aspectual —y sugieren que pueden ser consideradas como universales—. En el estudio también se enuncian los puntos de divergencia en el proceso de emergencia del aspecto que se dan por cuestiones tipológicas, donde cada lengua aporta a sus aprendices diferentes estrategias para expresar dicha categoría.

El segundo trabajo consultado es el de Wagner (2001) “Aspectual influences on early tense comprehension”, con niños hablantes de inglés entre 2 y 3 años. En este estudio la autora postula la “hipótesis de la primicia del aspecto” —*Aspect First Hypothesis*— como base para el estudio de la emergencia de dicha categoría en inglés, y establece además un orden de adquisición donde la categoría de aspecto precede a la de tiempo, pues sus resultados muestran que es el aspecto el primero en manifestarse en la lengua de los niños en etapas muy tempranas.

De acuerdo con la bibliografía consultada para español, las PAF han sido de interés en el campo de los estudios evolutivos de la lengua en dos áreas: a) la adquisición de dichas

construcciones en etapas tempranas y b) su desarrollo como parte del proceso general de complejidad verbal en etapas posteriores.

Dentro de la primera área de interés, es decir, la emergencia temprana de las PAF, destaca el trabajo de investigación de Rojas Nieto (2011) “La entrada a la complejidad y uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español”, en donde expone los usos verbales que niños entre 2 y 3 años realizan de “construcciones verbales complejas” —sin llamarlas perífrasis— en interacciones dialógicas con sus cuidadores.

La autora destaca en su estudio la producción de combinaciones de verbos fasales como: *estar, ir a, andar, acabar de, ponerse, empezar a* y *volver a*, como los más abundantes en el rango de edad de su interés, y es este un antecedente directo al estudio de las expresiones aspectuales en etapas tempranas.

Un ejemplo de esas construcciones fasales que se asemejan a las PAF (Rojas Nieto, 2011: 135) se presenta a continuación en 2a) a 2c) con el habla de niños de 2 años:

- 2) a. **vamo a vin** a jardín (vamos a ir al jardín)
- b. **tan bomíos** (están dormidos)
- c. **ta bucamo** su papá (está buscando a su papá)

Otro antecedente sobre emergencia de las PAF se encuentra en el trabajo de Espinosa Ochoa (2016) “Funciones pragmáticas primarias de los gerundios en español infantil”, donde se estudia la producción de gerundios en diálogo de niños entre 1 y 2 años con sus cuidadores primarios. La autora argumenta que el input adulto al señalar locativos en las charlas con niños es el germen que da lugar a las construcciones perifrásticas continuativas con <<estar + gerundio>>.

El trabajo de Espinosa Ochoa (2016: 17) es también relevante como antecedente de esta investigación porque señala la emergencia de un tipo específico de perífrasis de fase: las

continuativas. Un ejemplo tomado del corpus de la autora donde se produce una PAF se muestra en 3) y corresponde al de una niña de 2 años en interacción con su madre:

3) MADRE: **está arreglando** las puertas el carpintero (afirmación)

NIÑA: mjm, e capitero **stá regando** as cuetas.

En la misma línea de estudios de emergencia de expresiones aspectuales, se encuentra el estudio de Uccelli (2009) “*Emerging temporality: past tense and temporal/aspectual markers in Spanish-speaking children’s intra-conversational narratives*”, donde compara los usos narrativos de ciertas formas verbales aspectuales en dos niños hablantes de español de España de entre 2 y 3 años. La autora encuentra que desde esas edades los pequeños emplean formas perifrásticas aspectuales para contrastar perfectivo vs imperfectivo, sobre todo con la estructura <<estar + gerundio>>, y también liga la producción abundante de dichas construcciones con el input paterno.

En 4a) y b) se ofrece un ejemplo del corpus de Uccelli (2009; 956 y 959) con dos expresiones aspectuales producidas por niños de 2 años en interacción con sus cuidadores que son semejantes a las PAF pertinentes a este estudio:

4) a. PADRE: ¿Qué has hecho?

NIÑA: **ompiendo** las plantas ([estoy] rompiendo las plantas).

b. MADRE: ¿Y qué hacías allí?

NIÑA: Pues **estaba hablando** con Ma. Carmen y su madre [...]

En lo que concierne al desarrollo general de las PAF en edades preescolares y escolares, existen antecedentes de estudios sólo en español de España en las investigaciones de Sebastián (1991) y Sebastián y Slobin (1994) que muestran algunas funciones de perífrasis

aspectuales dentro de la evolución general de formas verbales como parte de la investigación translingüística con la narración del cuento “Frog where are you?”.¹¹

En el primer estudio titulado: “El desarrollo del sistema temporal en español: un paseo por la morfología verbal, Sebastián” (1991) documenta la aparición de formas perifrásticas en narraciones de niños entre 3 y 11 años, destacando su uso como marcadores de aspecto perfectivo-imperfectivo. En este trabajo la autora sugiere que los usos más abundantes de ciertas formas, como las perífrasis de gerundio, y otras menos abundantes como las terminativas y prospectivas, se deben a patrones evolutivos distintos.

El trabajo de Sebastián (1991) es muy relevante para esta investigación, ya que desarrolla la posibilidad de trazar rutas evolutivas basadas en el dominio de ciertas construcciones perifrásticas aspectuales usadas por niños en años escolares al narrar. Se ejemplifica a continuación parte del estudio de Sebastián (1991: 188 y 193) con fragmentos de la narración de un niño de 4 años en 5) a y de 9 años en 5b), donde usan PAF:

5) a. y cuando se durmió la rana **se iba a escapar**.

b. pero el perro **está haciendo ruido** y el niño le **ha dicho** que se calle.

Con el mismo corpus narrativo, Sebastián en conjunto con Slobin (1994) presentan el estudio “*Development of linguistic forms: Spanish*”, donde detallan las funciones de algunos verbos aspectuales que los niños de 3 a 11 años, hablantes de español de España, producen en sus narraciones. Los autores destacan la abundancia en todas las edades del progresivo <<estar + gerundio>> como marcador aspectual imperfectivo, además muestran que las formas protractivas <<quedarse + gerundio, seguir +gerundio>>, acumulativas <<llegas

¹¹ Libro: *Frog where are you?* De Merce Mayer, 1969.

hasta>> y perfectivas << haber + participio>> son menos abundantes y propias de los adultos y niños de 9 años en adelante, como se muestra en 6a) a 6c) con ejemplos de dicha edad:

6) a. entonces el niño sale al jardín y **empieza a buscar** a la rana.

b. **sigue buscando** y se sube a una piedra.

c. y miran y ven [...] a la rana que se les **había escapado**.

Sebastián y Slobin (1994) también sugieren que ciertas estructuras aspectuales perifrásticas parecen estar presentes desde edades tempranas y otras sólo en edades mayores, lo cual vuelve a su trabajo otro importante antecedente para los fines de esta investigación.

Dentro del rango de estudios evolutivos en años escolares en lenguas originarias mexicanas, se consultó el trabajo de Gómez López (2013) “Conectores intra e interoracionales en huichol: la pérdida de verbalidad y las propiedades del conector”, donde la autora menciona a los mecanismos temporales y aspectuales como elementos de cohesión,¹² lo cual sugiere la participación de expresiones aspectuales también en procesos discursivos y no sólo sintácticos.

Aunque, como se dijo en el párrafo anterior, el estudio de Gómez López se centra en los conectores y su función cohesiva en narraciones en huichol, también se puede apreciar en los ejemplos que ofrece, cómo los niños hablantes de otra lengua diferente al español usan expresiones aspectuales dentro de una narración. El siguiente ejemplo del citado trabajo muestra cómo en huichol no se emplean perífrasis sino un verbo con afijos que indica aspecto progresivo:

7) Memeyahakakwitiwekai wanú ?aimieme waniu **newatánekai**

¹² Como se profundizará más adelante, la cohesión es una función propia de la especialización lingüística narrativa en los años escolares, y se refiere a la posibilidad de relacionar eventos entre sí por medios como: expresión de tiempo, aspecto y modo, mecanismos de referencia de los participantes y uso de conectores. (Gómez López, 2013: 16).

pasaban.hambre CIT CONR CIT cohamileaba¹³

“Pasaban hambre dizque, por eso **estaba cohamilando**” -trabajar la milpa- (Gómez López, 2013: 23)

El ejemplo en 7) es un argumento a favor de lo expresado al inicio de este apartado, donde se dejaba claro que las PAF son una forma de expresión de aspecto de fase propia del español, pero no las únicas, ya que cada lengua formaliza la función gramatical de aspecto con diversos mecanismos según sus características tipológicas.

Además, el hecho de que en otras lenguas también aparezcan expresiones de aspecto de fase al construir los niños una narración, indica que esa categoría gramatical está ahí cumpliendo una función evolutiva y comunicativa importante, o de otra forma no sería empleado por los pequeños de distintas lenguas como opción expresiva al narrar. Las siguientes palabras de Behrens apoyan la afirmación realizada:

Morphologically, languages differ as to which temporal and aspectual notions they encode by grammatical categories, and in their exact semantic effects and constraints [...] Despite the conceptual complexity and the crosslinguistic diversity in encoding tense and aspect, the findings reported in the child language literature are remarkably similar (2015: 265).

Tanto en los antecedentes presentados como en la cita, se comienza a vislumbrar una posible línea de desarrollo en cuanto a las formas de expresión de aspecto en lengua infantil —entre ellas las PAF— ligada a la abundancia de ciertas combinaciones que son de adquisición temprana y otras que aparecen como menos frecuentes y sólo surgen en edades mayores.

Por consiguiente, ante las pocas investigaciones que abordan la evolución de las PAF en los procesos de especialización lingüística en los años escolares, este estudio es novedoso y relevante, sobre todo con niños hablantes de español de México, al presentar un campo

¹³ CIT = citativo y CONR= conector.

abierto para seguir investigando en torno al desarrollo general de expresiones aspectuales y sus diversas funciones.

2. LOS AÑOS ESCOLARES COMO ETAPA CRUCIAL DE ESPECIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

La delimitación de etapas de evolución de la lengua ha sido una de las finalidades de los estudios de adquisición desde sus inicios como rama de la lingüística, pues el establecimiento de hitos de desarrollo se considera un importante aporte de este tipo de investigaciones (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001: 6).

Bajo los principios del interaccionismo, la etapa crucial de desarrollo que atañe a esta tesis son los años escolares, ya que es en este periodo donde se acelera y potencia la especialización lingüística de la mayoría de las estructuras gramaticales ya adquiridas en las etapas tempranas (Berman, 2004: 9; Hickmann, 2015: 7).

Es debido a ello que este segundo capítulo se centra en establecer una caracterización del proceso de especialización que ocurre en la etapa de los años escolares, con la finalidad de dejar establecidos los aspectos del desarrollo de la lengua que inciden en que los niños produzcan PAF de forma cada vez más sofisticada.

Como se puede apreciar, existe una relación notable entre el proceso de especialización de la lengua que ocurre en esta etapa y el concepto de “desarrollo”, debido a ello, resulta importante definir primero ese concepto, el cual posee múltiples acepciones según el área del conocimiento o ciencia que lo estudie.

Desde un enfoque interaccionista, el “desarrollo”¹⁴ se visualiza como un proceso gradual de despliegue o desdoblamiento semejante al de un pergamino, o el capullo de una flor, donde los niños pasan de un estado inicial a otro final de dominio de su lengua, lo cual implica, según Van Geert y Verspoor (2015: 537) al menos tres nociones:

¹⁴ Desarrollo: del prefijo “des-”, que denota negación o inversión de la acción, y “arrollar”, del latín *rotulāre*, derivado de *rotulus*, que se traduce 'rodillo'. (Van Geert y Verspoor, 2015: 537)

- Una lógica interna o ruta: es decir, existe una secuencia de pasos¹⁵ en ese despliegue, que en esta investigación se hará visible por medio de una línea evolutiva en el desarrollo de las PAF.
- Una potencialidad: existencia de un resultado que se puede obtener con esa serie de pasos, concretado en el proceso de especialización lingüística que ocurre por efecto del aumento en la complejidad de las PAF que los niños producen al narrar.
- Una finalidad: en algún momento ese desdoblamiento tendrá un fin, que en este caso para los niños es lograr su intención comunicativa¹⁶ al construir narraciones poco a poco más explícitas y estructuradas.

Según esta visión, el desarrollo se concibe como aquel proceso que lleva a los niños de la emergencia (adquisición) a la especialización de las PAF (Berman, 2004: 9), y desde una visión interaccionista, está influido por factores cognitivos y sociales (Hickmann, 1986: 9; Berman, 2006: 221) que inciden en que algunos niños muestren mayor o menor complejidad evolutiva en la producción de estas estructuras al narrar.

Una vez definido el concepto de desarrollo que va a permear esta tesis, se caracteriza enseguida la etapa evolutiva que enmarca la investigación.

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO EN LOS AÑOS ESCOLARES

Las “etapas tardías” o “de los años escolares” hacen referencia al periodo que coincide con la educación básica formal, es decir, entre los 5 y 12 años (Nippold, 2004: 1; Barriga Villanueva, 2002: 32). Durante dicha etapa, ocurre una reestructuración y expansión de

¹⁵ Dichos pasos no son fijos ni inmutables porque los procesos de desarrollo lingüístico no siempre siguen una línea ascendente por la edad, sino que presentan diferencias individuales con regresiones, reelaboraciones o avances rápidos, denominados “discontinuidades de desarrollo” (Barriga Villanueva, 1990: 61; Bochner y Jones, 2003: 14; Van Geert y Verspoor, 2015: 543; Rojas Nieto, 2018: 37)

¹⁶ Communicative intention in this view consists of making it obvious to the addressee that the speaker has an intention to inform him/her about something (Haugh y Jaszczolt, 2012:97).

formas y funciones del sistema lingüístico en todos sus niveles (Hickmann, 1986: 9; Barriga Villanueva, 2002: 37; Tomasello, 2015, p. 90) que se denomina “especialización”.

Este periodo de los años escolares es posterior a las “etapas tempranas”, que comienzan desde que el niño produce sus primeras palabras, hasta alrededor de los 5 años. Varios autores coinciden en señalar el periodo entre 5 y 6 años como una edad frontera de desarrollo, debido a que durante esta etapa se puede considerar que los niños ya han adquirido la mayoría de las estructuras lingüísticas, por lo que se asemeja al trazo de una línea imaginaria que divide dos etapas: tempranas y tardías, como lo muestra la siguiente cita:

Language is well established by the age of 5, when children are speaking in complex sentences, having passed through a series of predictable milestones during infancy (cooing, babbling, single words) and early childhood (phrases, short sentences). Beyond age 5, further refinements in grammar occur and lexical knowledge continues to expand (Nippold, 2016: 4).

Además de Nippold, otros autores han documentado que los procesos de cambios y reajustes del sistema de la lengua propios de la especialización lingüística ocurren con mayor celeridad a partir de los 5 años (Chomsky, 1969: 9; Karmiloff-Smith, 1986, 455; Barriga Villanueva, 2002: 31) y continúan incluso durante la adolescencia (Romaine, 1984: 183; Nippold, 2006: 3; Berman, 2007: 248; Hess Zimmermann, 2010: 122).

Es por lo antes expuesto que esta investigación toma como punto de partida una edad frontera (5 años) al elegir el grado de 3° de preescolar como representativo de los niños menores y dos edades intermedias ubicadas en los años escolares (8 y 11 años) con los grados de 3° y 6° de primaria, lo cual ofrece una panorámica general de tres distintos hitos de desarrollo en el trazo de la línea evolutiva de especialización de las PAF.

Por esta razón, en adelante, los ejemplos que se muestren para apoyar la pertinencia de las afirmaciones realizadas en torno a la especialización narrativa de las PAF, se ubicarán siempre en estos tres grados escolares.

Los cambios en el sistema de la lengua que ocurren en el periodo de los años escolares se pueden resumir en las siguientes características que se irán definiendo a continuación, e ilustrando con ejemplos tomados del corpus:

- Existencia de un proceso de especialización de las formas lingüísticas, que adquieren progresivamente diversas funciones a nivel sintáctico, semántico y pragmático-discursivo.
- Aumento en la complejidad evolutiva de todo el sistema de la lengua que se manifiesta en una mayor cantidad y variedad de estructuras producidas.
- Maduración de capacidades cognitivas que inciden en el desarrollo lingüístico, sobre todo: memoria, atención y evocación.
- Desarrollo de la reflexión metalingüística, por el contacto formal con la lengua escrita que tiene lugar en la escuela.
- Expansión de los contextos sociales de uso de la lengua en la escuela y grupo de pares que se favorece gracias al “discurso extendido”.

2.2. ESPECIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS AÑOS ESCOLARES

El proceso de “especialización lingüística” que se ha mencionado desde el título de la tesis como un concepto medular de toda la investigación, es de suma importancia para los subsecuentes capítulos, ya que se trata de una característica de los años escolares que refleja el desarrollo de la lengua por el que atraviesan los niños.

El concepto de especialización como finalidad del proceso de desarrollo lingüístico ya había sido esbozado en algunos estudios evolutivos: en español de México por Barriga Villanueva (2002: 40) al analizar el uso polifuncional de nexos en narrativas infantiles como una manifestación de especialización, y por Berman (2004: 9) que lo denomina como *mastery*

al señalarlo como el extremo del camino del desarrollo, que comienza con la emergencia de las formas lingüísticas en el habla infantil.

A lo largo de esta investigación, se define el concepto de “especialización” como la posibilidad de que una estructura lingüística ya adquirida por los niños —como las PAF— diversifique sus funciones y éstas se proyecten hasta el nivel semántico y pragmático-discursivo, por medio de un aumento en la complejidad evolutiva que se manifiesta en una mayor explicitud comunicativa (Berman, 2004: 11; Nippold, 2006: 372; Berman y Nir, 2010: 747). La siguiente cita de Berman, resume y apoya el concepto de especialización antes expuesto:

Mastery of linguistic knowledge requires a comprehensive repertoire of linguistic forms that need to be integrated, initially within a given domain and eventually over different domains, by means of ‘re-representation of knowledge’. Being a proficient speaker (or writer) means being able to deploy linguistic forms flexibly and appropriately in varied communicative contexts, an ability that requires extensive socio-cognitive development coupled with rich pragmatic and linguistic experience (2008: 736).

Las anteriores palabras de la autora al explicar el concepto de *mastery*, tienen una relación muy notable con el ámbito comunicativo y de la lengua en uso, por lo tanto, está en consonancia tanto con el enfoque interaccionista como con el funcionalista, y, por ende, sí es pertinente hablar de especialización de la lengua como guía en la ruta de desarrollo de las PAF en esta tesis.

Para mostrar la existencia del proceso de especialización que menciona Berman (2008), se presentan los ejemplos 8a) al 8c), donde un niño de preescolar, uno de 3° y otro de 6° de primaria, narran el video *El topo con mala suerte* en los episodios 27 y 28:



8) a. y luego **estaba haciendo** un agujero y cayó ahora sí. S8MRTPR¹⁷

b. y entonces luego vio la vaca que **estaba brincando** y **se quedó viéndola** y luego que cayó la vaca encima de él. S18MRT3°



c. pero en vez de **seguir cavando** vio a una sombra que era una vaca que **estaba volando**. pero no **siguió cavando** porque se quedó así de “¿por qué una vaca vuela? las vacas caminan” S4HRT6°

En los tres ejemplos anteriores, los niños producen varias PAF al narrar el momento del cuento en que una vaca aplasta al topo, y con ellas enfocan la acción en curso; la existencia de un proceso de especialización se nota en que el niño de preescolar emplea menos de estas estructuras lingüísticas para expresar ambos episodios comparado con los pequeños de 3° y 6° de primaria.

En las estructuras en **negritas y subrayado** se aprecia cómo los niños mayores van agregando diversas PAF para narrar de una forma más especializada, al diversificar las combinaciones verbales de las que disponen en su repertorio expresivo.

También complejizan las funciones semánticas —empleando más variedad de verbos para construir las perífrasis— y pragmático-discursivas —al ser más explícitos en su narración y lograr de una forma más efectiva su intención comunicativa— (Tomasello, *et al.* 2013: 1).

Lo anterior se destaca como ejemplo de que la especialización lingüística es un proceso que se visualiza por medio de la comparación entre producciones infantiles de diversas edades mediante el aumento en la complejidad evolutiva en variedad y cantidad de

¹⁷ En adelante se empleará el siguiente código para identificar las producciones infantiles con respeto al anonimato de los niños: *S+* Número para el niño y la narración, *M* para mujer y *H* para hombre, para la clase de narración se usa *RT* (*Recuento Topo*), *RM* (*Recuento Mascota*), *EPT* (*Experiencia Personal Topo*), *EPM* (*Experiencia Personal Mascota*), y para el grado *PR* para preescolar, 3° para tercero de primaria y 6° para sexto de primaria.

estructuras, lo cual es una manera cuantificable de volver concreto este camino evolutivo abstracto.

2.3. COMPLEJIDAD EVOLUTIVA COMO INDICADOR DE DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Como se ha establecido antes, para desvelar la lógica interna del proceso de especialización lingüística de las PAF que ocurre en los años escolares, es necesario emplear una forma de medir una mayor o menor especialización en la producción oral infantil, esa medida es llamada “complejidad evolutiva”.

La complejidad es un fenómeno intrínseco de la lengua, la cual, al ser un sistema, se explica como un conjunto de unidades que se relacionan unas con otras en una serie de reglas y principios combinatorios contenidos en la gramática ¹⁸esto es lo que hace posible la comunicación humana; en este sentido, el sistema de la lengua se concibe como inherentemente complejo (Crystal, 2018: 229) dando lugar a varias clases de complejidad según en ámbito o enfoque del estudio que la aborde: sintáctica, semántica o cognitiva, entre otras (Jiménez y Torrens, 2018: 483).

Una característica común en los estudios de complejidad lingüística, es que puede ser medible a través de elementos como, por ejemplo: la Longitud Media de Oración —MLU— (Brown, 1973: 259), el número de palabras o cláusulas (González Márquez, 2009: 106; Crespo *et al.* 2017: 10), o con medidas de tiempo de producción y comprensión a nivel cognitivo con instrumentos de imágenes cerebrales que determinan la velocidad de procesamiento (Karmiloff y Karmiloff Smith; 2001: 40; Zelazo y Lee, 2010: 91; Pallioti, 2014: 2).

¹⁸ The fundamental purpose of language is to make sense – to communicate intelligibly–. But if we are to do this, we need to share a single system of communication [...] The rules controlling the way a communication system works are known as its grammar, and both sender and recipient need to use the same grammar if they are to understand each other (Crystal, 2018: 202).

Sin embargo, la forma de complejidad que es pertinente a este análisis como medida palpable de especialización lingüística, es la evolutiva (Jiménez y Torrens, 2018: 484), la cual se enfoca en establecer indicadores en la adquisición de la lengua materna (Berman, 2004: 10) y de segunda lengua (Ellis, 2009: 475), por medio de líneas de desarrollo basadas en la productividad (cantidad) y variedad léxica de la producción lingüística de los niños (Aksu-Koç y Aktan-Erciyes, 2018: 339).

Las medidas de complejidad evolutiva se relacionan con el orden de adquisición, donde las estructuras menos complejas aparecerán en etapas tempranas y serán más abundantes (Ninio, 2001: 436; McClelland, 2015: 54) mientras que las más complejas se especializan y se diversifican hasta etapas tardías (Gombert, 1991: 145; Hess Zimmermann, 2010: 30; Berman, 2015: 480).¹⁹

Es importante destacar en este momento la relación inversa entre complejidad y abundancia de estructuras de la lengua que se ha expuesto en el párrafo anterior, ya que la presencia de muchas opciones expresivas de cierta construcción lingüística en una edad determinada es señal de menor complejidad mientras una producción poco abundante y concentrada en edades mayores es señal de más complejidad en esa clase de estructuras.

Esta afirmación se apoya en las siguientes palabras de Nippold: “Later language development differs from early language development in terms of its speed, salience, and substance” (2016: 11), por ello, es en esas diferencias comparativas de la producción entre

¹⁹ En el caso de estudios de complejidad evolutiva en segunda lengua, se emplea el mismo criterio, estableciendo que los hablantes no nativos aprenderán primero aquellas estructuras lingüísticas de menor complejidad, las cuales el hablante usará de forma más abundante y prolífica, mientras las más complejas tardarán más en aprenderse e implicarán mayor cantidad de errores y reestructuraciones de parte de los aprendices (Ellis, 2009: 475).

momentos distintos de desarrollo, donde se puede concretizar la forma en que la lengua cambia y se especializa de una etapa a otra.

Debido a la adopción de la complejidad evolutiva como manifestación concreta del proceso de especialización de las PAF, es que en los conceptos medulares expuestos en el capítulo 1, cada uno de los tres ámbitos de desarrollo en el enfoque interaccionista — lingüístico, cognitivo y social— comienzan con un indicador de complejidad: estructural, semántica y pragmático-discursiva, que se corresponden respectivamente con los niveles de análisis funcional.

De esta forma se muestra una vez más cómo las dos teorías que sustentan esta tesis se interrelacionan en toda la propuesta de análisis, al contribuir a organizar y dar estructura a la presentación de resultados que se expondrán más adelante.

Por consiguiente, el proceso general de especialización lingüística que ocurre en los años escolares se puede dimensionar con el aumento en la complejidad evolutiva de las PAF por cantidad y variedad de estructuras producidas por los niños. Para ejemplificar la anterior afirmación, se retoman los ejemplos 8a) al c) condensados en el cuadro 1:

Cuadro 1: *Ejemplo de complejidad evolutiva de PAF en un episodio narrativo*

Grado	Preescolar	3° Primaria	6° Primaria
PAF	*estaba haciendo	*estaba brincando *se quedó viéndola	*seguir cavando (2) *estaba volando

Lo que muestran los datos anteriores es que el niño de menor edad emplea una sola PAF al narrar ambos episodios, el de edad intermedia dos diferentes y el mayor tres, lo cual implica que la narración en 8c) es más compleja evolutivamente que la que tenemos en 8a) haciendo palpable un primer indicador de especialización.

A la cantidad de estructuras producidas se les denomina ocurrencias, y a la variedad posible de combinaciones, tipos (Ruhland y Geert, 1998: 67; McClelland, 2015: 59), y sirven de base para tener una medida concreta de la incidencia de cierta forma lingüística en el habla infantil. Ambos conceptos como medidas de complejidad evolutiva son relevantes tanto en la metodología como en el análisis y presentación de resultados, por lo que se retomarán a lo largo de toda la investigación.

2.4. ASPECTOS DEL DESARROLLO COGNITIVO QUE INCIDEN EN LOS PROCESOS DE ESPECIALIZACIÓN

Como se ha mencionado antes, desde un enfoque interaccionista, el proceso de especialización lingüística que ocurre en los años escolares se concibe como multifactorial, es decir, influido por elementos cognitivos y sociales que inciden en la evolución de la lengua:

Language acquisition does not take place in a vacuum. As children acquire language, they acquire a sign system which bears important relationships to both cognitive and social aspects of their life. The issues involved in assessing the inter-relationships among social, linguistic, and cognitive processes in development are numerous (Hickmann, 1986: 9).

Al respecto de la relación entre los tres ámbitos de desarrollo que expresa Hickmann, existe un nexo importante entre la especialización lingüística y la evolución neuro-cerebral que ocurre durante la infancia, ya que el desarrollo cognitivo ayuda al niño a transitar de un proceso que va de la participación en experiencias concretas, a darles significado de formas abstractas e integrarlas en esquemas mentales (Hickmann, 2001: 106; Nelson, 2006: 70).

Por tanto, la lengua, que es un sistema de comunicación, se desarrolla de formas más complejas conforme el niño aumenta en maduración cognitiva y es capaz de expresar mediante la lengua conceptos tan abstractos como lo es el aspecto de fase.

El desarrollo cognitivo infantil se encuentra ligado a una serie de patrones consistentes de cambios estructurales y funcionales en el cerebro, que se reflejan en un dominio progresivo y más intencionado de procesos cognitivos de parte del niño, a dichos cambios se les denomina “maduración cerebral” (Zelazo y Lee, 2010: 91).

Se entiende por maduración a un proceso de desarrollo fisiológico que ocurre en la infancia, donde el cerebro y el sistema nervioso pasan por un periodo denominado “plasticidad cerebral” (Couperus y Nelson, 2006: 87; Nelson *et al.* 2006:33), en que se establecen las conexiones neuronales responsables del desarrollo de las capacidades mentales superiores por acción del ambiente y el aprendizaje. Al respecto de este proceso de maduración cognitiva, se extraen las siguientes palabras de Couperus y Nelson:

Once the building blocks of the brain are in place and the connections established, the brain continually interacts with itself and the environment, adapting to achieve an optimal functional state. This ongoing adaptation is termed plasticity, the ability to change and adapt in response to change in the brain or environment (2006: 98).

El desarrollo cognitivo y los procesos de plasticidad que ocurren en los años escolares están ligados a la maduración de las capacidades mentales superiores, como lo son: atención, planeación, resolución de problemas, toma de decisiones, comprensión de estados emocionales, reflexión, inferencia, causalidad, memoria de trabajo y memoria a largo plazo —evocación—, entre otras (Welsh *et al.* 2006: 174; Nelson, 2007: 143; Garayzábal y Codesio, 2015: 122).

Estas capacidades cognitivas evolucionan con el crecimiento general del niño y la construcción paulatina de su pensamiento abstracto mediante la experiencia y el aprendizaje (Hickmann, 2001: 109), por lo cual, el avance en la edad de los pequeños al exponerlos a mayor cantidad de experiencias los hace aumentar también en madurez cognitiva, como lo muestra la siguiente cita:

The relative maturity of the brain also has an enormous impact on experience. Different areas of the central nervous system mature at different rates. A young child who is exposed to information before his or her brain is capable of processing that information will not have the same experience as an older child who has more advanced capability (Nelson, *et al.* 2006: 32).

La maduración de las funciones cognitivas se relaciona con la especialización de la lengua que se da en los años escolares, ya que dichas funciones permiten a los niños el acceso al pensamiento simbólico (Flavell, *et al.* 2002: 100; Nelson, 2007: 163) y con ello, ocurre el aumento en la complejidad evolutiva de las estructuras lingüísticas que resulta en su manejo de situaciones comunicativas en forma cada vez más elaborada (Barriga Villanueva, 1990: 73; Flavell, 2000: 20; Sánchez Loyo, 2002: 162; Allen, 2017: 29).

El desarrollo cognitivo influye también en la capacidad del niño para desarrollar una mayor comprensión del mundo que lo rodea, al comunicar sus ideas por medio de la lengua a otras personas. Por tanto, la dicotomía entre comprensión-producción lingüística se hace presente también como parte del desarrollo cognitivo, donde no se puede desligar una de otra (Hickmann, 2001: 106; Nelson, 2007: 151).

Al respecto es importante señalar que, aunque esta investigación se basa en la producción oral de PAF en narraciones, las cuales al grabarse y transcribirse conforman el corpus que es la base de todo el análisis, es imposible dejar de lado el tema de la comprensión como parte del binomio producción-comprensión (Barriga Villanueva, 1990: 73).

Dicho binomio está presente en la mayoría de los estudios de adquisición y desarrollo lingüístico, y son las investigaciones enfocadas en producción las más abundantes, debido a que comprobar el nivel de comprensión de la lengua de un niño resulta complejo sin una metodología o instrumentos neurológicos adecuados (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001: 40; Garayzábal y Codesio, 2015: 35).

La comprensión lingüística se desarrolla desde etapas muy tempranas ya que se basa en la percepción sensorial con la escucha, reconocimiento y discriminación de los gestos y la voz de los cuidadores primarios (Nelson, 2006: 59; Goldin-Meadow, 2015: 184), lo cual conduce al niño hacia sus primeros intentos de producción en los estadios iniciales que van del balbuceo a la emisión de las primeras palabras (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2001: 71).

Posteriormente, se sabe que los niños van aumentando su capacidad para comprender palabras dándoles a estas una función simbólica por medio de la lengua (Nelson, 2007: 151), la cual se vuelve un instrumento para conceptualizar el mundo que los rodea, ayudándolos a ir creando representaciones mentales más complejas de entidades, eventos, tiempo y situaciones que pueden expresar por medio de estructuras lingüísticas más diversificadas en funciones (Hickmann, 2004: 282).

La maduración cognitiva ayuda también a que el niño comprenda otras formas de discurso, como lo es el narrativo, donde debe construir la trama de aquello de lo que se trata la narración en su mente para interpretar las relaciones de significado entre los sucesos y poder después, contarla a otros.

He aquí el nexo con la producción: para producir, antes se debe comprender y formar una representación mental de lo que se quiere contar. Esta importancia de la comprensión en el desarrollo narrativo de los niños se muestra en la siguiente cita:

On this view, narrative comprehension is thus not the ability to recall as many story events or facts as possible. Rather, narrative comprehension is the identification of causal, hierarchical and thematic relations between events and clusters of events, and the encoding of these relations in memory, resulting in an understanding of the overall plot of the story (Bohnacker y Gagarina, 2020: 4).

Lo antes mencionado avala la decisión de considerar en este estudio que la producción no se puede desligar de la comprensión, porque se infiere que un niño siempre comprende

más de lo que produce y el desarrollo cognitivo que se da a la par del lingüístico incide de manera importante en la ampliación del léxico y la sofisticación paulatina de las estructuras de la lengua que un niño emplea para comunicarse (Hickmann, 2001: 107).

Por ello, aunque la base del corpus está enfocada en la producción oral de narraciones, la comprensión está siempre involucrada en todos los procesos evolutivos que se describen, sobre todo al considerar que el carácter aspectual que encierran las PAF, requiere que los niños comprendan conceptos anclados en lo temporal como lo son: acción terminada, no terminada o en proceso (Uccelli, 2009: 930).

Esto se debe a que algunas de las capacidades mentales superiores—evocación (memoria a largo plazo), temporalidad, inferencia y causalidad— inciden en la comprensión infantil del tiempo interno de la acción, comprensión que ayuda a los niños a entender conceptos como inicio, desarrollo y término, tan necesarios para la expresión de aspecto (Sebastián y Slobin, 1994: 257; Li y Shirai, 2000: 42; Wagner, 2001: 662).

Para lograr caracterizar una situación con fronteras de fase, antes de expresar aspecto, los niños deben comprender nociones cognitivas como las propiedades temporales de la acción verbal, la causalidad y la posibilidad de evocación (Nelson, 2007: 143).

Derivado de esta afirmación se puede decir que en el proceso de especialización de las PAF, el desarrollo cognitivo tiene una importante incidencia en la comprensión infantil del concepto de fase, necesario para entender y producir expresiones aspectuales al narrar, (Comrie, 1976: 3; Nelson, 2007: 154).

Dicha relación entre madurez cognitiva y comprensión del aspecto de fase se aprecia mejor en la siguiente cita de Behrens: “For the child, the acquisition of tense and aspect poses a manifold learning problem: learning tense categories requires the ability to abstract from

the here and now, to recall past events from memory and to anticipate the future” (2015: 265).

Es por esta relación estrecha entre cognición y lengua, que algunos estudios evolutivos en inglés proponen la “teoría de la primicia del aspecto” —First Aspect Theory— ya esbozada en apartado 1.4, la cual plantea que los niños en etapas iniciales de desarrollo son más sensibles a nivel cognitivo para comprender y expresar las diferencias aspectuales antes que las temporales (Wagner, 2001: 662; Behrens, 2001: 469).

En consonancia con esa teoría, se argumenta que los niños en etapas tempranas — antes de los 3 años— conceptualizan y expresan primero por medio de la lengua si una situación está completada o en curso, antes de hablar si ocurrió en el pasado, presente o futuro (Madden y Ferretti, 2009: 235).

Aunque la teoría de la primicia del aspecto es aplicable sólo al momento de emergencia o adquisición de las expresiones aspectuales en inglés, se relaciona con el objetivo de esta investigación, pues, al proponerse descubrir rutas evolutivas en la especialización de las PAF, se infiere que también dentro del rango de fases de un evento²⁰— inicio, desarrollo y fin, o puntos anteriores al inicio y fin—algunas de estas nociones serán para los niños cognitivamente menos complejas en su conceptualización que otras.

En los ejemplos siguientes, de 9a) al c) se ilustra el avance evolutivo en la comprensión infantil del aspecto, con la producción de PAF de la narración del cuento *La mejor mascota* en el episodio 14:

²⁰ Por “evento” entendemos el cambio en un “estado de cosas” que explica cómo las acciones se representan cognitivamente (Michaelis 1998, p. 16; Berman y Slobin), casi equiparable a “acción”, y está relacionado con las propiedades verbales de dinamicidad y temporalidad. En el apartado 2.6. al hablar del concepto de cohesión narrativa, se retomará esta definición de forma más amplia.



9) a. y luego **se puso a temblar** y luego se escondió en la caja de juguetes. S19MRMPR

b. y el el dragón cuando escuchó eso **se puso a temblar** salió de la bañera y **se fue corriendo** al baúl de sus juguetes del niño. S1HRHM3°

c. cuando el dinosaurio **estaba bañándose** en la sopa escuchó el nombre “perro” **empezó a asustarse** y **fue a esconderse** en la caja de los en el baúl de los juguetes del niño. S19MRM6°

En 9a) el niño de menor edad emplea una sola PAF que focaliza sólo el inicio de la acción en un tiempo presente con <<ponerse a temblar>> debido a que está aún en proceso de desarrollar las funciones mentales superiores que lo ayudan a conceptualizar otros momentos posibles de la acción.

Enseguida, el de edad intermedia en 9b) ya logra focalizar dos fases: una inicial con <<ponerse a temblar>> y una en curso con <<fue corriendo>>, debido a que el aumento en edad implica también un aumento en las capacidades cognitivas que le permiten conceptualizar más posibilidades de fase, pero ambas aún ubicadas en el presente.

Por último, el niño mayor en 9c) expresa tres fases del mismo episodio: una en curso <<estaba bañándose>> otra inicial <<empezó a asustarse>> y otra que expresa el final de un proceso con una causa anterior <<fue a esconderse>> conceptualizando también el pasado.

Ejemplos como los anteriores muestran que, con el aumento en la edad, los niños son capaces de comprender diversas fases de la acción verbal, y de expresarlas por medio de PAF más variadas, pues han madurado capacidades cognitivas como la evocación, inferencia o causalidad (Behrens, 2001: 453), que los ayudan a conceptualizarlas e integrarlas a su repertorio expresivo (Berman y Nir, 2010: 747).

Entre más pequeño sea un niño y estas capacidades cognitivas se encuentren aún en proceso de maduración, menor variedad de PAF empleará al narrar, lo cual no significa que no las haya adquirido, sólo que no logra aún conceptualizarlas como útiles para comunicarse

al focalizar fases de una situación que implique ubicar a un personaje o a sí mismo en los momentos de una acción al narrar (Wagner, 2001: 679; Nelson, 2007: 173).

Los ejemplos en 9) son también un argumento a favor del carácter evolutivo de las PAF, al mostrar que no todas las fases de la acción verbal encierran la misma complejidad conceptual, y hay algunas que parecen más accesibles a la comprensión infantil que otras.

De esta manera, se ha puesto en relieve la estrecha relación entre la especialización del aspecto de fase y la maduración de capacidades cognitivas infantiles que ocurre con la edad, lo cual demuestra lo acertado del enfoque interaccionista como teoría que sustenta el análisis con la relación entre el ámbito lingüístico y el cognitivo.

2.5. INFLUENCIA DEL ENTORNO ESCOLAR Y SOCIAL EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO: AMPLIACIÓN DEL DISCURSO EXTENDIDO Y DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

Desde un enfoque interaccionista, se dice que la adquisición de la lengua no ocurre en un vacío (Hickmann, 1986: 9), sino que el entorno sociocultural del niño incide en este desarrollo al potenciar las competencias subyacentes al empleo de la lengua para el logro de fines comunicativos en situaciones interpersonales (Ninio y Snow, 1999: 347; Ochs y Schieffelin, 1995: 74; Hickmann, 2015: 1).

El desarrollo social comienza en el medio familiar inmediato como generador de un input lingüístico (Snow, 1995: 190; MacWhinney, 2015: 21), y continúa con la expansión de la lengua cuando el niño se inserta en nuevos entornos comunicativos que lo llevan a usar su lengua para la interacción con otros, e ir desarrollando una mayor conciencia del interlocutor mediante el logro de la intención comunicativa, es decir, a conseguir expresar lo que desea comunicar con propiedad y con efectividad (Hickmann, 1986: 17; Ochs y Shieffelin, 1995: 73; Berman, 2008:758; Auza y Hess, 2013: 11).

Tomasello expresa esta relación entre intención comunicativa y lengua de este modo:

Much human communication is intentional, in the sense that signalers intend to inform the audience of something they wish to communicate. In order to fulfill this intention, they must produce behaviors that allow receivers to grasp whatever it is that the signaler wishes to communicate” (Tomasello, *et al.* 2013: 1).

Debido a que el periodo de desarrollo en que se enfoca esta investigación son los años escolares, es necesario explicar la influencia que ejerce la escuela en el desarrollo de la lengua, ya que dicha agencia de socialización incide de manera significativa en los procesos de especialización por los que atraviesan los niños—al menos en las sociedades alfabetizadas— (Romaine, 1984:159).

Esta influencia es tan trascendental para el desarrollo lingüístico porque es en años escolares cuando los pequeños comienzan el aprendizaje formal de la escritura (Romaine, 1984: 196; Gombert, 1996: 7; Hess Zimmermann, 2003:173; Berman, 2007: 346), dando lugar con ello a dos procesos cruciales en la especialización lingüística, que se explicarán a continuación:

- Ampliación de las formas de discurso extendido
- Desarrollo de la reflexión metalingüística

Se define como “discurso extendido” a aquellas formas de comunicación que se especializan cuando los niños amplían sus ámbitos de socialización y pasan del núcleo familiar a nuevos contextos de uso de la lengua, como lo son el grupo de pares y la escuela (Romaine, 1984: 167; Ochs y Schieffelin, 1995:74).

Estos nuevos ámbitos de uso de la lengua modifican las necesidades comunicativas de los niños y los llevan a desarrollar una mayor comprensión de las reglas pragmáticas necesarias para la producción de discursos cada vez más formales y complejos (Hickmann,

2015: 1) como lo son el diálogo, descripción, narración y argumentación (Barriga Villanueva, 2002: 38; Peon Zapata, 2004: 8; Berman y Katzenberger, 2004: 60).

Estas formas de discurso se conocen como “extendido” debido a que sus bases gramaticales ya han sido adquiridas en etapas tempranas, pero es hasta etapas tardías donde experimentan un proceso de especialización, aumentando su complejidad evolutiva al lograr que los niños relacionen estructuras lingüísticas con diferentes tipos de funciones que operan de forma simultánea en el nivel de la oración y del discurso para lograr sus fines comunicativos (Berman, 2008:758; Hess Zimmermann, 2010:33).

Es hasta que el niño se enfrenta a situaciones de aprendizaje de la gramática, ortografía y tipos discursivos —ya no sólo orales, sino también escritos— que su lengua se complejiza cada vez más para responder a estas nuevas necesidades comunicativas, volviendo su repertorio expresivo más explícito y con mayor grado de formalidad (Gombert, 1991: 146; Nippold, 2004: 6).

Se presenta enseguida un ejemplo de cómo niños de cada grado narran el inicio del cuento *La mejor mascota* en 10a) a 10c), en donde se aprecia la influencia del entorno escolar en la especialización narrativa:



10) a. el niño le dijo a la mamá “mamá ¿puedo tener un perro?” y mamá dijo “no” S4MRMPR

b. había una vez un niño que quería un perro pero su mamá le dijo que no porque hacen mucho desastre. S10MRM3°

c. la mejor mascota había una vez un niño que que tenía una mamá pero a la mamá no le gustaban los animales y él que el niño quería un perro pero la mamá le dijo que no porque hacen mucho relajo. S10HRM6°

En los ejemplos anteriores, los inicios subrayados demuestran que, en la edad preescolar, donde aún no inicia el aprendizaje formal de la lengua escrita, el niño comienza

a narrar sin ningún tipo de introducción, sin tomar en cuenta a su audiencia, el de 3° grado emplea una fórmula fija propia de los cuentos, mostrando una mayor comprensión de las propiedades formales del discurso que se le pide producir, mientras que el niño de 6° grado no sólo usa una fórmula fija propia de los cuentos, sino que además dice primero el título del cuento: *La mejor mascota*.

Todas esas propiedades canónicas de la narración como lo son el título o uso de fórmulas fijas son producto de un mayor contacto de los niños en la escuela con formas discursivas más especializadas, gracias a un proceso intencionado de enseñanza que destaca estos elementos y ayuda a los pequeños a comenzar a pensar sobre su lengua de una forma más consciente (Romaine, 1984: 167; Nippold, 2016: 12).

En el apartado 2.6. se detallará con más precisión la forma en que la narración como parte del discurso extendido, tiene especial incidencia en los procesos de especialización y se constituye como un medio idóneo de investigación evolutiva de la lengua infantil.

Como ha quedado establecido, la ampliación del discurso extendido que ocurre en los años escolares con el contacto con la escuela es de suma importancia en la evolución lingüística de los niños, proceso que se explica en la siguiente cita:

Knowledge of linguistic forms and discourse structure underlies the ability to tell a story or construct an essay; but the activity of (understanding a text and) storytelling or expressing ideas impinges on this knowledge in the development of each individual towards becoming a proficient interpreter and constructor of extended discourse (Berman, 2008: 742).

Como ejemplo de lo mencionado por Berman se muestra parte de una entrevista²¹ con la respuesta de un docente de la primaria en que se llevó a cabo este estudio, en que se le

²¹ La entrevista se empleó como parte del diseño metodológico de estudio de caso para conocer detalles del entorno escolar y prioridades de los docentes en el área de lenguaje, relevantes para dar explicaciones de desarrollo lingüístico en un marco interaccionista. Se ahondará más sobre esta entrevista en el capítulo 4 de metodología.

pregunta sobre los logros que han tenido sus alumnos en el área de Español en lenguaje escrito: *“Se ha avanzado en que escriban dando un título determinado y ellos crean un texto donde ponen su creatividad y conocimientos sintácticos y semánticos del curso, y las dificultades siguen siendo el uso adecuado de la ortografía”*.

La respuesta anterior permite apreciar la preocupación de la escuela por que los pequeños aprendan diversas formas de discurso y cómo se centran en las propiedades formales, ayudando a los niños a empezar a pensar sobre su lengua, lo cual se denomina “conciencia metalingüística”.

La reflexión metalingüística es una parte de las habilidades metacognitivas que se define como aquella capacidad de reflexionar sobre la lengua y su uso, además de la habilidad intencional de monitorear y planear su procesamiento (Gombert, 1990: 13; Berman, 2007: 355).

Dicha habilidad se desarrolla con más celeridad en los años escolares, cuando los niños logran usar su lengua para reflexionar sobre lo que hacen con ella para comunicarse y sobre las estructuras que la forman (Hickmann, 1986: 26). Al respecto, se presenta la siguiente cita de Nippold:

Another contrast in processes between early and later language development concerns the role of metalinguistic competence—the ability to reflect upon and to analyze language as an entity itself [...] they display an increasing tendency to employ metalinguistic competence to enhance their own understanding and use of language in all domains—phonological, morphological, syntactic, semantic, and pragmatic. Language development in school age children and adolescents heavily depends upon metalinguistic competence (2016: 13).

La reflexión metalingüística es una habilidad que, como todo proceso de desarrollo, tiene etapas, comenzando en años preescolares con una reflexión llamada epilingüística

(Gombert, 1990: 27), centrada en la comunicación inmediata y funcional, para obtener algo de otros, es decir, con una función instrumental, más que intencional.²²

El pensamiento epilingüístico que distingue las etapas tempranas se caracteriza por la aparición de comportamientos similares a los metalingüísticos, pero que no están controlados de manera consciente por el sujeto (Gombert, 1996: 7).

La denominación de las etapas de reflexión metalingüística como más o menos conscientes para el niño se refiere, según la concepción de Gombert (1996: 5), al aumento en la intencionalidad, mientras el niño es inconsciente de las reglas de uso y producción de su lengua en la etapa inicial de este proceso. Cuando aumenta su conciencia metalingüística se vuelve capaz de emplear su lengua con una intención y de planear y dirigir su conducta verbal con objetivos comunicativos adaptados al contexto, lo que el autor denomina “control cognitivo”.

Por lo antes mencionado, el pensamiento epilingüístico inicial es más egocéntrico, anclado al contexto físico presente, ya que el niño aún no toma en cuenta a los destinatarios del mensaje pues usa su lengua sin reflexionar sobre las reglas que aplica (Hickmann, 1986:24; Gombert, 1991: 7; Parra Velazco, 2004: 22).

Es hasta los años escolares, con la adquisición formal de la lengua escrita (Gombert, 1991: 146; Romaine, 1984: 196; Hess Zimmermann, 2003:173) y la paulatina especialización de diferentes tipos de discurso extendido (Barriga Villanueva, 2002: 38; Berman y Katzenberger, 2004: 59; Peon Zapata, 2004: 8; Nippold, 2006: 371; Auza y Hess 2013:11), que los niños logran llegar a una verdadera reflexión metalingüística al tomar más conciencia

22 Nous emploierons donc ce terme <<épilinguistique>> pour désigner les activités métalinguistiques inconscientes, posant par définition que le caractère réfléchi ou délibéré est inhérent à l'activité métalinguistique au sens strict (Gombert, 1990 : 22).

sobre el uso de su lengua para el logro de intenciones comunicativas específicas. La reflexión metalingüística se caracteriza por dos clases de procesos, según Gombert (1990: 27):

- 1- Actividades de reflexión sobre la lengua y su uso.
- 2- La capacidad del sujeto para controlar y planificar sus propios procesos de procesamiento lingüístico —en comprensión y producción—.

Gombert ²³ llama a este segundo punto como mayor “conciencia” de su lengua, se refiere al momento en que el niño manipula y usa su lengua con la intención deliberada de lograr sus fines comunicativos.

El paso del pensamiento epilingüístico a la reflexión metalingüística, que ocurre en los años escolares, es una de las manifestaciones de mayor especialización, ya que las estructuras lingüísticas se vuelven polifuncionales de acuerdo con el contexto tanto lingüístico como extralingüístico, gracias al deseo de ser más explícitos al comunicarse y comenzar a tomar en cuenta al oyente (Jacoby y Ochs, 1995: 177; Hickmann, 2004: 281; Barriga Villanueva, 2002: 40).

Es entonces, mediante el aumento en la conciencia metalingüística, que los pequeños logran volverse más conscientes de la información compartida entre hablante y oyente, y a adaptar el flujo de información a las características del contexto comunicativo (Gombert, 1990: Clark, 2015: 342).

Como se mostró en los ejemplos en 10) y en la respuesta del docente de primaria a la entrevista, en ese proceso de desarrollo de la reflexión metalingüística tiene una gran

²³ Métalangage ou activités métalinguistiques : sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant ; 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) (Gombert, 1990 : 27).

influencia la preocupación de la escuela en sus planes y programas para que los alumnos aprendan las propiedades formales de distintas formas de discurso, tanto oral como escrito, contribuyendo así a que los pequeños se vuelvan más conscientes de sus interlocutores (Gombert, 1996: 4; Berman, 2008: 763).

Para reforzar esta afirmación, se extraen las respuestas de dos directoras, una de primaria y otra de preescolar, sobre aquellas actividades de lengua y comunicación que más se fomentan en sus escuelas:

“Se fomenta el diálogo, la narración y la argumentación, y se favorecen eventos de promoción de la lectura en toda la escuela” (directora primaria)

“Yo pido ver en las planeaciones de las maestras diario algo que tenga que ver con lectura y lenguaje en todas sus facetas del campo formativo oral y escrito” (directora preescolar)

Esa preocupación de los directivos por favorecer en las escuelas la reflexión sobre la lengua se refleja en los ejemplos 11a) a 11c) de la narración de una experiencia personal, donde se pregunta a los niños si han tenido un día de mala suerte. Se transcribe sólo el inicio de la narración:

- 11) a. es que yo brinqué de la ventana y mi mamá estaba viendo la tele y este yo brinqué de mi de mi cuarto de la ventana. S20HEPTPR
- b. yo una vez cuando estaba en el kinder reprobé un examen. S6MEPT3°
- c. bueno a mí el día con muy mala suerte que tuve fue en tercer grado teníamos una miss leti pero se retiró y nos pusieron otra maestra la miss sandra. S3MEPT6°

Las diferencias en la reflexión metalingüística de los tres niños se notan en que, al pedirles narrar ante sus compañeros un día de mala suerte, el más pequeño en 11a) comienza la narración con menos conciencia de sus interlocutores, como si todos supieran de antemano

la misma información que él sobre la existencia de una ventana en su casa. Esto está más cercano al pensamiento epilingüístico (Gombert, 1996: 6).

Enseguida, el niño de edad intermedia en 11b) inicia con algo parecido a una fórmula fija, situando a su interlocutor en un espacio temporal en que ocurrieron los hechos: <<cuando estaba en el kinder>> mostrando una mayor conciencia de aquella información que el otro ignora y es necesario expresar de forma lingüística. Por ello se nota un avance hacia una conciencia metalingüística (Gombert, 1990: 27)

Por último, el niño mayor en 11c) emplea una forma más específica de situar a sus interlocutores en el tipo de relato y la intención que tiene como narrador, al explicar un día de mala suerte que ocurrió en el pasado —cuando estaba en otro grado— y sucedió algo imprevisto, como el cambio de maestra, todo esto consciente de que su interlocutor lo ignora y él debe explicitarlo de manera oral si desea ser comprendido por su audiencia, aquí se nota una reflexión metalingüística más intencionada y consciente (Hess Zimmermann, 2010: 35).

Los anteriores ejemplos permiten apreciar cómo la reflexión metalingüística posibilita al niño de 6° y al de 3° a usar recursos propios de su lengua como elementos verbales y adverbiales temporales, (*cuando estaba, fue en*) al elaborar una presentación formal de su narración y situar temporalmente a su interlocutor; ambas habilidades de reflexión metalingüística se desarrollan de forma más acelerada gracias a la influencia del ambiente escolar.

En suma, en este inciso han quedado enunciadas las principales características del proceso de especialización lingüística de los años escolares: aumento en la complejidad evolutiva, maduración de capacidades cognitivas superiores, ampliación del discurso extendido y desarrollo de la reflexión metalingüística.

Todas estas características se retomarán durante los capítulos siguientes dada su relevancia en la delimitación de la etapa de desarrollo que concierne este estudio, y a las continuas referencias que se harán en torno al proceso de especialización de las PAF.

2.6. LA NARRACIÓN COMO MEDIO IDÓNEO PARA VISUALIZAR EL PROCESO DE ESPECIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA.

Como se mencionó en el apartado anterior, es en la escuela donde los niños entran en contacto con formas de discurso extendido mucho más especializado y formal, lo cual contribuye a acelerar o disparar en ellos la conciencia metalingüística (Barriga Villanueva, 1992: 37; Berman, 1995: 285; Hess Zimmermann, 2010:33).

El discurso narrativo es parte de esas formas discursivas que se expanden y especializan en años escolares, por lo cual se ha elegido como medio de investigación para que los niños produzcan PAF, adquiriendo suma relevancia tanto en el diseño metodológico como en la presentación del análisis de datos, por lo que primero se definirá su concepto.

La narración es una forma de discurso muy asequible para las personas porque ofrece la posibilidad de describir el “tiempo vivido” y se constituye como una manera de interpretar y reinterpretar la propia experiencia (Bruner, 1987: 692; Auza y Hess, 2013: 8); por ello, es considerada como la base de la construcción de significados tanto personales como de la comunidad a la que se pertenece: “The narrative is the earliest emerging monologic discourse form. It has aspects of both oral and literate styles of language, so can be an effective context in which to learn language skills and acquire knowledge” (Ukraitnez, 2006:197).

Narrar, se equipara con “relatar” o “decir”, al expresar la forma en que un narrador pone en palabras su concepción de los hechos, sean reales o ficticios. Se considera como el

concepto básico de narración al relato de una sucesión de eventos²⁴ ocurridos en el pasado encadenados en una sucesión temporal (Labov y Waletzky 1967:13).

Sin embargo, para efectos de esta investigación, se tomará en cuenta una definición más amplia de narración, ya que es esta forma de discurso la que guía y da sustento a todo el diseño metodológico que se expondrá más adelante.

Una narración es la presentación de una secuencia de eventos, conectados de forma temporal y causal en torno a un tema (Aksu-Koç y Aktan-Erciyes, 2018: 329), dentro de una estructura narrativa (Ochs, 1997: 192) en que el narrador enfatiza la relevancia de estos eventos al considerarlos dignos de ser contados (Bruner, 1990: 47 Ochs, 1997: 197; Hess Zimmermann, 2010: 50); la narración está delimitada por propiedades formales como la cohesión y la coherencia (Hickmann, 2004: 282; De Beaugrande y Dressler, 1997: 35) que contribuyen a hacerla distinguible como una unidad discursiva bien delimitada (Bamberg, 1997: 91).

De la definición anterior se desprende la idea de que narrar es mucho más que relatar hechos pasados, es una actividad lingüística en que se ponen en juego habilidades cognitivas y sociales, que, desde un punto de vista interaccionista, contribuyen a la especialización narrativa durante los años escolares (Hickmann, 1986: 1; Berman, 2008: 736).

La narración ha sido usada con frecuencia en estudios evolutivos como manifestación concreta de la especialización lingüística debido a su familiaridad y arraigo en las prácticas

²⁴ Mientras que los objetos físicos se conceptualizan cognitivamente como unidades durables sin grandes cambios en el transcurso del tiempo, los eventos son dinámicos y sí tienen una modificación a través del tiempo: “Events, which are the primary things we locate on the time-line, are not instantaneous elements but instead take up intervals of time” (Wagner, 2001: 662).

sociales humanas (Gee 1991, p. 3; Auza y Hess 2013 p. 8), ya que emerge en edades tempranas (2 años) en los ambientes familiares.

No obstante, la narración se sigue especializando conforme el niño aumenta en edad, al lograr producir narraciones cada vez más estructuradas e incorporar formas lingüísticas más complejas que persiguen el logro de sus intenciones comunicativas y demuestran mayor conciencia de sus interlocutores (Hickmann 2004, p. 282; Auza y Hess, 2013: 11; Berman 2015, p. 458).

Durante esa evolución de la narración como discurso extendido que ocurre en años escolares, existen ciertos aspectos de esta forma discursiva que parecen ser inherentes al ser humano, dada su adquisición temprana y arraigo como práctica social. A estas características se les denomina “capacidad narrativa”.

Por otro lado, hay aspectos del discurso narrativo que son adquiridos, como producto de una mayor especialización y proceso de aprendizaje; a esto se le denomina como “competencia narrativa”. La distinción entre capacidad y competencia narrativa se explicará a continuación.

2.6.1. Ruta de desarrollo de la capacidad a la competencia narrativa

Slobin, (1990: 238), establece la diferencia entre: a) el niño hablante, o *child speaker* que ya ha adquirido una lengua y puede comunicarse, y b) el niño narrador, o *narrative speaker*, capaz de usar un amplio rango de estrategias de su lengua para construir narraciones con organización, perspectiva e intención comunicativa.

Esta distinción realizada por Slobin, señala una diferencia evolutiva entre lo que es emergente y lo que es especializado.

Esa diferencia es crucial para los estudios de desarrollo de la lengua, ya que, como lo menciona Berman (1995: 302), “in general, acquisition and development of knowledge in any cognitive domain are governed by multiple mechanisms that impinge on the path from initial entry into a domain via partial knowledge and reorganizations thereof to mature command of that domain”.

Como se ha establecido hasta ahora, hay algunas características de la narración que son inherentes al ser humano y parte de su evolución antropológica como especie, ancladas en el desarrollo cognitivo y lingüístico temprano (Levi y McNeill, 2015: 37), las cuales se denominan en inglés *storytelling performance* (Ochs, *et al.* 1992: 38; Berman, 1995: 265) y en este estudio equivale al concepto de “capacidades narrativas”.

Estas capacidades, que surgen en el entorno familiar inmediato e informal, hacen posible que la acción de narrar sea tempranamente accesible para los niños, quienes están en contacto con esta forma discursiva desde pequeños en entornos donde narrar es una práctica social recurrente (Gee, 1983: 13; Preece, 1986; 353; Quastoff, 1997: 52).

Entre esas capacidades narrativas, destaca en primer lugar la emergencia de la lengua, cuya adquisición permite a los niños emplear un sistema de comunicación para conceptualizar y representar con palabras el mundo que les rodea, esto se denomina, desde el punto de vista de la cognición, “función simbólica” (Nelson, 2007: 150; Levi y McNeill, 2015: 19).

Aunada a esta capacidad simbólica temprana, existen otras también de origen cognitivo en el ámbito de la comprensión, pero manifestadas en la producción oral, que ayudan a los niños a poseer la capacidad de narrar desde pequeños.

Entre esas capacidades se encuentran el hablar de entidades no presentes, desconocidas o no visibles, lo cual se conoce como “referencialidad” (Nelson, 2007: 153),

así como la expresión de conceptos de movimiento y localización de objetos (cerca, lejos, debajo, delante), temporales (hoy, ayer, mañana, primero, después) y causales (entonces, porque, a causa de) (Hickmann, 2002: 13; Nelson, 2007:154). También destaca como capacidad narrativa la perspectiva compartida, que implica adoptar la posición de otro al hablar y considerar los puntos de vista de los demás (Ochs *et al.* 1992: 38; Berman 2008: 737).

Todas esas capacidades las pone en juego el niño pequeño cuando habla de hechos pasados o secuencias de eventos que le son familiares, por ejemplo, en relatos conocidos como *scripts* (Hudson y Shapiro, 1991: 91; Berman,1995: 266; Hess Zimmerman, 2010: 43), donde los niños narran pequeñas historias que son co-construidas con sus padres (Jacoby y Ochs, 1995: 171; Quastoff,1997: 52).

Esa interacción con adultos, al narrar de forma temprana, es una manifestación del input que fortalece las bases de la futura competencia narrativa: “everyday collaborative storytelling is an experience in dialectic theory-building wherein interlocutors jointly construct, critique, and reconstruct theories of mundane events” (Ochs *et al.* 1992: 38).

Las capacidades narrativas, al ser desarrolladas en etapas tempranas y contextos informales, son influidas por el pensamiento epilingüístico descrito en anteriores apartados, el cual se distingue por el uso de la lengua sin conciencia o control deliberado de las reglas que aplican en su uso (Gombert, 1991: 7; Parra Velasco, 2004: 22).

El paso de las “capacidades narrativas” a la “competencia narrativa” ocurre durante los años escolares, donde el niño entra en contacto con nuevas formas de discurso extendido y tiene lugar el aprendizaje formal del lenguaje escrito, lo cual lo ayuda a especializar la narración y a tomar consciencia poco a poco de los aspectos formales de ésta, lo cual es parte de la consciencia metalingüística (Gombert, 1990: 13; Berman, 2007: 355 Nippold, 2016: 13).

Es debido a esa relación con la especialización que la narración es empleada con frecuencia como medio de aprendizaje cuando los pequeños ingresan a la escuela para propiciar una mayor “competencia narrativa” (Gee, 1983: 13; Preece, 1986; 353; Berman, 1995: 306; Barriga Villanueva, 2002: 53). Schick y Melzi (2019) explican de esta manera la importancia de la narración como medio de aprendizaje:

Research also suggests that children are frequently exposed to more diverse narrative forms and settings in classroom interactions than in the home. Over the course of the school day, children have various opportunities to engage in narrative interactions independently and collaboratively with both teachers and peers. In classroom conversations and discussions, teachers strive to scaffold children’s discourse such that language and concepts are within children’s zones of proximal development (Schick y Melzi, 2010: 302).

Esa influencia de la escuela en el desarrollo de la competencia narrativa, que mencionan las autoras, hace que los niños desarrollen ciertas capacidades cognitivas y pragmáticas para organizar el discurso y volverse mejores narradores; por ello se denomina “competencia” porque lleva implícita una idea de mayor dominio y especialización (Slobin, 1990: 233; Hickmann, *et al.* 1995b: 216).

Las características cognitivas que son parte de la “competencia narrativa” son principalmente la evocación, la memoria episódica, la causalidad y la temporalidad (Hickmann, 2001: 108), las cuales permiten a los niños construir poco a poco representaciones más abstractas de la realidad, y con ello favorecer la posibilidad de entrelazar eventos lingüísticos de formas cada vez más complejas:

The represented experience is formulated with a beginning and end, a temporal and causal sequence [...] Narratives include the features that provide the why and how of the episode, the motivations, causal chains, emotions and other psychological states that underlie the actions observed (Nelson, 2007: 195).

La cita anterior explicita cómo la narración conlleva la maduración de capacidades cognitivas para su ejecución; por tanto, para convertirse en narradores efectivos, los niños deben tener al menos tres tipos de conocimiento, de acuerdo con una visión interaccionista:

- **Conceptual:** esquemas mentales que los ayudan a crear representaciones cognitivas de las relaciones temporales y causales que constituyen la estructura de la acción y que le confieren sentido (Nelson, 2007: 163).
- **Lingüístico:** implica el uso del conocimiento léxico y gramatical para el manejo de diversos mecanismos que ayudan a conectar eventos y crear relaciones de sentido entre ellos. Dichos procesos se concretan en las funciones discursivas de cohesión y coherencia (Hickmann, 2004: 284).
- **Pragmático:** la habilidad de adecuar su narración dependiendo de quién sea la audiencia, y de evaluar sus presuposiciones y expectativas para estructurar la información, y hacer la elección adecuada de formas lingüísticas para ser entendido por sus interlocutores (Aksu-Koç y Aktan-Erciyes, 2018: 330).

El cuadro 2, presenta un resumen de lo expuesto antes en torno a aquellas características de la narración que corresponden a lo inherente y lo adquirido:

Cuadro 2: *Diferencias entre “capacidades narrativas” y “competencias narrativas”*

 CAPACIDADES NARRATIVAS	 COMPETENCIAS NARRATIVAS
SON: Inherentes a la especie humana Tempranas Ancladas en actividades familiares y cotidianas de uso de la lengua y en el pensamiento epilingüístico	SON: Adquiridas y sujetas al proceso de aprendizaje y especialización Tardías

	Producto de nuevos ámbitos de uso de la lengua y desarrollo de conciencia metalingüística
INCLUYEN: Función simbólica Referencialidad Localización de objetos en el espacio Expresiones temporales deícticas Perspectiva compartida	INCLUYEN: Evocación Memoria episódica Temporalidad Causalidad Dominio léxico y gramatical Construcción de esquemas narrativos Cohesión y coherencia Intención comunicativa Conciencia del oyente y de la información compartida Adecuación comunicativa
SE MANIFIESTAN EN: <i>Scripts</i> o descripciones de actividades cotidianas e historias co-construidas con adultos.	SE MANIFIESTAN EN: Narraciones canónicas —inicio, desarrollo, fin— tanto orales como escritas, de cuentos, historias personales, fábulas, relatos, etc.

La anterior información permite apreciar cómo la narración, como discurso extendido, ayuda a la especialización lingüística al contribuir a que el niño pase de un pensamiento epilingüístico anclado en las capacidades narrativas a uno metalingüístico donde desarrolla las competencias narrativas (Berman, 1995: 306; Gombert, 1996: 7).

La principal señal de conciencia metalingüística, y por tanto de especialización narrativa, es cuando el niño logra volverse poco a poco más explícito en su producción y tomar más en cuenta a sus interlocutores; esto lo ayuda a mantener a su audiencia informada e involucrada en lo que desea comunicar (Johnstone, 2005: 641; Hess Zimmermann, 2010: 49).

Esa mayor explicitud comunicativa se relaciona en esta investigación con una producción polifuncional y variada de las PAF en las narraciones de niños en los años escolares, y es la característica que mejor permite apreciar ese proceso de especialización que se manifiesta en una mayor competencia narrativa.

Es importante destacar en este punto la importancia de dos características de las competencias narrativas que son de alta repercusión en esta investigación: la cohesión y la coherencia, las cuales aparecen en el cuadro 2 como parte de la competencia narrativa y se definen enseguida.

2.6.2. Cohesión y coherencia como logros de la especialización lingüística en los años escolares.

Como se ha explicado en todo este apartado, al aumentar la conciencia metalingüística y expandir el discurso narrativo en años escolares, el niño aprende a emplear los mecanismos semánticos y pragmático-discursivos que lo ayudan a construir una narración con estructura y sentido —coherencia—, y también aprende aquellos recursos gramaticales necesarios para encadenar los sucesos narrativos unos con otros —cohesión— (Berman y Slobin, 1994:1; Hickmann, 1995: 201; Martin, 2015: 61).

Ambos componentes de la competencia narrativa son propiedades formales de esta clase de discurso que se construyen poco a poco durante el desarrollo de la lengua, como resultado del proceso de especialización lingüística (Hickmann, 2004: 281).

Esto se debe a que, para narrar de una manera cohesiva y coherente, los niños necesitan aprender los principios pragmáticos que establecen cómo se organiza la información a través de oraciones, la forma en que los eventos se relacionan entre sí y la construcción de una estructura discursiva que ordene y regule el flujo de información para

lograr su intención comunicativa y ser comprendidos por los demás (Hudson y Shapiro, 1991: 93; Hickmann, 1995: 195; Ukrainetz, 2006: 197).

Es importante destacar que la diferencia entre cohesión y coherencia ocurre sólo por cuestiones de análisis en los estudios lingüísticos, porque a nivel comunicativo dentro del marco interaccionista y funcional, los dos procesos se consideran como complementarios y producto uno del otro:

I first use the terms coherence and cohesion in a general way to refer to two complementary aspects of narrative organization: roughly coherence includes those aspects of a narrative that are directly linked to the overall structure of its content, while cohesion involves those aspects that pertain directly to the linguistic expression of discourse-internal relations across clauses (Hickmann, 2004: 282).

Una vez hecha esa aclaración de complementariedad de ambas competencias narrativas, expresada por Hickmann (2004), se presentan las definiciones de cohesión y coherencia que se seguirán en este análisis.

La cohesión se entiende como el fenómeno discursivo en que diversos elementos gramaticales contribuyen a crear relaciones entre sí, conectando eventos por medio de diversos mecanismos lingüísticos con el objetivo de que la información de la narración sea comprensible para el interlocutor (Hickmann; 2004: 305; Berman, 2015: 460; Martin, 2015: 61).

Aunque la cohesión es parte de las competencias narrativas que se especializan en los años escolares, no es una propiedad exclusiva de la narración sino de toda clase de discurso:

Cohesion is the method by which one sentence is related to another through sentence structure and word choice. Cohesion unites sentences into a text. Cohesion is not specific to narrative, but rather is present in all discourse. It starts with the earliest conversations and develops throughout the school years (Ukrainetz, 2006: 208).

En una narración, las situaciones que ocurren se presentan como una secuencia de acciones o cambios significativos, es decir, como una cadena de eventos (Giammatteo, 2003: 18; Timberlake, 2007: 331). Estas conexiones entre eventos que van dando forma a la narración, se realizan mediante las relaciones cohesivas, las cuales posibilitan que los elementos y patrones gramaticales utilizados previamente puedan relacionarse con otros anteriores, simultáneos o posteriores.

La función de la cohesión a nivel cognitivo es lograr una mayor velocidad de procesamiento y organizar el flujo de la información que se desea proporcionar al interlocutor (Haliday y Hasan, 1976: 4; Beaugrande y Dressler, 1997: 96; Hickmann, 2004: 282; Ukrainetz, 2006: 208).

Aunado al concepto de cohesión, aparece el de coherencia, el cual se define como el resultado global de los procesos de cohesión donde el niño logra dar una “continuidad de sentido” (Van Dijk; 1980: 174) a todo lo narrado: “Structural characteristic of narratives are what give narratives coherence, that is, an orderly flow of information that makes sense to the listener” (Hudson y Shapiro, 1991: 93).

La coherencia de una narración se construye de diversas formas, pero para efectos de este estudio, se centrará la atención en la manera como los niños logran organizar la información para establecer una perspectiva narrativa y construir una estructura organizada de eventos que los ayude a lograr sus fines comunicativos (Berman y Slobin, 1994: 4; De Beaugrande y Dressler, 1997; Hickmann, 2004: 284).

Una característica importante de la coherencia a nivel pragmático-discursivo, es la co-construcción (Jacoby y Ochs, 1995: 171; Ukrainetz, 2006: 198; Iturrioz, 2013: 80); esto se refiere a que las relaciones de coherencia son construidas tanto por el narrador como por los destinatarios de esa narración de forma interactiva, sobre la base no solo del significado

de palabras y oraciones, sino también de aspectos contextuales y conocimiento pragmático y del mundo (Van Dijk, 1980: 147; Berman y Slobin, 1994: 4; Sánchez Loyo, 2002: 163; Hickmann, 2004: 282).

Dicha característica de los procesos de coherencia narrativa se retomará como un aspecto importante en el capítulo de metodología, pues considerar que una narración se construye en colaboración con otros es un aspecto trascendente en la formación del corpus narrativo infantil.

A modo de resumen, se presentan las funciones que tienen la cohesión y la coherencia como procesos discursivos en la narración:

- **Cohesión:** engloba todos los mecanismos lingüísticos que tienen por objeto establecer relaciones entre eventos en la superficie narrativa para conectar la información discursiva (Berman y Slobin, 1994: 13; De Beaugrande y Dressler, 1997: 12; Hickmann, 2004: 284).
- **Coherencia:** aquellos procesos que ayudan a construir una estructura discursiva por medio de esquemas cognitivos que dan sentido a la narración como un todo (Hudson y Shapiro, 1991: 93; De Beaugrande y Dressler, 1997: 135).

La especialización narrativa que ocurre con el desarrollo lingüístico a nivel pragmático-discursivo, tiene a ambas funciones como sus componentes más importantes, ya que los niños van logrando paso a paso una mayor habilidad para dominar los principios que rigen la organización de la información, y los mecanismos que posibilitan establecer relaciones entre eventos (Hickmann, 1995: 195; Manhardt y Rescorla, 2002: 2; Auza y Hess, 2013: 12), lo cual los habilita para volverse “niños narradores”, como lo mencionaba Slobin (1990: 238) en párrafos anteriores.

Por su trascendencia en el proceso de especialización, las definiciones de cohesión y coherencia como parte de las capacidades narrativas se retomarán en el tercer escenario de análisis, que es el pragmático-discursivo, dado que ambas son relevantes en la construcción paulatina de narraciones cada vez más estructuradas.

Dentro de la amplia gama de estrategias lingüísticas con que cuenta un niño para dar coherencia y cohesión a su narración, destacan las PAF, las cuales les ofrecen a los pequeños la posibilidad de hablar de los momentos internos de una acción al focalizar el inicio, desarrollo y término del evento narrado (Comrie, 1976: 3; Sebastián, 1991; 182; Giammatteo 2003: 15).

Dicha posibilidad para ubicar acciones y personajes en el tiempo hace a las PAF parte tanto de las capacidades como de la competencia narrativa, es decir, se adquieren en etapas tempranas, pero se especializan al emplearlas dentro de una narración más estructurada y explícita en los años escolares.

Esta “dimensión cronológica” de la narración (Ochs, 2004; 272), ya expuesta al inicio de este apartado, hace que esta forma discursiva sea un excelente medio para investigar la evolución de las PAF, debido al anclaje del aspecto como función gramatical en una temporalidad interna de eventos que se encadenan para construir una historia; así lo señala la siguiente cita:

Narrating a story requires an integration of (at least) two kinds of process. The ordering of linguistic units (sentences and clauses) that refer to propositions which represent a sequence of (unfolding) events, or what refer to as “referential activity” is what gives the impression that narratives are ordered along a horizontal axis along which events (and thus “the plot”) unfold as the narrative is told” (Bamberg y Marchman, 1991: 277).

Es así como la narración, al estar integrada en un eje temporal de sucesos que construye su estructura, se vuelve una forma de discurso rica en oportunidades para la

producción de distinciones aspectuales al ayudar a expresar el momento de la acción verbal en su inicio, secuencia, simultaneidad, prospección, retrospección o final (Berman y Slobin, 1994: 3; Johnson y Fey, 2006: 421; Genta, 2008:66).

Es pertinente aclarar que, desde un enfoque funcionalista de análisis, los ejes espacial, temporal y causal de la narración interactúan en un *continuum* cuando un hablante construye sus narraciones.

Aunque el interés de esta tesis se enfoca mucho más en el desarrollo del eje temporal de eventos narrativos, por ser el más relacionado con las PAF, tampoco se puede soslayar el hecho de que las expresiones causales se muestran de forma prolífica cuando los niños narran, y, de hecho, se volverá a retomar esta relación temporalidad-causalidad en el apartado 4.3 al hablar de la complejidad semántica de las perífrasis de fase.

Hasta este punto se ha dejado claro el concepto de narración, la diferencia entre capacidades y competencias narrativas y las características de cohesión y coherencia que son propias de la especialización lingüística de esta clase de discurso extendido, sin embargo, hace falta establecer qué formas de narración se eligen como las más pertinentes para estudiar la evolución de las PAF en la lengua infantil para esta tesis.

2.6.3. Recuento y experiencia personal, dos formas de narración apropiadas para investigar el proceso de especialización lingüística.

Existen diversas clases de narraciones y variadas nomenclaturas al respecto de estas, pero para ser congruentes con un estudio evolutivo como éste, se considerarán sólo dos de las formas de narración que propone Preece (1987: 356)²⁵ en su investigación sobre narraciones espontáneas con niños en edad preescolar: recuento y experiencia personal.

²⁵ Las formas de narración propuestas por Preece (1987: 356) son: anécdotas personales, anécdotas ocurridas a otros (*vicariuos anecdotes*), “*Tattle-tales*” o chismes, recuento de fuentes impresas, recuento por medios

Se eligen esas y no otras formas de narración por considerar que ambas son accesibles y conocidas por los niños en años escolares y, dado su diferente objetivo comunicativo, pueden ser comparables entre sí para detectar posibles diferencias o semejanzas evolutivas en la producción infantil de las PAF, lo cual constituye una de las preguntas de investigación del apartado 1.3.

El recuento se define como la forma de narración en que los niños relatan una historia luego de haberla escuchado, ya sea de cuentos tradicionales, observada en medios audiovisuales o de una secuencia de imágenes con orden temporal (Preece, 1987: 360; Berman y Slobin, 1994:1).²⁶

Se utiliza por lo general un cuento para recontar por su accesibilidad en el conocimiento de estas historias de ficción para los niños, con cuya estructura y características formales están familiarizados desde casa cuando sus padres les leen o relatan cuentos. También existe familiaridad con los cuentos en la escuela, donde dicha forma discursiva se emplea con frecuencia como medio de aprendizaje (Alarcón Neve, 2000: 13; Schick y Melzi, 2010: 302).

La narración de un recuento ofrece a los niños una estructura narrativa ya establecida y una secuencia dada de antemano desde la primera vez que se les narra el cuento o visualizan el video, lo cual permite que lleven a cabo la tarea narrativa sin desgastar demasiada atención

audiovisuales, fantasías originales, ficciones originales, trucos, bromas narrativas, parodias narrativas, narrativas hipotéticas, narrativas repetidas por el mismo narrador, narrativas repetidas por otra persona y narrativas colaborativas.

²⁶ El recuento ha sido la forma de narración más utilizada en los estudios evolutivos de lenguaje, por ejemplo, en inglés destacan los trabajos de Bamberg (1991), Peterson y MacCabe (1991) y Berman y Slobin (1994) los cuales emplean el recuento de la historia *Frog, Where are you?* de Mercer Mayer (1969). En español también hay antecedentes de estudios que emplean el recuento de cuentos tradicionales como medio para investigar el desarrollo lingüístico, por ejemplo, González Márquez, (2009) y Ochoa, (2009); y en lenguas originarias Gómez López, (2013) y De León Pasquel (2014) entre otras.

en recordar y crear toda la estructura de una historia (Preece, 1987: 361; Hudson y Shapiro, 1991: 92; Berman y Slobin, 1994: 1).

La segunda forma de narración elegida como medio para analizar la producción de PAF, es la experiencia personal, la cual se define como un relato de una anécdota significativa, vivida en el pasado por el niño. Las narraciones de experiencia personal se caracterizan por estar estructuradas en 1° persona y por narrar eventos reportables, o dignos de ser contados, notables e importantes para los pequeños (Preece, 1987: 358; Hudson y Shapiro, 1991: 95).

Se considera que la experiencia personal es de las primeras formas de narración en aparecer en edades tempranas (Hudson y Shapiro, 1991: 92), pues implica relatar hechos relevantes, inusuales o problemáticos ocurridos en la vida diaria o rutina de los pequeños, que rompen la organización normal de los acontecimientos por su originalidad o dramatismo (Bruner, 1998: 28; Ochs, 2004: 271; Hess Zimmermann, 2010: 50).

Sin embargo, al mismo tiempo que la narración de experiencias personales es familiar y accesible para los pequeños,²⁷ implica construir desde cero toda la estructura narrativa pues el niño pone en juego una serie de complejas capacidades cognitivas como la memoria, evocación y anticipación para lograr narrar con éxito el suceso que desea comunicar (Hudson y Shapiro, 1991: 99; Ochs, 2004: 269).

Para recapitular, tanto la narración de recuento como la de experiencia personal son dos formas de narración que aparecen temprano en el habla infantil y de fácil reconocimiento

²⁷ Dentro de los estudios evolutivos consultados para esta investigación, que emplean la narración de experiencia personal en español, se encuentran: Shiro (2001), quien contrasta narración de experiencia personal y de una historia de ficción en búsqueda de discurso reportado en niños venezolanos entre 6 y 11 años, y Hess Zimmerman (2010), quien contrasta experiencia personal y la actividad de completar una historia con niños mexicanos de 6, 9 y 12 años. También se consultaron los trabajos de Betancourt y Montes (2013) y Galván *et al.* (2015) los cuales se centran sólo en narraciones de experiencias personales cotidianas y de narrar un accidente sufrido por los niños.

y acceso para los niños, pero es en años escolares cuando ambas se especializan y los niños comienzan a complejizar las opciones lingüísticas con que cuentan para lograr sus fines comunicativos de forma cada vez más explícita cuando narran.

Ambas clases de narración difieren en la carga cognitiva que implican para los niños y en algunos aspectos formales de su estructura y función comunicativa, pero esas diferencias no impiden que sean comparables entre sí, sino que, por el contrario, son sus diferencias las que abren la posibilidad de encontrar también caminos evolutivos distintos en la forma como los niños producen PAF en cada forma de narración.²⁸

Por consiguiente, tanto el recuento como la experiencia personal son de suma importancia para el diseño metodológico, la recolección del corpus y el análisis de datos que sustentan esta investigación, y se remitirá constantemente a sus definiciones y características a lo largo del documento, incluso al momento de presentar ejemplos tomados del corpus narrativo infantil, porque la comparación entre ambas clases de narración es la base para encontrar rutas de desarrollo de las PAF.

²⁸ En el capítulo 3 de metodología se presentarán con mayor extensión las diferencias entre ambas clases de narración a nivel cognitivo y discursivo, para destacar la repercusión de esas distinciones en los posibles resultados de la producción infantil de PAF presentados en el análisis.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico es una parte central de los estudios de adquisición y desarrollo lingüístico, ya que permite concretar los postulados teóricos que sustentan la investigación en estrategias que hacen posible obtener datos de habla infantil, necesarios para el análisis y comprobación de las hipótesis y preguntas de investigación, planteadas en el apartado 1.3.

Esa importancia hace que la elección de la metodología sea crucial en estudios evolutivos para contar con los datos lingüísticos que sean la base del posterior análisis, y, por consiguiente, esta elección debe ser congruente con los objetivos y el marco teórico elegido para esta investigación, en este caso, la perspectiva interaccionista-funcional.

Es pertinente recordar que una de las premisas expresadas en el capítulo 1 al definir ambas propuestas teóricas, fue su complementariedad, pues interaccionismo y funcionalismo son compatibles en la mayoría de sus postulados, sobre todo al considerar que la comunicación es el motor y germen de la lengua en uso (Berman y Slobin, 1994: 4; Bogard, 2014: 9).

Dicho énfasis en la comunicación es el punto de partida que orienta todo el diseño metodológico, ya que el corpus recolectado para este análisis se conforma con muestras de habla de narraciones producidas por niños que se encuentran en transición entre diversas etapas de evolución lingüística, y la narración como forma discursiva posee una finalidad comunicativa específica: relatar una sucesión de hechos pasados.

Es debido a estas características de la narración y del grupo de edad de los años escolares, que la elección sustentada y adecuada de la metodología se volvió un punto muy trascendente de esta investigación.

Este énfasis en la metodología ocurre porque, como se mencionó en la introducción de la tesis, el interés por estudiar las PAF surgió a partir de un corpus narrativo recolectado en

2013, donde estas expresiones eran muy abundantes y evolutivamente significativas, sin embargo, al presentar esos resultados preliminares en varios congresos de lingüística, las tendencias de desarrollo fueron cuestionadas al sugerir que quizá los resultados estaban influidos por la metodología.

Dicha duda propició una de las preguntas de investigación presentadas en el capítulo 1, sobre la especialización de las PAF, al preguntarse si un cambio en la forma discursiva (que no sea recuento) mostrará también tendencias de desarrollo ascendentes, algo que sólo se puede lograr mediante la comparación.

Toda metodología que pretenda obtener datos lingüísticos con niños difiere en cuanto a sus estrategias de las formas que se emplean para obtener datos de los adultos, ya que los niños están aún en un proceso de evolución de sus capacidades lingüísticas, cognitivas y de interacción social.

Es debido a ello que la mayoría de los pequeños no se expresan con facilidad de forma oral ante extraños ni responden a consignas o indicaciones de la manera en que lo haría un adulto. Por ende, es de suma importancia que un estudio evolutivo como el que nos ocupa tome en cuenta estas características para elegir los mejores instrumentos que motiven la narración.

Con tal finalidad, se consideraron ciertas características de desarrollo de los niños en años escolares para diseñar la metodología, ya que, desde una visión interaccionista, se sabe que en el desarrollo lingüístico inciden también aspectos sociales y cognitivos que en estas etapas evolutivas se vuelven cruciales para adaptar una metodología a las características de los niños.

Las características cognitivas que se tuvieron en cuenta fueron sobre todo las funciones ejecutivas cerebrales²⁹, como la atención sostenida y la memoria de trabajo; ambas se desarrollan de forma gradual conforme el niño avanza en edad y determinan el hecho de que un niño logre realizar una tarea propuesta y comprenda las consignas que se le proponen (Zelazo y Müller, 2011: 574).

Ambas funciones ejecutivas se tuvieron presentes en la elección y diseño de los instrumentos de obtención de narraciones, al procurar siempre que dichos instrumentos se adecuaran a las características de maduración cognitiva de los tres grados escolares, con la finalidad de que los datos fueran comparables entre sí (Slobin, 1990: 237; Lust, 2006: 125; Garayzábal y Codesio, 2015: 122).

Además de lo cognitivo, se priorizó también en el diseño metodológico la incidencia que tendría el contexto social en que se recogerían los datos narrativos: la escuela, que, como ámbito de socialización y comunicación, es un contexto complejo de interacción.

Como quedó establecido en el capítulo 2, es en el medio escolar donde los niños expanden su conocimiento de nuevas formas de discurso y se detona el proceso de especialización mediante la reflexión metalingüística, sobre todo cuando los niños logran el aprendizaje formal del lenguaje escrito (Gombert, 1991: 145; Barriga Villanueva, 2002: 37; Berman, 2007: 356).

La incidencia de la escuela como medio de obtención de los datos de habla infantil implicó para la investigadora reconocer la compleja realidad lingüística, cultural y social en

²⁹ Se consideran como funciones ejecutivas a todas aquellas capacidades cognitivas que permiten a los niños realizar de forma voluntaria y consciente cualquier actividad, entre ellas atención, memoria, adaptabilidad cognitiva, control emocional, capacidad de planificación, entre otras (Zelazo y Müller, 2011: 575).

que están insertos los pequeños, y estuvo relacionada con la elección de una metodología de investigación cualitativa que se ajustara a estas necesidades.

Así pues, la investigadora —que es un actor ajeno al entorno escolar— requirió de formas de conocimiento de la realidad que la ayudaran a insertarse en las dinámicas escolares y familiarizarse con los sujetos, lugares e interacciones que encierra una jornada de trabajo escolar, con el fin de tener éxito en la conformación de un corpus de habla infantil y contar con datos relevantes de ese entorno de socialización en donde se materializa la lengua en uso (Bower, 2008: 7).

De acuerdo con los postulados interaccionistas y funcionalistas que sustentan este estudio, es la etnografía lingüística la rama de las ciencias sociales que ofrece metodologías más idóneas para la inserción de un investigador en un ambiente ajeno, y para sistematizar los datos que lo lleven a un conocimiento más específico de una realidad tan compleja, como lo es la escuela (Bertely, 2007: 28). Dentro de los diversos métodos etnográficos, es el estudio de caso el que responde de manera más consistente a las necesidades prácticas y teóricas de un estudio de habla infantil como este.

El estudio de caso es un medio de obtención de datos sobre una problemática de interés para el investigador, que se vale de estrategias como grabaciones, observación participante y entrevistas a docentes y alumnos para conocer mejor esa realidad social y su incidencia en la problemática que se desea investigar, para así relacionar dichos datos con los postulados teóricos y buscar respuestas sustentadas para explicar la situación de interés (Duranti, 2000: 126; Simons, 2011: 20).

En cuanto a la investigación que nos ocupa, el estudio de caso como base del diseño metodológico permitió trazar un plan de trabajo ordenado y sistemático para la obtención de las narrativas infantiles en ambientes escolares, para contar con material de análisis que

permitiera comprobar o rechazar la tesis que se enunció al inicio: la existencia de un proceso de desarrollo lingüístico a lo largo de los años escolares, visible en una especialización de las PAF con un aumento en la complejidad de estas estructuras en distintos niveles de la lengua.

Es debido a este interés en demostrar las diferencias en patrones evolutivos de la ruta de especialización infantil de las PAF, que se otorgó especial atención al diseño metodológico del presente estudio, al elegir varios instrumentos atractivos y motivadores para propiciar en los niños el deseo de narrar, proceso que se describe a lo largo de este capítulo.

Es importante recalcar que, en diversos puntos de la presentación de la metodología, se hará continuamente referencia a los conceptos de desarrollo en los años escolares expuestos en capítulos anteriores, pues cada decisión que se tomó para diseñar y aplicar la metodología de estudio de caso es consistente con las bases teóricas interaccionistas y funcionalistas, y también con las características evolutivas de los niños que están en proceso de especialización de su lengua.

3.1. CARACTERÍSTICAS DE UN CORPUS DE HABLA INFANTIL

Como ya se ha manifestado, la forma en que se obtiene el corpus es un punto primordial en los estudios evolutivos de adquisición y desarrollo lingüístico, ya que se analizan datos que proporcionan niños en diversas etapas de especialización de su lengua y que poseen, por su edad, ciertas características de desarrollo que deben tomarse en cuenta al elegir una metodología; considerar esas características permite realizar comparaciones entre la producción de los niños y maximizar los alcances de la investigación con mayor solidez.³⁰

³⁰ In order of data to be comparable across natural speech samples from different children, principles of data collection, transcription and coding must be consistent and systematic [...] Systematic analysis of natural speech, assessing both grammatical forms of utterances and contexts in which they occur, can maximize the possibility of the researcher's discovery of children's grammatical system at any particular time (Lust, 2006: 132).

Es tanta la importancia de la metodología en estudios evolutivos que, cuando esta no se diseña de forma coherente con las bases teóricas y principios de desarrollo adecuados a la edad de los niños, las conclusiones de la investigación pueden ser cuestionables (Berman, 1995: 300).

La metodología de obtención de datos de habla infantil que se siguió para conformar el corpus de este estudio es una técnica de producción narrativa denominada *elicited production*³¹ término que en español se puede comprender como “producción motivada o provocada”.

En esta técnica, la investigadora les propone a los pequeños la producción de una forma discursiva específica, como lo es la narración de recuento y experiencia personal, y con temas determinados y elegidos de antemano en este caso, derivados de un cuento y un video.

La decisión metodológica de optar por una producción oral motivada y no libre, responde a las necesidades de comparación que guían la investigación, pues las producciones espontáneas no serían fácilmente comparables entre niños en distintos momentos de desarrollo.

Como se dijo en el capítulo 2, el discurso narrativo posee características que lo vuelven propicio para el empleo de expresiones aspectuales de fase, entre ellas su organización temporal de eventos (Labov y Waletzky 1967:13), por lo que toda la

³¹ Experimental methods can elicit language production in ways which allow the researcher to target particular aspects of linguistic knowledge and do so in controlled fashion. In one type, the experimenter tries to provide children with a standardized context which would motivate children to select a sentence which the researcher is interested. (Lust, 2006: 133).

metodología aquí presentada se encuentra orientada a la producción de esta forma discursiva.³²

Una vez establecida la manera de obtención de datos narrativos que conforma el corpus, se procede a explicar las decisiones metodológicas que se consideraron para lograrlo.

En el diseño metodológico que se realizó para esta investigación, se tuvieron muy en cuenta, como se mencionó en párrafos anteriores, factores tanto cognitivos como del contexto de producción de las narraciones, siempre sustentados con las bases teóricas del interaccionismo (Hickmann, 2001: 107; Flavell, *et al.* 2002: 100; Nelson, 2007: 163).

En cuanto a las características de desarrollo cognitivo más importantes para el diseño de la metodología, se encuentran las capacidades infantiles que inciden en la posibilidad de realizar una tarea, al entender y atender las consignas que el adulto les propone. Estas capacidades cognitivas se engloban en el concepto de funciones ejecutivas,³³ las cuales permiten a los niños realizar de forma voluntaria y consciente cualquier actividad (Zelazo y Müller, 2011: 575).

Las funciones ejecutivas relevantes para el diseño metodológico aquí presentado fueron, como ya se expuso al inicio del capítulo, la memoria de trabajo y la atención sostenida, dada su influencia directa en el éxito de la realización inmediata de las tareas

³² Es innegable que quizá en otra forma de discurso extendido como la descripción y argumentación, la producción infantil de PAF no se daría con la misma facilidad por los niños, o tal vez podrían adoptar funciones diferentes a las aquí analizadas, dados los objetivos comunicativos distintos de esas formas discursivas. Este hecho abre una ventana para futuras investigaciones que permitan realizar comparaciones de producción de PAF entre distintas clases de discurso.

³³ Executive function is elicited when a person is presented with a novel or challenging task or placed in an unfamiliar situation for which he or she does not have routinized, automatic responses. This construct includes several core cognitive processes, including, but not limited to, attention, working memory, inhibition, and self-monitoring. These core processes work in coordination to allow for the more complex manifestations of executive function, such as planning, inductive reasoning, and flexible, strategic problem solving. (Welsh, *et al.* 2006: 174).

narrativas de recuento y experiencia personal, y la comprensión y ejecución de las consignas dadas por el investigador para la obtención del corpus.

La memoria de trabajo se define como aquella clase de memoria que utilizamos cuando tratamos de retener información sobre algo que nos acaban de decir, cosas que acaban de pasar o indicaciones que se deban seguir para resolver algún tipo de problema para la toma de decisiones (Morgado Bernal 2005, p. 227; Flavell *et al.* 2002: 235).

En un momento inicial de desarrollo, los niños no tienen tanta capacidad de retener varias indicaciones o consignas a la vez y éstas deben ser muy sencillas y concisas, pero conforme avanzan en edad dicha capacidad se expande, permitiéndoles atender a más de una consigna a la vez y ejecutar bloques de indicaciones más amplios (Schneider, 2011: 356; Garayzábal y Codesio, 2015: 153).

Debido a ello, la capacidad de memoria de trabajo incidió en el diseño metodológico en la manera de presentar oralmente las tareas y consignas a los niños para que produjeran las narraciones de experiencia personal y de recuento. Esto se concretizó en la realización de guiones de consignas que se adaptaran a la capacidad de memoria de trabajo de los niños en los tres momentos de desarrollo, ya que no se diseñaron consignas especiales por edad, sino que fueron las mismas para todos los niños.

En el apartado 3.7. más adelante se presenta un cuadro que refleja la forma como se consideró la memoria de trabajo en el diseño metodológico.

Por su parte, la atención sostenida es el elemento encargado de activar ciertos mecanismos o procesos que le permiten al niño mantener un foco atencional y permanecer en un estado de vigilancia ante determinados estímulos, prolongando este estado durante periodos de tiempo más o menos extensos (Jiménez *et al.* 2012, p. 94; Nelson, *et al.* 2006: 154).

El tiempo en que un niño puede concentrarse en una misma tarea aumenta con la edad y desarrollo de otras capacidades cerebrales, pero se ha establecido en alrededor de 10 minutos en niños de 6 a 12 años (Rebollo y Montiel 2006, p. 54), de modo que una actividad o tarea que rebase dicho tiempo corre el riesgo de perder la atención de los pequeños y no ser exitosa.

Por ende, la atención sostenida determina por cuánto tiempo un niño puede concentrarse en una tarea como la narración y el tiempo de atención que puede prestar a un estímulo como la lectura de un cuento o la observación de un video.

En la metodología se puede apreciar la incidencia de la atención sostenida al elegir las mejores estrategias para propiciar las narraciones, en este caso, los libros de cuentos y los videos, al considerar que no rebasarán los tiempos en que un niño en el rango de edad elegido puede prestar atención a un mismo estímulo.

Para algunos autores, las funciones ejecutivas como las aquí señaladas también son llamadas “capacidades mentales superiores” (Flavell *et al.*, 2002: 170; Nelson *et al.*, 2006:143) e incluyen: memoria de trabajo, planeación, atención, inhibición de impulsos, adaptabilidad cognitiva y metacognición, entre otras.

Como se aprecia en esta breve recapitulación de las funciones ejecutivas, estas también se relacionan con el paso de un pensamiento epilingüístico a una conciencia metalingüística, mencionados en el capítulo 2 entre las características del desarrollo lingüístico en años escolares.

Con la anterior afirmación se hace evidente cómo, desde una visión interaccionista, en el desarrollo lingüístico se encuentran interrelacionados los aspectos cognitivos, pues es en los años escolares donde maduran las funciones cerebrales que permiten al niño la

reflexión consciente sobre su lengua, que en edades tempranas aún está en proceso de desarrollo.

Con todas estas consideraciones, se tuvieron en cuenta inicialmente cuatro posibles estrategias metodológicas para motivar la narración con los niños:

- Dos libros de cuentos: *La mejor mascota* (2007) de David La Rochelle, y *Guapa* (2016) de Jiménez Canizales.
- Dos videos: *El puente* de Ting Chian Tey (2010) de 2:46 minutos y *El topo con mala suerte* (2004) de Blur Studio con 4:19 minutos.³⁴

Los cuatro instrumentos se sometieron a un proceso de pilotaje con la intención de elegir sólo uno de cada clase que mostrara ser consistente con las características de atención sostenida de los niños en todas las edades. El resultado de ese pilotaje y la elección final de los instrumentos metodológicos se detalla en el apartado 3.4, más adelante.

Como se ha expuesto hasta ahora, las funciones ejecutivas de atención sostenida y memoria de trabajo inciden en la realización inmediata de una tarea y en la comprensión de consignas que se dan a los niños para proponerles una actividad narrativa; dado que el desarrollo de estas capacidades cognitivas tiene que ver con procesos madurativos propios de la edad, se puede considerar, por ende, que son parte de la competencia narrativa que se mostró en el cuadro 2.

Tener en cuenta las características de atención sostenida y memoria de trabajo de los niños ayuda al investigador a adaptar las actividades a las características de desarrollo infantil

³⁴ Ambos videos tienen la particularidad de ser cortos animados de poca duración acordes a los parámetros de atención sostenida de los niños expuestos en párrafos anteriores, y carecen de narración y diálogo de los personajes para evitar el calco de estructuras lingüísticas en la producción infantil. Se pueden consultar en los siguientes enlaces:

EL PUENTE <https://www.youtube.com/watch?v=ZgaidCmzfHk>

EL TOPO <https://www.youtube.com/watch?v=rOh6KVFaw7w>

en el rango de edad en que se encuentran los pequeños y, por tanto, ofrece una forma congruente y sustentada de obtener un corpus narrativo infantil que permita las comparaciones en la producción narrativa de los niños, usando los mismos instrumentos para todas las edades (Slobin, 1990: 237; Lust, 2006: 125).

3.2. ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ANALIZAR EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN AMBIENTES ESCOLARES

Como se ha resaltado a lo largo de este capítulo, la metodología de obtención de datos de habla infantil elegida para sustentar esta investigación está guiada por los principios del interaccionismo y el funcionalismo como enfoques teóricos.

En el apartado anterior se expuso la relevancia de los aspectos de desarrollo cognitivo en el diseño metodológico de consignas e instrumentos al obtener una producción narrativa provocada o motivada por el investigador, de acuerdo con los objetivos del estudio (Lust, 2006: 133).

Sin embargo, para seguir el postulado interaccionista, hace falta explicar la forma como se consideró en la elección de metodología la influencia del contexto social en que se tomarían las muestras de habla infantil: la escuela.

El hecho de que el corpus narrativo se recoja y produzca en ambientes escolares por parte de un investigador ajeno a las dinámicas de relaciones e interacciones de esos espacios de socialización de la lengua, demanda el empleo de una metodología acorde a estas circunstancias.

Las ciencias sociales y en particular la antropología lingüística³⁵ y la etnografía de la comunicación³⁶ ofrecen una metodología ampliamente probada que permite la inserción de un investigador en un ambiente social ajeno para obtener información de los sujetos que conforman esa realidad. Esta metodología se denomina como estudio de caso.

Un estudio de caso es un método de conocimiento de la realidad que puede referirse a problemáticas de interés tanto de un individuo en particular como de un grupo, aula, institución o de un sistema entero (Simons, 2009: 20).

En un estudio de caso, lo que se llega a saber del fenómeno de estudio se obtiene por la recolección de datos individuales o de grupos pequeños mediante descripciones cualitativas y la posterior interpretación del investigador de una problemática específica (Coller, 2000: 21).

En sus orígenes, el estudio de caso, como metodología derivada de las ciencias sociales, tuvo amplia aplicación en el área de adquisición de la lengua con el análisis del habla de uno o varios niños a lo largo de un periodo de tiempo en estudios longitudinales como los de Brown (1973) o Bloom (1991) en inglés o de Montes Miró (1992) y Rojas Nieto (2007) en español de México, entre otros.

Sin embargo, también es posible aplicar el estudio de caso a investigaciones de tipo transversal (Serra *et al.* 2000: 75) con cierto número de hablantes de diferentes edades.

Es importante destacar que el estudio de caso se ampara bajo el paradigma de investigación cualitativa, por lo que se enfoca más en conceptualizar la realidad y los diversos

³⁵ La antropología lingüística se define como aquella disciplina que estudia el lenguaje como un recurso de la cultura, concibiéndolo como un sistema de comunicación inserto en un marco de prácticas culturales complejas que se interrelacionan entre sí para darle significado (Duranti, 2000: 21).

³⁶ Se define como etnografía a una metodología de recolección de datos mediante descripciones de la realidad social de un grupo particular de individuos que demanda la inserción directa y prolongada del investigador en los entornos sociales de interés con el fin de obtener datos relevantes mediante diversos instrumentos como grabaciones, entrevistas, descripciones escritas, etc. (Duranti, 2000: 126; Bertely 2007: 27).

factores que la construyen, ofreciendo descripciones de un fenómeno y estableciendo tendencias a partir de los datos analizados (Duranti, 2000: 130; Cadena Íñiguez *et al.* 2017: 1605).

Aunque, como lo expresa Coller (2000: 21), también es posible que un estudio de caso se auxilie de datos cuantitativos siempre que estos sirvan para ejemplificar la importancia de la problemática que pretende investigar, debido a que un estudio de caso es relevante por los datos que aporta en su análisis y no por una validez estadística, pues hay estudios de caso que, desde el área lingüística, estudian la producción de una sola persona y no por ello se consideran inválidos científicamente.

El estudio de caso que aquí se desarrolla se enfoca en reunir datos narrativos de habla infantil para encontrar y describir rutas de especialización de las PAF en dos clases de narraciones y en tres grupos de edad.

Dado que no habrá una representatividad estadística en el número de participantes ni se tomarán en cuenta variables sociolingüísticas, la investigación no puede ser considerada como totalmente cuantitativa.

Debido a ello, se opta por una aproximación a un modelo mixto,³⁷ conservando una orientación cualitativa al analizar la producción infantil de PAF y mostrar ejemplos de las funciones de estas estructuras en varios niveles de la lengua, pero auxiliado de indicadores de complejidad para contabilizar y reflejar la evolución de dicha producción en distintas etapas de desarrollo (Pereira Pérez, 2011: 18).

³⁷ Los métodos de investigación que mezclan o combinan diversas técnicas, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje de investigación cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, se denominan métodos mixtos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004: 17).

El estudio de caso basado en un modelo mixto, como el que nos ocupa, no pretende ofrecer conclusiones generales ni determinantes, sino destacar tendencias en un fenómeno particular dentro de una realidad polifacética que se estudia desde un área o problema de interés de las ciencias sociales: el desarrollo lingüístico en años escolares (Bertely, 2007: 29).

Una vez establecida la definición, alcance y pertinencia de un estudio de caso, se detallan los cuatro pasos que lo constituyen como estrategia de estudio de una realidad determinada:

- *Planificación o diseño*: consiste en aquellas consideraciones teóricas que se relacionan con la problemática estudiada, y definen el rumbo que tomará la investigación, por ejemplo, establecer en qué ambiente y población se realizará la recolección de datos, así como aquellos instrumentos del estudio de la realidad se va a efectuar para contar con información que permita contestar las hipótesis y preguntas de investigación (Coller, 2000: 66).

Esta parte del diseño metodológico se condensa en el presente capítulo, al exponer la caracterización de la muestra, la selección de escuelas, las pruebas piloto y la selección de estrategias para la obtención de las narraciones infantiles de recuento y experiencia personal, así como aquellas estrategias de obtención de información de la realidad escolar que se seleccionaron, como la observación participante y las entrevistas.

- *Trabajo de campo*: Se refiere a la aplicación de los instrumentos diseñados para la obtención de datos relevantes al tema o problema que se quiere investigar, ya inserto el investigador en el ambiente escolar, donde también se toman en cuenta aquellas adecuaciones y elecciones hechas sobre la marcha durante su aplicación (Simons, 2011: 55).

Esta fase del estudio de caso se llevó a cabo durante los meses de octubre a diciembre de 2019 y de enero a marzo de 2020 en dos escuelas de la Ciudad de México, y corresponde a la fase de pilotaje y de recolección del corpus, respectivamente.

- *Análisis de datos*: Consiste en la sistematización de la información obtenida mediante el trabajo de campo, analizándola en búsqueda de datos relevantes para la problemática que se desea estudiar. Dado que estos datos se obtienen de sujetos en una realidad tan compleja como los ambientes escolares, es común que esa información sea de naturaleza heterogénea, por lo que el investigador debe buscar una manera de clasificar y seleccionar aquella información relevante revisando las interrogantes iniciales del problema, acudiendo a la teoría y formulando explicaciones relevantes (Coller, 2000: 87).

En este estudio, el proceso que se siguió para el análisis de resultados se puede consultar en el apartado 4.1., donde se exponen los criterios para la definición de las PAF como categorías de análisis y sus clases posibles, de acuerdo con el momento de la acción verbal que expresan, todo lo cual contribuyó al etiquetado de estas estructuras en el corpus narrativo en búsqueda de tendencias evolutivas de especialización lingüística.

- *Presentación de resultados*:³⁸ es el paso final donde el investigador expone sus hallazgos en torno al problema estudiado, intentando convencer a su audiencia de la veracidad de las conclusiones del estudio. Es el elemento crucial para que el caso sea

³⁸ En el texto original de Coller (2000: 96) se le llama “narración” a este último paso, que consiste en la presentación de resultados, pero para evitar confusiones con el concepto medular de narración que se presentó en el capítulo 3, se decide nombrarlo “presentación de resultados” porque es a lo que se refiere como paso final de un estudio de caso.

comprendido e incorporado al acervo de conocimiento de la ciencia de la cual surgió la problemática (Coller, 2000: 96).

La presentación de resultados o tendencias generales de desarrollo de las PAF se realiza en este estudio a partir del apartado 4.2. al 4.4. a través de 3 escenarios de análisis congruentes con un enfoque funcional de análisis lingüístico: estructural, semántico y pragmático-discursivo.

Para seguir en este mismo orden los pasos de la metodología de estudio de caso, se comienza por describir las decisiones más relevantes, previas a la obtención de los datos.

3.3. PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO: CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA Y SELECCIÓN DE ESCUELAS

En el momento inicial del estudio de caso, fue necesario seleccionar tanto los grupos de edad más adecuados dentro de la etapa de desarrollo de los años escolares, como las escuelas en las cuales se llevaría a cabo el trabajo de campo necesario para obtener el corpus narrativo.

Al planificar la obtención de un corpus en ambientes escolares, se consideró como la decisión más pertinente que éste estudio fuera de tipo transversal (Serra *et al.* 2000:75), es decir, seleccionando ciertos grados escolares que permitan observar diferencias evolutivas significativas en la producción de PAF.

Dadas las características del sistema educativo mexicano, donde el ingreso a la escuela está determinado por fechas específicas de los ciclos escolares, es común que en el mismo grado haya alumnos de rangos de edades diversas, oscilando entre un año de diferencia entre los niños, así que se eligió optar por grados escolares para conformar la muestra y no por grupos de edad homogéneos.

Estas características, así como los grupos de edad elegidos para el estudio de caso, se condensan en la siguiente información:

Cuadro 3: Conformación de la muestra

Grado escolar	Edades equivalentes
3° de preescolar	De 5;0 a 5;11 años
3° de primaria	De 8;0 a 8;11 años
6° de primaria	De 11;0 a 11;11 años

La elección de estos grados escolares se encuentra en consonancia con el rango de edad de los años escolares y permite trazar líneas evolutivas por medio de la comparación en la producción de PAF en tres momentos diferentes de desarrollo de la lengua.

Se consideró en los grados elegidos una edad frontera (Chomsky, 1976: 9; Karmiloff-Smith, 1986, 455; Barriga Villanueva, 2002: 31), que se ubica en el grupo de 3° de preescolar, donde los niños aún no acceden al aprendizaje formal de la lengua escrita pero ya están en contacto con la escolarización formal, dado que el preescolar en México es parte de la educación básica desde 2004. Así que los niños que cursan dicho grado ya han comenzado su ampliación de entornos sociales de uso de la lengua, marcando con ello el inicio del proceso de especialización.

Los dos grupos restantes, 3° y 6°, representan el periodo intermedio y el final de la educación primaria, donde los alumnos ya han consolidado su aprendizaje del lenguaje escrito y con ello han potenciado su reflexión metalingüística al estar en contacto con formas nuevas de discurso extendido, entre ellas el narrativo (Barriga Villanueva, 1992: 37; Berman, 1995: 285; Nippold, 2006: 371).

Una vez seleccionadas las características de los sujetos que conformaron la muestra y al tener claro que se reuniría el corpus narrativo en ambientes escolares, se procedió a seleccionar las escuelas más apropiadas para llevar a cabo la investigación.

Para ello, se eligieron dos escuelas públicas, una preescolar y una primaria, ubicadas en la Ciudad de México, cercanas geográfica y socialmente entre sí para evitar grandes

diferencias en cuanto a las características socioeconómicas de las familias de los pequeños y, con esto, permitir que los resultados sean comparables entre sí en la búsqueda de tendencias de desarrollo de la lengua.

Las escuelas elegidas fueron el Preescolar “Elvira Jiménez Villafuerte” turno vespertino, ubicado en Lomas de Padierna, y la Primaria “Victoriano Guzmán” turno matutino ubicada en Coyoacán.

Debido a que la metodología del estudio de caso implica la presencia de la investigadora en las escuelas y su inserción en las dinámicas de las aulas, se contó previamente con el permiso de las autoridades educativas correspondientes y con la documentación necesaria a nivel institucional para la elaboración del trabajo de campo necesario para reunir un corpus narrativo de esta naturaleza.

Ambas escuelas otorgaron su consentimiento por medio de la firma de documentos donde directivos y docentes aceptaron participar del estudio y que el nombre de sus instituciones apareciera mencionado, mientras los padres de familia autorizaron del mismo modo la participación de los niños en las actividades de recolección de datos que se expondrá más adelante.

Una vez que se cumplió con todos estos requisitos administrativos, necesarios para tener acceso a las escuelas y poder recopilar el corpus de habla infantil, se procedió al trabajo de campo, momento en el cual la investigadora se insertó en el ambiente escolar para conocer la realidad de los niños en ese contexto de socialización y uso de la lengua, y poder aplicar los instrumentos más adecuados para motivar la producción oral de narraciones.

3.4. TRABAJO DE CAMPO: PRUEBAS PILOTO, ELECCIÓN DE INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DEL CORPUS

Con la finalidad de contar con datos que permitan explicar las tendencias de especialización de las PAF en las narraciones infantiles, la investigadora realizó “trabajo de campo” (Lamy, 2016: 11) en las escuelas seleccionadas durante los meses de octubre a diciembre de 2019 y de enero a marzo de 2020, empleando la técnica de observación participante.³⁹

Este proceso se basó en convivir con los niños y maestros durante toda la jornada de trabajo por varias semanas antes de obtener los datos narrativos, con la finalidad de conocer cuál es la dinámica cotidiana de interacción de los niños entre sí, de estos con los maestros y otros actores del entorno escolar y de los maestros con los padres de familia.

El empleo de esta técnica fue relevante porque propició una mayor confianza de los niños con la investigadora y favoreció el conocimiento de los materiales, espacios y tiempos de aprendizaje que se manejan en cada escuela para contar con herramientas que facilitaron la aplicación de los instrumentos de recolección de datos diseñados.

El conocimiento de la realidad escolar gracias a la observación participante posibilitó también que las actividades de narración se articularan con las planeaciones educativas de los docentes en un momento y espacio adecuados para la realización de actividades de la asignatura de Español para primaria y de Lenguaje Oral para preescolar.⁴⁰

Con estas consideraciones, se planificó primero la aplicación de pruebas piloto que permitieran saber la efectividad de los cuatro instrumentos diseñados previamente para la obtención de narraciones.

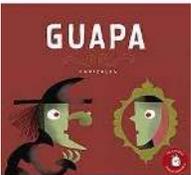
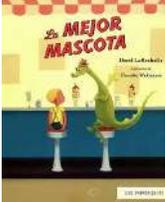
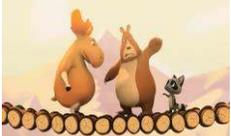
³⁹ La observación participante es una técnica etnográfica de obtención de información que supone la presencia, la percepción y experiencia directas del investigador ante los hechos de la vida cotidiana del grupo de estudio mediante su inserción en la realidad (Gruber, 2001: 56).

⁴⁰ El nombre de las dos áreas o asignaturas corresponde al que se le da en planes y programas vigentes a las actividades lingüísticas en las planeaciones de las maestras en el documento “Propuesta curricular para la educación obligatoria” (2016: 67).

La fase de piloteo se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2019, y durante este tiempo se aplicaron los cuatro instrumentos, tanto en la modalidad de recuento como de experiencia personal, en los tres grados escolares seleccionados a cinco niños de cada grado. Esto se realizó para valorar cuáles instrumentos presentaba una mayor efectividad al captar mejor la atención de los pequeños y favorecer la producción de narrativas más naturales y extensas, en consonancia con el enfoque comunicativo del interaccionismo y el funcionalismo.

Los instrumentos seleccionados para el piloteo se presentan en el cuadro 4 junto con las preguntas de experiencia personal que se relacionan con cada tema:

Cuadro 4: *Instrumentos para la obtención de narraciones en pilotaje*

Imagen	Estrategia para recuento	Pregunta para narración de experiencia personal
	Texto a) Cuento <i>Guapa</i> (Jiménez Canizales, 2016)	¿Alguna vez alguien te ha hecho sentir mal por cómo te vistes o por tu físico? ¿Cómo te sentiste?
	Texto b) Cuento <i>La mejor mascota</i> (David la Rochelle, 2007)	¿Alguna vez has tenido una mascota? ¿Cómo llegó a ti?
	Video a) <i>El puente</i> , 2010 (<i>Bridge</i>) de Ting Chian Tey (2:46 minutos)	¿Alguna vez te has peleado con alguien? ¿Con quién? ¿Por qué pelearon?
	Video b) <i>El topo con mala suerte</i> , 2004 (<i>Gopher Broke</i>) de Blur Studio (4:19 minutos)	¿Has tenido un día de mala suerte alguna vez? ¿Qué te pasó?

Posterior a la fase de pilotaje, y al contar con los resultados de las narraciones producidas por 20 niños —5 por cada instrumento—, se observó que aquellas estrategias que

mostraron una mayor efectividad para propiciar la narración oral de los niños al generar más interés fueron el libro *La mejor mascota* y el video *El topo con mala suerte*.

De esta manera se confirma la utilidad que tiene el pilotaje en el diseño y selección de la metodología, pues únicamente al aplicar una estrategia en la realidad escolar, con todo lo que implica lograr la participación de los niños en una tarea narrativa, es que se puede validar la efectividad de dichos instrumentos.

Como parte del trabajo de campo que se realizó en las escuelas, se incluyó también un momento preparatorio antes de aplicar las tareas de narración, donde se dispuso de tiempo para cubrir aquellos requisitos de carácter ético que requiere una investigación de estas características, es decir, obtener la autorización de los padres de familia para la participación de los niños en el estudio.

Con apoyo de los directivos y docentes, se enviaron a las familias cartas en que se informaba a los padres las características del estudio a realizar, y se exponían las garantías de protección a datos personales de los niños de parte de la investigadora, dejando a los padres la decisión de firmar aceptando o rechazando la participación de sus hijos, de modo que sólo se tomó en cuenta para la conformación del corpus a pequeños que contaron con dicha autorización.⁴¹

Una vez cubiertos dichos requisitos éticos, se decidió conformar un muestreo selectivo e intencionado (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 59) con 20 narraciones de

⁴¹ Un ejemplo de esta carta se puede consultar en el anexo 2 de este documento. Cabe señalar que todas las cartas de autorización cumplen con el marco legal vigente en México para protección de datos de acuerdo con la *Guía para ejercer los derechos de Acceso, Rectificación, Cancelación y Oposición de datos personales* Secretaría de la Función Pública, 2018.

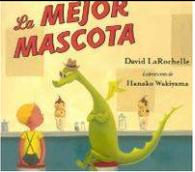
recuento y 20 de experiencia personal por grado escolar de cada instrumento, producidas por niños que contaran con las siguientes características:

- Autorización de sus padres para participar en el estudio
- Sin antecedentes de desarrollo atípico de la lengua
- Sin contacto en casa con otras lenguas diferentes al español

Estos parámetros contribuyeron a homogeneizar la muestra para permitir que los resultados fueran comparables entre sí y de esta forma encontrar tendencias representativas de desarrollo lingüístico de las PAF de niños mexicanos en años escolares (Lust, 2006: 133).

Enseguida se ilustra en un cuadro el tamaño final de la muestra:

Cuadro 5: *Conformación del corpus narrativo por grado e instrumento metodológico*

Instrumento	Recuento	No. de narraciones	Experiencia Personal	No. de Narraciones
 <p>Texto: <i>La mejor mascota</i></p>	3° Preescolar	20	3° Preescolar	20
	3° Primaria	20	3° Primaria	20
	6° Primaria	20	6° Primaria	20
	Total	60	Total	60
 <p>Video: <i>El topo con mala suerte</i></p>	3° Preescolar	20	3° Preescolar	20
	3° Primaria	20	3° Primaria	20
	6° Primaria	20	6° Primaria	20
	Total	60	Total	60
Total		120		120

La recolección definitiva del corpus narrativo posterior al pilotaje y a la obtención de permisos se llevó a cabo en los meses de enero a marzo de 2020, utilizando grabaciones en audio para preservar las narraciones infantiles y usarlas en su posterior transcripción.

Aunado a esto, se emplearon también otras técnicas de obtención de datos de la realidad escolar necesarias para estudio de caso, ya que, bajo un enfoque interaccionista, era preciso contar con más datos sobre el contexto de comunicación en que están insertos los niños en casa y escuela y que inciden en su desarrollo lingüístico; estos instrumentos fueron dos entrevistas, una para los docentes y otra para los niños, que se realizaron mediante el llenado de una ficha con preguntas que se contestaba por escrito.

Las fichas para docentes y directivos tuvieron como objetivo conocer las apreciaciones de los docentes sobre la importancia de contenidos lingüísticos en su práctica y en planes y programas, qué problemáticas y logros relacionados al desarrollo de la lengua percibían ellos en sus alumnos, así como algunas de sus estrategias para fomentar las competencias lingüísticas en su grupo.

Las fichas para los niños tenían el propósito de conocer más sobre el uso del lenguaje escrito en casa y en la escuela, y se aplicaron a todos los niños de los tres grados escolares sin importar si participaron o no en el estudio (92 niños en total).⁴²

Con estas fichas, se logró obtener información en torno a la presencia de libros en casa, quién lee en las familias con los niños, su percepción de la lectura como actividad recreativa, su opinión sobre los libros que hay en su aula y sus preferencias de lectura.⁴³

⁴² En cuanto a la ficha de uso del lenguaje escrito, los pequeños de 3° y 6° de primaria contestaron por sí mismos las preguntas, mientras que a los niños de preescolar se les leyeron las preguntas debido a que en dicha edad aún no acceden a la lectura formal y no era posible que las contestaran solos, por lo que la investigadora registró sus respuestas, apoyada con tarjetas y dibujos para que seleccionaran sus preferencias lectoras.

⁴³ Se puede consultar en el anexo 3 un ejemplo de ficha para los niños, contestada por uno de ellos, en 3 a) una ficha contestada por una directora, y en el anexo 4 el concentrado de respuestas de docentes y directivos en que se pueden apreciar el tipo de preguntas realizadas y la forma como fueron contestadas.

Los resultados generales que arrojaron estas fichas por grado escolar en torno al uso de la lengua escrita en casa y escuela se mostrarán más adelante, en el cuadro 19 apartado 4.4.1. cuando se hable del papel de las PAF en procesos de cohesión.

Cabe señalar que los datos que proporcionan las fichas son complementarios y no centrales a esta investigación, y que su utilidad se reflejará al explicar con una mirada interaccionista los procesos pragmático-discursivos de especialización de las PAF, pues en el proceso de especialización en años escolares inciden factores sociales además de los lingüísticos y cognitivos.

3.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: EPISODIOS NARRATIVOS, CO-CONSTRUCCIÓN NARRATIVA Y RELACIÓN TEMÁTICA

Como quedó establecido en el apartado anterior, los instrumentos para la obtención de narraciones de recuento y experiencia personal que mostraron más efectividad luego de la fase de pilotaje fueron el libro *La mejor mascota* y el video *El topo con mala suerte*.

Ambos instrumentos fueron elegidos conforme a los criterios de memoria de trabajo y atención sostenida expuestos en el apartado 3.1. para captar la atención de los niños y lograr una buena participación, manifestada en una producción oral abundante, ya que, al estar el diseño metodológico influido por las teorías interaccionista y funcionalista, se busca mantener el deseo de comunicación como principal motor para el desarrollo lingüístico. En tal sentido, los dos instrumentos reunieron las siguientes características:

- Empleo de imágenes para favorecer el recuento y la experiencia personal, denominadas “episodios narrativos” los cuales se proyectaban con ayuda de imágenes multimedia a todos los niños del grupo.
- Narración oral que se llevó a cabo frente a los compañeros de grupo, es decir, fue co-construida.

- Existencia de una relación temática entre recuento y experiencia personal.

La primera característica de esta metodología es el empleo de una secuencia de imágenes como apoyo para el recuento. Esta técnica ya ha sido usada antes en diversos estudios evolutivos como apoyo para la narración de recuentos, por ejemplo, en los trabajos de Berman y Slobin (1994) en inglés, y en español los estudios de González Márquez (2009), Ochoa (2009) y Ramos Garín (2013), entre otros.

Slobin, explica, de acuerdo con la cita que expongo a continuación, la ventaja del uso de imágenes como decisión metodológica en estudios de narración infantil: “The strength of this technique, of course, is that whatever variation we find by age or by language cannot be attributed to the stimulus materials, but to the ways in which these materials are interpreted by the children” (1990: 237).

Otro motivo para usar las imágenes que ayuden a los niños en la tarea narrativa se debe a que sus capacidades de memoria y atención están aún en desarrollo durante los años escolares, de modo que, para narrar un recuento o una experiencia personal, el niño debe recordar una serie de eventos en un cuento o un video de aproximadamente 5 minutos, lo cual implica cierta carga cognitiva que resta eficiencia a otras funciones ejecutivas.⁴⁴

Debido a esto, se diseñó como estrategia la presentación de una serie de imágenes secuenciales de cada historia llamadas “episodios narrativos” (Berman, 1995: 298), que en el caso del libro *La mejor mascota* fue de 18 y en el video *El topo con mala suerte* de 30.⁴⁵

⁴⁴ Working memory and focused attention are abilities of cognitive development that recognize these same functions as showing relatively protracted behavioral maturation, often not reaching adult levels of performance until late adolescence (Nelson, *et al.* 2006: 144).

⁴⁵ El empleo de imágenes para apoyo a la memoria de evocación a partir de un video tiene su antecedente en el estudio que generó el interés en este estudio, la tesis *Conectores oracionales en narraciones de niños preescolares* de Ramos Garín (2013), con una metodología semejante adaptada a su vez del estudio de Eaton *et al.* 1999.

El empleo de imágenes como apoyo al narrar es de suma importancia en estudios de habla infantil, pues ayuda a los niños a construir parte del “contexto intersubjetivo”⁴⁶ en que se lleva a cabo la narración. La influencia de dicho contexto se ejemplifica más extensamente en el apartado 4.4 al hablar de las funciones cohesivas de las PAF.

Estas imágenes de los episodios narrativos se presentaron a los niños al finalizar el recuento o el video con ayuda de un proyector y una computadora, dejándoles a ellos la tarea de controlar el avance al episodio siguiente manipulando las flechas de dirección del teclado. La importancia de estas imágenes para apoyar la narración es descrita por Berman de la siguiente manera:

Picture series tend to be used widely in pedagogical and clinical settings, as well as by researchers [...] thus, familiarity with the particular settings in which storytelling takes place may have a facilitating effect on how children construe the task, just as familiarity with content of a particular script or sequence of events may ease the cognitive burden on how they perform the task (Berman, 1995: 300).

La trascendencia de la secuencia de imágenes para narrar es tal, que para la redacción de este trabajo se decidió desde el inicio acompañar cada ejemplo tomado del corpus con su correspondiente imagen del episodio narrativo —sólo en recuento— para apreciar mejor la relación estrecha entre lo que muestra la imagen y lo que el niño narra.

Imagen 5: Niños de 3° de preescolar narrando el cuento “La mejor mascota” con apoyos visuales multimedia

⁴⁶ The intersubjective context encompasses the usage of language (the very ability to understand each other); the moods, the intentions and the motivations when telling a specific narrative; and the relation between narrators and their interlocutors” (Zilber *et al.* 2008: 1051 y 1054).



Sobre el apoyo con imágenes, en el caso de la narración de experiencia personal, se pidió a los niños primero dibujar la experiencia que iban a narrar en una hoja dividida en 4 partes con las palabras: A mí una vez, luego, después y al final. Con estos dibujos se apoyó, del mismo modo que con el recuento, la memoria de evocación al lograr que los niños produjeran narraciones más extensas en los tres grupos de edad. Un ejemplo del dibujo que apoyó la narración de experiencia personal aparece a continuación:

Imagen 6: Dibujo de experiencia personal de una niña de 6°



Como se aprecia, la decisión del empleo de imágenes en tareas de narración infantil está basado en principios teóricos congruentes con el interaccionismo, ya que autoras como Ferreiro y Teberosky (1979) desde el área de estudios de lengua escrita, establecen que tanto el dibujo como el texto, son complementarios porque el dibujo es la primera forma de expresión gráfica del niño que antecede a lo escrito, y en el ciclo de desarrollo humano el dibujo antecede a la escritura.

Ambas autoras expresan al respecto que muchas veces los pequeños emplean ambos elementos gráficos —dibujo y escritura— al comunicarse, tal como lo vemos en el dibujo de la niña en la imagen 6, pues los pequeños “saben bien que donde se puede leer es allí donde hay letras, pero la imagen también sirve para leer como elemento de apoyo que no es posible excluir” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 60).

La segunda característica de esta metodología es la co-construcción narrativa, la cual se volvió un elemento innovador en este estudio, debido a que, tradicionalmente, las investigaciones de desarrollo lingüístico que emplean el recuento como forma de producción oral, se caracterizan porque los niños narran de manera individual a un investigador alejados del ambiente de las aulas.

No obstante, en este caso se buscó que los pequeños narraran tanto el recuento como la experiencia personal delante de sus compañeros de grupo y su maestra, con la investigadora presente para realizar la grabación de su producción oral, pero siempre teniendo espectadores al momento de narrar, dotando a las narraciones de un carácter interactivo y social (Quastoff, 1997: 52).

Al proceso en que un hablante se comunica por medio de su lengua de forma oral, y la audiencia en su entorno participa de alguna forma en esa interacción se le denomina “co-construcción” (Jacoby y Ochs, 1995: 171). Dicha interacción no necesariamente debe ser

oral, los oyentes pueden participar también en una narración interactuando con gestos, movimientos de ojos o cabeza, risas, etc., que el narrador capta y emplea como indicadores para modular su tono de voz, acento, velocidad de narración, repeticiones, etc. (Ukrainetz, 2006: 199).

Esta decisión metodológica se tomó para motivar que los niños fueran más conscientes de la perspectiva compartida (Hess Zimmermann, 2010: 33) que existe entre la información que quieren comunicar y sus destinatarios, lo cual se denomina “intencionalidad” o “intención comunicativa” (De Beaugrande y Dressler, 1997: 40; Clark, 2006: 572).

Una narración que se produce delante de otros, al ser co-construida, se acerca más a los postulados del interaccionismo y funcionalismo, donde la comunicación es el germen y motor de la lengua en uso, debido a que al tener a sus compañeros delante al narrar, los niños son más conscientes de sus interlocutores empleando mayor cantidad de recursos expresivos para darse a entender, algo que no ocurre de la misma forma cuando narran solos con el investigador. En la imagen 7 a continuación se muestra parte de este proceso:

Imagen 7: Niña de 3° de primaria narrando su experiencia personal delante de sus compañeros (co-construcción narrativa)



La última característica de esta metodología para la obtención de narraciones es la relación temática entre el recuento y la experiencia personal. Si se consulta el cuadro 4, en que se especifican las preguntas que se hacían a los niños para que produjeran una narración de experiencia personal desde la fase de pilotaje, se notará que esa pregunta se derivaba del tema del recuento.

Como se dijo en el apartado 2.6.3, al hablar de las clases de narración que se eligieron para este estudio, un rasgo distintivo de las narraciones de experiencia personal es que se trata de un relato que rompe la organización normal de la vida diaria por su originalidad o dramatismo (Ochs, 2004: 271), por tanto, debe tratarse de un hecho muy significativo para que el niño tenga motivación de narrarlo.

Sin embargo, existe cierto reto cognitivo para un niño al narrar una experiencia personal: se recurre demasiado a la evocación del pasado y por tanto a la memoria episódica, por lo que el pequeño debe recordar y organizar toda una historia que ocurrió en un tiempo lejano y darle la estructura propia de una narración con inicio, desarrollo y término (Hudson y Shapiro, 1991: 99, Ochs *et al.* 1992: 41; Berman, 2001: 2).

Por ende, no es sencillo pedir a un niño del rango de edad de los años escolares, construir de cero una narración al solicitarle que cuente si alguna vez ha tenido un accidente o cómo celebran la navidad en casa, porque, sin un antecedente que lo ayude a recordar y organizar lo que quiere comunicar, será más difícil obtener producciones abundantes, sobre todo en los grupos de edad menores.

Esto se debe a causas madurativas propias del desarrollo. Mientras más pequeño es el niño, requiere en mayor medida de apoyos para realizar la tarea narrativa, pues en los años escolares se está desarrollando aún su memoria episódica, y necesita de una contextualización

previa del tema que lo apoye en la difícil tarea de evocación (Berman, 1995: 301; Nelson, 2007: 185).

Como se aprecia, el reto cognitivo de evocar, organizar la información y estructurar la narración de una experiencia personal es considerable en estas edades; por ello se tomó la decisión metodológica de apoyar al niño a contextualizarse en el tema, relacionando las circunstancias del recuento con el tema de la experiencia personal, lo cual es una forma de andamiaje⁴⁷ (Berman, 1995: 298; Ukraitnez, 2006: 198).

En el caso del recuento del texto de *La mejor mascota*, la pregunta de experiencia personal para los niños fue si ellos habían tenido una mascota y se les pidió que narraran cómo llegó a ellos, mientras que para el recuento del video *El topo con mala suerte* se les pidió narrar si ellos habían tenido alguna vez un día de mala suerte como el topo de la historia.

Esta estrategia demostró su efectividad cuando los niños de los tres grados escolares produjeron sin dificultad las narraciones de experiencia personal, tanto los más pequeños de 3° de preescolar como los mayores de 6° con buena participación e interés, respetando los temas de las preguntas propuestas.

Para ilustrar el éxito de estas decisiones metodológicas, se muestra el ejemplo en 12, con la narración de una experiencia personal de una niña de preescolar, donde narra la historia de su mascota y muestra su dibujo. Al comparar la producción oral con la imagen de apoyo que la niña realizó, se destaca la importancia de la relación temática, la co-construcción y el dibujo como estrategias de andamiaje y apoyo a la memoria de evocación:

⁴⁷ El concepto de andamiaje o *scaffolding* se refiere al apoyo guiado que el adulto otorga al niño en el proceso de adquisición de la lengua: “The term ‘scaffolding’ is used to describe the behavior of a responsive adult when interacting with a young child. The adult’s aim is to involve the child in dialogue and to provide a context or meaning for the child’s gestures and early utterances. One of the adult’s tasks is to adjust the interchange to ensure the participation of an immature partner. Scaffolding assists the child to acquire more advanced skills” (Bochner y Jones, 2003: 30).

12) una vez mi abuelito me dio un gato que se encontró en un juego en el *paque poque* estaba perdido y yo me lo quedé se llama esnarf y luego luego el gato buscaba sus bolitas de *coquetas* que yo le compré y empezó a comer su wiskas después jugaba con su con su con esa cuerquita cuando yo la movía y luego luego se metió a su casita que yo le puse en el patio y yo lo quiero mucho y todavía es mi mascota y fin. S15MEPMPR.

Imagen 8: *Dibujo experiencia personal mascota, niña de 3° de Preescolar*



Tanto en 12) como en la imagen 8) se muestra cómo una niña de preescolar, que aún está en proceso de maduración de capacidades cognitivas como memoria y atención, logró la tarea narrativa al ubicarse en el tema, dibujar y contar la historia de su mascota acertadamente, y su producción oral corresponde con lo que dibujó como apoyo: su gato Esnarf, su plato de wiskas, la casa y la cuerquita con la que juega con él.

Sin duda, como en todo proceso de desarrollo, habrá algunos niños que logren estructurar narraciones por sí mismos sin los apoyos antes mencionados —imágenes, co-contrucción y relación temática— debido a las diferencias individuales que inciden en el desarrollo.

No obstante, al conformar el corpus con niños de edades no homogéneas, la metodología debe adaptar las tareas y consignas de modo que sean igualmente accesibles, comprensibles y claras para que narre con igual éxito un niño de 3° de preescolar y uno de 6° de primaria, o de otra forma sería imposible realizar comparaciones y establecer tendencias de desarrollo lingüístico (Slobin, 1990: 237; Lust, 2006: 132).

3.6. TAREAS Y CONSIGNAS

En los estudios de adquisición y desarrollo de la lengua, donde se trabaja con muestras de habla de niños que se encuentran en distintas etapas de evolución de su lengua, es importante tener muy claro el tipo de tarea y las consignas orales que se les presentan para la obtención de los datos, pues, como se ha dicho en apartados anteriores, múltiples factores madurativos y ambientales pueden incidir en este delicado proceso.

Al respecto, Berman (1995) explica que en la construcción de corpus de habla infantil se debe considerar de forma prioritaria la “carga cognitiva” —*cognitive load*— que les representan las consignas a los niños en estas edades, de modo que si se les propone una tarea ambigua, demasiado larga, incomprensible o poco interesante podría llevar al fracaso de la metodología completa al sobrepasar los tiempos de atención sostenida de los niños:

A multiplicity of factors appears to operate in concert to determine the cognitive load that the task of storytelling imposes on children at different points in their development. In this context, four out of the many such factors are noted as playing a part in raising or reducing the cognitive load: scaffolding, familiarity, episodic complexity, and plot structure (Berman, 1995: 298).⁴⁸

⁴⁸ En el mismo texto, Berman también menciona la influencia que tienen en la obtención de datos narrativos otros elementos secundarios como *el medio de presentación del cuento, el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo y la narración, el material visual presentado y factores motivacionales* (1995: 298).

Es por estas razones que las tareas que se diseñaron para presentarles a los niños el libro y el video para el recuento, así como las preguntas de experiencia personal, fueron las siguientes:

- *Observación y escucha:* los niños veían el video o se les leía el libro de forma general en el aula, por medio de una proyección del video o las imágenes del libro, para facilitar la visualización de estas y hacerla accesible a todos los pequeños del grupo, preservando la co-construcción narrativa.
- *Dibujo:* sólo en el caso de la narración de experiencia personal, se indicó a los niños hacer un dibujo en una secuencia temporal en 4 cuadros como soporte a la memoria de evocación en la narración (ver imágenes 4 y 6 en el apartado anterior).
- *Narración:* posterior a la observación y escucha de cada instrumento, se pedía a los niños pasar a narrar el cuento delante de sus compañeros de forma co-construida, ayudados por una presentación en Power Point, de la historia proyectada en la pared que servía de apoyo a la narración, propiciando así que se prestara más atención a la narración al evitar la carga cognitiva de recordar qué sigue en la historia.
- *Grabación:* La investigadora grababa la narración oral de cada niño (únicamente de aquellos de quien se obtuvo autorización de padres de familia) y eran los mismos pequeños quienes tenían en control de avanzar la presentación de Power Point por sí mismos.

Imagen 9: Niños de 6° de primaria observando el video “El topo con mala suerte”



Las consignas orales que recibieron los niños para narrar se resumen en el siguiente cuadro, el cual condensa las decisiones metodológicas expuestas en 3.1, donde se destaca la incidencia del desarrollo cognitivo en la metodología al tener presente la capacidad de memoria de trabajo de los niños en años escolares

Cuadro 6: *Consignas dadas a los niños para obtener las narraciones*

Instrumento	Recuento	Experiencia Personal
<p>Libro: “La mejor mascota”</p>	<p>(al finalizar la lectura de éste apoyada con imágenes) INVESTIGADORA (INV): <i>¿Quién quiere ahora contar el cuento a sus compañeros y a mí?</i> (un niño pasaba al frente) INV: <i>Voy a poner los dibujos del cuento en el proyector y tú lo vas contando ¿De acuerdo? a la cuenta de tres, 1,2, 3...</i></p>	<p>INV: <i>¿Recuerdan el cuento que leímos de LA MEJOR MASCOTA?</i> Niños: Sí INV: <i>Todos alguna vez hemos tenido una mascota, como el niño del cuento, perritos, gatitos, pececitos, ¿Verdad?</i> <i>Muy bien ahora voy a darles una hoja que dice “¿Alguna vez has tenido una mascota? ¿Cómo llegó a ti?” para que en ella dibujen la historia de su mascota. La hoja tiene cuatro partes donde dice “Una vez” “luego” “después” y “al final”, quiero que por favor dibujen si han tenido una mascota y cómo llegó a ustedes, si se la regalaron, si la encontraron o si alguien se la compró y también que dibujen si aún tienen a esa mascota o ya murió. ¿De acuerdo?</i> (Se da tiempo de 15 minutos para la realización del dibujo)</p>

	(Inicia narración del niño y grabación)	INV: <i>Muy bien, ahora ¿Quién quiere pasar con su dibujo a contarles la historia de su mascota a sus compañeros?</i> (un niño pasa al frente con su dibujo e inicia la narración y grabación)
Video: <i>El topo con mala suerte</i>	(al finalizar la observación del video proyectado de forma general al grupo) INV: <i>¿Quién quiere ahora pasar a contar el cuento del topo a sus compañeros y a mí?</i> (un niño pasaba al frente) INV: <i>Voy a poner los dibujos del cuento en el proyector y tú lo vas contando ¿De acuerdo? a la cuenta de tres, 1,2, 3...</i> (Inicia narración del niño y grabación)	INV: <i>¿Recuerdan el video del pobre topo que vimos?</i> Niños: Sí INV: <i>Al topo todo lo que hacía para tener comida le salía mal ¿Verdad? tuvo muy mala suerte, todos hemos tenido días de mala suerte donde todo nos sale mal, nos caemos, nos regañan nuestros papás, se nos olvida una tarea, se nos pierde algo... ¿Cierto?</i> <i>Muy bien ahora voy a darles una hoja que dice “¿Alguna vez has tenido un día de mala suerte? Dibújalo” para que me ayuden a dibujar su día de mala suerte, recuerden que la hoja tiene cuatro espacios donde dice “Una vez” “luego” “después” y “al final”, así que dibujen por favor todo lo malo que les pasó en su día de mala suerte. ¿De acuerdo?</i> (Se da tiempo de 15 minutos para la realización del dibujo) INV: <i>Muy bien, ahora ¿Quién quiere pasar con su dibujo a contarles a sus compañeros su día de mala suerte?</i> (un niño pasa al frente con su dibujo e inicia la narración y grabación)

Como lo ejemplifica el cuadro 6, las consignas dadas a los niños para producir las narraciones fueron planificadas en estos guiones de tal forma que tanto los niños menores como los mayores las comprendieran y siguieran sin dificultad.

En este punto es pertinente recordar que la finalidad principal de incluir dos clases de narración y no sólo una, es la posibilidad de comparación de resultados, ya que se desea saber en una de las preguntas de investigación si el tipo de tarea o la narración presentada a los niños influye en la producción de las PAF.

El supuesto que subyace a esta duda sería que, si los niños de los tres grupos de edad producen PAF con medidas de complejidad evolutiva semejantes tanto en recuento como en

experiencia personal, la aparición de esta forma lingüística no está condicionada por la tarea que se les propone a los niños, sino que estas construcciones son, en efecto, un índice de desarrollo que responde a patrones evolutivos específicos y no a la metodología con que se obtiene el corpus (Slobin, 1997: 237; Sebastián, 1991: 185).

Para que las producciones narrativas infantiles puedan ser comparables entre sí y contribuir a dar respuesta al supuesto planteado en el párrafo anterior, es necesario establecer que no hay una clase de narración más compleja que la otra, ya que los niños dominan tanto el recuento como la experiencia personal desde edades muy tempranas (antes de los 2 años) lo cual es una primera señal de baja complejidad lingüística, cognitiva y social.

No obstante, la finalidad comunicativa de cada clase de narración sí incide en que exista un área específica de la tarea que presenta un reto cognitivo diferente para los niños al narrar una experiencia personal o un recuento.

En el caso del recuento, cuya finalidad es narrar una historia vista o escuchada previamente, los niños reciben en el primer momento una estructura narrativa ya elaborada en su inicio, desarrollo y fin, ya que la historia completa se les acaba de presentar inmediatamente al darles las consignas, tanto con el instrumento del libro como en el video.

Es por esta razón que el recuento descarga la capacidad infantil de recuperación de información en la memoria, lo que se define como *retrieval* (Flavell, *et al.* 2002: 234; Nelson, 2007:188) e implica para un niño emplear tiempo en recordar y reelaborar la historia completa en orden en su mente.⁴⁹

⁴⁹ Story schemata provide a strong temporal structure, which serves as retrieval strategy during story recall, even for young children (from five years on) who may not yet be able to provide judgements about anomalous stories” (Hickmann, 2004: 283).

Si bien es cierto que el recuento libera a los pequeños de la tarea de evocar toda una historia pasada, presenta un reto cognitivo diferente, pues al solicitarles recontar un cuento a partir de un libro o video —que es mucho más cercano a la estructura de un cuento tradicional— los niños suelen ceñirse más al empleo de ciertas convenciones narrativas para lograr una mayor explicitud, lo que implica hacer un esfuerzo para que su narrativa sea más semejante a las de los adultos, es decir, narran con mayor conciencia metalingüística (Gombert, 1991: 146; Hess Zimmermann, 2003:173).

En el apartado 2.6., al hablar de las características de la narración como parte del discurso extendido, se dijo que la influencia de la escuela como entorno de socialización de la lengua es muy importante para que los niños comiencen a pensar sobre su lengua y desarrollen las habilidades de reflexión metalingüística que los lleven a producir narrativas cada vez más abundantes y cercanas a lo formal (Romaine, 1984: 196; Barriga Villanueva, 2002: 38; Berman y Katzenberger, 2004: 59), de modo que una narración de recuento acumulará en su producción un mayor grado de formalidad.

Por su parte, una experiencia personal que implica narrar un acontecimiento significativo para los niños que les haya ocurrido en el pasado (Hudson y Shapiro, 1991: 92) representa un gran reto a nivel cognitivo para los niños, ya que no se les da una estructura de eventos establecida, sino que es el propio niño el que debe realizar la tarea de evocación, y armar desde cero toda esa compleja estructura, lo cual no es una tarea sencilla para los niños, quienes entre más pequeños son, poseen mayor dificultad para ubicarse en el pasado y para recordar detalles de un suceso que les ha ocurrido.⁵⁰

⁵⁰ Basta como ejemplo de la dificultad cognitiva de evocar el pasado, los conocidos problemas de niños pequeños para manejar de forma acertada adverbios de tiempo -hoy, ayer, mañana- que, como se ha documentado en diversos estudios, se consolidan hasta después de la edad preescolar (Wagner, 2001: 662; Behrens, 2001: 451; Shirai, 2009: 168).

En contraste con el recuento, la experiencia personal, al ser parte de la vida cotidiana de los niños, no exige de ellos un grado de formalidad en la manera de narrar, sino que les permite ser más libres en sus expresiones orales, sin asemejarse a ningún género narrativo o forma de expresión adulta, propiciando así una narración más espontánea y cercana a lo vernáculo, siguiendo un principio que Labov menciona como egocéntrico (2013: 20), es decir, anclado en la perspectiva del “yo”.

Las principales diferencias en los retos de las tareas del recuento y de la experiencia personal se resumen en el cuadro 7 con la intención de retomar estos datos al momento de la presentación de resultados sobre la producción de las PAF, cuando sea necesario explicar las diferencias que seguramente existirán entre la complejidad evolutiva de las dos clases de narraciones.

Cuadro 7: *Diferencias en las tareas de recuento y experiencia personal*

Clase de narración	Tarea	Memoria de Evocación	Grado de Formalidad
Recuento	Relatar una historia vista o escuchada previamente	-	+
Experiencia Personal	Relatar una vivencia significativa que les haya ocurrido	+	-

Finalmente, se detallarán aquellas decisiones metodológicas que se tomaron para la posterior transcripción de las narraciones conservadas en audio para su análisis.

3.7. CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN

Un instrumento muy importante para el análisis de muestras de habla infantil es la transcripción, que es la manera como se vuelven concretas las expresiones lingüísticas captadas en audio para su posterior análisis: “The transcriptions are the researcher’s data;

because transcription is a selective process that reflecting theoretical goals and definitions” (Ochs, 1979: 44).

Como lo establece Ochs (1979) en la cita anterior, la forma de transcripción que se elija para sistematizar los datos orales debe estar en consonancia con los principios teóricos de la investigación y las preguntas que se pretende responder, pues de ello dependen en gran medida los resultados que se obtengan del análisis.

Debido a que este trabajo de corte interaccionista se basa en narraciones orales de niños en años escolares, no es necesario realizar una transcripción fonológica —como sí ocurre en varios estudios de etapas tempranas— sino ortográfica, pues la intención es ubicar las PAF en dichas narraciones y analizar sus diversas funciones en la estructura general de la narración.

Al tener en cuenta lo antes expuesto, los criterios que se siguieron para la transcripción se resumen en dos apartados:

- De carácter ortográfico
- De carácter organizativo

Los de carácter ortográfico se refieren a las decisiones relativas al empleo de marcas o grafías propias de la lengua escrita como claves importantes en la transcripción. Aunque en una transcripción de lengua oral se sabe que dichas marcas ortográficas no logran reflejar del todo la riqueza de una producción oral, también es cierto que sin el auxilio de la representación visual no se puede analizar lo oral ni comparar fragmentos para el análisis (Benveniste, 2005: 50).

Por consiguiente, se decidió incluir en la transcripción ciertas marcas del lenguaje escrito que se consideraron necesarias para evitar la ambigüedad en el análisis.

Entre estas decisiones se encuentra el empleo de acentos y signos de interrogación o admiración para señalar tono de pregunta o incremento en el volumen de voz, también se emplearon las comillas (“ ”) para los casos de discurso referido, que en el recuento fue muy abundante, y transcribirlo sin dichas marcas provocaba incompreensión de aquello que los niños ponían en voz de los personajes del recuento.

Para otras convenciones de tipo extralingüístico se siguieron las propuestas por Ochs (1979: 69) como: las pausas cortas (.) menores a 3 segundos, las largas (...) mayores a 3 segundos, los alargamientos (eee) mediante la triplicación de la letra que se alarga, y las emisiones originales que no corresponden al estándar adulto y son muy prolíficas en habla infantil, con *cursivas*.

También se decidió no usar letras mayúsculas ni al inicio de los episodios ni en los nombres propios de personajes o mascotas que aparecieron en las narraciones de los niños, debido a que el empleo de mayúsculas sí es un rasgo distintivo del lenguaje escrito y no de producciones orales y su eliminación contribuye a simplificar la transcripción (Ferreiro *et al.* 1996: 26).

En cuanto a los criterios de transcripción de carácter organizativo, se decidió transcribir las narraciones de recuento por episodio narrativo, esto es, escribiendo todo lo que un niño producía cuando miraba una de las imágenes presentadas, debido a que, como lo indican Ferreiro y sus colaboradores, “Cualquier texto necesita ser dividido en unidades jerarquizables para ser analizado” (1996: 27). Se muestran enseguida algunos de estos criterios en los episodios 11 y 12 del recuento de “La mejor mascota”.

Cuadro 8: *Ejemplo de transcripción por episodio narrativo*

Episodio	3° preescolar	3° primaria	6° primaria
 <p>11</p>	<p>le dijo “vete de aquí” y <u>se puso a ver la tele</u></p>	<p>y la mamá le dijo “vete dragón de aquí” y el dragón dijo que no yyy <u>se puso a ver la tele</u> se enojó la mamá y (...) y dijo que no se quería salir</p>	<p>un día mi mamá se hartó y le dijo “vete de aquí por favor” él dragón que <u>estaba viendo la tele</u> dijo que no entonces mi mamá le pidió queeee se fuera inmediatamente (...)</p>
 <p>12</p>	<p>y <u>estaba en la bañera comiendo espagueti</u> (...) “hay que conseguir un perro”</p>	<p>entonces se <u>quedó en la bañera comiendo</u> espagueti y el niño dijo que a los dragones le les daban miedo los perros</p>	<p>él no respondió sólo <u>se fue a la bañera a llenarla de espagueti y a comer</u> (.) y yo le dije a mi mamá “mamá ¿qué tal si en vez de tener un dragón tenemos un perrito?”</p>

Otra decisión de organización de la transcripción corresponde a la estructura de las narrativas infantiles. El modelo de organización de la estructura narrativa más usado en estudios de habla tanto adulta como infantil es el de Labov y Waletzky (1967), que consta de: resumen, orientación, complicación, evaluación, coda, y resolución.

Sin embargo, estudios anteriores han constatado que los niños en edad preescolar (3 a 5 años) aún no desarrollan su habilidad de construir narraciones como lo harían los adultos, y algunas partes de la estructura narrativa de Labov y Waletzky (1967) como la *complicación*, *coda* o la *evaluación* están ausentes de sus narraciones (Hess Zimmermann, 2010: 46; Galván, *et al.* 2015: 44).

Es pertinente destacar que la ausencia de ciertos elementos de la estructura narrativa no es exclusiva de la lengua infantil, pues también se ha documentado esta situación en habla co-construida espontánea y familiar en adultos (Jacoby y Ochs, 1976; Soto, 2011: 124), por lo que la presencia de los seis elementos completos se puede visualizar como optativa, es decir, dependiente del contexto y necesidades comunicativas del narrador.

Debido a esta característica optativa de ciertos elementos de la estructura narrativa propuesta por Labov y Waletzky (1967), se consideró más adecuado para organizar la transcripción emplear el modelo propuesto por Ochs (1997: 194) para corpus de habla infantil, que se resume en:

- *Presentación*: se llama de esta forma a la descripción del contexto físico, social y temporal donde tiene lugar la acción del protagonista (Ochs, 1997:196).
- *Complicación*: Un evento clave que rompe el equilibrio de lo ordinario en la historia (Ochs, 1997: 197), y que provoca respuestas psicológicas y acciones que intentan restaurar ese sentido de equilibrio.
- *Resolución*: forma de restaurar el equilibrio provocado por la situación problemática y dar cierre a los eventos (Ochs, 1997: 199).

La propuesta de Ochs (1997), al estar adaptada a estudios de desarrollo lingüístico, garantiza que todas las narraciones, incluidas las de los niños de preescolar, contengan tres aspectos básicos de una estructura narrativa, y de este modo, la producción de PAF pueda ser objeto de análisis y comparación desde esta perspectiva, al garantizar la presencia constante de los mismos elementos (Slobin, 1990: 237).⁵¹

Es de esta forma que han quedado expuestos los criterios metodológicos más relevantes que se siguieron en las fases de diseño y trabajo de campo del presente estudio de caso, y sirvieron para orientar la obtención de datos narrativos.

Los criterios de transcripción son un enlace con el siguiente paso del estudio de caso, que corresponde al análisis de datos y se expone en el capítulo 4, en el que se verán ejemplos

⁵¹ Un ejemplo de transcripción completa de narración tanto en recuento como en experiencia personal puede consultarse en el anexo 5 de este documento. Cabe señalar que la relevancia para el análisis de estos criterios de transcripción relacionados con la estructura narrativa se verá con mayor amplitud en el apartado 4.4.2. que expone en papel de las PAF en procesos de coherencia.

de la forma como las PAF reflejan el proceso de especialización lingüística al adoptar múltiples funciones en distintos niveles de la lengua.

4. LAS PAF COMO INDICADORES DE COMPLEJIDAD EVOLUTIVA DESDE TRES ESCENARIOS DE ANÁLISIS.

Como se estableció en el capítulo anterior, el estudio de caso fue la metodología que sustentó la obtención, manejo y análisis de datos narrativos con que se construyó el corpus de esta investigación. Por tanto, los dos últimos pasos, posteriores a la planeación y trabajo de campo, son el análisis de datos y la presentación de resultados (Coller, 2000: 87), los cuales se desarrollarán a continuación.

El análisis de datos se llevó a cabo después de obtener la totalidad del corpus y luego de disponer de las transcripciones de éste, de acuerdo con los criterios expuestos en el apartado 3.7, con la intención de ubicar en la totalidad de las narraciones —120 de recuento y 120 de experiencia personal— todas las PAF producidas por los niños en los tres momentos de desarrollo.

Para lograrlo, fue necesario contar con criterios de clasificación, para saber qué construcciones perifrásticas, de las muchas producidas por los pequeños, correspondían con la definición estructural y semántica de perífrasis de fase, lo cual se presenta en el apartado 4.1. como categoría de análisis.

En el mismo apartado, se incluye un panorama general de autores que se han dedicado a definir las perífrasis, y se exponen las razones para la adopción de una nomenclatura unificada de las clases de PAF, que corresponden a las seis fases posibles de un evento que se pueden codificar en español: *anterior al inicio, inicio, desarrollo, fin, repetición y resultado*.

Enseguida, se expone el último paso del estudio de caso que nos ocupa: la presentación de resultados en torno al proceso de especialización de las PAF en los años escolares, la cual se organiza en tres escenarios de análisis en consonancia con los principios interaccionistas y funcionalistas: estructural, semántico y pragmático-discursivo.

Aunque por motivos de organización de este trabajo los resultados de los tres escenarios se redactan por separado, se asume que en un enfoque funcional los tres niveles de la lengua se interrelacionan entre sí, dados los límites difusos entre categorías.

Esta condición de interrelación entre los tres escenarios de análisis se ve reflejada también desde la perspectiva interaccionista, pues en las explicaciones evolutivas en torno a las tendencias de desarrollo observadas en la producción infantil de PAF se nota cómo los aspectos cognitivos y sociales inciden en el proceso de especialización lingüística en los años escolares.

Es por estas razones que, en cada escenario, se retoman las tendencias observadas en los anteriores, así como conceptos ya presentados en los capítulos precedentes para ofrecer explicaciones interaccionistas y funcionalistas en torno a las rutas de especialización de las PAF que pueden observarse en los tres grados escolares mediante la comparación de la producción narrativa.

Los resultados del análisis comienzan en el apartado 4.2. presentando en el escenario estructural las primeras tendencias de desarrollo, con líneas evolutivas de especialización de las PAF de acuerdo con criterios combinatorios verbales de cantidad —ocurrencias— y variedad —tipos— de dichas estructuras, ambas medidas de complejidad evolutiva que cristalizan las primeras rutas de especialización que se pueden observar.

También en el escenario estructural se señalan las diferencias en cuanto a la producción de PAF de acuerdo con: a) la clase de narración —recuento y experiencia personal— b) la estrategia narrativa presentada —libro o video— y c) la relación entre ontogénesis y filogénesis evidentes con las primeras tendencias de especialización que permiten observar estos resultados en búsqueda de patrones evolutivos.

La especialización de las PAF a nivel semántico, se aborda en el apartado 4.3. al destacar los matices de significado que otorga el verbo auxiliar, así como el significado aspectual de punto de vista perfectivo e imperfectivo que encierran estas estructuras verbales, al señalar las tendencias de complejidad evolutiva que se pueden apreciar en la producción infantil mediante dicha distinción semántica.

Finalmente, el escenario pragmático-discursivo expone el papel que juegan las PAF en la especialización de la cohesión y la coherencia, ambos, componentes de la competencia narrativa en años escolares, lo cual es una propuesta novedosa de este estudio.

En cuanto a la cohesión, se argumenta a favor de la existencia de una función referencial de algunas clases de PAF, semejante a la anáfora y catáfora nominal, que relacionan eventos unos con otros de forma explícita e implícita en la narración.

Sobre la participación de las PAF en la construcción paulatina de la coherencia, se expone la forma cómo los niños especializan su lengua al emplear estas estructuras en dos procesos de continuidad de sentido: establecimiento de perspectiva narrativa y construcción de estructura narrativa.

Al ser éste un estudio de caso con un análisis aproximado al mixto, en todos los escenarios se incluirán también medidas de complejidad evolutiva que permitan ver de forma concreta el proceso de especialización de las PAF en los tres grados escolares, junto con explicaciones cualitativas con ejemplos desde el enfoque interaccionista sobre el porqué de dichas tendencias evolutivas.

4.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para sistematizar y clasificar las PAF producidas por los niños en los tres momentos de desarrollo, fue necesario definir qué estructuras lingüísticas se ubican por sus características estructurales en esta clase gramatical para su correcto etiquetado en el corpus narrativo.

Corresponden a la definición de perífrasis todas aquellas construcciones formadas por un verbo auxiliar, que porta las marcas de modo, tiempo, aspecto, número y persona, más un verbo auxiliado que proporciona la información semántica y debe aparecer en forma “no personal” sea en infinitivo, gerundio o participio (Fernández de Castro, 1999: 15; Bravo y García Fernández, 2015: 785).

En una perífrasis, ambos verbos funcionan conjuntamente como núcleo del predicado, actuando como una unidad de significado que no puede interpretarse como la suma de sus partes (Gómez Torrego 1988: 9).

Sin embargo, dentro de una definición como la anterior caben muchas construcciones dentro del repertorio expresivo del español, por lo cual se vuelve necesario realizar diversas clasificaciones para distinguir unas perífrasis de otras de acuerdo con criterios diversos.

Una primera clasificación toma como base la categoría gramatical que expresan las perífrasis, dividiéndolas en dos grandes grupos: aspectuales y modales (Frente Gómez, *et al.* 1997:11; De Miguel 1999: 2979); las primeras expresan las fases internas de un evento y las segundas la actitud del hablante ante la acción:

Es posible, por tanto, clasificar las perífrasis en función de la aportación semántica que a ellas hace el auxiliar. Suele así hablarse de perífrasis modales y tempoaspectuales. Las primeras expresan informaciones de diverso tipo relacionadas con la modalidad, fundamentalmente capacidad, posibilidad, probabilidad, necesidad y obligación [...] Predomina, en cambio, la noción de aspecto en las llamadas perífrasis de fase o fasales. Tales perífrasis aluden a los diversos estadios que se pueden considerar en un proceso (RAE y ASALE, *Manual*, 2010: 536).

En los ejemplos en 13 se aprecian los dos tipos de perífrasis descritas en la cita anterior:



- 13) a. **estaba llorando** y me dijo mi mamá “no **debes que jugar** tan brusco con tu hermana Sarita porque ella es pequeña”. S15MEPTPRE
b. al día siguiente el niño le **volvió a preguntar** “mamá **¿puedo tener** un perrito? y la mamá contestó “no hijo porque son muy escandalosos” S3MRM3°
c. y él **iba a hacer** una trampa para **poder alimentarse**. S15HRT6°

En los ejemplos en 13) se aprecia cómo en todos los grados escolares y con ambas clases de narración, los niños producen al narrar tanto perífrasis aspectuales como modales.

Cuando los niños usan las perífrasis <<debes que jugar,⁵² puedo tener y poder alimentarse>> expresan un tipo de modalidad de posibilidad o deber. Estos ejemplos nos muestran cómo los procesos de desarrollo de la lengua nunca ocurren de forma aislada, sino que, al construir una narración, los niños se valen de muchos recursos expresivos.

Aunque el desarrollo de las perífrasis modales en narraciones infantiles también es un tema interesante, estas construcciones despliegan en su proceso de especialización rutas de desarrollo distintas a las aspectuales pues sirven para expresar otra categoría gramatical y distintos significados, por lo que quedará abierta como ventana de investigación para estudios posteriores.

Por otro lado, las perífrasis aspectuales como: <<estaba llorando, volvió a preguntar, iba a hacer>>, expresan fases en curso, repetida y a futuro de la acción verbal, y son las que conforman la categoría de análisis pertinente a este estudio.

Las PAF se definen como conceptualizaciones que ponen de relieve, según el enfoque del hablante, las fases o momentos internos de la acción verbal, destacando la estructura

⁵² El ejemplo con la perífrasis modal <<deber que + infinitivo>> es una construcción original de la niña de preescolar que no corresponde con la construcción canónica de perífrasis modales de obligación <<deber de + infinitivo>> (Fernández de Castro, 1999: 71), pero es una excelente muestra del desarrollo lingüístico en ciernes, donde los pequeños comienzan a comprender un mecanismo como la modalidad y a reestructurar y elaborar elementos de su lengua; aunque estas expresiones no correspondan a las que la gramática considera como “correctas”, sí son una señal importante de desarrollo (Barriga Villanueva, 1990: 66).

interna del suceso o la forma de su realización respecto del “inicio”, el “término”, la “interrupción”, la “continuidad”, el “progreso” o la “repetición” (Giammatteo, 2003:15; Genta,2008: 66).

Como quedó establecido en el capítulo 1 sobre antecedentes de estudios evolutivos de aspecto, las PAF son construcciones verbales propias del español, que heredó del latín la posibilidad de formar combinaciones verbales en que uno de los verbos se gramaticalizó volviéndose auxiliar mientras que el otro conservó su significado léxico (Veyrat Rigat, 2003: 49).

Cabe destacar que, según estudios diacrónicos, en latín clásico las perífrasis no expresaban aspecto, pues estaban restringidas a ciertos verbos en construcciones determinadas que designaban resultado (Veyrat Rigat, 2003: 53). Sólo al evolucionar la lengua al latín vulgar y luego al español, algunas de estas combinaciones verbales tomaron un carácter aspectual, al comenzar a incluir la posibilidad de expresar la visión del hablante sobre la acción, dando origen a las PAF (Coseriu, 1996: 128; Veyrat y Rigat, 2003: 54).

Sin embargo, las perífrasis de fase no son las únicas formas de que dispone el español para hablar de las fases internas de la acción verbal, que puede expresarse también con adverbios (ya, después, otra vez, etc.), repeticiones (corre y corre), morfología verbal (iba, fue, va), expresiones temporales deícticas (hoy, ayer, mañana) o perífrasis (va a comer, empezó a comer, está comiendo, volvió a comer, acabó de comer) (Ucelli, 2009: 233).

De entre todas esas formas de expresión de aspecto en español, las PAF son de las más productivas, y por ello, diversos estudios evolutivos proponen su emergencia en lengua infantil en torno a los 2-3 años (Sebastián y Slobin, 1994: 242; Rojas Nieto 2011: 133; Espinosa Ochoa, 2016: 8), ya que, al parecer, la complejidad de la morfología verbal del

español no es impedimento para su pronto manejo por los niños en situaciones de conversación cotidiana:

The researchers describe Spanish-speaking children as precocious in their use of tense/aspect inflections and suggest that the complexity of the Spanish system, far from impeding its acquisition, seems to facilitate it. This abundance of forms at such an early age leads to the following question: How do young Spanish-speaking children's linguistic skills progress so that by three years of age they are able to use almost the full array of tense/aspect forms in narration? (Uccelli, 2009: 932).

La anterior cita es pertinente dado al carácter evolutivo de esta investigación, que pretende responder la misma pregunta que Ucelli (2009) en torno a cómo progresa la habilidad de los niños hablantes de español para emplear toda una gama de expresiones aspectuales en sus narraciones, no sólo destacando su emergencia (adquisición) sino también el proceso de especialización de estas estructuras a lo largo de la infancia.

Para poder dar respuesta a dicha interrogante, es importante dejar claro qué clases de PAF se incluyen en el análisis que se presenta, para poder ubicarlas dentro del corpus con una nomenclatura unificada de acuerdo con la fase⁵³ de la acción verbal que focalicen.

A lo largo de diversos estudios gramaticales, ha habido varios intentos de realizar clasificaciones y divisiones de las PAF, y los teóricos difieren en la manera de llamar a estas construcciones según la fase del evento designado que expresan y los enfoques teóricos que emplean: algunos interesados en la sintaxis, algunos más en estudios funcionales, de gramática cognitiva, semánticos o discursivos, e incluso desde el área de adquisición y desarrollo lingüístico, por lo que las divisiones resultan muy heterogéneas.

En lo que parecen coincidir todos los investigadores es en que el español como lengua puede expresar con perífrasis al menos cinco fases “ideales” de acuerdo con los grados

⁵³ Se define como fase “a la relación entre el momento de la observación y el grado de desarrollo de la acción verbal observada” (Coseriu, 1996: 109).

progresivos posibles de la acción verbal: *anterior al inicio, inicio, desarrollo, término y posterior al término* (Coseriu, 1996: 110; Genta, 2008:).

A continuación, se presenta en el cuadro 9 una recopilación de algunos estudios en torno a las PAF consultados para este análisis, así como los diferentes nombres que otorgan los investigadores a las fases que se pueden expresar en español con construcciones perifrásticas:

Cuadro 9: *Nomenclatura de las fases de la acción verbal por diversos autores*

Autores	Nombre de la fase por grado de la acción verbal				
	ANTERIOR AL INICIO	INICIO	DESARROLLO	TÉRMINO	POSTERIOR AL TÉRMINO
Sebastián (1991)	<i>Prospectiva</i>	<i>Incoativa</i>	<i>Progresiva</i>	<i>Perfectiva</i>	
Veyrat Rigat (1993)	<i>Preoperativa</i>	<i>Incoativa</i>	<i>Progresiva</i>	<i>Terminativa</i>	<i>Egresiva</i>
Sebastián y Slobin (1994)	<i>Prospectiva</i>	<i>Incoativa</i>	<i>Progresiva</i> <i>Continuativa</i> <i>Protractiva</i>	<i>Perfectas</i> <i>Completivas</i>	
Coseriu (1996)	<i>Inminente</i>	<i>Ingresiva</i>	<i>Progresiva</i> <i>Continuativa</i>	<i>Conclusiva</i> <i>Regresiva</i>	<i>Egresiva</i>

Fernández de Castro (1999)	<i>Inminencial</i>	<i>Ingresiva</i>	<i>Progresiva</i>	<i>Regresiva Conclusiva</i>	
Camus Bergareche (2004)	<i>Prospectiva</i>	<i>Ingresiva</i>	<i>Continuativa Imperfecta Progresiva Habitual</i>	<i>Perfecta (experencial, resultativo) Aoristo (terminativo)</i>	
Genta (2008)	<i>Inceptiva</i>	<i>Incoativa</i>	<i>Reiterativa Progresiva</i>	<i>Perfectiva</i>	<i>Resultativa</i>
Giammatteo y Marcovecchio (2010)		<i>Incoativa</i>	<i>Reiterativa Progresiva Continuativa</i>	<i>Terminativa</i>	
RAE y ASALE, Manual (2010)	<i>Inminente</i>	<i>Incoativa</i>	<i>Cursiva</i>	<i>Terminativa</i>	<i>Resultativa</i>
Islas (2014)	<i>Pre- ingresiva Inceptiva</i>	<i>Ingresivo</i>	<i>Re-inceptiva Durativa Continuativa</i>	<i>Compleitiva Terminativa</i>	

Cada uno de los estudios presentados en el cuadro 9, emplean criterios diferentes según el marco teórico que los guíe, para establecer qué construcciones con la estructura <<verbo auxiliar + verbo auxiliado>> entran dentro de las fases posibles del evento verbal. Dicha diversidad se debe a que, como lo menciona Coseriu (1996: 109), se trata de una cuestión del grado de evolución o desarrollo de la acción verbal.

Para efectos de este análisis y de acuerdo con las PAF presentes en el corpus narrativo infantil, se adopta una única nomenclatura que facilite el etiquetado y análisis de resultados.

Esta clasificación se basa principalmente en la propuesta de Coseriu (1996: 110) y Genta (2008: 115).⁵⁴

Dicha nomenclatura se resume en el cuadro 10 a continuación con ejemplos del corpus de los tres grados escolares. Para seleccionar estos datos se tomaron en cuenta dos criterios: a) estructurales, al determinar qué combinación de verbos entran en cada clase, y b) semánticos, ya que se consideró la fase o grado de la acción verbal a la que se refiere la perífrasis en su significado unificado (Gómez Torrego, 1988: 9; Bravo y García Fernández, 2015: 793).

Lo expresado en el párrafo anterior sobre el “significado unificado” se debe a que, dentro de la definición de perífrasis verbales presentada antes, una de sus características es que funcionan como una unidad de significado que no puede subsumirse por la suma de sus partes (Bravo y García Fernández, 2016: 788), así que el significado de fase o momento de la acción verbal de cada clase sería equivalente a toda la perífrasis.

Además, el empleo de criterios tanto estructurales como semánticos está en consonancia con las posibilidades de un análisis funcional, donde, como se ha mencionado antes, los niveles de la lengua interactúan entre sí.

El siguiente cuadro resume los criterios empleados para distinguir las PAF producidas por los niños que son pertinentes a este estudio, y debajo de la clase, se especifica una abreviatura con mayúsculas que sirvió para el etiquetado dentro del corpus, con sus correspondientes ejemplos.

⁵⁴ En los seminarios de tesis previos a la elaboración de este análisis, algunos profesores dieron la sugerencia en torno al uso del nombre “perfectivas” para las PAF que designan aspecto terminativo, pues se puede confundir con el término “perfectivo” propio del aspecto de punto de vista que contrasta con el “imperfectivo” y se abordará más adelante, por lo cual se prefiere el nombre “terminativas” para dichas perífrasis.

Cuadro 10: Clases de PAF que incluye este estudio

Clase de PAF según el grado de la acción verbal	Otras nomenclaturas	Definición y estructuras que incluye	Ejemplos del corpus
1. Prospectivas (PROS)	Inceptivas, Inminenciales Pre-ingresivas Preoperativas	Aquellas que tienen “un claro valor de futuro” (Sebastián, 1991:193), formadas por el verbo <u>ir a+ infinitivo</u> en tiempo presente e imperfecto, así como otras construcciones que ya no poseen valor de futuro, pero sí de evento previo a la acción (Fernández de Castro, 199: 227), como <u>estar a punto de + infinitivo.</u>	I a) después el topo pensó que lo <u>iban a atropellar.</u> S1MRT3° b) y no logró esconderse pero entonces ve a una vaca que <u>estaba a punto de caer</u> encima de él. S2HRT6°
2. Incoativas (INC)	Ingresivas	Las que focalizan el inicio de un evento, tanto las formadas por la combinación <u>empezar a + infinitivo,</u> que no determina necesariamente el fin del evento (Coseriu, 1996: 110; Genta, 2008: 115), como aquellas formadas por <u>poner (se) a + infinitivo</u> que expresan el inicio de una acción en un momento preciso, por lo general sin transición ni progresión (RAE y ASALE, <i>Manual</i> 2010: 545), y aquellas expresadas por otras construcciones que marcan inicio de evento como: <u>se echó a + infinitivo</u> y <u>salió + participio.</u>	II a) y se le ponchó la rueda y <u>empezó a hacer</u> un agujero. S10MRTPR b) él se molestó pero luego encontró otro camión que tiró elotes y <u>se puso a festejar</u> de nuevo. S3MRT3° c) y cuando alguien rasguñó a su puerta vieron que era un perrito y el dragón cuando lo vio <u>se echó a correr</u> con sus gafas y con su gorrito. S9HRM6° II d) y se <u>salió corriendo</u> con su sombrero y sus lentes. S1MRMPR
3. Continuativas (CONT)	Progresivas Durativas	Todas aquellas que describen el desarrollo de un evento en curso al momento del habla sin especificar su final. Las dos nociones básicas que subyacen a este tipo de perífrasis son la de duración y la de progreso	III a) Y encontró el dragón con unos lentes muy bonitos y un sombrero era muy coqueto y <u>estaba leyendo</u> algo. S1MRM3° b) Y después <u>iban comiendo</u> unos jitomates. S9MRTPR

		(Fernández de Castro, 1999:245 Sebastián, 1991: 189), y pueden abarcar construcciones con las siguientes combinaciones: <u>estar + gerundio,</u> <u>andar + gerundio,</u> <u>ir + gerundio,</u> <u>seguir + gerundio</u> <u>quedar (se) + gerundio</u>	c) Y en una farmacia había un dragón con un sombrero y unos lentes <u>andaba leyendo</u> un libro. S12MRM6° d) Y voy salgo y está el perro en mi puerta y yo de ¡no! y lo abracé y <u>seguía llorando</u> de felicidad. S5HEPM6° e) entonces <u>se quedó en la bañera comiendo espagueti</u> y el niño dijo que a los dragones les les daban miedo los perros. S6MRM3°
4.Reiterativas (REI)		Aquellas que marcan la repetición de una acción (Fernández de Castro, 1999: 311), formadas por <u>volver a + infinitivo.</u>	IV a) ya después otra vez se curó y pues lastimosamente lo <u>volvieron a atropellar</u> y se murió. S3HEPM6° b) después el niño se <u>volvió a encontrar</u> ese dragón en su cerca. S5MRM3°
5.Terminativas (TER)	Conclusivas, Perfectivas, Completivas, Regresivas	Las que focalizan el final de un evento o un evento completo. Abarcan aquellas perífrasis formadas por <u>terminar de + infinitivo,</u> <u>acabar de + infinitivo,</u> <u>dejar de + infinitivo</u> (Fernández de Castro, 1999: 259; Veyrat Rigat, 1994: 239), y las formas compuestas de las conjugaciones verbales en su valor temporo-aspectual de evento terminado, formadas por <u>haber + participio</u> (López García, 1990: 166; Sebastián 1991; 188; Giammatteo y Marcovecchio 2010; 27).	V a) y atacaron a eslinkin y y vino con la otra pata lastimada hasta que de pronto <u>dejó de caminar</u> y se cayó. S7HEPM6° b) ya después que <u>terminó de hacer</u> su hoyo el camión <u>había pasado.</u> S1MRT3°
6-Resultativas (RES)	Egresivas.	Aquellas que señalan el resultado de un proceso previo que rebasa el final del evento,	VI a) y después el topo se <u>quedó pegado</u> en la pierna de la vaca. S2HRT3°

		<p>ubicándose “después del final” (Coseriu, 1996: 113; Gómez Torrego, 1998: 175; Martínez Gómez, 2004: 34), como en</p> <p><u>dejar + participio,</u></p> <p><u>estar + participio</u></p> <p><u>quedar + participio</u></p> <p><u>terminar + participio</u></p> <p>y la forma</p> <p><u>ir (se) (PASADO) a + infinitivo,</u> como en VI d) que con su conjugación en pasado no se considera con significado prospectivo, sino resultado de un proceso previo (Bravo, 2008: 56; RAE y ASALE, <i>Manual</i> 2010: 541).</p>	<p>b) Un día iba caminando por la calle cuando cuando me encontré una caja con un perrito que <u>estaba abandonado.</u> S5HEPM3°</p> <p>c) y atropelló al topo con su vaca que traía encima y el topo <u>terminó aplastado</u> por la vaca S1MRT6°</p> <p>d) y cuando el dragón escuchó pensó en muchos perros /y se asustó tanto que <u>se fue a esconder</u> en el baúl de juegos del niño S2MRM6°</p>
--	--	--	---

Una vez unificada la nomenclatura y las PAF que pertenecen por su estructura a cada clase, se procedió a etiquetar los datos empleando las abreviaturas que aparecen en el cuadro 10, como se puede ver en los ejemplos en 14a) a 14d):



14) a. y en el día siguiente el dragón estaba **estaba cocinando** (CONT) salchichas. S9HRMPR



b. sólo que el topo **empezó a escarbar** (INC) más rápido porque ya venían hacia él lo **iban a atropellar.** (PROS) S19MRT6°



c. se le cayó la vaca encima y después **quedó pegado** (RES) en la pierna. S12MRT3°



d. vio que una ardilla vino y le ganó la zanahoria que **había logrado** (TER) conseguir y después **volvió a hacer** (REI) lo mismo con unos elotes muy ricos. S1MRT6°

Sin duda, varias de las construcciones señaladas en el cuadro 10 o los ejemplos en 14) como PAF no serían consideradas como tales por algunos estudios gramaticales, porque en construcciones como <<volvió a hacer lo mismo>> o <<empezó a escarbar>>, el verbo auxiliar conserva parte de su significado léxico original, por lo que no está del todo gramaticalizado.⁵⁵

Sin embargo, el criterio de incluir o excluir construcciones como perifrásticas por medio del grado de gramaticalización es cuestionado por diversos teóricos, ya que dicho proceso resulta muy lento a lo largo del tiempo y difícil de percibir. Si se tomaran en cuenta sólo criterios de gramaticalización, dejarían fuera de la clasificación muchas construcciones que sí expresan fases de la acción verbal en la lengua en uso, desde un punto de vista sincrónico (Gómez Torrego, 1988: 13; Martínez Gómez, 2004:1; Genta, 2008: 91).

Es debido a esta dificultad que algunos investigadores prefieren optar por criterios semánticos o funcionales y decir: “se entenderá por perífrasis verbal a la unión de un verbo auxiliar más o menos gramaticalizado con una forma nominal de un verbo conceptual” (Roca Pons, 1958: 10).

Otro criterio que se aplica a menudo para validar o no la pertenencia de las perífrasis a dicha clase gramatical, es el de las pruebas sintácticas, como: conmutación, interrogación, enfatización, promoción de clíticos, reducción a una forma conjugada, transformación a pasiva, rechazo a la coordinación, entre otras (Gómez Torrego, 1988: 16; Fernández de Castro, 1999: 30; Thoppor, 2005: 55).

⁵⁵ Se entiende por gramaticalización un proceso diacrónico en que unidades lingüísticas pierden su significado léxico original para adoptar uno funcional o gramatical, tal es el caso del verbo “estar” como auxiliar en la perífrasis <<estar + gerundio>>, donde ya no es locativo, sino que forma una nueva unidad de significado completo (Gómez Torrego, 1988: 12).

No obstante, el empleo de estos criterios no siempre es infalible y presenta varias excepciones, por lo tanto, algunos teóricos sugieren no usarlas como determinantes, sino más bien como apoyo en las investigaciones en que sean pertinentes:

Así pues, se sugiere tomar estas —las pruebas— de apoyo, más que como identificadoras de perífrasis verbales debido a que son pruebas sujetas al cumplimiento de otros factores como las restricciones de selección [...] sin embargo, como se ha observado en nuestra evaluación, el hecho de que un verbo posea restricciones de selección no implica, desde nuestro punto de vista que no pueda funcionar como auxiliar perifrástico (Thopor, 2005: 67).

Como permite observar el cuadro 10, en la nomenclatura elegida como base del análisis, se incluyen tanto construcciones identificadas como plenamente perifrásticas: <<estar + gerundio >>, que pasan todas las pruebas sintácticas para ser consideradas como tales, así como otras con verbos semi-auxiliares <<empezar a+ infinitivo, echar (se) a+ infinitivo, terminar de +infinitivo, volver a + infinitivo>>, donde algunos investigadores señalan que el verbo auxiliar no está del todo gramaticalizado (Soto, 2011:120; Fernández de Castro, 1999 40; RAE y ASALE, *Manual* 2010: 529).

Esta decisión se toma debido a que las estructuras elegidas para el análisis son en efecto usadas por los niños para expresar aspecto, como lo muestran los ejemplos en 14) donde se nota que los pequeños de los tres grupos de edad son sensibles y conscientes del significado de fase, y capaces de emplear las perífrasis que poseen ese significado en una narración de manera pertinente.⁵⁶

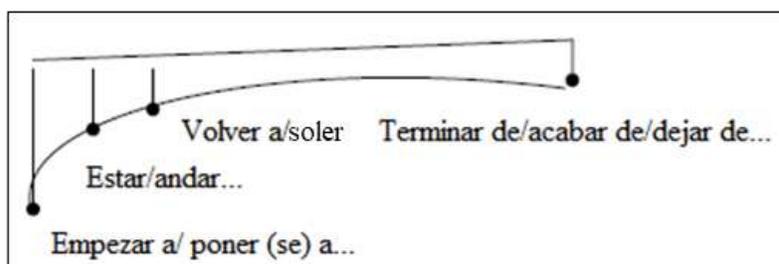
De las evidencias anteriores se resume que todas las PAF expuestas en el cuadro 10 son adecuadas para el análisis que nos ocupa, ya que dan muestra de un grado de especialización creciente en el dominio de aspecto de fase de los niños.

⁵⁶ Es importante recordar de nuevo que con la palabra “pertinente” en un estudio evolutivo no se hace alusión a “correcto” como opuesto a “incorrecto”, sino como sinónimo de “más especializado”, al lograr el niño una mayor explicitud para narrar y conseguir sus intenciones comunicativas, como parte del desarrollo metalingüístico.

Una vez establecida la nomenclatura, clase y estructura de las PAF, cabe destacar que el enfoque funcional establece dentro de sus premisas que los procesos ontogenéticos y filogenéticos de la lengua se influyen mutuamente, es decir, la forma como los niños adquieren y especializan una estructura lingüística a lo largo de la infancia refleja el mismo proceso de cambio por el que pasa esa lengua a lo largo del tiempo para desarrollar una determinada función lingüística (Givón, 1984: 45).

En este sentido, Coseriu (1996: 113), quien detalla el proceso de evolución de las PAF en la historia del español, propone que la lengua evolucionó de tal forma del latín hasta las lenguas romances, que las expresiones de fase que marcan el inicio y desarrollo de la acción verbal son muy abundantes, mientras que las opciones lingüísticas para hablar del final de la acción son menores. Esto se resume en la imagen 11:

Imagen 11: *Evolución filogenética de las PAF en lenguas romance según Coseriu (1996:113)*⁵⁷



La información de la imagen anterior abre la posibilidad de que los resultados de esta investigación aporten datos en torno a la relación entre ontogénesis y filogénesis, al mostrar si la ruta de especialización de las PAF en años escolares se asemeja o difiere del proceso de cambio de estas mismas estructuras en la historia de la lengua.

⁵⁷ En la propuesta de Coseriu (1996) sobre la evolución de las perífrasis de fase en lenguas romances, no incluye las PROSPECTIVAS, por lo tanto, los datos que pueda aportar esta investigación sobre el lugar que ocupan las PAF que señalen proyección hacia el futuro en el proceso de especialización lingüística en los años escolares, serán novedosos y trascendentes para ubicarlas en esta línea de desarrollo.

Para concluir esta parte se han establecido los criterios semántico-estructurales que se tomaron en cuenta para la elección de una nomenclatura de las PAF de acuerdo con las fases de la acción verbal que focalizan, y se estableció también qué estructuras verbales caben dentro de las clases de PAF para su etiquetado y análisis en el corpus narrativo infantil.

El siguiente paso luego del etiquetado de dichas construcciones en el corpus narrativo infantil, y su identificación como PAF PROSPECTIVAS, INCOATIVAS, CONTINUATIVAS, REITERATIVAS, TERMINATIVAS O RESULTATIVAS, fue realizar los conteos de cantidad y variedad.

Dichos conteos, en el marco de un análisis mixto, permiten dar cuenta del proceso de especialización de las PAF al señalar cuáles reflejan una mayor o menor grado de complejidad evolutiva. Todo esto se desarrolla a continuación en tres escenarios de análisis: estructural, semántico y pragmático-discursivo.

4.2. ESCENARIO I COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL: CANTIDAD Y VARIEDAD DE COMBINACIONES VERBALES COMO INDICADORES DE DESARROLLO.

Como se estableció en el capítulo 2, cuando se describieron las características de los años escolares, el proceso de especialización lingüística ocurre durante dicho periodo con mayor celeridad, lo cual se nota en el reacomodo y expansión del sistema de la lengua que se manifiesta en la polifuncionalidad que adoptan formas lingüísticas ya adquiridas en etapas tempranas, (Barriga Villanueva, 2002: 40; Berman, 2004: 9).

Las PAF, son unas de esas estructuras que se especializan en los años escolares, cuando los pequeños comienzan a diversificar sus usos con distintos significados y su producción intencionada en diferentes formas de discurso para lograr sus fines comunicativos cada vez

con más pertinencia (Givón, 1984: 32) para que su interlocutor comprenda lo que desean dar a entender. A esto se le denomina “intención comunicativa”.⁵⁸

Una forma concreta de visibilizar y dimensionar la especialización lingüística es a través de la complejidad evolutiva, ya definida en el apartado 2.3 como una medida de desarrollo y uno de los conceptos derivados del proceso de especialización lingüística en años escolares.

En dicho apartado se estableció también que la hipótesis que subyace al empleo de medidas de complejidad en estudios evolutivos es la premisa de que hay ciertas estructuras que aparecen primero y son muy productivas en el curso de desarrollo de la lengua, encerrando menor complejidad (Berman, 2004: 9), mientras otras parecen formar parte de un uso más sofisticado y maduro de la lengua, por tanto aparecen en edades más tardías y son menos abundantes, implicando mayor complejidad (Ellis, 2009: 475; Berman y Nir, 2010: 746).⁵⁹

Esa relación entre complejidad y desarrollo se vuelve palpable en las tendencias de evolutivas que se presentan a continuación, ya que el estudio de caso que nos ocupa pretende hacer visible el proceso de especialización de las PAF comparando la producción narrativa infantil en tres momentos de desarrollo: preescolar, 3° y 6° de primaria.

Se asume de antemano que los niños mayores mostrarán en su producción narrativa de PAF una mayor complejidad evolutiva que los menores, debido a que han pasado más tiempo interactuando con su lengua y su proceso de especialización será más avanzando.

⁵⁸ “Communicative intention in this view consists of making it obvious to the addressee that the speaker has an intention to inform him/her about something”. (Haugh y Jaszczolt, 2012:97).

⁵⁹ Se recuerda que, según se ha expuesto en el capítulo 2, existe una relación inversa entre productividad y complejidad, donde a mayor frecuencia y diversidad de uso corresponde una menor complejidad, mientras que a menor frecuencia y variedad de estructuras corresponde una mayor complejidad.

Cabe recordar que la hipótesis que guía este estudio no deja de lado la posibilidad de encontrar “discontinuidades de desarrollo” en algunos resultados, debido a que, según se estableció en el capítulo 2, se comprende el concepto de desarrollo como un proceso dinámico y no lineal.⁶⁰

Por tanto, se exponen enseguida los resultados que prueba o refutan la hipótesis antes expuesta, señalando además las diferencias en la producción de PAF en cada grupo de edad, es decir, muestran qué clase de perífrasis —de las clasificadas en el cuadro 10— encierran para los pequeños mayor complejidad evolutiva.

Ya que este estudio de caso emplea un análisis aproximado al mixto, además de los ejemplos de producción narrativa infantil, se incluyen también algunas medidas de complejidad a nivel estructural mediante índices de productividad en cuanto a cantidad y variedad de PAF, para mostrar de forma más concreta esas diferencias en la producción de los niños y su proceso de especialización.

Como se precisó en el apartado 4.1. al remitirse a la definición de PAF como la estructura formada por un verbo auxiliar más uno auxiliado, la forma lingüística que nos ocupa, al ser construida con verbos, incide en el proceso evolutivo general de adquisición gramatical y morfológica, ya que es en torno al verbo (Tomasello, 2003: 143) que el niño combina palabras para construir estructuras cada vez más complejas en el proceso gradual de maduración lingüística denominado complejidad estructural.

A la luz del análisis de las PAF en el corpus narrativo que se hizo en el tercer paso del estudio de caso, mediante la identificación y etiquetado de estas construcciones, se puede

⁶⁰ Dicha característica del desarrollo de la lengua en los años escolares donde hay discontinuidades, regresiones y reelaboraciones de las estructuras lingüísticas ya se abordó con más detalle en el apartado 2.1 de este documento (Barriga Villanueva, 1990: 61; Bochner y Jones, 2003: 14; Van Geert y Verspoor, 2015: 543; Rojas Nieto, 2018: 37).

decir que todos los niños en el rango de edad que abarca este estudio —3° de preescolar, 3° y 6° de primaria— logran combinar de forma exitosa estructuras perifrásticas de fase, formadas por un verbo auxiliar y un verbo auxiliado en infinitivo, gerundio y participio; por tanto, el momento de la emergencia (Berman, 2004: 9) o adquisición de dichas estructuras verbales ya ha sido consolidado en el rango de edad de los años escolares.

No obstante, el proceso de especialización lingüística por medio el cual las PAF diversifican sus funciones se considera como un logro tardío, debido a que refleja una especialización mayor en la producción infantil, ya que cuando un niño produce una mayor cantidad y variedad de PAF en un momento de su narración, en lugar de optar por un verbo único, está mostrando un uso más sofisticado de su lengua para lograr sus fines comunicativos (Hickmann, 2004: 285; Berman, 2015: 461).

Esta afirmación se muestra en el siguiente ejemplo:



- 15) a. al día siguiente el niño le **volvió a preguntar** “mamá ¿puedo tener un perrito?” S5MRM3°
- b. y después **dijo** “mamá ¿puedo tener un perro?” y dijo que no. S8HRMPR

En 15 a) se refleja cómo la opción expresiva (Berman y Slobin; 1994: 2) que el niño realiza al narrar señala un creciente aumento en su capacidad para realizar combinaciones verbales (Rojas, 2011: 121), en este caso, al producir una PAF REITERATIVA y otorgarle a su expresión un significado diferente al que podría tener un verbo individual como en 15 b).

Esa sofisticación, propia del proceso de desarrollo de las expresiones aspectuales, se señala en la siguiente cita:

To distinguish aspect categories, it is necessary to be able to categorize temporal properties of an event, [...] That is, children not only have to acquire the form and function of tense and aspect markers along with the perspective taken on the event that is encoded. In addition, in order to mark the categories, the appropriate

morphological forms and contexts of use need to be determined. (Behrens, 2015: 265)

Como lo expresa Behrens, al dominar el aspecto como categoría gramatical, los niños no usan mecanismos lingüísticos al azar, sino que, conforme avanzan en su proceso de especialización, toman en cuenta cada vez con más conciencia aspectos estructurales, semánticos y pragmáticos (Rojas, 2011:123).

Es por este componente evolutivo, que los mecanismos aspectuales emergen como un indicador importante para analizar y sistematizar una posible línea de desarrollo en su dominio paulatino y especialización, pues no todas las clases de PAF emergerán al mismo tiempo en esta ruta de complejidad.

Para demostrar este planteamiento, se presentan los resultados de la producción infantil de PAF en varias gráficas con dos medidas diferentes de complejidad evolutiva para definir una primera línea de desarrollo:

- *Ocurrencias*: referido a la cantidad de PAF empleadas en la narración de recuento y experiencia personal por grado escolar, lo cual da una idea general de la evolución en la producción infantil de estructuras verbales complejas (Jiménez y Torrens, 2018: 484).
- *Tipos*: referido a la variedad de combinaciones verbales en cuanto a verbos auxiliares y auxiliados que los niños usan al emplear las PAF en sus narraciones para focalizar cierto momento de la acción verbal (Rácz *et al.* 2015: 130).

Para reflejar mejor la forma como se midieron los tipos, se ofrecen en 16) ejemplos de la producción infantil de algunas PAF INCOATIVAS, formadas por la combinación <<empezar a + infinitivo>> —que focaliza la fase inicial del evento—, en la narración del

recuento del video *El topo con mala suerte*. En el ejemplo, los niños narran el episodio 11, donde unas gallinas atacan al topo:

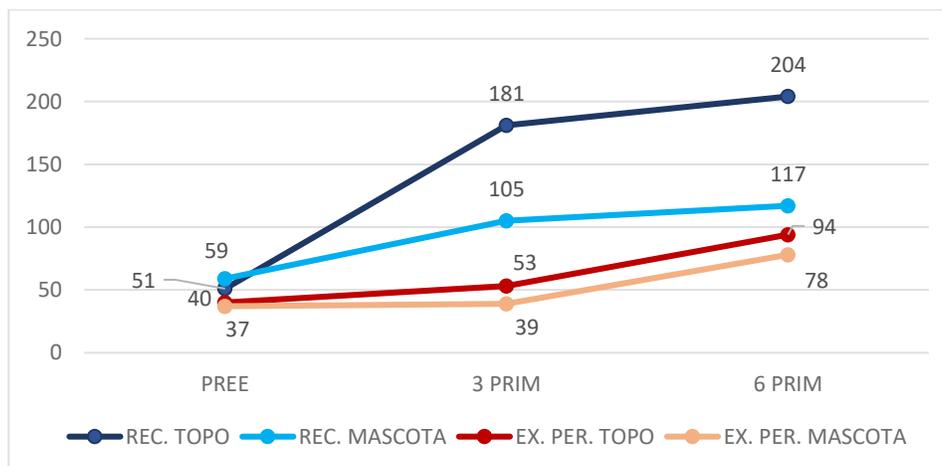


- 16) a. entonces una gallina le **empezó a picar**. S14HRTPR
 b. y fue a *corretiar* a las gallinas y la gallina **empezó a picotiar** al topo. S10MRT3°
 c. *tonces* les fue a reclamar a las gallinas y lo **empezaron a picotear**. S2HRT6°

La PAF INCOATIVA del ejemplo en 16 a) <<le empezó a picar>> del niño de preescolar, contaría como un tipo distinto porque el verbo auxiliado en infinitivo <<picar>> es diferente al de 16 b) y 16 c) <<picotear>> en cuyo caso se cuenta 1 Tipo y 2 ocurrencias, sin importar la conjugación del verbo auxiliar, la cual se adapta a la concordancia del referente usado por el niño en su narración pero no modifica el significado de fase incoativa de la perífrasis, por tanto, se cuenta como la misma ocurrencia.

En todo el análisis se emplearon los criterios señalados en el párrafo anterior para etiquetar y contabilizar ocurrencias y tipos de PAF en busca de los primeros patrones de complejidad evolutiva. Sus resultados se muestran en la siguiente gráfica:

Gráfica 1: *Ocurrencias de PAF en los tres grados escolares por clase de narración*



La gráfica 1 expone resultados globales de ocurrencias (cantidad) de PAF en la narración de recuento (tonos azules) y experiencia personal (tonos rojos), y señala también las diferencias por instrumentos metodológicos al contrastar los resultados de producción obtenidos con el video *El topo con mala suerte* (líneas en tonos fuertes) y con el libro *La mejor mascota* (líneas en tonos tenues).

Algo que se destaca en esta gráfica es que es en la narración del recuento del video (línea azul oscuro), donde más aparecen PAF en la producción infantil; después se ubica por ocurrencias el recuento del libro (línea azul claro), mientras que hay un descenso considerable en la producción en todas las edades al narrar la experiencia personal (líneas rojas), con lo que se comienza a esbozar una tendencia importante: el recuento favorece más que la experiencia personal la producción de PAF en los tres grados escolares.

Una explicación interaccionista al respecto de estos resultados la encontramos en las características que diferencian las dos clases de narraciones, ya esbozadas en el apartado 2.6.3, donde se expuso que existe una menor carga cognitiva para los niños en la tarea de recuento, comparado con el desgaste en memoria de evocación que exige la narración de experiencia personal, lo cual estaría favoreciendo que se produjeran más PAF en recuento.

Esta tendencia, si se repite con otras medidas de complejidad, sería un argumento a favor de la incidencia de factores cognitivos en aspectos de desarrollo lingüístico. Más adelante, al contrastar con las gráficas de tipos, se verá si se mantienen o modifican estos resultados.

En la gráfica 1 se concretiza también una primera línea de complejidad evolutiva, que sigue la ruta ascendente esbozada en la hipótesis, donde los niños de preescolar producen una cantidad menor de PAF en sus narrativas, los de 3° de primaria aumentan en ocurrencias y los de 6° grado aún más, tendencia que se conserva, aunque varíe la clase de narración.

Sin embargo, destaca un fenómeno evolutivo interesante en el grupo de edad intermedio: en el recuento (líneas azules) las ocurrencias de PAF están más cerca de la tendencia de los niños mayores, mientras que en experiencia personal (líneas rojas), su producción disminuye bastante, y se comportan más semejante a los niños de preescolar, con una diferencia de 2 y 13 ocurrencias según la estrategia de libro o video respectivamente.

Para visualizar mejor las tendencias que refleja la gráfica 1, y en consonancia con la aproximación mixta de este análisis, se presentan ahora dos cuadros de datos: el cuadro 11, con las ocurrencias de PAF en recuento —señaladas con la letra O mayúscula— por cada clase y su valor con porcentajes dividido por grado escolar en ambas estrategias y el cuadro 12, que tiene la misma información, pero asociada con la narración de experiencia personal.

Se marcan con sombreado gris aquellos porcentajes que señalan una mayor productividad, y en color negro las incidencias de cero ocurrencias, lo cual destaca los dos polos de desarrollo de las PAF.

Cuadro 11: Ocurrencias con porcentaje de productividad en Recuento

Ocurrencias por clase de PAF RECuento	Preescolar				3° primaria				6° primaria			
	Mascota		Topo		Mascota		Topo		Mascota		Topo	
	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%
INCOATIVAS	9	15%	16	22%	28	27%	41	23%	17	14%	58	28%
CONTINUATIVAS	42	71%	43	59%	38	36%	34	19%	50	43%	50	25%
PROSPECTIVAS	5	9%	6	8%	9	8%	55	30%	14	12%	36	18%
REITERATIVAS	0	-	0	-	6	6%	2	1%	22	19%	6	3%
TERMINATIVAS	1	2%	0	-	8	8%	27	15%	4	3%	29	14%
RESULTATIVAS	2	3%	8	11%	16	15%	22	12%	10	9%	25	12%
TOTAL:	59		73		105		181		117		204	

Cuadro 12: Ocurrencias con porcentaje de productividad en Experiencia Personal

Ocurrencias por clase de PAF EXPERIENCIA PERSONAL	Preescolar				3° primaria				6° primaria			
	Mascota		Topo		Mascota		Topo		Mascota		Topo	
	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%
INCOATIVAS	8	21%	8	20%	8	21%	5	9%	11	14%	13	14%
CONTINUATIVAS	24	62%	20	50%	15	38%	15	28%	30	38%	33	35%
PROSPECTIVAS	4	11%	8	20%	7	18%	6	11%	6	8%	16	17%
REITERATIVAS	0	-	0	-	0	-	2	4%	5	6%	2	2%
TERMINATIVAS	1	3%	1	2%	6	15%	21	40%	20	26%	20	21%
RESULTATIVAS	1	3%	3	8%	3	8%	4	9%	6	8%	10	11%
TOTAL:	37		40		39		53		78		94	

Ambos cuadros muestran cuáles clases de PAF son más productivas para los niños al usarse en una narración, y destaca una tendencia que apunta hacia una menor complejidad donde las PAF CONTINUATIVAS son más productivas al tener porcentajes mayores de uso, tanto en recuento como en experiencia personal en las tres edades, seguidas de INCOATIVAS Y PROSPECTIVAS.

Estos datos caracterizan ese primer grupo de PAF como las menos complejas evolutivamente, obedeciendo al criterio inverso antes señalado: +productividad -complejidad y -productividad +complejidad.

Las discontinuidades de desarrollo esperables en un proceso evolutivo de la lengua se hacen presentes en los resultados de los cuadros al enfocarse en el grupo de 3° de primaria, donde los niños muestran una tendencia diferente debido a la estrategia metodológica que se empleó.

Las diferencias para 3° de primaria se notan en el video del topo, el cual concentra mayor productividad en las PAF PROSPECTIVAS, mientras que, en la experiencia personal, también relacionada con el video del topo, las ocurrencias dan un salto hacia las PAF TERMINATIVAS como más productivas, algo que no se observa en las edades menor y mayor.

Los resultados de las tablas 11 y 12 permiten apreciar también aquellas PAF que tienen menor porcentaje de productividad, y, por ende, mayor complejidad evolutiva en cuanto a ocurrencias: las REITERATIVAS.

Dichas estructuras, que ayudan al niño a expresar una acción verbal que se repite, se consideran más complejas dado que se encuentran ausentes en recuento y experiencia personal en preescolar, con poco porcentaje en 3° de primaria y con un aumento en 6° de primaria, donde representan un 19% de la producción sólo en el caso del recuento *de La mejor mascota*. Esta conducta, sin embargo, no se repite en la gráfica 12 de experiencia personal.

La razón de ese aumento en la producción de PAF de los niños mayores con una sola estrategia, como el libro, se puede explicar debido a que en el texto base del libro “La mejor mascota” hay algunas acciones repetitivas en la primera parte del cuento, donde el niño pregunta varias veces a la mamá si puede tener un perro, y realiza la misma acción lunes, martes y miércoles:

“El lunes, le pregunté a mi mamá si me dejaba tener un perro. —Los perros son buenas mascotas. —No—respondió—los perros hacen mucho tiradero. El martes, le pregunté a mi mamá si me dejaba tener un perro. —No—respondió, los perros hacen demasiado ruido. El miércoles le pregunté a mi mamá si me dejaba tener un perro —Un perro es la mejor mascota de todas—, —¡No! — respondió ella. —Nada de perros—” (La Rochelle, 2004:10).

Es posible que los niños de 6° al haber madurado más su memoria de evocación (Nelson, 2007: 185), recuerden más fácilmente el texto original que se les leyó e intenten

usar algunas expresiones de fase repetitiva como recurso expresivo para lograr sus fines comunicativos, cosa que no ocurre con los más pequeños, quienes se limitan a narrar la repetición sin emplear mecanismos de fase, a pesar de ya haber adquirido estas expresiones desde edades anteriores.

Cabe señalar que la abundancia de ocurrencias en PAF REITERATIVAS en 6° no se replica en el video del topo ni en experiencia personal, por lo que no puede ser un patrón evolutivo sino más bien influencia de la estrategia usada para propiciar la narración (el texto del libro).

Por otro lado, el hecho de que los niños menores no produzcan PAF REITERATIVAS, ni en recuento ni en experiencia personal, sí se puede ver como un patrón evolutivo, pues ocurre de forma consistente en ambas clases de narración y con las dos estrategias —libro y video— por lo que señala una mayor complejidad en las expresiones de fase que implican repetición de una acción previa.

Esta tendencia, donde las PAF que expresan repetición de una acción son conceptualizaciones complejas para los niños, ya había sido registrada anteriormente por Pearse y sus colaboradores (2003: 41), quienes, desde un punto de vista cognitivo, explican que, para los niños menores a 7 años, es difícil conceptualizar eventos repetidos y más sencillo hablar de un evento único.

Para estos autores, los pequeños requieren de mayores “pistas contextuales” al narrar para explicar que una acción se repite en un lapso de tiempo, en contraste con los niños mayores, quienes han desarrollado mayor habilidad para situar un evento en una línea temporal que posibilita su repetición y expresarlo por medio de la lengua.

Es así como desde una perspectiva interaccionista, se explica que las PAF REITERATIVAS no sean tan utilizadas por niños menores, pero sí más productivas para niños

mayores, independientemente de que se cambie de clase de narración, lo cual indica una mayor complejidad evolutiva, que se ancla en aspectos tanto cognitivos como lingüísticos, relacionados con el significado de repetición que encierran estas estructuras.

En cuanto a las tendencias de productividad de PAF de los niños de 3°, donde dan saltos entre mayor porcentaje de PROSPECTIVAS en recuento (30%) y TERMINATIVAS en experiencia personal (40%), el resultado coincide con las líneas de desarrollo esbozadas en la gráfica 1, donde la clase de narración parece tener un efecto en las tendencias observadas: el recuento favorece una mayor complejidad evolutiva en cuanto a producción de PAF, en contraste con la narración de experiencia personal.

Con el comportamiento del grupo intermedio, se puede decir que la producción de PAF de los niños se adapta a la clase de narración y de la tarea comunicativa a la que se enfrentan, pues, en palabras de Clark y Trisha (1997:57), “when speakers choose a word, they choose the perspective from which they wish to present an entity or an event”.

También otros autores, desde el área de desarrollo de la lengua, coinciden en señalar que la elección lingüística de los niños está influida también por sus objetivos comunicativos y la forma de discurso que están empleado:

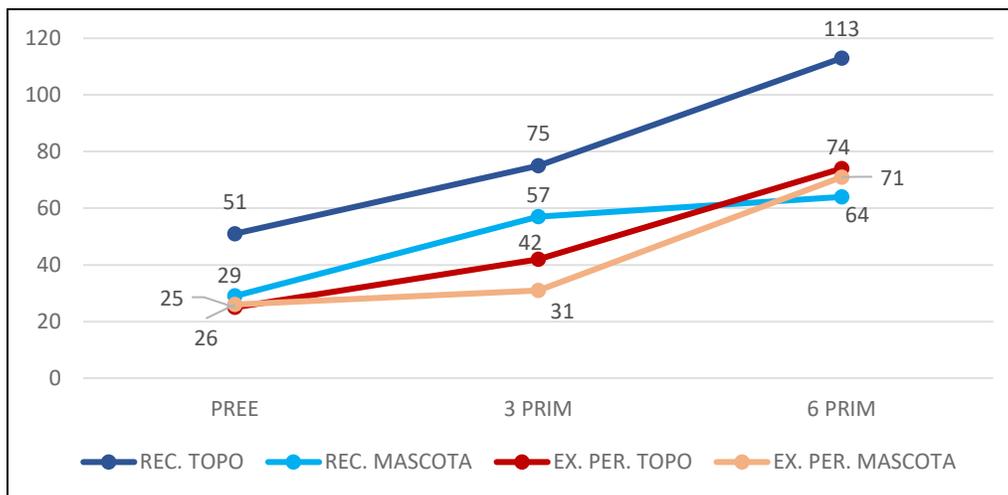
The constructions that are selected by users of a language out of the total repertoire of expressive options as favored for meeting a particular discourse function at a given time and in given communicative contexts (Berman y Nir, 2010: 747).

Para corroborar si esa primera tendencia que muestran las ocurrencias de PAF se puede considerar como un patrón evolutivo de especialización, se presentan ahora las gráficas de tipos, o variedad de combinaciones verbales, ya que, como lo explican Ruhland y Geert (1998: 66) y Barriga Villanueva (1990: 208), el número total de estructuras producidas por sí solo no muestra por completo la relación entre un patrón lingüístico y un fenómeno de desarrollo.

El hecho de que un niño produzca muchas estructuras, pero estas sean de un solo tipo, no refleja del todo un índice de complejidad, pues además de la cantidad, se requiere la variedad de opciones expresivas para mostrar un verdadero proceso de especialización de la lengua.⁶¹ Es por esta razón que ambas medidas de complejidad evolutiva se presentan juntas en el análisis.

La gráfica 2 muestra los resultados globales en cuanto a tipos (variedad) de PAF, con la finalidad de constatar si la línea de complejidad estructural sigue la ruta ya trazada por la gráfica 1 de ocurrencias, o se muestra un patrón evolutivo diferente al esperado.

Gráfica 2: *Tipos de PAF por grado escolar y clase de narración*



Los resultados observados en la gráfica anterior muestran que, si bien la ruta de desarrollo conserva el patrón ascendente por edad en cuanto a la variedad de PAF que usan los niños, se notan algunas discrepancias en cuando a la gráfica 1 de ocurrencias, donde la clase de narración más favorable para la productividad era el recuento del video.

⁶¹ “The development increase in the percentage of verbs -aspectual verbs- that fall into these categories as well as an increase in the lexical diversity.” (Sebastián y Slobin, 1994: 257).

En la gráfica 2 se aprecia un descenso en la variedad de PAF en el recuento del libro *La mejor mascota* en 6°, y es superada en tipos por las dos narraciones de experiencia personal, aunque en el recuento de video se mantiene la tendencia al alza.

Los contrastes entre la complejidad evolutiva que se visualizan con las ocurrencias (cantidad) y tipos (variedad) de PAF, sirven para descubrir los patrones de especialización: los niños complejizan su lengua poco a poco con la edad al incluir en su repertorio expresivo una mayor cantidad y variedad de estructuras, lo cual les permite lograr con mayor eficiencia sus objetivos comunicativos.

Para apoyar esta afirmación, se presentan en 17) ejemplos de las narraciones de los mismos episodios (8 y 9) del recuento del video *El topo con mala suerte*:



17) a. cayeron elotes yyy unas gallinas se los **empezaron a comer**. S12MRTPR

b. y después **empezaron a caer elotes** y luego después se les antojó y luego unas tres gallinas llegaron y **se los empezaron a comer**. S17HRT3°



c. entonces **volvió a repetir** el mismo proceso ahora habían **habían caído** elotes entonces **se puso a celebrar** muy contento pero llegaron las gallinas “nunca te metas con las gallinas” entonces *pus* las gallinas **se lo empezaron a comer** el elote. S4HRT6°

Como se aprecia, en los tres grupos de edad los niños producen varias PAF en sus narraciones de la misma parte del recuento, sin embargo, el niño de preescolar emplea una sola ocurrencia de PAF INCOATIVA <<empezaron a comer>> en su narración.

El pequeño de edad intermedia, por su parte, produce dos ocurrencias de PAF INCOATIVAS de dos tipos diferentes <<empezaron a caer>> y <<se los empezaron a comer>>,

⁶² mientras el niño mayor usa al narrar una PAF REITERATIVA <<volvió a hacer lo mismo>>,

⁶² Se consideran como dos tipos diferentes de paf incoativa, por el uso de distinto verbo auxiliado: caer y comer, lo cual se considera como un índice de especialización en cuanto a variedad de estructuras verbales producidas.

otra TERMINATIVA <<habían caído elotes>> y dos INCOATIVAS de diferente tipo: <<ponerse a celebrar>> y <<se lo empezaron a comer >>.

Los ejemplos en 17) muestran un aumento en la complejidad evolutiva, tanto en cantidad como en variedad de PAF, lo cual se traduce en una mayor especialización de las expresiones aspectuales, relacionada con el incremento del léxico que ocurre con la edad, tendencia ya marcada por diversos autores, entre ellos Slobin:

Mature language use requires the ability to *choose* between forms of a verb, depending on the function of the predicate in connected discourse - particularly on the *perspective* taken by the speaker with regard to the represented event. These perspectives reflect a set of options in the flow of discourse- options to present an event, for example, as ongoing or completed, or to present a protagonist as agent or patient or something in between. (1990: 242). (las cursivas son de la versión original).

Ese “uso maduro de la lengua” que menciona Slobin se puede traducir como el proceso de especialización, al que se hace referencia en toda la tesis como la principal característica de los cambios y reestructuración lingüística de los años escolares.

Este proceso se vuelve visible mediante el aumento en cantidad y variedad de PAF que un niño elige como opción lingüística al narrar, lo cual señala también una mayor conciencia metalingüística, pues una narración más explícita ayuda al niño a conseguir sus fines comunicativos:

Related to abstractness is the child’s increasing ability to take the social perspective of another person. This is an additional contrast between early and later language development, and one that is critical to all aspects of pragmatics. In comparison to younger children, school-age children, adolescents, and young adults are more aware of the thoughts, feelings, and needs of their co-conversationalists and of the consequences of their own communicative behaviors. As a result, they show a greater ability to adjust the content and style of their speech accordingly (Nippold, 2016: 14).

En consonancia con un análisis aproximado al mixto, se muestran a continuación los cuadros 13 y 14, con los resultados combinados de tipos y ocurrencias por clase de PAF, con la finalidad de dar respuesta a una de las preguntas de investigación en torno a cuáles

estructuras tienen mayor complejidad evolutiva que otras; se destaca en gris claro las más productivas y en oscuro las menos productivas:

Cuadro 13: *Tipos y ocurrencias de PAF en recuento*

Tipos/Ocurrencias por clase de PAF RECuento	Preescolar				3° primaria				6° primaria			
	Mascota		Topo		Mascota		Topo		Mascota		Topo	
	T	O	T	O	T	O	T	O	T	O	T	O
INCOATIVAS	6	9	14	16	12	28	17	41	6	17	30	58
CONTINUATIVAS	16	42	23	43	21	38	20	34	31	50	25	50
PROSPECTIVAS	4	5	6	6	7	9	16	55	12	14	19	36
REITERATIVAS	0	0	0	0	4	6	2	2	6	22	5	6
TERMINATIVAS	1	1	0	0	6	8	12	27	4	4	18	29
RESULTATIVAS	2	2	8	8	7	16	8	22	5	10	16	25
TOTAL:	29	59	51	74	57	105	75	181	64	117	113	204

Cuadro 14: *Tipos y ocurrencias de PAF en experiencia personal*

Tipos/Ocurrencias por clase de PAF EXPERIENCIA PERSONAL	Preescolar				3° primaria				6° primaria			
	Mascota		Topo		Mascota		Topo		Mascota		Topo	
	T	O	T	O	T	O	T	O	T	O	T	O
INCOATIVAS	7	8	4	8	6	8	4	5	11	11	12	13
CONTINUATIVAS	13	23	10	20	10	15	11	15	27	30	23	33
PROSPECTIVAS	4	4	7	8	7	7	4	6	6	6	12	16
REITERATIVAS	0	0	0	0	0	0	2	2	4	5	2	2
TERMINATIVAS	1	1	1	1	5	6	17	21	18	20	15	20
RESULTATIVAS	1	1	3	3	3	3	4	4	5	6	10	10
TOTAL:	26	37	25	40	31	39	42	53	71	78	74	94

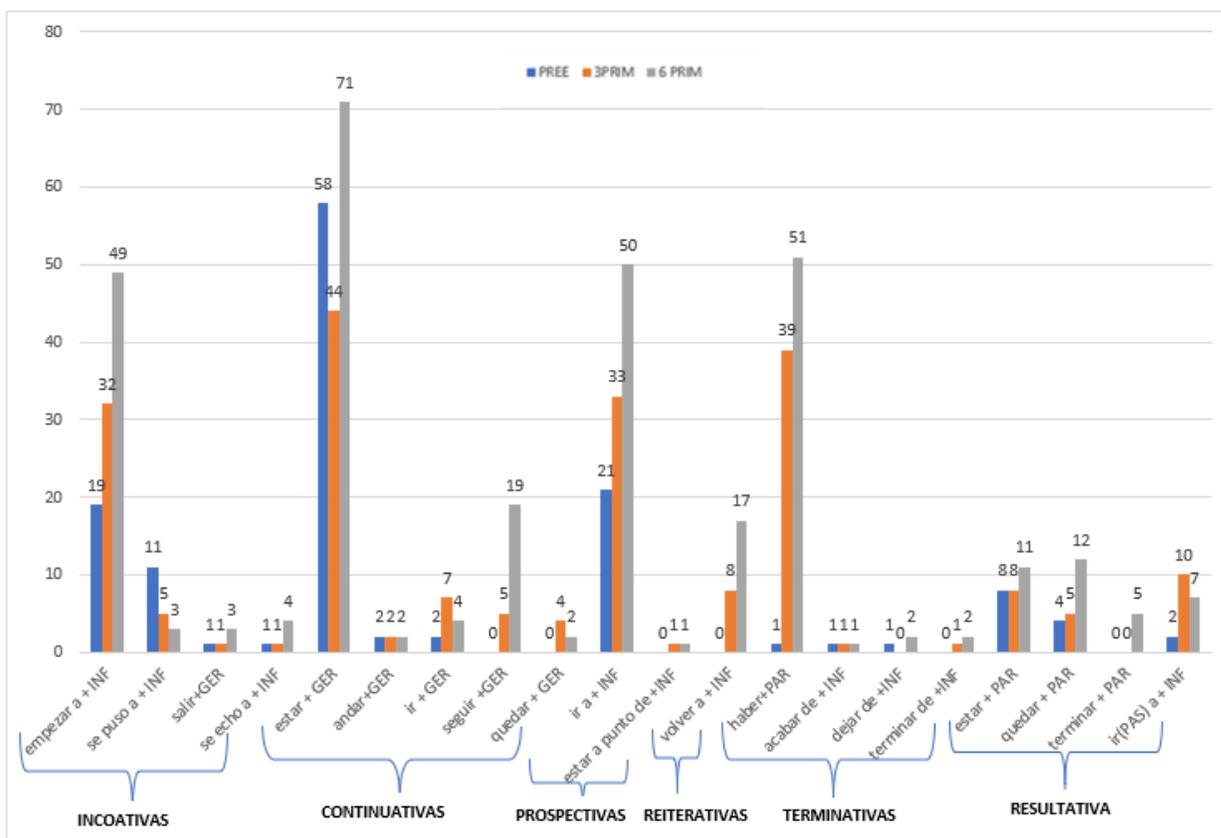
Los resultados de ambos cuadros visibilizan indicadores de complejidad estructural, al señalar qué clases de PAF son menos complejas por puntuar una mayor cantidad y variedad en la producción infantil de las tres edades: en primer lugar, las CONTINUATIVAS, mientras en segundo puesto quedan las INCOATIVAS Y PROSPECTIVAS.

Las discontinuidades de desarrollo ahora aparecen tanto en el grupo intermedio como en los niños mayores. En el caso de 3°, los resultados salen de la tendencia general en la narración de experiencia personal del topo, donde puntúan alto las TERMINATIVAS y en recuento las PROSPECTIVAS —aunque sólo con un instrumento metodológico, no es una tendencia constante—.

En el caso de 6°, es llamativa la producción de PAF TERMINATIVAS como las segundas más productivas para narración de experiencia personal, cuando, por lo general, son más complejas, y su abundancia también parece más relacionada con la clase de narración o el instrumento metodológico, pues esa tendencia no es recurrente ni constante en las 3 edades, por lo que no se considera como una señal de especialización sino como particularidad de estos grupos de edad con esa estrategia.

La información de los cuadros 13 y 14 se muestra ahora en la gráfica 3 que señala cuáles tipos de PAF son más productivos en un concentrado por edad, considerando únicamente los verbos auxiliares de cada clase en forma global.

Gráfica 3: Tipos de PAF según el verbo auxiliar



De esta manera, la gráfica 3⁶³ permite apreciar que el grupo de niños de menor edad, es decir, los de preescolar —representados en color azul— son los que muestran una menor diversidad combinatoria, y en muchas perífrasis, incluso cero tipos, comparados con los niños de 3° —naranja— y 6° de primaria —gris—, los cuales producen PAF en la mayoría de las posibilidades léxicas que ofrece su lengua para combinar verbos auxiliares y auxiliados.

Estos resultados, junto con los de ocurrencias, comienzan a esbozar una tendencia de desarrollo: la mayor productividad de PAF en los tres grados escolares, se aglutina en las

⁶³ Es importante aclarar que los datos cualitativos que apoyan la gráfica 3, se obtuvieron de una lista de las PAF según su verbo auxiliar, que se condensa en una serie de tablas, presentadas en el Anexo 6 de este documento, donde se ejemplifica con datos del corpus qué tipo de estructuras perifrásticas de fase se consideraron en cada caso, así como aquellas combinaciones en que no había ningún ejemplo en algunas edades, cuya ausencia de tipos es también una muestra de mayor complejidad estructural.

CONTINUATIVAS, INCOATIVAS Y PROSPECTIVAS, independientemente de la clase de narración y de la estrategia usada —libro o video—.

Por consiguiente, la PAF PROSPECTIVAS, INCOATIVAS Y CONTINUATIVAS, encierran una menor complejidad evolutiva, mientras que las REITERATIVAS, RESULTATIVAS Y TERMINATIVAS son menos productivas o están ausentes en el caso del grupo de preescolar, por lo que encierran una mayor complejidad evolutiva, con sus excepciones por discontinuidades de desarrollo, en algunos casos atribuidas a la clase o estrategia narrativa.

Se nota entonces una correspondencia también en cuanto a ontogénesis y filogénesis en la ruta de especialización de las PAF, donde los niños reflejan en su producción y capacidad combinatoria el mismo camino que siguió el español en su evolución como lengua, donde se dispone de más opciones expresivas para hablar del inicio y desarrollo de la acción verbal que del final, como lo muestra la imagen 11 del estudio de Coseriu (1996: 113).

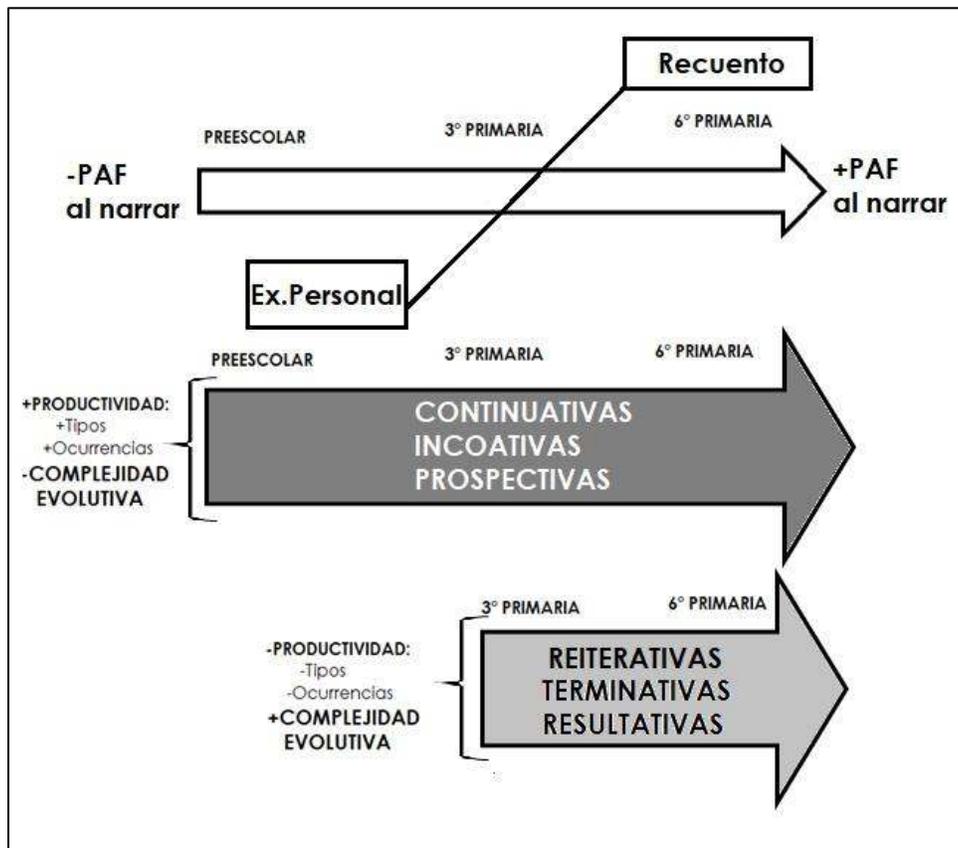
Es así como desde una perspectiva funcional, los aspectos estructurales se hallan influidos también por lo semántico, donde la fase de la acción verbal que focaliza cada PAF es importante también en la mayor o menor complejidad con que los niños producen estas estructuras al narrar.

De esta manera, se construye una interfaz o paso hacia el siguiente escenario de análisis, que es el semántico, pues se nota una correspondencia entre la complejidad estructural y el significado que encierra cada clase de PAF.

Esta afirmación da lugar a una nueva interrogante: ¿Existe alguna relación entre el significado de las PAF que haga a algunas más proclives a aparecer en edades tempranas y otras hasta edades tardías? Esta pregunta se responderá con más detalle en el apartado 4.3. al hablar de complejidad semántica. Por todo lo expuesto, la ruta de especialización de las

PAF manifestada en mayor complejidad evolutiva por su productividad en cantidad y variedad, quedaría representada de esta manera:

Imagen 12: Ruta de especialización de las PAF en cuanto a su complejidad estructural



4.3. ESCENARIO II COMPLEJIDAD SEMÁNTICA: SIGNIFICADO DEL VERBO AUXILIAR Y DE PUNTO DE VISTA COMO DETONADORES DE DESARROLLO.

Se ha establecido en el escenario estructural una primera tendencia de ciertas clases de PAF que, por su productividad en tipos y ocurrencias, así como por su presencia en todos los grados escolares —CONTINUATIVAS, INCOATIVAS Y PROSPECTIVAS—, muestran menor complejidad evolutiva, mientras otras —REITERATIVAS, TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS—, al tener menos incidencia en tipos y ocurrencias, y concentrarse su variedad y cantidad en 3º y 6º de primaria, son más complejas evolutivamente.

También se dijo que las primeras tendencias de complejidad estructural que muestran los niños en años escolares tienen parecido con la forma como evolucionaron las PAF en la historia del español, que, como lengua, tiene más opciones expresivas al hablar de la fase inicial y en curso de la acción, y menos para hablar de las fases finales.

Estas tendencias iniciales, que se desvelaron en el escenario estructural, se corroborarán o refutarán en el segundo escenario, que es el semántico, pues, como ya se ha establecido, este análisis es de carácter funcional, donde los niveles de la lengua tienen límites difusos (Givón, 1984: 14), es decir, las explicaciones en torno a la evolución de una forma lingüística como las PAF se relacionan con las funciones que dicha forma adopta en el nivel semántico y pragmático-discursivo.

En consonancia con los postulados teóricos del funcionalismo, se exponen enseguida los resultados del análisis de la producción infantil de PAF a nivel semántico, y se señalan como punto de partida los distintos matices de significado que poseen estas estructuras atendiendo al verbo auxiliar que las hace pertenecer a cada clase, de acuerdo con la nomenclatura de fase presentada en el cuadro 10.

Posteriormente, se expone el significado aspectual de punto de vista perfectivo e imperfectivo que poseen las PAF, al señalar algunas de ellas un evento como finalizado y otras como un evento que no menciona su final.

Se muestra además la forma como estos significados, inherentes a la estructura perifrástica de fase, se relacionan con la especialización lingüística, pues los niños mayores muestran un uso más variado de opciones expresivas al narrar, y al ser más sensibles a las variaciones de significado, comparado con los menores (Berman y Slobin, 1994: 2).

4.3.1. Matices de significado en las PAF por el verbo auxiliar y su correlato evolutivo

En el cuadro 10, al establecer la nomenclatura de las PAF, quedó señalado que hay distintas estructuras con la construcción <<verbo auxiliar+ verbo auxiliado>> que expresan la misma fase de la acción verbal, pero emplean distintos verbos para focalizar ese momento. Por ejemplo, al hablar de fase la INCOATIVA, se puede optar por la estructura <<empezar a + infinitivo>> o por <<ponerse a + infinitivo>> para focalizar el inicio del evento.

No obstante, cabe preguntarse si existe alguna diferencia semántica en las dos opciones expresivas, que, aunque focalizan el inicio de la acción, se construyen con verbos con distinto significado, y de existir ese matiz ¿Son los niños sensibles a esa diferencia?

Enseguida, se señala cómo inciden estas variaciones del matiz de significado del auxiliar, en las tendencias de complejidad evolutiva ya presentadas en el escenario estructural, señalando con ejemplos las variaciones en la producción en los tres grupos de edad.

Para seguir el mismo orden del cuadro 10 se comenzará con las diferencias en el significado de las PAF PROSPECTIVAS, que señalan una acción proyectada hacia el futuro (Gómez Torrego, 1988: 75; Sebastián, 1991: 193), las cuales, al ser producidas en una narración, ayudan al niño a referirse a un punto de tiempo posterior a la siguiente serie de eventos que se encadenan en la trama (Sebastián y Slobin, 1994: 258).

La mayoría de las ocurrencias encontradas en el corpus de PAF PROSPECTIVAS se concentran en la estructura <<ir a + infinitivo>>, que es muy productiva en las tres edades, como muestra la gráfica 3, donde se nota cómo la productividad de dicha estructura sigue la ruta de desarrollo esperada, con menos productividad en preescolar y un aumento en grados de primaria.

Se expone a continuación un ejemplo de dicha clase de PAF en la narración del episodio 28 del video *El topo con mala suerte*:



- 18) a. y la y el coche se le **iba a caer**. S17HRTPR
- b. después la vaca se salió y pensó que le **iba a caer** encima. S1MRT3°
- c. el camión en lugar de comida traía una vaca la vaca salió volando y **iba a caer** sobre el topo. S3MRT6°
- d. y no logró esconderse pero entonces ve a una vaca **a punto de caer** encima de él. S2HRT6°

Cabe mencionar que, de acuerdo con los resultados del análisis, sólo los niños de primaria usan la construcción <<estar a punto de + infinitivo>> también considerada como de fase PROSPECTIVA de inminencia (Fernández de Castro, 199: 227; RAE y ASALE, *Manual* 2010: 544), como la que se señala en 18 d), aunque sólo se registró una ocurrencia en 3° y otra en 6°.

Las PAF PROSPECTIVAS, dentro de los estudios evolutivos de la lengua, son señaladas como muy productivas desde los 2 años, sobre todo en contexto de conversación de niños con sus padres (Rojas Nieto, 2011: 135).

Sin embargo, al hablar del significado de prospección dentro de una narrativa, este se considera un logro complejo para los niños dado su valor a futuro y, por tanto, aparece en esta forma de discurso de los 5 años en adelante (Sebastián, 1991: 193; Sebastián y Slobin, 1994: 258).

De nuevo se nota en estos antecedentes cómo una explicación interaccionista ofrece mayores pistas sobre el proceso de especialización, pues, aunque los estudios antes mencionados hablan de la misma estructura perifrástica con significado de proyección a futuro, existen cambios en su complejidad de acuerdo con la forma discursiva que usa el niño

para comunicarse: diálogo o narración, donde la narración presenta en su dominio, mayor complejidad evolutiva para un niño.

Lo anterior implica que, a pesar de que los niños ya hayan adquirido la habilidad de usar PAF PROSPECTIVAS de forma habitual en su habla cotidiana, al pedirle estructurar una narración, estas expresiones no surgirán con la misma facilidad que en el diálogo, pues el hecho de narrar implica otro nivel de sofisticación por su eje temporal de eventos, donde hablar del futuro, dentro de esa dimensión cronológica, representa otro reto para los niños.

Esta particularidad de la narración, como parte del “discurso extendido” infantil que se especializa en años escolares, ya ha sido presentada antes en el apartado 2. 6 y aquí se vuelve a corroborar que, en estudios evolutivos de la lengua, la variación en la forma discursiva que los niños usan implica una variación en el grado de complejidad de las formas lingüísticas que constituyen las opciones expresivas disponibles para comunicarse.

Además de la forma discursiva, la complejidad de las PAF PROSPECTIVAS presentan variaciones evolutivas, desde un punto de vista interaccionista, debido al desarrollo cognitivo infantil y la forma como madura a nivel cerebral la comprensión del concepto de futuro.

Se ha establecido que los niños en etapas tempranas, aún se hayan en proceso de desarrollo de su comprensión del mundo, donde primero conceptualizan a nivel simbólico con su lengua el presente, y posteriormente, hasta edades mayores, comprenden y usan las expresiones lingüísticas para hablar del pasado y finalmente el futuro:

Beyond grammatical competence, the move to a symbolic level of language that enables the interpretation and participation in conversation and narrative, requires for the construction and reconstruction of representations, the ability to learn, understand and use words that refer to non-present, unknown, and nonvisible entities” (Nelson, 2007: 153).

Es por este motivo que las PAF PROSPECTIVAS muestran una tendencia de menor a mayor productividad, conforme los niños aumentan en edad, señalando además una relación

estrecha entre la comprensión-producción y entre el desarrollo lingüístico y el cognitivo. Todo esto explicaría su ambivalencia en complejidad semántica.

Po lo antes expuesto, se presentan ahora las variaciones de significado entre LAS PAF INCOATIVAS causadas por el verbo auxiliar que las constituye. La estructura <<empezar a + infinitivo>> se enfoca en describir el inicio de una acción durativa, que no tiene punto de culminación inherente, sino que continúa en el tiempo al no señalar su final (Berman y Slobin 1994: 112). Esto se ejemplifica en 19) donde el niño expresa, en una narración de experiencia personal, cómo su gato empezó a comer, acción que continúa en el tiempo sin señalar cuándo dejó de comer:

19) luego se metió a su casita y **empezó a comer** su wiskas. S24MEPM3°

En cuanto a la estructura <<poner (se) a + infinitivo>>, se ha dicho que expresa el inicio de una acción en un momento preciso, por lo general sin transición ni progresión, más inminente al momento del habla (RAE y ASALE, *Manual* 2010: 545) y con un matiz de cierta voluntad o esfuerzo por parte de quien ejecuta la acción.

Lo antes mencionado se ejemplifica en 20 a), donde se focaliza el momento en que la mascota ladra, no su duración, y el 20 b), donde la acción de llorar es repentina y volitiva:

20) a. juega él solo *ton* una pelota y **se pone a ladrar**. S14MEPMPR

b. y después un día cuando yo salí a buscarla ya la atropellaron un carro y yo **me puse a llorar**. S16MEPMPR

Al volver a los resultados de la gráfica 3, se nota que, en las edades menores, señaladas en azul, los niños usan en menor proporción la PAF INCOATIVA <<empezar a + infinitivo>>, cuya productividad en tipos aumenta conforme lo hace la edad, mientras que en el caso de <<ponerse a + infinitivo>>, los pequeños de preescolar usan más esa perífrasis, pero su productividad decrece con la edad.

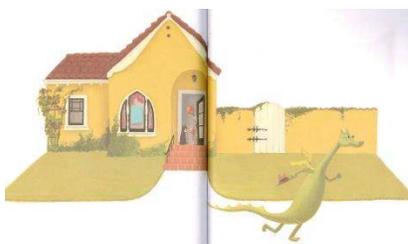
Parecería entonces que, según los datos de este corpus, es menos complejo para los niños, cuando producen una PAF INCOATIVA en sus narraciones, hablar de la inminencia de un evento inicial, que de su continuidad en el tiempo al momento del habla.

En cuanto a la PAF INCOATIVA <<se echó a + infinitivo>> según los datos del corpus, dicha construcción es de poca productividad en todas las edades; por tanto, se puede decir que encierra más complejidad semántica (Gómez Torrego, 1988: 112) ya que, sobre su significado, los teóricos exponen lo siguiente:

Sin embargo, mucho antes de reparar en auxiliares tan transparentes, los gramáticos habían inventariado ya como perífrasis *incoativas* a un grupo relativamente nutrido de complejos verbales, de productividad complementariamente limitada, en los que el momento del inicio de un suceso se reviste de un carácter brusco, repentino, violento incluso [...] echase a, romper a, liarse a + infinitivo (Fernández de Castro, 1999: 234).

Relativo a la diferencia de significado con la construcción <<salir + gerundio>>, para los teóricos se trata de una combinación donde el verbo “salir” no cumple con todas las pruebas sintácticas para ser perifrástico ya que conserva mucho de su significado léxico, pero se acepta que puede adquirir en la lengua en uso un significado metafórico de incoatividad (Fernández de Castro, 1999: 86).

En consonancia con lo explicado en la cita anterior, es interesante que ambas combinaciones de PAF INCOATIVAS sólo aparecieran en el recuento del libro “La mejor mascota” y no en experiencia personal, como se ve en 21 a) y b), durante la narración del episodio 16:



- 21) a. entonces **se echó a correr** a la calle con su sombrero. S4HRM3°
- b. cuando el dragón lo vio tomó sus gafas y su sombrero y **salió corriendo**. S1HRM6°

Esta tendencia puede explicarse, desde un enfoque interaccionista, por dos motivos: el primero, la influencia del grado de formalidad del recuento en relación con la experiencia personal, que motiva el deseo de los niños de narrar de la forma más parecida a como se narraría un cuento tradicional, con expresiones poco frecuentes en el habla cotidiana, como lo son estas PAF INCOATIVAS, que no se usan al narrar experiencias personales, cuya característica es ser más familiares y coloquiales.

La segunda explicación radica en que, en el texto base del libro *La mejor macota* justo en el episodio 16, dice lo siguiente: “Tomó su sombrero y **salió corriendo**” (La Rochelle, 2004: 23).

Esta particularidad del texto base, puede influir en que los pequeños de edad mayor, que tienen más capacidad de memoria de evocación (Hudson y Shapiro, 1991: 92; Nelson, 2007: 185), hayan recordado las palabras exactas del texto y de alguna manera desearan reproducirlas, pues en edades mayores aumentan los tipos de estas PAF que señalan el carácter brusco o repentino del inicio del evento.

No hay ocurrencias de dichas PAF INCOATIVAS en la narración de experiencia personal, (ver anexo 3 tabla 1), lo cual sugiere que, en el proceso de especialización de la fase INCOATIVA, los niños muestran en los tres grados escolares, preferencia por la estructura <<empezar a + infinitivo>> para hablar del inicio de una acción, con el resultado de que esta construcción es la que aglutina mayor productividad.

En menor medida, los niños producen <<ponerse a + infinitivo>>, que señala la inminencia de la acción, estructura que aparece con más tipos en edades menores y desaparece en las mayores.

Finalmente, las combinaciones verbales <<echarse a + infinitivo>> y <<salir + gerundio>> se producen muy poco, como parte de un uso lingüístico más formal al narrar

recuentos, y su aparición no parece producto de una tendencia evolutiva sino influida por el texto base del libro que se les leyó a los niños.

Estudios evolutivos anteriores, ya habían señalado la alta productividad de PAF INCOATIVAS en habla infantil con la estructura <<empezar a + infinitivo>> y <<ponerse a + infinitivo>> en edades tempranas y también en el contexto de conversación con adultos (Rojas Nieto, 2011: 135).

En estudios de narración en edades escolares, también se señalan las PAF INCOATIVAS <<empezar a + infinitivo>> como de alta productividad (Sebastián y Slobin, 1994: 257), pero no se especifica alguna pista evolutiva en torno a otras expresiones del inicio de la acción, como <<echarse a + infinitivo>>, <<estar a punto de + infinitivo>> y <<salir + gerundio>>, por lo cual ésta constituye una aportación del presente estudio.

Respecto de las PAF CONTINUATIVAS, la gráfica 3 muestra una productividad mayor en tipos de la estructura <<estar + gerundio>>, con muy pocas incidencias de la variante <<andar + gerundio>>, donde ambas señalan una acción que dura en el tiempo al momento del habla, sin límites de inicio o de fin.

Otros autores, también denominan a estas construcciones como “progresivas” o “durativas” (Fernández de Castro, 1999: 246; Camus Bergareche, 2004: 516):

Las dos nociones básicas que subyacen al Progresivo son la de duración y la de progreso [...] Si, por ejemplo, decimos: estoy viendo, queremos señalar que la acción de ver dura todavía en el momento de habla, posiblemente haya comenzado un momento antes, pero está aún en progreso. Obsérvese que no se dice nada sobre el momento en que empezó, ni de cuánto tiempo va a durar, ni se está marcando el comienzo ni el final de esa actividad o suceso (Sebastián, 1991: 189).

No obstante, sí existe una diferencia entre una PAF CONTINUATIVA con significado pleno de acción en progreso con <<estar + gerundio>>, y otra con <<andar + gerundio>> que describe situaciones que se desarrollan con interrupciones o de modo intermitente (RAE

y ASALE, *Manual* 2010: 550), como en la siguiente narración del episodio 8 del video *El topo con mala suerte*:



- 22) a. y ya **estaba celebrando** por su victoria. S5HRT6°
b. el topo muy feliz **andaba celebrando** y bailaba entre los elotes. S12MRT6°

Ese matiz de significado de situación intermitente, como en 22 b), parece añadir complejidad evolutiva en estructuras con el auxiliar <<andar>> al ser usados por los niños en una narración, porque al menos en este corpus, parece poco productiva, en contraste con <<estar + gerundio>>, que sí es muy abundante.

Hay autores que sí documentan la alta frecuencia de <<andar + gerundio>>, pero en lengua coloquial y conversación adulta en español, (Torres Cacoullos, 2000: 116; Nieuwenhuijsen, 2019: 138), o en habla interactiva de niños en etapas tempranas con sus cuidadores (Rojas Nieto, 2011: 135), por lo que la narración como forma discursiva con sus recursos formales estaría incidiendo en su baja frecuencia, comparado con otras clases de discurso.

Sin embargo, existen otras estructuras de fase con el significado de continuación en el tiempo al momento del habla que también aparecieron en el corpus, aunque con menor productividad: <<seguir + gerundio>>, <<quedar (se) + gerundio>> e <<ir + gerundio>>.

Todas ellas ya habían sido señaladas por Sebastián y Slobin (1994: 258) como poco productivas en edades tempranas, ya que, según sus datos del español de España, aparecen sólo desde los 9 años en adelante y también en narraciones adultas.

La tendencia expuesta en el párrafo anterior por otros estudios evolutivos se replica en los resultados de este corpus, lo cual hace evidente una complejidad evolutiva semántica,

implícita en las tres PAF CONTINUATIVAS antes mencionadas, que se explica con estos matices de significado a los que los niños parecen ser sensibles.

En cuanto a la PAF CONTINUATIVA <<seguir + gerundio>>, se señala dentro de su significado de evento que sigue en el tiempo una suma de actualización, duración, y sobre todo una cierta relación del proceso con su “no final”, al decir que expresa un término implícito —o real— y anulado a la vez (Fernández de Castro, 1999: 251), por ejemplo, en la narración del episodio 2 de *La mejor mascota*:



23) al día siguiente le volví a preguntar pero me **sigue insistiendo** que no que eran muy ruidosos. S3HRM6°

En 23), al decir el niño que la mamá <<sigue insistiendo>> que no quiere un perro, es porque la acción continuativa de <<insistir>> se mantiene después de algún momento en el que se esperaba o sospechaba que ya hubiera terminado.

Este matiz de un final hipotético, que no se cumple al momento del habla, le otorga a dicha perífrasis una mayor complejidad evolutiva, ya que, en consonancia con los hallazgos de Sebastián y Slobin (1994), en este corpus no aparece en el grado de preescolar, sólo en los dos grados mayores.

Sobre <<ir + gerundio>> la noción aspectual que introduce esta perífrasis no es solo progresiva, como en <<estar + gerundio>>, sino también acumulativa o incremental, ya que expresa la idea de que el proceso en cuestión se realiza en etapas sucesivas, de forma que cada una se suma o se acumula a la anterior hasta alcanzar un determinado límite final (RAE y ASALE, *Manual*, 2010: 548). En 24) se muestra un ejemplo de este matiz de significado:



24) así que persiguió a las gallinas y una lo empezó a perseguir y **le iba picando** luego chocó con el letrero de los tomates. S14HRT3°

Como lo expresa el niño de 3° de primaria que produjo este ejemplo, la acción de picar de la gallina se desarrolla en etapas sucesivas, aunque no marca su final.

Sobre la misma construcción, incluso hay autores como Gómez Torrego (1988: 164) que señalan en la PAF CONTINUATIVA <<ir +gerundio>>, un matiz estilístico, como recurso para destacar cierta lentitud en un proceso por razones pragmáticas, es decir, en 24) la acción de picar de la gallina, además de etapas sucesivas, tendría también un significado añadido de lentitud de la acción.

Es debido a ello que esta construcción posee mayor complejidad evolutiva, con muy pocos tipos (2) en preescolar y un aumento de estos (7 y 4 tipos) en los grados mayores.

Para terminar con los matices semánticos de las PAF CONTINUATIVAS, sobre la construcción <<quedar (se) + gerundio>> se ha dicho que expresa una acción continuada que se muestra a partir de un contexto locativo y sigue por un periodo de tiempo indefinido (Gómez Torrego, 1988: 171). En 25) se ofrece un ejemplo de su producción en narración de recuento:



25) y su mamá le dijo “ya vete dragón” y el dragón dijo “no” mejor se **quedó viendo** la tele. S19MRM3°

Las pocas ocurrencias y tipos de esa clase de PAF CONTINUATIVA encontrados en el corpus, señalan también una complejidad evolutiva alta en sus matices de significado, pues sólo la producen niños de 3° y 6° y está ausente en preescolar (Ver Anexo 6, Tabla 2).

Los estudios de Sebastián (1991: 190) y Sebastián y Slobin (1994: 248) señalan la misma tendencia evolutiva de este corpus, con una gran abundancia de estructuras progresivas con <<estar +gerundio>> en narraciones de niños en todas las edades, y poca frecuencia de otras expresiones continuativas con los auxiliares.

Ambas investigaciones destacan que, construcciones continuativas con <<quedarse y seguir>>, aparecen hasta después de los 9 años: “Aspectual verbs are not used with great frequency during preschool period perhaps due to the richness of aspectual marking in verbal morphology” (Sebastián y Slobin, 1994: 257).

Sobre las PAF REITERATIVAS, cuyo significado expresa la repetición de la acción verbal (Gómez Torrego, 1988: 116), son una de las posibilidades que ofrece el español para hablar de una acción iterativa sin definir cuántas veces ocurrió el mismo evento (Fernández de Castro, 1999: 311).

En el corpus, sólo hubo reiterativas con la construcción <<volver a+ infinitivo>>, esto queda ejemplificado en 26) con el episodio 3 del libro *La mejor mascota*:



- 26) a. al otro día le **volvió a preguntar** que si podía tener un perrito y le contestó enojadamente su mamá que no. S15MRM3°
- b. al día siguiente le **volvió a preguntar** pero la mamá le gritó “no” porque los perros hacían muchos desastres. S11MRM6°

Las PAF REITERATIVAS, en los resultados del corpus, estuvieron ausentes en las narraciones de los niños menores y aumentaron el tipos y ocurrencias en las de los niños de 3° y 6° de primaria.

Esta es una señal de complejidad evolutiva, ya que, como se ha establecido en el escenario estructural, el significado de repetición de una acción parece ser un concepto

complejo de conceptualizar a nivel cognitivo para los pequeños, algo que ya se había destacado en el estudio de Pearse *et al.* (2010).⁶⁴

En cuanto a las PAF TERMINATIVAS, que son aquellas que señalan la conclusión de la acción verbal, destacando el punto final de la misma, los tipos que se encontraron en el corpus fueron mayoritariamente el uso de tiempos compuestos con <<haber + participio>> (Ver Anexo 6, Tabla 5), que señalan acción ya concluida al momento del habla, como en 27 a y b), con ejemplos de la experiencia personal de niños que narran un día de mala suerte:

27) a. luego (...) se me cayeron los platos y los rompí y mi mamá me regañó porque los **había roto**. S17MEPT3°

b. un día de mala suerte fue un jueves que mi mamá se **había comprado** un teléfono motorola y ese día lo agarré y se me cayó. S18MEPT6°

Sin duda, la inclusión de los tiempos compuestos dentro de las PAF genera contradicciones entre los teóricos, ya que algunos los ubican como parte del paradigma verbal de conjugaciones y no como perífrasis.

Sin embargo, hay otros autores que sí consideran a los tiempos compuestos como perifrásticos, dada su evolución diacrónica y, sobre todo, por su posterior especialización en la expresión de acciones finalizadas en el pasado, que señala aspecto TERMINATIVO (López García, 1990: 166; Sebastián 1991; 188; Giammatteo y Marcovecchio 2010; 27).⁶⁵

⁶⁴ The act of identifying an occurrence of a repeated event and distinguishing it from other occurrences is a difficult task when the details being recalled varied across the occurrences. Particularizing events is especially difficult for child, whose understanding of language and time is not as well developed as that of adults [...]. The younger the child, the more likely it is that details of an occurrence will be confused with other similar occurrences of the event in question. This confusion is depicted in the relatively high rate of intrusion of details from other occurrences (Pearse *et al.* 2010: 40).

⁶⁵ Con el tiempo, esta perífrasis —haber + participio— fue eliminando sus restricciones sintácticas y desde la interpretación resultativa pasó a funcionar como marcador de aspecto Perfecto en general (Camus Bergareche, 2004: 548).

Para efectos de este análisis, sí se considera el valor aspectual de evento terminado que posee la construcción <<haber + participio>>, ya que, como lo muestran los ejemplos de 27) y su alta productividad en edades mayores, los niños lo usan en sus narraciones para hacer referencia a una acción ya finalizada al momento del habla.

Estos resultados del corpus narrativo contrastan con los estudios evolutivos del español de España, de Sebastián (1991: 189) y Sebastián y Slobin (1994: 242) que documentan la aparición de <<haber + participio>> con uso perfectivo-terminativo en narraciones desde los 3 años.

Las tendencias de este análisis, por el contrario, muestran que esta perífrasis tiene mayor complejidad evolutiva, ya que los niños pequeños la usan muy poco (ver gráfica 3), por lo que parece haber una variante dialectal importante en cuando a la evolución de dicha estructura en años escolares en el español de España y el de México.

En cuanto al resto de las PAF TERMINATIVAS presentes en el corpus, como <<acabar de + infinitivo>> o <<terminar de/por + infinitivo>>, se ha dicho que focalizan el final reciente de la acción (Veyrat Rigat, 1994: 238). Finalmente, <<dejar de + infinitivo>> posee el matiz de interrupción de un proceso (Gómez Torrego, 1988: 125).

Sin embargo, la productividad de las tres clases de PAF TERMINATIVAS fue muy poca, sin pasar de 1 o 2 tipos por cada una de ellas, así que dichas construcciones encierran una mayor complejidad evolutiva, pues parece que, al construir una narración, los niños de todas las edades no las eligen con facilidad como recurso expresivo de finalización de la acción verbal:

28) a. entonces empezó a llover porque ya estaba nublado y nos metimos así como a la casita y luego **acabó de llover**. S13MEPT3°

b. y atacaron a eslinki y y vino con la otra pata lastimada hasta que de pronto **dejó de caminar** se cayó. S7HEPM6°

c. y cuando **terminó de hacer** su hoyo el camión ya había pasado. S1MRT3°

El único antecedente evolutivo de empleo de esta clase de PAF TERMINATIVAS y la complejidad que encierran se haya en el estudio de Sebastián y Slobin (1994: 257), quienes documentan el uso narrativo de verbos aspectuales “completivos” como propios sólo de adultos, y ausentes en narraciones infantiles, lo cual coincide con las tendencias de este estudio.

Respecto de los matices de significado de las PAF RESULTATIVAS, formadas por las estructuras <<estar y terminar +participio>> se ha establecido que señalan la consecuencia de un proceso previo, mientras que <<quedar + participio>> expresa el resultado acumulativo de un proceso en que un estado activo anterior dio como resultado un estado pasivo resultante (Gómez Torrego, 1988: 194).⁶⁶ Se muestran enseguida ejemplos de esta clase de perífrasis en 29):

29) a. después el el médico me mandó a **quedarme tres días acostado** en cama y este y a la siguiente este ya **estaba curado**.20HEPTPR

b. y chocó y **terminó estampado** en el poste ante él. S10MRT6°

Se nota en los ejemplos anteriores que, a pesar de su baja productividad y, por ende, de su alta complejidad evolutiva, los niños que las usan parecen comprender su significado como resultado de un proceso en que una causa produce cierto efecto.

Se destaca de nuevo la relación de temporalidad-causalidad en el *continuum* de especialización narrativa, propuesto en el apartado 2.6.2, donde se expuso la idea de que ambos mecanismos lingüísticos interactúan en el desarrollo de la competencia narrativa.

⁶⁶ Las perífrasis de participio constituyen otra dificultad definitoria para muchos teóricos por estar muy cercanas al valor adjetival y no pasar todas las pruebas sintácticas establecidas antes (Fernández de Castro, 1999: 274: RAE Y ASALE, *Manual*, 2010: 553) pero para efectos de este estudio, sólo es pertinente su valor aspectual de resultado de un proceso previo.

El hecho de que los pequeños produzcan PAF resultativas, donde una expresión perifrástica posee un significado tanto temporal como causal, podría señalar una interfaz entre ambos mecanismos narrativos, cuya combinación y productividad emerge como señal de especialización en los años escolares (Hickmann, 1998: 35) ya que la causalidad es un paso hacia otro tipo de discurso con mayor complejidad evolutiva: el argumentativo (Peon Zapata, 2004: 42):

Why, then, do children develop complex syntax, when so much can be done with sequences of simple clauses? The answer is to be sought in another aspect of perspective-taking namely, the construction of higher-order events, in which event phases are subordinated and interrelated. One of the chief motivations for the acquisition of complex syntax, we claim, is the child's growing understanding of the temporal, causal, and motivational texture of events (Berman y Slobin, 1994: 13).

Además de las construcciones señaladas en los ejemplos de 29), existen otras PAF que adquieren un significado RESULTATIVO si cambia el tiempo de su verbo auxiliar, como es el caso de <<ir a (PASADO) + infinitivo>>, que representa una situación en relación con un proceso previo, en que el resultado es el menos previsible, esperable o deseable (Bravo, 2008: 56) o como la realización inesperada o fortuita de un hecho (RAE y ASALE, *Manual*, 2010: 541) (Ver Anexo 6, Tabla 4).

Un ejemplo del corpus de este matiz resultativo de evento inesperado con <<ir a (PASADO) + infinitivo>> se muestra enseguida en 30) con el episodio 10 del recuento del video:



- 30) a. después el topo **fue a corretiar** a la gallina. S9MRT3°
b. entonces él se enojó mucho y **fue a reclamarles** a las gallinas. S8MRT6°

Tampoco se encontraron hasta ahora estudios de desarrollo infantil aspectual o de perífrasis, que consideren ese matiz de significado en las estructuras <<ir a + infinitivo>>, pero sí existe un antecedente de esta variante de significado en un estudio de habla adulta en

el trabajo de Bravo (2008). Su presencia en el habla adulta sería otro indicio de mayor complejidad.

Los datos observados en la gráfica 3 permiten ver una mayor productividad del significado PROSPECTIVO de la construcción <<ir a + infinitivo>> porque el RESULTATIVO, con el verbo <<ir>> en pasado, en consonancia con las otras PAF que lo comparten, parece tener una complejidad evolutiva mayor para los niños, por su focalización de una fase posterior al final.

Es importante destacar que, la diferencia señalada en 30), en que se muestra cómo el tiempo del verbo auxiliar, cambia el significado entre PAF PROSPECTIVA o RESULTATIVA, no podría ponerse de manifiesto ni ser relevante en un análisis evolutivo si sólo se tomara en cuenta la estructura, pues, sintácticamente, no existe diferencia entre ambas construcciones.

Para destacar dicha diferencia hace falta asumir los principios del funcionalismo, donde una forma lingüística proyecta sus funciones al nivel semántico, con variaciones de significado, demostrando que, en términos evolutivos y de comunicación, dichos matices sí son importantes.

Es por estas diferencias de significado que algunas PAF, a pesar de pertenecer a la misma clase, muestran variación en su complejidad evolutiva semántica, la cual se manifiesta en su mayor o menor productividad a nivel de tipos y ocurrencias, o su presencia y ausencia en edades tempranas.

En la bibliografía revisada no se encontraron antecedentes sobre desarrollo de PAF RESULTATIVAS, quizá a causa de la misma ambigüedad definitoria de estas construcciones, al incluir un auxiliar en participio, que no está del todo delimitado gramaticalmente como verbo o adjetivo (Gómez Torrego, 1988:175; Bravo y García Fernández, 2015: 791).

Aunque no se habla en la bibliografía de forma puntual de PAF RESULTATIVAS, sí hay algunas afirmaciones en estudios evolutivos en torno al desarrollo de las expresiones generales de causalidad en lengua infantil.

Se ha reportado que las expresiones causales son de adquisición tardía, en torno a los 9 años (Berman, 1988: 466), por la dificultad cognitiva que implica para los niños comprender conceptos como causa-efecto-resultado, donde se interceptan varias capacidades mentales superiores como la habilidad de entender estados mentales, formular hipótesis y referirse a un pasado remoto (Nelson, 2006: 319; Shirai, 2009: 174; Garayzábal y Codesio, 2015: 122).

Dentro de un enfoque interaccionista, esa dificultad cognitiva sería una explicación para la mayor complejidad evolutiva que encierran las PAF RESULTATIVAS, y que queda de manifiesto con los datos del corpus. Se encuentra entonces una relación importante entre la especialización lingüística y la maduración cognitiva, así como con la comprensión de conceptos abstractos que va implícita al referirse a la complejidad semántica.

Según estos resultados, el aumento en complejidad evolutiva a nivel semántico se nota en que los niños, al avanzar en grado escolar, van seleccionando, entre sus opciones expresivas al narrar, una mayor cantidad y variedad de PAF para expresar los distintos matices de significado de fases de un evento, lo cual es un indicio de la mayor especialización que estas estructuras adoptan en lengua en uso.

El dominio creciente de una mayor cantidad y sobre todo variedad de PAF en el habla infantil al construir una narración, señala que, al aumentar su madurez cognitiva, los niños logran conceptualizar y dominar una gama más amplia de los matices de significado entre las PAF que focalizan la misma fase de la acción.

Esa tendencia también puede explicarse, siempre desde la mirada interaccionista, a nivel de desarrollo social, con un aumento en la capacidad de los niños para tomar conciencia de sus interlocutores y con ello, lograr su intención comunicativa con una mayor explicitud, usando una amplia gama de significados en el verbo auxiliar al construir PAF, aumentando su complejidad semántica (Haugh y Jaszczolt, 2012:98; Tomasello, *et al.* 2013: 1).

Esta relación entre intención comunicativa y complejidad semántica se aprecia también con una mayor conciencia del contexto en que es producida la narración, que en el caso de esta metodología se cristaliza en la co-construcción narrativa, donde los niños tienen presentes a sus oyentes al momento de narrar y buscan emplear mayores recursos expresivos para darse a entender, entre ellos, las variaciones de significado (Jacoby y Ochs, 1995: 177; Berman, 1995: 306; Hickmann, 2004: 299):

In order to construct and share a story effectively, children must rely on a combination of skills from various domains, including memory, language, and the social domain [...] Early narratives are also related to aspects of socioemotional development, such as the creation and maintenance of interpersonal bonds as well as various sociocognitive skills, including emotional recognition, perspective taking, and an awareness of the human mind and behavior of the hearers (Schick y Melzi 2010, p. 295).

Por su parte, los niños de preescolar muestran una gama más reducida de combinaciones perifrásticas, y se decantan por la tendencia a producir una sola clase de PAF, en vez de diversificar sus significados, lo cual corresponde más al pensamiento epilingüístico propio de esa edad, donde aún no hay conciencia de los interlocutores ni de las reglas generales de la lengua en uso (Gombert, 1990: 27).

Una vez establecidas las diferencias en la complejidad evolutiva semántica que se pueden percibir en la producción infantil de PAF por los matices de significado del verbo auxiliar, se muestra otra línea de desarrollo, ahora mediante el significado aspectual de punto

de vista perfectivo e imperfectivo que es inherente a estas construcciones y que explica las tendencias evolutivas ya observadas en el escenario estructural.

4.3.2. Significado de punto de vista imperfectivo y perfectivo como detonador de desarrollo

Dentro de los resultados de este análisis, fue de especial importancia el establecimiento de indicadores de complejidad evolutiva semántica, como forma de explicar las tendencias de especialización que se han señalado ya en el anterior escenario: la existencia de dos grupos de PAF, uno con menor complejidad de alta productividad y otro con mayor complejidad y poca productividad (Ver la imagen 12).

Para exponer esa tendencia, se analizó qué significados comparten esos dos grupos de PAF que las hace más o menos complejas, e incide en que los niños las empleen como opción lingüística al construir una narración.

Al hablar de complejidad evolutiva semántica, se incluyen en este escenario medidas de desarrollo que explican fenómenos asociados al significado que una estructura lingüística —en este caso formalizada en las PAF— adopta en un contexto comunicativo.

Dicho significado, en el análisis funcional, se considera como inherente a dichas construcciones pues en la realidad lingüística es imposible separar de la forma —estructura— de su función en la comunicación humana —significado y procesos discursivos— (Givón, 1984: 32; Berman y Slobin, 1994: 4; Halliday y Matthiessen, 2004: 19).

En el caso de las PAF, el significado que les es inherente, además del de fase ya esbozado en 4.3.1., es el aspectual, que, como se estableció desde capítulos anteriores, se refiere a una categoría gramatical que apela a la visión del hablante sobre los hechos que enuncia (López García, 1990: 160), pues remite a la focalización del tiempo interno de la acción verbal (Coseriu 1996: 96).

Existen, sin embargo, otras subdivisiones de significado aspectual que difieren entre sí en la forma de manifestarse gramaticalmente en cada lengua, y es necesario definir las para centrarse en aquel significado que es pertinente a este análisis, en consonancia con la expresión de aspecto de fase ya expuesta anteriormente.

Sobre estas diferencias semánticas, Smith (1991:1) explica que el parámetro lingüístico de aspecto es un dominio semántico que posee un “significado aspectual” (*aspectual meaning*) inherente, el cual consta de dos componentes: a) aspecto de punto de vista y b) aspecto léxico.

Ambos significados aspectuales, aunque son independientes en su representación formal y de finalidad, se complementan uno al otro e interactúan de forma sistemática en las oraciones para proveer información aspectual al hablante.

El aspecto de punto de vista o *viewpoint aspect*, también llamado “aspecto gramatical” es aquel que provee la perspectiva del hablante sobre los eventos, dándole la posibilidad de enfocar todo el evento o parte de este (fase).

El aspecto de punto de vista se formaliza tanto con las distinciones morfológicas de desinencias verbales que oponen significado imperfectivo y perfectivo, como con aquellos mecanismos gramaticales que, en lenguas como el español, designan también aspecto de fase por medio de perífrasis⁶⁷ (Sebastián, 1991: 181; Berman y Slobin, 1994: 3; Camus Bergareche, 2004: 512).

Por su parte, el aspecto de la situación (*situation aspect*), conocido como “aspecto léxico” o *aktionsart*, se refiere a aquel significado codificado en el verbo referente al tipo de

⁶⁷ Viewpoint are usually indicated by overt morphemes or by the difference between simple verbs form ant the auxiliary form. Situation types, on the other hand, are not expressed morphologically but by the constellation of a verb arguments [...] associated with idealized temporal events or states (Smith, 1995: 2).

situación que expresa de acuerdo con parámetros como duración, telicidad y puntualidad, entre otros, clasificando los eventos expresados como estados o acciones (Michaelis, 1998:17; Johnson y Fey, 2006:421).

Existen investigaciones evolutivas en inglés que mencionan esa compleja interrelación entre ambos significados aspectuales y las combinan en sus análisis de producciones infantiles, como por ejemplo Li y Shirai (2000) y Johnson y Fey (2006) y en español Uccelli (2009).⁶⁸

No obstante, en esta investigación, se detallará sólo lo relativo a la complejidad evolutiva que encierran las PAF por su significado aspectual de punto de vista, enfocándose en el significado imperfectivo-perfectivo que posee cada fase de la acción verbal.

El aspecto de punto de vista se basa en una distinción básica en la que cada lengua codifica de formas diversas, según sus características tipológicas en la morfología, el significado imperfectivo y el perfectivo de la acción verbal (Dahl, 1985:3; Sebastián, 1991: 182).

Smith (1995) explica el significado aspectual de punto de vista con la metáfora del lente de una cámara, que selecciona una escena y la hace disponible para tomar una fotografía, es decir, enfoca y hace semánticamente visible todo el evento⁶⁹ o parte de él, focalizando si es concebido por el hablante como “terminado” o “en curso”: “The main types of viewpoints are traditionally the perfective and imperfective. The perfective viewpoints

⁶⁸ Para efectos de esta tesis, el aspecto léxico no se tomó en cuenta en el establecimiento de las medidas de complejidad evolutiva, sino que se optó por dejar el análisis sobre este otro significado aspectual y sus repercusiones en el desarrollo de la lengua para posteriores investigaciones.

⁶⁹ Por “evento” se entiende la expresión lingüística de un cambio en un “estado de cosas” (“State of Affairs: conception of something which can be the case in some world”, (Dik, 1989: 105) que explica cómo las acciones se representan de forma cognitiva, pues implica un cambio de propiedades que permite a la acción ser dinámica (Shirai, 2011: 41; Michaelis, 1998:16).

include both the initial and final endpoints of the situation, while imperfectives include neither endpoint “(Smith, 1995: 5).

Dicho significado de las PAF con su aspecto de punto de vista, lo señala también Klein, (1994: 27) quien explica que, mediante esta distinción, el hablante puede imponer su perspectiva codificada en el verbo mostrando una situación como completada, o vista “desde fuera” (aspecto perfectivo) contra una situación que es vista como no completada o en curso, es decir, vista “desde dentro” (aspecto imperfectivo).

En estudios de adquisición, Berman y Slobin (1994: 3) comparten esta idea de Klein (1994) sobre el significado aspectual de punto de vista de ciertas construcciones lingüísticas, al decir que los niños en su proceso de desarrollo van adquiriendo medios cada vez más sofisticados para hablar de su perspectiva de las situaciones narradas, la cual mencionan en su estudio como:

- *Externa*: cuando el hablante conceptualiza una situación como “completa” “puntual” o “resultativa”.
- *Interna*: cuando la perspectiva del hablante visualiza el evento verbal como “en curso” “continuativo” o “incompleto”.

Por su parte, Sebastián (1991: 182) refuerza lo señalado por Berman y Slobin, y propone que esta oposición entre el significado aspectual imperfectivo y perfectivo no es una distinción meramente morfológica o gramatical de las lenguas como el español, sino que abarca más mecanismos lingüísticos en este rango, no únicamente toma en cuenta las conjugaciones verbales, sino también las construcciones perifrásticas que, en su estudio, denomina “verbos de fase”.

De esta forma, se asume que existe una relación entre la dualidad semántica de significado de aspecto de punto de vista imperfectivo-perfectivo y el concepto de fase imbricado en las PAF, que las divide en dos grupos:

- *PAF con significado de punto de vista imperfectivo*: aquellas que, por la naturaleza del momento de la acción verbal que focalizan, no requieren describir el punto final del evento, y sólo describen un intervalo de este, es decir, su inicio, proyección o curso, sin necesidad de hablar de un punto final. En esta categoría entrarían las perífrasis INCOATIVAS, CONTINUATIVAS Y PROSPECTIVAS.
- *PAF con significado de punto de vista perfectivo*: aquellas que, por su significado, sí resaltan el punto final del evento o su conclusión, como lo son las TERMINATIVAS, REITERATIVAS Y RESULTATIVAS.

Esta división de las PAF por su significado aspectual de punto de vista, ya había sido esbozada en el escenario estructural, donde se notaba una mayor productividad en tipos y ocurrencias, en todas las edades del grupo de PAF INCOATIVAS, CONTINUATIVAS Y PROSPECTIVAS, en contraste con una mayor complejidad evolutiva de las TERMINATIVAS, RESULTATIVAS Y REITERATIVAS, que tenían muy pocas ocurrencias y sólo en edades mayores.

Por tanto, si retomamos el cuadro 10, en que se detalló la nomenclatura de las PAF por el momento de acción verbal que focalizan, y se le suma el significado aspectual del PUNTO DE VISTA IMPERFECTIVO Y PERFECTIVO, tendríamos el siguiente resultado:

Cuadro 15: *Aspecto de punto de vista según la fase del evento señalado en las PAF*

Significado Imperfectivo (evento no finalizado)			Significado Perfectivo (evento finalizado)		
fase anterior al inicio	fase inicial	fase en curso	fase repetitiva	fase final	fase posterior al final
Perífrasis prospectivas	Perífrasis incoativas	Perífrasis continuativas	Perífrasis reiterativas	Perífrasis terminativas	Perífrasis resultativas

<i>ir a + INF</i> <i>estar a punto</i> <i>de + INF</i>	<i>empezar a +</i> <i>INF</i> <i>se puso a +</i> <i>INF</i> <i>comenzó a +</i> <i>INF</i> <i>se echó a +</i> <i>INF</i> <i>salió + GER</i>	<i>estar + GER</i> <i>andar + GER</i> <i>seguir + GER</i> <i>quedar +</i> <i>GER</i> <i>ir + GER</i>	<i>volver a + INF</i> <i>soler + INF</i>	<i>terminar de +</i> <i>INF</i> <i>acabar de + INF</i> <i>dejar de + INF</i> <i>haber + PART</i>	<i>estar + PART</i> <i>quedar + PART</i> <i>terminar + PART</i> <i>ir (PAS) a + INF</i>
--	--	---	---	--	--

Esta información semántica da respuesta a la tendencia que se había esbozado en la imagen 12, donde las PAF que se ubican en el lado de su significado de PUNTO DE VISTA IMPERFECTIVO, encierran una menor complejidad evolutiva, en contraparte con las que se encuentran del lado PERFECTIVO, que son más complejas, no sólo a nivel estructural sino también en sus funciones semánticas.

Parece que, de acuerdo con la evolución de la lengua es menos complejo para los niños comprender y producir expresiones de fase imperfectivas, donde no se señala el final de la acción, mientras que las perfectivas, que involucran conceptos como repetición, fin o resultado, serían semántica y cognitivamente más complejas, atendiendo a su menor productividad y aparición tardía.

Enseguida se presenta el cuadro 16 con los resultados de ocurrencias de las PAF producidas por los niños en recuento y experiencia personal, pero divididas en aquellas con significado de punto de vista imperfectivo y perfectivo, unificando las ocurrencias globales de las tres clases de PAF que pertenecen a cada significado aspectual:

Cuadro 16: *Ocurrencias de PAF por aspecto de punto de vista*

Ocurrencias por aspecto de punto de vista de las PAF	Recuento Mascota		Recuento Topo		Exp. Personal Mascota		Exp. Personal Topo	
	IMPER	PER	IMPER	PER	IMPER	PER	IMPER	PER
PREESCOLAR	56	3	65	8	35	2	36	4
3° PRIMARIA	75	30	130	51	30	9	26	27

6° PRIMARIA	81	36	144	60	47	31	62	32
-------------	----	----	-----	----	----	----	----	----

En los resultados anteriores, se reproduce la tendencia observada en el escenario estructural, pero ahora mezclado con el parámetro de complejidad evolutiva semántica, donde las PAF con significado de punto de vista imperfectivo, —INCOATIVAS, CONTINUATIVAS Y PROSPECTIVAS—, son las que concentran un mayor número de ocurrencias, comparadas con el grupo con significado perfectivo de evento completado — REITERATIVAS, TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS—.

Es llamativa la tendencia que se observa en el grupo de edad intermedia, ya que, durante la narración de la experiencia personal con el tema del topo, estrategia que consistía en narrar un día de mala suerte, el aspecto de punto de vista perfectivo es por una ocurrencia mayor que el imperfectivo.

El anterior resultado no resultaría trascendente si sólo se nota la diferencia de una ocurrencia entre la expresión de uno y otro significado aspectual, sin embargo, lo llamativo es que en ese grado escolar y con la clase de narración de recuento, los niños casi emparejan en productividad la expresión de ambos tipos de aspecto, equilibrio que no ocurre en el resto de las narraciones ni en los otros grupos de edad.

Como se mostró también en el escenario estructural, es el grupo de 3° el que manifiesta tendencias alejadas de lo esperado, o discontinuidades de desarrollo (Bochner y Jones, 2003: 14; Van Geert y Verspoor, 2015: 543; Rojas Nieto, 2018: 37).

Estos resultados son una muestra más de que el camino evolutivo que lleva a la especialización lingüística no siempre sigue las rutas esperadas, sino que los niños, por sus características de desarrollo cognitivo o por efecto de la clase de narración que se les pide

realizar, pueden optar por opciones expresivas diversas que muestran esos procesos de reestructuración del sistema de la lengua.⁷⁰

Sin duda, una sola divergencia del camino evolutivo esperado en la especialización semántica de las PAF no cambia las tendencias generales observadas, ya que es el único caso en que ocurre este equilibrio entre la producción de PAF con significado de aspecto de punto de vista perfecto e imperfecto, y no se replica en la otra narración de experiencia personal.

En términos generales, se conserva la tendencia de que, para los niños en años escolares, las PAF que encierran aspecto de punto de vista imperfecto —INCOATIVAS, CONTINUATIVAS Y PROSPECTIVAS— son menos complejas semánticamente que aquellas con significado aspectual de punto de vista perfecto —REITERATIVAS, TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS— en todas las edades.

Para dar una explicación cualitativa a la anterior afirmación y ver reflejado en el corpus los datos de complejidad evolutiva, se muestra el cuadro 17, en que se destacan los ejemplos de la producción narrativa de un fragmento del recuento del libro *La mejor mascota*. Se señalan con la abreviatura “IMP” aquellas PAF con significado aspectual de punto de vista imperfecto, y con “PER” las que poseen significado de punto de vista perfecto:

Cuadro 17: Ejemplo de recuento “La mejor mascota” episodios 11 al 13

Episodio	3° preescolar	3° primaria	6° primaria
	le dijo “vete de aquí” <u>se puso a ver la tele (INC-IMP)</u>	la mamá dijo que se saliera el dragón dijo que no <u>se puso a ver la tele (INC-IMP)</u> y de nuevo la mamá le dijo y	hasta que su mamá se desesperó y le dijo que se fuera de la casa pero no aceptó otro día <u>volvió a preguntarle</u>

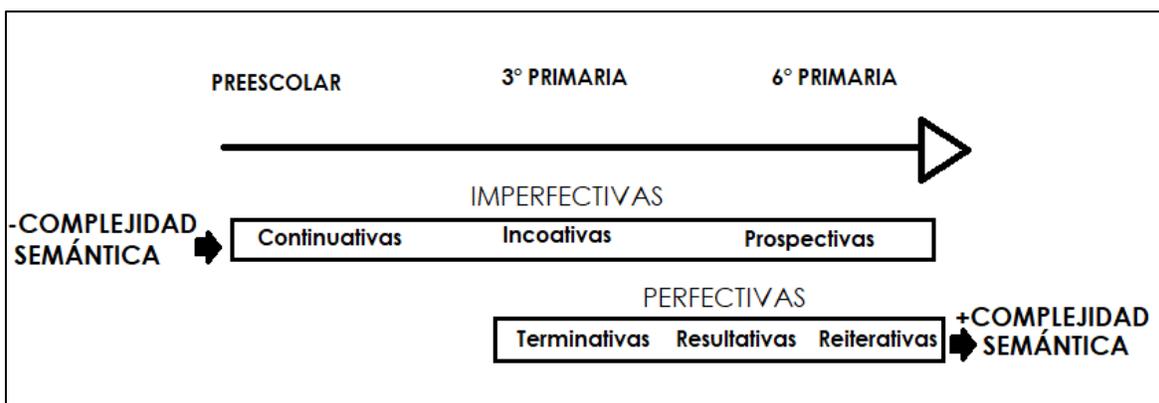
⁷⁰ La evolución del lenguaje, más que una mera progresión lineal que va de estructuras primitivas o tempranas a otras más complejas o tardías, es una serie de cambios, organizaciones y reorganizaciones, a través de las cuales, el niño, luego de usar ciertas formas y estructuras, empieza a discernir nuevas relaciones y regularidades entre ellas que antes no había descubierto. (Barriga Villanueva, 1990: 66).

11		dijo “no” “ estoy viendo (CONT-IMP) la tele” y la mamá se enojó y dijo “fuera” y él contestó que no	(REI-PER) y tampoco aceptó hasta que se desesperó más y más y tampoco aceptó
 12	y estaba en la bañera comiendo (CONT-IMP) espagueti “hay que conseguir un perro”	se metió a la bañera a bañarse con espagueti y el niño le dijo “es mejor un perro porque los perros corren a los (...) a los dragones” la mamá se quedó pensando (CONT-IMP) y dijo que sí	él seguía haciendo (CONT-IMP) sopas en la en la en la bañera el niño le preguntó a su mamá que si podía tener un perro que eso asustaba a los dinosaurios y la mamá aceptó
 13	escuchó que iban a comprar (PROS-IMP) un perro y se escondió en el en el baúl de los juguetes	el el dragón escuchó que iban a traer (PROS-IMP) un perro y se salió de la bañera y rápido fue a esconderse (RES-PER) en el ba en el baúl de juguetes	cuando el dinosaurio estaba bañándose (CONT-IMP) en la sopa escuchó el nombre “perro” empezó a asustarse (INC-IMP) y fue a esconderse (RES-PER) en la caja de los (.) en el baúl de los juguetes del niño

La anterior información permite observar cómo los niños menores, emplean como opción expresiva para narrar sólo PAF con significado aspectual de PUNTO DE VISTA IMPERFECTIVO, debido a la menor complejidad evolutiva que encierra hablar del inicio, continuación o evento futuro sin especificar su final.

Al avanzar en edad, el niño de 3° ya incluye una PAF RESULTATIVA en el episodio 13, accediendo al significado de PUNTO DE VISTA PERFECTIVO, y el niño de 6° incluye además de otra resultativa, una REITERATIVA en el episodio 11, ya que estas PAF al implicar en su significado repetición y resultado inesperado de un evento anterior, encierran el concepto de evento ya finalizado, por tanto, perfectivo. Esta tendencia se resume en la siguiente imagen:

Imagen 13: Ruta de especialización de la PAF por su complejidad evolutiva semántica



Las mismas tendencias presentadas en la imagen 13 ya habían sido señaladas en estudios de narración infantil de español de España por Sebastián (1991)⁷¹ y Sebastián y Slobin (1994).

Estos resultados, sirven para enlazar el escenario de complejidad semántica de las PAF, con el siguiente, que aborda la complejidad pragmático-discursiva, donde se desvelarán las “intenciones narrativas” que subyacen a la elección aspectual de punto de vista perfecto e imperfecto que se han mostrado con estos resultados.

4.4. ESCENARIO III COMPLEJIDAD PRAGMÁTICO-DISCURSIVA: PAPEL DE LAS PAF EN EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA NARRATIVA

Desde el capítulo 1, al establecer los marcos teóricos interaccionista y funcional que han guiado esta investigación, se dijo que ambos se asemejan en el valor que otorgan a la comunicación como finalidad y detonante del desarrollo de la lengua y su uso.

⁷¹ Los contrastes entre Imperfectivo y Perfectivo son muy frecuentes desde los 3 años. Desde el principio, los contrastes entre Perfectivo e Imperfectivo son notablemente coherentes. Los niños pequeños utilizan el Perfectivo para indicar acciones completas y el Imperfectivo para indicar estados (existencia, locación, deseos, etc.) o sucesos durativos que son presentados como sucesos secundarios [...] Sin duda, estamos ante los contrastes en los que los niños menores se diferencian menos de los niños mayores o los adultos. Pero, obviamente, hay algunas diferencias, y en casi todas ellas subyacen intenciones narrativas. (Sebastián, 1991: 192).

Por ello, en el enfoque funcional, es el nivel pragmático-discursivo de la lengua el que engloba al semántico y al sintáctico, debido a que es en dicho plano de la lengua en donde se cristalizan los otros niveles, ya que la comunicación es la concreción de la lengua en el uso por hablantes en un contexto comunicativo (Foley y Van Valin, 1984: 10; Berman y Slobin, 1994: 4; Halliday y Matthiessen, 2004: 19; Bogard, 2014:10).⁷²

Del mismo modo, en el enfoque interaccionista se considera que, en la evolución de la lengua infantil, el desarrollo social está entrelazado con el cognitivo y lingüístico, destacando el efecto que tiene en dicha evolución la comunicación con otros como germen del proceso de especialización lingüística de los años escolares.

Este desarrollo social de la lengua que ocurre gracias al deseo de comunicación se relaciona con el nivel pragmático-discursivo del enfoque funcional, tanto que algunos autores denominan a dicha área de estudio *Developmental Pragmatics*, tal como se aprecia en la siguiente cita de Ninio y Snow:

Pragmatics is the study of the use of language in context for the purpose of communication. Thus, developmental Pragmatics is concerned with the question of how a child acquires the competencies underlying the rule-governed employment of speech in interpersonal situations. The criteria applied in assessing the Pragmatic success of an utterance have to do, not with grammaticality (the criterion applied within the domain of Syntax) or truthfulness and interpretability (the Semantic criteria), but with appropriateness and communicative effectiveness. (1999: 347).

Esa “eficacia comunicativa”, mencionada por las autoras en la cita anterior, se logra cuando los niños desarrollan una mayor conciencia de sus interlocutores, al lograr sus intenciones comunicativas por medio de expresiones lingüísticas cada vez más complejas en estructura y significado (Haugh y Jaszczolt, 2012:97).

⁷² *Words* (“lexical items”) have meaning but carry no information by themselves [...] *Propositions*, carry information once words are plugged into them, but they do not carry any specific discourse function unless embedded within discourse. Finally, only within a specific *discourse* context do propositions carry discourse function. (Givón, 1984: 32) (las cursivas son del texto original).

Como se ha expuesto desde el capítulo 2, el logro de las intenciones comunicativas es un proceso evolutivo que se acelera en los años escolares gracias a la ampliación del discurso y una mayor conciencia metalingüística, y se manifiesta en el nivel pragmático-discursivo de la lengua a través de una polifuncionalidad de las estructuras lingüísticas, como las PAF, las cuales inciden también en procesos de especialización discursiva.

Michaelis, (1998:84) explica lo siguiente en relación con los diversos niveles de la lengua encerrados en la expresión de aspecto de fase: “the meanings of phasal aspects are expressed by means of grammatical constructions, these constructions have idiosyncratic semantic, grammatical, and discourse-pragmatic properties”.

Esa visión de las funciones discursivas que encierran las expresiones de fase, entre ellas las PAF, se manifiesta a nivel evolutivo en dos ámbitos de especialización lingüística: la cohesión y la coherencia.

Los conceptos de cohesión y coherencia ya se han definido en el apartado 2.6.2. como características de la competencia narrativa que se desarrolla durante los años escolares, al ser ambos procesos producto de una mayor conciencia metalingüística y constituirse como rasgos formales de una clase específica de discurso extendido: la narración.

La afirmación anterior, sugiere un correlato evolutivo entre los procesos de cohesión y coherencia que se visualizarán a través de las PAF y sus funciones en una narración para que los niños logren una mayor explicitud comunicativa: “In the most basic sense, the problem or narrative coherence is the problem of being understood in a social context” (McAdams, 2006: 111).

Debido a las anteriores afirmaciones, en este escenario de análisis, se expondrán los principales hallazgos en cuanto a las funciones cohesivas de las PAF, así como su papel en el

logro de mayor coherencia mediante el establecimiento de la perspectiva o *grounding* y la construcción de una estructura narrativa.

4.4.1. Las PAF como mecanismo de cohesión: función referencial implícita y explícita

Una de las propuestas novedosas de esta investigación evolutiva es el descubrimiento de que los niños en años escolares emplean en sus narraciones algunas PAF como mecanismos de cohesión lingüística, pues contribuyen a crear relaciones entre eventos anteriores o posteriores del mismo modo que lo harían los mecanismos de referencia nominales (Berman 2015: 461; Hickmann, 2015: 2).

Por tanto, la presencia de diversas PAF en las narraciones infantiles, contribuye a lograr mayor cohesión, y estas estructuras forman parte importante de la especialización de funciones pragmático-discursivas que se desarrollan con la edad, constituyéndose como un importante indicador de complejidad evolutiva.

Este planteamiento, que establece que un elemento verbal como las PAF puede ser un mecanismo cohesivo referencial, es controvertido en los estudios lingüísticos, pues algunos autores, incluidos Halliday y Hasan (1976) no incluyen las expresiones gramaticales de aspecto como parte de la función cohesiva del discurso.

No obstante, otros autores desde el área de lingüística de texto como De Beaugrande y Dressler (1997:91) o desde la adquisición de la lengua como Berman y Slobin, (1994: 19) y Gómez López (2013:16) sí consideran que las expresiones aspectuales forman parte de los procesos cohesivos, ya que contribuyen a crear relaciones entre eventos, o *event conflation* en la organización general del discurso.

Mediante el análisis de las diferentes clases de PAF producidas por los niños, se descubrieron ciertas relaciones evidentes entre el evento al que hace referencia la construcción perifrástica y otro evento ya mencionado por los niños:



31) al siguiente día le preguntó otra vez el niño⁷³ “¿puedo tener un perrito?” y le dijo la mamá “no porque hacen mucho escándalo” al otro día le **volvió a preguntar** que si podía tener un perrito y le contestó enojadamente su mamá que no. S15MRM3°

En el ejemplo presentado, la niña emplea una PAF REITERATIVA <<volvió a preguntar>>, pero al utilizarla en ese momento de su narración, ya había hecho referencia a otro evento anterior en donde el personaje principal de la historia (un niño que desea una mascota) le preguntó algo a su madre.

Por lo tanto, la construcción perifrástica marcada con **negritas** en el ejemplo en 31) cumple con la función de relacionar dos eventos en la superficie textual, al hacer referencia a otra acción ya mencionada y ayuda a construir cohesión.

Como se definió en el apartado 2.6.2. la cohesión es una función discursiva que enlaza un elemento con otro que viene antes o después en la narración (Berman y Slobin, 1994:1; Hickmann, 1995: 201; De Beaugrande y Dessler, 1997: 35; Martin, 2015: 61), por lo que ayuda a establecer poco a poco relaciones de significado, lo cual se conoce como referencia.⁷⁴

Languages provide different ways of marking the discourse status of denoted entities as relatively *given* or *new*. Such markings depend on the degree to which speakers can assume mutual knowledge of the existence and identity of referents in a given situation. Mutual knowledge is essential for reference in communication

⁷³ Aunque la construcción “otra vez” no forma parte de la unidad de análisis de esta tesis, que son las PAF, sin duda en la especialización del lenguaje que ocurre en los años escolares destacan otras formas gramaticales que sirven de igual modo a los niños para expresar aspecto de fase, como lo son los mecanismos adverbiales, igual al mencionado, y las repeticiones, entre otros que se incrementan conforme el léxico del niño aumenta (Uccelli, 2009: 931; Berman y Slobin, 1994: 2).

⁷⁴ Reference is the specific nature of information that is signaled for retrieval. In the case of reference, the information to be retrieved is the referential meaning, the identity of the particular thing or class of things that is being referred to; and the cohesion lies in the continuity of reference, whereby the same thing enters into the discourse a second time (Halliday y Hasan, 1976: 31)

and can stem from multiple sources, such as prior mention of entities in discourse, their physical presence in the speech situation, or general world knowledge (Hickmann, 2015: 1).

Como lo muestra la cita de Hickmann, la referencia es una función cohesiva que se basa en la información compartida por hablante y oyente, igual que los múltiples ejemplos encontrados en el corpus narrativo que conforma este estudio, semejantes al presentado en 31), lo cual hace suponer que, en efecto, algunas PAF están actuando como mecanismos de cohesión en las narraciones de los niños.

Esto ocurre porque dichas estructuras realizan una función semejante a la que tienen mecanismos de referencia nominales, como la anáfora (que ubica una referencia anterior) y catáfora (que ubica una referencia posterior) pues, como lo expresan Halliday y Matthiessen (2004: 533), se considera “referencia” en su sentido amplio “a relationship between things, or facts; it may be established at varying distances, and although it usually serves to relate single elements to any passage of text”.

El proponer que una estructura verbal como las PAF funciona a nivel cohesivo como lo haría un mecanismo de referencia nominal es también novedoso en estudios de evolutivos, pues las investigaciones en torno a la referencia y su mantenimiento en narrativas infantiles (Hickmann, *et al.* 1995a; González Márquez, 2009 y Ochoa, 2009) no han expuesto hasta ahora la existencia de una función referencial de los elementos verbales.

No obstante, en otros estudios lingüísticos fuera del área de adquisición, desde la lingüística textual y las investigaciones sobre estructura informativa, sí se esbozan propuestas de análisis que dan indicios de que las estructuras verbales pueden tener una función referencial.

El primero de los estudios que ofrece soporte teórico para defender el papel referencial de las PAF se encuentra en el concepto de “encapsulador” o “anáfora contextual” (González Ruiz, 2009: 250). también llamado “interpretador” (Pérez Álvarez, 2020: 155).

Estos trabajos proponen la existencia de algunos mecanismos lingüísticos que poseen una función referencial y que no se limita a mecanismos nominales y pronominales, sino que, entendido en sentido amplio, extienden esta función a entidades en su conceptualización complejas, como el enunciado, párrafo, capítulo o todo un acto de habla:

Así pues, un parámetro clasificatorio de los encapsuladores sería el tipo de entidad encapsulada (hechos, procesos, resultados, protagonistas, entidades discursivas o lingüísticas, atributos, etc.) ...en una relación anafórica un elemento textual necesita otro elemento textual para establecer unívocamente su referencia ...para la correcta intelección de su referencia, el intérprete debe acudir a las instancias textuales que estos sintagmas retoman, resumen o empaquetan (González Ruiz, 2009: 250).

La anterior cita ofrece argumentos importantes para incluir a un mecanismo verbal como las PAF dentro de la función cohesiva referencial en sentido amplio, ya que forma parte de esos elementos denominados “conceptualmente complejos”.

Otro concepto que fortalece la propuesta del carácter cohesivo a nivel referencial que adoptan algunas PAF es el de “referencia temporal” aportado por Kibrik, quien explica que, al encerrar estas estructuras en su significado aspectual de fase, que hace referencia a una temporalidad interna de la acción, pueden ser usados como mecanismo referencial de otros intervalos temporales:

Reference to living beings and objects does not exhaust all kinds of reference to specific entities, even though it is the central and the best studied form of reference. At least two other types need to be recognized: reference to places and reference to times (2001: 1136).

En su estudio, el autor menciona que, dentro de los mecanismos referenciales temporales, interactúan de formas complejas las categorías verbales de aspecto y tiempo, que

se manifiestan a nivel discursivo en la “anáfora verbal” o “anáfora predicativa” que contribuye a dar cohesión al discurso (Kibrik, 2001: 1137).

Por consiguiente, al retomar la definición de perífrasis dada en 4.1, donde se expresa que esta estructura verbal actúa como una “unidad de significado que no puede subsumirse por la suma de sus partes” (Bravo y García Fernández, 2016: 788), se puede decir que, en efecto, algunas PAF pueden ser usadas por los niños para referirse a otro evento presentado en un momento anterior, como lo haría una anáfora, o posterior, como una catáfora en otro momento de la narración (Halliday y Hassan, 1976: 33).

La PAF sería considerada como la expresión referencial, y la acción anterior o posterior a la que remite sería la expresión correferente (Halliday y Hasan, 1976: 31; De Beaugrande y Dressler, 1997: 107).

En los siguientes ejemplos se aportan evidencias de algunas PAF cuya expresión correferente se encuentra antes en 32 a) y después, en 32 b):

32) a. entonces en la casa le puse un corral y me llevó también gallinas pero como ese gallo era de pelea ^{pus} estaba siempre peleando con todos los animales del corral que le había puesto. S19HEPM6°

b. y mi mamá me iba a ayudar a arreglarlas con su mmm cosedora y ya me ayudó y ya estaban bonitas otra vez mis muñecas. S14MEPTPR

En el ejemplo en 32 a) el niño usa una PAF TERMINATIVA <<había puesto>> en referencia a un corral que en el pasado puso para su gallo; dicho evento ya había sido mencionado con anterioridad, por tanto, es correferente con la expresión <<le puse un corral>> y funciona de forma semejante a una anáfora nominal.

Por otro lado, la niña en 32 b) narra una experiencia personal de un día de mala suerte donde su padre pisó por accidente sus muñecas favoritas; en la conclusión de su relato usa la PAF PROSPECTIVA <<me iba a ayudar>> para explicitar que, en efecto, su madre la ayudó más

tarde a arreglar sus muñecas; por ello, esta clase de PAF funciona de manera semejante a una expresión referencial catafórica.

Otro descubrimiento importante en torno a esta función cohesiva referencial de las PAF, surgió al examinar ejemplos como 33) en el que se puede apreciar que no siempre el evento correferente se encuentra presente en otra parte de las narraciones infantiles, a veces, los niños optan por no expresarlo:



33) el niño le dijo “dragón ¿quieres venir conmigo a mi casa?” y el dragón dijo “no” y el niño le volvió a decir “si quieres te puedes dormir en mi cama y tú la vas a volver a tender y dijo “no”. S10HRM6°

Este ejemplo permite apreciar cómo el mismo niño emplea dos PAF REITERATIVAS, la primera <<volvió a decir>> se asemeja al ejemplo en 32a) donde sí hay una expresión correferente explícita con otro evento en que el niño ya había dicho algo al dragón.

Por otra parte, al producir la PAF <<volver a tender>>, dicha estructura no tiene expresión correferente en ninguna parte de la narración, es decir, el niño no expresa que el dragón ya hubiera tendido la cama antes.

Casos como el anterior se consideraron en el análisis como referencia implícita, sólo basada en el significado inherente de la acción repetida de la PAF <<volver a + infinitivo>>, donde el niño deja al oyente la tarea de suponer que, en algún momento no incluido en la narración, se debió haber tendido la cama. Emergen así dos funciones cohesivas referenciales de las PAF:

- a) *Función referencial explícita*: cuando los niños producen alguna PAF que tiene una expresión correferente a un evento identificable en otra parte de la narración, que puede ser anterior (semejante a la referencia nominal anafórica) o posterior

(semejante a la referencia nominal catafórica) (Halliday y Hasan, 1976:33; Berman y Slobin, 1994: 19; Halliday y Matthiessen, 2004: 535).

- b) *Función referencial implícita*: la que utilizan los pequeños cuando no producen la expresión correferente sobrentendida en el significado de la PAF, sino que dejan al interlocutor la tarea de llenar ese hueco informativo, es decir, presuponer que en algún momento de la narración dicho evento tuvo que haber pasado, aunque el narrador no lo formalice con alguna estructura lingüística. Esto es semejante a la realización de una “inferencia pragmática”⁷⁵ (Hickmann y Schneider, 2000: 252; Clark y Matos, 2010: 445; Ripol Salcedo, 2015: 107).

Es importante aclarar que, a la luz del análisis de las PAF que forman este corpus, esta doble función cohesiva no es común a todas las clases de perífrasis etiquetadas con la nomenclatura del cuadro 10, debido a que algunas de ellas, por su complejidad semántica, no hacen viable la referencia a otros eventos.

Por ejemplo, las PAF INCOATIVAS Y CONTINUATIVAS, cuyo significado se centra en hechos anclados en el aquí y ahora, es decir, en el presente, imposibilitan semánticamente una referencia a cualquier otro evento anterior o posterior.

Sin embargo, las PAF PROSPECTIVAS, que expresan una acción a futuro, sí son capaces de enlazar eventos correferentes posteriores a modo de catáfora. Por su parte las PAF REITERATIVAS, TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS, que encierran significado de acciones ya

⁷⁵ Se define “inferencia pragmática” como aquella que provee de información que no aparece de manera explícita en el texto y el oyente (o destinatario de este) debe hacer todo lo posible por recuperar y entender para lograr el objetivo comunicativo: entender el texto en su totalidad. Aunque “Inferencia” en el campo de la lógica se define como la formación de una conclusión a partir de una premisa fundada en su valor de verdad, esta definición no es pertinente al hablar de las “inferencias pragmáticas”, pues estas no se fundan en su valor de verdad, sino en mecanismos generales de comprensión del mundo y de desarrollo de habilidades comunicativas, valiéndose de mecanismos tanto textuales (al interior del texto) como contextuales (del entorno) (Ripol Salcedo, 2015:108).

terminadas, repetidas o resultantes, también ofrecen al hablante la posibilidad de referirse a eventos correferente anteriores al momento de la narración en que son producidas, de forma semejante a la anáfora.

Se encuentra aquí otra interfaz, ahora entre el nivel semántico (el significado aspectual de fase) y el pragmático-discursivo (los procesos de cohesión y referencia), lo cual demuestra el carácter multidimensional del análisis funcional, donde las explicaciones rebasan los límites entre niveles de la lengua y se entrelazan para explicar las funciones de una misma estructura (Givón, 1984: 11; Iturrioz y Martínez, 2018: 87).

La existencia de esta doble función referencial de las PAF, explícita e implícita, tiene antecedentes teóricos en los estudios textuales de Van Dijk, quien explica que el discurso de la lengua natural no es del todo explícito, porque hay proposiciones que no se expresan directamente, pero que pueden ser inferidas de otras proposiciones que sí han sido expresadas (Van Dijk, 1996: 49).

Por ello, en una narración, al ser una forma discursiva tan arraigada en las prácticas sociales y co-construida (Jacoby y Ochs, 1995: 171) por hablante y oyente, esa información explícita e implícita adquiere una gran importancia a nivel comunicativo:

Narrative always has a narrator hence it is always told from an explicitly declared perspective, which can help people get aware of the plurality of possible points of view and information sources. Narrative, including (implicit and explicit) logical constraints among the narration elements, stimulates the users (be they narrating or receiving a story) to make inferences and deductions, and hence to become aware to “*know more than they thought*” (Dettori y Morselli, 2008: 256)

La cita anterior deja claro que, para todo evento comunicativo, —como la narración— existe un principio general de pragmática según el cual no es necesario decir lo que el

hablante infiere que el receptor ya sabe, pues existe entre ambos un “conocimiento compartido”.⁷⁶

Estos postulados, que guían lo que un hablante decide expresar como conocimiento compartido explícito e implícito, tienen su base teórica en los estudios en estructura de la información, disciplina lingüística que analiza el papel de los recursos lingüísticos en la interacción hablante-oyente, así como los medios que emplea el hablante para dar información tomando en cuenta el discurso previo o el contexto en que la presenta (Krifka y Musan, 2012: 1).

Bajo el modelo de estudios de estructura informativa, existe un principio que gobierna la organización informativa, que se basa en el hecho de que el emisor del mensaje pueda generar conocimiento en la mente de receptor: “the structure of sentence reflects in systematic and theoretically interesting ways a speaker’s assumptions about the hearer’s state of knowledge and consciousness at the time of an utterance” (Lambrecht, 1994: 1)

Debido al nivel de sofisticación que encierra el darse cuenta de la información compartida por hablante y oyente, el ser consciente del interlocutor es un logro lingüístico, cognitivo y pragmático que se especializa con la edad y la participación del niño en más intercambios comunicativos como los que ocurren en los años escolares (Clark, 2015: 336):

Communicative adequacy requires that the narrator conveys the intended information in a way that is easily understood and tracked by the listener [...] In terms of their cognitive prerequisites both rest on developments in social cognition, in particular, on the understanding of other minds, be it the listener’s or a character’s in the story. The research in both domains show that requirements of communicative adequacy in

⁷⁶ When we talk to people we know, we start from shared assumptions and knowledge that we have built up over time, based on what we each know about the other and on our earlier interactions. Shared or mutual knowledge [...] is a necessary component in communication. This shared knowledge is now generally referred to as common ground, and it plays a critical role in how we process and accumulate information in the course of communicative interactions (Clark, 2015: 328).

narrative discourse is multidimensional, and competence shows gradual development (Aksu-Koç y Aktan-Erciyas, 2018: 341).

Como se aprecia en la cita anterior, existe una ruta de especialización que inicia con una menor conciencia del interlocutor y evoluciona, gracias a la conciencia metalingüística, a tomar en cuenta la información compartida o no compartida por el oyente y el hablante, cuando los niños comienzan a ser más explicativos en su forma de comunicarse.

Por tanto, la función referencial aquí propuesta forma parte de esa complejidad pragmático-discursiva de las PAF, y también es un logro evolutivo tardío que ocurre en los años escolares como parte sustancial del proceso de especialización.

Para demostrar esta afirmación se expone una propuesta de análisis más detallada para las funciones referenciales explícitas e implícitas de las PAF.

En el caso del análisis de las PAF con una función cohesiva referencial explícita, se adopta el modelo de análisis sobre mantenimiento de la referencia nominal en narraciones de niños mexicanos empleado por González Márquez (2009), y que a su vez se basa en la propuesta de Givón (1983) que consiste en utilizar una medida denominada “distancia referencial” para ubicar la relación entre un elemento nominal de referencia con su expresión correferente (frase nominal, pronombres, clíticos, etc.).

En estos dos estudios, uno de referencia nominal tipológica (Givón, 1983) y otro de mantenimiento de la referencia en adquisición (González Márquez, 2009), se adopta la unidad de análisis denominada “cláusula”, entendida por ambos autores como “any unit that contains a unified predicate, that is, a predicate that expresses a single situation (activity, state and event)” (Givón, 1983: 13).

Dicha definición se emplea como medida para determinar qué tan lejos se ubica la expresión referencial de su correferente dentro de la producción narrativa, y de esta manera

es posible contar cuántas cláusulas de distancia hay entre una y otra expresión, donde la mínima distancia es 1 cláusula (verbo conjugado) entre ambas expresiones, y tanto Givón (1983) como González Márquez (2009) proponen un máximo de 20 cláusulas a la izquierda para localizar la referencia.⁷⁷

Esta propuesta de medir la distancia referencial aplicada al presente análisis implica dividir en cláusulas la narración y contar la distancia que hay entre la PAF y su expresión correferente. Por ejemplo, en 34):



34) /un día la señora le dijo al dragón/1 /que se tenía que ir de la casa/2 /porque era muy desastroso/3 /y el dragón contestó que no/4 /entonces se puso a ver la televisión/5 /le di le **volvió a decir**/6 /y dijo que no/7 S3MRM3°

En el ejemplo anterior, la PAF REITERATIVA <<le volvió a decir >>, que aparece en la cláusula 6, tiene una distancia referencial de 5 cláusulas, pues es correferente con la acción verbal de la cláusula 1, la cual expresa el primer evento donde la señora “dijo algo” al dragón y retoma el evento de manera semejante a como lo haría una anáfora en el paradigma nominal.

Un correlato evolutivo que se descubrió por medio del conteo de distancia referencial de las PAF con función cohesiva explícita, fue el hecho de que los niños mayores eran capaces de hacer referencia a eventos mucho más lejanos en distancia referencial que los niños menores, señalando su creciente capacidad de memoria de evocación, al ser capaces de recuperar, por medio de una estructura como las PAF, un evento mencionado mucho tiempo antes en la trama narrativa.

⁷⁷ When the topic does not appear within that range, the value of 20 is automatically assigned and scanning discontinued (Givón, 1983: 13).

Un ejemplo de esta afirmación se presenta en el cuadro 18, donde se destaca la narración de una experiencia personal en donde los niños cuentan cómo llegó a ellos su mascota, mostrando la referencia IMPLÍCITA (Im) y EXPLÍCITA (Ex) y señalando en esta última tanto las medidas por cláusulas de la distancia referencial como la correferencia de dos eventos con asteriscos (*):⁷⁸

Cuadro 18: *Ejemplo de narración de experiencia personal con PAF en función referencial Implícita y Explícita con medidas de distancia referencial*

Elemento de la estructura narrativa	PREESCOLAR S13MEPTPRE	3° DE PRIMARIA S13MEPT3°	6° DE PRIMARIA S18MEPT6°
Presentación	un día <u>estaba jugando</u> (CONT) con una amiga que se llama Rosi (...)	/un día cuando yo cuando yo fui a atemixco a cuernavaca/ ₁ /nos invitaron a una fiesta/ ₂	/un día de mala suerte fue un jueves/ ₁ /que mi mamá se <u>*había comprado</u> (TER-Im) un teléfono motorola/ ₂ /y ese día lo agarré/ ₃ /y se me cayó/ ₄ /y se le hizo un (...)/ ₅ /se destruyó pues/ ₆
Complicación	entonces me caí y lloré entonces cuando mi mamá llegó esteeste este (...) me castigó y me <u>empezó a decir</u> (INC) que ya <u>no iba a ir</u> (PROS-Im-) a la casa de rosi <i>poque</i> fui <i>desobedente</i>	/era de día todavía y <u>**nos metimos</u> a la alberca/ ₃ /pero resulta que no nos dejaban/ ₄ /porque estaba muy sucia/ ₅ /hasta que le insistimos a nuestros papás/ ₆ /que la limpiaran/ ₇ /la limpiaron/ ₈ /y nos metimos a nadar/ ₉ /y les dijimos/ ₁₀ /que nos la calentaran/ ₁₁ /nos la calentaron/ ₁₂ /y se hizo de noche/ ₁₃ /pero todavía seguía la fiesta/ ₁₄ /entonces <u>*empezó a llover</u> (INC) / ₁₅ /porque ya <u>estaba nublado</u> (CONT)/ ₁₆ /y nos metimos así como a la casita/ ₁₇ /y luego <u>*acabó de llover</u> (TER-Ex) / ₁₈ y nos	/y entonces mi mamá me <u>*volvió a comprar</u> (REI-Ex) otro/ ₇ /y me regañó/ ₈ /luego otro día bueno ese mismo día fuimos a <i>pasar</i> / ₉ /y me caí/ ₁₀ /y también lloré luego fue domingo y yo <u>había ido</u> a huayamilpa (TER-Im) y yo tenía un pantalón que me llegaba hasta la cintura entonces ahí se me metió yo creo que un alacrán y entonces yo cuando fui al baño ya <u>había llegado</u> (TER-Im) al trabajo cuando fui al baño y entonces me bajé el pantalón y me picó y entonces grité y lloré *(DR=6C)

⁷⁸ En este cuadro se usan los asteriscos como indicador de función cohesiva referencial explícita entre la PAF y su expresión correferente, y no las flechas, como en los demás ejemplos, por razones de espacio, pues al estar ubicado el cuadro entre dos páginas sucesivas, dicho recurso gráfico no puede emplearse.

		salimos a jugar/ ¹⁹ /y nos queríamos **volver a meter (REI-Ex) a la alberca/ ²⁰ /pero ya nos dejaban/ ²¹ /porque si no nos íbamos a enfermar (PROS-Im) / ²² *DR= 3 cláusulas **DR=17cláusulas	
Resolución.	y ya no me dejó ir a la casa de rosi	/entonces no salimos a jugar/ ²³ /y fuimos por un brincolín/ ²⁴ /y mi prima se había caído (TER-Im) al agua/ ²⁵ /y luego me dijo/ ²⁶ /que le ayudara/ ²⁷ /y me tiró al agua/ ²⁸	pero ya a mi papá ya le había picado (TER-Im) y yo me estaba burlando (CONT) de él y entonces cuando vieron que era un alacrán entonces se empezaron a burlar (INC) de mí

El cuadro 18 ejemplifica cómo los niños menores casi nunca eligen como opción expresiva alguna PAF con función cohesiva, y cuando lo hacen, es con referencia implícita, como en el caso de la PAF PROSPECTIVA <<iba a ir>>.

En contraste, los niños de edad intermedia y mayor, al aumentar su explicitud comunicativa, usan más PAF con función referencial explícita, una de ellas en la narración del niño de 3° de primaria, tiene una distancia referencial de 17 cláusulas, lo cual evidencia un alto grado de especialización.

Es importante destacar que estos datos dejan ver una especialización mayor del niño de edad intermedia, comparado con el de 6°, comportamiento que se ha venido repitiendo en el mismo grupo de edad en los resultados de todos los escenarios, al señalar que las rutas evolutivas no siempre son predecibles o ascendentes.

En los procesos evolutivos, existen innegables diferencias individuales, que se explican por mayor madurez cognitiva o por el deseo de comunicación que es más fuerte en cierto contexto, por lo cual el desarrollo siempre es un proceso dinámico y discontinuo

(Barriga Villanueva, 1990: Bochner y Jones, 2003: 14; Van Geert y Verspoor, 2015: 543; Rojas Nieto, 2018: 37).

El procedimiento de análisis de la narración mediante la distancia referencial, que se muestra en el cuadro 18, no se aplica para las PAF con función referencial implícita, dado que, como ya se dijo antes, su funcionamiento es semejante al de una inferencia pragmática, donde el oyente debe llenar el hueco informativo empleando información contextual de conocimiento del mundo (Ripol Salcedo, 2015:108).

Sin embargo, para el caso de las PAF que cumplen una función referencial implícita, es importante analizar a qué tipo de información contextual recurre un niño al decidir omitir la expresión correferente.

El conocimiento implícito que comparten hablante y oyente en el mecanismo cohesivo referencial tiene también cierto grado de conciencia metalingüística, pero con una diferencia notable: una se vale de información textual presente en la misma narración —explícita— y otra de información contextual —implícita— (Van Dijk, 1980: 274).

Se entiende por información textual aquella que se formaliza gramaticalmente y comprende aquello que el hablante selecciona de entre todas sus posibilidades lingüísticas para comunicarse efectivamente (Van Dijk 1980: 174), mientras que la información implícita es contextual y se basa en elementos del entorno y conocimiento del mundo compartidos por hablante y oyente, los cuales no es necesario explicitar por medio de la lengua para darse a entender (Tuval-Mashiach: 2014: 127).

Ambos recursos informativos forman parte del “universo discursivo” (Lambrecht, 1994: 36) en donde se lleva a cabo la comunicación, y son igualmente importantes para los estudios de estructura de la información.

Sin embargo, en el caso de la referencia implícita de las PAF, decir que el niño elige omitir la expresión correferente por apelar al “conocimiento del mundo” que comparte con sus oyentes, puede ser un concepto demasiado amplio y poco específico.

Ciertamente, cuando un niño no usa la expresión correferente, dejando a su interlocutor la tarea de inferirla, no apela a todo el conocimiento del mundo en general, sino a cierta parcela de información contextual compartida por el oyente y por el mismo niño.

Lambrecht (1994: 36) define estas características contextuales como “el mundo externo al texto” el cual incluye a los participantes del discurso —hablante y uno o más oyentes— y también incluye el lugar, tiempo y circunstancias en que ocurre el evento comunicativo, lo que denomina *speech settings*.

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, definir qué aspectos abarca el contexto en cuanto a estructura de la información es una tarea difícil; una definición de contexto comunicativo sería la siguiente:

Context is the set of all circumstances that are relevant for the speaker to build and share his/her knowledge [...] where knowledge is seen as characterized by the situation (or context) within which it is constructed, which includes physical, emotional, intellectual, social and cultural aspects of the environment (Dettori y Morselli, 2008: 534).

La anterior definición implica ver el contexto comunicativo como un entorno situacional multifactorial, del cual el hablante es más o menos consciente por medio de ese “conocimiento compartido” con el oyente (Lambrecht, 1994:1; Clark, 2015: 336).

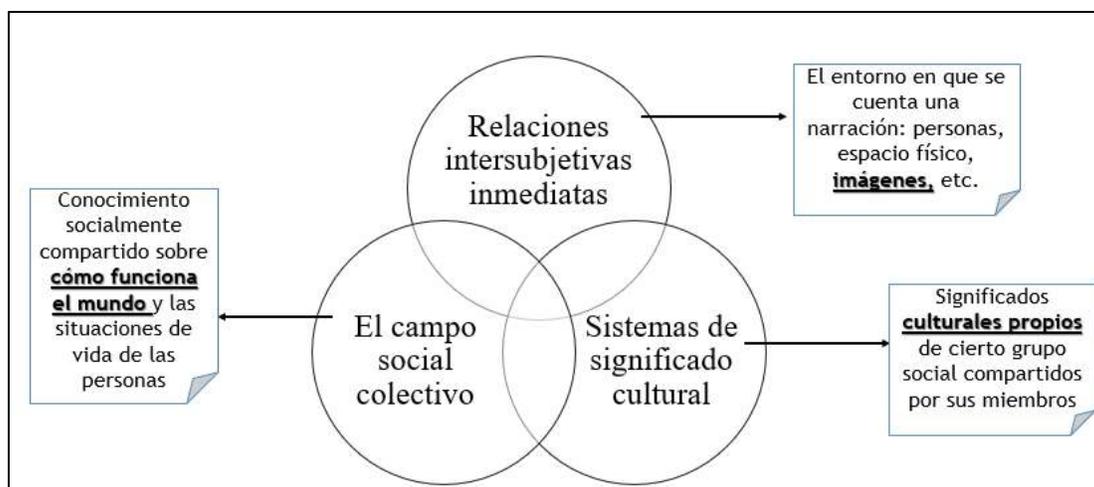
Dada la dificultad para delimitar una definición tan amplia como la de “contexto”, y para facilitar el análisis de las PAF con función referencial implícita presentes en el corpus, se optó por emplear el “modelo de tres esferas” de análisis del contexto narrativo (Zilber *et al.* 2008: 1051; Tuval-Mashiach: 2014: 128).

Dicho modelo propone que, al analizar algo tan complejo como el contexto narrativo, una forma de delimitarlo y poderlo estudiar es mediante su separación en tres esferas, que incluyen:

1. *Las relaciones intersubjetivas inmediatas* en las que se cuenta una narración.
2. *El campo social colectivo* en el que evoluciona la vida y la historia de cada persona involucrada en la narración.
3. *Los amplios sistemas de significado cultural* o “metanarrativas” que subyacen y dan sentido a todas las historias narradas como parte de una sociedad con significados culturales propios y conocimiento compartido del mundo.

En la siguiente imagen se ejemplifica la forma como las tres áreas de información contextual interactúan en la construcción del contexto narrativo:

Imagen 14: *Modelo de las 3 esferas de análisis del contexto narrativo*



La división en esferas contextuales aquí expuesta, es útil para este análisis ya que implica que los niños, al producir una PAF con referencia implícita, también están mostrando una especialización de su lengua, al evidenciar que sí son conscientes de la información contextual que comparten con sus oyentes, tanto a nivel inmediato, es decir, en el contexto

en que están narrando (la escuela y sus compañeros), como de sus propios conocimientos de historia de vida y de la cultura a la que pertenecen.

Dado que una característica de la metodología empleada en este estudio de caso fue la co-contrucción narrativa (Jacoby y Ochs, 1995: 171), donde los niños narraban delante de sus compañeros y en un mismo entorno físico —el aula—, el lugar en que se desarrollaron las narraciones encierra demasiada información contextual de la cual un niño puede valerse para omitir la expresión correferente en algunas de las PAF.

Los pequeños que emplean en un momento de su narración alguna PAF con referencia implícita, pueden suponer que sus oyentes, es decir, los compañeros de grupo, al estar en el mismo contexto en que están ellos, ya conocen la historia que ha sido narrada o vista —en el caso del video— por todos, así que no requieren de tanta explicitud y es más posible omitir ciertos detalles que cuando se narra a alguien que no ha escuchado la historia.

Otro aspecto contextual que puede motivar la producción de PAF con referencia implícita es el empleo de las imágenes al narrar. Como se mencionó en el capítulo 3 de metodología, una característica de los instrumentos empleados para motivar la narración fue el uso de imágenes a modo de episodios narrativos que apoyaran a los niños con su memoria de evocación en el recuento, y en la experiencia personal con el empleo de dibujos hechos por ellos sobre lo que deseaban narrar.

La presencia de esas imágenes al momento de narrar frente a sus compañeros puede incidir en que los pequeños decidan omitir a veces la expresión correferente al considerar que en la imagen está presente el evento verbal al que hacen referencia las PAF TERMINATIVA, REITERATIVA, RESULTATIVA O PROSPECTIVA.

Para fortalecer esta afirmación se retoma el ejemplo ya mencionado donde se señaló una función referencia implícita:



35) si quieres te puedes dormir en mi cama y tú la vas a **volver a tender** y dijo “no”. S10HRM6°

En 35) el niño produce la PAF REITERATIVA <<volver a tender>>, sin mencionar una expresión correferente con otro evento en que previamente se haya mencionado que la cama estaba tendida.

Sin embargo, este pequeño muestra una gran especialización, al ser consciente del conocimiento compartido a nivel contextual que tiene con sus compañeros, pues en la imagen que corresponde a ese episodio narrativo, visible para todos al momento de narrar, se puede apreciar que, en efecto, hay una cama tendida, por lo cual el niño infiere que no necesita explicitar ese evento con palabras.

En el anterior ejemplo el niño demuestra tener conciencia de las “relaciones intersubjetivas” del modelo de las 3 esferas, pues en el contexto inmediato en que se cuenta la narración, la imagen suple la necesidad de explicar que la cama ya había sido tendida.⁷⁹

He ahí la relevancia de la imagen como apoyo metodológico a la memoria de evocación al narrar, que, como queda claro en estos ejemplos, también ayuda al niño a crear pistas en el nivel del contexto intersubjetivo de la narración, lo cual se relaciona con aspectos de comprensión infantil de los eventos que no pueden desligarse de lo que el niño produce.

Se comparte ahora en 36 otro ejemplo, ahora en el caso de la experiencia personal, donde otro niño pone en juego al narrar la referencia implícita de una PAF PROSPECTIVA, sin mencionar su expresión correferente:

⁷⁹ The intersubjective context encompasses the usage of language (the very ability to understand each other); the moods, the intentions and the motivations when telling a specific narrative; and the relation between narrators and their interlocutors (Zilber *et al.* 2008: 1051 y 1054).

36) estaba nadando en su pecera y yo le **iba a comprar** una novia y al final se murió y lo llamé blu. S15MEPM3°

En este ejemplo, la PAF PROSPECTIVA <<iba a comprar>> abre la posibilidad de usar una expresión correferente posterior, dado su significado con valor de futuro, pero el niño, en lugar de hacer explícito si le compró o no le compró la novia a su mascota, al decir que su pez murió, apela al “conocimiento social contextual”, donde la manera en que funciona el mundo es tal que, si un pez muere, ya no necesita una novia, así que deja a los oyentes la tarea de inferir toda esa información.⁸⁰

Es así como el modelo de las tres esferas de análisis del contexto mostró su utilidad para enmarcar la información del entorno discursivo que el niño toma en cuenta al omitir la expresión correferente cuando usa una PAF con referencia implícita.

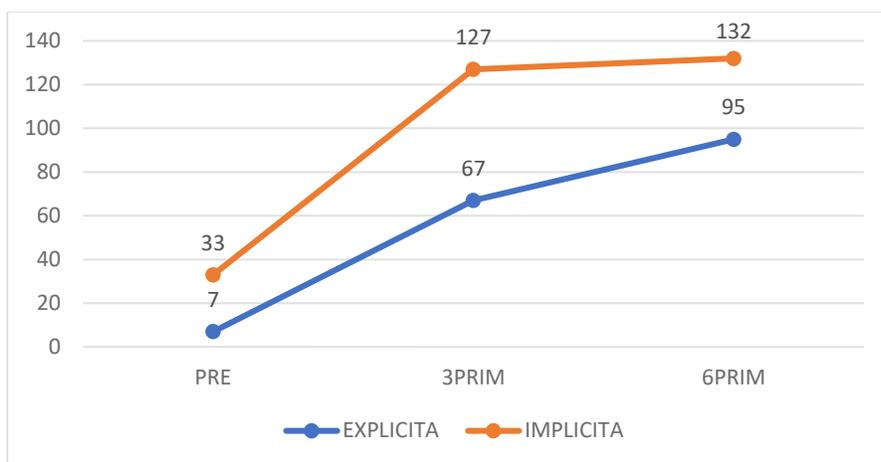
De esto se deduce que, en el proceso de especialización lingüística, tanto la función referencial implícita como la explícita de las PAF son importantes indicadores de desarrollo, y las dos contribuyen a producir mayor cohesión, una a nivel textual y otra a nivel contextual, creando relaciones de significado entre eventos.

No obstante, debe haber a nivel de complejidad evolutiva, alguna diferencia entre ambas funciones alguna de las dos debe ser menos compleja al producirla los niños con más frecuencia desde edades tempranas.

A continuación, se presenta la gráfica 4 con los resultados de productividad de cada función en los tres momentos de desarrollo, con el fin de mostrar diferencias en cuanto a la complejidad evolutiva de las funciones cohesivas.

⁸⁰ Yet one's culture affects this narrative construction by providing narrators with collectively shared meaning systems—narratives about human nature, human behavior, and history—that serve as templates or scripts for individual stories (Tuval-Mashiach, 2014: 130).

Gráfica 4: Ocurrencias de PAF con función referencial explícita e implícita



Los resultados de la gráfica anterior muestran una tendencia infantil hacia una mayor producción de PAF con función referencial implícita (línea naranja) comparada con la función explícita (línea azul). Sin embargo, sí se nota una progresión ascendente en ambas funciones por edad, donde la producción aumenta con la edad.

Una vez establecido que ambas funciones son igualmente importantes como mecanismo cohesivo, pues cada una de ellas apela a diferente “conocimiento compartido” por narrador y oyentes, hace falta encontrar explicaciones a las tendencias que muestra la gráfica 4 dentro del enfoque interaccionista, es decir, apelando a aspectos cognitivos y sociales.

Desde el punto de vista cognitivo, adquirir conciencia sobre el conocimiento compartido entre hablante y oyente es un logro evolutivo tardío, anclado en el desarrollo de la reflexión metalingüística que ayuda al niño a lograr sus intenciones comunicativas, ya que también depende de un mayor conocimiento del entorno social:

The changes in children’s referential strategies are not independent of the changes in their narrative organizational skills. For 3- to 4-year-olds, reference is initially exophoric, pronominal forms are used deictically without any attention to mutual knowledge with the listener. Shift to the discourse internal anaphoric strategy is observed once events get to be sequentially ordered on the temporal axis of narrative around 5 years of age. However, the tendency to assume mutual knowledge appear [...] only at 9-year-olds when children can differentiate the situations of shared vs. nonshared knowledge systematically (Aksu-Koç y Aktan-Erciyes, 2018: 343).

Como lo expresan los autores de la anterior cita, en este logro de las intenciones comunicativas existe un proceso madurativo en el cual los niños pequeños tienden a pensar que el interlocutor conoce la misma información que ellos (Clark 2015: 334), y eso los lleva a no ser tan específicos en la información que comparten en sus intercambios comunicativos, lo cual es un comportamiento propio del pensamiento epilingüístico, ya definido anteriormente como propio de etapas tempranas (Hickmann, 1986:24; Gombert, 1991: 7; Parra Velazco, 2004: 22).

En efecto, ciertos estudios sugieren que los niños pequeños comienzan a utilizar estas expresiones [referenciales] de forma déictica para, progresivamente, sólo utilizarlas de manera intralingüística a una edad más tardía. Cabe señalar que todos los estudios presentan una cierta heterogeneidad al respecto de los siguientes aspectos: tipo de estructura de la historia narrada, familiaridad previa de los niños con el contenido de la historia, naturaleza y alcance del conocimiento compartido implicado por la situación narrativa ⁸¹ (Hickmann *et al.* 1995b: 216, traducción mía).

La cita anterior deja claro que es hasta los años escolares cuando madura la habilidad cognitiva de comprensión de los estados mentales de otros, lo cual redundará en una mayor conciencia del interlocutor y la información compartida por el oyente (Wigglesworth, 1990: 124; Wellman y Liu, 2004: 523; Serrano Ortiz, 2012: 8; Hickmann, 2015: 3).

Esto ocurre gracias a la mayor conciencia metalingüística, que detona gracias al aprendizaje del lenguaje escrito y al expandirse las formas de discurso extendido, como la narración (Romaine, 1984: 196; Gombert, 1996: 7; Hess Zimmermann, 2003:173).

En consonancia con esta afirmación y los resultados de la gráfica 4, se ofrecen a continuación algunos de los resultados de las fichas aplicadas a los niños, las cuales, como se explicó en la metodología, se utilizaron para obtener datos extra sobre la familiaridad y

⁸¹ En effet, certaines études suggèrent que les jeunes enfants commencent à utiliser ces expressions de manière déictique pour progressivement ne plus les utiliser que de manière intralinguistique à un âge plus tardif. Il faut signaler que l'ensemble des études présentent une certaine hétérogénéité concernant les aspects suivants : type et structure de l'histoire narrée, familiarité préalable de l'enfant avec le contenu de l'histoire, nature et étendue de la connaissance partagée impliquée par la situation narrative. (versión original, Hickmann, *et al.* 1995b: 216).

acceso al lenguaje escrito en casa y la escuela, para destacar la influencia del contacto con la lengua escrita como importante detonador del proceso de especialización lingüística en los años escolares. Se marcan con negritas los resultados más relevantes.

Cuadro 19: *Resultados de las fichas de familiaridad con lenguaje escrito contestadas por los niños*

Pregunta	Preescolar (26 niños)	3° Primaria (31 niños)	6° Primaria (33 niños)
¿Qué actividad te parece más divertida?	1.-Salir con amigos 2.-Hacer deporte 3.-Colorear 4.-Celular 5.-Ver TV 6.-Leer	1.-Celular 2.-Ver TV 3.-Leer 4.-Colorear 5.-Salir con amigos 6.-Hacer deporte	1.-Leer 2.-Salir con amigos 3.-Hacer deporte 4.-Colorear 5.-Celular 6.-Ver TV
Si el día de tu cumpleaños tus papás te regalan un libro estarías...	Feliz (20 niños) Decepcionado (6 niños)	Feliz (23 niños) Decepcionado (8)	Feliz (30 niños) Decepcionado (3 niños)
¿Tienes un libro favorito?	SI (22 niños) NO (4 niños)	SI (28 niños) NO (3 niños)	SI (30 niños) NO (3 niños)
¿Tienes libros en tu casa?	SI (21 niños) NO (5 niños)	SI (28 niños) NO (3 niños)	SI (30 niños) NO (3 niños)
¿Alguien de tu casa lee? ¿Quién?	Mamá Papá Hermanos Abuelos NADIE (2 niños)	Mamá Papá Abuelos Primos Tíos NADIE (1 niño)	Mamá Papá Abuelos Tíos Hermanos Primos Padrinos TODOS (3 niños) NADIE (1 niño)
¿Qué leen?	Periódico Cuentos Libros de animales Libros de Diosito TV notas	Revistas Libros católicos Cuentos Periódico La Biblia	De la naturaleza Fantasía Poemas De Terror De animales La Gaceta de la UNAM Periódico Acción Suspenso

			Revistas Antologías
--	--	--	------------------------

Los datos del cuadro 19 permiten apreciar que los niños de las dos escuelas en que se realizó la investigación tienen contacto en casa con libros y con el lenguaje escrito formal. En su mayoría, sus familiares leen, aunque varios niños respondieron que nadie les lee —pero en menor proporción—.

Sin embargo, es notorio que los pequeños de preescolar, por su edad y debido a que aún no acceden a la lectura formal, respondieron que no disfrutaban de la lectura igual que de otras actividades, colocándola como lo menos divertido, lo cual corresponde con un pensamiento epiliguístico, donde el niño usa la lengua de una forma instrumental, sin reflexionar sobre las reglas que aplica (Hickmann, 1986:24; Gombert, 1991: 7).

Conforme avanzan en grado escolar, los niños van puntuando a la lectura como una actividad más divertida, comenzando a desarrollar un gusto lector, como puede apreciarse en las respuestas de 3° y 6°, debido a que la escuela y el aprendizaje formal del lenguaje escrito los ayudan a desarrollar con más celeridad la reflexión metalingüística (Nippold, 2016: 13).

Los datos que los niños contestaron en esta ficha dan algunas claves en cuanto al desarrollo del discurso extendido, que sirven para explicar desde un enfoque interaccionista, la evolución ascendente que muestra la gráfica 4, donde se nota mayor especialización de la función referencial explícita e implícita en edades mayores, anclada a la cohesión como función discursiva canónica, por tanto, relacionada con el desarrollo metalingüístico, la competencia narrativa y una mayor explicitud comunicativa.

No es de extrañar entonces, que además de la influencia de la escuela, los niños, al avanzar en edad y grado escolar, tengan más experiencia en la reflexión sobre su lengua, tanto oral como escrita, y, por ende, aumenten su nivel de especialización y muestren una

producción de PAF cada vez más sofisticada, al usar estas estructuras para producir narraciones más cohesivas.

Para recapitular, todos los datos mostrados sobre la especialización de las PAF como mecanismos de cohesión narrativa, se presentan en la siguiente imagen:

Imagen 15: *Ruta evolutiva de especialización de las PAF como mecanismos cohesivos*



Es destacable que las PAF PROSPECTIVAS, que en el escenario semántico se ubicaban en un grupo con menor complejidad evolutiva, en el escenario pragmático-discursivo se encuentran dentro de las opciones lingüísticas de que disponen los niños para dar mayor cohesión a sus narrativas, y pueden adoptar tanto funciones referenciales explícitas como implícitas, lo cual las deja en la intersección del proceso de especialización entre dos niveles de la lengua: semántico y pragmático.

Este tipo de particularidades en el nivel de complejidad de una estructura lingüística como las PAF PROSPECTIVAS, sólo puede percibirse mediante un análisis funcional, que defiende la polifuncionalidad de las formas lingüísticas y la interacción entre niveles de la lengua para explicar los fenómenos discursivos, mostrando una vez más la pertinencia de emplear dicho marco teórico en un análisis evolutivo interaccionista.

4.4.2. Las PAF en el desarrollo de la coherencia: expresión de perspectiva y construcción de estructura narrativa.

Aún dentro del escenario pragmático discursivo, en el cual las motivaciones comunicativas son la finalidad de la lengua, se presentan ahora los resultados del análisis de las PAF en su contribución al logro paulatino de mayor coherencia, mecanismo discursivo que es, junto con la cohesión, una característica formal de la narración y parte de la competencia narrativa (Hudson y Shapiro, 1991: 93; De Beaugrande y Dressler, 1997: 135; Hickmann, 2005: 195).

Como se definió en el capítulo 2, se considera que la coherencia es el resultado final de los procesos de cohesión, ya que es mediante las relaciones cohesivas que se da unidad a la narración mediante una continuidad de sentido entre los significados individuales, para construir un significado global.⁸²

Dicha continuidad de sentido abarca: el contexto, la intención comunicativa del emisor, las expectativas del destinatario, los procesos cognitivos detonados por el texto en sentido estricto (lo dicho explícitamente a través de las expresiones lingüísticas,) y la organización del contenido de la trama en una secuencia jerárquica y secuencial (de información prominente y de fondo) estructurada como un todo (Hickmann y Schneider, 2000: 252; Iturrioz, 2013: 75).

Debido a todos los elementos que construyen la coherencia, ésta se considera un logro evolutivo importante del proceso de especialización, que los niños en edades escolares construyen y desarrollan poco a poco, articulando diversas formas de complejidad y participando en eventos comunicativos que lo pongan en contacto con nuevas formas de

⁸² Un texto tiene sentido porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo una “continuidad de sentido” [...] entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesible entre sí e interactúen de un modo relevante” (De Beaugrande y Dressler, 1997: 135).

discurso, entre ellas la narración (Hess Zimmerman, 2010; Alarcón Neve, 2000; Barriga Villanueva, 2014):

In order to become competent native speakers, children must master grammatical rules that ensure the well-formedness of sentences, as well as pragmatic rules necessary for the construction of well-formed discourse [...] Discourse-pragmatic knowledge includes a large number of heterogeneous phenomena, all of which require children to relate linguistic structures to different types of “functions” that operate simultaneously at the sentence and discourse levels (Hickmann, 2015; 1).

Debido a esta característica evolutiva de la coherencia, se ofrecen a continuación los resultados del análisis en torno al papel que juegan las PAF en dicho proceso, pues al aceptar que algunas de estas estructuras ayudan a los niños a producir narrativas más cohesivas, se infiere que estas estructuras inciden también en la construcción general de la coherencia, que se asume como resultado de una mayor cohesión “As a starting point I first use the term coherence and cohesion in a general way to refer to two complementary aspects of narrative organization” (Hickmann, 2004: 282).

De acuerdo con McAdams, (2006) la propiedad fundamental de una historia es que existe para ser contada, y es debido a esta finalidad intrínsecamente comunicativa de las narrativas, que estas, por más sencillas que sean, deben ser coherentes, es decir, entendidas en un contexto social.⁸³

Para lograr este propósito comunicativo, el niño emplea distintos mecanismos lingüísticos que, organizados en su conjunto, ayudan a crear una perspectiva narrativa (Halliday y Hasan, 1976; Berman y Slobin, 1994; Van Dijk, 1996) que determina su posición como narrador en la historia que estructura para ser contada (Hickmann, *et al.* 1995a: 279).

⁸³ In the most basic sense, the problem of narrative coherence is the problem of being understood in a social context...a story that depicts events or happenings in a random way, or in a way that defies the audience's expectations regarding how human affairs should unfold in time, may be incoherent (McAdams, 2006: 111).

La afirmación anterior, que coloca a la coherencia como parte de la construcción de un sentido general, se basa también en la evolución de la conciencia metalingüística ya mencionado en el apartado anterior, como lo es el conocimiento compartido por hablante y oyente denominado *grounding*, en torno al cual se organiza el intercambio comunicativo (Berman y Slobin, 1994: 7; Smith, 2003: 49; Clark, 2015: 328).

Esa información compartida entre los participantes de un discurso se divide para su estudio en dos funciones que contribuyen a dotar de coherencia a lo narrado:

- *Foreground* o primer plano narrativo, que es aquella información prominente que el narrador decide destacar como relevante y ayuda a que avance la narración.
- *Background* o segundo plano narrativo, aquella información descriptiva o de soporte que ofrece al narrador la posibilidad de enmarcar la escena en que ocurre la narración.

Ambos conceptos fueron desarrollados primero por Hopper, quien establece lo siguiente:

It is evidently a universal of narrative discourse that in any extended text overt distinctions is made between the language of the actual story line and language of supportive material which does not itself narrate the main events. I refer to the former- the parts of the narrative which relate events belonging to the skeletal structure of the discourse- as FOREGROUND and the latter as BACKGROUND (mayúsculas en el texto original) (1979: 213)

Entre las muchas posibilidades que ofrece el español para realizar este cambio de perspectiva, destacan los mecanismos aspectuales: “In fact, an initial impetus to our study was Paul Hopper's (1979) suggestion that a major function of tense/aspect distinctions is to differentiate main-line (foreground) events from commentary (background) in narrative” (Berman y Slobin, 1994:6).

De esta manera, los eventos que se hayan en primer plano narrativo tienden a mostrar una secuencia de avance temporal que es dinámico, puntual y completo, generalmente codificado en cláusulas principales, con verbos activos o aspecto perfectivo, sujetos animados y orden de palabras canónico.

Por otra parte, los eventos presentados en segundo plano se refieren a información descriptiva, del ambiente físico o estados mentales⁸⁴ internos que se codifican con aspecto imperfectivo, situaciones durativas (donde entra el aspecto de fase CONTINUATIVA), y varios tipos de cláusulas no canónicas, subordinadas, pasivas o con orden de palabras distinto (Hopper, 1979: 225).

Es importante señalar que, en la construcción general de la coherencia, al usar el primer y segundo plano narrativos, los niños también están dando cuenta de la especialización lingüística a nivel pragmático al seleccionar la información nueva y la ya conocida por sus oyentes al crear el contexto discursivo: “What information was processed in the preceding discourse, what can be taken for granted, what is likely to be challenged, what is important vs. ancillary information, what is the foreground of new information as against what is background” (Givón, 1984: 32).

En cuanto a la participación de las PAF en la construcción de la coherencia, existen antecedentes de estudios evolutivos que destacan su papel en la toma de perspectiva narrativa mediante primer y segundo planos, sobre todo en las investigaciones de Sebastián (1991: 186), Berman y Slobin (1994: 4) y Cavalli *et al.* (1996: 96).

⁸⁴ Aunque no se aborde específicamente en este estudio, la comprensión de estados mentales y su posterior producción lingüística mediante verbos (sentir, pensar, etc.) o modalidad (perifrástica o léxica) es otro logro de los años escolares y parte de la especialización del sistema de la lengua, estudiada bajo el concepto de “Teoría de la mente” o aquella habilidad para comprender y verbalizar los estados mentales y emocionales propios y de los demás, con fuerte relación con el desarrollo cognitivo que, a medida que se va desarrollando, incluye la comprensión de múltiples aspectos de desarrollo lingüístico y social (Wellman y Liu, 2004: 523; Serrano Ortiz, 2012: 8)

Al relacionar los mecanismos gramaticales propuestos en el escenario semántico, sobre el significado aspectual de punto de vista imperfectivo-perfectivo de las PAF, se vuelve evidente que aquellas construcciones que poseen un significado de punto de vista perfectivo son parte de los mecanismos que construyen el primer plano narrativo, es decir, las perífrasis REITERATIVAS, TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS,

Por otro lado, aquellas PAF con significado de punto de vista imperfectivo, como las INCOATIVAS, CONTINUATIVAS Y PROSPECTIVAS, contribuyen a que los niños logren construir el segundo plano narrativo.

Ambas funciones ayudan a los niños a organizar la información, al distinguir entre la que es prominente y nueva, de aquella información ya conocida o de fondo, y con ello, construyen relaciones de sentido, otorgando mayor coherencia a sus narraciones (Clark, 2015: 339) como lo muestra la siguiente imagen:

Imagen 16: *Papel de las PAF en la construcción de la coherencia en cuanto a perspectiva narrativa*

PAPAL DE LAS PAF EN EL ESTABLECIMIENTO DE PERSPECTIVA NARRATIVA	
"Foreground" o Primer Plano Significado perfectivo *REITERATIVAS *TERMINATIVAS *RESULTATIVAS	"Background," o Segundo Plano Significado imperfectivo *INCOATIVAS *CONTINUATIVAS *PROSPECTIVAS

Antes de presentar los ejemplos del corpus de ambas funciones de las PAF en la construcción de la coherencia, es importante destacar que, a nivel evolutivo, no se considera que uno de estos dos planos sea más complejo que el otro, pues ambos se desarrollan a la par en la especialización que ocurre con el discurso narrativo en los años escolares, donde los

niños van construyendo mediante su dominio narraciones más coherentes, tal como lo muestra la siguiente cita:

We might expect then that the child's task in acquiring "the grammar or narrative" would be to identify the foreground or main plot of the story (the semantic task) and to acquire the necessary syntactic forms for mapping this foreground onto linguistic expressions. The foreground and background are not given by the pictures but are constructed by the narrator (Berman y Slobin: 1994: 7).

Lo que sí se considera un logro evolutivo a nivel pragmático-discursivo es que, con la edad, los niños son capaces de realizar más cambios entre ambas perspectivas narrativas durante una misma escena, lo cual constituye una característica de las narraciones adultas (Soto, 2011: 125).

Por tanto, el papel de las PAF en cuanto a construcción de la coherencia, sería permitir al niño cambiar de plano narrativo, y con ello, mostrar un avance en la especialización pragmático-discursiva de su narración al crear esas relaciones de sentido.

Para mostrar cómo se analizó en el corpus el funcionamiento de las PAF en los procesos de coherencia antes descritos, se presentan a continuación ejemplos de varias escenas del recuento del video *El topo con mala suerte*, en los tres grados escolares.

En el ejemplo de análisis se señalan las PAF que contribuyen a la creación de primer plano narrativo con **sombreado gris oscuro en negritas**, y un número (1°), mientras aquellas con que contribuyen a construir el segundo plano narrativo se muestran con *sombreado gris claro en cursivas* y el número (2°):

Cuadro 20: *Funcionamiento de las PAF en la construcción de perspectiva narrativa*

Episodio	Preescolar	3° Primaria	6° Primaria
 <p>9</p>	yyy y unas gallinas <i>se</i> <i>los empezaron a</i> <i>comer (2°)</i>	luego vinieron tres gallinas y se <i>empezaron a comer</i> <i>(2°)</i> el maíz	él estaba contentísimo/ pero unas gallinas llegaron y se <i>lo estaban</i> <i>comiendo (2°)</i>

 <p style="text-align: center;">10</p>	se enojó	luego el topo se enojó mucho	el pobre animalito se sentía triste y enojado porque él había puesto su esfuerzo (1°) para comer
 <p style="text-align: center;">11</p>	y lo <u>andaban piqueteando</u> (2°)	luego fue a corretiar (1°) a las gallinas salió una gallina y lo <u>estaba picando</u> (2°)	pero cuando les fue a reclamar (1°) recibió unos picotazos
 <p style="text-align: center;">12</p>	y chocó	luego se estampó con el letrero de jitomates	hasta que lo <u>empezaron a aventar</u> (2°) y se cayó en el mismo lugar en donde había planeado (1°) todo

Este cuadro muestra la forma como las PAF participan en la creación paulatina de la perspectiva narrativa, al permitir a los niños realizar cambios de primer a segundo plano narrativo.

Como se mencionó antes, la complejidad evolutiva a nivel pragmático-discursivo consiste en que las narraciones de los niños menores muestran muy pocos cambios de perspectiva por efecto de las PAF, pues en preescolar sólo usan estas estructuras para señalar segundo plano, el cual se considera información ya conocida, de fondo o descriptiva, con PAF INCOATIVAS, PROSPECTIVAS Y CONTINUATIVAS.

Esta tendencia a la proliferación de mecanismos lingüísticos para marcar el segundo plano —no sólo PAF— se ha señalado ya en otros estudios evolutivos como propia de los niños menores, por el anclaje de estas construcciones con la descripción como forma discursiva, la cual encierra menos complejidad evolutiva que la narración (Sebastián, 1991: 190; Clark, 2015: 339).

Cuando los niños avanzan en grado escolar, se nota que comienzan a incluir en sus narraciones más cambios de perspectiva, usando también las PAF REITERATIVAS, RESULTATIVAS Y TERMINATIVAS para señalar el primer plano narrativo, al expresar información nueva con eventos que ayudan a avanzar la progresión de la trama, lo cual es mucho más complejo evolutivamente y una característica de la especialización lingüística de los años escolares (Nippold, 2006: 371; Berman, 2008: 736).

Los resultados aquí expuestos demuestran la necesidad creciente de los niños por ser más explícitos al narrar, empleando mayor variedad y cantidad de estructuras lingüísticas para dar coherencia a su narración. Esta tendencia es semejante a los resultados encontrados por Hickmann *et al.* (1995b: 216), quienes ya observan el mismo patrón evolutivo en su estudio sobre narrativas de niños hablantes de francés.

En consonancia con los resultados del análisis, la línea evolutiva de especialización de las PAF en el establecimiento de perspectiva narrativa se vería de esta manera:

Imagen 16: *Especialización de las PAF en procesos de coherencia y perspectiva narrativa*



La coherencia como fenómeno de continuidad de sentido (De Beaugrande y Dressler, 1997: 135) tiene también un efecto en la organización general de la narración, como lo expresa Berman:

Being able to provide adequate setting information and motivation will depend on more overall narrative competence, in the sense of global plot-organization or "action-structure," as defined by cognitive theories of narrative discourse [...] That is, children must have recourse to a narrative schema, with an initiating event or

problem, one or more episodes directed at solving that problem, and an eventual resolution. This suggests that in order to "begin a story" adequately children need to be able to structure the rest of the text appropriately (2001: 2).

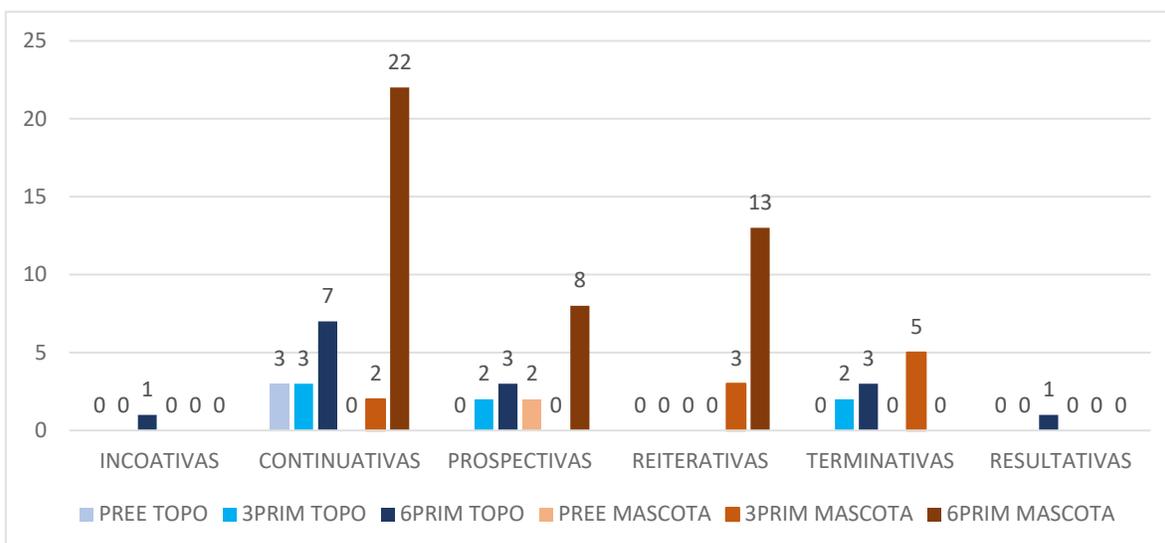
Dado ese carácter tan trascendente que tiene la conformación de una estructura para que los niños desarrollen sus competencias narrativas, cabe preguntarse si las PAF tienen a su vez algún efecto en dicho proceso, es decir, si las expresiones aspectuales destacan como trascendentes en la organización de eventos en una trama narrativa o *plot* (Berman y Slobin: 1994:7) que hace posible ordenar el flujo de información y su manera de presentarse para crear el significado de la historia desde su inicio a su conclusión.

Antes de presentar las gráficas que respondan a la cuestión antes mencionada es importante recordar que, por decisión metodológica expuesta en el capítulo 3, se eligió emplear como apoyo en la transcripción de las narraciones de los niños, el modelo de estructura narrativa propuesto por Ochs (1997: 194) para estudios de adquisición, que se resume en: PRESENTACIÓN, COMPLICACIÓN Y RESOLUCIÓN, cuyas definiciones se han detallado en el apartado de metodología.

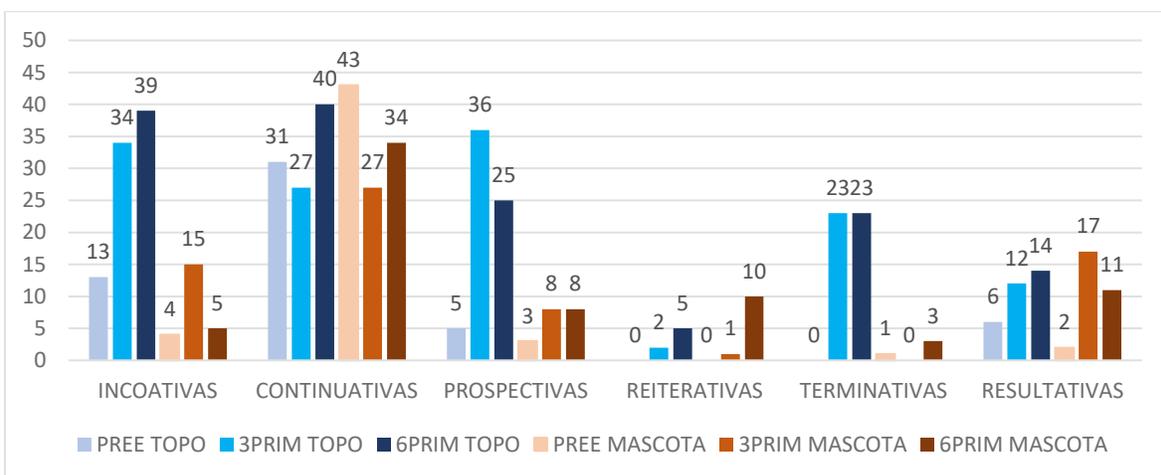
La razón de esa decisión fue que la propuesta de Ochs (1997) al estar adaptada a estudios de adquisición, garantiza que todas las narraciones, incluidas las de los niños de preescolar —que suelen ser más cortas que las de los mayores— contengan los aspectos básicos de una estructura narrativa y las PAF producidas puedan ser objeto de análisis desde esta perspectiva.

Las gráficas 5 a 7 muestran la producción de PAF por edad y elemento de la estructura narrativa en recuento, y de la 8 a la 10 en experiencia personal. Al final de cada grupo de 3 gráficas se da una explicación general de las tendencias observadas.

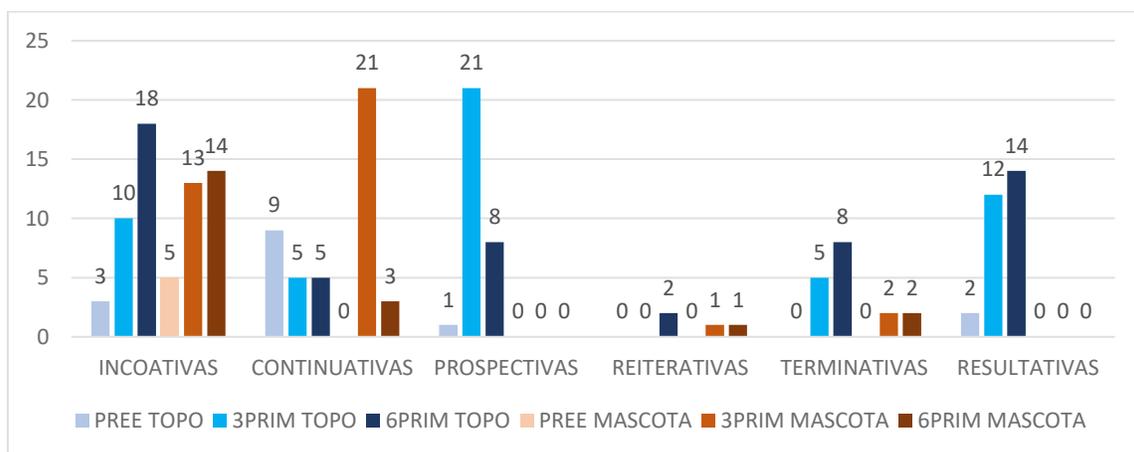
Gráfica 5: Ocurrencias PAF en “Presentación de personajes”, recuento



Gráfica 6: Ocurrencias PAF en “complicación”, recuento



Gráfica 7: Ocurrencias PAF en “resolución”, recuento



En las tres gráficas anteriores, que resumen la incidencia de PAF en los tres elementos de la estructura narrativa de Ochs (1997) en recuento, ya se nota que es en la segunda parte de “complicación”⁸⁵ en que se disparan las ocurrencias de todas las PAF.

Esta tendencia parece congruente con la definición de las características de dicho elemento de la estructura narrativa, dado que es en esta parte en que las acciones rompen el equilibrio de la narración (Hudson y Shapiro, 1991: 96), por lo cual es esperable que los niños requieran de muchas opciones expresivas para lograr sus intenciones comunicativas. Entre esas opciones, las PAF los ayudan a otorgar de mayor continuidad de sentido y coherencia a la trama.

Es importante destacar que, en el caso de la “presentación”⁸⁶, decrecen todas las PAF en preescolar y en 3° de primaria, lo cual sugiere que los niños de edades menores eligen menos expresiones de fase en esta parte inicial de la estructura narrativa.

En contraste, en el elemento final de “resolución”⁸⁷ aunque persisten algunas ocurrencias nulas en edades menores para el grupo de PAF con significado de punto de vista perfectivo y primer plano narrativo —REITERATIVAS, TERMINATIVAS, RESULTATIVAS— no decrecen aquellas con significado de punto de vista imperfectivo —INCOATIVAS, CONTINUATIVAS Y TERMINATIVAS— que se usan también como información descriptiva de segundo plano. Por lo tanto, parece que los niños de los tres grupos de edad, al momento de cerrar su historia, sí cuentan con más opciones expresivas para designar aspecto de fase.

⁸⁵ *Complication*: A key event that disrupts the equilibrium of ordinary expected circumstances (Ochs, 1997: 197). También se llama *Trouble*, *Deviation from the ordinary*, *Complicating action*, que provoca respuestas psicológicas y acciones que intentan restaurar el sentido de equilibrio.

⁸⁶ *Presentation Settings*: se llama de esta forma a la presentación del contexto físico, social y temporal de la conducta del protagonista (Ochs, 1997:196).

⁸⁷ *Problem Solving*: resolución de la situación problemática, o cierre de los eventos encadenados (Ochs, 1997: 199)

La tendencia más sobresaliente que dejan ver estos resultados en recuento es que, en la parte final, cuyo propósito es cerrar la narración y concluir la trama o serie de eventos con coherencia, es decir la “continuidad de sentido”, hay una presencia mayor de las PAF TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS, ambas con significado del final de un hecho o proceso.

Es este el único resultado que parece coincidir con lo esperado, pues desde un enfoque funcional, el nivel semántico, es decir, el significado de fase que focalizan esas PAF, coincide con el momento final de la estructura narrativa, por lo que el nivel semántico y el pragmático discursivo interactúan en este indicador de complejidad. Se transcriben a continuación ejemplos de dichas estructuras en la “resolución” de la narración de los episodios 28 a 30 del recuento del video:



37) a. y hizo un hoyo y no era comida era una vaca y se sentó la vaca encima de él y se **quedó atrapado** y fin. S3MRTPR



b. y entonces él quería hacer un hoyo pero no pudo hacerlo muy rápido así (...) así que como no era muy grande el hoyo se (.) la llanta se atoró y saltó una vaca y al final cayó encima de él entonces por todo el tiempo **se quedó pegado** en su pierna y fin. S19MRT3°



c. y en eso de repente con **el hoyo que había hecho** se resbaló el camión y la vaca (...) la puerta que tenía la vaca se rompió y pues la vaca cayó encima del topo así que pues el topo se **quedó pegado** en su nalga y fin. S11MRT6°

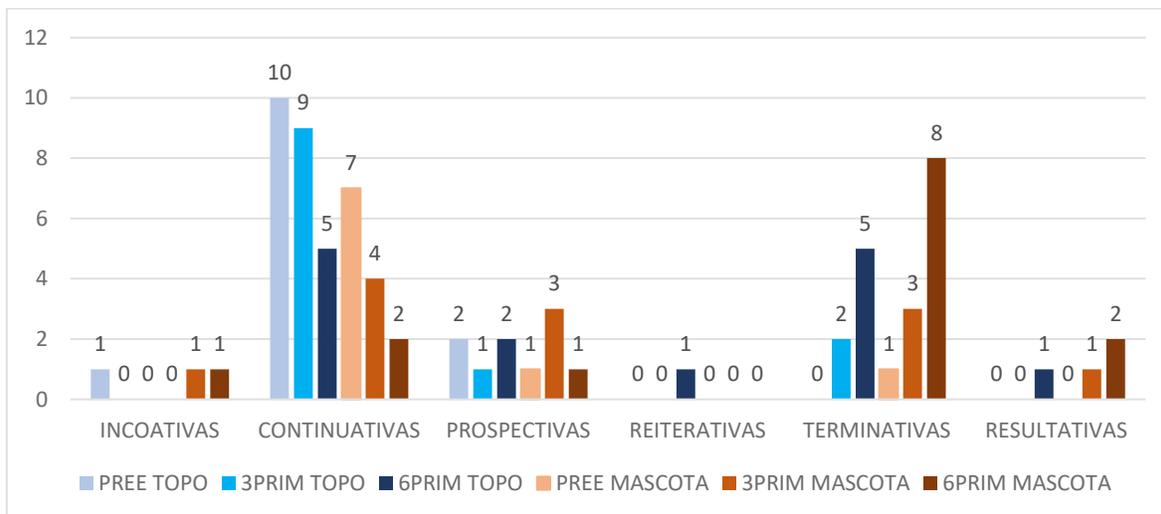
Según estos resultados, y bajo un enfoque interaccionista, se observa en los niños de las tres edades una influencia de la estructura narrativa en su producción de PAF, pues, al desear mayor explicitud comunicativa para cerrar su narración, recurren a expresiones aspectuales que ya poseen en su significado una noción de final del evento.

Otra tendencia que destaca en los resultados de las gráficas 6 a 8 es que, en consonancia con los resultados de otros escenarios de análisis, es el recuento del video del topo (en color azul en las gráficas) es el que favorece más que el libro de la mascota, la

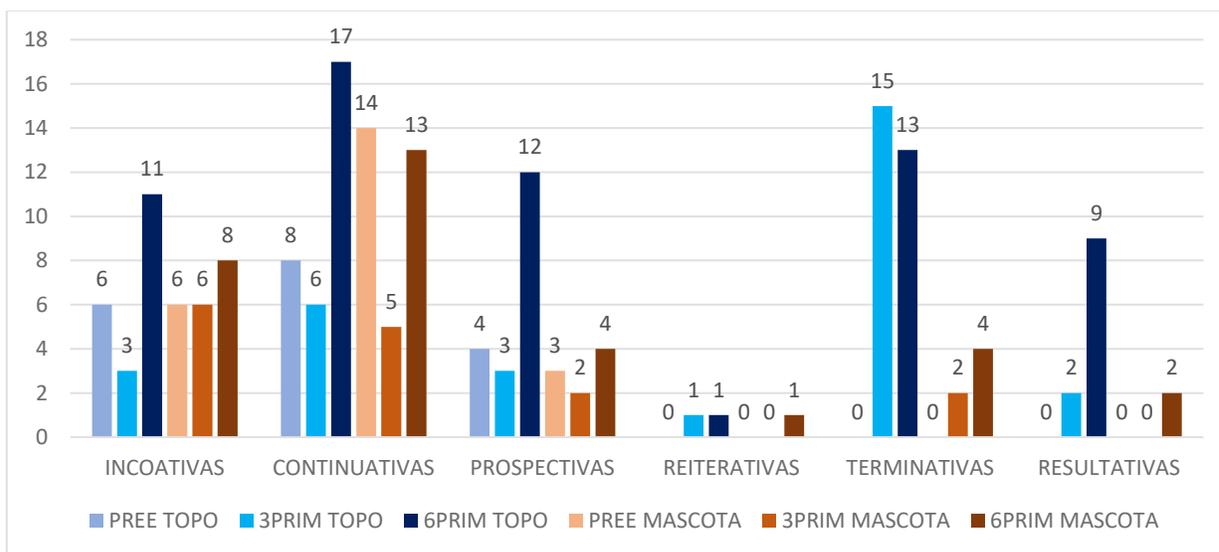
presencia de las PAF. Sin embargo, no parece haber otra relación entre el significado de fase y alguna otra tendencia parecida en otro elemento de la estructura narrativa.

Enseguida, se presentan los resultados de experiencia personal para constatar si estas tendencias se replican al cambiar de clase de narración:

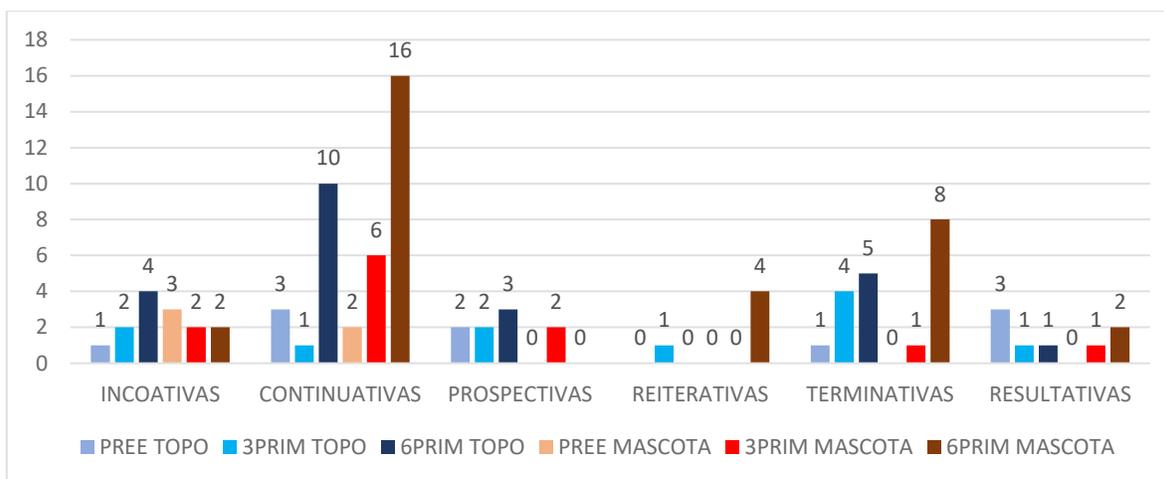
Gráfica 9: Ocurrencias PAF en “presentación de personajes”, experiencia personal



Gráfica 10: Ocurrencias PAF en “complicación”, experiencia personal



Gráfica 11: Ocurrencias PAF en “resolución”, experiencia personal



Los resultados de ocurrencias en la narración de experiencia personal replican una tendencia semejante a la ya observada en los resultados de recuento, donde la parte de la estructura narrativa en que menos emplean PAF los niños es la inicial, es decir, “presentación”, pues también decrece su producción para dicho momento, no solo para los niños de menor edad sino para todas las edades.

En cambio, la parte de “complicación” aún en narración de experiencias personales, cuando los niños cuentan si han tenido una mascota o un día de mala suerte, estos emplean mayor cantidad de PAF, pero no se replica aquí la tendencia de aumento de PAF TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS en la parte de “resolución”.

Para finalizar, en cuanto a la estructura narrativa, se mantienen las tendencias observadas a lo largo de los tres escenarios: la producción de aquellas PAF con menor complejidad evolutiva estructural y semántica, como las INCOATIVAS, CONTINUATIVAS Y PROSPECTIVAS, se mantiene muy abundante, mientras las más complejas evolutivamente, que son las REITERATIVAS, RESULTATIVAS Y TERMINATIVAS, aunque son menores en ocurrencias, también aumentan en la parte de “complicación” más que en “presentación” y “resolución”.

Estas tendencias permiten observar que, detrás del proceso de especialización de las PAF en los años escolares, hay todo un cúmulo de funciones estructurales, semánticas y pragmático-discursivas que reflejan distintos grados de complejidad evolutiva cuando los niños narran, ya que, como explica Genta:

Elegir en un enunciado una forma perifrástica o sintética no constituye una simple opción estilística, es una estrategia comunicativa plena de significado [...] La opción perifrástica no es una opción banal ni meramente una cuestión de estilo o matiz, constituye una amplia gama de recursos con los que cuenta el hablante para hacer referencia a distintos significados semántico-pragmáticos con sus consecuentes efectos discursivos (2008: 11).

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se ha validado la tesis inicial en cuanto a la existencia de un proceso de desarrollo en los años escolares, que se vuelve visible mediante el estudio de especialización paulatina de una forma lingüística como las PAF.

También se contestaron las preguntas de investigación y se corroboró la hipótesis de que la especialización de las PAF en narraciones infantiles sigue una tendencia hacia la evolución, tanto en producción como en especialización, que aumenta con la edad de los niños. Paradójicamente, hay discontinuidades y retrocesos que se explican por lo dinámico y complejo de este proceso y por cuestiones individuales o metodológicas.

El enfoque teórico interaccionista-funcional demostró ser el idóneo para explicar un fenómeno tan polifacético y diverso como el desarrollo lingüístico en años escolares, debido a su complementariedad y énfasis en la comunicación como fin y motivación para la evolución y uso de la lengua.

La adopción de esta doble perspectiva fue la mejor decisión teórica, ya que la mirada interaccionista posibilitó incorporar al análisis lingüístico explicaciones de índole cognitiva y social, mientras el enfoque funcional permitió expandir el análisis de las funciones de las

PAF en lengua infantil, de un ámbito gramatical a otros niveles de la lengua como el semántico y pragmático-discursivo.

Uno de los aportes más significativos de esta tesis a nivel teórico fue cristalizar la forma de aplicar un análisis interaccionista en estudios evolutivos, pues en otros trabajos de investigación consultados, que se amparan bajo esta perspectiva, no se cuenta con una definición clara de este enfoque ni se visualiza su aplicación práctica en un análisis de producciones infantiles.

A partir de las fortalezas de un análisis interaccionista-funcional, se despertó la necesidad de contar con un conjunto de conceptos medulares claros y coherentes que sostuvieran desde la teoría toda la investigación, lo cual dio consistencia y solidez a la argumentación y ayudó a estructurar el análisis.

También se destacó en todo el estudio la importancia y la trascendencia de la narración, como la forma discursiva más propicia para estudiar el proceso de especialización de las PAF, debido al anclaje del discurso narrativo en un eje temporal de eventos que abre para el niño la posibilidad de producir una amplia gama de expresiones aspectuales como recurso comunicativo.

El análisis de las perífrasis pone de manifiesto una interfaz entre el eje temporal de la narración y las expresiones causales en el *continuum* de desarrollo de la competencia narrativa. Dicha relación resalta en la creciente complejidad semántica de las PAF RESULTATIVAS producidas por los niños, las cuales, al poseer el significado de resultado de un proceso previo, parecen señalar el camino hacia formas de especialización discursiva más complejas como la argumentación.

Una decisión acertada de esta tesis fue ofrecer datos evolutivos mediante la comparación de dos clases de narración, como el recuento y la experiencia personal, que son

familiares y accesibles a los niños en años escolares, y además permiten encontrar diferencias importantes en la producción de PAF, ya que esta comparación posibilita visualizar al desarrollo de la lengua como un proceso dinámico, algo que con datos de una sola clase de narración no habría sido posible.

Además, esta investigación probó la utilidad del estudio de caso como la propuesta metodológica idónea para obtener y analizar un corpus de habla infantil en medios escolares, pues dicha técnica cualitativa permite marcar tendencias de desarrollo con igual validez que un análisis de base cuantitativa, y ofrece la posibilidad de recurrir a explicaciones multidisciplinares derivadas de otras ciencias sociales como la etnografía, la educación y la psicología, entre otras.

Mediante el análisis aquí expuesto quedó demostrada la pertenencia de técnicas mixtas en estudios de desarrollo lingüístico, pues combinar datos cualitativos y cuantitativos expande las posibilidades explicativas al ofrecer tanto medidas numéricas que concretizan la complejidad evolutiva, como una profusión de ejemplos de habla infantil que demuestran la forma en que los niños especializan su lengua para lograr sus fines comunicativos.

La naturaleza interaccionista de esta investigación, así como la metodología de estudio de caso, resaltaron de forma trascendental el impacto que tiene el medio escolar en estudios evolutivos, pues la escuela es un entorno de expansión de formas discursivas, y en este entorno tiene lugar la adquisición formal del lenguaje escrito, lo cual detona la reflexión metalingüística, actividad que incide de forma directa en los procesos de especialización.

Se destacó también la importancia de contar con datos en cuanto a la enseñanza y uso de la lengua escrita en casa y escuela por medio de una ficha de opinión a docentes y niños sobre prioridades de enseñanza, hábitos y gustos lectores. Gracias ello, se pudieron elaborar explicaciones, desde un enfoque interaccionista, en torno al desarrollo metalingüístico que

ocurre con la edad: mientras mayores son los niños y más contacto tienen con distintas formas de discurso extendido, —oral y escrito— aumenta su nivel de especialización al usar las PAF para ser más explícitos con sus oyentes al comunicarse.

Asimismo, desde la perspectiva interaccionista, se mostró la necesidad de incluir en el análisis y diseño metodológico aspectos del desarrollo cognitivo que inciden en el proceso de especialización de las PAF y en el desempeño infantil ante una tarea narrativa; en ese sentido una innovación importante de esta tesis fue el hecho de tomar en cuenta en la selección y diseño metodológico, algunas funciones ejecutivas que en estas edades aún se están consolidando, como memoria y atención.

Además, en este estudio se subrayó la importancia de considerar a la producción y la comprensión lingüística como procesos unificados en análisis evolutivos, pues en algunas investigaciones tienden a ser presentados como antagónicos, cuando en el proceso de especialización de la lengua parecen funcionar juntos, ya que se infiere que el niño sólo produce lo que previamente ha comprendido.

Una innovación importante presentada en este estudio a nivel metodológico fue el uso de la co-construcción narrativa, pues en la mayoría de los estudios de desarrollo lingüístico infantil, las narraciones se obtienen de forma personal entre niño e investigador, mientras aquí se propició la narración delante de los compañeros de grupo, preservando una perspectiva compartida donde el niño debe tomar más en cuenta a sus interlocutores para lograr su intención comunicativa.

Además, se presentó como novedad el diseño y aplicación de una metodología lúdica, que demostró ser la mejor estrategia para un estudio evolutivo, pues el relacionar el tema del recuento con las preguntas para narrar la experiencia personal, contribuyó de forma positiva a propiciar narraciones más extensas de los niños y ancladas en el deseo de comunicarse.

De igual significación para el diseño metodológico fue el empleo de imágenes como estrategia que propiciara la narración, tanto en recuento como en experiencia personal, pues desde un enfoque interaccionista, a nivel cognitivo, este recurso permitió liberar la carga de memoria de evocación, y además ayudó a crear un universo discursivo que ofreció a los niños elementos contextuales relevantes para construir un bagaje de información compartida con sus oyentes.

Esta tesis también mostró la trascendencia de un buen diseño y aplicación metodológica para obtener corpus de habla infantil, pues, de no estar amparada bajo enfoques teóricos adecuados, se pueden sesgar negativamente los resultados de la investigación o dificultar la obtención del corpus. Sólo mediante la aplicación de una metodología apropiada a las características cognitivas y sociales de los niños es posible la comparación de resultados entre estímulos y formas de narrar diferentes, permitiendo así la obtención de tendencias evolutivas más sólidas.

Otra novedad de esta tesis fue ofrecer una opción de análisis de las PAF mediante el empleo de una nomenclatura unificada para su etiquetado en habla infantil, que tomó en cuenta aspectos estructurales y semánticos, focalizando seis fases de la acción verbal: *anterior al inicio, inicio, desarrollo, repetición, final y resultado*. Todo esto es relevante debido al poco consenso de criterios definitorios en los estudios gramaticales de las perífrasis, que en este caso no fue un obstáculo para considerarlas como categoría de análisis.

La complejidad evolutiva destacó en toda la investigación como una medida de desarrollo relevante que permite concretizar los procesos de especialización, al volver palpables las diferencias en la producción y funciones de estructuras como las PAF en diferentes momentos de desarrollo, donde las construcciones más abundantes y de aparición

temprana se caracterizan como menos complejas, mientras las menos abundantes y presentes hasta edades mayores poseen mayor grado de complejidad.

Gracias a estas medidas, emergen en el proceso de especialización dos grupos de PAF que, de acuerdo con el momento de la acción verbal que focalizan, se consideran como menos complejas en la evolución de la lengua: INCOATIVAS, Y CONTINUATIVAS. Éstas destacan por su alta producción en los tres grados escolares, con significado de punto de vista imperfectivo, expresión de información ya conocida y por su participación en la construcción del segundo plano narrativo; además el anclaje de ambas perífrasis en el presente las imposibilita para adquirir funciones cohesivas.

En contraste, las PAF REITERATIVAS, TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS, aparecen según estos datos de forma consistente hasta edades mayores y su producción es mucho menor, por lo que poseen mayor complejidad evolutiva; esto se debe a que dichas construcciones, al destacar el final, repetición o consecuencia de la acción, expresan un punto de vista perfectivo, información nueva y primer plano narrativo, además, ofrecen al niño la posibilidad de emplearlas con una función cohesiva referencial semejante a la anáfora.

Otro resultado destacado de este estudio fue ofrecer datos en torno al sitio que ocupan en la ruta de especialización las PAF PROSPECTIVAS, que expresan un evento que ocurrirá a futuro, pues no se contaba con antecedentes de su desarrollo en lengua infantil. Estas perífrasis se encuentran en medio del proceso de especialización, pues su alta productividad y expresión de punto de vista imperfectivo las hace menos complejas estructural y semánticamente, pero la posibilidad que tienen de adoptar una función cohesiva referencial parecida a la catáfora las vuelve más complejas en el nivel pragmático-discursivo.

El recuento destacó como la clase de narración que favorece más la producción de PAF en los tres grados escolares, debido a su mayor grado de formalidad y menor carga

cognitiva; además, la estrategia del video motivó mejor la producción de estas estructuras, ya que el dinamismo de las acciones que presenta propicia la aparición de expresiones de fase, mucho más que un libro.

Una conclusión significativa derivada de los resultados aquí expuestos en torno al grado de complejidad evolutiva de las PAF, fue que las rutas de desarrollo del aspecto de fase en lengua infantil parecen reproducir el camino que siguieron estas estructuras en la historia de la lengua.

El español, al derivarse del latín, desarrolló a lo largo del tiempo más posibilidades expresivas para hablar del inicio y desarrollo de la acción que de su final. Debido a esto se concluye que sí existe cierta relación entre los procesos ontogenéticos y filogenéticos de la lengua, al menos con los datos de las rutas evolutivas de las PAF que ofrece este corpus.

Otra propuesta original de esta tesis, derivada del enfoque funcional, fue haber ofrecido evidencia en el análisis del papel que tienen algunas PAF en la especialización lingüística infantil de procesos pragmático-discursivos como la cohesión y la coherencia.

Se argumentó a favor de la existencia de una función cohesiva referencial de las PAF REITERATIVAS, TERMINATIVAS, RESULTATIVAS Y PROSPECTIVAS, que relacionan dos eventos de manera parecida al funcionamiento de los mecanismos nominales en una narración: algunas veces de forma explícita, cuando existe una expresión correferente en el texto, y otras de forma implícita, cuando no hay expresión correferente y el niño recurre a información contextual para llenar ese hueco informativo.

Evolutivamente, la función cohesiva explícita se destacó como más compleja que la implícita, aunque ambos recursos son usados de igual manera por los niños para estructurar narraciones más cohesivas, y se nota una tendencia de menor a mayor en su especialización según la edad.

Si bien la coherencia se considera como resultado general de los procesos de cohesión, esta tesis ofreció datos que demostraron que la polifuncionalidad que adoptan las PAF en el proceso de especialización alcanza incluso a los procesos de organización de la información, establecimiento de perspectiva y construcción de la estructura narrativa, todo esto gracias al análisis funcional que permite la interacción entre niveles de la lengua para explicar fenómenos lingüísticos.

Se espera que un estudio evolutivo como el que aquí se ha presentado, además de ofrecer conclusiones relevantes sobre el tema tratado, también abra nuevas ventanas de investigación que no se desarrollaron del todo en el análisis, pero que resultaría interesante abundar en ellos para complementar las explicaciones en torno al proceso de especialización de las PAF en años escolares.

Entre estas ventanas se destaca el importante papel que aporta el aspecto léxico en el proceso general de desarrollo de expresiones aspectuales. En este estudio, el énfasis estuvo puesto en el aspecto de punto de vista y en los matices de significado de fase, que aporta el verbo auxiliar sin considerar el auxiliado. Tomar en cuenta el *aktionsart* podría enriquecer las explicaciones sobre las rutas evolutivas de las PAF.

También sería importante en el futuro contrastar estos resultados con la producción infantil de PAF en otras formas de discurso extendido como, el diálogo, la descripción y la argumentación, para comprobar si la clase de discurso influye en la especialización.

Para terminar, se menciona la importancia de enriquecer el análisis, tomando en cuenta la evolución de las perífrasis modales en el desarrollo de la lengua en los años escolares. En este corpus, la presencia de estas perífrasis son una muestra clara para seguir la ruta de complejidad evolutiva en el habla infantil.

Con estas consideraciones queda claro que el desarrollo de la lengua es un proceso inacabado, multifacético y dinámico que siempre ofrece diversas aristas para su estudio, y representa nuevos retos para los investigadores interesados en volver visibles los cambios evolutivos que los pequeños siguen para volverse usuarios especializados de su lengua.

El análisis aquí desplegado sobre la evolución de las PAF ejemplifica sólo una de las rutas de especialización lingüística, pero aún quedan muchos otros caminos y bifurcaciones para explicar el funcionamiento de la lengua en uso desde la perspectiva de sus hablantes más creativos y prolíficos: los niños.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- AKSU-KOÇ, A. Y AKTAN-ERCIYES, A. (2018). 16. Narrative discourse: developmental perspectives. En E. HG. Dattner, D. Ravid y A. Bar-On, (Eds.) *Handbook of Communication Disorders*. Boston: De Gruyter Mouton, pp. 329-356.
- ALARCÓN NEVE, L. J. (2000). El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje. *Superación Académica 2000*. No. 24, pp. 3-20.
- ALLEN, M. L. (2017). Cognitive development beyond infancy. En B. Hopkins, Geangu E, S. Linkenauer S. (Eds.). *The Cambridge Encyclopedia of Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 288-296.
- AUZA BENAVIDES, A. Y HESS ZIMMERMANN, K. (2013). Capítulo 1. Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann (Eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. Ediciones Laurel, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 7-26.
- BAMBERG, M. (1997). A Constructivist approach to narrative development. En M. Bamberg, (Ed.) *Narrative Development Six Approaches*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 89-12.
- BAMBERG, M. Y MARCHMAN V. (1991) Binding and unfolding: Towards the Linguistic Construction of Narrative Discourse. *Discourse Process*. No. 14 vol. 3, pp. 277-305.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (1990). *Entre lo sintáctico y lo discursivo: un análisis comparativo del habla infantil*. Tesis Doctoral. El Colegio de México. México, 1990.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (2002). El lenguaje en los años escolares. En *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. "...un solecito calientote. México: El Colegio de México. pp. 31-76.

- BEHRENS, H. (2001). Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammatical morphemes: the development of time concepts and verb tense. En M. Bowerman y S. Levinson (Eds.) *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 450-474.
- BEHRENS, H. (2015). Acquisition of grammatical categories. En E. Bavin y L. Naigles (Eds.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. (2° edición) Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 250-270.
- BENVENISTE, C. B. (2005). Lo hablado y lo escrito. En *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (2° Edición) Editorial Gedisa, colección LEA Lenguaje Escritura y Alfabetización, pp. 29-65.
- BERMAN, R. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*. No. 11. pp. 469, 497.
- BERMAN, R. (1995). Narrative competence and storytelling performance. *Journal of Narrative and Life History*. Vol. 5:4 Laurence Erlbaum Associates INC. pp. 285-313.
- BERMAN, R. (2001). Setting the narrative scene: how children begin to tell a story. En K. E. Nelson, C. E. Johnson y A. Aksu-Koc (Eds.) *Children's Language Volume 10: Developing Narrative and Discourse Competence*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 1-30.
- BERMAN, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En R. Berman (Ed.) *Language Development across Childhood and Adolescence. Trends in Language Acquisition Research*. Vol 3. Amsterdam: John Benjamins. pp. 9-34.
- BERMAN, R. (2006). On the study of first language acquisition. *Language Learning*. Vol. 33 (s5). pp. 221-245.
- BERMAN, R. (2007). Language knowledge and use across adolescence. En E. Hoff y M. Shatz (Eds.) *Blackwell Handbook of Language Development*. Blackwell Publishing Ltd. pp. 347-367.
- BERMAN, R. (2008). The psycholinguistics of developing texts construction. *Journal of Child Language*. 35 (4) Cambridge University Press. pp. 735-771.
- BERMAN, R. (2015). Language development and use beyond the sentence. En E. Bavin, y L. Naigles. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. (2° edición), Cambridge: Cambridge University Press. pp. 458-480.
- BERMAN, R. A. Y SLOBIN, D. I. (1994). Different ways of relating events: Introduction to the study. En R. Berman, y D. I. Slobin (Eds.) *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. "Introduction" New Jersey, UK. Lawrence Erlbaum, pp. 1-35.
- BERMAN, R. Y KATZENBERGER I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: a developmental perspective. *Discourse Processes*. 38(1). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 57-94.

- BERMAN, R. A. Y NIR B. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*. No. 42, 2010 pp. 744-765.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2007). Capítulo 1: supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación. En *Conociendo nuestras escuelas*. Editorial Paidós, pp. 17-42.
- BETANCOURT, Y. M. Y MONTES R. G. (2013). Recursos lingüísticos evaluativos en narraciones de experiencia personal: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann (Eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. Ediciones Laurel, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 141-172.
- BLOOM, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge University Press.
- BOCHNER, S. Y JONES, J. (2003). Chapter 1. Explanations for language development in children y Chapter 2. Acquiring language: the developmental sequence. En *Child Language Development Learning to Talk*. (2º Ed.) Whurr Publishers Ltd, pp. 1-13 y 14-24.
- BOGARD, S. (2014). Presentación. En S. Bogard, (Ed.) *Del léxico al discurso: la construcción gramatical del sentido en español*. El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, pp. 9-12.
- BOGARD, S. (2021). Presentación. En *Sintaxis: de la Semántica a la Estructura de la Información*. S. Bogard, (Ed.) El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, pp. 9-14.
- BOHNACKER, U. GAGARINA N. (2020). Cross linguistic development of narrative comprehension from A to Z. En U. Bohnacker y N. Gagarina (Eds.) *Developing narrative comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. John Benjamins Publishing Company, pp. 1-30.
- BOWER, C. (2008). Introduction. En *Linguistic Fieldwork: A Practical Guide*. Palgrave MacMillan Ltd. pp.1-15.
- BRAVO, A. M. (2008). *La perífrasis ir a + infinitivo en el sistema aspectual del español*. Tesis Doctoral, Lingüística Teórica y Adquisición del Lenguaje, Universidad Complutense de Madrid.
- BRAVO, A. M. Y GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (2016). Perífrasis verbales. en J. Gutiérrez Rexach (Coord.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica, Vol. 1*. London: Routledge, pp. 785-796.
- BROWN, R. (1973). The order of acquisition. En *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, pp. 254-297.
- BRUNER, J. (1990). Autobiography and Self. En *Acts of Meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press. pp. 99-138.

- BRUNER, J. (1998). Primera parte: Dos clases naturales. En *Realidad mental y mundos posibles*. B. López, (traducción) Gedisa, Barcelona, España. pp. 15-63.
- CADENA-ÍÑIGUEZ, P. RENDÓN-MEDEL, R. AGUILAR-ÁVILA, J. SALINAS-CRUZ, E. DE LA CRUZ-MORALES, F. Y SANGERMAN-JARQUÍN D.M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*. Vol.8 Núm.7, pp. 1603-1617.
- CAMUS BERGARECHE, B. (2004). Perífrasis verbales y expresión de aspecto en español. En L. García Fernández y B. Camus Bergareche (Eds.), *El pretérito imperfecto*. Madrid, Gredos, pp. 511-573.
- CAVALLI, D. SAN MARTÍN B. SAN MARTÍN A. Y YUS C. (1996). Una propuesta semántica para el estudio del segundo plano narrativo en el discurso infantil. *Lenguas Modernas*. No. 23, pp. 95-114.
- CHOMSKY, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology.
- CLARK, E. (2006). Pragmatics and language acquisition. En L. R. Horn y G. Ward (Eds.) *The Handbook of Pragmatics*. Blackwell Publishing Ltd. pp. 562-579.
- CLARK, E. (2015). Common ground. En B. MacWhinney y W. O'Grady (Eds.) *The Handbook of Language Emergence*. John Wiley & Sons, Inc. pp. 328-353.
- CLARK, E. Y TRISHA, A. (1997). Speaker perspective and reference in young children. *First Language*. No. 17. Alpha Academic, pp. 57-74.
- CLARK E. Y MATOS AMARAL P. (2010). Children build on pragmatic information in language Acquisition. *Language and Linguistic Compass*. No. 4 (7), pp. 445-457.
- COLLER, X. (2000). Lógica de la investigación. En *Estudio de Caso, Cuadernos Metodológicos*. No. 30, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 17-22.
- COMRIE, B. (1976). Introduction. En *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: University Press. Pp. 1-14.
- COSERIU, E. (1996). Tiempo y aspecto: el sistema románico de las categorías verbales. En *El Sistema verbal romántico*. Primera edición español, Siglo XXI editores, Madrid, España, pp. 95-126.
- COUPERUS, J. W. Y NELSON CH. A. (2006). Early brain development and plasticity. En K. McCartney y D. Phillips (Eds.) *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing, pp. 85-105.
- CRESPO ALLENDE, N. KOZA, W. Y SOTELO, E. (2017) Complejidad sintáctica y construcción de narración. Análisis de una tarea de recontado en niños de preescolar. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, No. 16. pp. 91-113.

- CRYSTAL, D. (2018). Grammatical mythology y The structure of sentences. En *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. 3° Edición, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202-209 y 226-245.
- DAHL, O. (1985). General background. En *Tense and Aspect systems*. Basil Blackwell Ltd. Oxford, UK. pp. 1-36.
- DE BEAUGRANDE, R. Y DRESSLER, W. (1997). Capítulo 1: nociones básicas y Capítulo IV: cohesión. En *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. Ed. Longman Group Limited. pp. 33-47 y 89-134.
- DE LEÓN, PASQUEL, M. DE L. (2014). Entre la oralidad y el libro: autoría y desarrollo narrativo infantil en tzotzil (maya). En R. Barriga Villanueva (Ed.) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. El Colegio de México, México, 2014, pp. 651-687.
- DE MIGUEL, E. (1999). El aspecto léxico. En *Gramática descriptiva de la lengua española*. I. Bosque, y V. Demonte, (Dir.) Espasa Calpe Madrid, tomo. 2, pp. 2977-3060
- DETTORI, G. Y MORSELLI, F. (2008). Accessing knowledge through narrative context. *Learning to Live in the Knowledge Society*, Vol.281, pp. 253-260.
- DIK, S. (1997). State of affairs and semantic functions y Nuclear, core and extended predication. En K. Hengeveld (Ed.) *The Theory of Functional Grammar, Part 1: The Structure of the Clause*. Mouton de Gruyter, Berlín-New York, 2° edición, pp. 105-124 y 217-243.
- DURANTI, A. (2000). Métodos etnográficos. En *Antropología Lingüística*. Edición española, Cambridge University Press. pp. 125-173
- EATON, J. H, COLLIS G. M, Y LEWIS V.A. (1999). Evaluative explanations in children's narrative of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*. 26 (3), Cambridge University Press, pp. 699-720.
- ELLIS, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*. No. 30 pp. 474-509.
- ESPINOSA, OCHOA, M, R. (2016). Funciones pragmáticas primarias de los gerundios en español infantil. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*. Vol. IV, Universidad Nacional Autónoma de México pp. 5-32.
- FLAVELL, J. H. MILLER, P Y MILLER S. (2002). Infant Cognition, Representation and Concepts, Memory y Language. En *Cognitive Development*. (4° edición) Prentice Hall, New Jersey, pp. 63-98; 99-138; 233-274 y 275-320.
- FLAVELL, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*. 24 (1) pp. 15-23
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. España, Gerdos, Biblioteca románica hispánica.

- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1976). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.
- FERREIRO, E. PONTECORVO, C. RIBEIRO MOREIRA, N. Y GARCÍA HIDALGO I. (1996). Capítulo 1: lengua escrita e investigación comparativa. En *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios lingüísticos comparativos en tres lenguas*. Editorial Gedisa, colección LEA Lenguaje Escritura y Alfabetización, Barcelona, pp. 17-44.
- FOLEY, W.A. Y VAN VALIN, R. JR. (1984). 1: Theoretical preliminaries. En *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge University Press. pp. 1-26.
- FRENTE GÓMEZ, R. FERNÁNDEZ ÁLVAREZ J. Y FEIJOÓ L. J. (1997). *Perífrasis verbales*. Edelsa, Grupo Didascalía, S. A. España.
- GALVÁN REYES, Z. MENDIVELSO MOGOLLÓN, M. Y BETANCOURT CÓRDOBA Y. (2015). La estructura narrativa en el discurso infantil: Un enfoque psicolingüístico. *Lingüística y Literatura*. No. 68, Universidad del Atlántico, Colombia, pp. 37-56.
- GARAYZÁBAL HEINZE, E. Y CODESIO GARCÍA, I. (2015). 1. La Psicolingüística y otras disciplinas. En *Fundamentos de psicolingüística*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid. pp. 23-59.
- GEE, J. P. (1991). Memory and myth: A perspective on narrative. En C. Peterson y A. McCabe. (Eds.) *Developing Narrative Structure*. Laurence Erlbaum Publisher, London, 1991. pp. 1-23.
- GENTA, F. (2008). *Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y restricción discursiva*. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada, Departamento de Lingüística General y teoría de la literatura.
- GIAMMATTEO, G. M. (2003). *El campo semántico temporal del español. Estudio de verbos y expresiones temporales*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- GIAMMATTEO, M. Y MARCOVECCHIO, A. M. (2010). Las perífrasis verbales, una mirada desde los universales lingüísticos. *Sintagma*. No. 21, Universidad de Buenos Aires, pp. 21-38.
- GIVÓN, T. (1983). Introduction. En T. Givón (Ed.) *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 4-41.
- GIVÓN, T. (1984). Background y Methodological preliminaries: communicative functions and syntactic structure. En *Syntax. A functional-typological introduction*. Vol. I. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. pp. 1-28 y 29 a 46.
- GOLDIN-MEADOW, S. (2015). From gesture to word. En E. Bavin y L. Naigles, (Eds.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. (2° ed.) Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 183-204.

- GOMBERT, J. E. (1990). 1. Considerations générales. En *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 11-28.
- GOMBERT, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. No. 3 pp. 143-156.
- GOMBERT, J. E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE : Acquisition et interaction en langue étrangère*. Open Edition Journal, Association Encrages, pp. 1-11.
- GÓMEZ LÓPEZ, P. (2013). Conectores intra e interoracionales en huichol: la pérdida de verbalidad y las propiedades del conector. En B. E. Pérez Álvarez, (Coord.) *Proceso de Cohesión Textual. Estudios del Huichol y del Español*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Serie: Estudios 7. Morelia, Michoacán, pp. 15-34.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1988). *Perífrasis Verbales: Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros.
- GONZÁLEZ MÁRQUEZ, V. (2009). Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia de los participantes. *Función El desarrollo de la Lengua en la etapa escolar, en español y en huichol: expresiones espaciales y narración*. No. 33-34 Universidad de Guadalajara, pp. 66-126
- GONZÁLEZ, RUIZ, R. (2009). Algunas notas en torno a un mecanismo de cohesión textual: la anáfora conceptual. En Ma. A. Penas Ibáñez y R. Gonzáles Pérez (Eds.) *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas*. Berlín, Peter Lang, 2009, pp. 247-278.
- GRUBER, R. (2001). Cap. 3: La observación participante. En *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Editorial Norma, Bogotá, pp. 55-74.
- GUÍA PARA EJERCER LOS DERECHOS DE ACCESO, RECTIFICACIÓN, CANCELACIÓN Y OPOSICIÓN DE DATOS PERSONALES. (2018) Secretaría de la Función Pública, Dirección General de Transparencia, Gobierno de México.
- HALLIDAY, M.A.K Y HASSAN, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. Y MATTHIESSEN, C. (2004). Around the clause: cohesion and discourse. En *An introduction to functional grammar*. (2º edición) London: Arnold, pp. 524-585.
- HAUGH, M. Y JASZCZOLT, K.M. (2012). Speaker intentions and intentionality. En A. Keith y K. Jaszczolt, (Eds.). *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 87-112.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, J.M. Y ALMEIDA M. (2005). Variables independientes: variantes extralingüísticas. En *Metodología de la investigación sociolingüística*. Editorial Comares, Málaga, España. pp. 56-80.

- HESS ZIMMERMANN, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares*. Tesis Doctoral. México, El Colegio de México.
- HESS ZIMMERMANN, K. (2010). Lenguaje: el desarrollo de la estructura narrativa. En *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México, pp. 49-85.
- HICKMANN, M. (1986). Psychological aspects of language acquisition. En P. Fletcher y M. Garman, (Eds) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 9-29.
- HICKMANN, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. En P. Fletcher y B. MacWhinney, (Eds.) *The Handbook of Child Language*. Cambridge, M. A. Basil Blackwell, pp. 194-218.
- HICKMANN, M. (1998). Form, function and context in narrative development. *Journal of Pragmatics*. No. 29, pp. 33-56.
- HICKMANN, M. (2001) Language and cognition in development: old questions, new directions. *Pragmatics*. No. 11 vol. 2 pp. 105-126
- HICKMANN, M. (2004). Coherence, cohesion and context: some comparative perspectives in narrative development. En S. Strömquist y L. Verhoeven (Eds.) *Relating Events in Narrative: Volume 2*. Laurence Erlbaum Associates Publishers, MAHWAH, New Jersey, pp. 281-306.
- HICKMANN, M. (2015). Discourse of children. En K. Tracy, C. Ilie y T. Sandel (Eds). *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. John Wiley & Sons, Inc. pp. 1-9.
- HICKMANN, M. KAIL, M. Y ROLAND, F. (1995a). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*. No. 15, pp. 277-300.
- HICKMANN, M. KAIL, M. Y ROLAND, F. (1995b). Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance, No. 2, Aspects actuels de recherches sur la Psychologie du Développement*. pp. 215-226.
- HICKMANN, M. Y SCHNEIDER P. (2000). Cohesion and coherence anomalies and their effects in children's referent introduction in narrative retell. En M. Perkins y S. Howard (Eds.) *New Directions in Language Development and Disorders*. Kluwer Academic / Plenum Publishers, New York, pp. 251-260.
- HOPPER, P. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. En T. Givón, (Ed.) *Syntax and Semantics*. Vol. 2. NY. Academic Press, pp. 213-241.
- HUDSON, J. A Y SHAPIRO, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. En C. Peterson y A. McCabe (Eds.) *Developing Narrative Structure*. Lawrence Erlbaum Publishers, New Jersey, pp. 89-136.

- ISLAS, M. (2014). Verbos de fase y aspecto léxico en español. En S. Bogard, (Ed.) *Del léxico al discurso. La construcción gramatical del sentido en español*. El Colegio de México, pp. 167-190.
- ITURRIOZ LEZA, J. L. (2013). Desarrollo de la cohesión textual en la canción huichola. En B. E. Pérez Álvarez, (Coord.) *Procesos de Cohesión Textual. Estudios del Huichol y del Español*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Serie: Estudios 7. Morelia, Michoacán, pp.71-104.
- ITURRIOZ LEZA, J. L. Y MARTÍNEZ SIXTO, A. L. (2018). Articulación de semántica y pragmática. En L.M. Sánchez-Loyo, A. Gallegos Shibya y V. González Márquez (Eds.) *Tópicos de Lingüística Aplicada, Vol. 1: Niveles y componentes lingüísticos, mente y cultura*. Universidad de Guadalajara, CUSH, pp. 85-99.
- JACOBY, S. Y OCHS, E. (1995). Co-construction : an introduction. *Research on language and social interaction*. 28 (3) Lawrence Erlbaum Associates Inc. pp. 171-183.
- JIMÉNEZ CANIZALES, H. (2016). *Guapa*. Editorial Santillana.
- JIMÉNEZ J. HERNÁNDEZ S. GARCÍA D. E. DÍAZ A. RODRÍGUEZ C. Y MARTÍN R. (2012). Test de atención D2: datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*. 5 (1), pp 93-106.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M.D. Y TORRENS URRUTIA, A. (2018). Sobre el concepto de complejidad en lingüística. En *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo 2018, 483-489.
- JOHNSON, B. R. Y ONWUEGBUZIE A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33(7), pp. 14-26.
- JOHNSON, B.W. Y FEY, M.E. (2006). Interactions of lexical and grammatical aspect in toddler's language. *Journal of Child Language*. 33 (2). Cambridge University Press, pp. 419-435.
- JHONSTONE, B. (2005). Discourse analysis in narrative. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton, (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers, Ltd. pp. 635-649.
- KARMILOF-SMITH A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge University Press, pp. 307-323.
- KARMILOFF, K. Y KARMILOFF-SMITH. A. (2001). *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- KIBRIK, A. (2001). Reference maintenance in discourse. En M. Haspelmath. W. Rible, W. Oestereicher y E. König (Eds.) *Language typology and language universals. An international handbook*. Vol 2. Walter de Gruyter, Berlín, New York, pp. 1123-1141.

- KLEIN, W. (1994). Tense, aspect and aktionsart: the conventional picture. En *Time in Language*. London y New York, Routledge, pp. 14-35.
- KRIFKA, M. Y MUSAN, R. (2012). Information structure: overview and linguistic issues. En W. Klein y S. Levinson (Eds.) *The Expression of Information Structure*. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/Boston, pp. 1-45.
- LA ROCHELLE, D. (2004). *La mejor mascota*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LABOV, W. (2013). Narrative Analysis. En *The language of life and death: the transformation of experience in oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 14-43.
- LABOV, W. Y WALETZKY J. (1967). Narrative Analysis. En J. Helm, (Ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. pp. 12-44.
- LAMBRECHT, K. (1994). 1. Introduction: what is information structure? y 2. Information. En *Information Structure and sentence form: Topic, focus and the mental representations of discourse referents*. Cambridge University Press, pp. 1-32 y 36-73.
- LAMY, B. (2013). Prefacio: introducción. En B. Lamy (Coord.) *Trabajo de Campo, diferentes senderos desde los estudios sociales*. Universidad de Guanajuato, Ed. Ítaca, pp. 11-23.
- LEVI, E. T. Y MCNEILL, D. (2015). Toward an embodied account of narrative development y Narratives, cohesion, and symbol formation. En *Narrative Development in Young Children: Gesture, Imagery, and Cohesion*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-16 y 17-64.
- LI, P. Y SHIRAI Y. (2000). Theories of language acquisition and the acquisition of aspect. En *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlín, New York: Mouton de Gruyter, pp. 29-54.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1990). Capítulo IV. La Interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación. En I. Bosque (Ed.) *Tiempo y Aspecto en Español*. Ediciones Cátedra, Madrid, España. pp. 107-176.
- LUST, B. C. (2006). 7. How can we tell what children know? Methods for the study of language acquisition. En *Child language: acquisition and growth*. Cambridge University Press. pp. 123-142-
- MACWHINNEY, B. (2015). Introduction. Language emergence. En B. MacWhinney y W. O'Grady (Eds.) *The Handbook of language emergency*. John Wiley and Sons INC. pp. 1-32
- MADDEN, C.J. Y FERRETTI, T. R. (2009). Verb aspect and the mental representations of situations. En W. Klein y P. Li (Eds.) *The Expression of Time*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, pp. 217-240.

- MANHARDT, J Y RESCORLA, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*. No. 23, pp. 1-21.
- MARTIN, J. R. (2015). Cohesion and texture. En D. Tannen, H. E. Hamilton, y D. Schiffrin (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. (2º Edición) John Wiley & Sons, Inc. pp. 61-81.
- MARTÍNEZ GÓMEZ, E. (2004). Las perífrasis verbales en español. *Tonos digital*. No. 7, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 1-46.
- MAYER, M. (1969) *Frog where are you?* Penguin, USA, (Juv).
- MCADAMS, D. (2006). The problem of narrative coherence. *Journal of Constructivist Psychology*. No. 19, Taylor y Francis Group, Llc. pp. 109-125.
- MCCLELLAND, J.L. (2015). Capturing gradience, continuous change, and quasi-regularity in sounds, word, phrase and meaning. En B. MacWhinney y W. O'Grady (Eds.) *The Handbook of Language Emergence*. John Wiley & Sons, Inc. pp. 53-80.
- MICHAELIS, L. (1998). Introduction y Aspectual meaning. En *Aspectual grammar and past-time reference*. Londres: Routledge, pp. 1-15 y 15-70.
- MONTES MIRÓ, R. G. (1992). *Achieving understanding: Repair mechanisms in mother-child conversations*. Tesis Doctoral. Georgetown University.
- MORGADO BERNAL, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*. No. 10, pp. 221-233.
- NELSON, C. (2007). Entering the symbolic world y Finding oneself in time. En *Young Minds in Social Worlds: Experience, meaning and memory*. Harvard University Press. pp. 149-178 y 179-208.
- NELSON C. DE HAAN, M. Y THOMAS, K. M. (2006). The development of higher (executive) functions y The development of attention. En *Neuroscience of Cognitive Development*. John Wiley & Sons, Inc pp. 143-153 y 154-158.
- NIEUWENHUIJSEN, D. (2019). Algo anda ocurriendo: variación diatópica de andar + gerundio. *Boletín de Filología*. Tomo LIV, No. 2 pp. 135-170.
- NINIO, A. (2001). Pragmatic keywords and the first combining verbs in children's speech. *First Language*. No. 21, pp. 433-460.
- NINIO, A. Y SNOW, C. (1999). The development of pragmatics: learning to use language appropriately. En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition*. New York: Academic Press. pp. 347-383.
- NIPPOLD, M. (2004). Research on later language development: international perspectives. En R. A. Berman (Ed.) *Language development across childhood and adolescence*. Vol. 3, Amsterdam, John Benjamins, pp. 1-9.

- NIPPOLD, M. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. En K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. (2° Edición), Elsevier Ltd. pp. 368-373.
- NIPPOLD, M. (2016). Later language development: an overview. En *Later Language Development: School-age Children, Adolescents and Young Adults*. 4° Edición, Pro-Ed. pp. 1-23.
- OCHOA, M. (2009). Estrategias infantiles para relacionar eventos en una narración. *Función* No. 33-34. Departamento de Lenguas Indígenas, Universidad de Guadalajara, pp. 127-173.
- OCHS, E. (1979). Transcription as a theory. En E. Ochs, B.B. Schieffelin, (Eds.) *Developmental pragmatics*. New York, Academic Press, pp. 43-72.
- OCHS, E. (1997). Narrative. En T. A. VanDijk (Ed.) *Discourse as Structure and Process*. SAGE Publications, Ltd. Londres, pp. 185-207.
- OCHS, E. (2004). Narrative Lessons. En A. Duranti (Ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing, pp. 267-289.
- OCHS, E. TAYLOR, C. RUDOLPH, D. Y SMITH, R. (1992). Storytelling as a theory-building activity. *Discourse process*, No. 15. pp. 37-62.
- OCHS, E. Y SCHIEFFELIN, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.) *The Handbook of Child Language*. Blackwell Publishing Ltd. pp.73-94.
- PALLIOTI, G. (2014). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*. Vol 3 (1). SAGE Journals online, pp. 1-18.
- PARRA VELASCO, M. L. (2004) *¿Es una "oración negativa"? Un estudio exploratorio sobre la reflexión metalingüística en niños de edad escolar*. Tesis Doctoral, El Colegio de México, México.
- PEARSE, S. L., POWELL M. B. Y THOMPSON D. M. (2010). The effect of contextual cues on children's ability to remember an occurrence of a repeated event. *Legal and Criminological Psychology*. Vol. 8. (1) The British Psychological Society, pp. 39-50.
- PEON ZAPATA, M. (2004). *Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PEREIRA PÉREZ, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. Universidad Heredia, Costa Rica, vol. XV (1), pp. 15-29.
- PÉREZ ÁLVAREZ, B. E. (2020). Ello y lo de + Nombre: sus roles en la oración y en el discurso. en S. Bogard, (Ed.) *Sintaxis: de la Semántica a la Estructura de la Información*.

- México D.F. El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, pp. 155-172.
- PETERSON, C. Y MACCABE, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En *Developing Narrative Structure*. Lawrence Erlbaum Publisher, London. pp. 29-54.
- PREECE, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*. 14 (2), pp. 353-373.
- PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA. (2016). SEP, CONALITEG.
- QUASTOFF, U. M. (1997). An interactive approach to narrative development. En M. Bamberg (Ed.) *Narrative development Six Approaches*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 51-83.
- RÁCZ, P. PIERREHUMBERT, J. HAY J. Y PAPP V. (2015). Morphological emergence. En B. MacWhinney y W. O'Grady (Eds.) *The Handbook of Language Emergence*. JohnWiley & Sons, Inc. pp. 123-144.
- RAMOS GARÍN, C. (2013). *Función de los conectores oracionales en narraciones de niños preescolares*. Tesis de maestría. Universidad de Guadalajara.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, (2010). 28. El verbo (VI). Las perífrasis verbales. En *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa, 2010. pp. 529-556.
- REBOLLO, M.A. Y MONTIEL S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*. No, 42 (2), pp. 53-57.
- RIPOL SALCEDO, J. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientadas a la didáctica. *Investigaciones sobre Lectura*. No. 4, Asociación Española de comprensión Lectora, Málaga, España, pp. 107-122.
- ROCA-PONS, J. (1958). Estudios sobre perífrasis verbales del español. *Revista de Filología Española*. Madrid Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Anejo, LXVII.
- ROJAS, NIETO, C. (2007). La base de datos ETAL. Etapas tempranas de adquisición del lenguaje. *Jornadas filológicas 2005*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 575-599.
- ROJAS, NIETO, C. (2011). La entrada a la complejidad y uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español. En C. Rojas Nieto y D. Jackson Maldonado (Eds.) *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Querétaro. pp. 117-172.
- ROJAS NIETO, C. (2018). Afinidades y diferencias individuales en el desarrollo temprano de la flexión verbal. En C. Rojas Nieto y E. V. Oropeza Gracia. (Eds.) *Diferencias Individuales en la Adquisición del lenguaje. Factores Lingüísticos, cognitivos y*

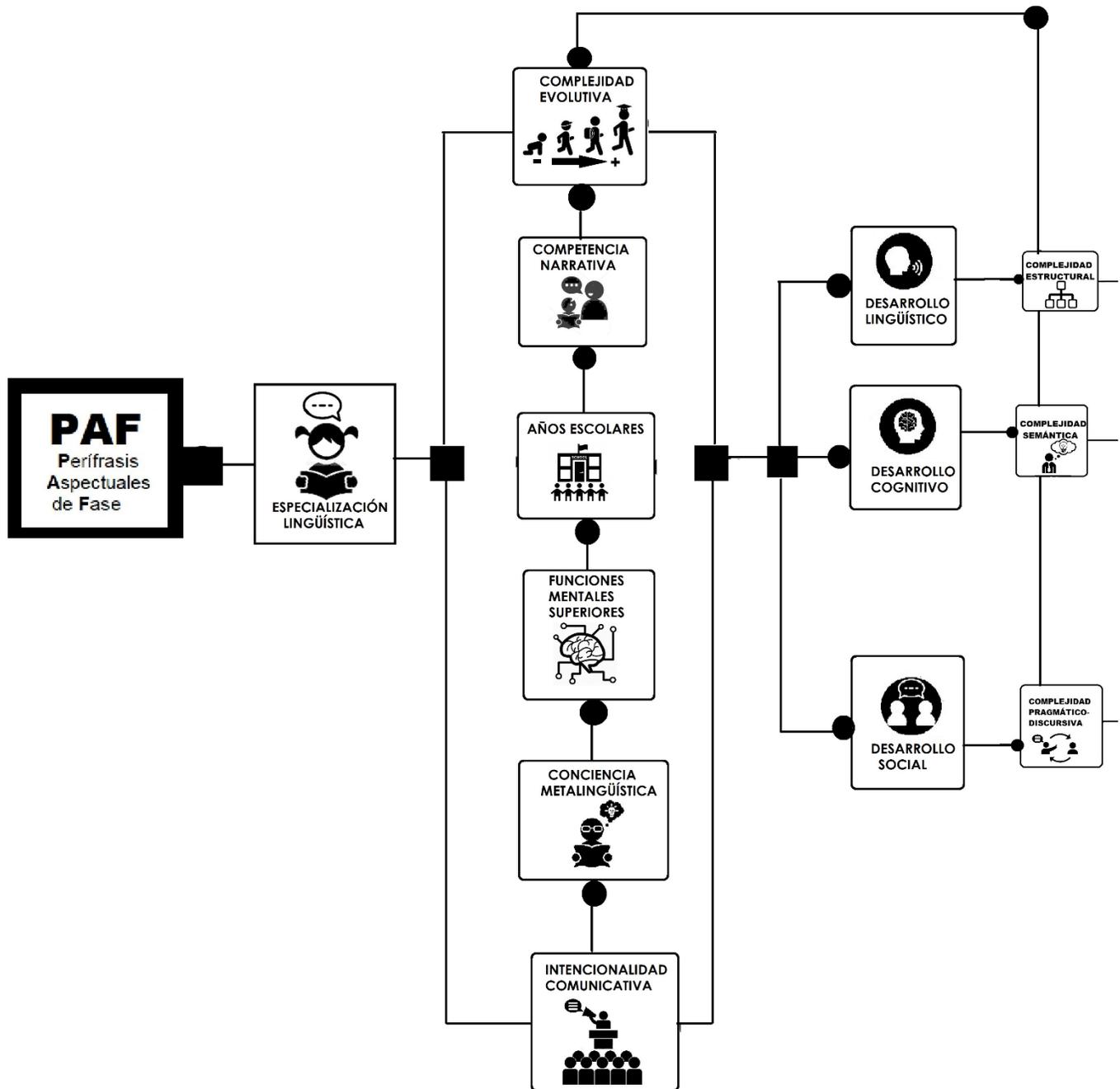
- socioambientales*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2018, pp. 35-80.
- ROJAS NIETO, C. Y FIGUEIRA, R. A. (2019). Presentación. *Lingüística*. Vol. 35-2, pp. 7-9.
- ROMAINE, S. (1984). 6. Influences on children's language: family, school and peer group y 7. The acquisition of literacy and its role in communicative competence. En *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Basil Blackwell Publisher Ltd. pp. 159-195 y 196-226.
- RUHLAND, R. Y GEERT, P. (1998). Jumping into syntax: Transitions in the development of closed class words. *British Journal of Developmental Psychology*. Vol. 16 (1), pp. 65-95.
- SÁNCHEZ LOYO, L.M. (2002) Construcción de la coherencia en conversaciones múltiples entre niños de edad preescolar. *Función*. No. 25-26, Departamento de Lenguas Indígenas, Universidad de Guadalajara, pp. 159-206.
- SAPIR, E. (1992). Introducción: definición del lenguaje. En *El lenguaje, introducción al estudio del habla*. Traducción de Margit y Antonio Alatorre. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 9-31.
- SCHICK, A. Y MELZI, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education & Development*. No.21:3, pp. 293-317.
- SCHNEIDER, W. (2011). Memory development un childhood. En U. Goswami (Ed.) *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. (2° edición) John Wiley & Sons, Ltd., Publication, pp. 347-376.
- SEBASTIÁN, E. (1991). El desarrollo del sistema temporal en español: un paseo por la morfología verbal. *Anales de psicología*. No. 7 (2), pp. 181-196.
- SEBASTIÁN, E. Y SLOBIN, D. (1994). Development of linguistic Forms: Spanish. En R. Berman y D. I. Slobin (Eds.) *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey, UK. Lawrence Erlbaum Associates Inc, pp. 239-284.
- SERRA, M. SERRAT, E. SOLÉ, R. BEL, A Y APARICI, M. (2000). 5. La investigación en adquisición del lenguaje. En *La adquisición del Lenguaje*. Editorial Ariel, Barcelona, pp. 73-89.
- SERRANO ORTIZ, J. (2012). *Desarrollo de la Teoría de la Mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Girona, Doctorado en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud.
- SHIRAI, Y. (2009). Temporality un first and second language acquisition. En W. Klein y P. Li (Eds.) *The expression of Time*. Mouton de Gruyter, pp. 167-193.
- SHIRAI, Y. (2011). Lexical and grammatical Aspect in language acquisition, processing, and disorders. En S. Arita, Y. Goto Butler, K. Horie, E. Hauser, Y. Shirai, R. Mazuka y

- J. Tsubakita (Eds.) *Studies in Language Sciences*. Vol. 10, Kurocio Publishers, Tokyo, Japan, pp 41-57.
- SHIRO, M. (2012). Y entonces le dijo...La representación del habla en narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística XXIV*, No. 37-38. pp. 119-143.
- SIMONS, H. (2011). Introducción. En *El estudio de caso, teoría y práctica*. Madrid, Morata, pp. 19-30.
- SLOBIN, D. I. (1990). The development from child speaker to narrative speaker. E J. W. Stigler, R. A. Schweder y G. Herdt, (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 233-256.
- SMITH, C. S. (1991). Chapter 1: The approach y Chapter 4: Viewpoint Aspect. En *The Parameter of Aspect*. Kluwer Academic Publishers, pp. 1-15 y 91-134.
- SMITH, C. S. (1995). The relation between aspectual viewpoint and situation type: aspectual systems in universal grammar and in languages of the world. Paper presented at the *Annual Meeting of the Linguistic Society of America*. (69th, New Orleans, LA, January 5-8, 1995). pp. 1-36
- SMITH, C. S. (2003). Aspectual information: the entities introduced in discourse. En *Modes of Discourse: The Local Structure of Texts*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 67-91.
- SNOW, C. (1995). Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. En P. Fletcher y B. MacWhinney, (Eds.) *The Handbook of Child Language*. Cambridge, M. A. Basil Blackwell, pp. 180-193.
- SOTO, G. (2011). Estructura Narrativa y proyecciones entre situaciones homogéneas y discretas: léxico, gramática y coerción. *Lenguas Modernas*. No. 37, Universidad de Chile, pp. 109-125.
- TIMBERLAKE, A. (2007). Aspect, tense, mood. En T. Shopen, (Ed.) *Language Typology and Syntactic Description*. (2° edición). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 280-333.
- TOMASELLO, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (2000). The Social-Pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*. No. 10 (4), pp. 401-4013
- TOMASELLO, M. (2015). The usage-based theory of language acquisition. En E. Bavin y L. Naigles, (Eds.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. (2° ed.) Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 89-106.

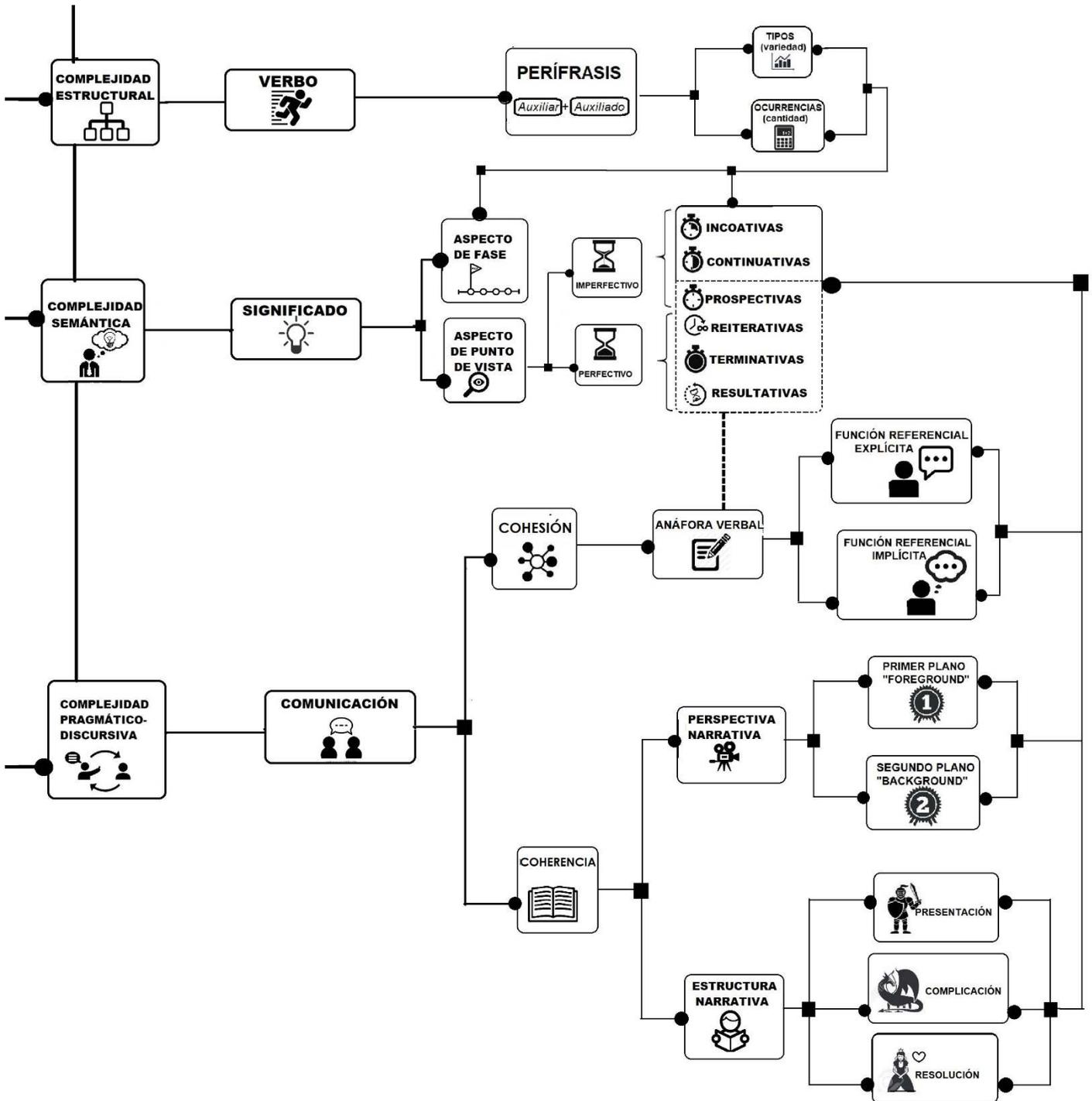
- TOMASELLO, M., GROSSE, G. Y SCOTT-PHILLIS T.C. (2013) Three-Year-Olds hide their communicative intentions in appropriate contexts. *American Psychological Association, Dev Psycho.* No. 49(11) pp. 1-7.
- TORRES CACOULOS, R. (2000). 4. Frequency effects and layering in the domain of progressive aspect: the shifting semantic territory of -ndo constructions. En *Grammaticization, Synchronic Variation, and Language Contact. A study of Spanish progressive -ndo constructions.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 115-176.
- TOPOR, M. (2005) Criterios identificadores de las perífrasis verbales en español. *Sintagma.* No. 17 Universitat de Lleida, Catalunya, España. pp. 51-69.
- TUVAL-MASHIACH, R. (2014). Life stories in context: using the three spheres context model to analyze Amos's narrative. *Narrative works: Issues, investigations and interventions.* Vol. 4(1), pp. 125-145.
- UCCELLI, P. (2009). Emerging temporality: past tense and temporal/aspectual markers in Spanish-speaking children's intra-conversational narratives. *Journal of Child Language.* 36 (5). Cambridge University Press. pp. 929-966.
- UKRAITNEZ, T.A. (2006). Chapter 5. Teaching narrative. structure: coherence, cohesion, and captivation. En *Contextualized Language Intervention: Scaffolding Prek-12 Literacy Achievement.* Pro ed. pp. 196-246.
- VAN DIJK, T. A. (1980). IV. Coherencia y VII. Contextos y actos de expresión. En *Texto y Contexto.* Ediciones Cátedra, Longman Group Limited, London, pp. 147-194 y 270-289.
- VAN DIJK, T. A. (1996). Conferencia 2. Macroestructuras semánticas. En *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística de texto y funciones del discurso.* (10º Ed.) Myra Grann y Martín Mur, Traductores. Siglo Veintiuno, Editorial, pp. 43-57.
- VAN GEERT, P. Y VESRPOOR, M. (2015). Dynamic Systems and Language Development. En B. MacWhinney y W. O'Grady (Eds.) *The Handbook of Language Emergence.* John Wiley & Sons, Inc. pp. 537-555.
- VEYRAT RIGAT, M. (1993). Capítulo I: Aspecto y Capítulo II: Perífrasis. En *Aspecto, Perífrasis y Auxiliación, un enfoque perceptivo.* Valencia, Universitat, Departament de Teoria dels Lenguatges, pp. 9-46 y 49-151.
- VEYRAT RIGAT, M. (1994). La perífrasis verbal acabar de + infinitivo y la resolución de su ambigüedad, *Vox Romanica.* No. 53, pp. 238-252.
- WAGNER, L. (2001). Aspectual influences un early tense comprehension. *Journal of Child Language.* 28 (3). Cambridge University Press. pp. 661-681.
- WELLMAN, H. M.Y LUI, D. (2004). Scaling of the Theory-of-Mind Task. *Child Development.* 75(2). pp. 523-541.

- WELSH, M.C., FRIEDMAN, S. L., SPIEKER S. J. (2006). Executive functions un developing children: current conceptualizations and questions for the future. En K. McCartney y D. Phillips (Eds.) *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing Ltd. pp. 167-187.
- WIGGLESWORTH, G. (1990). Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*. 10(29, Pt 2), pp. 105–125.
- ZELAZO, D. P. Y LEE W. S. C. (2010). Brain development: An overview. En R. M. Lerner, M. E. Lamb, y A. M. Freund (Eds.) *The Handbook of Life-Span Development*. John Wiley & Sons, Inc. pp. 89-114.
- ZELAZO, D.P. Y MÜLLER, U. (2011) Executive Function in typical and atypical development. En U. Goswami (Ed.) *The Wile-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. 2º edición, John Wiley & Sons, Ltd. pp. 574-603.
- ZILBER, T. B. TUVAL–MASHIACH,R. Y LIEBLICH, A. (2008). The embedded narrative: navigating through multiple contexts. *Qualitative Inquiry*. 14 (6), Sage Publications, pp. 1047-1069.

Anexo 1 a): Acercamiento a parte derecha del mapa de conceptos medulares.



Anexo 1b): Acercamiento a la parte derecha del mapa conceptual



Anexo 2: Carta de aceptación de padres de familia con compromisos éticos

LEP, MLA. Clara Ramos Garín.
cmramos@colmex.mx



No. De Lista

Ciudad de México, 28 de octubre de 2019

**Señores Padres de familia del grupo de 3° "B".
Escuela Primaria "Victoriano Guzmán" T/M
PRESENTES.**

Por este medio me dirijo a ustedes para solicitar su autorización en la participación de sus hijos (as) en dos actividades encaminadas a la realización de una investigación sobre **DESARROLLO DE LAS HABILIDADES NARRATIVAS EN LA EDAD ESCOLAR.**

Mi nombre es **Clara Ramos Garín**, soy alumna del **Doctorado en Lingüística de EL COLEGIO DE MÉXICO** y actualmente realizo mi tesis doctoral sobre los procesos narrativos que desarrollan los niños en las etapas de preescolar y primaria, para lo cual la directora **Profra [REDACTED]** me ha dado autorización de trabajar en el grupo de sus hijos aplicando a los pequeños, con apoyo de la maestra **[REDACTED]** dos actividades de narración:

- **Narración de cuentos:** los niños narrarán el cuento "LA MEJOR MASCOTA" y "EL TOPO CON MALA SUERTE".
- **Narración de una experiencia personal:** Los niños narrarán dos acontecimientos personales: "¿HAN TENIDO UNA MASCOTA? CUÉNTENME SU HISTORIA" y "¿HAN TENIDO UN DÍA DE MALA SUERTE? DESCRÍBANLO"

Ambas actividades se grabarán en audio para su posterior transcripción con fines de analizar lingüísticamente las habilidades narrativas que los niños poseen, cabe destacar que **NO SE MANEJARÁN DATOS PERSONALES DE LOS NIÑOS** ya que se les **asignará un código numérico que protege su identidad** y que los resultados de este estudio serán tratados únicamente con fines de investigación con la mayor ética profesional, contribuyendo para mejorar la investigación científica y educativa que tanta falta hace en nuestro país.

Sin más por el momento me despido de ustedes, solicitándoles su firma de aprobación en caso de estar de acuerdo en que sus hijos (as) participen de las actividades de narración antes mencionadas, en caso de no aceptar, favor de regresar la hoja en blanco.

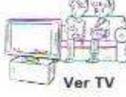
Quedo a sus órdenes para cualquier aclaración al respecto tanto en persona como en mi dirección electrónica.

Acepto que mi hijo participe de la investigación de narración

Anexo 3: Ejemplo ficha de familiarización con lenguaje escrito contestada por niño de 6°

No. De Lista: 1
 Grado: 6°A

Indicaciones: De las siguientes actividades, escribe en las líneas de la derecha cuál te parece la **más divertida** y cuál la **menos divertida**.

 Hacer Deporte
 Celular
 Pintar/Colorear
 Ver TV
 Salir con amigos
 Leer





- 1.- Salir con amigos
- 2.- celular colorear
- 3.- Leer
- 4.- ver tv
- 5.- celular
- 6.- Hacer Deporte

*¿Qué regalo pedirías para el día de tu cumpleaños?
una nintendo lite

*Si el día de tu cumpleaños tus papás te regalan un libro tu estarías...
 
 Decepcionado Feliz

*¿Tienes un libro favorito?
  ¿Cuál? los campos y el Diamantito legendario

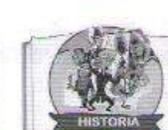
Los campos y el Diamantito legendario


*¿Tienes libros en tu casa?
 
 SI NO

*¿A alguien de tu familia le gusta leer?
  ¿A quién? Mi papá mamá y hermanos
 ¿Qué leen? Historia, revistas etc

*Las lecturas que haces en clase te parecen...
Divertidas

*Señala con una "X" los libros que te parecen más interesantes y que tú elegirías para leer:

 NATURALEZA <input type="checkbox"/>	 TERROR <input type="checkbox"/>	 CIENCIA FICCIÓN <input checked="" type="checkbox"/>
 COMEDIA <input type="checkbox"/>	 FANTASIA <input type="checkbox"/>	 ACCION <input checked="" type="checkbox"/>
 AVENTURAS <input checked="" type="checkbox"/>	 ROMANTICOS <input checked="" type="checkbox"/>	 HISTORIA <input checked="" type="checkbox"/>

Anexo 3 a) : Ejemplo de ficha de prioridades docentes en el área de lengua contestada por directora de la primaria “Victoriano Guzmán”

Clara Ramos Garín.
ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE PRIMARIA.

ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE PRIMARIA SOBRE LENGUAJE, SU USO E IMPORTANCIA EN SU ESCUELA.

Años de servicio: 28 **Años trabajando en esta escuela:** 13

*Favor de contestar por escrito, con toda libertad, la finalidad de estos datos es que la Investigadora en Lingüística conozca aspectos importantes sobre los contenidos curriculares de **ESPAÑOL**, en el grupo, la importancia que tienen en su RUTA DE MEJORA y su percepción sobre la competencia comunicativa de los alumnos.

Los datos serán confidenciales y únicamente se solicitan con fines académicos y todo respeto a la ética propia de la investigación lingüística.

Si el espacio disponible no le parece suficiente para su respuesta, puede anexar hojas al final o emplear el anverso de la hoja para responder, indicando el número de pregunta a la que corresponda su respuesta.

1.-¿Qué tan importante son los contenidos de los estándares curriculares de **ESPAÑOL** para su equipo docente? ¿Por qué?

Son eje y apoyo transversal en todas las asignaturas.

2.-¿Cómo describiría la **competencia lectora** de sus alumnos en este momento? Principales logros y dificultades que detecta o le comunican los docentes.

Se logra potencializar en un 35% de los alumnos, el hábito en casa es muy relevante. El trabajo sistematizado alumno por alumno a través del registro Sisat. (Sistema de Alerta Temprana en Dirección permite focalizar las necesidades en competencia lectora y cálculo mental.

3.-¿Cómo describiría la **competencia escrita** los niños en este momento? Logros y dificultades que le comunican los docentes.

Tienen un gran potencial, falta ejercitarlo día a día en el salón de clases. De manera creativa para despertar el gusto por la expresión escrita.

Anexo 4: Concentrado de respuestas de docentes y directivos a la ficha de exploración de uso del lenguaje escrito y prioridades educativas

PREGUNTA	3° PREESCOLAR DOCENTE	PREESCOLAR DIRECTIVO	3° PRIMARIA DOCENTE	6° PRIMARIA DOCENTE	PRIMARIA DIRECTIVO
1. ¿Qué tan importantes son los contenidos de Español para usted como docente en su planeación y por qué?	Son fundamentales y los planifico de manera específica y transversal, ya que en todos los campos de formación académica los ocupamos de forma implícita y explícita	De los más importantes porque para los pequeños en esta edad es fundamental que desarrollen y mejore su lenguaje para saber expresarse y empezar a socializar siempre ocupa un lugar privilegiado en las planeaciones y pido a las maestras que de forma sistemática y transversal siempre esté presente el lenguaje	Son la base de la enseñanza ya que podemos comprender, analizar y adquirir nuevos conocimientos participando del entendimiento que en español está en la lecto escritura y de ahí podemos realizar lo antes mencionado para todas las asignaturas	Son importantes porque desarrollan las competencias comunicativas del alumno tomando en cuenta diversas manifestaciones del lenguaje (lectura y escritura)	Son eje y apoyo transversal en todas las asignaturas
2.- ¿Cómo describiría la <u>competencia oral</u> de su grupo en este momento? (noviembre 2019)	Muy buena ya que se notan bastantes avances en la participación oral, si diálogo con otros, las explicaciones que dan y la narración al seguir la secuencia de esta. En algunos niños sí hace falta reforzar su seguridad al expresarse	En los niños de tercero ya se ven avances en lo oral lo notas en sus conversaciones y cuando participan en los festivales y recitan o cantan, pero los niños de segundo y más los de primero aun no, les cuesta expresarse y muchos hablan poco o	La mayoría del grupo tiene una competencia oral óptima para su edad, la dificultad es que hay poca disposición por parte de los padres entonces los niños no practican la capacidad de escucha y mucho menos de corregir	Manifiestan gusto por algunos textos donde ellos puedan ser participantes activos al realizar sus propias composiciones y se interesan en leer los libros del rincón de lectura	Se logra potenciarlas en un 35% de los alumnos y en esto el trabajo en casa es muy relevante a través del registro en SISAT (sistema de alerta temprana) en dirección nos permite focalizar a alumnos con problemas de lenguaje,

	y en general la temporalidad.	pronuncian mal todavía falta mucho trabajo con ellos, pero vamos empezando el ciclo y en preescolar siempre es difícil que hablen con confianza.	palabras dichas o escritas incorrectamente por parte de los adultos.		competencia lectora y cálculo mental
3.- ¿Cómo describiría la <u>competencia escrita de su grupo en este momento?</u>	Muy buena ya que 8 niños se encuentran en el nivel hipótesis alfabético, 11 se encuentran en la hipótesis silábica-alfabética con valor sonoro convencional 6 en la silábica y 3 que hacen grafías o similetras	No enseñamos aquí propiamente a leer y escribir, pero sí la maestra de tercero fomenta mucho la escritura libre no de planas y conocimiento de letras pero sí de forma consciente ya saben poner su nombre y algunos escriben sus ideas; en segundo pues su nombre y el de sus compañeros y de primero aún nada vienen muy pequeños sólo que se adapten y aprendan a escuchar indicaciones y cuentos	Su nivel de escritura es bajo, debido a que no hay gusto por la lectura por ende el nivel de comprensión es bajo y al escribir hay errores de ortografía y poca coherencia, así como creatividad	Se ha avanzado en que escriban dando un título determinado y ellos crean un texto donde ponen su creatividad y conocimientos sintácticos y semánticos del curso, y las dificultades siguen siendo el uso adecuado de la ortografía	Tienen un gran potencial, falta ejercitarlo día a día en el salón de clases de manera creativa para despertar el gusto por la expresión escrita
4.- ¿Qué lugar ocupa la <u>narración en sus actividades docentes cotidianas?</u>	Es de las prioridades ya que diario narro cuentos, historias, etc. y procuro que ellos también lo hagan a	Muy importante yo pido a las maestras cosas que siempre lean con sus niños así sea poquito y que los	Diariamente de forma oral y escrita variando el tema	El primero es que adquieran la lectura y en segundo la narración; algunos proyectos van ligados a	En esto en lo escolar es prioritario para trabajar la conexión de ideas

	diario ya sea con experiencias propias o en actividades más guiadas o específicas	materiales del rincón de lectura estén al alcance de los niños siempre es prioridad en este jardín la lectura.		ambas, pero se pone más énfasis en la creación libre de diversos textos y sus normas y reglas (PROGRAMA)	
5.-Los niños de su grupo ¿Han desarrollado gusto por la lectura? ¿En qué lo nota?	Sí 4 niños ya logran leer y comprender lo que están leyendo (lecturas muy cortas) además observo que les interesan y se entusiasman con la lectura de cuentos que les realizo o en actividades donde se tienen que llevar cuentos para poder leer en casa.	Hasta tercer grado es que muchos comienzan a deletrear y les gustan e interesan más los libros, en otros grados menores es diferente porque cuando vienen padres a leerles no siempre ponen atención y se distraen mucho también al leer cuentos las educadoras los más pequeños aún no tienen interés, y se nota en que se distraen y se inquietan no logran finalizar la lectura los papás o maestras cuando ya están levantándose y es complicado por ser pequeños, ya en tercero lo logran más.	Aún no ya que sólo llevamos dos meses y medio de clases y aún no consolidan en su mayoría los alumnos la lectoescritura	Podría decir que hay una tercera parte que le gusta leer (10 alumnos) y la otra parte siempre lo siente como una obligación	En la escuela la mayoría lee por gusto porque son acompañados y le encuentran sentido a hacerlo, en casa es irrelevante, es una tarea, una obligación no disfrutada la mayoría de las veces. Lo noto porque comparten sus opiniones con los maestros
6.-En cuanto al material educativo	Afortunadamente cuento con el material	Todas las maestras cuentan con rincón de	Deficiente, no tenemos libros en buen estado,	El material del rincón de lectura y el libro de	Es adecuado, la mayoría de los

<p>que proporciona la escuela para fomento de la lectura ¿Cuál es su opinión?</p>	<p>adecuado para trabajar con ellos la lectura y en cada grado escolar tenemos la oportunidad de pedir más materiales con algunos recursos que brinda la escuela por medio de sociedad de padres que nos han ayudado a resurtir el rincón de lectura.</p>	<p>lectura que las familias ayudan a enriquecer donando libros año con año y también tenemos un salón que ejerce como biblioteca de toda la escuela decorado y con espacios propios para la lectura grupal o individual y préstamos a casa. El material que mandan de SEP es a veces pobre pero se enriquece con apoyo de los padres.</p>	<p>cada año repetimos los libros de la biblioteca y pues a los alumnos ya no les llama la atención</p>	<p>texto son pertinentes, pero buscamos más lecturas de interés para el chico por parte de la escuela por lo que no son suficientes</p>	<p>maestros lo usan y aprovechan, aunque siempre habrá un sinfín de posibilidades</p>
<p>7.-¿Considera usted que los padres de familia de los niños fomentan encasa el gusto por la lectura? ¿Por qué no nota?</p>	<p>Afortunadamente en muchas familias sí se observa esto ya que los mismos niños comentan y expresan que les leen pero no en todas las casas igual</p>	<p>Con los padres cuesta aún incidir, se intenta por medio de campañas e invitándoles a leer en los salones una vez a la semana pero es difícil se nota que la lectura no es prioritaria en muchas familias más en esta zona donde hay mucha necesidad económica y la mayoría trabaja en lo informal, siempre eso problematiza que</p>	<p>No porque yo tenía una tarea permanente de leer de 10 a 15 minutos y no lo hacían</p>	<p>Quizá el mismo 30% fomenta la lectura y apoya las actividades de este tipo en el alumno, lo noto en la profesión e interés del padre de familia, esos alumnos traen libros a la escuela que sus padres adquieren para ellos</p>	<p>Sí un 30% que ya tenemos medido por la participación y el interés que muestran apoyando a la escuela en los proyectos de fomento a la lectura, de papá lector y de asistencia a los eventos.</p>

		tengan tiempo para dedicar a los niños			
8.-¿Usted cree que los padres conocen los estándares curriculares de Español? ¿Qué esperan ellos que logren sus hijos? ¿A qué le dan más importancia?	La mayoría de los padres creo que los desconocen y por mi experiencia dan más peso a la lectura y escritura que al lenguaje oral	En las juntas de inicio de ciclo y las trimestrales se les dan a conocer en cada grupo de acuerdo a la edad y necesidades de los niños, pero es difícil que comprendan la función del preescolar ellos quieren que lean, escriban y conozcan números pero los demás aprendizajes a nivel social, emocional, artístico como que no les interesan tanto lo noto en sus reacciones y preguntas en las juntas y cuando se vienen a quejar de una maestra porque los niños no aprenden lo que esperan.	No. A ninguna. Hay poco interés de los padres hacia la educación de los niños	No, aunque al principio de año se les hace de su conocimiento sobre la currícula de español dejan en manos del docente esa tarea. Revisan libros y se dan idea de qué tema estamos viendo.	Sí los deben conocer ya que cada docente los presenta trimestralmente, a la lectura, sin embargo en ellos (los padres) no siempre hay el hábito lector
9.-En su experiencia como docente ¿Cree que es responsabilidad de la escuela o de las	Considero que es un trabajo compartido y es responsabilidad de ambos fomentar en	Es trabajo conjunto entre hogar y escuela pero puedo decir que aunque la escuela se esfuerce mucho si no	La educación es de forma corresponsable papás, maestros, alumnos, directivos. Mi meta es lograr	De ambos de los alumnos aprender a ser lectores leyendo pero el ejemplo es fundamental para	La escuela es la que fomenta el interés por descubrir la utilidad, el acceso a la información es a través de la lectura

<p>familias formas lectores competentes?</p>	<p>ellos la lectura y su interés en esta</p>	<p>hay el apoyo en casa es muy difícil es toparse con pared porque los padres de esta comunidad por ejemplo no gastan e un libro para sus hijos aunque sí en cosas superficiales como juguetes que no necesitan o tenis caros es difícil cuando no hay ese interés desde casa lograrlo con los niños</p>	<p>consolidar la lectura y por ende despertar y fomentar el gusto por la lectura.</p>	<p>estructurarles un hábito lector. Si las familias destinaran un tiempo determinado a leer esto ayudaría a mejorar el rendimiento de contenidos propios de la escuela</p>	<p>que es una herramienta del aprendizaje. En casa el hábito lector se debe fomentar en los primeros años.</p>
<p>10.- ¿A qué actividades del área de Español dedica prioridad en su planeación?</p>	<p>A que escriban libremente sobre todo, aunque no damos conocimiento de letras como tal sí a corregir sus producciones libres y que tengan confianza para expresarse.</p> <p>A la lectura diaria también y que expresen oralmente lo que quieren que tengan confianza para hablar delante de otros</p>	<p>Yo pido ver en las planeaciones de las maestras diario algo que tenga que ver con lectura y lenguaje en todas sus facetas del campo formativo oral y escrito</p>	<p>A la corrección de errores de escritura cuando contestan los libros de texto y ahora a la lectura diaria de un pedacito de un libro del rincón que leo yo para ellos a ver si genero el interés de seguir leyendo</p>	<p>A la escritura de relatos creativos de diferentes tipos que surjan de la imaginación y creatividad de ellos y a la lectura en voz alta diariamente, también a que lleven a casa libros del rincón que les interesen y les doy puntos extra por eso, también hago que ellos presenten sus libros favoritos a sus compañeros y eso ha funcionado</p>	<p>Se fomenta el diálogo, la narración y la argumentación, y se favorecen eventos de promoción de la lectura en toda la escuela, se consiguen materiales como posters de fomento a la lectura y se tiene permanentemente la actividad de madres y padres lectores en todos los grupos así como eventos de proyectos derivados de libros que presentan</p>

					<p>todo el año diferentes grupos.</p> <p>También se tiene un equipo de UDEEI con personal capacitado para canalizar a los niños que se detectan con problemas para leer o comprender.</p>
--	--	--	--	--	---

Anexo 5: Ejemplo de narración completa analizada recuento

libro “La mejor mascota” S5MRM3°

Parte de la narración	Episodio	Producción narrativa
Descripción escenario-presentación personajes.	1	/la mejor mascota (...) un día un niño le preguntó a su mamá /1 /si podría comprarle un perrito/2 /pero la mamá le dijo que no/3 /porque eran muy desastrosos/4
	2	/otro día el niño le volvió a hacer la misma pregunta (REI-Per-1°EX) /5 /pero le dijo su mamá/6 /“no están muy ruidosos”/7 DR= 4 cláusulas. Distancia Referencial= 4 cláusulas.
	3	/y al siguiente día el niño le volvió a preguntar (REI-Per-1°-EX) /8 “¿Me puedes comprar un perrito?” pero su mamá le dijo muy enojada que ella no quería perritos en su casa y el niño se fue Distancia Referencia= 7 cláusulas
	4	/después mientras el niño estaba jugando(CON-Imp-1°) /1 /le dijo a su mamá/2 /“¿me puedes comprar un dragón?”/3 /y la mamá le dijo/4 /“sí, ve a buscar uno (PROS-Imp-2°-EX) ”/5
Complicación	5	/y el niño fue a buscar (RES-Per-1°-IM) al parque/6 /pero no encontró un dragón/7 después de él fue a buscar (RES-Imp-1°-IM) al parque pero no había un dragón nada más había una ardilla después el niño fue al zoológico a buscar uno pero no había y en la playa menos Distancia Referencia= 1 cláusula
	6	después el niño pasaba por una farmacia y vio a un dragón leyendo un libro de barcos
	7	después lo vio salir y le dijo “¿quieres ir a mi casa?” pero el dragón dijo “no”
	8	después le dijo “te prestaré mis muñecos si vas todos mis muñecos si vas a mi casa” pero el dragón le dijo que sí y se fueron juntos
	9	pero el dragón cada vez que jugaba con los muñecos del niño no quería recoger lo que sacaba ni le quería ayudar en los quehaceres y hacía mucho desastre en la cocina
	10	le gustaba asar salchichas y mientras que él dormía él hacía mucho ruido
	11	después la mamá se enfadó con el dragón y le dijo “vete dragón” pero el dragón no le hizo caso y se durmió en el sofá después le dijo mientras el dragón estaba viendo la tele(CONT-Imp-2°) le dijo “sal de mi casa” pero el dragón le dijo que no se quería ir de ahí
	12	después la mamá le dijo “vete” pero él tampoco le dijo que sí y se fue a bañarse(RES-Per-1°-IM) con su bañera de espagueti el niño le preguntó a su mamá “Mamá ¿Qué tal si en vez de un dragón compramos un perro?”
	13	y la mamá se puso a empezar a pensar (CONT-Imp-2°e INC-Imp-2°) y le dijo “está bien” después el dragón se espantó cuando escuchó la palabra “perro” y pensó en cual raza iba a

		ser (PROS-Imp-2°-IM) y se fue a correr (RES-Imp-1°-IM) al baúl de muñecos de niño
	14	después la mamá le dijo “vamos a adoptar a un perrito” y el niño le dijo “está bien” y después agarró una cinta y unas tijeras y pegó un letrero que querían un perrito en la ventana
Resolución del problema	15	después llegó un perrito por la puerta el dragón lo vio fue por su sombrero y sus gafas
	16	y salió corriendo (INC-Imp-2°) de la casa
	17	después el niño y su mamá vieron por la puerta correr al dragón el perrito igual lo vio después a la mamá le gustó su perrito y le dijo “fue buena idea adoptar un perrito” al niño y jugaron con él
	18	después el niño se volvió a encontrar (REI-Per-1°-IM) ese dragón en su cerca mientras la mamá le daba de tomar al perrito y el perrito y el niño se quieren mucho fin

Anexo 5 a) Ejemplo narración experiencia personal tema “Un día de mala suerte” S6MEPT3°PRIM

Parte de la narración	Producción narrativa
Presentación	/yo una vez cuando estaba en el kinder <u>reprobé un examen</u> /1
Complicación	/y entonces llegué a mi casa/2 /y le dije a mi mamá que había reprobado (TER-Per-1°-EX) el examen/3 (Distancia referencial =2 cláusulas) /entonces me dijo/4 /que si cuando fuera la firma de boletas/5 /no sacaba/6 /no sacaba buenas calificaciones/7 /nunca me iba a comprar (PROS-Imp-2°-IM) /8 /entonces cuan al día siguiente había sido (TER-Per-1°-IM) la firma de boletas/9 /y me puso cinco/10 /aunque en ese examen había sacado diez (TER-Per-1°-IM) /11
Resolución.	/pero a la maestra se le había olvidado (TER-Per-1°-IM) en el examen/12 /que saqué diez/13 /y me había puesto (TER-Per-1°-EX) en la firma de boletas cinco/14 /por eso fue mala suerte/15 /me regañaron/16 /y no lo merecía/17 (Distancia referencial =3 cláusulas)

Las abreviaturas corresponden a:

- **Clase de PAF:** PROS (Prospectiva), INC (Incoativa), CONT (Continuativa), REI (Reiterativa), TER (Terminativa).
- **Aspecto de puto de vista:** Imp (Imperfectivo) o Per (Perfectivo)
- **Plano narrativo:** 1° (Primer plano narrativo o *foreground*) o 2° (Segundo plano narrativo o *background*)
- **Función cohesiva referencial:** EX (Explícita)* o IM (Implícita).
*Sólo la función cohesiva explícita tiene conteo de distancia referencial por número de cláusulas con su expresión correferente en **color rojo**.

Anexo 6: Tablas de Tipos con ejemplos de verbos auxiliares por cada clase de PAF

TABLA 1 : Tipos de PAF Incoativas por grupo de edad y variedad en verbo auxiliar.

PAF	RECuento PREE	EX.PERSONAL PREEE	RECuento 3°PRIM	EX.PERSONAL 3°PRIM	RECuento 6°PRIM	EX.PERSONAL 6°PRIM
INCOATIVAS						
empezar a + INF	cayeron elotes y unas gallinas se los empezaron a comer... PREE-T=19	y me raspé y me <u>empezó a salir</u> sangre...	luego el dragón <u>empezó a jugar</u> y aventaba todos los juguetes... 3°PRIM-T=32	entonces lo llevé a mi casa y lo <u>empecé a alimentar</u> ...	entonces <u>empezó a excavar rápido</u> el castor pero no podía... 6°PRIM-T=49	puse otra hembra en otra pecera para que <u>empezaran a conocerse</u> ...
poner (se) a + INF	y luego <u>se puso a comer su comida</u> PREE-T=11	me raspé cuando salimos del coche y <u>me puse a llorar</u> ...	le dijo que no y <u>se puso a ver televisión</u> 3°PRIM-T=5	después me lo llevé a mi casa y <u>se puso a jugar conmigo</u> ...	entonces <u>se puso a celebrar</u> muy contento... 6°PRIM-T=4	Morgan era muy travieso y <u>se puso a romper</u> los zapatos...
se echo a + INF	después el dragón <u>se echó a correr</u> con su sombrero y sus lentes... PREE-T=1	_____	entonces <u>se echó a correr</u> a la calle con su sombrero... 3°PRIM-T=1	_____	<u>se echó a correr</u> la ardilla y aventó el pedacito de zanahoria... 6°PRIM-T=3	y <u>se echaron a correr</u> y se escondieron y no los encontré...
salió + GER	y <u>salió corriendo</u> con sus lentes y sombrero... PREE-T=1	_____	entonces <u>salió corriendo</u> de la bañera y se escondió... 3°PRIM-T=1	_____	el camión en lugar de comida traía una vaya y la vaca <u>salió volando</u> ... 6°PRIM-T=4	y metió su pata y le <u>machuqué su pata</u> y <u>salió corriendo</u> ...

TABLA 2 : Tipos de PAF Continuativas por grupo de edad y variedad en verbo auxiliar.

PAF	RECuento PREE	EX.PERSONAL PREEE	RECuento 3°PRIM	EX.PERSONAL 3°PRIM	RECuento 6°PRIM	EX.PERSONAL 6°PRIM
CONTINUATIVAS						
<i>estar + GER</i>	y luego <u>estaba</u> <u>haciendo un agujero...</u>	<i>había una vez que yo</i> <u>estaba caminando y me</u> <u>tropecé con una roca...</u>	<i>después en el baño se</i> <u>estaba bañando con</u> <u>espagueti...</u>	<i>mi padrino se la</i> <u>encontró en el río</u> <u>cuando estaba</u> <u>pescando...</u>	<i>había una vez un topo</i> <u>que estaba escarvando</u> <u>para buscar comida...</u>	<i>y pues mi mamá me</i> <u>estaba regañando</u> <u>porque no tendía la</u> <u>cama...</u>
	PREE-T=58		3°PRIM-T=44		6°PRIM-T=71	
<i>andar + GER</i>	[unas gallinas] lo <u>andaban piqueteando y</u> <u>chocó...</u>	<i>mi mamá me regaló un</i> <u>perrito y andaba jugando</u> <u>con la pelota...</u>	<i>luego cruzó y una</i> <u>ardilla se la andaba</u> <u>comiendo...</u>	<i>un día yo andaba</i> <u>jugando con una</u> <u>tablet mía...</u>	<i>el topo muy feliz</i> <u>andaba celebrando...</u>	<i>porque la andaba</i> <u>cuidando para que no se</u> <u>cayera...</u>
	PREE-T=2		3°PRIM-T=2		6°PRIM-T=2	
<i>ir + GER</i>	y después <u>iban comiendo</u> <u>unos jitomates...</u>	<i>un día yo me cai</i> <u>porque iba corriendo...</u>	<i>después cuando iba</i> <u>caminando vio un</u> <u>dragón en la farmacia...</u>	<i>yo un día iba jugando</i> <u>en las escaleras y me</u> <u>cai...</u>	<i>en ese momento iba</i> <u>pasando un camión</u> <u>con mucha</u> <u>verdura...</u>	<i>un día íbamos saliendo</i> <u>de la casa con mi mamá</u> <u>y lo atropellaron...</u>
	PREE-T=2		3°PRIM-T=7		6°PRIM-T=4	
<i>seguir + GER</i>	_____	_____	<i>y le dio agua y el niño</i> <u>seguía hablando con el</u> <u>dragón...</u>	<i>se llama Franky y</i> <u>sigue siendo mi</u> <u>mascota...</u>	<i>pero no se fue siguió</i> <u>comiendo espagueti</u> <u>en la bañera...</u>	<i>hoy en la actualidad lo</i> <u>sigo sacando le puse</u> <u>Shazam...</u>
	PREE-T=0		3°PRIM-T=5		6°PRIM-T=19	
<i>quedar + GER</i>	_____	_____	<i>la mamá se quedó</i> <u>pensando y dijo que sí...</u>	_____	<i>ella se quedó pensando</i> <u>por unos minutos...</u>	<i>yo nomás me quedé así</i> <u>llorando...</u>
	PREE-T=0		3°PRIM-T=4		6°PRIM-T=2	

TABLA 3 : Tipos de PAF Prospectivas y Reiterativas por grupo de edad y variedad del verbo auxiliar.

PAF	RECuento PREE	EX.PERSONAL PREEE	RECuento 3°PRIM	EX.PERSONAL 3°PRIM	RECuento 6°PRIM	EX.PERSONAL 6°PRIM
PROSPECTIVAS						
<i>ir a + INF</i>	<i>cuando el dragón escuchó que <u>iban a comprar</u> un perro se escondió en el baúl...</i>	<i>después el otro día <u>íbamos a salir</u> a un lado y me lastimé con un clavo...</i>	<i>el dragón escuchó que <u>iban a traer</u> un perro y se salió de la bañera...</i>	<i>en mi casa otra vez me desperté y <u>iba a ir al baño</u>...</i>	<i>había un camión que <u>iba a pasar</u> con mucha comida...</i>	<i>y cuando lo <u>iba a lanzar</u> mi gato me atacó...</i>
	PREE-T=21		3°PRIM-T=33		6°PRIM-T=50	
<i>estar a punto de+INF</i>	—————	—————	<i>y una vaca <u>estaba a punto de caerle</u> encima...</i>	—————	<i>entonces ve una vaca que <u>estaba a punto de caer</u> encima de él...</i>	—————
	PREE-T=0		3°PRIM-T=1		6°PRIM-T=1	
REITERATIVAS						
<i>volver a + INF</i>	—————	—————	<i>otro día el niño <u>le volvió a hacer</u> la misma pregunta...</i>	<i>y al final <u>me volvieron a comprar</u> otra...</i>	<i>al segundo día el niño <u>le volvió a decir</u> a mamá que si podía tener un perro...</i>	<i>después mi abuelo <u>volvió a visitarme</u> a mi casa...</i>
	PREE-T= 0		3°PRIM-T=8		6°PRIM-T=17	

TABLA 4 : Tipos de PAF Resultativas por grupo de edad y variedad del verbo auxiliar.

PAF	RECuento PREE	EX.PERSONAL PREEE	RECuento 3°PRIM	EX.PERSONAL 3°PRIM	RECuento 6°PRIM	EX.PERSONAL 6°PRIM
RESULTATIVAS						
estar + PART	<i>entonces gritó y estaba <u>estaba espantado...</u></i>	<i>y al día siguiente este ya <u>estaba curado...</u></i>	<i>y el topo <u>estaba muy pero muy sorprendido...</u></i>	<i>me encontré en una caja a un perrito que <u>estaba abandonado...</u></i>	<i><u>estaba tan aplastado</u> que se quedó en una de las pompas de la vaca...</i>	<i>entonces lo voltiaron y <u>estaba roto...</u> [un celular]</i>
	PREE-T=8		3°PRIM-T=8		6°PRIM-T=11	
quedar + PART	<i>y se sentó la vaca encima de él y se <u>quedó ahí aplastado...</u></i>	<i>entonces el médico me mando <u>quedarme tres días acostado...</u></i>	<i>y después el topo se <u>quedó pegado</u> en la pierna de la vaca...</i>	<i>y ya no pude entrar y al final me <u>quedé enojado...</u></i>	<i>y el topo <u>quedó atrapado</u> en una pompa de la vaca...</i>	<i>y los cachorros <u>quedaron abandonados...</u></i>
	PREE-T=4		3°PRIM-T=5		6°PRIM-T=12	
terminar + PART	—————	—————	—————	—————	<i>y chocó y <u>terminó estampado</u> en el poste ante él...</i>	<i>tiene una historia no tan triste porque <u>terminó adoptada...</u></i>
	PREE-T=0		3°PRIM-T=0		6°PRIM-T=5	
ir a (PAS) + INF	<i>hizo un hoyo y se <u>fue a esconder...</u></i>	—————	<i>después el topo <u>fue a correr</u> a la gallina...</i>	<i>cuando yo estaba en mi casa mi mamá se <u>fue a trabajar...</u></i>	<i>así que asustado se <u>fue a esconder</u> al baúl...</i>	—————
	PREE-T=2		3°PRIM-T=10		6°PRIM-T=7	

TABLA 5 : Tipos de PAF Terminativas por grupo de edad y variedad del verbo auxiliar.

PAF	RECUENTO PREE	EX.PERSONAL PREEE	RECUENTO 3°PRIM	EX.PERSONAL 3°PRIM	RECUENTO 6°PRIM	EX.PERSONAL 6°PRIM
TERMINATIVAS						
haber + PART	_____	<i>había una vez una perrita que me la <u>habían regalado</u> en mi cumpleaños...</i>	<i>después <u>había pasado</u> un camión con una vaca...</i>	<i>y le dije a mi mamá que <u>había reprobado</u> el examen...</i>	<i>vio que una ardilla vino y le ganó la zanahoria que <u>había logrado</u> conseguir...</i>	<i>y me dijo que no lo viera porque <u>había cancelado</u> el internet...</i>
	PREE-T=1		3°PRIM-T=39		6°PRIM-T=51	
terminar de/por + INF	_____	_____	<i>ya después que <u>terminó</u> de hacer su hoyo...</i>	_____	<i>y fue a reclamarles y las gallinas <u>terminaron por</u> picotearlo...</i>	<i>y cuando creció ese hijo <u>terminó por</u> matar al papá y fin...</i>
	PREE-T=0		3°PRIM-T=1		6°PRIM-T=2	
dejar de + INF	_____	<i>y mi doctor me dio una paletita y <u>dejé de llorar</u>...</i>	_____	_____	<i>hasta que de pronto <u>dejó de caminar</u> y se cayó..</i>	<i>como había un espacio así de chiquito <u>dejó de comer</u> para pasar por ahí</i>
	PREE-T=1		3°PRIM-T=0		6°PRIM-T=2	
acabar de + INF	<i>y entonces <u>acaba de</u> aparecer un dragón...</i>	_____	_____	<i>nos metimos así como a lacasita y <u>acabó de llover</u>...</i>	<i>y cuando se <u>acabó de quitar</u> el humo vio que habían llegado gallinas...</i>	_____
	PREE-T=1		3°PRIM-T=1		6°PRIM-T=1	