

**EL COLEGIO DE MÉXICO  
CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS**

**EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LOS AÑOS ESCOLARES:  
ANÁLISIS DE NARRACIONES INFANTILES**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE  
DOCTOR EN LINGÜÍSTICA  
PRESENTA  
KARINA HESS ZIMMERMANN**

**ASESORA: DRA. REBECA BARRIGA VILLANUEVA**

**MÉXICO, D.F.**



**FEBRERO DE 2003**

*Para Diego*

*Para Natalia y Amelia*

## Agradecimientos

Agradezco al Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México su valioso apoyo para la realización de este trabajo.

Asimismo, extiendo mi agradecimiento a las autoridades y alumnos de la Escuela Dr. Francisco Vázquez Gómez y el Colegio Madrid, cuya entusiasta colaboración brindó el material de base para esta investigación.

A la Comisión Lectora, integrada por el Dr. Raúl Ávila, el Dr. Pedro Martín Butragueño y la Dra. Rosa Montes, doy gracias por su exhaustiva revisión y constructiva crítica a la versión preliminar de esta tesis.

A la Dra. Rebeca Barriga Villanueva, cuya calidez humana se ha convertido en una constante inspiración para mi vida personal y profesional, mi más profundo agradecimiento.

# Índice

Introducción .....	1
<b>Capítulo 1. El desarrollo del lenguaje en los años escolares .....</b>	<b>6</b>
1.1. El desarrollo del lenguaje en la interacción social .....	6
1.2. Características del desarrollo lingüístico en los años escolares .....	10
1.2.1. El desarrollo lingüístico .....	13
1.2.2. El desarrollo de la capacidad metalingüística .....	20
1.3. La narración .....	26
1.3.1. La narración: una habilidad que se sigue desarrollando en los años escolares .....	28
1.3.2. En busca de una definición de narración .....	35
1.3.3. Un panorama de los estudios sobre narraciones infantiles .....	39
1.4. Este estudio .....	45
1.4.1. Objetivo general .....	45
1.4.2. Objetivos específicos .....	47
1.4.3. Preguntas de investigación .....	48
<b>Capítulo 2. Método .....</b>	<b>50</b>
2.1. La recolección de los datos .....	50
2.1.1. Las tareas para la recolección de los datos .....	51
2.1.2. La muestra .....	52
2.1.3. El piloteo .....	58
2.1.3.1. Tarea 1. Reflexión sobre la estructura narrativa .....	60
2.1.3.2. Tarea 2. Recontar una narración .....	62
2.1.3.3. Tarea 3. Completar una narración .....	64
2.1.3.4. Tarea 4. Narraciones personales .....	66
2.1.3.5. Modificaciones generales .....	68
2.1.4. Las tareas a las que se enfrentaron los niños .....	69
2.2. La transcripción .....	72
2.2.1. La transcripción como una decisión teórica .....	72
2.2.2. El establecimiento de la unidad de transcripción .....	73
2.2.3. Qué transcribir .....	75
2.2.4. El proceso de transcripción .....	78
<b>Capítulo 3. El desarrollo lingüístico: análisis de la producción narrativa .....</b>	<b>80</b>
3.1. El análisis de la estructura narrativa .....	81
3.1.1. El modelo de análisis del clímax .....	81
3.1.2. Codificación .....	83
3.1.2.1. ¿Qué codificar? .....	84
3.1.2.2. Codificación por tipo de cláusula .....	84
3.1.2.3. Codificación por tipo de narración .....	91

3.1.3. Resultados de la tarea B (Completar una narración) .....	96
3.1.3.1. Tipos de narración .....	97
3.1.3.2. Tipos de cláusulas .....	99
3.1.3.3. La organización de las estructuras narrativas de complicación y resolución: análisis de la trama .....	104
3.1.4. Resultados de la tarea D (Narraciones personales) .....	112
3.1.4.1. Tipos de narración .....	113
3.1.4.2. Tipos de cláusulas .....	115
3.1.4.3. La organización de las estructuras narrativas de apéndice, orientación y evaluación .....	121
3.1.5. Situación formal vs. informal: la comparación entre las tareas B y D.....	127
3.1.5.1. Tipos de narración .....	127
3.1.5.2. Tipos de cláusulas .....	129
3.1.6. Conclusiones .....	130
3.2. Análisis de los tiempos verbales en las narraciones .....	133
3.2.1. Análisis cuantitativo de los tiempos verbales .....	137
3.2.2. Análisis cualitativo de los tiempos verbales .....	139
3.2.2.1. Uso del pretérito y copretérito .....	140
3.2.2.2. Uso del presente .....	141
3.2.2.3. Uso del futuro, pospretérito, antepretérito y antepresente .....	144
3.2.3. Conclusiones .....	147
3.3. Análisis de la evaluación .....	148
3.3.1. El desarrollo de la evaluación en el habla infantil .....	148
3.3.2. Las unidades léxicas evaluativas .....	153
3.3.3. Resultados cuantitativos .....	154
3.3.4. Resultados cualitativos .....	155
3.3.4.1. Adjetivos evaluativos .....	155
3.3.4.2. Adverbios evaluativos .....	161
3.3.4.3. Verbos evaluativos .....	163
3.3.5. Conclusiones .....	167
3.4. Conclusiones generales .....	169

#### Capítulo 4. El desarrollo metalingüístico: análisis de la reflexión

sobre las narraciones .....	172
4.1. La reflexión de la narración como texto .....	172
4.2. Codificación .....	177
4.2.1. Elección del texto .....	178
4.2.2. Tipo de respuestas .....	178
4.2.2.1. Respuestas de contenido .....	179
4.2.2.2. Respuestas de forma .....	180
4.2.2.3. Respuestas de actuación .....	181

4.3. Reflexión sobre la estructura narrativa y los marcadores de evaluación (Tarea A) .....	181
4.3.1. Resultados generales .....	181
4.3.2. Resultados por tipo de respuesta .....	185
4.3.2.1. Respuestas de contenido .....	185
4.3.2.2. Respuestas de forma .....	187
4.3.2.3. Respuestas de actuación .....	188
4.4. Reflexión sobre la estructura narrativa (Tarea C) .....	189
4.4.1. Resultados generales .....	189
4.4.2. Resultados por tipo de respuesta .....	192
4.4.2.1. Respuestas de contenido .....	192
4.4.2.2. Respuestas de forma .....	195
4.4.2.3. Respuestas de actuación .....	196
4.5. Reflexión sobre marcadores de evaluación (Tarea E) .....	197
4.5.1. Resultados generales .....	197
4.5.2. Resultados por tipo de respuesta .....	200
4.5.2.1. Respuestas de contenido .....	201
4.5.2.2. Respuestas de forma .....	202
4.5.2.3. Respuestas de actuación .....	205
4.6. Comparación entre las tareas A, C y E .....	206
4.6.1. La elección de la narración .....	206
4.6.2. Tipo de respuestas posibles .....	207
4.6.3. Tipo de respuestas producidas .....	208
4.7. Conclusiones .....	209
Reflexiones finales .....	213
Bibliografía .....	226
Apéndice A. Información sobre la recolección de datos .....	247
A1. Cuestionario sobre datos generales del niño .....	247
A2. Cuestionario sobre la exposición del niño a la lengua oral y escrita con énfasis en las narraciones .....	247
A3. Datos sobre ocupación y escolaridad de los padres .....	248
A4. Datos sobre exposición a la lengua oral y escrita en la casa y la escuela ...	249
Apéndice B. Criterios para segmentar el habla en la transcripción .....	250
B1. Segmentación en el nivel de turno .....	250
B2. Segmentación por cláusulas .....	250
Apéndice C. Ejemplos de narraciones producidas por los niños .....	252
C1. Tarea B: completar una narración .....	252
C2. Tarea D: narraciones personales .....	255

**Apéndice D. Adjetivos, adverbios y verbos evaluativos presentes  
en las narraciones de los niños ..... 259**

**D1. Adjetivos evaluativos diferentes presentes en las narraciones  
de los niños ..... 259**

**D2. Adverbios evaluativos diferentes presentes en las narraciones  
de los niños ..... 260**

**D3. Verbos evaluativos diferentes presentes en las narraciones  
de los niños ..... 261**

**Apéndice E. Ejemplos de reflexiones sobre la narración ..... 262**

## Introducción

En la lingüística y la psicología el desarrollo del lenguaje ha sido tema central desde hace mucho tiempo. Durante los inicios de la psicolingüística, las investigaciones realizadas favorecían en gran medida el estudio de los primeros años del desarrollo lingüístico. No fue sino a raíz de los descubrimientos que pusieron de manifiesto que la adquisición del lenguaje no finaliza a los seis años, cuando la psicolingüística se empezó a preocupar por explicar los mecanismos presentes en el lenguaje de los niños en edad escolar. Más recientemente esta preocupación se ha ampliado para incluir además investigaciones sobre el lenguaje en los adolescentes.

En el caso de los trabajos sobre el desarrollo del español aún predominan aquellos que se centran en las primeras etapas, dejando de lado, con algunas excepciones, la explicación de lo que sucede después de que el niño ingresa a la escuela. Con el fin de contrarrestar este desequilibrio creado entre el interés por las etapas tempranas y el desarrollo posterior, en este trabajo me propongo analizar algunos aspectos que se dan en el desarrollo lingüístico durante los años escolares. Para ello realizo un estudio del habla de niños de 6, 9 y 12 años. Ya que, dadas las características multifacéticas del lenguaje, sería imposible describir a fondo los mecanismos presentes en el desarrollo lingüístico en general, me centro en una habilidad lingüística que ha mostrado ser una valiosa herramienta para analizar el lenguaje infantil: la narración.

La presente investigación se adscribe a una postura teórica interaccionista, la cual señala que el medio social que rodea al niño juega un

papel determinante en su desarrollo lingüístico. Por eso forman parte de este estudio niños de dos entornos sociales diferentes, determinados por la escuela a la que asisten. El análisis del lenguaje de los niños de las tres edades y dos entornos sociales distintos me permite a lo largo del trabajo diferenciar entre dos tipos de factores que intervienen en el desarrollo lingüístico en los años escolares: internos y externos. Los internos son aquellos que se manifiestan por igual en todos los niños y que, por ende, se relacionan con aspectos cognoscitivos. En cambio, los externos son de tipo más individual, pues se deben a la influencia del medio social.

Por otro lado, en todo momento parto del supuesto de que el desarrollo lingüístico en los años escolares se manifiesta en dos niveles: uno lingüístico y otro metalingüístico. El lingüístico supone el desarrollo de mecanismos que llevan al niño a una comunicación cada vez más plena con los demás. El segundo, por su parte, se refiere a una creciente habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, habilidad que depende en gran medida de la comprensión lingüística. A lo largo de los años escolares lenguaje y metalenguaje se entretajan y el desarrollo de uno favorece al otro. Si bien esta interrelación es reconocida en la literatura, la mayoría de las investigaciones que analizan el lenguaje de los años escolares le dan una clara prioridad al primero sobre el segundo. Por lo anterior, una de las aportaciones de este trabajo es que indaga tanto sobre el nivel lingüístico (mediante un estudio de las narraciones producidas por los niños) como sobre el metalingüístico (por medio de un análisis de las reflexiones que hacen los niños sobre las narraciones). La

conjunción de estos dos niveles, aunado al análisis de los factores internos y externos, me permite, más adelante, llegar a conclusiones sobre el desarrollo del lenguaje en los años escolares.

El trabajo está organizado de la siguiente manera. En el primer capítulo discuto los aspectos más importantes que inciden en el desarrollo lingüístico en los años escolares. Inicio con una explicación sobre la importancia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje en general, para después abocarme al lenguaje en los años escolares. Resalto el papel que juega el acercamiento a la lengua escrita tanto en el hogar como en la escuela en el desarrollo de lenguaje y metalenguaje en esta etapa. Más adelante indago sobre la importancia de la narración para el análisis del lenguaje en los años escolares. A continuación discuto diversos caminos que se han seguido para estudiar la narración, presento una posible definición de la misma y menciono brevemente algunas investigaciones realizadas en los últimos años con narraciones infantiles. Por último, planteo los objetivos general y específicos de la investigación, así como algunas de las preguntas que pretendo responder.

El segundo capítulo tiene como meta exponer los criterios metodológicos que seguí para la obtención y análisis de los datos. En la primera parte me centro en las decisiones tomadas para recolectar los datos de la mejor manera posible para que permitieran dar cuenta del desarrollo lingüístico en los años escolares desde la postura teórica que sigo. Discuto aspectos como las tareas lingüísticas aplicadas a los niños, la selección de la muestra y los resultados de

un piloteo previo. En la segunda parte del capítulo establezco los lineamientos seguidos para la transcripción de los datos.

Los capítulos 3 y 4 presentan los resultados obtenidos para el análisis de los datos en los niveles lingüístico y metalingüístico. Específicamente en el tercer capítulo analizo la producción narrativa (nivel lingüístico) siguiendo tres criterios. Por un lado, con base en el modelo de análisis del clímax propuesto por Peterson y McCabe (1983), investigo la manera en que los niños de las tres edades y dos escuelas estructuran sus narraciones. A continuación analizo el uso que le dan a los tiempos verbales del indicativo en la narración. Por último, estudio cómo se desarrolla la habilidad para marcar evaluaciones (opiniones) en el texto narrativo. La conjunción de estos tres criterios me permite dar cuenta de cómo en los años escolares se desarrolla en todos los niños la capacidad para producir textos cada vez más completos y relevantes (factores internos). A su vez, indica los ámbitos en los que se inscribe un desarrollo más influido por el medio social que rodea al niño (factores externos).

El cuarto capítulo se centra en el nivel metalingüístico. Allí presento los resultados de las reflexiones que hacen los niños sobre la narración como texto. Dichas reflexiones involucran el uso del lenguaje en dos dimensiones: comprensión y producción. Por una parte, el niño debe comprender un texto con el fin de reflexionar sobre él; por otra, debe producir respuestas que demuestren su capacidad reflexiva. Así, mediante un análisis de las respuestas que dan los niños sobre la estructura y sobre la presencia o ausencia de marcadores de evaluación (u opinión) en narraciones a las que se enfrentan, me es posible

señalar también la ocurrencia de factores internos y externos en el desarrollo metalingüístico.

Por último, en las reflexiones finales, hago un intento por conjuntar lenguaje, metalenguaje, factores internos y externos en una explicación integral del desarrollo lingüístico en los años escolares.

# Capítulo 1

## El desarrollo del lenguaje en los años escolares

*Language acquisition does not take place in a vacuum*  
Maya Hickmann

### **1.1. El desarrollo del lenguaje en la interacción social**

En condiciones normales todos los seres humanos nacemos inmersos en un ámbito social particular. Desde nuestros primeros días nos vemos rodeados por personas que interactúan constantemente entre sí y con nosotros por medio del lenguaje. Nuestros primeros ruidos, gestos y llantos, aún sin intencionalidad comunicativa, son interpretados como significativos por las personas que nos rodean (Ninio y Snow, 1996) y desde ese momento se establece un estrecho lazo entre nosotros y el entorno. El medio social, por tanto, desempeña un papel primordial en el desarrollo del individuo. Por eso la mayoría de las teorías que pretenden explicar dicho desarrollo consideran al medio social, junto con el pensamiento y el lenguaje, como factores fundamentales de la evolución del niño. Cada una de ellas le atribuirá a éstos un peso diferente, dependiendo del enfoque que tenga (Hickmann, 1986).

Mi interés a lo largo de este trabajo se centra en el desarrollo lingüístico enmarcado dentro de un todo. Bajo esta perspectiva, no es posible estudiarlo de manera aislada del pensamiento y del medio social: el lenguaje no surge de la

nada ni se desarrolla por separado de otras actividades del individuo<sup>1</sup>: "language acquisition is inherently a social phenomenon" (Warren y McCloskey, 1997, p. 210).

Durante los años sesenta, en el auge de la gramática generativa, la psicolingüística<sup>2</sup> veía el lenguaje como un proceso mental interno del niño, como un sistema independiente del medio social en el que se desenvolvía el individuo. Por esa razón los estudios se centraban en la adquisición de la competencia gramatical. No es sino hasta principios de los años setenta cuando, a raíz de las reflexiones de lingüistas como Hymes<sup>3</sup> (1972) y de psicólogos como Vygotsky (1978, 1986), los investigadores se percatan de que la competencia gramatical es sólo una parte del desarrollo lingüístico del niño. Siguiendo esta nueva línea no se niega que el niño nace con una capacidad específica para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, esta capacidad no es sólo gramatical, sino social-comunicativa; es decir, el niño posee una capacidad innata para entablar interacciones sociales y con ello desarrollar su lenguaje (Ninio y Snow, 1996). En este sentido, las interacciones comunicativas se convierten en un prerequisite para el desarrollo lingüístico (Snow, 1986; Bruner, 1982; 1983; 1990). Por ello, según Romaine (1984), "communicative competence must be

---

<sup>1</sup> Si bien las teorías más formalistas como la generativista consideran que el factor social es algo que no determina los aspectos centrales de la estructura lingüística (Hickmann, 1987:8), no pueden negar su importancia en el desarrollo del lenguaje (véase Lighfoot, 1991:1 y 1999:63).

<sup>2</sup> Kess (1992) hace un excelente análisis de la historia de la psicolingüística y ubica cuatro períodos: formativo, lingüístico, cognoscitivo y período de la teoría psicolingüística, la realidad psicológica y la ciencia cognitiva, siendo este último el predominante hoy en día. El enfoque de cada uno de estos períodos tuvo una influencia directa en la manera de ver el desarrollo lingüístico y de analizar los datos del lenguaje infantil.

<sup>3</sup> "We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner" (Hymes, 1972, p. 277).

built into the very core of a theory of language because the way in which language is used affects our knowledge of it, and our knowledge shapes the way in which language is used" ( p. 261).

La teoría que ubica el desarrollo del lenguaje en la interacción social, denominada teoría interaccionista<sup>4</sup> y a la que se adscribe este trabajo, se vio influida por las ideas de Vygotsky (1986; 1978), quien concibe el lenguaje, inherentemente social, como el principal motor de la evolución general del niño. El lenguaje no puede separarse del pensamiento y del medio social, pues es parte fundamental de ambos (Vygotsky, 1986; Hickmann, 1986, 1987a; Bruner, 1986; Nelson, 1996). En este sentido, "human language is seen as inherently multifunctional, in which processes that are specific to language use in interpersonal communicative context are said to provide an organizing function for cognitive processes, and in which language and cognitive processes are highly interdependent in human development" (Hickmann, 1987b, p.182).

En congruencia con lo anterior, Katherine Nelson (1996) afirma que el lenguaje es un motivador del desarrollo cognoscitivo, contrario a lo propuesto por Piaget, quien concibe al lenguaje como una consecuencia del pensamiento (Sinclair, 1975). Nelson dice que en una primera etapa, gracias al lenguaje y la interacción comunicativa con otros, el niño forma esquemas mentales. Es decir, las situaciones sociales, mediadas por el lenguaje, le permiten abstraer y generalizar eventos, personas, lugares y objetos y así aumentar su conocimiento.

---

<sup>4</sup> Para un análisis más extenso de las diversas posturas que analizan el desarrollo del lenguaje véase Berko Gleason y Berstein (1993) y Berko Gleason (1997).

En una segunda etapa, a partir de los años escolares, el lenguaje empieza a surgir como un sistema de representación que cumple con dos funciones primordiales en el desarrollo del individuo. Por un lado, tiene la función externa de lograr una comunicación más plena con otros; por otra parte, cumple con la función interna de regular los procesos de pensamiento. Hickmann (1986) explica el surgimiento del lenguaje como sistema de representación de la siguiente manera:

"... speech is primarily, and from the very beginning, social in nature, but at first undifferentiated from a functional point of view. That is, speech at first merely accompanies ongoing actions and perceptions in the context of utterance, serving as a means of social contact with others. At a later point, when speech has been differentiated, it forms a system which is multifunctional for the adult: when used externally it has a distinct communicative and social function; when used internally it mediates higher mental functions..." (p. 26).

En una primera etapa el lenguaje posee una clara función comunicativa (interpersonal). Más adelante, durante los años escolares, surge un proceso adicional de carácter intrapersonal que le permite al niño utilizar el lenguaje para mediar funciones mentales, es decir, para reflexionar sobre el pensamiento y el lenguaje: "an interpersonal process is transformed into an intrapersonal one" (Vygotsky, 1978, p. 57). Para mí, en este trabajo será de primordial interés el desarrollo del lenguaje en los años escolares, es decir, cuando se convierte en un sistema de representación con dos funciones: una lingüística (comunicación más plena dentro del medio social) y otra metalingüística (reflexión sobre el lenguaje mismo). Más adelante profundizaré sobre estos conceptos.

## 1.2. Características del desarrollo lingüístico en los años escolares

En un momento del desarrollo de la psicolingüística se pensó que la competencia comunicativa se alcanzaba alrededor de los seis años y que el niño en edad escolar sólo adquiriría nuevas palabras. Esta concepción no debe sorprendernos si tomamos en cuenta que en condiciones normales el niño de alrededor de cinco años ya posee la mayoría de las estructuras de su lengua materna y produce un lenguaje gramaticalmente muy similar al del adulto<sup>5</sup>.

No obstante, las investigaciones de los últimos años han hecho evidente que el niño todavía adquiere una serie de habilidades lingüísticas después de los cinco años (Karmiloff-Smith, 1986a; Barriga Villanueva, 1997, en prensa; Hoff-Ginsberg, 1997a; Hickmann, 1995; Berman, 1997a)<sup>6</sup> e incluso hasta ya muy entrada la adolescencia (Nippold, 1998; 2000). Estos descubrimientos se deben a que se ha dejado de ver el desarrollo del lenguaje como una suma de estructuras y elementos nuevos<sup>7</sup> para entenderlo como un proceso de reorganización constante de los conocimientos adquiridos en etapas anteriores. Si bien el niño posee casi todas las estructuras de su lengua al cumplir los cinco años, esto no significa que ya domina por completo sus usos y funciones. Por ejemplo, Karmiloff-Smith (1981) encuentra que los niños utilizan pronombres

---

<sup>5</sup> Las omisiones de palabras y las sobregeneralizaciones de reglas gramaticales tienden a desaparecer para cuando el niño tiene cinco años. Por eso puede dar la impresión de que posee un repertorio completo de estructuras lingüísticas. Sin embargo, trabajos como el de Carol Chomsky (1975) mostraron desde años atrás que incluso en el nivel gramatical, y sobre todo en el ámbito de la comprensión del lenguaje, faltan muchos aspectos por adquirir.

<sup>6</sup> Es muy interesante hacer notar que el desarrollo lingüístico después de los cinco años corresponde a habilidades que se alcanzan en diferentes grados. Como dice Hoff-Ginsberg (1997a) "all normal children learn to talk, but they do not all achieve the same size vocabulary, the same narrative skill, or the same ability to sustain a conversation" (p. 244).

<sup>7</sup> Un trabajo pionero a este respecto se encuentra en Ochs (1979a).

anafóricos desde edades tempranas, pero que no es sino hasta muy entrados los años escolares cuando dominan su función como marcadores referenciales del discurso. Otros estudios como los de Hickmann (1995), Berman (1996) y Bamberg (1994), entre otros, confirman que la consolidación de las estructuras lingüísticas en el discurso es tardía. Al respecto, Melissa Bowerman (1982) comenta lo siguiente: "Only gradually do children begin to discern relationships and regularities among linguistic forms that they have not previously recognized as related, and to integrate these forms into more abstract, patterned systems" (p. 320).

El niño en edad escolar muestra cambios en todos los niveles del lenguaje<sup>8</sup>. En el nivel *fonológico* sobresalen la adecuación de su habla al acento propio de la comunidad, así como el desarrollo de la conciencia fonológica<sup>9</sup>. En el ámbito *léxico* el niño se encarga de ampliar su vocabulario y de desarrollar los procesos de formación de palabras, así como de darle nuevos matices a los significados léxicos (Clark, 1995; Barriga Villanueva, 1997). En los niveles *sintáctico* y *textual*, el niño, después de haber organizado la oración de manera independiente, debe establecer las relaciones gramaticales existentes entre las oraciones (Hoff-Ginsberg, 1997a; Kamiloff-Smith, 1986a) para construir un

---

<sup>8</sup> Para ver dos excelentes panoramas sobre el desarrollo lingüístico en los años escolares consúltese Hoff-Ginsberg (1997a) y Nippold (1998). Específicamente en el caso del español de México, las investigaciones sobre el lenguaje de los años escolares no son numerosas. Dentro de los pocos estudios sobre el tema destacan los de Barriga Villanueva (1990; 2002; en prensa), Shiro (1998), Reyes Trigos (1996) y Rodríguez Arredondo (1993). Véase de León Pasquel y Rojas Nieto (2001:28), así como Barriga Villanueva y Parodi (1998:417) para una recopilación de los trabajos realizados al respecto en los últimos años.

<sup>9</sup> Esta conciencia está muy ligada a la adquisición de la lectoescritura (véase, entre otros, Westby, 1998:335; Olson, 2002:162; Gombert, 1992:27-35; Smith-Cairns, 1996:148).

discurso extendido<sup>10</sup>. En el nivel *pragmático*, por otro lado, deja de comunicar esencialmente sus necesidades personales para empezar a tomar en cuenta el contexto social de la interacción, la perspectiva del otro y su pertenencia a un grupo social determinado (Weber, 1989; Ninio y Snow, 1996; Romaine, 1984; Westby, 1998).

Intentaré ahora resolver algunas preguntas fundamentales que surgen cuando se trabaja con el desarrollo lingüístico en los años escolares: ¿qué produce los cambios en el lenguaje del niño?, ¿cómo son estos cambios?, ¿por qué se dan?, ¿qué lleva al niño a reestructurar y reorganizar su lengua? y ¿cuáles son los factores que contribuyen al desarrollo? Debe existir algo para que el niño llegue a un momento en el que, como dice Hickmann (1985), “speech can be used to communicate and to establish or maintain social relationships among members of a culture; speech also becomes the primordial sign system that mediates the internal thought processes of individuals, the structuring of their conceptual and reasoning activities, and generally their reflective abilities” (p. 238). Para determinarlo resulta relevante analizar dos ámbitos sociales que tienen una incidencia directa en el desarrollo tanto lingüístico como metalingüístico en los años escolares: la incorporación del niño

---

<sup>10</sup> Como bien señala Karmiloff-Smith (1981), en las investigaciones sobre lenguaje infantil se tiende a utilizar el término *discurso* en dos sentidos: como discurso conversacional y como discurso conectado. En el primero, el discurso se da entre dos o más participantes dentro de la conversación y aparece, por tanto, muy temprano en las interacciones del niño. En cambio, el discurso conectado involucra la expresión de un texto mayor a la oración por parte de un solo hablante y es de desarrollo más tardío. Dado que este trabajo se centra en el estudio del desarrollo lingüístico en los años escolares, adoptaré el término discurso con la segunda acepción, denominándolo indistintamente *discurso*, *discurso extendido* o *discurso conectado*.

a la escuela<sup>11</sup> y cierto tipo de interacciones comunicativas frecuentes en el hogar<sup>12</sup>. Esto lo detallo a continuación.

### 1.2.1. El desarrollo lingüístico

Cuando el niño ingresa a la escuela se enfrenta a situaciones comunicativas muy diferentes a las que está acostumbrado en el hogar (Romaine, 1984). En primer lugar, la escuela es un escenario estructurado por el adulto, en donde el maestro indica cuándo, cómo y qué se debe comunicar. Las interacciones dialógicas en las que el niño y el adulto construyen juntos el lenguaje en el hogar y a las que está acostumbrado ya no son posibles en este nuevo marco, pues el niño debe compartir con otros la atención y ayuda lingüística del adulto. Por otra parte, se enfrenta a sus compañeros de clase, nuevos interlocutores con los que no comparte el mismo conocimiento previo y que, a diferencia de los adultos, generalmente no le proporcionan ayuda en las interacciones (Ely, 1997).

El desarrollo lingüístico tardío está relacionado precisamente con esta presencia de nuevas situaciones comunicativas. Ninio y Snow (1996) mencionan que cuando el niño es pequeño, el adulto le provee tres tipos de ayuda conversacional durante las interacciones verbales. En primer lugar, le da a las emisiones simples y aisladas del niño una estructura conversacional más

---

<sup>11</sup> Si bien hoy en día en México los niños asisten desde antes de los seis años al nivel preescolar, se reconoce que la escuela primaria es el lugar en el que el niño inicia una educación más formal.

<sup>12</sup> Además de estos ámbitos sociales, en la literatura especializada se reconoce la presencia de otros dos muy importantes que influyen en el desarrollo lingüístico tardío: las interacciones entre compañeros y los medios masivos de comunicación (véase Ely y Berko Gleason, 1995 y Ely, 1997).

compleja (ayuda conversacional). En segunda instancia, en las interacciones tempranas entre el niño y el adulto ambos comparten un conocimiento previo, lo cual facilita la comunicación (ayuda histórica). Por último, el adulto adecua sus intereses a los del niño (ayuda psicológica). Sin embargo, cuando el niño entra a la escuela, las nuevas interacciones que se le presentan no le dan estos tipos de ayuda y él debe, por sí mismo, desarrollar estrategias que le permitan comunicarse de manera más plena, social y compartida con los demás (Ely, 1997; Ninio y Snow, 1996).

Además de la ausencia de ayuda conversacional, el niño en edad escolar se enfrenta a situaciones comunicativas en las que es necesario el uso del discurso conectado (narraciones, descripciones, argumentaciones). Esto lo obliga a dejar de hablar del aquí y ahora, como hacía en etapas anteriores, para referirse al pasado, al futuro, a pensamientos, emociones e hipótesis. Por otra parte, en la escuela el habla adquiere una función adicional como actividad social de interacción, pues el niño empieza a ser parte de un grupo social y cultural diferente (Ninio y Snow, 1996; Romaine, 1984). "As an institution, school is the epitome of socialization. Schools transmit important social and cultural knowledge and practices" (Ely y Berko Gleason, 1995, p. 265). La escuela regula sobre lo que el niño hace, piensa y siente. Por medio de la interacción con personas que pertenecen a diferentes grupos sociales, el niño establecerá su identidad grupal y de género, además de que irá integrando las actitudes, opiniones y valores morales de su medio social en su concepción sobre el mundo (Romaine, 1984; Ely, 1997). Por todo lo anterior, en los años escolares el

niño deberá desarrollar su lenguaje de manera tal que se convierta en una herramienta que le permita enfrentar con éxito los nuevos retos comunicativos que la escuela le impone.

Uno de los aspectos que el niño desarrolla en los años escolares es el denominado *lenguaje contextualizador*<sup>13</sup>, un lenguaje que se refiere a personas, eventos y experiencias que no son parte de la interacción comunicativa (Ely, 1997) y que, además, "se basa en el conocimiento y la perspectiva compartida entre el hablante y el oyente" (Serra y otros, 2000; p. 518). Es decir, el lenguaje contextualizador no sólo involucra la capacidad para referirse a aspectos externos a la interacción comunicativa, habilidad que está presente desde edades tempranas<sup>14</sup>, sino además la presencia de una intención comunicativa específica: proporcionarle al oyente la información pertinente para que el mensaje sea comprendido. Para que el niño pueda elaborar un mensaje pertinente debe tomar en cuenta dos aspectos primordiales. Por un lado, debe saber qué conocimientos comparte con su oyente (*conocimiento compartido*); por otro, debe poder anticipar las posibles reacciones del interlocutor (*perspectiva compartida*), como detallo a continuación.

El niño que entra a la escuela se enfrenta a nuevas experiencias comunicativas que lo llevan a hablar sobre aspectos externos a la interacción

---

<sup>13</sup> Si bien dentro de la literatura sobre el desarrollo lingüístico se ha generalizado el uso del término *lenguaje descontextualizado*, he preferido emplear *lenguaje contextualizador* con el fin de evitar la ambigüedad que causa el prefijo *des-* ('carente de'). Lo importante de este término radica en rescatar la idea esencial de que se trata de un tipo de lenguaje en el que el niño es capaz, en determinado momento de su desarrollo lingüístico, de crear para su interlocutor un contexto espacial y temporal compartido por ambos.

<sup>14</sup> Desde muy pequeños los niños son capaces de utilizar el lenguaje para evocar situaciones no presentes, es decir, para utilizar una *referencia desplazada* (véase Romero Contreras, 1999).

misma. En estos casos debe proporcionarle a su oyente la información necesaria (ni más, ni menos)<sup>15</sup> para que su mensaje sea comprendido, es decir, debe haber un *conocimiento compartido* entre hablante y oyente. Esto requiere, en un primer momento, que el niño se dé cuenta de que los conocimientos, pensamientos y creencias del otro no son iguales a los propios, como suponía antes (Beal, 1988)<sup>16</sup>. Debe aprender a evaluar los conocimientos del interlocutor, es decir, a saber qué información comparten y cuál debe introducir en su discurso.

Por otro lado, el niño debe poder anticipar la forma en que su interlocutor va a interpretar el mensaje para proporcionarle la información que vaya de acuerdo con sus expectativas, es decir, debe darle información que sea relevante a la situación comunicativa (*perspectiva compartida*). En etapas anteriores, mientras el niño y el adulto construyen juntos la conversación, la propia interacción le marca al niño el tipo de información requerida para que su mensaje sea pertinente (el adulto hace preguntas, completa ideas, hace comentarios). No obstante, en las situaciones escolares, el niño debe aprender a predecir, por un lado, los conocimientos y, por otro, las expectativas de su

---

<sup>15</sup> Como puede observarse, lo anterior está muy relacionado con el manejo de las máximas conversacionales propuestas por Grice (1989:26).

<sup>16</sup> El desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre los procesos mentales propios y los de otros ha sido analizado por estudiosos de la denominada *teoría de la mente*, la cual plantea que "los humanos tenemos una capacidad de carácter metarrepresentacional que nos permite tener representaciones sobre nosotros mismos y sobre la mente de los demás y que nos da la posibilidad de anticipar la conducta de los otros, es decir, nos permite atribuir creencias y predecir conductas" (Rivière y otros, 1994, p. 24). Para mayor detalle sobre lo que comprende la *teoría de la mente* véase Astington y otros (1988) y Perner (1994). A su vez, consúltese Budwig (2002) para una discusión sobre la relación entre el desarrollo del lenguaje y la evolución de una teoría de la mente en el niño. Existen para el desarrollo del español diversas investigaciones bajo este enfoque, entre las que sobresalen la de Bocaz (1996) y la de Sotillo y Rivière (1997). Al respecto véase Ordoñez y otros (2001).

interlocutor con el fin de estructurar un mensaje completo y relevante (Ninio y Snow, 1996; Serra y otros, 2000)<sup>17</sup>.

Si bien el ámbito escolar es importante para el desarrollo del lenguaje contextualizador, también ciertos tipos de interacción en el hogar juegan un papel fundamental en el mismo. Se ha observado que los niños que participan de manera cotidiana en charlas prolongadas con sus padres así como en la lectura de cuentos presentan un mayor desarrollo del lenguaje contextualizador que aquellos en cuyos hogares no son frecuentes ese tipo de interacciones (Wells, 1981; Ely y Berko-Gleason, 1995, Ninio y Snow, 1996; Cameron y Wang, 1999; entre otros)<sup>18</sup>. Tanto las charlas cotidianas como la lectura de cuentos involucran necesariamente la referencia a personas, eventos y experiencias externas a la interacción comunicativa de una manera tal que sea comprensible para el oyente, es decir, requieren de un lenguaje contextualizador. El siguiente comentario de Wells (1985) con respecto a la lectura de cuentos apoya lo anterior:

"Through listening to a story read aloud, by contrast, the child [...] is also introduced to a form of language functioning in which the language alone is used to create experiences. For even when accompanied by illustrations, stories require no other context than themselves for their interpretation." (p. 251).

---

<sup>17</sup> Un nivel intermedio lo representan las narraciones por teléfono, ya que involucran una descontextualización física, mas no conversacional, entre los interlocutores (véase Cameron y Wang, 1999).

<sup>18</sup> A su vez, se ha visto que la experiencia que tengan los niños con el lenguaje contextualizador antes de ingresar a la escuela determina directamente su desempeño escolar posterior (Burns, Griffin y Snow, 2000; Miller, 1996; McLane y McNamee, 1990; Barton, 1994; Dickinson, 1994).

Las situaciones comunicativas mencionadas familiarizan al niño con un tipo de lenguaje en el que no se cuenta con elementos extralingüísticos (aspectos presentes en la interacción) que le permitan al hablante darse a entender, es decir, en las que el lenguaje es el único medio semiótico de comunicación (Hickmann 1985; 1986; 1987b). En dichas situaciones el niño se percata de que el hablante debe plasmar la información que antes estaba presente en el contexto extralingüístico dentro de uno lingüístico: "using speech to create the very context for speech" (Hickmann, 1986; p. 28). Esto le permite aprender a conocer y utilizar los principios pragmáticos que organizan la información a lo largo de las emisiones y que generan un texto cohesivo, es decir, el contexto dentro del lenguaje mismo.

En resumen, tanto el ingreso a la escuela como cierto tipo de interacciones en el hogar fomentan el desarrollo del lenguaje contextualizador. No obstante, ¿qué es lo que tienen en común estos dos ámbitos comunicativos para permitir dicho desarrollo? La respuesta reside en el hecho de que ambos pertenecen a una denominada 'cultura escrita' (*literacy*)<sup>19</sup>. Tanto en la escuela como en los hogares donde la lengua escrita juega un papel determinante el niño se va incorporando poco a poco a una cultura escrita, en el sentido expresado por McLane y McNamee (1990): "In our view, literacy is both an individual intellectual achievement and a form of cultural knowledge that enables people to participate in a range of groups and activities that in some way involve writing and reading" (p. 3). El pertenecer a una cultura escrita, por tanto, no sólo

---

<sup>19</sup> Para un análisis más profundo sobre el término 'cultura escrita' (*literacy*) véanse, entre otros, los trabajos de Ong (1982), Olson (1998), Olson y Torrance (1991), Blanche-Benveniste (1998), Wells (1981) y Edwards y Sienkewicz (1990).

implica la adquisición de la lengua escrita, sino todo un proceso social y cultural, como bien señala Pontecorvo (1997): "Becoming literate requires participating in a complex process of cultural socialization in which a large range of acts of reading and writing have to be regarded as socially positive" (p. xvi).

El acceso a una cultura escrita le da al niño experiencias con otro sistema lingüístico, la lengua escrita<sup>20</sup>, por naturaleza contextualizadora. En la lengua escrita no existe un contexto extralingüístico compartido entre escritor y lector; es necesario plasmar, en términos de Hickmann, toda la información en el lenguaje mismo. En ella aparecen estructuras sintácticas más complejas (Ochs, 1979a; Perera, 1986; Westby, 1998) que permiten establecer las nuevas relaciones y contenidos discursivos<sup>21</sup>. Por otra parte, involucra el uso de un vocabulario complejo y sentidos figurados del lenguaje (Nippold, 1998). Por ende, el acercamiento a la lengua escrita, y sobre todo a la escritura, tiene repercusiones directas en el desarrollo de la lengua oral (Burns, Griffin y Snow, 2000). "Writing is not simply a reflection of oral language abilities but is, in its own right, a potent agent in the process of language development" (Perera, 1986, p. 518). Adicionalmente, la exposición a la lengua escrita motiva el desarrollo cognoscitivo, como afirman Cameron y Wang (1999): "Reading and writing not only involve decontextualized language use, increased planning, and the loss of immediacy and medium features, but they also require the recontextualization of

---

<sup>20</sup> Es ampliamente reconocido que lengua oral y lengua escrita, si bien no pueden separarse de manera dicotómica, obedecen a dos sistemas distintos. Para un análisis exhaustivo sobre las diferencias entre lengua oral y escrita véase, entre otros, Ong (1982), Chafe (1985), Tannen (1985), Ochs (1979a) y Blanche-Benveniste (1998). Ferreiro y otros (1996) presentan un estudio sobre algunas de las dificultades a las que se enfrenta el niño al adquirir la lengua escrita como sistema independiente de la lengua oral.

<sup>21</sup> "... in spoken discourse, cohesion is accomplished through paralinguistic and prosodic cues, whereas in written discourse cohesion must be lexicalized." (Tannen, 1985; p. 130).

knowledge, as readers and writers must create meaning both *into* and *from* text” (p. 232, cursivas en el original).

En resumen, el acercamiento que tiene el niño a una cultura escrita determina en gran medida el desarrollo lingüístico que manifestará en los años escolares. Como se verá en el próximo apartado, dicho acercamiento también juega un papel determinante en el desarrollo metalingüístico.

### 1.2.2. El desarrollo de la capacidad metalingüística

Como ya mencioné, en los años escolares el niño empieza a utilizar el lenguaje con dos funciones. Por una parte aparecen mecanismos lingüísticos más complejos -entre los que destaca el lenguaje contextualizador- que le permiten comunicarse de una manera más plena con los demás. Por otra, surge la capacidad para reflexionar sobre los procesos mismos de pensamiento, cuestión en la que ahondaré en este apartado<sup>22</sup>.

A raíz de los trabajos de Vygotsky (1978; 1986) se ha denominado *metacognición* a la capacidad para utilizar el lenguaje como un sistema de reflexión sobre el pensamiento. A su vez, la *capacidad metalingüística*, de especial interés para mí en este trabajo, es la habilidad para utilizar el lenguaje con el fin de reflexionar no sobre el pensamiento, sino sobre el lenguaje mismo (Gombert, 1992; Olson, 1991; Edwards y Kirkpatrick, 1999; Smith y Tager-Flusberg, 1982; entre otros). "Most adults have the ability to do more with

---

<sup>22</sup> Un estudio pionero sobre el desarrollo de la capacidad metalingüística en el español de México es el de Montes (1994), quien analiza diversas manifestaciones del conocimiento, primero inconsciente (antes de los cinco años) y después consciente (edades más avanzadas), que tiene el niño sobre el lenguaje.

language than use it in communication. They are able to think about language as an object in its own right, to be aware of the form of language as separable from its content" (Smith-Cairns, 1996). Para poder reflexionar sobre el lenguaje, es necesario separar la estructura lingüística de la intención comunicativa. Lo anterior implica analizar el lenguaje como algo independiente de la situación comunicativa en la que aparece, a manera de objeto descontextualizado (Chaney, 1994; Kemper y Vernooy, 1993). Además, la reflexión sobre el lenguaje pone en marcha diversos procesos involucrados en la comprensión lingüística.

Gombert (1992) define las actividades metalingüísticas como "subfield of metacognition concerned with language and its use – in other words comprising: (1) activities of reflection on language and its use; (2) subject's ability intentionally to monitor and plan their own methods of linguistic processing (in both comprehension and production)" (p. 13). En esta definición es esencial el hecho de que la actividad metalingüística es un proceso *intencional* en el que el sujeto monitorea *conscientemente* su pensamiento<sup>23</sup> (véase también Ely, 1997). Esta capacidad se da en todas las áreas del lenguaje: fonología, sintaxis, discurso, semántica y pragmática (Gombert, 1992; Menyuk, 1988).

En su libro<sup>24</sup>, Gombert concluye su análisis sobre el desarrollo de la actividad metalingüística en el niño con un modelo en el que ubica cuatro fases

---

<sup>23</sup> Gombert (1992) menciona que existen procesos que, según él, han sido erróneamente denominados metalingüísticos (véase como ejemplos los trabajos de Hakes, 1980 y Smith y Tager-Flusberg, 1982). Dichos procesos, a los que denomina epilingüísticos, muestran ya un razonamiento sobre el lenguaje, como podría ser, por ejemplo, la autocorrección al hablar. No obstante, se distinguen de los metalingüísticos porque son inconscientes y están estrechamente ligados a la función comunicativa.

<sup>24</sup> Véase Gombert (1986) para un resumen bastante completo del tema.

del desarrollo lingüístico general<sup>25</sup>. La primera fase se encuentra en los primeros años del niño y se caracteriza por el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas desarrolladas gracias al modelo adulto. En esta etapa las formas lingüísticas se encuentran muy ligadas al contexto, por lo que no hay ningún tipo de reflexión sobre la lengua. En la segunda fase, denominada de *control epilingüístico*, el niño de edad preescolar organiza los conocimientos adquiridos con anterioridad y puede analizar funcionalmente el sistema lingüístico. Es entonces cuando es capaz de autocorregirse y corregir a los demás, pero lo hace de manera inconsciente y por motivos relacionados con el significado de las emisiones, no con la forma. La tercera fase surge alrededor de los seis o siete años de edad y conlleva el desarrollo de la *conciencia metalingüística*. En este momento el niño se va haciendo consciente de aquellos procesos lingüísticos que demandan una reflexión por su forma. Lo anterior se ve consolidado en la cuarta fase, de *automatización de los metaprosos*, cuando el adolescente es capaz de prestar atención al problema lingüístico que enfrenta y de poner en marcha de antemano su actividad metalingüística.

Resulta muy indicativo, como bien señala Gombert, que el desarrollo de todas las actividades metalingüísticas (metafonológicas, metasintácticas, metatextuales, metasemánticas, metapragmáticas) inicie a los seis o siete años, cuando el niño comienza con la escolaridad formal<sup>26</sup>. Lo anterior no puede ser

---

<sup>25</sup> El modelo de Gombert se basa en uno anterior de Karmiloff-Smith (1986b). La diferencia principal entre ambos es que para Gombert los procesos metalingüísticos deben ser conscientes, mientras que para Karmiloff-Smith no. Véase Gombert (1992) para mayor detalle sobre las diferencias entre los modelos.

<sup>26</sup> A mi saber, aún no existen estudios que analicen el desarrollo metalingüístico en niños pertenecientes a culturas sin escolaridad formal. Sería muy interesante encontrar semejanzas y diferencias con respecto a los datos que se tienen para niños escolarizados.

casualidad: la inmersión del niño en la escuela debe estar relacionada con su capacidad para reflexionar sobre la lengua como tal. Pero, ¿qué es específicamente lo que aporta la escuela para que el niño desarrolle la actividad metalingüística?

Uno de los factores que desempeña un papel importante en el desarrollo de la conciencia metalingüística es el juego con el lenguaje (Montes, 1994; Crystal, 1996; Ely, 1997; Pan y Berko Gleason, 1997), así como los chistes y bromas lingüísticas (Ashkenazi y Ravid, 1998), frecuentes en las interacciones propias del entorno escolar. Esto se debe a que dentro del juego el lenguaje deja de ser sólo un medio de comunicación para convertirse además en un objeto de actividad consciente (Levelt, Sinclair y Jarvella, 1978; Cazden, 1976). Otro aspecto determinante en el desarrollo de la conciencia metalingüística es el trabajo escolar realizado con la lengua oral, como son las discusiones en clase y las argumentaciones en grupo, así como el análisis de todo tipo de textos, "talk around texts", en palabras de Barton (1994). Tanto los juegos como el trabajo formal con la lengua oral contribuyen a que el niño se enfrente al lenguaje como tal y a que empiece a reflexionar sobre él<sup>27</sup>.

No obstante, el factor que parece tener la mayor incidencia sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística es la adquisición formal, escolarizada de la lengua escrita<sup>28</sup> (Hoff-Ginsberg, 1997a; Romaine, 1984; Gombert, 1992;

---

<sup>27</sup> Las interacciones frecuentes con lenguaje en hogares en donde la lengua escrita juega un papel determinante (cultura escrita) influye también en la capacidad para reflexionar sobre el sistema lingüístico, al igual que la exposición a una segunda lengua (véase Burns, Griffin y Snow, 2000; Tunmer y Myhill, 1984; y Francis, 1999).

<sup>28</sup> Lo anterior no implica que las culturas orales no puedan acceder al pensamiento metalingüístico, como argumenta Fleisher Feldman (1991). Sin embargo, el nivel de complejidad alcanzado no será el mismo, pues las culturas orales reflexionan sobre la lengua oral, mientras

Olson, 1991; Tunmer y Bowey, 1984). La lectura y, sobre todo, la escritura son procesos metalingüísticos. Cuando el niño se enfrenta a la lengua escrita, debe tomar conciencia de las diferencias entre lo oral y lo escrito, lo cual implica una reflexión sobre el sistema lingüístico. La codificación y decodificación de las grafías y su correspondencia con los sonidos del habla involucra un desarrollo en el nivel metafonológico<sup>29</sup>. El aprendizaje explícito de reglas gramaticales y tipos de textos involucra los desarrollos metasintáctico y metatextual. A su vez, el área metasemántica se ve favorecida por el trabajo en la conceptualización de términos como 'palabra', 'frase', 'párrafo', entre otros. Además, las actividades escolares con textos escritos fomentan el desarrollo de habilidades metapragmáticas, pues al tener que elaborar un texto el niño debe tomar en cuenta de manera consciente tanto el conocimiento como las expectativas de su lector para proporcionarle la información necesaria y relevante<sup>30</sup>.

Por todo lo expuesto, debo enfatizar el hecho de que el medio social (escuela y hogar) juega un papel primordial en el desarrollo lingüístico del niño después de los seis años. Las nuevas situaciones comunicativas a las que se enfrenta y los contextos de socialización en los que se ve inmerso fomentan, por una parte, el desarrollo de habilidades comunicativas complejas (nivel de lenguaje). Por otro lado, el aprendizaje formal de la lengua escrita, aunado a

---

que las culturas escritas pueden reflexionar sobre la lengua oral y la escrita que ya es, a su vez, un metalenguaje. Es decir, sólo las culturas escritas tienen acceso al metalenguaje del metalenguaje (ver Olson, 1991).

<sup>29</sup> Al respecto véase Ehri (1985).

<sup>30</sup> Obsérvese aquí una relación importante entre la reflexión metalingüística y el desarrollo del lenguaje contextualizador.

ciertas situaciones comunicativas favorecen una reflexión sobre la lengua (nivel de metalenguaje). Sin embargo, estas dos capacidades no son independientes, sino que se entretajan durante el desarrollo. Así, de manera ideal, el enfrentamiento a situaciones comunicativas que requieren de un lenguaje contextualizador debería llevar al niño a planear y reflexionar sobre su lengua y, a su vez, la reflexión sobre la lengua lo debería obligar a reorganizar y ampliar su repertorio lingüístico día con día.

Me centraré ahora en el objetivo específico de este trabajo. Como ya señalé, el desarrollo lingüístico en los años escolares se da en diversos ámbitos del lenguaje. Sin embargo, considero que uno de los ámbitos en los que se hace más evidente es el discurso extendido. Esto se debe a que obliga al hablante a utilizar un lenguaje contextualizador, es decir, se refiere por lo general a eventos, personas o experiencias externas a la situación comunicativa e involucra por parte del hablante una conciencia sobre los conocimientos y expectativas de su interlocutor. El discurso extendido "requiere del dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar la información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que le confiera coherencia total" (Barriga Villanueva, en prensa). En el discurso extendido las formas adquiridas en etapas anteriores sirven a nuevas funciones y requieren una reorganización (Bowerman, 1982), con el fin de conjuntarse en un único

sistema abstracto. Por todo lo anterior, su dominio se da muy entrados los años escolares<sup>31</sup>.

Una vez que he establecido que el discurso extendido permite analizar el desarrollo lingüístico en los años escolares, resulta necesario elegir el género discursivo más conveniente para dicho fin. Bajo el enfoque teórico que sigo, en el que considero que el desarrollo lingüístico se da gracias a la interacción social, resulta pertinente seleccionar el tipo de discurso que está más presente en la vida social y cultural del niño: la narración<sup>32</sup>.

### 1.3. La narración

Todos narramos<sup>33</sup>; un mundo sin narración es inimaginable (Ochs, 1997). Desde que somos pequeños estamos expuestos al discurso narrativo de las personas que nos rodean. Las narraciones son tan intrínsecas al ser humano de todas las culturas que algunos autores como Bruner (1990:79) han propuesto que poseemos una predisposición innata para organizar las experiencias narrativamente y que dicha organización determina en gran medida el desarrollo

---

<sup>31</sup> Un trabajo muy interesante que muestra la relación entre el discurso y el desarrollo lingüístico tardío es el de Ochs (1979a). En su artículo, Ochs establece que existen dos tipos de discurso, uno *no planeado* (sin preparación previa, como es el caso de las conversaciones cotidianas) y otro *planeado* (pensado y organizado antes de ser expresado). El primero se caracteriza por estar ligado a la situación comunicativa inmediata y por hacer uso de estructuras morfosintácticas que se desarrollan temprano. En cambio, el discurso planeado se basa en el lenguaje mismo como contexto y, por ende, dispone de estructuras lingüísticas de desarrollo más tardío que se aprenden muchas veces gracias a la educación formal. Obsérvese que, al tener que crear un contexto en el texto mismo, el discurso planeado requiere además de un mayor uso del lenguaje contextualizador y es, por ende, más cercano a la lengua escrita que el discurso no planeado.

<sup>32</sup> Si bien existen otros tipos de discurso frecuentes en la vida social y cultural del niño en edad escolar como la argumentación y la descripción, la narración juega el papel más predominante (véase, entre otros, Peterson y McCabe, 1994:937; Bruner, 1990:77; Ochs y otros, 1992:38 y Quasthoff, 1997:51).

<sup>33</sup> En un estudio de corte antropológico Ochs y Capps (1996) afirman que la narración es un género universal, inherente a todas las culturas.

del lenguaje. En concordancia, otros autores como Nelson (1996) afirman que la narración permite estructurar la memoria del niño hacia la experiencia significativa<sup>34</sup>. Es decir, las interacciones sociales por medio de la narración favorecen el desarrollo de ciertas capacidades lingüísticas y cognoscitivas en el niño. Además, puesto que las narraciones se dan dentro de un medio social y cultural, facilitan la socialización del individuo (Nelson, 1996; 2000).

Por lo anterior, en los últimos años el estudio de las narraciones ha tomado gran importancia en las ciencias sociales, sobre todo en la lingüística, la antropología y la psicología<sup>35</sup>. Concretamente en el estudio del lenguaje infantil las narraciones han resultado ser importantes indicadores del desarrollo lingüístico, tanto normal (Berman y Slobin, 1994; Bamberg, 1987) como atípico (Miranda, 1995; Miranda, McCabe y Bliss, 1998; Bliss, McCabe y Miranda, 1998). Bamberg y Marchman (1990) mencionan que el análisis de las narraciones infantiles resulta muy fructífero por tres razones. En primer lugar, permite dar cuenta de la evolución de diversos mecanismos lingüísticos desde que el niño empieza a combinar palabras hasta que forma un discurso extendido. Por otra parte, al trabajar en el nivel del discurso, el investigador puede analizar el lenguaje como un todo integrado. Además, la narración permite vislumbrar el desarrollo lingüístico en una situación de uso cercana a lo natural.

---

<sup>34</sup> "With practice, narrative takes over a large part of our thinking, taking the basic script knowledge that we begin with and overlaying it with more complex understanding of the world and its people" (Nelson, 1996; p. 218).

<sup>35</sup> A raíz del XXX aniversario de la publicación del clásico artículo de Labov y Waletzky sobre la narración (ver Labov y Waletzky, 1997), Bamberg (1997a) presenta una excelente recopilación de artículos que estudian las narraciones desde enfoques muy diversos. Un trabajo similar pero con narraciones infantiles se encuentra en Bamberg (1997b).

Para estudiar el desarrollo del lenguaje en los años escolares, la narración resulta ser una herramienta muy adecuada. Se trata, como he señalado, de una manifestación lingüística que se da de manera natural en la interacción social de todo ser humano. Además, es un tipo de discurso que se sigue desarrollando durante los años escolares y que involucra cambios tanto en el nivel lingüístico como en el metalingüístico. Lo anterior se debe a que, por un lado, la narración conlleva un lenguaje contextualizador; y, por otro, a que es un tipo de interacción comunicativa que se trabaja formalmente en la escuela, tanto en el nivel de producción<sup>36</sup> como en el de reflexión sobre la lengua.

### 1.3.1. La narración: una habilidad que se sigue desarrollando en los años escolares

La narración es una habilidad discursiva que se da muy pronto en el lenguaje infantil. Desde antes de los tres años los niños son capaces de referirse a eventos pasados por medio de narraciones personales sencillas (Miller y Sperry, 1988; Perroni, 1993; Nelson, 1991; McCabe, 1997; Peterson y McCabe, 1991). Esto es porque ya poseen una capacidad básica para proyectar eventos en el tiempo y para asumir la perspectiva de personajes, tiempos y espacios (Nelson, 1996).

Quasthoff (1997:51-2) señala que la narración se adquiere en etapas tempranas porque en las interacciones que se dan entre el adulto y el niño se establecen patrones interactivos que proveen el contexto de aprendizaje

---

<sup>36</sup> "Narrative ability is often called upon in school settings when teachers ask students to describe current historical events, to retell folk tales, to generate imaginative stories, or to report their observations during a science experiment" (Nippold, 1998, p. 181).

necesario para que el niño mejore poco a poco sus habilidades narrativas. Es decir, el niño desde muy pequeño es capaz de narrar eventos pasados, pues cuenta con el apoyo conversacional del adulto, quien lo guía por medio de preguntas y comentarios hacia la estructuración de una narración completa y relevante. Conforme el niño va desarrollando habilidades narrativas más complejas, el adulto interviene cada vez menos en la construcción de la narración, hasta que el niño es capaz de narrar de manera independiente.

La capacidad para producir una narración completa y relevante sin ayuda del adulto se empieza a dar hasta muy avanzados los años escolares. A este respecto Berman (1997b) dice: "many linguistic forms are early to emerge, but the ability to deploy a full range of options, and to integrate them appropriately to meet a range of narrative functions, has a long developmental history, often lasting through to adulthood" (p. 236). A su vez, Barriga Villanueva (1992) afirma que "la narración requiere de una habilidad lingüística y discursiva que se va afinando y depurando a lo largo del tiempo" (p. 694).

Pero, ¿cuáles son los mecanismos lingüísticos que involucra la narración? y ¿por qué se siguen desarrollando en los años escolares? Hudson y Shapiro (1991) presentan, a mi juicio, el recuento más completo de los aspectos que debe desarrollar el niño para producir una narración. Para estos autores, la narración involucra cuatro niveles de conocimiento por parte del niño: a) conocimiento del contenido, b) macrolingüístico, c) microlingüístico y d) contextual. Los trabajos de otros investigadores, como veremos, pueden

enunciarse en este marco, pues enfatizan uno o más de estos conocimientos para explicar el desarrollo narrativo.

a) *Conocimiento de contenido*

Cuando un niño narra, debe poder recordar el evento al que se refiere. Pero no es suficiente la memoria, sino que además es esencial que establezca la diferencia entre los eventos dignos de ser contados y los que no lo son, para que su narración sea relevante. En toda narración la trama gira en torno a un evento que interrumpe el equilibrio cotidiano de los sucesos, un evento fuera de lo esperado, que ha sido denominado *ruptura de la canonicidad* (Bruner, 1990; 1992; Lucariello, 1990; Nelson, 1996). Si bien el niño desde edades tempranas es capaz de tematizar sus narraciones en torno al evento fuera de lo esperado (Bruner, 1990), transcurren muchos años hasta que es capaz de conocer y plasmar temas adecuados culturalmente (Nelson, 1996), es decir, hasta poder producir narraciones relevantes dentro de su medio social.

b) *Conocimiento macrolingüístico o de la estructura (coherencia)*

Uno de los aspectos que mayor interés han despertado en los estudiosos de las narraciones infantiles es el desarrollo de la capacidad para producir un texto *coherente*, es decir, estructurado jerárquicamente. "A skillful narrative does not simply present events in linear order. Rather, the events are packed into hierarchical constructions" (Hoff-Ginsberg, 1997a, p. 272). Bamberg y sus colaboradores<sup>37</sup> afirman que toda narración posee dos ejes: uno horizontal, que implica el uso de conectores para unir oraciones -aspecto al que me referiré en

---

<sup>37</sup> Véase Bamberg (1986 ; 1987; 1994), Bamberg y Marchman (1990; 1991), Bamberg y Damrad-Frye (1991), Bamberg, Ammirati y Shea (1995) y Bamberg y Reilly (1996).

el siguiente apartado- y uno vertical, que involucra el ordenamiento jerárquico de los eventos de la narración de acuerdo con la temática general. Las investigaciones realizadas por Bamberg y otros han puesto en evidencia que dicho ordenamiento se desarrolla tardíamente<sup>38</sup>.

Un análisis similar, en el que el énfasis está puesto en las estructuras narrativas, es el de Peterson y McCabe (1983), quienes muestran que los niños menores de seis años presentan dificultades para producir narraciones completas en su estructuración, además de que hay estructuras que se siguen desarrollando en los años escolares. Otros estudios con enfoques distintos muestran datos similares (véase Stein y Glenn, 1979; Signorini y Borzone de Manrique, 1988 y Trabasso, Seco y Van den Broek, 1984, entre otros).

### c) *Conocimiento microlingüístico (cohesión)*

Hudson y Shapiro (1991) mencionan que el conocimiento de estructuras lingüísticas que conectan las oraciones contribuyen a la producción de una narración más coherente. Esto se debe a que las unidades informativas están relacionadas entre sí logrando un texto *cohesivo*<sup>39</sup>. Nos encontramos ahora en el nivel al que Bamberg y sus colaboradores denominan eje horizontal: un ordenamiento de las unidades lingüísticas (oraciones, cláusulas) para establecer relaciones locales entre las unidades informativas.

El desarrollo de la cohesión textual en las narraciones ha sido estudiado desde diversas perspectivas, aunque predominan las investigaciones sobre el

---

<sup>38</sup> Al respecto véase también Berman y Slobin (1994).

<sup>39</sup> Halliday y Hasan (1976) definen cohesión como "relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another" (p. 4).

manejo de la referencia<sup>40</sup> y los nexos<sup>41</sup>. Los resultados de los diferentes trabajos muestran que la cohesión textual es un aspecto de desarrollo tardío. Esto se explica porque el manejo adecuado de referentes y conectores implica el desarrollo de dos mecanismos esenciales. Por un lado, el niño tiene que ir más allá de la estructuración de la oración para empezar a establecer conexiones entre oraciones, aspecto que inicia su desarrollo alrededor del quinto año de edad (Karmiloff-Smith, 1981; Hoff-Ginsberg, 1997a). Por otra parte, es necesario que aplique los principios pragmáticos que organizan la información a lo largo de las emisiones y que hacen un discurso cohesivo (Hickmann, 1995; 1997).

#### d) *Conocimiento contextual*

Además de los aspectos ya mencionados, cuando un niño narra debe tomar en cuenta la situación comunicativa en la que se encuentra. No narramos igual en la familia que con una persona desconocida, con los amigos o ante un público. "The purpose or function of a narrative will affect both its content and organization" (Hudson y Shapiro, 1991, p. 104)<sup>42</sup>. Así, la manera en la que el niño estructura su narración debe ir de acuerdo con la situación en la que la produce.

Por lo anterior, el conocimiento contextual se relaciona con la relevancia de la narración. En primer lugar, para que el niño exprese un relato relevante dentro de su medio social, debe considerar dónde, cómo y cuándo narrar,

---

<sup>40</sup> A partir del artículo de Karmiloff-Smith (1981) surge el interés por el desarrollo de la referencia como elemento para la cohesión textual. Entre los trabajos más representativos encontramos los de Bamberg (1986; 1987) y los de Hickmann y colaboradores (Hickmann, 1985; 1995; Hickmann, Kail y Roland, 1995 y Kail y Sánchez y López, 1997), este último para el español.

<sup>41</sup> Véase Berman (1996), Peterson y McCabe (1987; 1991) y para el español Bocaz (1986).

<sup>42</sup> Uno de los pocos trabajos sobre desarrollo narrativo que analiza este aspecto es el de Bamberg (1997c).

cuestión que depende de cada cultura. Para ello tiene que integrar sus conocimientos sobre valores sociales y culturales, aspectos que, como he señalado, se siguen desarrollando en los años escolares y durante la adolescencia. En segunda instancia, al narrar el niño también debe tomar en cuenta tanto los conocimientos compartidos con su interlocutor como las expectativas de éste ante el relato para producir una narración completa y relevante por su contenido.

Resulta preciso en este momento indicar además que los cuatro niveles de conocimiento expuestos están en constante interrelación. Por ejemplo, Bamberg y sus colaboradores<sup>43</sup> encuentran una relación estrecha entre la producción de elementos cohesivos y las estructuras narrativas, es decir, entre los ejes horizontal y vertical. De igual manera, es posible observar la incidencia de ciertos aspectos de la narración en los cuatro niveles. Por la importancia que tendrán más adelante en este trabajo, resulta relevante hacer mención de dos.

Por un lado, la narración obliga al hablante a referirse a eventos externos a la situación comunicativa en la que se encuentra. Para ello debe tener conocimientos de los tiempos, espacios y acciones que enmarcan el evento que narra (conocimiento de contenido). Pero lo anterior no es suficiente, sino que además debe plasmarlos dentro de una estructura narrativa que le dé coherencia a su relato (conocimiento macrolingüístico) y por medio de marcadores lingüísticos que proporcionen cohesión (conocimiento microlingüístico). Por último, debe ser capaz de llevar a su interlocutor del "aquí

---

<sup>43</sup> Véase Bamberg y Marchman (1990; 1991), Bamberg y Damrad-Frye (1991) y Reilly (1992).

y ahora" de la interacción comunicativa al "allá y entonces" del evento narrado (conocimiento contextual). Esto implica que debe considerar la información que comparte con el oyente para proporcionarle la que no comparten, esto con el fin de orientarlo de manera eficiente dentro del espacio-tiempo del evento narrado (*orientación*).

Por el otro, en la mayoría de las ocasiones las narraciones conllevan, además del mero recuento de eventos, la manifestación de una opinión personal (o *evaluación*) por parte del narrador sobre lo narrado (eventos y personajes). La expresión de esta opinión durante la narración obliga al hablante a conocer las relaciones permitidas entre eventos y personajes (conocimiento de contenido), así como las estructuras narrativas (conocimiento macrolingüístico) que la organizan, de manera tal que produzca un mayor efecto en el oyente. Además, el hablante debe hacer un uso cohesivo de las estructuras lingüísticas que le proporciona su lengua para expresar opiniones (conocimiento microlingüístico) y debe tomar en cuenta en todo momento las expectativas y la posible reacción del oyente con respecto a los eventos narrados (conocimiento contextual), pues es importante saber cómo, cuándo y con quién se pueden manifestar qué tipo de opiniones personales.

Es interesante observar que los dos aspectos de la narración que he mencionado (*orientación* y *evaluación*) involucran el desarrollo del lenguaje contextualizador. Durante la expresión de eventos externos a la situación conversacional, característica de toda narración, el niño debe, por una parte, considerar los conocimientos del oyente para proporcionarle la información

requerida que lo *oriente* en el "allá y entonces" de la narración; por otro lado, debe tomar en cuenta las expectativas del interlocutor con el fin de *evaluar* su narración de acuerdo con la probable reacción del mismo. Evidentemente, la consolidación de todos estos procesos durante la producción de un texto narrativo le tomará al niño muchos años<sup>44</sup>. Lo anterior será tema del capítulo 3.

### 1.3.2. En busca de una definición de narración

Hasta ahora he hablado de la narración como una actividad propia del ser humano que aparece muy temprano en la niñez y que, por la complejidad que conlleva, se sigue desarrollando a lo largo de los años escolares. Sin embargo, aunque he mencionado los diversos aspectos que involucra, no me he detenido en su definición.

La narración se ha definido desde múltiples perspectivas en el campo de la lingüística socio y psicolingüística. Así, para Labov y Waletzky (1997) una narración es "any sequence of clauses that contains at least one temporal juncture" (p. 21). Por otro lado, para Ochs y otros (1992) se trata de una actividad que describe un evento problemático en el pasado alrededor del cual se articulan eventos subsecuentes para resolver el problema. Bruner (1992), a su vez, no define la narración, pero menciona diez rasgos inherentes a la misma<sup>45</sup> que coinciden, en gran medida, con las características que le atribuyen otros autores.

---

<sup>44</sup> En un análisis del desarrollo narrativo, Snow e Imbens-Bailey (1997) mencionan que los mecanismos para orientar al oyente y para evaluar la narración se consolidan más tardíamente porque, a diferencia de otros, requieren que el niño tome en consideración al interlocutor. Al respecto véanse además los trabajos de Reilly (1992) y Peterson y McCabe (1992), entre otros.

<sup>45</sup> Los diez rasgos que menciona Bruner (1992) son que posee temporalidad, se basa en hechos particulares, implica el estado intencional de un protagonista, tiene composicionalidad hermenéutica, presenta una ruptura de la canonicidad, tiene referencialidad, posee género, sigue

En el caso de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje hay autores que, al igual que Labov y Waletzky (1997), centran sus definiciones en el texto mismo. Así, para Stein y Albro (1997), narración será todo texto organizado causalmente y dirigido hacia una meta, mientras que Bamberg (1997c) la ve como una construcción de unidades temporales guiada por la actividad discursiva. Por otra parte, otros autores como Nicolopoulou (1997), Quasthoff (1997) y McCabe (1997) enfatizan el hecho de que se trata de una construcción social y cultural que depende del medio que rodea al niño.

Si bien todas estas definiciones abarcan puntos de vista muy diferentes, existen dos elementos que todo investigador sobre narración en el campo de la lingüística considera como intrínseco al texto narrativo. En este sentido las aportaciones de Nelson (1996) y Ochs (1997) son muy enriquecedoras. Nelson opina que la narración involucra dos niveles: uno de carácter discursivo-textual, que implica una organización temporal, y otro de contenido, que representa la ruptura con lo canónico o esperado y que obliga a los protagonistas a tener una intencionalidad para solucionar el problema. Ochs, por su parte, menciona también estos dos elementos como requisitos mínimos para la narración: "*all narratives depict a temporal transition from one state of affairs to another*" (p. 189, cursivas en el original) y "*a key event that disrupts the equilibrium of ordinary, expected circumstances*" (p. 197, cursivas en el original).

Por lo anterior, es posible decir que para que un texto pueda ser considerado como narración, debe poseer cuando menos dos elementos: una

---

una normatividad social y cultural, es sensible al contexto y permite la generación de tradiciones narrativas.

*secuencia temporal* y una *ruptura de la canonicidad*<sup>46</sup>. La secuencia temporal involucra de forma obligatoria la presencia de dos eventos secuenciales. Así, por ejemplo "comió y se murió" es una narración mínima, ya que cuenta con dos eventos que se suceden, a diferencia de "comió y comió", en donde aparece un sólo evento. A su vez, la secuencia temporal suele tener una manifestación sintáctica en el texto narrativo. En español se marca primordialmente mediante el tiempo<sup>47</sup> y el aspecto verbal<sup>48</sup>, así como por medio de adverbios y nexos temporales, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

Mi hermano nos *platicó* que dos chavos se *subieron* a asaltar pero con dos armas y que a una chava que nada más *llevaba* un billete de a diez la *aventaron* [...] *entonces* mi hermano le *dio* toda su quincena porque *había cobrado* y *después* se *bajaron*. (Diana, 12 , E1)<sup>49</sup>

Por otro lado, la ruptura de la canonicidad involucra un rompimiento del equilibrio cotidiano de las cosas, la presencia de algo inesperado. Compárense los dos siguientes textos:

Siempre nos peleamos. Se sube arriba y me pega y lloro y mi mamá nos regaña.  
(Xóchitl, 6,E1)

Un día se murió mi tía. Es que comió muchos dulces y le dio un infarto. Comió muchos dulces en una fiesta. Entonces era el tercero que le había dado y se murió.  
(Alexis, 6, E2)

En ambos textos aparecen secuencias temporales, pero sólo en el segundo existe una ruptura de la canonicidad, porque la muerte de la tía de Alexis es algo

<sup>46</sup> Al evento que rompe con la canonicidad también se le ha denominado *complicación* (Labov y Waletzky, 1997) u *obstáculo* (Stein y Albro, 1997).

<sup>47</sup> Por lo general se da en tiempo pretérito, aunque existen narraciones en presente y futuro (McCabe, 1991).

<sup>48</sup> Para mayor detalle véase el apartado 3.2.

<sup>49</sup> Para facilitar la lectura de los ejemplos no se presentan en el formato de transcripción. Los datos entre paréntesis indican el nombre del niño, edad y escuela a la que asiste.

inesperado, mientras que las peleas de Xóchitl con su hermana son cotidianas. La ruptura de la canonicidad además está marcada por el aspecto perfectivo de los verbos en el segundo texto, así como por la presencia del marcador "un día". Así, sólo el segundo texto puede ser considerado una narración, mientras que el primero pertenece a lo que se denomina guión o *script*, de desarrollo más temprano que la narración (Nelson, 1996; Hudson y Shapiro, 1991).

Hasta ahora he determinado que la narración es un texto con una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad<sup>50</sup>. No obstante, por lo general la narración no se restringe a la mera enumeración de eventos, sino que también implica la expresión de una opinión por parte del narrador sobre los mismos (*evaluación*). Compárense las siguientes dos narraciones que giran en torno a un accidente en bicicleta:

Fue también que me caí de la bici allá en mi casa. Iba circulando y me caí y me pusieron un yeso aquí. Fue donde me rompí, creo, dos huesos (Edgar, 12, E1).

Estaba andando en bici [...] y me fui por atrás de un árbol y había una niña colgándose del árbol con unos patines. Entonces se me desvía la bici para la niña y para no lastimarla me fui para el otro lado, que ahí estaban los carros. Y me pegué contra un carro y todo el camino a mi casa estuve chorreando de sangre (Leonora, 9, E2).

Si bien el evento contado por Edgar fue más grave que el de Leonora, su narración denota muy poco lo que vivió y sintió en el momento del accidente: se restringe a la enumeración de los eventos. En cambio, el relato de Leonora se

---

<sup>50</sup> Estoy consciente de que esta definición es muy amplia, por lo que permite la clasificación de una serie de narraciones diferentes, desde la más parecida al concepto clásico de narración (como podría ser un cuento) hasta la menos similar (como, por ejemplo, el relato de una tormenta). A este respecto Stein y Policastro (1984) afirman que existe una especie de continuo que va desde la narración más canónica hasta la menos canónica. La decisión sobre cómo clasificar una narración será subjetiva y dependerá de cada persona.

nos presenta como mucho más interesante y vivo. Tanto "todo el camino a mi casa estuve chorreando de sangre", una evidente exageración, como "para no lastimarla" son expresiones con las que Leonora trata de transmitirle al interlocutor su tragedia, así como denotar que es una niña que se percata de que no es correcto lastimar a los demás. La expresión de opiniones personales en la narración, cuestión en la que profundizaré a lo largo del capítulo 3, involucra el desarrollo de mecanismos lingüísticos relacionados con aspectos sociales y culturales.

Por todo lo anterior, me es posible definir narración como *un texto que posee necesariamente una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad y, de manera opcional, la expresión de opiniones personales sobre lo narrado.*

### 1.3.3. Un panorama de los estudios sobre narraciones infantiles

Como he mencionado, las narraciones infantiles han sido muy estudiadas en el área de la psicolingüística. A lo largo del presente apartado me propongo hacer un pequeño recuento de algunas de las investigaciones más importantes que, desde mi conocimiento, se han hecho al respecto en los últimos años.

En su investigación sobre relatos de niños mexicanos, Reyes Trigos (1996:42) incluye un listado amplio de los estudios sobre narraciones infantiles que se realizaron entre los años 1972 y 1995. En dicho listado aparecen 41 estudios sobre la producción de relatos en el niño, de los cuales la mayor parte son sobre el inglés y únicamente seis se refieren al español. Destacan del recuento de Reyes Trigos, por su importancia para la presente investigación, los

siguientes trabajos sobre las narraciones en otras lenguas. Por un lado, Kernan (1977) analiza narraciones de niñas afroamericanas entre siete y catorce años para hallar pautas de desarrollo en la capacidad para elaborar la información y evaluación narrativa. A su vez, Peterson y McCabe (1983) estudian mediante tres métodos distintos, entre los que destaca el modelo de análisis del clímax<sup>51</sup>, las narraciones de 96 niños entre tres y nueve años. Bamberg (1987), en un profundo y exhaustivo trabajo, analiza el manejo de la referencia, tanto hacia los personajes como temporal, en relatos de 25 niños alemanes entre tres y diez años obtenidos por medio de un libro de imágenes. Por último, uno de los estudios más originales es el de Preece (1987), quien analiza las narraciones que ocurren en 90 horas de conversaciones que se dan a lo largo de un año entre tres niños de cinco a siete años y establece los tipos de narraciones que aparecen en el lenguaje infantil, así como su frecuencia de aparición.

Específicamente para el estudio del español Reyes Trigos menciona la presencia de diversas investigaciones, pero únicamente una de ellas es pertinente a esta investigación, puesto que analiza el lenguaje en los años escolares. Se trata del estudio pionero de Barriga Villanueva (1990), quien obtiene narraciones de niños mexicanos de seis y doce años en conversaciones con el adulto y analiza la presencia de oraciones subordinadas, el manejo de la cohesión y la coherencia y el uso de algunas expresiones de la subjetividad.

Dado que el trabajo de Reyes Trigos se centra en el estudio de narraciones personales, la investigadora no incluye en su recuento diversos estudios importantes que se hicieron con narraciones obtenidas a partir de

---

<sup>51</sup> Véase el apartado 3.1.1. para mayor detalle.

imágenes. Dichos trabajos se basan en una investigación translingüística propuesta por Berman y Slobin (véase Berman y Slobin, 1994), la cual tiene como meta comparar la producción de estructuras lingüísticas en varias lenguas mediante el uso de narraciones. Para ello, niños de diversas culturas se enfrentan a una misma tarea: la producción de una narración a partir de un libro de imágenes sin texto escrito llamado *Frog, where are you?*<sup>52</sup> de Mercer Mayer, utilizado por primera vez por Bamberg en 1986 (véase Bamberg, 1986; 1987). En este libro, un niño y su perro se dedican a buscar una rana que se escapó por la noche y para ello deben enfrentar una serie de obstáculos. El niño investigado hojea el libro mientras narra y, si bien cuenta con una base visual para la construcción de su narración, se ha observado que sus producciones narrativas dependerán de su edad y de las herramientas que le proporcione su lengua materna.

La posibilidad de establecer comparaciones entre sujetos y lenguas mediante este método ha ocasionado su empleo frecuente en investigaciones con objetivos diferentes, entre las que sobresalen las siguientes. Berman (1988) realiza un análisis de la estructura narrativa de 112 hablantes de hebreo (niños de tres a cinco años y de siete a doce, así como adultos) para establecer pautas de desarrollo en la organización jerárquica del relato. Dos trabajos con un enfoque similar son los de Bamberg y Marchman (1990) y Bamberg (1994). En el primero, los autores analizan la producción narrativa de niños de cinco y nueve años, así como de adultos, para determinar el desarrollo de las habilidades para organizar una narración cohesiva y coherente, tanto en inglés

---

<sup>52</sup> Para mayor detalle ver Bamberg (1987) y Berman y Slobin (1994).

como en alemán. En la segunda investigación, Bamberg (1994) estudia narraciones de niños entre tres y diez años y adultos con el fin de analizar el uso de diversos marcadores referenciales del discurso en alemán, francés e inglés.

Por otro lado, la búsqueda de explicaciones sobre el desarrollo de la capacidad para evaluar una narración lleva a Bamberg y Damrad-Frye (1991) a analizar diversas estructuras evaluativas en narraciones tanto de niños de cinco y nueve años como de adultos. Un objetivo similar tiene el trabajo de Reilly (1992), quien estudia las narraciones de niños entre tres y once años y llega a la conclusión de que en los años escolares se desarrolla la capacidad para estructurar jerárquicamente los elementos evaluativos de un relato.

De manera específica para el análisis del español destacan las investigaciones de Aura Bocaz, quien estudia el desarrollo de marcadores de temporalidad en el discurso narrativo, ya sea la referencia adverbial (Bocaz, 1989a), los marcadores de simultaneidad temporal (Bocaz, 1989b) o el manejo temporal de los verbos (Bocaz, 1991). En las tres investigaciones analiza un gran número de narraciones de niños chilenos y argentinos entre tres y once años, así como de adultos.

En lo que se refiere a los estudios realizados después de 1995 encuentro que pueden ubicarse en dos líneas de investigación determinadas por el tipo de narraciones analizadas. Por un lado, están las investigaciones que siguen la propuesta de Berman y Slobin (1994). Por otra parte, se ubican los trabajos que se centran en el análisis de narraciones personales.

Dentro de la primera línea de investigación se tienen estudios como el de Wigglesworth (1997), quien analiza las narraciones de 20 niños de cuatro, seis, ocho y diez años, así como las de adultos para establecer el desarrollo de la estructuración narrativa. Un análisis de la información referencial y evaluativa en narraciones de niños de cuatro años se presenta en el trabajo de Hoff-Ginsberg (1997b). Por otro lado, los estudios de Hickmann, Kail y Roland (1995) para el francés y de Kail y Sánchez y López (1997) para el español tienen como meta estudiar el manejo de la referencia anafórica en niños de seis, nueve y once años. Berman (1996) analiza narraciones infantiles en hebreo de niños de tres, cinco, siete y nueve años para observar un desarrollo en el uso del nexos *ve* (*y*). Por otro lado, Bamberg y Reilly (1996) y Bamberg (1997c) establecen atinadamente la relación entre estructura narrativa y marcadores lingüísticos de afectividad y perspectiva en niños de cinco a once años, mientras que Cameron y Wang (1999) utilizan el libro *Frog, where are you?* de manera muy creativa para analizar narraciones por teléfono y establecen lineamientos para el desarrollo del lenguaje contextualizador. A su vez, para explicar el desarrollo del español Bocaz (1996) estudia narraciones de 144 niños chilenos y argentinos entre tres y once años con el fin de observar el uso de marcadores lingüísticos que denotan estados mentales de los protagonistas.

La otra línea de investigación en los trabajos sobre desarrollo narrativo es la que emplea narraciones personales para estudiar el lenguaje infantil. En estas investigaciones las narraciones personales se utilizan para mostrar que existe una estrecha relación entre el desarrollo narrativo y, por una parte, la interacción

con el adulto (Minami y McCabe, 1995; McCabe, 1997; Quasthoff, 1997; Snow e Imbens-Bailey, 1997; McCabe y Peterson, 1997) y, por otra, el medio social (Nicolopoulou, 1996; 1997). Además, hacen evidente que el fomento de la actividad narrativa en contextos de deprivación cultural (Peterson, Jesso y McCabe, 1999) o ante problemas de lenguaje (Miranda, McCabe y Bliss, 1998) tiene un efecto favorable en el desarrollo lingüístico del niño<sup>53</sup>.

Específicamente para el español, a mi saber, en los últimos años han aparecido dos estudios sobre narraciones personales. El primero es el mencionado de Reyes Trigos (1996), quien, con un enfoque sociolingüístico, analiza la estructura, la temática, el uso de conectivos y el manejo de la referencia nominal en narraciones de 42 niños mexicanos de seis años de dos tipos de escuelas. Por otra parte, Shiro (1998) hace un excelente estudio sobre la capacidad para expresar evaluaciones en niños venezolanos de siete y diez años, también de dos tipos de escuelas. Esto lo hace con base en el modelo de análisis del clímax adoptado por Peterson y McCabe (1983) en narraciones personales y de ficción.

Como puede observarse, las dos líneas de investigación que analizan el desarrollo narrativo persiguen objetivos diferentes. La primera se enfoca en la producción del texto mismo y por ello se preocupa por el desarrollo de elementos lingüísticos y discursivos. En cambio, la segunda centra su análisis en la relación existente entre el niño y su medio sociocultural e intenta explicar de qué manera el entorno contribuye al desarrollo de ciertos mecanismos

---

<sup>53</sup> Un recuento de lo que Carole Peterson y Allyssa McCabe, pioneras en el área, han investigado con narraciones personales infantiles a lo largo de los años se encuentra en Peterson y McCabe (1997).

lingüísticos. El enfoque que adopto en este trabajo, como se verá más adelante, se inclina más hacia la segunda línea de investigación.

#### **1.4. Este estudio**

Hasta ahora he dicho que este trabajo se enmarca dentro de un enfoque interaccionista, bajo el que se considera que el medio social juega un papel muy importante en el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño. Por otro lado, he hablado de algunas de las características del desarrollo del lenguaje en los años escolares, poniendo de manifiesto que en esa etapa el niño empieza a utilizar su lengua tanto para lograr una comunicación más completa con otros gracias al desarrollo del lenguaje contextualizador, como para reflexionar sobre el lenguaje mismo (metalenguaje). Además, he determinado que la narración es una herramienta valiosa para estudiar el lenguaje en los años escolares, puesto que involucra tanto el lenguaje contextualizador como la reflexión sobre la lengua. En este apartado pretendo establecer los objetivos de mi trabajo, así como las preguntas de investigación que planteo.

##### **1.4.1. Objetivo general**

Con la finalidad de probar la tesis de que existe un desarrollo lingüístico en los años escolares que depende tanto de factores internos como externos al niño, planteo como objetivo general de la investigación analizar algunos aspectos del desarrollo del lenguaje en dicha etapa. Para ello estudiaré tanto la producción como la reflexión lingüística de niños de 6, 9 y 12 años

pertenecientes a dos escuelas diferentes. Con el fin de conocer más sobre el nivel de producción me serviré de una serie de narraciones relatadas por los niños. Por otro lado, para dar cuenta de la reflexión metalingüística, analizaré las respuestas que dan los niños al analizar oralmente diversos textos (narraciones y guiones o *scripts*)<sup>54</sup>. Dado que la reflexión sobre la narración involucra, por un lado, la comprensión previa del texto y, por otro, la producción de una respuesta, este análisis me permitirá adentrarme en el estudio de aspectos relacionados con el desarrollo tanto de la comprensión como de la producción lingüística.

A lo largo de la investigación parto de tres supuestos fundamentales en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje. En primer lugar, considero que el medio social en el que se desenvuelve el niño y las experiencias que tiene con la lengua escrita repercuten en su desarrollo lingüístico. Por eso analizo tanto la producción de narraciones como la reflexión sobre las mismas en dos poblaciones de niños que cuentan con experiencias muy diferentes con la lengua escrita. En segundo lugar, parto del supuesto de que la tarea lingüística a la que se enfrenta el niño influye en el tipo de discurso que produce. Por esa razón pretendo estudiar la producción de narraciones mediante dos tareas diferentes: una formal (completar una narración dada) y otra conversacional (producir narraciones personales). Por último, concibo el desarrollo lingüístico en los años escolares como un proceso en el que interactúan dos niveles: la producción lingüística (lenguaje) y la reflexión sobre la lengua (metalenguaje), esta última directamente relacionada con la comprensión. Lo anterior me lleva a

---

<sup>54</sup> Para mayor detalle véase la tabla 3 en el capítulo 2.

analizar tanto la producción narrativa como la reflexión sobre las narraciones de los niños.

En este momento me es posible establecer cuatro hipótesis generales del trabajo:

- 1) Existirán diferencias por edades en la producción narrativa y la capacidad para reflexionar sobre la narración. Los niños mayores mostrarán más dominio de los mecanismos propios del lenguaje contextualizador y de la reflexión metalingüística que los menores.
- 2) Asumiendo que el medio social en el que se desenvuelve el niño, y específicamente el contacto con la lengua escrita en la casa y en la escuela, tiene repercusiones directas en su desarrollo lingüístico, se esperan diferencias con respecto a la producción narrativa y la capacidad para reflexionar sobre la narración entre los niños de las dos escuelas<sup>55</sup>.
- 3) Existirán diferencias entre las narraciones producidas en una tarea de tipo conversacional y las pertenecientes a una tarea más formal, donde se requiere de un mayor uso de lenguaje contextualizador<sup>56</sup>. Los niños que dominen los mecanismos para la producción de este tipo de lenguaje mostrarán mayores diferencias entre sus narraciones que aquellos en los que todavía haya un manejo incipiente del mismo.
- 4) Existirá una relación entre la capacidad para reflexionar sobre la narración y su producción. Así, la reflexión que puedan hacer los niños sobre la estructura narrativa se relacionará con la producción de estructuras narrativas en sus relatos. Algo similar ocurrirá con la reflexión y producción de marcadores de la opinión del narrador (evaluación). Todo ello tendrá repercusiones en el tipo de narraciones producidas.

#### 1.4.2. Objetivos específicos

---

<sup>55</sup> Como se verá más adelante, los tipos de escuela seleccionados representan poblaciones en las que se le da a la lengua escrita y a la reflexión sobre la lengua un peso muy diferente.

<sup>56</sup> Véase la nota 31.

Los objetivos específicos que persigue la presente investigación se pueden clasificar en dos vertientes generales determinadas por el nivel analizado: lenguaje y metalenguaje. En el nivel de *lenguaje*, centrado en la producción de narraciones, tengo tres objetivos diferentes. Por un lado, me interesa observar el desarrollo de la estructura narrativa, para lo cual adoptaré el modelo de análisis del clímax propuesto por Peterson y McCabe (1983) (véase 3.1.1.). Por otra parte, pretendo estudiar la manera en que el niño de edad escolar desarrolla un lenguaje contextualizador, con énfasis en dos aspectos: la orientación (véase 3.2.) y la evaluación (véase 3.3.). Por último, busco comparar la producción de narraciones en dos tareas diferentes (formal y conversacional).

El análisis al nivel de *metalenguaje* se centrará en la capacidad del niño para reflexionar sobre la narración como texto. Para ello estudio cómo el niño reflexiona, por un lado, sobre la estructura narrativa y, por otro, sobre algunos marcadores de la opinión del narrador sobre el relato (que denominaré *marcadores de evaluación*).

#### 1.4.3. Preguntas de investigación

Para cerrar este capítulo resulta necesario unir el objetivo general y los específicos con el fin de establecer con mayor claridad las preguntas de investigación que planteo en este trabajo:

##### a) *Nivel de lenguaje*

###### Estructura

\* ¿Qué diferencias estructurales existen entre las narraciones de los niños de 6, 9, y 12 años de las dos escuelas?

\* ¿Existen diferencias estructurales entre las narraciones producidas en una tarea conversacional y las producidas en una formal?

#### Orientación y evaluación

\* ¿Que diferencias existen entre los niños de 6, 9, y 12 años de las dos escuelas en el manejo de la orientación y evaluación en sus narraciones?

\* ¿Cuáles son las diferencias en el manejo de la orientación y evaluación de las narraciones producidas en una tarea conversacional y las producidas en una formal?

#### b) *Nivel de metalenguaje*

##### Estructura

\* ¿Los niños de 6, 9, y 12 años de ambas escuelas tienen la misma capacidad para reflexionar sobre la estructura narrativa? ¿Cómo se manifiesta dicha capacidad en cada grupo de edad? ¿Qué papel juegan la escuela y el medio social en la capacidad para hacer reflexiones sobre la estructura narrativa?

##### Evaluación

\* ¿Cómo reflexionan los niños de 6, 9, y 12 años de ambas escuelas sobre los marcadores de evaluación presentes en las narraciones?

#### c) *Relación lenguaje - metalenguaje*

##### Estructura

\* ¿Existe una relación entre la producción de estructuras narrativas y la capacidad para reflexionar sobre las mismas? ¿Esta relación se hace evidente en los tres grupos de edad y dos escuelas?

##### Evaluación

\* ¿Están relacionadas la producción y la reflexión sobre marcadores de evaluación? ¿Cómo se manifiesta en los niños de 6, 9 y 12 años de ambas escuelas?

La elaboración de un método que permita encontrar respuestas a estas interrogantes será tema del siguiente capítulo.

## Capítulo 2 Método

*Our data may have a future if we  
give them the attention they deserve*  
Elinor Ochs

El principal objetivo del presente capítulo es establecer algunas de las decisiones metodológicas a las que me enfrenté durante la elaboración de esta investigación<sup>1</sup>. Con el fin de poder explicar aspectos del desarrollo lingüístico en los años escolares, tuve que decidir sobre la mejor manera de obtener los datos. En el proceso surgieron, entre otras, las siguientes interrogantes: ¿cómo recolecto los datos?, ¿qué tipo de datos recolecto?, ¿cuántos son suficientes?, ¿cómo establezco mi muestra?, ¿qué tareas debo presentarle al niño? y ¿cómo logro que demuestre lo que es capaz de hacer? A continuación intentaré dar respuesta a estas preguntas.

### 2.1. La recolección de los datos

Es sabido que los resultados a los que llega una investigación lingüística están determinados por la manera en que se recolectan los datos. Esto significa que la interpretación dependerá de los criterios seleccionados y de las variables consideradas en el proceso. La recolección debe ser cuidadosa pues, como afirma Demuth (1996), “data are useful only when collected systematically and

---

<sup>1</sup> En este capítulo me centro en las decisiones concernientes a la recolección y transcripción de la muestra. Si bien la codificación de los datos también involucra decisiones de tipo metodológico, debido a que está intrínsecamente ligada al análisis la incluí en los capítulos correspondientes al mismo. Así, la codificación de los datos para el nivel de lenguaje se encuentra en el capítulo 3, mientras que el capítulo 4 incluye la realizada para el nivel de metalenguaje.

with careful attention to details that affect the quality of the resulting corpus" (p. 4).

Por lo anterior, resulta necesario definir los pasos que seguí para la obtención de los datos en este trabajo.

### 2.1.1. Las tareas para la recolección de los datos

La recolección de datos en lenguaje infantil debe estar, por una parte, relacionada con los objetivos de la investigación (Bennett-Kastor, 1988) y, por otra, debe proporcionar información lo más fiel y representativa posible del desarrollo. En los estudios sobre lenguaje infantil una de las mayores preocupaciones ha sido la utilización de un método adecuado que permita llegar a conclusiones sobre el desarrollo lingüístico del niño (Romaine, 1984; Ochs, 1979b; Ninio y Snow, 1996; entre otros). Los diversos autores coinciden en que un buen estudio sobre lenguaje infantil será aquel que involucre la presencia de métodos diferentes, es decir, que obtenga sus datos en situaciones comunicativas diversas.

Si bien en este trabajo todos los datos se recolectan en una situación comunicativa niño-adulto, decidí crear tres tareas diferentes (narración en situación formal, narración en conversación y entrevista) con el fin de darle mayor riqueza metodológica a la recolección de los datos. Opté por hacer un primer acercamiento al desarrollo lingüístico en los años escolares analizando el lenguaje que surge en interacciones niño-adulto en las cuales el adulto no proporciona ayuda conversacional, pues, como mencioné en el capítulo anterior (véase 1.2.1.), es en interacciones similares a éstas donde el niño se ve ante la

necesidad de poner de manifiesto sus conocimientos lingüísticos más elaborados. Aunque un análisis de interacciones entre varios niños o entre los niños y sus padres hubiera sido muy interesante, lo dejé para investigaciones futuras.

Dado que mi interés reside en explicar el desarrollo lingüístico en los años escolares desde una perspectiva interaccionista, elegí tareas similares a las que el niño se enfrenta de manera cotidiana en su medio social, tanto en el hogar como en la escuela. Las primeras tareas están relacionadas con la producción narrativa (nivel de lenguaje), mientras que la última indaga en la reflexión sobre la narración (nivel de metalenguaje).

### 2.1.2. La muestra

Un problema presente en todos los estudios sobre desarrollo del lenguaje, es el establecimiento del tamaño de la muestra (Bennett-Kastor, 1988; Demuth, 1996). Existen desde los estudios con un solo sujeto (más bien cualitativos) hasta los que incluyen una gran cantidad (de carácter cuantitativo). En las investigaciones sobre el desarrollo de la narración el panorama es similar: no existe un consenso sobre la cantidad de niños necesaria para obtener datos representativos. Así, aparecen desde los estudios de caso (Hermans, 1997) hasta aquellos que incluyen los sujetos de un salón de clases (Nicolopoulou, 1997) o entre 80 y 160 niños (Stein y Albro, 1997; Bamberg, 1997c; Quasthoff, 1997; Berman y Slobin, 1994)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El hecho es que ninguno de los autores justifica el tamaño de su muestra, la cual parece variar de acuerdo con los objetivos de la investigación y las posibilidades financieras y de tiempo de cada proyecto.

En el caso de este trabajo, mi meta era obtener los datos más representativos posibles del lenguaje en los años escolares. Ya que concibo el desarrollo lingüístico como íntimamente ligado al medio social en el que se desenvuelve el niño, uno de los factores determinantes en la obtención de la muestra era la presencia de varias tareas lingüísticas que respondieran a interacciones comunes en la vida del niño y que permitieran ver las relaciones existentes entre el desarrollo lingüístico y el medio social<sup>3</sup>. Por otro lado, mi concepción del desarrollo del lenguaje en las etapas tardías como un proceso de reorganización de conocimientos previos para el desarrollo de nuevos usos y funciones me obligaba a encontrar explicaciones tanto cuantitativas como cualitativas. Es decir, al afirmar que el lenguaje en los años escolares no obedece a una mera acumulación de estructuras y elementos, resultaba necesario indagar más a fondo sobre la calidad de los cambios, además de informar sobre la cantidad de estructuras y elementos nuevos.

Tanto la búsqueda de una explicación al desarrollo lingüístico relacionada con factores sociales como el intento por resolver el *por qué* y *cómo* además del *qué* y *cuánto*, fueron aspectos que limitaron la cantidad de sujetos que era posible analizar en un tiempo razonable. De esta manera, el interés por mantener un equilibrio entre el análisis cualitativo y la obtención de resultados que permitiesen explicar algunas generalidades del desarrollo lingüístico me llevó a seleccionar una muestra de 24 niños, cuyos datos se resumen en la siguiente tabla:

---

<sup>3</sup> Para un análisis más profundo sobre la obtención de una muestra de lenguaje infantil que tome en cuenta el medio social véase Romaine (1984, cap. 2).

	6 años	9 años	12 años	Total
Escuela 1	4	4	4	12
Escuela 2	4	4	4	12
Total	8	8	8	24

Tabla 1. Muestra de los niños de la investigación

Decidí tomar 24 niños para contar con cuatro sujetos en cada una de las casillas de la tabla. Con el fin de hacer más representativa la muestra, establecí un balance de sexos<sup>4</sup> en cada casilla, como sugiere la literatura sobre recolección de datos en lenguaje infantil (Demuth, 1996:8; Bennett-Kastor, 1988:47). Ya que mi interés está en el desarrollo del lenguaje en los años escolares, elegí niños que inician la educación primaria (6 años, primer grado), así como aquellos que la están terminando (12 años, sexto grado). Sin embargo, puesto que existe un enorme intervalo de edad entre estos dos grupos, opté por formar un tercer grupo integrado por niños de una edad intermedia (9 años, tercer grado). La selección de estos tres grupos de edades respondió, por tanto, a un intento por explicar cómo transcurren algunos procesos del desarrollo lingüístico en los años escolares.

En lo que se refiere a las escuelas, ya que parto del supuesto teórico de que el contacto que tiene el niño con la lengua escrita en el hogar y la escuela, es decir, su pertenencia a una cultura escrita (*literacy*), juega un papel determinante en el desarrollo de la lengua oral, seleccioné niños de dos escuelas monolingües<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Dado que no observé diferencias significativas entre niños y niñas en los aspectos analizados en este trabajo, el sexo no fue considerado una variable adicional. No obstante, se hicieron evidentes diferencias en la temática elegida en las narraciones, cuestión que amerita investigarse a mayor profundidad en un futuro.

<sup>5</sup> Elegí escuelas en las que las clases se impartieran en español con el fin de descartar la variable de bilingüismo.

que representaran poblaciones radicalmente diferentes en ese respecto<sup>6</sup>. Como se verá más adelante, la escuela que denominaré escuela 1<sup>7</sup> se caracteriza por tener alumnos con poca exposición a la lengua escrita en el hogar, además de que en la escuela no se le da prioridad al trabajo con la lengua (tanto oral como escrita). En cambio, la escuela 2<sup>8</sup> realiza trabajos intensos con la lengua oral y escrita y está formada por alumnos provenientes de hogares en donde esta última juega un papel predominante<sup>9</sup>.

Con el fin de corroborar las diferencias existentes entre las poblaciones de las dos escuelas, apliqué dos cuestionarios. El primero (véase A1 en el Apéndice A) indagaba sobre datos básicos del niño (nombre, edad, sexo, datos generales de los padres) y fue llenado por los padres a petición del maestro. Mostró que las dos escuelas representan poblaciones con entornos sociales muy distintos, manifiestos por las labores a las que se dedican los padres y su escolaridad. Los niños de la escuela 1 provienen de hogares donde los padres se desempeñan en labores manuales (mecánico, carpintero, albañil, entre otros) y las madres se dedican en su mayoría al hogar. La escolaridad máxima de los padres es de secundaria. Por otro lado, los niños de la escuela 2 tienen padres y madres

---

<sup>6</sup> La selección de los niños en cada escuela corrió a cuenta de los maestros, a quienes se les pidió que eligieran niños que cumplieran con las características de edad y sexo y que además tuviesen un rendimiento académico promedio.

<sup>7</sup> Escuela Primaria Dr. Francisco Vázquez Gómez (escuela pública).

<sup>8</sup> Colegio Madrid (escuela particular).

<sup>9</sup> Dada la importancia que le atribuyen tanto las autoridades escolares como los padres de familia a la lengua oral y escrita, la escuela 2 no es una escuela típica de México. En este sentido la escuela 2 no es tan representativa de la población mexicana como podría esperarse. No obstante, precisamente la evidente pertenencia a una cultura escrita por parte de los alumnos de la escuela 2 fue uno de los factores decisivos para su elección puesto que en este trabajo buscaba contar con datos de dos escuelas lo más opuestas posibles en cuanto a las experiencias de los alumnos con la lengua. Sería interesante en un futuro indagar sobre cómo se desarrolla el lenguaje en niños de escuelas en donde la pertenencia a una cultura escrita es menor que en la escuela 2 y mayor que en la escuela 1.

dedicados a labores profesionales (arquitecto, investigador, consultor, entre otros) y cuya escolaridad es superior al nivel de preparatoria (desde diplomado hasta maestría). (Para mayor detalle véase A3 en el Apéndice A).

El segundo cuestionario tenía como objeto investigar más a fondo sobre la pertenencia de los niños de ambas escuelas a una cultura escrita. Por eso indaga sobre las actividades comunicativas frecuentes tanto en el hogar como en la escuela, con énfasis en las narraciones. El cuestionario fue aplicado de manera individual a cada uno de los niños de ambas escuelas (véase A2 en el Apéndice A) y confirmó grandes diferencias entre las poblaciones, como señalo a continuación (para mayor detalle consúltese A4 en el Apéndice A).

En cuanto a la exposición a la lengua escrita en el hogar, sólo algunos niños de la escuela 1 afirmaron que leen en casa fuera de lo solicitado por la escuela, mientras que la mayoría de los niños de la escuela 2 lo hacen. Esto se debe a que menos de la mitad de las familias de la escuela 1 lee de manera cotidiana y todas las familias de la escuela 2 lo acostumbran hacer. En la mitad de los hogares de la escuela 1 los padres les leen o leían cuentos a sus hijos preescolares, mientras todos los padres de la escuela 2 lo hacen o hacían. La lectura que realizan en los hogares de los niños de la escuela 1 es de material donde predominan las ilustraciones (revistas, historietas), mientras que los textos en las casas de los niños de la escuela 2 contienen pocas o ninguna (novelas). Ningún niño de la escuela 1 posee libros infantiles en casa, en tanto que el 75% de los niños de la escuela 2 cuenta con libros adecuados a su edad. Lo anterior

muestra claras diferencias en el papel que se le atribuye a la lengua escrita en los hogares de ambas poblaciones. En los hogares de la escuela 1 la lengua escrita cumple una mera función instrumental; en cambio, en las casas de los niños de la escuela 2 la lengua escrita se valora como algo que se disfruta y que tiene una finalidad académica y estética.

Los datos sobre la exposición a la lengua oral en el hogar también muestran diferencias entre las escuelas. Mientras que los niños de la escuela 2 participan frecuentemente en conversaciones en las que se utiliza un discurso extendido, los de la escuela 1 sólo se enfrentan a este tipo de interacciones en reuniones familiares esporádicas. Lo anterior indica que los niños de la escuela 2 tienen mayor contacto que los de la escuela 1 con situaciones comunicativas en las que es esencial el uso del lenguaje contextualizador.

En lo referente al trabajo con la lengua oral y escrita y específicamente con narraciones en la escuela, el cuestionario mostró también diferencias entre las poblaciones. Así, la escuela 2 se caracteriza por un trabajo intenso en las áreas de lenguaje (fomento a la lectura en casa, trabajo en la biblioteca escolar, discusión sobre aspectos lingüísticos en clase, debates, proyectos de creación narrativa, periódico escolar, entre otros), mientras que la escuela 1 no le da tanto énfasis al trabajo creativo y reflexivo con la lengua (actividades como lectura en coro, copias, dictados, entre otros). De esta manera, por ejemplo, las preguntas de comprensión de textos y la escritura de cuentos se trabajan en la escuela 2 desde el primer año de primaria, mientras que es objetivo hasta el sexto grado en

la escuela 1. Como puede observarse, si bien los niños de ambas escuelas utilizan los mismos libros de texto, en el cuestionario reportan un uso muy diferente de sus contenidos. Profundizaré más al respecto en el capítulo 4.

En resumen, las dos poblaciones, además de ser distintas por la escolaridad y ocupación de los padres, muestran diferencias con respecto a su pertenencia a una cultura escrita, como se observa en la siguiente tabla:

	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>
Pertenencia a una cultura escrita	Menor pertenencia: la lengua escrita cumple una función instrumental	Mayor pertenencia: la lengua escrita es altamente valorada
Exposición a la lengua escrita en el hogar	Poca exposición Material predominantemente visual (ilustraciones) Lectura poco frecuente	Mucha exposición Material predominantemente textual (pocas ilustraciones) Lectura frecuente
Exposición a la lengua oral en el hogar	Exposición esporádica a situaciones comunicativas que requieren de un lenguaje contextualizador	Exposición frecuente a situaciones comunicativas que requieren de un lenguaje contextualizador
Trabajo con la lengua en la escuela	Actividades mecánicas (copia, dictado, entre otras)	Actividades de creación y reflexión sobre la lengua

Tabla 2. Diferencias principales entre las poblaciones de las escuelas tipo 1 y 2 en relación con la pertenencia a una cultura escrita

Estas diferencias pronostican un desarrollo lingüístico distinto entre los niños de las dos escuelas.

### 2.1.3. El piloteo

Con el fin de contar con las tareas comunicativas indicadas para analizar el desarrollo lingüístico en los años escolares, diseñé en un primer momento cuatro tareas a las que se debía enfrentar el niño y probé su efectividad por medio de un estudio piloto. El uso del piloteo tuvo la ventaja de que permitió, por un lado, probar de antemano la efectividad de las tareas y, por otro, hacer las modificaciones necesarias a las mismas con el fin de contar con una muestra

más confiable y representativa. Dado lo anterior, considero pertinente mencionar los pasos que seguí para la aplicación del piloteo, las tareas a las que se enfrentaron los niños y los cambios que se hicieron necesarios antes de obtener la muestra.

El piloteo se aplicó a un niño de cada edad de ambas escuelas (en total 6 niños)<sup>10</sup>. Todas las tareas se realizaron de manera individual con cada niño en un salón de clases que las escuelas proporcionaron con dicho fin. Las tareas 1 y 2 se efectuaron en la primera sesión con el niño, mientras que las 3 y 4 en la segunda reunión, uno o dos días más tarde. Antes de la entrevista con los niños, conviví con diversos alumnos (evaluados y no evaluados) en los recreos, con el fin de permitir la creación de una mejor relación durante las pruebas. Todas las sesiones fueron grabadas tanto en audio como en video para poder corroborar las transcripciones, así como para codificar elementos contextuales esenciales.

A continuación expongo las cuatro tareas que les presenté a los seis niños del piloteo y analizo su viabilidad y pertinencia con respecto a los objetivos de la investigación.

---

<sup>10</sup> Los niños que participaron en el piloteo no se integraron después a la muestra total porque se evaluaron bajo condiciones distintas que podían haber sesgado los datos finales.

### 2.1.3.1. Tarea 1. Reflexión sobre la estructura narrativa

El objetivo de esta tarea era determinar el concepto que tenía el niño en edad escolar de la estructura narrativa y su capacidad para expresar reflexiones sobre la misma<sup>11</sup>. Las preguntas de investigación eran las siguientes:

- 1) ¿Se da cuenta el niño de 6, 9, 12 años, escuela 1, 2 de las diferencias entre una narración y un guión?
- 2) ¿Existe una variación por edad o escuela?
- 3) ¿Qué elementos estructurales de la narración se le hacen más sobresalientes al niño?

En esta tarea se le presentaron al niño mediante un teatro de títeres dos textos, un guión<sup>12</sup> y una narración, en ese orden, expuestos a continuación<sup>13</sup>:

#### *Texto 1: guión*

Una ardilla vivía en un bosque. Todos los días iba a buscar nueces para comer cuando tenía hambre. Se trepaba a los árboles y ahí se metía en los agujeros. Cerca del bosque, en el cielo, vivía un águila que comía ardillas. No podía trepar a los árboles ni cabía en los agujeros.

---

<sup>11</sup> Uno de los problemas metodológicos más serios a los que se enfrenta el investigador que pretende estudiar procesos relacionados con la comprensión lingüística es que en la mayoría de los casos debe medir la comprensión por medio de la producción. El caso de esta tarea y de otras que presento más adelante no es distinto, ya que se analiza la comprensión que tiene el niño sobre *diversos aspectos de la narración por medio de las respuestas que produce*.

<sup>12</sup> Como mencioné en el capítulo anterior, el guión tiene características similares a la narración en cuanto a que es una estructura organizada temporalmente que posee secuencias de acción con una finalidad específica (Nelson, 1996). Sin embargo, la diferencia primordial entre el guión y la narración reside en que el primero involucra la descripción de eventos cotidianos, mientras que la segunda implica una ruptura de la canonicidad. En el caso de los textos presentados al niño, obsérvese que tanto *un día* como los verbos en perfecto en la narración, ausentes en el guión, son marcadores de la ruptura de la canonicidad.

<sup>13</sup> Con el fin de promover la reflexión sobre la estructura narrativa, procuré que los textos se parecieran lo más posible en temática, longitud, vocabulario y complejidad sintáctica. No obstante, decidí dejar la marca de narración *había una vez* para ver si el niño se mostraba consciente de su presencia a la hora de comparar los textos.

*Texto 2: narración*

Había una vez una ardilla que vivía en un bosque. Un día, cuando iba a buscar nueces porque tenía hambre, vio en el cielo a un águila que se la quería comer. La ardilla corrió, se trepó a un árbol y se metió en un agujero. Ahí encontró muchas nueces y se las comió. El águila tuvo que ir a buscar comida a otro lado.

Ambos textos fueron narrados por un títere<sup>14</sup> niño o niña, correspondiente al sexo del niño entrevistado. El texto 1 lo relata un títere vestido de rojo, mientras que uno idéntico pero vestido de amarillo narra el segundo texto<sup>15</sup>. Esto se hizo con la finalidad de evitar preferencias por tipo de personaje, sexo, ropa, etc. que pudieran influir en la decisión por uno u otro relato.

Se le dieron al niño las siguientes instrucciones: “Estás viendo un concurso de historias<sup>16</sup>. Tú eres juez y quedan sólo dos finalistas: el/la rojo/a y el/la amarillo/a. Vas a tener que escuchar lo que digan la/os dos y vas a decir quién gana el premio por la mejor historia. Además de darles el premio, tendrás que decir por qué uno ganó y el otro perdió. Fíjate bien.” Después de leer las narraciones le hice al niño las siguientes preguntas: ¿quién ganó?, ¿por qué?, ¿fueron diferentes las historias? y ¿en qué fueron diferentes?, ¿qué dijo el

---

<sup>14</sup> Opté por utilizar títeres porque consideré que, además de hacer más amena la tarea, el niño tendría menos inhibiciones para calificar la expresión lingüística de un muñeco, sobre todo en el caso de una crítica negativa. Debe recordarse que por el contexto escolar formal y más por la situación de entrevista, existía una jerarquía marcada entre el niño y yo. Esta relación desequilibrada limitaba las posibles críticas que el niño pudiera hacer a mi expresión lingüística.

<sup>15</sup> El orden de aplicación para todas las pruebas que incluyen títeres es primero el títere rojo y después el amarillo.

<sup>16</sup> Decidí usar el término ‘historia’, pues le es más familiar al niño.

ganador que no dijo el perdedor?, ¿por qué perdió?, ¿qué le falló?, ¿qué le faltó?, ¿qué dijo mal?

## RESULTADOS<sup>17</sup> Y MODIFICACIONES

En la propuesta original el niño debía escuchar una sola vez el texto de cada títere. Sin embargo, desde la primera aplicación se hizo evidente que era necesario repetirlo al niño los dos textos, por lo que esta modificación se realizó desde la etapa del piloteo. Así, el niño escuchaba en este orden: guión → narración → guión → narración.

### 2.1.3.2. Tarea 2. *Recontar una narración*

Esta tarea tenía como objetivo analizar cuáles son los marcadores evaluativos (marcadores lingüísticos que denotan una opinión sobre lo narrado) que le eran más pertinentes al niño al recontar una narración. Para ello se le presentaban al niño dos narraciones, expuestas un poco más adelante, una con y otra sin marcadores de evaluación<sup>18</sup> y se le pedía que las recontara<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Sólo reporto los resultados relacionados con la efectividad de la tarea misma.

<sup>18</sup> De la amplia gama de posibilidades que nos presenta el español para evaluar, seleccioné términos de tres categorías gramaticales (adjetivos, verbos y adverbios) que por su contenido léxico marcaran una opinión por parte del narrador sobre personajes o eventos de la narración.

<sup>19</sup> Se le decía lo siguiente: "Mira, este títere se llama X (nombre del niño). Está en un teatro en un ensayo general de un concurso sobre quién habla mejor. Te va a contar algo. Fíjate bien porque después tú vas a tener que ponerte el títere para la presentación frente al público. Tendrás que decir lo mismo que él diga".

## RESULTADOS Y MODIFICACIONES

Los resultados del análisis<sup>20</sup> no mostraron diferencias relevantes o concluyentes entre edades o escuelas. Además, señalaron que la tarea estaba más relacionada con la memoria que con los elementos evaluativos en sí. Por lo anterior, modifiqué<sup>21</sup> esta tarea desde su objetivo con el fin de permitir una comparación con la tarea 1. Así, en la nueva tarea el niño debe juzgar cuál de las dos narraciones es mejor: la que posee marcadores de evaluación y la que no.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- 1) ¿Se da cuenta el niño de 6, 9, 12 años de escuela 1, 2 de la diferencia entre ambos textos?
- 2) ¿Existe variación por edad o tipo de escuela?
- 3) ¿Cuál texto considera como mejor narración?
- 4) ¿Cuáles marcadores de la evaluación le llaman más la atención?

Con respecto a la aplicación, fue muy similar a la de la tarea 1. Así, el niño escuchaba en dos ocasiones consecutivas las siguientes narraciones:

*Texto 1. Narración con marcadores de evaluación<sup>22</sup>*

El otro día me pasó algo sorprendente. Caminaba lentamente por un bosque cuando de repente me encontré con una preciosa tortuga. Se veía muy triste y me dijo con voz muy preocupada que un oso malo malo le había destruido su casa. ¡Qué mala pata! Entonces pensé que sería bueno acompañarla y entre los dos rápidamente volvimos a construirla. Al final ella me agradeció y

---

<sup>20</sup> Se analizaron los datos con respecto al tipo de modificación que presentaban los niños (omisión, sustitución, introducción de marcadores evaluativos), así como en relación con la categoría sintáctica a la que pertenecían las expresiones modificadas.

<sup>21</sup> Todas las modificaciones fueron probadas con los mismos niños del piloteo antes de recoger los datos definitivos de la investigación.

<sup>22</sup> Los textos se mantuvieron iguales a los del piloteo, con la excepción de que además de los adjetivos, adverbios y verbos evaluativos incluí otros marcadores como la entonación, la repetición y las opiniones explícitas. Como se verá más adelante, la entonación fue un rasgo que les pareció muy relevante a muchos de los niños entrevistados.

me dio un delicioso pastel para que me lo llevara directo a mi casa. ¡Qué bien me sentí de haberle ayudado a una amiga!

*Texto 2. Narración sin marcadores de evaluación*

El otro día caminaba por un bosque cuando me encontré con una tortuga. Me dijo que un oso le había destruido su casa. Entonces la acompañé y entre los dos volvimos a construirla. Al final ella me dio un pastel para que me lo llevara a mi casa.

Los títeres utilizados fueron los contrarios a los de la tarea 1, es decir, los correspondientes al sexo opuesto del niño<sup>23</sup>. La secuencia de las narraciones fue para todos los niños la siguiente: narración con evaluación → narración sin evaluación (en dos ocasiones) y las preguntas planteadas al niño fueron las mismas que las de la tarea 1.

*2.1.3.3. Tarea 3. Completar una narración*

El objetivo de esta tarea en el piloteo era observar el tipo de estructuras narrativas que incluye el niño en una narración que debe completar. Le decía al niño que para un concurso de historias que se grabarían, debía completar la siguiente narración<sup>24</sup>: “Había una vez un niño/a<sup>25</sup> que vivía cerca de la estación del metro...” Cuando terminaba su relato, le indicaba que lo escuchara en la grabación. Le preguntaba si lo quería dejar así o si lo quería cambiar. Le permitía

<sup>23</sup> Esto se hizo con el fin de que el niño no tuviera una predisposición previa sobre el desempeño de los títeres.

<sup>24</sup> Al decirle al niño que habría evaluadores externos para su narración se le indicó de manera indirecta que debía hacer uso de un lenguaje lo más elaborado posible.

<sup>25</sup> El sexo era el correspondiente al niño entrevistado, con el fin de que se pudiera identificar mejor con el personaje.

cambiarlo las veces que quisiera hasta que quedara satisfecho. Lo anterior tuvo la finalidad de darle al niño la oportunidad de elaborar lo más posible su texto.

#### RESULTADOS Y MODIFICACIONES

Todos los niños del piloteo produjeron narraciones estructuradas, aunque a algunos les costó trabajo crear el relato o relacionarlo con el tema propuesto, pues no tenían familiaridad con el metro. Por esta razón decidí modificar el tema del reactivo con la siguiente introducción: “Había una vez un/a niño/a que le tenía mucho miedo a la oscuridad”. Además de tratarse de un tema más cotidiano para el niño, esta modificación pretendía favorecer la producción de marcadores de evaluación por parte del niño, un nuevo objetivo de esta tarea. La introducción de este nuevo objetivo se hizo con el fin de permitir una comparación entre la reflexión sobre las narraciones (nivel de metalenguaje) y la producción de las mismas (nivel de lenguaje). Así, las preguntas de investigación quedaron como sigue:

- 1) ¿Qué elementos estructurales incluye el niño de 6, 9, 12 años, escuela 1, 2 en su narración?
- 2) ¿Cómo los utiliza?
- 3) ¿Qué marcadores de evaluación incluye el niño de 6, 9, 12 años, escuela 1, 2 en su narración?
- 4) ¿Cómo los utiliza?

#### 2.1.3.4. Tarea 4. Narraciones personales

La última tarea del piloteo buscaba el análisis de marcadores de evaluación en narraciones personales<sup>26</sup>, obtenidas dentro de un contexto conversacional<sup>27</sup>. Planteé la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué marcadores de evaluación emplean los niños de 6, 9, 12 años, escuelas tipo 1, 2 en sus narraciones personales?

Durante la obtención de la muestra hice una actividad en la que el niño y yo pintamos con acuarelas. Le decía al niño que el objetivo era hacer un dibujo para un concurso de pintura infantil, con el fin de que no estuviese tan consciente de su expresión lingüística y produjera un lenguaje más espontáneo. Dentro de la conversación, le presenté los siguientes reactivos:

1) (Al pintar un perro) “¿Qué crees? El otro día me puse muy triste porque se murió mi perro. ¿Tú alguna vez has estado triste? Cuéntame de alguna vez que te hayas sentido muy triste”.

2) (Al pintar el metro) “¿Qué crees? Hace unos días iba yo en el metro y de repente se subió un señor con un cuchillo en la mano. Fue una situación muy peligrosa y sentí mucho miedo. ¿Alguna vez has estado en una situación de peligro o has tenido mucho miedo?”

---

<sup>26</sup> Dentro de los diversos géneros narrativos existentes en el lenguaje infantil, las narraciones personales, es decir, aquellas en las que el niño es el protagonista principal son las más frecuentes (Preece, 1987). En esta investigación incluí bajo este rubro también los relatos en los que el protagonista principal era alguien cercano al niño porque suelen ser muy frecuentes en las conversaciones cotidianas tanto de adultos (Goodwin, 1997) como de niños (Preece, 1987) y, al igual que las narraciones estrictamente personales, denotan experiencias vividas.

<sup>27</sup> Para la obtención de narraciones personales utilicé un método muy similar al propuesto por Peterson y McCabe (1983; McCabe, 1997). En el estudio de dichas autoras, el niño realiza una actividad manual con recortes de papel y pintura mientras que el adulto conversa con él y va introduciendo pequeñas narraciones sobre temas de interés para el niño (visitas al doctor, accidentes, entre otros). Después de cada introducción se le pregunta al niño si ha vivido algo similar y se le pide que relate su experiencia. Las intervenciones del adulto durante la narración del niño son sólo de carácter fáctico.

La selección de los temas de tristeza y miedo tenía como meta fomentar la expresión de opiniones sobre lo narrado (evaluaciones), pero además aproveché todos los temas propuestos por el niño o que surgieran de la conversación para la obtención de la mayor cantidad posible de narraciones.

## RESULTADOS Y MODIFICACIONES

Con el único inconveniente de que no a todos los niños les gusta dibujar con acuarelas (por lo que en el muestreo posterior llevé la opción de escoger entre acuarelas, crayolas y plumones) esta tarea resultó ser muy fructífera para la producción de narraciones. En el piloteo obtuve entre 5 y 11 narraciones<sup>28</sup> diferentes por niño a lo largo de la sesión de pintura. Por otro lado, resultó conveniente (sobre todo para darle mayor coherencia a la investigación) ampliar los objetivos de esta tarea para incluir también un análisis de la estructura narrativa. Las preguntas de investigación, paralelas a las de la tarea 3 fueron, por tanto, las siguientes:

- 1) ¿Qué elementos estructurales incluye el niño de 6, 9, 12 años, escuela 1, 2 en sus narraciones personales?
- 2) ¿Cómo los utiliza?
- 3) ¿Qué marcadores de evaluación incluye el niño de 6, 9, 12 años, escuela 1, 2 en sus narraciones personales?
- 4) ¿Cómo los utiliza?

---

<sup>28</sup> Para mayor detalle sobre los criterios para la selección, transcripción y codificación de las narraciones véanse los apartados 2.2.3. y 3.1.2.

### 2.1.3.5. *Modificaciones generales*

Cuando cambié el objetivo de la tarea 2, ésta y la 1 equipararon su método (reflexión sobre dos textos), aunque con objetivos diferentes. En la tarea 1 el niño debe comparar dos textos que se distinguen por su estructura (guión vs. narración), mientras que en la 2 la diferencia entre los textos se debe a la presencia / ausencia de marcadores de evaluación. Sin embargo, después de la aplicación de estas dos pruebas no queda claro cuál de los dos aspectos (estructura o evaluación) le es más relevante al niño al comparar los textos. Es por ello que incluí en el muestreo una quinta tarea, con el mismo procedimiento de las 1 y 2 (teatro de títeres) y que responde a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué favorece el niño (estructura narrativa o presencia / ausencia de evaluación) al comparar dos textos?
- 2) ¿Existen diferencias por edad o tipo de escuela?

Los textos que el niño debía comparar son los siguientes:

*Texto 1. Narración con marcadores de evaluación*<sup>29</sup>

Yo conozco a un/a niño/a<sup>30</sup> que se llama Alejandro/a. Un día, cuando salió de la escuela, se dio cuenta de que no había ido su mamá a recogerlo/a. -¡Ay qué rabia!- pensó - ¡justo hoy que pasa mi programa favorito en la tele! Se enojó tanto que decidió darle una lección a su mamá. -Me voy a esconder- pensó y se metió muy calladito/a a la dirección. Cuando por fin llegó su mamá, se sorprendió de no verlo/a a la salida. Ya medio preocupada lo/a buscó hasta que lo/a encontró - ¿dónde crees?- ¡debajo del

<sup>29</sup> De nuevo incluí varios tipos de marcadores evaluativos (entonación, repetición, discurso referido, verbos, adjetivos y adverbios evaluativos, así como opiniones explícitas).

<sup>30</sup> El sexo elegido corresponde al del niño entrevistado.

escritorio de la directora! La mamá lo/a quiso regañar, pero él/ella le dijo que todo había sido porque había llegado tarde por él/ella. Muy arrepentida, la mamá se lo/a llevó a su casa. Desde ese día la mamá aprendió a llegar a tiempo por él/ella.

*Texto 2. Script sin marcadores de evaluación*

Yo conozco a un/a niño/a que se llama Alejandro/a. Todos los días su mamá va a recogerlo/a de la escuela después de clases. A veces Alejandro/a se enoja y se esconde en diferentes lugares como, por ejemplo, debajo del escritorio de la directora. Su mamá se lo/a lleva a su casa.

El orden de presentación de los textos fue 1 → 2, 1 → 2 y los títeres fueron, como en la tarea 1, los correspondientes al sexo del niño.

Por otra parte, además de añadir una tarea, invertí el orden de las tareas 3 (completar una narración) y 4 (narraciones personales). En el piloteo había optado por dejar la 4 al final, pues suponía que sería importante establecer una relación más estrecha con el niño para acceder a la información personal en un contexto conversacional. Sin embargo, no había considerado que la formalidad de la tarea 3 interfiere con el establecimiento de esta relación más relajada, pues le da al niño la pauta de una entrevista formal adulto-niño.

#### 2.1.4. Las tareas a las que se enfrentaron los niños

Como expuse en el apartado anterior, todas las tareas a las que se enfrentaron los niños de la muestra fueron evaluadas mediante el piloteo. Al igual que en el mismo, entrevisté a todos los niños de manera individual en un salón de clases de la escuela, después de haber interactuado conmigo y otros niños no

evaluados de manera informal durante el recreo, con el fin de obtener una relación más relajada<sup>31</sup>. Ya que para el niño resulta cansado responder a cinco tareas en una sola ocasión, dividí el trabajo en dos sesiones. En la primera sesión apliqué el cuestionario (ver A2 en el Apéndice A), así como las tareas de reflexión sobre la estructura y marcadores de evaluación, de completar una narración y de reflexión sobre la estructura narrativa. Por otro lado, la segunda sesión, unos días más tarde, iniciaba con las narraciones personales y finalizaba con una reflexión sobre marcadores de evaluación. Estructuré todo de manera tal que las tareas que involucran reflexiones quedaran intercaladas con las otras (para evitar predisposición a la tarea) y que la tarea de narraciones personales se acomodara en la segunda sesión, menos formal y con un mayor contacto con el niño<sup>32</sup>. La siguiente tabla resume las tareas a las que se enfrentaron los niños en la recolección de los datos. Ahí incluyo las abreviaturas que emplearé en los siguientes capítulos para facilitar la identificación de las mismas.

---

<sup>31</sup> De hecho, gracias al piloteo, desde semanas antes de la recolección de los datos definitivos ya había interactuado con la mayoría de los niños evaluados.

<sup>32</sup> Recuérdese que para la obtención de narraciones personales dentro de un contexto conversacional, es necesario dejar a un lado, en la medida de lo posible, el contexto formal de entrevista.

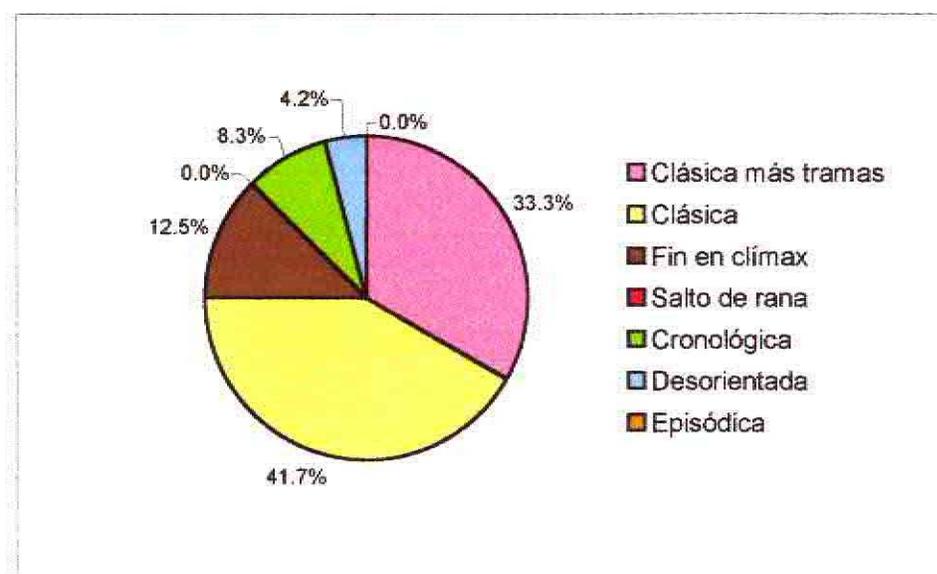
	<i>Tarea</i>	<i>Abreviatura</i>	<i>Descripción</i>	<i>Procedimiento</i>
Sesión 1	Cuestionario		Cuestionario sobre la exposición del niño a la lengua oral y escrita con énfasis en la narración	Aplicación del cuestionario sobre la exposición a la lengua oral y escrita (A2 del Apéndice A)
	Tarea A	Reflexión estructura y evaluación	Reflexión sobre la estructura narrativa y los marcadores de evaluación	Reflexionar sobre dos textos (guión sin evaluación y narración con evaluación) dados por títeres
	Tarea B	Completar una narración	Completar una narración	Completar una narración que inicia el evaluador
	Tarea C	Reflexión estructura	Reflexión sobre la estructura narrativa	Reflexionar sobre dos textos (guión y narración) dados por títeres
Sesión 2	Tarea D	Narraciones personales	Narraciones personales	Obtención de narraciones personales en una sesión de pintura
	Tarea E	Reflexión evaluación	Reflexión sobre marcadores de evaluación	Reflexionar sobre dos narraciones (con y sin evaluación) dadas por títeres

Tabla 3. Tareas aplicadas a los niños de la muestra

Adicionalmente, compaginé los objetivos de las tareas de manera tal que permitieran diversos tipos de comparaciones, como puede apreciarse en el cuadro 1. Así, las tareas A, C y E están relacionadas con la comprensión lingüística y de manera específica con la reflexión sobre la narración, mientras que las tareas B y D se centran en la producción. Las respuestas a las preguntas de investigación correspondientes serán tema de los capítulos 3 y 4, así como de las reflexiones finales.

### 3.1.3.1. Tipos de narración

Un análisis por tipos de narraciones mostró lo siguiente:



Cuadro 2. Tipos de narraciones presentes en la tarea B

Como puede observarse en el cuadro, el patrón narrativo más frecuente fue el clásico, que ocupa el 41.7% de las narraciones totales, seguido por el patrón clásico con más tramas (33.3%) y el patrón de fin en el clímax (12.5%), siendo estos últimos una modificación del primero. Por lo anterior se puede decir que el 87.5% de las narraciones sigue el patrón clásico típico o en alguna de sus modificaciones. Un análisis por edades mostró lo siguiente:

	<i>Clásica +T</i>	<i>Clásica</i>	<i>F. clímax</i>	<i>Salto rana</i>	<i>Cronol.</i>	<i>Desorient.</i>	<i>Episódica</i>
6 años	0	2	3	0	2	1	0
9 años	5	3	0	0	0	0	0
12 años	3	5	0	0	0	0	0

*N* = 24

Tabla 4. Cantidad de narraciones por tipo en una comparación por edades para la tarea B

Conforme los niños desarrollan su lenguaje, se acercan cada vez más al patrón clásico (clásico y clásico con más tramas) y disminuyen el uso de narraciones

## **2.2. La transcripción**

### **2.2.1. La transcripción como una decisión teórica**

Plasmar la lengua oral en la lengua escrita es un proceso complejo que presenta serias dificultades (véase Blanche-Benveniste, 1998). Una debilidad de muchos trabajos de investigación con lenguaje infantil reside en el hecho de que no se le da al proceso de transcripción la importancia que requiere. Como afirman O'Connell y Kowal (1999), "in the recent history of psycholinguistics, transcription has been considered a relatively unimportant methodological step in the process of data collection" (p. 107). Esto resulta problemático si consideramos que, como dice Ochs (1979b), toda transcripción involucra decisiones teóricas que ponen de manifiesto la concepción sobre el lenguaje que tiene el investigador, así como los objetivos específicos que persigue. La manera en que se seleccionan los elementos a transcribir (Demuth, 1996; Gumperz y Berenz, 1993), el formato que se utiliza a lo largo del proceso (Ochs, 1979b; Edwards, 1992a; 1993a), la decisión sobre las unidades de análisis (Du Bois y otros, 1993) y el hecho de que la transcripción sea un proceso interpretativo y representacional (Green, Franquiz y Dixon, 1997), determinan en gran medida los resultados a los que llega la investigación.

Por lo anterior, es importante que establezca en este momento las decisiones metodológicas que tomé con respecto a la transcripción de la muestra. Como he mencionado, el presente trabajo se ubica dentro de una postura interaccionista, la cual concibe el desarrollo lingüístico como vinculado con el medio social que rodea al niño. Bajo esta perspectiva, era necesario contar con

una herramienta de transcripción que permitiera plasmar los datos en un formato que favoreciera la representación de la *interacción comunicativa* sobre otros aspectos. Por ello decidí transcribir bajo las normas de CHAT establecidas en el CHILDES (Child Language Data Exchange System). Dichas normas fueron creadas por MacWhinney y Snow (MacWhinney, 1991) para analizar interacciones comunicativas en el lenguaje infantil. Si bien el CHAT ha sido criticado<sup>33</sup>, es cierto que es el método de transcripción más utilizado para analizar el desarrollo lingüístico en un sinnúmero de lenguas (Sokolov y Snow, 1994; MacWhinney, 1995). La transcripción bajo este método tiene tres grandes ventajas. En primer lugar, establece normas fijas y convencionales de transcripción; además, permite el análisis de un sinnúmero de factores lingüísticos; y, por último, todo el material puede ser integrado a una base de datos internacional sobre lenguaje infantil que permite análisis comparativos.

### 2.2.2. El establecimiento de la unidad de transcripción

Uno de los problemas esenciales de toda transcripción reside en la definición de la unidad mínima para la realización de la misma (Demuth, 1996; Edwards, 1992a; DuBois y otros, 1993). Para el CHILDES, MacWhinney (1991) indica que “the basic units of CHAT<sup>34</sup> transcription are the morpheme, the word and the utterance” (p. 39). En el caso de mi investigación, por tratarse de

---

<sup>33</sup> Al respecto véase Edwards (1992b), MacWhinney y Snow (1992), Edwards (1993b) y O’Connell y Kowal (1994).

<sup>34</sup> El sistema CHILDES reúne bancos de datos, bibliografía, listas de discusión y herramientas de análisis. Entre estas últimas se encuentra el CHAT, que es el programa que se sigue para la transcripción de los datos. Para mayor detalle véase MacWhinney (1991).

narraciones infantiles, tomar el morfema o la palabra como unidad quedaba descartado: el uso de la emisión (*utterance*) parecía ser la única salida posible.

El CHAT obliga a segmentar la conversación en emisiones (*utterances*) y a colocar cada emisión en una línea de transcripción<sup>35</sup>. No obstante, nunca se establecen de manera clara los criterios (sintácticos, semánticos o entonacionales<sup>36</sup>) que deben seguirse para dicha segmentación. En vista de lo anterior, tuve que optar por el criterio que me permitiera obtener la mejor transcripción posible del discurso extendido.

Para ello decidí recurrir a otras investigaciones sobre narraciones infantiles que emplean el CHAT como herramienta de transcripción. Por ejemplo, Berman y Slobin (1994) utilizan la cláusula como unidad de análisis<sup>37</sup>. Definen cláusula como “any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that expresses a single situation (activity, event, state).” (p. 660). Por otro lado, tanto Wolf, Moreton y Camp (1994) como Shiro (1998) segmentan sus narraciones en emisiones a la manera del CHAT y aparte codifican las cláusulas (con la misma definición que Berman y Slobin) dentro de una línea de transcripción. Este acercamiento tiene la ventaja de que se respetan tanto la emisión como la cláusula. No obstante, en el caso de mi corpus resultó imposible

---

<sup>35</sup> Obsérvese que las emisiones como son entendidas en el CHAT no corresponden necesariamente ni al turno ni a la intervención. Para una discusión sobre la relación entre turno e intervención véase Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999:32-39). En el CHAT emisión y turno no son equivalentes puesto que el turno no siempre se respeta en la transcripción (como es en el caso de la marcación de traslapes e interrupciones). A su vez, emisión e intervención son distintos puesto que a cada intervención de un hablante puede corresponderle más de una emisión.

<sup>36</sup> Para diferentes planteamientos sobre criterios de segmentación véase Gumperz y Berenz (1993), Chafe (1993) y DuBois y otros (1993).

<sup>37</sup> Berman y Slobin le dan prioridad a la cláusula porque les interesa ver la forma en que el niño construye el texto narrativo de manera independiente del adulto. Recordemos que el experimento con el libro *Frog, where are you?* no se da en un contexto conversacional.

sobre todo en la tarea B, donde eran frecuentes las emisiones muy largas, dado que el CHAT maneja un número límite de caracteres por línea de transcripción.

Mi decisión final sobre la unidad de análisis es una mezcla de los dos procedimientos anteriores. Por una parte, opté por respetar la segmentación por emisiones propuesta por el CHAT, y, por otro, retomé la definición de Berman y Slobin (1994) para cláusula<sup>38</sup> y separé las cláusulas de un mismo hablante en líneas diferentes<sup>39</sup>. En el Apéndice B incluyo todos los criterios establecidos para la segmentación del habla en la transcripción.

### 2.2.3. Qué transcribir

El CHAT permite la transcripción de un sinnúmero de elementos tanto verbales como no verbales. Sin embargo, una transcripción no debe excederse en información, pues pierde claridad (O'Connell y Kowal, 1994; 1999; Edwards, 1992a; 1993a): lo transcrito debe ser lo mínimo pertinente a la investigación. Por ello, además de los requerimientos básicos del programa, seleccioné los siguientes aspectos a transcribir<sup>40</sup>:

- 1) Emisiones del niño
- 2) Emisiones de la investigadora

---

<sup>38</sup> En la tradición hispánica uno de los términos más difíciles de definir es el de 'cláusula' (véase Lope Blanch (1984) o el uso del término en Bosque y Demonte (1999)). Dado que mi intención era establecer una congruencia con el modelo de transcripción utilizado, decidí ceñirme a la definición de 'cláusula' de Berman y Slobin (1994), quienes fragmentan las narraciones en unidades de sentido que son casi equivalentes a lo que comúnmente se conoce como 'oración simple' (para mayor detalle véase el Apéndice B). Estoy consciente, por tanto, que la definición de 'cláusula' que adopto no necesariamente es compartida por otros lingüistas que estudian el español.

<sup>39</sup> No pierdo de vista que manejo dos niveles (entre emisiones y dentro de las mismas) cuya jerarquía no se hace evidente en la transcripción. No obstante, no encontré una forma mejor de transcribir en el CHAT respetando ambos niveles a la vez.

<sup>40</sup> Véanse los Apéndices C y E para ejemplos de transcripción siguiendo estos criterios.

- 3) Cortes en el video (mediante @New Episode)
- 4) Comentarios sobre el contexto situacional esencial para comprender el contenido de las emisiones (transcrito en la línea de %act)
- 5) Comentarios sobre las emisiones mismas (en la línea %com)
- 6) Gestualidad del niño (en la línea %gpx)<sup>41</sup>
- 7) Inicios en falso, palabras incompletas, emisiones interrumpidas, citas y traslapes (siguiendo las propuestas del programa)
- 8) Alargamiento de fonema (marcado con :)
- 9) Citas a una palabra o grupo de palabras (señalado por [“])
- 10) Emisiones completa o parcialmente ininteligibles (marcadas con xxx)
- 11) Onomatopeyas (expresadas con @o)
- 12) Formas con pronunciación dialectal<sup>42</sup> (marcadas con @d)
- 13) Muletillas<sup>43</sup> (expresadas con @m)
- 14) Interjecciones y marcadores fáticos de la interacción comunicativa (señalados con @i)
- 15) Pausas (con #, ## y ###)

Por otra parte, tuve que delimitar cuándo iniciaba y cuándo terminaba la transcripción. Los criterios variaron dependiendo de la tarea a la que se enfrentó el niño:

a) *Tareas de reflexión sobre la narración (tareas A, C, E)*

La transcripción comienza con la pregunta de “quién ganó” de los títeres y termina cuando el niño le da al títere su premio por haber ganado el concurso.

---

<sup>41</sup> Si bien el análisis de la gestualidad rebasa los límites de la investigación, decidí no dejar de lado esa información en la transcripción.

<sup>42</sup> Dentro de esta categoría sólo marqué palabras que los niños pronuncian de acuerdo con su dialecto (Ejem. *cercas* por *cerca* y *ora sí que* por *ahora sí que*) con el fin de aclarar que no se debe a un problema en la articulación. Las palabras del léxico propio al dialecto se mantuvieron intactas dentro del corpus.

<sup>43</sup> Cuando las muletillas estaban formadas por dos o más palabras las uní en un solo bloque con la finalidad de distinguirlas de las cláusulas (Ejem: *cómosellama* por *cómo se llama*).

b) *Tarea de completar una narración (tarea B)*

La transcripción inicia con la frase “había una vez un/a niño/a que le tenía mucho miedo a la oscuridad” y finaliza cuando el niño indica que ha terminado su narración (con un silencio largo o con una expresión lingüística como *ya* o *hasta ahí me sé*). En caso de que el niño repitiera su narración, el criterio era el mismo. Se transcribieron todas las narraciones del niño.

c) *Tarea de narraciones personales (Tarea D)*

La delimitación del material a transcribir en esta tarea resultó ser la más compleja. Por una parte, no convenía transcribir la conversación completa si sólo se analizarían las narraciones personales que aparecieran en la misma. Pero, por otro lado, en muchas ocasiones no es sencillo delimitar cuándo inicia una narración dentro de la conversación, además de que la conversación misma da elementos contextuales de importancia para la comprensión de la primera. Por todas las consideraciones anteriores seguí los siguientes pasos en la transcripción de narraciones personales:

1) Sólo transcribí las intervenciones pertenecientes a las narraciones de los niños.

2) Consideré como narración todo texto construido independientemente<sup>44</sup> por el niño que cumpliera con los criterios de definición de la narración dados en el capítulo anterior (véase 1.3.2.). Es decir, transcribí los segmentos que presentaran:

a) una secuencia temporal (cuando menos dos eventos secuenciales), muchas veces expresada por la presencia de verbos u otros marcadores temporales como adverbios o nexos temporales y

---

<sup>44</sup> Mis intervenciones fueron de carácter fático (Ejem. *mhm*, *ah*) o repeticiones de la última emisión del niño.

- b) una ruptura de la canonicidad, expresada mediante aspecto perfectivo verbal y, en ocasiones, expresiones como *un día*, *una vez*, entre otras.
- 3) Consideré como *narración personal* toda narración en la que el protagonista principal fuera el niño evaluado o alguna persona cercana al mismo (pariente, amigo, entre otros).
- 4) Transcribí algunas emisiones previas a la narración para hacer evidente dónde inicia la misma.
- 5) En caso de que el contexto de la conversación fuera necesario para la comprensión de la narración lo incluí de manera completa (cuando era breve) o en forma de comentario (cuando era muy largo).
- 6) Transcribí la narración hasta que el niño indicara que había finalizado, ya sea con una larga pausa, mediante marcadores como *y ya*, *fin* o *nada más* o por medio de un cambio abrupto de tema.
- 7) Transcribí todas las narraciones de los niños que aparecieron en la conversación establecida en la actividad de pintura.

#### 2.2.4. El proceso de transcripción

Con base en los factores mencionados, transcribí las tareas de todos los niños en el formato de CHAT siguiendo tres pasos. En primer lugar, transcribí a partir de las grabaciones de audio. Más tarde corroboré las transcripciones mediante la revisión de los videos. Por último, hice una lectura y revisión exhaustiva de las transcripciones para encontrar cualquier tipo de error que se pudiera haber presentado.

En suma, a lo largo de este capítulo he intentado establecer algunas de las principales decisiones metodológicas a las que me enfrenté durante la elaboración de la investigación. Hablé de los criterios utilizados para la selección de los sujetos, de las tareas y de los datos lingüísticos, así como de la

transcripción de los últimos. No obstante, como ya había mencionado, queda pendiente en los próximos dos capítulos explicar las decisiones metodológicas concernientes a la codificación.

## Capítulo 3

### El desarrollo lingüístico: análisis de la producción narrativa

*Children have to come to grips with the intricacies of the linguistic structures themselves, and may spend a number of years organizing linguistic categories into systems of relevant options*  
Annette Karmiloff-Smith

En el apartado 1.1. mencioné que en los años escolares el niño desarrolla dos niveles importantes de su lengua, a decir, los niveles lingüístico y metalingüístico. A lo largo de este capítulo me centraré en el primer nivel, por lo que analizaré los resultados obtenidos en las producciones narrativas de los niños (tarea B: completar una narración y tarea D: narraciones personales).

Es importante recordar (ver 1.2.1.) que uno de los aspectos esenciales que se desarrollan en el nivel lingüístico es el lenguaje contextualizador y que éste conlleva una creciente capacidad por parte del niño para tomar en cuenta a su oyente (conocimiento y perspectiva compartidos). A su vez, en el apartado 1.3.1. señalé que en el caso de la narración dicha capacidad se entreteje con otros tipos de conocimiento.

Dado que el desarrollo narrativo involucra tantos factores, su estudio puede realizarse desde diversos ángulos. Para este trabajo elegí tres aspectos que, desde mi punto de vista, permiten explicar con cierta claridad el desarrollo lingüístico de los años escolares. Por ello, en primer lugar, intentaré analizar el desarrollo del denominado conocimiento macrolingüístico involucrado en la narración (véase 1.3.1). Con este fin haré un análisis del manejo que hacen los niños de 6, 9 y 12 años de las estructuras narrativas con base en la propuesta

de Peterson y McCabe (1983). En segunda instancia, mediante un estudio del uso que le dan los niños a los tiempos verbales, analizaré la manera en que se desarrollan algunos mecanismos que le permiten al niño *orientar* al interlocutor sobre los eventos ocurridos. Por último, indagaré sobre la forma en que se desarrollan en los años escolares algunos de los procesos para marcar opiniones personales sobre lo narrado (*evaluación*), con un énfasis en el uso de unidades léxicas evaluativas. En todo momento, a lo largo del análisis de estos tres aspectos, trataré de establecer la relación que se da entre ellos y el desarrollo del lenguaje contextualizador que, a fin de cuentas, llevará al niño a producir una narración más completa y relevante, es decir, más enfocada hacia el interlocutor.

### **3.1. El análisis de la estructura narrativa**

#### **3.1.1. El modelo de análisis del clímax**

Como mencioné en el apartado 1.4.2., existen diversas maneras de analizar el desarrollo de la capacidad para organizar una narración jerárquicamente, es decir, utilizando estructuras narrativas<sup>1</sup>. En este trabajo adoptaré el modelo empleado por Peterson y McCabe (1983) debido a que, desde mi punto de vista, me da una mayor posibilidad de comparar los resultados obtenidos con los de otros estudios, puesto que ha sido empleado en diversas investigaciones sobre el lenguaje infantil<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Véase, entre otros, los estudios de Stein y Glenn (1979), Signorini y Borzone de Manrique (1988), Trabasso, Secco y Van den Broek (1984) y Stein y Albro (1997).

<sup>2</sup> En el estudio más importante que se ha realizado con el modelo, Peterson y McCabe (1983) analizan narraciones personales de 96 niños de tres a nueve años y muestran que existen

El modelo de análisis del clímax (*High Point Analysis*) empleado por Peterson y McCabe (1983) es una adaptación del modelo original de Labov y Waletzky (1997)<sup>3</sup>, quienes proponen que la narración posee cláusulas narrativas que se ciñen a una de las siguientes estructuras: orientación, complicación, evaluación, resolución y coda. Dicho modelo ha sido muy fructífero en el análisis de narraciones infantiles. Sin embargo, autores como Bruner (1997) y Peterson y McCabe (1997) mencionan que las estructuras narrativas no parecen tener límites tan claros entre sí como proponen Labov y Waletzky<sup>4</sup>, cuestión por la cual las últimas autoras proponen ciertos cambios. En su adaptación, las cláusulas no son necesariamente excluyentes entre sí durante la clasificación, es decir, pueden ser parte de una o más de las siguientes cinco estructuras:

- 1) *Orientación* (referencia al tiempo, espacio y personajes de la narración)
- 2) *Complicación* (sucesión cronológica de los eventos ocurridos hasta el punto clímax y que marcan un obstáculo)<sup>5</sup>
- 3) *Evaluación* (opinión del narrador sobre los eventos y personajes y que muchas veces marca la razón de ser de la narración, por qué y para qué se narra)
- 4) *Resolución* (sucesión de eventos posterior al punto clímax y que resuelve de alguna manera el obstáculo)
- 5) *Apéndices* (comentarios a la narración que se encuentran al principio o al final de la misma)

---

estructuras que se siguen desarrollando hasta entrados los años escolares. Shiro (1998), a su vez, utiliza el modelo para el análisis de narraciones del español con niños venezolanos en edad escolar. En general, el modelo ha sido empleado o ha influido enormemente en los trabajos de diversos investigadores sobre lenguaje infantil, como se aprecia en la recopilación de trabajos presentada por Bamberg (1997a).

<sup>3</sup> Véase también Labov (1972).

<sup>4</sup> Otra de las críticas comunes al modelo es que no considera la importancia del contexto conversacional de la narración, como observan Schegloff (1997) y Küntay y Ervin Tripp (1997), entre otros.

<sup>5</sup> Como puede observarse, la complicación es la estructura narrativa en la que aparece la *ruptura de la canonicidad*, el evento inesperado, aspecto medular para la definición de narración.

Además, como puede observarse, la categoría de 'coda' se sustituye por una más abarcadora que denominan 'apéndices', con el fin de poder cuantificar los comentarios que el narrador hace antes del relato.

De las estructuras anteriores, sólo la complicación y la resolución son obligatorias<sup>6</sup>, mientras que las otras tres son opcionales. A continuación expongo la manera en que utilicé el modelo de punto de clímax propuesto por Peterson y McCabe (1983) para la codificación y el análisis de las narraciones infantiles.

### 3.1.2. Codificación

La codificación, al igual que la transcripción, obedece a decisiones teóricas (Bennet-Kastor, 1988). La manera en que se establecen las categorías de codificación y los criterios que se siguen en la clasificación y organización de los datos tiene repercusiones en los resultados del análisis, así como en la interpretación que se deriva. Por tanto, resulta importante que establezca las decisiones que tomé con respecto a la codificación de las producciones narrativas de los niños. Para ello fue necesario, en primer lugar, decidir qué producciones se codificarían y, en segunda instancia, establecer los criterios de clasificación de los elementos codificados. Esto lo detallo enseguida.

---

<sup>6</sup> No obstante, Peterson y McCabe (1983) encuentran que la resolución muchas veces no está presente en las narraciones infantiles.

### 3.1.2.1. ¿Qué codificar?

Antes de poder codificar las narraciones de los niños dentro del modelo propuesto por Peterson y McCabe (1983) fue necesario determinar el tipo de producciones que se incluirían. Así, la codificación de las producciones de los niños se hizo siguiendo los siguientes criterios:

- 1) Codifiqué las producciones bajo las normas del CLAN<sup>7</sup> en una línea de codificación que denominé %hpa (*High Point Analysis*).
- 2) Codifiqué las cláusulas inteligibles del niño.
- 3) Sólo incluí las relacionadas con el contenido de la narración, lo cual excluye todo tipo de emisiones usadas como muletilla o como marcadores conversacionales (Ejem. *¿y qué más pasó?, ¿ves?*).
- 4) Cuando una cláusula era repetida de manera idéntica con un fin cohesivo la codifiqué una sola vez (Ejem. en *me fui a acostar, me fui a acostar, ¿no?* sólo se codifica el primer *me fui a acostar*).
- 5) En el caso de las cláusulas parcialmente ininteligibles, codifiqué el material entendible.

Más tarde, siguiendo a Peterson y McCabe (1983), codifiqué las narraciones con base en dos criterios - por tipo de cláusula y por tipo de narración -, como señalo en los próximos apartados.

### 3.1.2.2. Codificación por tipo de cláusula

Se recordará (véase 2.2.2.) que en la transcripción primero segmenté las narraciones de los niños en cláusulas (ver Apéndice B). Más tarde, seleccioné aquellas que serían codificadas y después proseguí a codificarlas. Peterson y McCabe (1983), basadas en la propuesta de Labov y Waletzky (1997), indican

---

<sup>7</sup> El CLAN es el programa para la codificación y el análisis estadístico de los datos en CHILDES. Para mayor detalle véase MacWhinney (1991).

que existen dos tipos de cláusulas en la narración: libres y restrictivas. Las cláusulas *libres* hacen alusión a estados válidos en toda la narración (Ejem. *hacía mucho frío, tengo una buena amiga*) y por lo general enmarcan y complementan los eventos ocurridos. Las cláusulas *restrictivas*, en cambio, denotan un evento aislado ocurrido en un momento específico de la narración (Ejem. *me caí, lo llevaron al hospital*) y son, por ende, parte medular de la secuencia del relato.

Ya que había clasificado las cláusulas en libres y restrictivas, proseguí a organizarlas por tipo en una o más de las siguientes categorías propuestas por Peterson y McCabe (1983):

### 1) Orientación (O)<sup>8</sup>

Son cláusulas libres que no marcan eventos, sino que se refieren a aspectos que se mantienen válidos a lo largo de toda la narración y que dan información sobre los personajes, tiempos, escenarios, lugares, entre otros<sup>9</sup>. Para la codificación marqué la orientación cada vez que el niño la mencionaba<sup>10</sup>. Los tipos de orientación codificados fueron los siguientes<sup>11</sup>:

---

<sup>8</sup> Las abreviaturas entre paréntesis corresponden a los símbolos empleados durante la codificación en el CLAN.

<sup>9</sup> Como puede observarse, las cláusulas de orientación tienen la función de ubicar al oyente en la narración. De manera ideal se espera que el hablante sea capaz de introducir esta información pertinentemente de acuerdo con el conocimiento que comparte con su interlocutor. Obsérvese aquí cómo el uso adecuado de las cláusulas de orientación involucra el manejo de un conocimiento compartido, es decir, de un lenguaje contextualizador.

<sup>10</sup> Peterson y McCabe (1983) sólo cuantifican los elementos orientativos sólo cuando aparecen en una cláusula libre, pero no cuando aparecen dentro de cláusulas restrictivas.

<sup>11</sup> Incluí todas las categorías que proponen Peterson y McCabe (1983) para la orientación con excepción de la información tangencial que ya viene codificada en la evaluación.

- a) Participantes (O:par): Codifiqué toda mención de los participantes, expresada por medio de un nombre propio, una frase nominal o un pronombre personal (Ejem. *Paulina*<sup>12</sup>, *el niño*, *ella*).
- b) Tiempo (O:tie): Cuando el niño producía de manera adicional al verbo un elemento léxico que denotaba temporalidad, lo codifiqué bajo esta categoría (Ejem. *unos minutos más tarde*, *ayer* y *en la noche*).
- c) Lugar (O:lug): Codifiqué toda indicación sobre la locación de los eventos, personajes y objetos pertinentes a la narración (Ejem: *en un cuarto*, *en su casa*, *al mercado*).
- d) Condiciones generales (O:gra): Se refiere a la expresión de las condiciones de la escena como iluminación, clima, olor, ruido, entre otros (Ejem: *estaba oscuro*, *olía horrible*, *tenía frío*). Dentro de esta misma categoría, porque tienen una función muy similar, incluí las expresiones sobre eventos generales<sup>13</sup> que dan información adicional a la narración, pero que no son parte de la complicación (Ejem. *lo habían atropellado*, *venía embarazada*, *nos estaba cuidando una señora*, *estaba durmiendo*).
- e) Casos generales (O:cas): Cuando el niño hacía mención a eventos que ocurrían o siguen ocurriendo con frecuencia y que se relacionan con el contenido de la narración, lo codifiqué bajo esta categoría (Ejem: *los sábados me dejan solito*, *ponen veneno para ratas*, *a veces me asusto yo*).
- f) Objetos o rasgos (O:obj): Codifiqué toda mención sobre objetos o rasgos pertinentes a la narración (Ejem. *su pistola*, *un reloj de oro*, *un amarillito chiquito*, *decir de groserías*).
- g) Eventos inminentes (O:eve) Esta categoría incluyó toda expresión que indica un evento que delimita temporalmente la narración (Ejem: *cuando mi mamá iba a tener a mi hermanito*, *antes de que esta perrita se muriera*, *cuando llegué de la escuela*<sup>14</sup>).

## 2) Complicación (C)

Está formada por cláusulas restrictivas temporales que se refieren a los eventos cronológicamente ordenados hasta inclusive el clímax. Ya que proporcionan la

---

<sup>12</sup> Todos los ejemplos provienen de los datos de la muestra.

<sup>13</sup> Peterson y McCabe (1983) utilizan dos categorías diferentes para las condiciones y los eventos generales.

<sup>14</sup> Obsérvese que en estos ejemplos además del evento el niño marca léxicamente la noción temporal, por lo que son cláusulas que se asignan a las dos categorías. De hecho, una cláusula como *cuando mi mamá iba a tener a mi hermanito* se codificaría con O:tie, O:par, O:par, O:eve.

información sobre los eventos ocurridos, son la parte medular, y por ende obligatoria, de la narración. Entre las cláusulas codificadas como complicación tenemos las siguientes: *llegó mi mamá, saqué la botana, me quitaron la bolsa, se lo robaron.*

### 3) Resolución (R)

Son aquellas cláusulas restrictivas temporales que denotan eventos cronológicos posteriores al clímax. Tienen la finalidad de resolver de alguna manera el obstáculo y son como las siguientes: *y entonces me castigaron, y luego ya me lo curaron, amaneció muerta.*

### 4) Apéndices (A)

Son cláusulas libres que denotan comentarios opcionales y que se encuentran ya sea al inicio o al final de la narración. Pueden ser de cuatro tipos:

a) Resumen (A:res): Son resúmenes de toda la narración que marcan el inicio de la misma, como por ejemplo: *cuando me aventó un carro, cuando fue un apagón allá por mi casa, una vez que me descalabré aquí,* etc. Giran en torno al evento inesperado, es decir, a la ruptura de la canonicidad.

b) Petición de atención (A:ate): Se refiere a expresiones para llamar la atención sobre una narración por venir, como por ejemplo *también un día, si le cuento no me cree, ¡ah sí!* y *también otra travesura.*

c) Prólogo (A:pro): Esta categoría incluye expresiones que ocurren al inicio de la narración y que marcan la importancia o las consecuencias de la misma. A diferencia del resumen, no involucra el evento inesperado de la narración. Como ejemplos de prólogos tenemos los siguientes: *mi papá nos ha llevado a la selva, a veces estoy de simple.*

d) Coda (A:cod): La coda marca el final de una narración (Ejem. *y ya, nada más, ahí se acabó*). Las codas más elaboradas permiten, al igual que el prólogo, denotar la

importancia o las consecuencias de lo relatado, es decir, hacen una unión entre los eventos narrados y la situación presente (Ejem. *entonces aprendió a que no se le tiene que tener miedo a la oscuridad, y no he vuelto a ver a mis tías, y por eso me quedó así el dedo, y desde ahí tengo miedo de las ratas*).

## 5) Evaluación (E)

Las cláusulas evaluativas son cláusulas libres que indican lo que el narrador opina sobre un personaje, lugar, objeto o evento. Muchas veces además marcan el objeto de la narración, por qué y para qué se dijo<sup>15</sup>. Si bien pueden existir cláusulas puramente evaluativas, en la mayoría de las ocasiones la evaluación se encuentra dentro de otras cláusulas. Los marcadores de evaluación que codifiqué fueron los siguientes<sup>16</sup>:

- a) Onomatopeya (E:ono): Incluí todas los sonidos expresados por los niños, como fueron *tatata* (temblor), *jajaja* (al imitar una risa), *miau miau miau* (gato).
- b) Exclamaciones (E:exc): Codifiqué bajo este criterio todas las exclamaciones que incluyeron los niños en sus narraciones (Ejem. *¡imagínate qué feo!*, *¡apúrate!*, *¡qué asco!*, *¡seguridad!*).
- c) Repetición (E:rep): Todas las repeticiones intencionales<sup>17</sup> de palabras o grupos de palabras fueron codificadas bajo esta categoría (Ejem. *el perro así negro negro negro, ya iban como casi casi la mitad del salón, y tenía el radio todo prendido prendido*).
- d) Obligación (E:obl): Dentro de esta categoría incluí palabras o expresiones que denotaran obligación (Ejem: *tuvo que ir a comprar otros, la hizo hacer veinte abdominales*).

---

<sup>15</sup> Como puede apreciarse, la elección del tipo de cláusulas evaluativas usadas en la narración está relacionada con la finalidad de la misma. Un narrador hábil debe tomar en cuenta las expectativas de su interlocutor para evaluar el relato de manera pertinente. De nuevo nos topamos con una habilidad ligada al lenguaje contextualizador.

<sup>16</sup> Retomé todos los tipos de evaluaciones del modelo de Peterson y McCabe (1983) con excepción de las evaluaciones por énfasis y por prolongación vocálica (rasgos prosódicos dentro de la palabra) y la evaluación de petición de atención (ya codificada en los apéndices).

<sup>17</sup> Hago una diferenciación entre las repeticiones que el niño produce con fines evaluativos y las que utiliza para mantener el flujo discursivo (Ejem. *este este ven mañana a la a la escuela* ) y que, por ende, no marcan una opinión sobre los personajes, lugares, objetos o eventos.

e) Uso no literal (E:met)<sup>18</sup>: Incluí en esta categoría todo lenguaje no literal en donde el léxico adquiere nuevos matices significativos (Ejem. *sería un desperdicio de galaxia y cuando apagas la luz prendes la noche*).

f) Ironía<sup>19</sup> (E:iro): Considero que las expresiones irónicas son muy evaluativas, por lo que las incluí dentro de la codificación (Ejem: *¡sí, Odalis!* al no creerle a Odalis y *¡ay sí, con media lengua!* para indicar que un perro no puede vivir así).

g) Intensificadores (E:sup): Son palabras opcionales que no son informativas en sí y que cumplen una función meramente evaluativa. Dentro de éstas predominan los adjetivos y los adverbios como *mucha, muy, sólo, justo, horrible, valiente y mal*, entre otros.

h) Palabras evaluativas (E:pal): son aquellas palabras que son evaluativas por su contenido léxico, como *miedo, asustar, imagina y respeto*. Ya que hay intensificadores (adjetivos, adverbios, entre otros) que también son evaluativos por su contenido léxico, sólo codifiqué bajo esta categoría los términos sustantivos y verbos, con el fin de evitar una doble codificación en el caso de los primeros. Los diminutivos como *ancianita, casita y humito* se incluyeron sin observar la categoría sintáctica a la que pertenecían .

i) También codifiqué toda expresión de exageración que se hiciera evidente en la narración (E:exa), como las presentes en los siguientes ejemplos: *todo estaba todo sangrando* (cuando le sangró sólo la nariz) y *me quedé así parálitico sin moverme* (cuando quedó inmóvil por un momento).

j) Negaciones (E:neg): Codifiqué toda marca de negación (Ejem: *y luego no los encontraron, no estaba ahí*). Las dobles negaciones fueron codificadas una vez (Ejem: *no me dijo nada*).

k) Las intenciones, deseos y propósitos (E:int) expresados por los niños también fueron codificados (Ejem. *quería sacar un huevo, porque siempre trataba de volar, íbamos a cerrar las ventanas*).

l) La categoría de hipótesis (E:hip) incluyó hipótesis, predicciones e inferencias expresadas por los niños (Ejem. *igual y se escapó, se lo pudieron haber robado*).

m) El resultado del clímax (E:res) está expresado por una cláusula inmediatamente posterior al clímax cuyo contenido se mantiene verdadero a lo largo de la narración (Ejem: *y luego no los encontraron, me quedó aquí una marquita*)

---

<sup>18</sup> Esta categoría corresponde a la categoría de símiles y metáforas de la propuesta de Peterson y McCabe (1983).

<sup>19</sup> Este tipo de marca evaluativa no es analizada por Peterson y McCabe (1983).

n) Explicaciones causales (E:cau): Esta categoría incluyó todas las explicaciones causales (por lo general introducidas mediante los nexos *porque* o *para que*), como son las siguientes: *porque las escondimos, para que la tomara en la noche, como tenía una cena ese día.*

o) Juicios objetivos (E:juo): Son aquellos en los que el narrador hace uso de otra persona para evaluar un evento (Ejem: *en el hospital dijeron que me hubiera muerto, dicen que es el ojo del diablo, mi papá cree que se comió el veneno.*)

p) Juicio subjetivo (E:jus): El narrador hace un juicio de valor personal sobre los eventos ocurridos (Ejem: *mis tías se portaron muy mal con mi mamá, mis hermanos son bien comelones, no se nos hizo así muy difícil.*)

q) En ocasiones la expresión de un hecho (E:hec) puede marcar una evaluación basada en supuestos culturales (Ejem: *y así lo operaron y no le pasó nada, comentario sobre una persona en estado de ebriedad*). Dentro de esta misma categoría incluí cláusulas que denotaran juicios o conocimientos culturales por parte del niño (Ejem: *su papá era un policía borracho, traía su dinero para las vacaciones*).

r) Dentro de la categoría E:emo codifiqué toda descripción sobre estados internos (conocimientos, pensamientos, emociones) del narrador o de cualquier personaje de la narración (Ejem: *yo sólo sé que no pude ver, mis tíos se acuerdan de nosotros, quise mucho a ese gato, me puse a llorar*).

s) La información tangencial (E:tan) es una cláusula que evalúa un evento de la narración y que tiene como objeto suspender la acción (Ejem: *se supone que en la mañana debe comer un Yakult, pero nos salimos sin permiso*).

t) Discurso referido (E:dis): Se ha observado que las citas de lo que los personajes de las narraciones dicen o piensan son muy evaluativas (Labov, 1972) y que su uso aumenta conforme el niño va desarrollando su lenguaje (Ely y McCabe, 1993), por lo que decidí codificarlas (Ejem: *y dijo: “¿quieres ir con nosotros?, y pensé: “¡ay, es un temblor!”*). Sólo codifiqué la cita y no el antecedente.

## 6) Pérdida del hilo conductor (I)

Aunque no lo incluye la propuesta de Peterson y McCabe (1983), decidí clasificar otro tipo de cláusulas que se presentaron sobre todo en las narraciones de los niños más pequeños. Se trata de expresiones en las que el niño pierde el

hilo conductor de la trama de la narración y que, por ende, ocasionan la confusión en el oyente. Estas cláusulas, puesto que no pertenecen al cuerpo de la narración, no fueron codificadas bajo las otras categorías. Veamos el siguiente ejemplo, en el que Abril narra sobre su nacimiento. Las cláusulas codificadas como de pérdida del hilo conductor se marcan con cursivas:

ABR: y ya supo.

ABR: que estaba embarazada.

ABR: ella no sabía.

ABR: y mi mamá se empezó a preocupar mucho mucho mucho.

ABR: porque mi mamá me dijo.

ABR: que iba a salir todo bien.

ABR: pero cuando vio.

ABR: mi mamá ya me tenía en sus brazos.

ABR: luego mi mamá se espantó.

ABR: pero no me dijo nada.

ABR: y le dije a mi mamá..

ABR: o sea cuando tú me dijiste.

ABR: que íbamos a pintar con acuarelas.

ABR: yo le dije a mi mamá.

ABR: que: si me daba permiso.

ABR: porque a la mejor iba a venir pintada.

ABR: y mi mamá cuando vio.

ABR: ya estaba en mis brazos.

(Abril, 6, E1)

### 3.1.2.3. Codificación por tipo de narración

Ya que había hecho la codificación de las cláusulas narrativas, codifiqué las narraciones completas por tipo de narración. Para ello utilicé la propuesta de Peterson y McCabe (1983) sobre la clasificación de las narraciones con base en

la estructura narrativa. Siguiendo dicha propuesta codifiqué todas las narraciones producidas por los niños dentro de uno de los siguientes tipos<sup>20</sup>:

### 1) Narración clásica

Esta narración sigue el patrón clásico propuesto por Labov y Waletzky (1997), es decir, posee como mínimo una complicación, un clímax marcado con cláusulas evaluativas y una resolución. Véase el siguiente ejemplo:

LEO: un día estaba en una camioneta en una fiesta.

LEO: e íbamos a su casa de la del cumpleaños.

LEO: entonces llegan dos.

LEO: la cajuela estaba abierta.

LEO: y había un niño ahí.

LEO: llegaron dos por atrás.

LEO: se lo pudieron haber robado.

LEO: llegaron dos por atrás.

LEO: llegaron a los lados.

LEO: le pusieron uno la pistola aquí.

LEO: y después al conductor acá.

LEO: y yo estaba atrás.

LEO: del que le pusieron aquí!

LEO: y le quitaron el reloj al conductor.

LEO: y ya. (Leonora, 9, E2)

### 2) Clásica con más de una trama

Bajo esta categoría clasifiqué toda narración que tuviera dos o más tramas, todas ellas siguiendo el patrón clásico (complicación → clímax → resolución). Este tipo de narraciones por lo general está formado por una estructura narrativa clásica y dentro de la complicación o la resolución incluye una narración más corta pero con todos los elementos. Véase el siguiente fragmento en donde Juskani habla de su experiencia en un temblor:

<sup>20</sup> Aparte de las categorías expuestas, Peterson y McCabe (1983) incluyen el patrón *misceláneo* (cualquier otro tipo) y el *empobrecido* (narraciones con muy pocas cláusulas como para poder reconocer un clímax o en las que sólo se repiten y evalúan los eventos). Debido a la definición de narración adoptada en este trabajo, no aparecieron narraciones con el patrón empobrecido. En cambio, las misceláneas fueron incluidas en otra categoría que denominé *episódica*, como se verá más adelante.

JUS: pues no me asustó ni nada.

.....

JUS: pues estaba yo en mi casa.

JUS: y de repente empiezo a ver, haz de cuenta, la cocina.

JUS: cómo se veía así.

.....

JUS: entonces voy saliendo.

JUS: así como que no podía caminar.

JUS: entonces ya total, me salí al patio.

.....

JUS: y entonces me puse en un lugar.

JUS: donde está libre.

JUS: entonces pasó ya el temblor.

.....

JUS: pero mi papá ya ni siquiera llegó a comer.

JUS: tuvo que irse luego luego.

JUS: se tuvo que ir a revisar unas casas.

.....

JUS: y luego ya ves.

JUS: que hubo otro temblor.

.....

JUS: ahí sí tuvo que ir a revisar unas escuelas.

JUS: que sí se cuartearon.

JUS: pero no, en realidad no me asustó el temblor. (Juskani, 12, E2)

### 3) Patrón hasta el clímax

En este tipo de narración el niño en este caso incluye la complicación y el clímax, pero omite la resolución. Véase como ejemplo la narración de Hugo sobre un asalto a sus padres por parte de unos policías:

HUG: es que estaban de noche.

HUG: y se fueron a un cine.

HUG: y llegó una patrulla.

HUG: y se los llevaron.

HUG: y primero llegó la patrulla.

HUG: y después les robaron así los dos relojes.

HUG: que tenían. (Hugo, 9, E1)

#### 4) Narraciones de salto de rana (*leap-frogging*)

Estas narraciones se caracterizan porque en ellas el niño salta de un evento a otro en la descripción de una misma experiencia y deja de lado mucha información que el oyente debe inferir. Un buen ejemplo de este tipo de narraciones es el relato Juan Carlos sobre algo ocurrido en Acapulco:

\*JUA: atrapé un pez.

\*JUA: un tiburoncito chiquito.

\*JUA: y allá en Acapulco había un camarón comiéndose a un pez.

\*JUA: y mi primo Daniel que fue.

\*JUA: atrapamos camarones.

\*JUA: aventamos el [=la] red.

\*JUA: y habían camarones y peces.

\*JUA: yo que saco un pez.

\*JUA: que matamos al pez y al camarón. (Juan Carlos, 6, E1)

#### 5) Cronológica

La narración con patrón cronológico es una enumeración cronológica de los eventos sucedidos y se caracteriza porque no tiene evaluación, si bien mantiene el patrón complicación → resolución. Por ejemplo:

MAN: un día estaba saltando con la cuerda.

MAN: me caí.

MAN: y acá me quedó una costra. (Manuel, 6, E2)

#### 6) Desorientada<sup>21</sup>

Se clasifican como desorientadas las narraciones en las que no se hace evidente un patrón narrativo claro y que por ello son poco comprensibles para el oyente. Como ejemplo tenemos la siguiente narración en la que Edgar intenta relatar cómo se hizo de su perro:

---

<sup>21</sup> La traducción literal del término *disoriented* propuesto por Peterson y McCabe (1983) crea en el español un término ambiguo. Así, una narración puede ser *desorientada* a falta de cláusulas de orientación o debido a que la estructura narrativa carece de la coherencia interna que permita orientar al oyente sobre el evento ocurrido. En concordancia con la definición de las autoras, emplearé el término *desorientada* con esta segunda acepción.

KAR: te lo regalaron o qué?  
 EDG: no me lo regalaron.,  
 EDG: es que mi abuelito y +/.  
 EDG: todavía mi mamá estaba chiquita, no?  
 KAR: aha.  
 EDG: entonces mi abuelito compró la casa.  
 EDG: y entonces como mi primo Osvaldo tiene cuatro perros.  
 KAR: aha.  
 EDG: un Cocker y un Bullterrier.  
 EDG: y tiene una perra.  
 EDG: que ya se murió.  
 EDG: y teníamos hartos perros.  
 EDG: teníamos a la Jenny, a la Úrsula, al Chincoro.  
 EDG: y todos éstos se murieron.  
 EDG: nada más nos quedan como cuatro o cinco. (Edgar, 6, E1)

### 7) Episódica<sup>22</sup>

Existen narraciones que son completas, poseen evaluación y tienen una estructura interna propia, pero no siguen el patrón clásico propuesto por Labov y Waletzky (1997). Estas narraciones tienden a mencionar el evento primordial y a partir de éste elaboran eventos de manera episódica, no secuencial. Véase el siguiente ejemplo en el que Nayely cuenta de una de sus travesuras:

NAY: ahí hay unas escaleras de fierro.  
 NAY: y le amarramos un lazo.  
 NAY: y estábamos amarrando a mis primas de aquí de la cintura.  
 NAY: las estábamos subiendo con el lazo.  
 NAY: según era el elevador.  
 NAY: y mi mamá se enojaba. (Nayely, 12, E1)

A continuación expongo los resultados obtenidos en las tareas B (completar una narración) y D (narraciones personales).

---

<sup>22</sup> Este tipo de narración no viene incluida en la propuesta de Peterson y McCabe (1983).

### 3.1.3. Resultados de la tarea B (Completar una narración)

Se recordará que en esta tarea buscaba la producción de una narración en una situación formal, por lo que le pedía al niño que completara una narración ya iniciada (*"Había una vez un/a niño/a que le tenía mucho miedo a la oscuridad ..."*). Durante la recolección de los datos de esta tarea le permití al niño corregir su narración las veces que quisiera. Ocho niños de la muestra decidieron cambiar sus narraciones<sup>23</sup> y se hizo evidente que los mayores están más interesados que los menores en hacerlo. Lo anterior indica que, conforme el niño crece, aumenta su capacidad para reflexionar sobre su propia producción lingüística. Un dato interesante es que fueron muchas más niñas que niños las que volvieron a narrar sus historias.

Para el análisis comparativo entre edades y escuelas seleccioné la última versión de las narraciones de cada uno de los niños<sup>24</sup>. Realicé, por un lado, un análisis de los tipos de narraciones y de las cláusulas utilizadas<sup>25</sup>. Por otra parte, estudié la manera en que se desarrolla la capacidad para organizar las estructuras narrativas de complicación y resolución con el fin de producir una trama coherente. A continuación detallo los resultados.

---

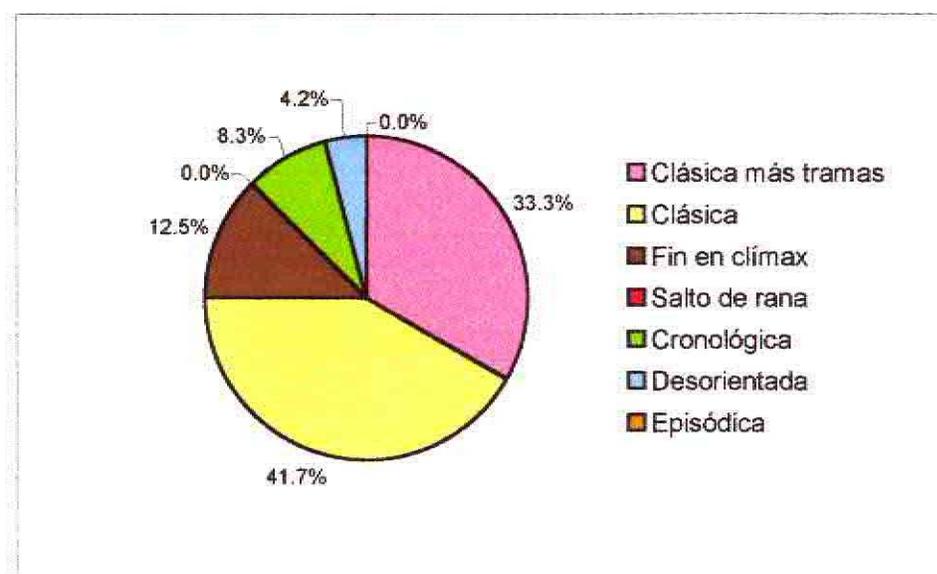
<sup>23</sup> Diana (12), Edgar (12), Paola (9) y Hugo (9) de la escuela 1 y Jessica (12), María (12), Mónica (9) y Claudia (6) de la escuela 2.

<sup>24</sup> Mantuve este criterio también en los apartados 3.2. y 3.3.

<sup>25</sup> Véanse algunos ejemplos pertinentes de las narraciones en el Apéndice C.

### 3.1.3.1. Tipos de narración

Un análisis por tipos de narraciones mostró lo siguiente:



Cuadro 2. Tipos de narraciones presentes en la tarea B

Como puede observarse en el cuadro, el patrón narrativo más frecuente fue el clásico, que ocupa el 41.7% de las narraciones totales, seguido por el patrón clásico con más tramas (33.3%) y el patrón de fin en el clímax (12.5%), siendo estos últimos una modificación del primero. Por lo anterior se puede decir que el 87.5% de las narraciones sigue el patrón clásico típico o en alguna de sus modificaciones. Un análisis por edades mostró lo siguiente:

	<i>Clásica +T</i>	<i>Clásica</i>	<i>F. clímax</i>	<i>Salto rana</i>	<i>Cronol.</i>	<i>Desorient.</i>	<i>Episódica</i>
6 años	0	2	3	0	2	1	0
9 años	5	3	0	0	0	0	0
12 años	3	5	0	0	0	0	0

*N* = 24

Tabla 4. Cantidad de narraciones por tipo en una comparación por edades para la tarea B

Conforme los niños desarrollan su lenguaje, se acercan cada vez más al patrón clásico (clásico y clásico con más tramas) y disminuyen el uso de narraciones

con estructuras menos clásicas (cronológica, desorientada). Este desarrollo es diferente por escuela, como indica la siguiente tabla:

		<i>Clásica + tramas</i>	<i>Clásica</i>	<i>Fin en clímax</i>	<i>Salto rana</i>	<i>Crono- lógica</i>	<i>Desorien- tada</i>	<i>Episódica</i>
Escuela 1	6 años	0	0	1	0	2	1	0
	9 años	3	1	0	0	0	0	0
	12 años	1	3	0	0	0	0	0
	<i>Todos</i>	4	4	1	0	2	1	0
Escuela 2	6 años	0	2	2	0	0	0	0
	9 años	2	2	0	0	0	0	0
	12 años	2	2	0	0	0	0	0
	<i>Todos</i>	4	6	2	0	0	0	0

*N* = 24

Tabla 5. Cantidad de narraciones por tipo en una comparación por edad y escuela para la tarea B

Los niños de la escuela 2 tienden a utilizar patrones narrativos más clásicos desde los seis años, mientras que los de la escuela 1 presentan otros tipos de narraciones como la cronológica y la desorientada y se adhieren al patrón clásico después de los de la escuela 2. Esto parece indicar que el medio social en el que se desenvuelve el niño influye en el manejo que hace de la estructura narrativa.

Diversos autores reportan hallazgos similares a los de este estudio. Por un lado, Peterson y McCabe (1992:319; 1994:946) y Minami y McCabe (1995:443) encuentran que el estilo conversacional de los padres y las preguntas que le hacen a los hijos cuando éstos relatan algo determinan en gran medida el tipo de estructura narrativa que adoptarán los niños más adelante. Es decir, por medio de la interacción, los padres le van marcando al niño las estructuras narrativas valoradas en su medio social. En congruencia con lo anterior, tanto Michaels (1981) como Peterson, Jesso y McCabe (1999) encuentran que existen diferencias entre niños de distintos grupos sociales en las habilidades y estructuras narrativas empleadas.

No obstante, las diferencias en la estructuración narrativa no sólo obedecen a distintas experiencias en la interacción comunicativa, sino también al contacto que tengan los niños con cuentos en la edad preescolar, como afirman Burns, Griffin y Snow (2000). En ese sentido, como se recordará (véase 2.1.2.), los niños de las escuelas 1 y 2 también tienen experiencias muy distintas. Por todo lo anterior, se puede afirmar que los niños de la escuela 2 llegan a la escuela con mayores habilidades para estructurar sus narraciones siguiendo un patrón clásico que los de la escuela 1 gracias al tipo de situaciones comunicativas a las que han estado expuestos (interacción con los padres y exposición a cuentos).

Por otra parte, al comparar los datos de las dos tablas, se hace evidente que las diferencias entre las escuelas en el uso de patrones narrativos desaparecen a partir de los 9 años. Esto muestra que las interacciones lingüísticas y el trabajo con cuentos en la escuela también desempeñan un papel importante en el aprendizaje de la organización narrativa y específicamente en el uso de la narración con patrón clásico.

#### 3.1.3.2. *Tipos de cláusulas*

A continuación realicé un análisis del tipo de cláusulas empleadas por los niños dentro de sus narraciones. Los resultados mostraron lo siguiente:

		<i>Apén.</i>	<i>Orient.</i>	<i>Complic.</i>	<i>Eval.</i>	<i>Resol.</i>	<i>P. hilo</i>	<i>Total</i>
Escuela 1	6 años	5	118	96	94	2	0	315
	9 años	14	422	230	456	58	0	1180
	12 años	4	56	32	92	6	0	190
	<i>Todos</i>	23	596	358	642	66	0	1685
Escuela 2	6 años	4	188	95	189	11	0	487
	9 años	5	192	111	265	12	0	585
	12 años	13	142	72	337	23	0	587
	<i>Todos</i>	22	522	278	791	46	0	1659

*N = 3344*

Tabla 6. Cantidad de cláusulas por tipos dentro de las narraciones para la tarea B

Como puede observarse en la tabla, el grupo de nueve años de la escuela 1 se comporta de manera muy diferente a lo esperado. Analizando los datos a mayor profundidad, me percaté de que esto se debe a que una de las niñas (Dulce) hizo una narración mucho más larga, y por tanto, con una mayor cantidad de cláusulas que los demás niños de su grupo<sup>26</sup>. Por lo anterior, decidí hacer otra tabla un poco más representativa en la que cambié los datos de Dulce por un valor esperado para ella que obtuve a partir del promedio de los tres niños restantes. Dicha tabla se muestra a continuación:

		<i>Apén.</i>	<i>Orient.</i>	<i>Complic.</i>	<i>Eval.</i>	<i>Resol.</i>	<i>P. hilo</i>	<i>Total</i>
Escuela 1	6 años	5	118	96	94	2	0	315
	9 años	7	167	124	163	9	0	470
	12 años	4	56	32	92	6	0	190
	<i>Todos</i>	16	341	252	349	17	0	975
Escuela 2	6 años	4	188	95	189	11	0	487
	9 años	5	192	111	265	12	0	585
	12 años	13	142	72	337	23	0	587
	<i>Todos</i>	22	522	278	791	46	0	1652

*N = 2627*

Tabla 6a. Cantidad de cláusulas por tipos dentro de las narraciones para la tarea B

<sup>26</sup> La narración de Dulce constó de 828 cláusulas, mientras que los demás niños (Paola, Antonio y Hugo) tuvieron 98, 192 y 58, respectivamente.

En primer lugar, los resultados muestran que las cláusulas que señalan la pérdida del hilo conductor de la trama no estuvieron presentes en esta tarea<sup>27</sup>. Por otro lado, se hacen evidentes enormes diferencias entre escuelas en las cantidades de cláusulas empleadas por los niños. Así, los niños de la escuela 2 rebasan significativamente a los de la escuela 1 en el uso de cláusulas en general (1692 a 973), en tanto que de manera particular utilizan muchas más cláusulas de apéndice, orientación, evaluación y resolución. No se observaron diferencias entre escuelas en la cantidad de cláusulas de complicación, debido probablemente a que todos los niños de la muestra se percataron de que es necesario plasmar una complicación en la narración, puesto que se trata del elemento central de la misma.

Llama la atención un dato adicional al comparar la cantidad de cláusulas empleadas por los niños de doce años de las dos escuelas. Mientras que los niños de la escuela 2 producen una mayor cantidad de cláusulas que los niños menores, los de la escuela 1 emplean menos que los de nueve años<sup>28</sup>. Esto parece apuntar al hecho de que el medio social en el que se desenvuelven los niños determina en gran medida el desarrollo de narraciones con mayor o menor riqueza en términos de cantidad de cláusulas. Más adelante detallaré este aspecto con mayor profundidad.

---

<sup>27</sup> Como se verá más adelante en el apartado 3.1.4.2., estas cláusulas sí aparecieron en las narraciones personales.

<sup>28</sup> En una versión preliminar de este trabajo, estas diferencias entre escuelas no se habían observado puesto que los datos estaban presentados en términos de frecuencias relativas y no absolutas.

Por otro lado, ya que las cláusulas de orientación y evaluación tienen subcategorías<sup>29</sup>, proseguí con el análisis para cada una de ellas, como detallo a continuación:

#### a) Cláusulas de orientación

La siguiente tabla<sup>30</sup> resume los tipos de orientación en los que se observaron diferencias por edad o tipo de escuela.

		<i>Caso gral.</i>	<i>Cond. grales.</i>	<i>Evento</i>	<i>Lugar</i>	<i>Objetos</i>	<i>Partici- pantes</i>	<i>Tiempo</i>
Escuela tipo 1	6 años	2	13	1	26	9	63	1
	9 años	1	33	7	24	27	35	17
	12 años	1	13	1	14	5	12	9
	<i>Todos</i>	4	59	9	64	41	113	27
Escuela tipo 2	6 años	2	42	10	32	36	51	15
	9 años	10	25	0	43	41	61	17
	12 años	17	16	7	24	11	52	18
	<i>Todos</i>	29	83	17	99	88	164	50

Tabla 7. Tipos de orientación que mostraron diferencias por edad o tipo de escuela en la Tarea B

Se puede observar que conforme los niños de ambas escuelas desarrollan su lenguaje aumentan las referencias al tiempo<sup>31</sup>. A su vez, en lo que se refiere a las diferencias relacionadas con el tipo de escuela, se observa, coincidentemente con lo reportado con anterioridad, un uso mucho mayor de cláusulas de orientación por parte de los niños de la escuela 2. A su vez, se observa un desarrollo distinto por escuelas en el uso de los diversos tipos de cláusulas. Así, conforme los niños de la escuela 1 desarrollan su lenguaje, disminuyen el uso de cláusulas que se refieren a lugares y participantes, en tanto que los de la escuela 2 aumentan la referencia a casos generales y

<sup>29</sup> Las cláusulas de apéndice también presentan subcategorías, pero dado el carácter de la tarea B, los niños sólo produjeron apéndices de la categoría de coda.

<sup>30</sup> Con el fin de resumir los datos presentados, en esta tabla los valores dados para el grupo de nueve años de la escuela 1 se encuentran calculados eliminando a Dulce de manera similar a como fueron obtenidos para la tabla 6a.

<sup>31</sup> Esto se analiza más a fondo en el apartado 3.2.

disminuyen la orientación sobre condiciones generales de la escena. Lo anterior apunta hacia un desarrollo diferente que depende del medio social en el que se desenvuelve el niño. Es decir, a lo largo de los años escolares el niño parece acercarse cada vez más a la manera de narrar del medio social que lo rodea.

#### b) Cláusulas de evaluación

Un análisis de las cláusulas de evaluación<sup>32</sup> mostró las siguientes diferencias por edades y escuelas<sup>33</sup>:

		<i>Discurso referido</i>	<i>Emociones</i>	<i>Exclamaciones</i>	<i>Hipótesis</i>	<i>Hechos culturales</i>	<i>Intención</i>	<i>Juicio obj.</i>
Escuela 1	6 años	10	16	1	1	0	2	0
	9 años	9	28	0	4	0	2	0
	12 años	13	20	1	5	0	4	0
	<i>Todos</i>	32	64	2	10	0	8	0
Escuela 2	6 años	32	27	4	2	0	1	0
	9 años	37	36	8	5	0	1	0
	12 años	44	47	14	17	5	7	3
	<i>Todos</i>	113	110	26	24	5	9	3

Tabla 8. Tipos de evaluaciones que mostraron diferencias por edades o escuela en la tarea B

Los datos de la tabla indican que conforme los niños de ambas escuelas desarrollan su lenguaje, aumentan el uso de evaluaciones que involucran la expresión de *hipótesis*, la *intención* de los personajes y el *discurso referido*. Por otra parte, se observan diferencias entre escuelas en la cantidad de evaluaciones empleadas, puesto que los niños de la escuela 2 rebasan significativamente a los de la escuela 1 en ese respecto (con excepción de las evaluaciones de *intención*). A su vez, los datos marcan un desarrollo diferente por escuelas en las evaluaciones de *hechos culturales* y *juicios objetivos* (sólo presente en los mayores de la escuela 2) y en la expresión de *emociones* y

<sup>32</sup> Véase 3.3. para un análisis más profundo de las evaluaciones.

<sup>33</sup> En congruencia con las tablas anteriores, esta tabla presenta los datos calculados para el grupo de nueve años de la escuela 1 sin incluir a Dulce.

*exclamaciones* (únicamente los niños de la escuela 2 aumentan su uso conforme crecen).

### 3.1.3.3. *La organización de las estructuras narrativas de complicación y resolución: análisis de la trama*

Como podrá recordarse, la tarea B (completar una narración) gira en torno a un mismo tema ("*Había una vez un/a niño/a que le tenía mucho miedo a la oscuridad ...*"). Esto tiene la ventaja de que permite hacer un análisis de la forma en que los niños de las tres edades organizan sus narraciones con el fin de darle seguimiento a la trama propuesta (el miedo a la oscuridad). Como puede apreciarse, el análisis que sigo en este momento se centra en observar el desarrollo de algunos de los mecanismos que tienen como fin producir una narración *coherente*, es decir, organizada jerárquicamente (véase 1.3.1.).

Para estudiar cómo los niños organizan sus narraciones resultó conveniente analizar un poco más a fondo el uso que le dan a las estructuras narrativas que denotan la trama (complicación y resolución). Sabemos que la narración que se le solicita al niño en la tarea B debe incluir un personaje principal que le tiene miedo a la oscuridad. Por ende, se esperaría que después de la introducción proporcionada, el niño continuara su relato en torno al tema del miedo a la oscuridad (complicación principal) y le diera una solución. Debe recordarse además que, si bien todas las narraciones de la tarea B giran alrededor de la complicación principal (el miedo a la oscuridad), también pueden

presentar una o más complicaciones relacionadas que, a su vez, deben tener una resolución.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en un análisis del manejo de las estructuras de complicación y resolución en las narraciones de los niños:

<i>Edad</i>	<i>Tipo de escuela</i>	<i>Niño</i>	<i>Soluciona miedo</i>	<i>Complicación relacionada</i>	<i>Resolución</i>	<i>Otra/s complicación/es</i>	<i>Resolución</i>
6 años	1	Abril	-	-	-	+	-
		Xóchitl	-	-	-	+	-
		Edgar	-	+	+	+	+
		Juan C.	+	+	+	-	-
	2	Alexis	-	+	+	+	+
		Claudia Manuel Martín	- - -	+ - -	- - -	- + +	- + -
9 años	1	Dulce	+	+	+	+	+
		Paola	+	+	+	+	+
		Antonio	+	+	+	+	+
		Hugo	+	+	+	-	-
	2	Leonora	-	+	+	+	-
		Mónica Juan S. Luis P.	+ + +	+ + +	+ + +	+ - +	+ - +
12 años	1	Diana	+	+	+	+(rel)	+
		Nayely	+	+	+	-	-
		Edgar <sup>34</sup>	-	+	-	-	-
		Oscar	+	+	+	+(rel)	+
	2	Jessica	+	+	+	+(rel)	+
		María Alejandro Juskani	+ + +	+ + +	+ + +	+(rel) - -	+ - -

Tabla 9. Uso de las estructuras de complicación y resolución en las narraciones de la tarea B

Los datos de la tabla señalan que los niños de seis años (con excepción de Juan Carlos) no plantean en sus narraciones la solución a la complicación principal (miedo a la oscuridad), como muestran los relatos de Edgar y Alexis:

<sup>34</sup> El relato de este niño no puede considerarse representativo de su lenguaje, pues se hizo evidente que no quiso cooperar en esta tarea.

\*EDG: y entonces buscó la lámpara.  
 \*EDG: y vio.  
 \*EDG: que tenía la luz.  
 \*EDG: y se fundió.  
 \*EDG: como estaba la tienda enfrente.  
 \*EDG: *fue a comprar un foco.*  
 \*EDG: *y ya!* (Edgar, 6, E1)

\*ALE: había una.  
 \*ALE: que todavía tenía miedo.  
 \*ALE: porque no había ido a ese restaurante.  
 \*ALE: sus amigas le contaron a ella.  
 \*ALE: *entonces de repente regresó la luz.*  
 \*ALE: *y vivieron felices.* (Alexis, 6, E2)

En cambio, a partir de los nueve años casi todos lo hacen:

\*PAO: entonces cuando ya era de noche.  
 \*PAO: estaba contando un cuento su papá.  
 \*PAO: *y ya no le daba mucho miedo.*  
 \*PAO: *porque ese día se había quedado en la noche ahí en el campo.* (Paola, 9, E1)

\*ALE: *y bueno pues yo creo.*  
 \*ALE: *que ahí aprendió la lección.*  
 \*ALE: *de que la oscuridad no era mala.*  
 \*ALE: *que era: buena.* (Alejandro, 12, E2)

Por otro lado, un análisis de las complicaciones adicionales a la principal (miedo a la oscuridad) que introducen los niños de las tres edades muestra que la mitad de los niños menores utiliza cláusulas de complicación que no están relacionadas con el tema propuesto:

\*XOC: la niña gritó.  
 \*XOC: y una niña fue.  
 \*XOC: y la sacó.  
 \*XOC: y la niña se asustó.  
 \*XOC: y llegó su mamá.  
 \*XOC: luego se la llevó a su casa.  
 \*XOC: su papá le pegó.  
 \*XOC: porque se escapó de su casa. (Xóchitl, 6, E1)

\*MAN: un día se fue la luz.  
 \*MAN: y como era bebé.  
 \*MAN: creyó.  
 \*MAN: que la luz se había escondido en el refrigerador.  
 \*MAN: y fue a:: (/) a sacarla. (Manuel, 6, E2)

En cambio, todos los niños a partir de los nueve años elaboran sus complicaciones adicionales en torno al tema del miedo a la oscuridad:

\*HUG: entonces él le tenía mucho miedo.  
 \*HUG: y entonces ya cuando era de noche.  
 \*HUG: ya no se podía dormir. (Hugo, 9, E1)

\*JES: una noche apagó la luz para probar su miedo. (Jessica, 12, E2)

\*OSC: cuando él fue a la escuela.  
 \*OSC: su maestro le mandó por un trapeador.  
 \*OSC: y el cuarto estaba oscuro.  
 \*OSC: y él dijo.  
 \*OSC: que no pasaría nada. (Oscar, 12, E1)

El hecho de que los niños menores no planteen la solución a la complicación principal y no proporcionen complicaciones adicionales relacionadas con el tema propuesto muestra que no siguen la temática introducida por el adulto, es decir, no anticipan sus expectativas. En cambio, a partir de los nueve años los niños se

percatan de que es necesario seguir la temática introducida por el otro para cumplir con lo que éste espera del relato. Lo anterior es muestra de un desarrollo en la capacidad para tomar cada vez más en cuenta las expectativas del oyente.

Siguiendo el análisis del manejo de la trama, observé que los niños de seis años no siempre dan la solución a las complicaciones que introducen, como muestra el siguiente ejemplo,

- \*CLA: se espantó la niña.
- \*CLA: y se iba a aventar por la ventana.
- \*CLA: pero sus hermanos le dijeron.
- \*CLA: *no lo hagas.*
- \*CLA: *o si no, te espantaremos más.*
- \*CLA: *de lo que te estamos espantando.*
- \*CLA: y ya. (Claudia, 6, E2)

en tanto que a partir de los nueve años toda complicación introducida posee una resolución:

- \*JUA: *entonces un pterodáctilo lo tiró al volcán.*
- \*JUA: y él pensó.
- \*JUA: que ya se había muerto.
- \*JUA: y que despertó. (Juan Salvador, 9, E2)
  
- \*NAY: *pero cuando vio a su perro.*
- \*NAY: que era él.
- \*NAY: se alegró.
- \*NAY: *porque ella antes pensaba que existían los fantasmas.* (Nayely, 12, E1)

Lo anterior coincide con los resultados reportados por Roth y Spekman (1986) para un estudio sobre el manejo episódico en narraciones de niños de 8, 10 y 12

años en el que encuentran que conforme crecen los niños tienden a concluir todos los episodios presentes en sus narraciones.

Por otra parte, un análisis de la relación temática existente entre las complicaciones mostró que, si bien los niños de seis y nueve años pueden incluir más de una complicación en sus narraciones, éstas siempre se construyen con temas paralelos, como se observa en los siguientes ejemplos:

\*EDG: *y entonces se metió a lo oscuro.*

\*EDG: *y no era nada.*

\*EDG: *mejor siguió metiéndose.*

\*EDG: *y es su casa.*

.....

\*EDG: *y entonces buscó la lámpara.*

\*EDG: *y vio que tenía la luz.*

\*EDG: *y se fundió.*

\*EDG: *como estaba la tienda enfrente.*

\*EDG: *fue a comprar un foco y ya.* (Edgar, 6, E1)

\*MON: *ya faltaba poco para que sea de día.*

\*MON: *entonces la mamá le dijo.*

\*MON: *como me despertaste.*

\*MON: *te voy a echar en los ojos jugo de limón.*

.....

\*MON: *y entonces la niña se fue a la escuela.*

\*MON: *y tenía los ojos rojos rojos rojos rojos por el jugo de limón.*

.....

\*MON: *y después llegó su papá.*

.....

\*MON: *le dijo.*

\*MON: *todas las noches te voy a leer un cuento.*

\*MON: *y así te vas a quedar dormida.*

\*MON: *fin!* (Mónica, 9, E2)

En el caso de Edgar, el recorrido del niño por la casa y el foco fundido son eventos que se relacionan entre sí por el tema general, el miedo a la oscuridad. Pasa de manera similar en la narración de Mónica con los eventos de despertar a la mamá por el miedo y el castigo con jugo de limón. No obstante, aunque existe una relación temática entre las complicaciones, éstas aparecen de manera paralela y cada una requiere su propia solución.

En cambio, los niños de doce años entretrejen sus complicaciones de manera tal que se llega a una misma resolución. Véase el siguiente fragmento:

\*JES: *una noche apagó la luz para probar su miedo.*

\*JES: *sí tuvo mucho miedo al principio.*

.....

\*JES: *porque sus amigas algunas también le tenían miedo a la oscuridad.*

.....

\*JES: *cuando entraron al baño en la noche.*

\*JES: *apagó la luz.*

\*JES: *y todas empezaron a gritar.*

\*JES: *y con ese grito apareció un dragoncito.*

\*JES: *que les dijo.*

\*JES: *que no le tuvieran miedo.*

.....

\*JES: *y las niñas se sintieron más seguras.* (Jessica, 12, E2)

Las complicaciones que introduce Jessica en su narración (la niña apaga la luz y tiene mucho miedo, las amigas también le tienen miedo a la oscuridad) se relacionan directamente con la complicación principal. Y las tres complicaciones se solucionan cuando aparece el dragón que les muestra a las niñas que no hay razón para su miedo.

Los resultados anteriores indican que los niños menores, a diferencia de los mayores, construyen sus narraciones con base en complicaciones

independientes de otras o del tema general del relato. Dichos niños centran sus narraciones en problemas puntuales del personaje y no en la solución integral del problema (miedo a la oscuridad). Tienden a no seguir la temática propuesta y/o a perderse en una complicación sin proporcionarle al oyente la solución requerida. Lo anterior indica que no se percatan de las relaciones existentes entre las diversas complicaciones y resoluciones que construyen la trama del relato, cuestión que se traduce muchas veces en la producción de un texto poco coherente.

En cambio, las narraciones de los niños de nueve años muestran un seguimiento de la complicación principal (el miedo a la oscuridad), la cual se soluciona. Las complicaciones adicionales propuestas enriquecen el tema principal y siempre se solucionan. Ello indica una creciente capacidad para establecer las relaciones entre las complicaciones y resoluciones en relación con la trama principal y el conocimiento de que toda complicación iniciada requiere de una solución.

Sin embargo, no es sino en los relatos de los niños de doce años cuando se integran las complicaciones y resoluciones con un mismo objetivo: solucionar el miedo a la oscuridad, lo cual le da a los relatos una coherencia aún mayor. Bajo esta nueva perspectiva, el niño sigue una temática principal y elabora las complicaciones necesarias que lo lleven a dar una resolución común. Este tipo de organización narrativa requiere que el niño sea capaz de ver el texto como un todo completo, organizado bajo una jerarquía y ya no más como una simple suma de las partes.

Los hallazgos anteriores coinciden con los señalados en dos estudios sobre el manejo episódico en narraciones personales (Roth y Spekman, 1986) y de ficción (Botvin y Sutton-Smith, 1977) en niños de edad escolar. Ambos estudios concuerdan en que en los primeros años escolares el niño tiende a encadenar los episodios de la narración de manera lineal y secuencial y que sólo a partir de los 12 años es capaz de organizar dos o más episodios a la vez para coordinarlos en un relato cohesivo y jerárquico. Así, la producción de una narración jerárquica implica que el niño sea capaz de planear de antemano su texto. Al respecto, Botvin y Sutton-Smith (1977) dicen: "Children employing embedded narrative structures [...] must have the ability to coordinate several different action sequences at the same time and integrate them into a coherent whole" (p. 385).

Por último, es necesario hacer un comentario final. El hecho de que el desarrollo observado en el manejo de la trama se presente por igual en los niños de ambas escuelas indica que se trata de un proceso de carácter generalizado que, por ende, debe manifestarse en otros ámbitos del lenguaje infantil, como se confirmará más adelante.

#### 3.1.4. Resultados de la tarea D (Narraciones personales)

Para la tarea D obtuve un total de 184 narraciones personales<sup>35</sup>. La cantidad de narraciones obtenidas no mostró variación significativa con respecto a la edad o tipo de escuela (véase tabla 10). En concordancia con la tarea B, analicé todas las narraciones de acuerdo con su tipo y el uso de las cláusulas,

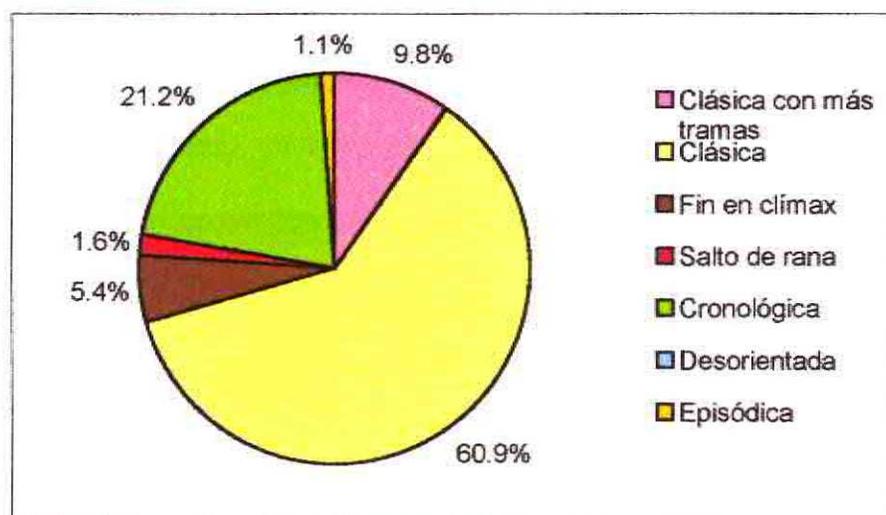
---

<sup>35</sup> En el Apéndice C incluyo ejemplos de narraciones personales de los niños.

como expongo a continuación. Además, estudié cómo se desarrolla la capacidad para organizar las estructuras de orientación, evaluación y apéndices en relación con la trama con el fin de dar mayor coherencia a la narración.

### 3.1.4.1. Tipos de narración

De las 184 narraciones personales obtenidas en la muestra, 60.9% corresponden al patrón clásico, 21.2% al cronológico, 9.8% al patrón clásico con más de una trama y 5.4% al patrón con fin en el clímax. Los demás tipos de narraciones tienen una presencia menor del 2%.



Cuadro 3. Tipos de narraciones presentes en la tarea D

Ya que las narraciones con patrón clásico de más de una trama y las que terminan en el clímax se ciñen de alguna manera al patrón clásico de complicación → clímax → resolución, los datos señalan una muy alta incidencia de narraciones clásicas (76.1%), lo que coincide con los resultados reportados por Peterson y McCabe (1983) en su análisis de narraciones personales. Esta

coincidencia podría estar indicando que el patrón clásico es en general el más utilizado para estructurar narraciones personales.

Un análisis por edades y escuelas indicó lo siguiente:

		<i>Clási- ca</i>	<i>Clásica +T</i>	<i>Fin en clímax</i>	<i>Salto de rana</i>	<i>Cronol.</i>	<i>Deso- rient.</i>	<i>Episó- dica</i>	<i>Total</i>
Escuela 1	6 años	9	0	0	3	22	0	0	34
	9 años	17	8	3	0	1	0	0	29
	12 años	22	2	2	0	2	0	2	30
	<i>Todos</i>	48	10	5	3	25	0	2	93
Escuela 2	6 años	21	1	2	0	3	0	0	27
	9 años	17	3	3	0	3	0	0	26
	12 años	28	4	0	0	6	0	0	38
	<i>Todos</i>	66	8	5	0	12	0	0	91

*N=184*

Tabla 10. Cantidad de narraciones por tipo en una comparación por edades y escuelas para la tarea D

El dato más sobresaliente de la tabla es que los niños de seis años de la escuela 1 presentan un comportamiento muy diferente al de los demás niños de la muestra. Dentro de este grupo prevalecen las narraciones cronológicas y se encuentran presentes las de salto de rana que no producen los demás. Es el único grupo en el que el patrón clásico (clásica, clásica con más tramas y fin en el clímax) no sobresale a los demás tipos de narraciones. Lo anterior indica que estos niños aún no consolidan el uso del patrón complicación → clímax → resolución dentro de su estructura narrativa.

Los resultados de los niños de la escuela 1 no coinciden con lo reportado por Peterson y McCabe (1983), quienes encuentran que la mayoría de los niños de seis años de su muestra se ciñen al patrón narrativo clásico. Una posible explicación a lo anterior puede ser que, al igual que los niños de la escuela 2, los niños reportados por las autoras hayan tenido o tengan en sus hogares un contacto frecuente con cuentos. No obstante, Peterson y McCabe (1983) dan muy poca información sobre los niños seleccionados en su muestra, por lo que

no es posible saber si provienen de hogares en donde los cuentos juegan un papel importante en las interacciones entre padres e hijos.

Sin considerar al grupo de seis años de la escuela 1, observé que el patrón cronológico está presente en los niños de todas las edades en un porcentaje relativamente similar, dato que coincide con los resultados obtenidos por Peterson y McCabe (1983)<sup>36</sup>. En cuanto a las diferencias entre escuelas, los datos indican que las narraciones episódicas están presentes sólo en los niños mayores de la escuela 1. De nuevo se observa un desarrollo distinto determinado por el medio que rodea al niño.

#### 3.1.4.2. Tipos de cláusulas

El análisis de las cláusulas empleadas por los niños en las narraciones arrojó los siguientes resultados:

		<i>Apén.</i>	<i>Orient.</i>	<i>Complic.</i>	<i>Eval.</i>	<i>Resol.</i>	<i>P. hilo</i>	<i>Total</i>
Escuela 1	6 años	31	371	138	307	60	31	938
	9 años	94	780	270	662	88	0	1894
	12 años	31	538	161	527	82	0	1339
	Todos	156	1689	569	1496	230	31	4171
Escuela 2	6 años	56	386	107	329	76	0	954
	9 años	54	515	134	460	86	0	1249
	12 años	125	744	216	1178	103	0	2366
	Todos	235	1645	457	1967	265	0	4569

*N=8740*

Tabla 11. Cantidad de cláusulas por tipos dentro de las narraciones de la tarea D

El dato más sobresaliente de la tabla anterior es la presencia de cláusulas que hacen evidente la pérdida del hilo conductor de la narración sólo en los niños de

<sup>36</sup> Como explican las autoras, la presencia de narraciones cronológicas está más relacionada con el involucramiento que muestra el niño con respecto a los eventos narrados que con el desarrollo narrativo en general.

seis años de la escuela 1<sup>37</sup>. El uso de este tipo de cláusulas indica que estos niños aún tienen dificultades para delimitar la narración de la conversación y/o para seguir una misma trama a lo largo del relato (véase el ejemplo de Abril en el apartado 3.1.2.2.). Estas dificultades, a su vez, pueden estar relacionadas con el uso de patrones narrativos no clásicos, como se vio en el apartado anterior. En suma, se puede decir que las discrepancias que muestran los niños de seis años de la escuela 1 con respecto de los demás niños se deben a que es el único grupo que no cuenta con un acercamiento previo a actividades con cuentos.

Regresando a la tabla, puede observarse que los niños de ambas escuelas tienden a introducir cada vez más resoluciones en sus relatos conforme crecen, cuestión que coincide con los resultados de la tarea B señalados en el apartado anterior. A su vez, y en coincidencia con la tarea B, los niños de la escuela 2 muestran un uso mucho mayor de cláusulas de apéndice y evaluación que los de la escuela 1. A su vez, se observa en los niños de la escuela 2 un crecimiento continuo en la cantidad de cláusulas empleadas en la narración (tanto de manera total como en cada una de las categorías<sup>38</sup>, exceptuando las de pérdida del hilo). En cambio, los niños de la escuela 1 muestran de manera general un crecimiento entre los seis y los nueve años y después un decrecimiento a partir de los doce. Lo anterior parece indicar que el medio social en el que se desenvuelven los niños de la escuela 2 fomenta más

---

<sup>37</sup> Este tipo de cláusulas estuvo presente en las narraciones de tres de los niños (Abril, Xóchitl y Edgar).

<sup>38</sup> Estos resultados coinciden con los reportados por Peterson y McCabe (1983).

la expresión de narraciones ricas en cantidad de cláusulas que el entorno en el que se desarrollan los niños de la escuela 1.

Por otra parte, dado que las cláusulas de apéndice, orientación y evaluación presentan subcategorías, continué el análisis para cada una de ellas, como expongo a continuación:

#### a) Cláusulas de apéndice

La siguiente tabla resume los resultados con respecto al uso de cláusulas como apéndice:

		<i>Atención</i>	<i>Coda</i>	<i>Prólogo</i>	<i>Resumen</i>	<i>Total</i>
Escuela 1	6 años	1	11	0	19	31
	9 años	5	53	13	23	94
	12 años	4	10	4	13	31
	<i>Todos</i>	10	74	17	55	156
Escuela 2	6 años	5	29	1	21	56
	9 años	6	25	14	9	54
	12 años	6	81	15	23	125
	<i>Todos</i>	17	135	30	53	235

*N=391*

Tabla 12. Cantidad de cláusulas de apéndice por tipo presentes en las narraciones de la tarea D

Si bien los resultados de la tabla indican que, como ya había señalado, la cantidad de apéndices introducidos por los niños de la escuela 2 es mucho mayor que los empleados por los niños de la escuela 1, los datos obtenidos en general no indican ningún tipo de tendencia de desarrollo por edad o escuela en los tipos de apéndices utilizados en las narraciones. Aún así llama la atención el hecho de que los prólogos son muy poco frecuentes en los niños de 6 años, lo cual indica que es una estructura que se adquiere más avanzados los años escolares. Esto probablemente se deba a que el prólogo obliga al narrador a planear de antemano el contenido y a expresar la relevancia de la narración, factores complejos para un niño de seis años.

### b) Cláusulas de orientación

En las cláusulas de orientación los datos mostraron diferencias por edades y escuelas sólo el uso de dos categorías: la mención a casos generales y a los participantes, como indica la siguiente tabla:

		<i>Casos generales</i>	<i>Participantes</i>
Escuela 1	6 años	12	184
	9 años	34	326
	12 años	28	224
	<i>Todos</i>	74	734
Escuela 2	6 años	16	114
	9 años	34	170
	12 años	91	267
	<i>Todos</i>	141	551

Tabla 13. Tipos de orientación en los que hubo diferencias por edad o tipo de escuela en la tarea D

En primer lugar, los resultados marcan un aumento en el uso de la categoría de *casos generales* por edad en los niños de ambas escuelas. Esto indica que conforme el niño va desarrollando su lenguaje, ve la necesidad de proporcionarle al interlocutor orientación sobre eventos que ocurren de manera cotidiana en contraposición con el evento fuera de lo cotidiano que es la médula de la narración (véase 1.3.2.). Esto, a su vez, señala una creciente capacidad en el niño de edad escolar para tomar en cuenta a su oyente con el fin de darle la información pertinente para que su relato sea completo y comprensible. Y en este desarrollo los niños de la escuela 2 muestran además ventajas sobre los de la escuela 1, puesto que utilizan casi el doble de este tipo de orientación. Ello no debe sorprendernos si consideramos que están más expuestos a interacciones comunicativas que requieren la presencia de un lenguaje contextualizador (véase 2.1.2.). Por otra parte, al analizar la mención de los niños sobre los

*participantes* del relato se observa que ésta es una de las pocas categorías en las que los niños de la escuela 1 presentan un mayor uso con respecto a los niños de la escuela 2. De nuevo estas discrepancias indican diferencias en la estructuración de la narración debidas al medio social en el que se desarrolla el niño.

### c) Cláusulas de evaluación

Las cláusulas que contienen evaluaciones fueron muy frecuentes en las narraciones personales de los niños (véase tabla 11). Esto indica que todos los niños tienden a marcar opiniones personales sobre los eventos y personajes narrados.

Un análisis por tipos de evaluaciones, señala diferencias por edades y escuelas en diversos tipos de evaluación, como se aprecia en la siguiente tabla:

		<i>Discurso referido</i>	<i>Emoción</i>	<i>Intención</i>	<i>Juicio subjetivo</i>	<i>Juicio objetivo</i>	<i>Pals. eval.</i>	<i>Intensific.</i>	<i>Evento tangenc.</i>
Escuela 1	6 años	6	51	8	21	1	82	44	0
	9 años	84	62	30	26	14	92	72	17
	12 años	69	35	9	16	17	76	104	12
	<i>Todos</i>	159	148	47	63	32	250	220	29
Escuela 2	6 años	24	30	3	17	2	71	52	8
	9 años	26	52	1	23	9	83	72	11
	12 años	110	144	9	73	13	259	162	31
	<i>Todos</i>	160	226	13	113	24	413	286	50

Tabla 14. Tipos de evaluaciones que mostraron diferencias por edades o escuela en la tarea D

En cuanto a las diferencias por edades, se observa sobre todo un aumento en el uso del *discurso referido*, *intensificadores* y evaluaciones con *juicios objetivos* conforme los niños crecen. A su vez, se hace evidente que los niños menores de la escuela 1 no presentan evaluaciones de *eventos tangenciales*, las cuales, como se recordará, tienen como objetivo evaluar un evento con el fin de suspender la acción antes del clímax. Lo anterior puede estar relacionado con el

hecho de que estos niños aún no dominan la estructura narrativa clásica, como señalé en los apartados 3.1.3.1. y 3.1.4.1.

En lo que se refiere a las diferencias por escuelas, los datos indican que los niños de la escuela 2 superan a los de la escuela 1 en la expresión de *emociones* ("sufrir", "enojarse"), *palabras evaluativas* ("latoso", "maltratado"), *juicios subjetivos* ("fue bien feo", "fue como que el desquite") y *eventos tangenciales*. A su vez, los niños de la escuela 1 emplean más *juicios objetivos* ("que era el ojo del diablo, quesque según") e *intenciones* de los participantes del relato que los niños de la escuela 2. Al analizar a fondo este fenómeno, salta a la vista el hecho de que los niños de la escuela 2 evalúan de acuerdo con su juicio personal (emociones, palabras evaluativas, juicios subjetivos), en tanto que los niños de la escuela 1 centran su evaluación ya sea en las opiniones (juicio objetivo) o en las intenciones de otros (intención).

Puedo concluir, por ello, que el medio social en el que se desarrolla el niño incide en el tipo de evaluaciones que utiliza en sus narraciones. Así, el medio que rodea a los niños de la escuela 2 le da un valor mayor a las opiniones personales, mientras que el entorno en el que crecen los niños de la escuela 1 favorece la expresión de evaluaciones más externas a la opinión personal<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> En su polémico estudio sobre la relación entre desarrollo del lenguaje y clase social, Bernstein (1971:28-32) encuentra datos similares. Menciona que los individuos pertenecientes a la clase media poseen un uso del lenguaje rico en calificaciones personales e individuales, en tanto que los individuos de la clase trabajadora presentan un lenguaje que limita la expresión verbal de los sentimientos.

### *3.1.4.3. La organización de las estructuras narrativas de apéndice, orientación y evaluación*

En el apartado 3.1.3.3. analicé algunos aspectos relacionados con el manejo de la trama en las narraciones producidas en la tarea B (completar una narración), para lo que recurrí a un estudio de la manera en que los niños de las tres edades hacen uso de las cláusulas de complicación y resolución. La tarea D (narraciones personales), que ahora nos concierne, permite, por su parte, hacer un análisis del uso que le dan los niños a las otras tres estructuras de la narración (apéndices, orientación y evaluación) en relación con el manejo de la trama.

Como se recordará (ver 3.1.2.2.), Peterson y McCabe (1983) dividen las cláusulas narrativas en dos tipos: restrictivas y libres. Mientras que las restrictivas (complicación y resolución) tienen la función de narrar los sucesos ocurridos, tanto los apéndices como las cláusulas libres (evaluación y orientación) enmarcan y complementan los eventos relatados. Es decir, la función de estos últimos es proporcionarle al oyente la información necesaria para que pueda ubicar los eventos y personajes de la narración de manera adecuada. Ello requiere que el narrador se percate de qué información comparte con su interlocutor y cuál es necesaria proporcionarle. Como ya he mencionado, el manejo del conocimiento compartido es una característica importante del lenguaje contextualizador.

Además de darle al oyente la información suficiente para que el relato sea comprendido, las estructuras de apéndice, evaluación y orientación permiten

construir un texto coherente. Es decir, el adecuado uso de estas estructuras en relación con la complicación y la resolución (trama) le dan al texto narrativo una organización jerárquica que le dará coherencia. El manejo de todas estas variables durante la construcción del texto narrativo representa otro reto más para el niño en edad escolar. A continuación presento los resultados obtenidos en un análisis cualitativo del uso que hacen los niños de las estructuras de apéndice, evaluación y orientación en relación con la trama.

Las narraciones personales obtenidas muestran que todos los niños utilizan cláusulas libres para complementar la trama de sus relatos, pero que la manera en que lo hacen varía con respecto a la edad. Así, los niños de seis años tienden a intercalar cláusulas libres solas dentro de la secuencia de eventos, como muestran los siguientes fragmentos (las cláusulas libres se marcan con cursivas):

JUA: atrapamos camarones.

JUA: aventamos el [=la] red.

JUA: *y habían camarones y peces.*

JUA: yo que saco un pez. (Juan Carlos, 6, E1)

ALE: pero cuando se metió a la casa.

ALE: *había afuera varios muchachos.*

ALE: entonces de repente cuando entró a la casa.

ALE: le pusieron una pistola en la cabeza.

ALE: le dijeron.

ALE: que le diera las llaves del coche.

ALE: *es que teníamos un coche bien bonito.*

ALE: entonces ése se llevaron. (Alexis, 6, E2)

En cambio, a partir de los nueve años, empiezan a unir varias cláusulas libres en estructuras mayores que se intercalan con las cláusulas restrictivas. Esto cumple

con diversos objetivos. Por un lado, permite describir mejor la escena o los personajes, como se observa en los siguientes ejemplos<sup>40</sup>:

MON: es que fui a la fiesta de una amiga de aquí del salón.

MON: *entonces su papá tenía un reloj así.*

MON: *no era de oro.*

MON: *pero se veía como oro.*

MON: *entonces ella tiene dos hermanos.*

MON: *tiene uno grande y otro mediano.*

MON: *entonces el grande iba al lado del papá.*

MON: *y el mediano estaba atrás en la cajuela.*

MON: *la cajuela estaba casi abierta.*

MON: *entonces como es así.*

MON: *era el puente de Luis Cabrera.*

MON: *es así.*

MON: *hay mucho tráfico.*

MON: entonces llegan unos señores.

MON: y nos asaltan. (Mónica, 9, E2)

DIA: fue un apagón allá por mi casa.

DIA: *estábamos nada más yo y mis hermanas.*

DIA: *entonces íbamos a cerrar todas las puertas.*

DIA: *porque se había ido la luz.*

DIA: *y entonces los cables están muy cerca de mi casa.*

DIA: *hay puras ventanas en mi casa, ¿no?*

DIA: entonces fuimos a cerrar las ventanas. (Diana, 12, E1)

En otros casos puede detener la acción y con ello aumentar el suspenso<sup>41</sup>:

HUG: y se encuentra una víbora.

HUG: *pero estaba parada.*

HUG: *como si tuviera pies.*

HUG: *se paraba.*

HUG: *y se aguantaba así.*

HUG: *quién sabe por qué.*

<sup>40</sup> Peterson y McCabe (1983:62) señalan además que, conforme crecen los niños, se percatan de que deben concentrar la orientación al inicio de la narración.

<sup>41</sup> Esto nuevamente coincide con lo encontrado por Peterson y McCabe (1983).

HUG: *que se paraba así.*  
 HUG: *estaba así.*  
 HUG: *y que se paró así.*  
 HUG: *y después encontraron a mi papá. (Hugo, 9, E1)*

MAR: *fui a comer quesadillas.*  
 MAR: *olía horrible.*  
 MAR: *olía a thinner.*  
 MAR: *y de pronto apareció ahí un tipo*  
 MAR: *que traía una botella de thinner.*  
 MAR: *y andaba medio drogado.*  
 MAR: *y como (yo) estaba con mi primo.*  
 MAR: *es de Estados Unidos.*  
 MAR: *se llama Juan Carlos.*  
 MAR: *pero le digo Juanca.*  
 MAR: *llega el tipo ese.*  
 MAR: *y nos empezó a molestar.*  
 .....

MAR: *y se empezaron a decir de groserías.*  
 MAR: *y además olía asqueroso.*  
 MAR: *entonces andaban llamando a la policía o a la seguridad.*  
 MAR: *gritaban.*  
 MAR: *seguridad!*  
 MAR: *pero nadie les hacía caso.*  
 MAR: *y el señor ese traía un cuchillo también, o una navaja.*  
 MAR: *entonces yo tenía mucho miedo.*

MAR: *y le dije a mi mamá.*  
 MAR: *que nos fuéramos. (María, 12, E2)*

Por otra parte, puede servir a un uso adicional. Obsérvese la siguiente narración, donde Luis Pedro habla de un asalto que sufrió su mamá en el metro:

- LUI: *entonces traía un espray.*  
 LUI: *y se lo echa en los ojos.*  
 ....  
 LUI: *y agarró el dinero.*  
 LUI: *que tenía.*  
 LUI: *y se fue corriendo.*  
 LUI: *y ya, ahora ya tuvieron vacaciones.*  
 LUI: *ya nos salvamos.*  
 LUI: *que si no, ay!*  
 LUI: *lo que sí es que a mi mamá estuvo bien tenebroso.*  
 LUI: *le dio mucho miedo.*  
 LUI: *y el spray no lo quería sacar.*  
 LUI: *porque dijo.*  
 LUI: *a la mejor trae una pistola.*  
 LUI: *y pju!*  
 LUI: *le da!*  
 LUI: *pero no, no le pasó nada.* (Luis Pedro, 9, E2)

Como puede verse, las cláusulas libres (primordialmente evaluativas) que introduce al final vuelven a describir el clímax de la narración. Esta estructura adquiere, por tanto, un valor de apéndice y se encuentra muy relacionada con el objetivo de la narración. Es decir, por medio del apéndice, Luis Pedro le indica a su oyente que su narración es digna de ser contada, porque representa desde su perspectiva una situación de grave peligro. El niño se percata de lo que quiere escuchar su interlocutor (historias de miedo o tristeza) y se lo trata de transmitir. Lo anterior es una clara manifestación de que conoce las expectativas del otro. Esta manifestación también se hace presente en los relatos de los niños de doce años:

- KAR: a ver, cuéntame de alguna vez así como muy tenebrosa.
- JUS: *bueno, yo estaba ahí en el súper.*
- JUS: *yo estaba ahí viendo el pan.*
- JUS: y agarró mi mamá y que de repente se desapareció.
- JUS: y yo, ay!<sup>42</sup>
- JUS: *estaba muy espantado yo.*
- JUS: *entonces ya iban a cerrar ahí el súper.*
- JUS: *y mi mamá no aparecía.*
- JUS: y yo dije.
- JUS: ni siquiera me han anunciado.
- JUS: entonces todavía no se da cuenta.
- JUS: *y ya estaba cerrado.*
- JUS: y yo dije.
- JUS: ay no!
- JUS: y entonces llega mi mamá.
- JUS: *pero sí estaba adentro mi mamá.*
- JUS: *es que me estaba buscando.*
- JUS: pero dice.
- JUS: *que me había voceado.*
- JUS: *pero que tal vez yo no lo oí.*
- JUS: *entonces ya ahí fue donde me espanté mucho.*
- JUS: *porque ya estaban cerrando.*
- JUS: *y yo no veía a mi mamá.*
- JUS: *ya estaba todo bien solo ahí.* (Juskani, 12, E2)

En los dos ejemplos anteriores se hace evidente que el niño a partir de los 9 años produce su narración siguiendo dos criterios. Por un lado, una varias cláusulas en estructuras narrativas mayores que le permiten organizar jerárquicamente la información, aspecto que se traduce en un texto más coherente e involucra un conocimiento macrolingüístico (véase 1.3.1). Por otra parte, anticipa la posible reacción de su oyente y le proporciona el relato que cree pertinente de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentra.

---

<sup>42</sup> Obsérvese de nuevo el uso de varias cláusulas libres para detener la acción y aumentar el suspenso.

Como señala Kernan (1977) en un estudio sobre narraciones de niñas entre 7 y 14 años "the older children [...] realize that the interpretation and appretiation of the narrative events will depend, at least in part, upon knowledge that is external to the narrative events themselves" (p. 102).

### 3.1.5. Situación formal vs. informal: la comparación entre las tareas B y D

Como se recordará (véase 1.4.1.), uno de los supuestos de los que parte esta investigación es que la tarea a la que se enfrenta el niño determina el tipo de narración que produce. Una tarea de índole más formal, similar a la dada en B (completar una narración), obliga al hablante a proporcionar dentro del texto mismo toda la información a su interlocutor, pues éste no está presente. En cambio, en la tarea D (narraciones personales) la conversación le permite al niño evaluar más fácilmente la información compartida con su interlocutor, así como las expectativas del mismo. Una comparación entre las narraciones producidas por los niños para ambas tareas permitirá, por tanto, analizar un poco más a fondo el desarrollo de la conciencia hacia el interlocutor durante la construcción del texto narrativo.

#### 3.1.5.1. *Tipos de narración*

La siguiente tabla resume los datos obtenidos para ambas tareas en los tipos de narraciones<sup>43</sup>:

---

<sup>43</sup> Con el fin de proporcionar un panorama más simplificado en esta tabla se resumen los resultados por edades y escuelas detallados en las tablas 4, 5 y 10.

	<i>Clásica +T</i>	<i>Clásica</i>	<i>F. climax</i>	<i>Salto rana</i>	<i>Cronol.</i>	<i>Desorient</i>	<i>Episódica</i>	<i>Total</i>
Tarea B	8 33.0%	10 42.0%	3 12.5%	0 0.0%	2 8.3%	1 4.2%	0 0.0%	24 (100%)
Tarea D	114 9.8%	18 60.9%	10 5.4%	3 1.6%	37 21.2%	0 0.0%	2 1.1%	184 (100%)

Tabla 15. Frecuencias absolutas y relativas de los tipos de narraciones producidas en las tareas B y D

En ambas tareas predominaron las narraciones que se ciñen al patrón clásico, es decir, las clásicas con más tramas, las clásicas y las de fin en el clímax (87.5% en la tarea B y 76.1% en la tarea D). Sin embargo, en un análisis más profundo se hace evidente que los niños emplean diferentes formas para narrar de acuerdo con el tipo de tarea. Así, la narración que requiere una planeación previa (tarea B, completar una narración) tiende a contener más tramas (mayor incidencia de clásica de más tramas), así como una evaluación (menor incidencia de cronológica). En esta tarea más formal no ocurren narraciones episódicas, pues el niño se percata de que debe ceñirse a un patrón narrativo más clásico. En cambio, ocurre una narración del tipo desorientado en una niña de seis años de la escuela 1, lo cual puede estar indicando que se enfrenta a una tarea que rebasa sus capacidades lingüísticas (véanse las tablas 4 y 5).

El hecho de que existan diferencias tan marcadas en la estructuración narrativa entre las dos tareas señala que los niños en edad escolar regulan su lenguaje de acuerdo con la situación a la que se enfrentan. Es decir, ya desde los seis años el niño adapta su narración a la situación comunicativa, si bien aún puede presentar limitaciones lingüísticas ante tareas que requieran de una planeación previa. Lo anterior coincide con lo señalado por Warren y McCloskey (1997), quienes argumentan que la capacidad para tomar en cuenta la situación

comunicativa aparece temprano en el lenguaje infantil, pero continúa su desarrollo a lo largo de los años escolares.

### 3.1.5.2. *Tipos de cláusulas*

En una comparación entre los tipos de cláusulas empleadas en ambas tareas (ver tablas 6 y 11), como se recordará, aquellas que indican una pérdida del hilo conductor de la narración sólo aparecieron en las narraciones personales de los niños de seis años (tarea D). Esto obedece al hecho de que la narración personal involucra la conjunción de dos aspectos (conversación y narración) en la misma situación comunicativa, cuestión que resulta ser de manejo complejo para el niño.

Además, los datos muestran que el número de cláusulas de evaluación aumenta con la edad para ambas tareas. Ello señala que se trata de un aspecto del lenguaje que se sigue desarrollando a lo largo de los años escolares tanto en el texto que requiere de una previa planeación como en aquel que ocurre dentro de la conversación cotidiana. Lo anterior implica que, conforme el niño desarrolla su lenguaje, nota que es tan importante referirse a los eventos y personajes de la narración como manifestar opiniones personales sobre los mismos. Se percata de que no comparte los mismos valores, pensamientos y creencias con su oyente y que debe evaluar su narración anticipando la posible reacción del otro: debe proporcionarle al oyente la información evaluativa necesaria para denotar la relevancia de la narración. Como se vuelve a confirmar, el desarrollo

de la capacidad para tomar en cuenta las expectativas del otro se da ya entrados los años escolares.

Por otra parte, los datos señalan que las mayores diferencias entre escuelas se dan en la tarea de narraciones personales. Lo anterior nos lleva a dos conclusiones principales. En primer lugar, el hecho de que haya similitudes mayores entre escuelas en la tarea B (completar una narración) indica que en situaciones que requieren la elaboración de una narración más planeada, formal y premeditada aparecen estructuras de uso más generalizado, probablemente provenientes de la lengua escrita<sup>44</sup>. Lo anterior parece apoyarse con el hecho de que los niños de seis años de la escuela 1, quienes no están tan familiarizados con la lengua escrita, tienen un comportamiento muy distinto a los demás grupos de la muestra. En segundo lugar, las diferencias observadas entre escuelas en la tarea D (narraciones personales), y sobre todo en el uso de evaluaciones, señala que en tareas que involucran el uso de un texto más espontáneo, menos planeado, los niños acercan su lenguaje al de su medio social. Es decir, cuando el niño no se percata tanto de su producción lingüística, utiliza estructuras más cercanas a las de la lengua que lo rodea.

### 3.1.6. Conclusiones

Los resultados obtenidos dentro del análisis del manejo estructural de las narraciones en dos situaciones diferentes me permiten llegar a diversas conclusiones con respecto al desarrollo lingüístico en los años escolares. En primer lugar, si se analizan los aspectos del desarrollo presentes en los niños de

---

<sup>44</sup> Véase la nota 31 del capítulo 1.

ambas escuelas, se observa, por un lado, un uso cada vez más frecuente del patrón narrativo clásico y la organización de cláusulas en estructuras mayores. Lo anterior indica que, conforme el niño crece, se va percatando de que el texto narrativo posee una estructura propia y de que la trama y la información adicional (orientación y evaluación) se pueden entrelazar de manera jerárquica dentro del texto con diversos fines discursivos. Esto involucra el desarrollo de un conocimiento macrolingüístico (véase 1.3.1.).

A su vez, en ambas escuelas se observó un incremento en el uso de evaluaciones conforme los niños desarrollan su lenguaje, además de que a partir de los 9 años estas evaluaciones pueden estar formadas por varias cláusulas a manera de estructuras mayores. Lo anterior, además de involucrar el desarrollo del conocimiento macrolingüístico, implica que conforme crecen los niños se percatan de que no comparten los valores, pensamientos y creencias de su interlocutor y que, por ende, deben manifestar sus propias opiniones con el fin de darle una razón de ser a la narración. La capacidad para anticipar la posible reacción del interlocutor con el fin de proporcionarle una narración que cumpla con sus expectativas es parte fundamental del lenguaje contextualizador.

Por otro lado, la observación de las diferencias entre los niños de las dos escuelas permite llegar a otra serie de conclusiones. Se recordará que los niños de la escuela 2 tienden a narrar más con el patrón clásico o alguna de sus variantes que los de la escuela 1. Lo anterior tiene dos probables explicaciones. Por un lado, como ya mencioné, el medio social que rodea al niño y el tipo de narraciones a las que está acostumbrado tendrán repercusiones en su

estructuración narrativa (Ely, 1997; Michaels, 1981; Minami y McCabe, 1995; Peterson y McCabe, 1992; Berko Gleason y Melzi, 1997). Por otra parte, la familiarización con cuentos (que por lo general se ciñen a un patrón narrativo clásico) en los hogares de los niños de la escuela 2, favorece una estructuración narrativa clásica.

La comparación de los resultados entre las tareas B (completar una narración) y D (narraciones personales) permite confirmar lo anterior. Como ya mencioné, desde los seis años el niño es capaz de adaptar su narración a la situación comunicativa en la que se encuentra, si bien aún presenta ciertas dificultades en algunos casos. En particular, los datos obtenidos muestran que a los niños de seis años se les dificulta la elaboración de una narración planeada, premeditada. El hecho de que este fenómeno se haga mucho más evidente en los niños de la escuela 1, indica de nuevo que el medio social al que están expuestos los niños de la escuela 2 favorece el desarrollo del discurso narrativo.

Por último, resulta necesario discutir otra diferencia encontrada entre escuelas. Como se recordará, en ambas tareas los niños de la escuela 2 mostraron un incremento en el uso de cláusulas narrativas conforme crecen, en tanto que los niños de la escuela 1 aumentan su uso entre los seis y nueve años y después lo disminuyen (véanse las tablas 6a y 11). Este aparente retroceso observado en los niños de la escuela 1 indica que el desarrollo del lenguaje no es un proceso lineal, sino que involucra una reorganización constante de los conocimientos adquiridos anteriormente (véase el apartado 1.2.). Al respecto, Barriga Villanueva (2002) menciona lo siguiente:

“Desde las más tempranas emisiones –en donde los sonidos buscan acomodo en los significados– el lenguaje infantil es un “achicarse y agrandarse”, un continuo vaivén de destrezas y estrategias en un proceso de profundos cambios, no siempre lineales o uniformes. Lo paradójico de este desarrollo es que puede retroceder en apariencia: “achicarse”, para después crecer y expandirse en la forma y en el significado [...]” (pp. 23-24).

El hecho de que este proceso de “achicamiento” no se haga tan evidente en los niños de la escuela 2 confirma que existen experiencias con lenguaje en el medio social (escuela y hogar) que determinan en mayor o menor grado el desarrollo lingüístico.

### **3.2. Análisis de los tiempos verbales en las narraciones**

Como ya he mencionado, el desarrollo del lenguaje en los años escolares está muy ligado al lenguaje contextualizador. Como se recordará, éste involucra dos habilidades principales por parte del niño. Por un lado, debe aprender a evaluar las expectativas de su interlocutor con el fin de proporcionarle un texto que vaya de acuerdo con sus expectativas; por otra parte, aspecto que ahora nos concierne, debe poder darle al oyente la información necesaria para que su texto sea comprendido (orientación). Específicamente en el caso de la narración, el niño debe aprender a expresar dos tipos de información: los eventos sucedidos o la trama y los datos adicionales que enmarcan los eventos. La trama (manifiesta en las estructuras de complicación y resolución) y la información adicional (dada por medio de apéndices, orientación y evaluación) deben entretorse en todo momento con el fin de organizar una narración coherente.

Tanto las estructuras narrativas que marcan la trama como aquellas que dan información adicional sobre los eventos tienen manifestaciones gramaticales en la construcción del discurso narrativo. Una de estas manifestaciones en el español es la elección del tiempo verbal. Así, las cláusulas restrictivas (complicación y resolución) propias de la trama, tienden a expresarse con verbos en pretérito (o presente histórico, como veremos más adelante), mientras que las cláusulas libres, aquellas que enmarcan los eventos (apéndices, orientación y evaluación) adoptan otros tiempos verbales como copretérito, presente, pospretérito y antepresente, entre otros. Lo anterior se debe a que en el español las flexiones verbales de tiempo no sólo indican el momento en el que suceden los eventos, sino también cómo se desarrolla o distribuye un evento en el tiempo (aspecto)<sup>45</sup> (De Miguel, 1999). De esta manera, mediante la elección de un tiempo verbal sobre otro el hablante puede hacer una diferenciación entre los eventos ocurridos en un momento puntual (aspecto perfectivo), propios de la trama del relato, y los estados o sucesos no puntuales (aspecto imperfectivo), que prevalecen más allá de los eventos narrados y que enmarcan la trama<sup>46</sup>.

Si bien la elección del tiempo verbal responde en gran parte a la necesidad de plasmar la diferencia entre la trama y lo que enmarca la trama,

---

<sup>45</sup> En el español el aspecto no sólo se manifiesta por medio de la flexión, sino también mediante la raíz verbal, los morfemas derivativos y los adverbios temporales, entre otros (véase Rojo, 1990; Morimoto, 1998 y De Miguel, 1999).

<sup>46</sup> Sin embargo, no pierdo de vista que la atribución de la flexión verbal del perfectivo para la trama (*foreground narration*) y del imperfectivo para la información adicional (*background narration*), como proponía Weinrich (1970), es una simplificación (véase Vettters, 1992; Molendijk, 1994; Frantzen, 1995, entre otros). Como bien señala Givón (1984), la construcción del entramado discursivo depende de un complejo sistema de tiempo, aspecto y modalidad (TAM) que consta tanto de rasgos semánticos como discursivo-pragmáticos. En especial estos últimos "play a crucial role in the sequencing of propositions in discourse, in foregrounding or backgrounding them, and in indicating their time/truth/certainty/probability modalities vis-à-vis the speaker-hearer contract" (p. 269). En este sentido, la elección del tiempo verbal es sólo uno de los diversos mecanismos con los que cuenta el hablante para entamar su discurso.

también se debe a otro factor importante. Givón (1984) menciona que los sistemas temporales de toda lengua reflejan dos rasgos primordiales del tiempo. Por una parte, indican una *secuencialidad*, es decir, una sucesión de puntos ordenados linealmente que permiten ubicar puntos antecedentes (en el caso de la narración eventos anteriores) y subsecuentes (en la narración eventos posteriores). Por otro lado, permiten establecer un *punto de referencia*, un eje temporal, al cual el pasado antecede y el futuro sucede. Comúnmente, el punto de referencia se ubica en el momento de la interacción verbal. En este sentido, el niño que narra debe ir del "aquí y ahora" de la conversación (punto de referencia) al "allá y entonces" del relato. Es decir, debe marcar, por un lado, los dos rasgos temporales: el tiempo de la narración (las relaciones secuenciales entre los eventos narrados, el "entonces") y el punto de referencia (el momento de narrar, el "ahora"); y por otra parte, las relaciones entre ambos aspectos (relación entre el "entonces" y el "ahora").

El manejo de un sistema temporal tan complejo en la narración involucra una serie de conocimientos por parte del niño. En primer lugar, presupone conocimientos sobre tiempo, eventos y acciones. En este sentido, Nelson (1996) menciona que el niño debe aprender que el tiempo se describe en dos dimensiones: secuencia y duración. Las experiencias que tenga con los eventos que le rodean le permitirán relacionar estas dos dimensiones para desarrollar una serie de conceptos temporales como locación, perspectiva, frecuencia, velocidad y límites temporales, entre otros. Por otra parte, es importante que el niño posea conocimientos sobre las estructuras narrativas que proporcionan

orientación temporal, aspecto que ya he analizado en este capítulo. Además, con el fin de orientar al oyente sobre el tiempo, el niño debe poder utilizar marcadores lingüísticos de temporalidad (flexiones verbales, adverbios, preposiciones y nexos temporales) de manera tal que se marquen las relaciones temporales dentro y fuera de la narración. Debido a todas las dificultades que implica lo anterior, el manejo adecuado de la temporalidad en el discurso extendido ha sido documentado como de desarrollo tardío (Fayol y otros, 1993; Bonnotte y Fayol, 1997; French, 1986; Bocaz, 1989a, 1989b; Peterson y McCabe, 1991; Silva, 1991; Moore y Johnston, 1993; Sebastián y Slobin, 1994; Aksu-Koc y von Stutterheim, 1994; entre otros).

Por la importancia que adquiere la selección del tiempo verbal para denotar tanto las relaciones temporales internas a la narración como la relación entre el "entonces" y el "ahora", en este apartado me propongo analizar el uso que le dan los niños de la muestra a los diversos tiempos verbales. No obstante, dada la complejidad y amplitud del tema, decidí centrar este análisis en el manejo de los tiempos verbales del indicativo<sup>47</sup>. A continuación presento los resultados obtenidos para el análisis de los tiempos verbales en las tareas B (completar una narración) y D (narraciones personales).

---

<sup>47</sup> Según la taxonomía de Rojo y Veiga (1999) el español actual cuenta con los siguientes tiempos del indicativo: presente (*canto*), pretérito (*canté*), futuro (*cantaré*), copretérito (*cantaba*), pospretérito (*cantaría*), antepresente (*he cantado*), antepretérito (*había cantado*), antefuturo (*habré cantado*) y antepospretérito (*habría cantado*). Como puede observarse, la terminología adoptada por estos autores es casi idéntica a la propuesta originalmente por Bello (1988).

### 3.2.1. Análisis cuantitativo de los tiempos verbales

Un análisis cuantitativo del uso de los tiempos verbales en las narraciones de las dos tareas arrojó los siguientes resultados:

		Presente	Pretérito	Futuro	Copret.	Pospret.	Antepres.	Antepret.	Total
Por edad	6 <sup>48</sup>	32	170	1	115	0	0	17	335
	9	87	330	1	150	1	1	16	586
	12	41	126	4	99	5	2	2	279
Por escuela	Tipo 1	65	337	2	126	5	0	18	553
	Tipo 2	95	289	4	238	1	3	17	647

N=1200

Tabla 16. Distribución de los tiempos verbales para la tarea B (completar una narración)

		Presente	Pretérito	Futuro	Copret.	Pospret.	Antepres.	Antepret.	Total
Por edad	6	122	418	0	200	0	7	6	753
	9	320	528	0	314	4	13	38	1217
	12	333	574	0	370	1	19	13	1310
Por escuela	Tipo 1	353	798	0	405	2	22	28	1608
	Tipo 2	422	722	0	479	3	17	29	1672

N=3280

Tabla 17. Distribución de los tiempos verbales para la tarea D (narraciones personales)

En primer lugar, se vio que no aparecieron verbos en los tiempos antefuturo y antepospretérito. Esto indica que son de desarrollo tardío, cuestión que no debe sorprendernos si consideramos que son los tiempos verbales del indicativo que involucran la conceptualización más compleja de relaciones temporales en el español (véase Rojo y Veiga, 1999). Como mencionan Serra y otros (2000) "la ampliación del repertorio de tiempos del paradigma verbal está en relación con el desarrollo cognoscitivo [...]. Podemos imaginar que cuanto más complejo sea el fenómeno cognoscitivo que media, más tardía será la

<sup>48</sup> Dado que las narraciones de Abril (6, E1) y Antonio (9, E1) presentaban distribuciones muy diferentes a las de los demás niños de sus grupos de edad y escuela en el uso de los verbos, sus resultados no fueron considerados en el análisis cuantitativo y las cifras se redondearon siguiendo el mismo procedimiento que en la tabla 7a con los datos de Dulce (9, E1).

adquisición de los tiempos verbales" (p. 475). Por otro lado, se vio que el tiempo favorecido para ambas tareas en todos los niños fue el pretérito<sup>49</sup>.

En una comparación de los resultados por *edades* se observa en ambas tareas un incremento a partir de los 9 años en el uso de otros tiempos verbales además del pretérito y copretérito. En la tarea B aumenta el empleo del futuro, pospretérito (sobre todo en la escuela 1) y el antepresente, en tanto que en la tarea D se incrementan los verbos en presente y antepresente. Esto está relacionado con un mayor uso de cláusulas de apéndice (antepresente) y de evaluación (presente y pospretérito), señalado en el apartado 3.1.3.2. En el caso del presente se observa además para la tarea D un aumento gradual por edad en el uso, cuestión que probablemente se deba a dos factores principales. Por un lado, los niños mayores se ven cada vez más ante la necesidad de no sólo referirse a los eventos de la narración misma, sino también de establecer relaciones entre los eventos narrados y la conversación. Por otra parte, empiezan a utilizar el presente histórico con una finalidad específica, como se verá más adelante.

Una comparación entre *escuelas* indicó que los niños de la escuela 1 favorecen el uso del tiempo pretérito más que los de la escuela 2, quienes incluyen más verbos en presente y copretérito. Lo anterior está relacionado con un mayor uso de evaluaciones en los niños de la escuela 2 (véase 3.1.3.2.).

---

<sup>49</sup> Lo anterior parece contradecir los resultados obtenidos por Sebastián y Slobin (1994) en un análisis de narraciones infantiles con el cuento *Frog, where are you?*. Ellos encuentran que desde los nueve años los niños prefieren utilizar el presente como tiempo dominante en sus relatos. La diferencia en los resultados probablemente se deba a que por tratarse de una narración basada en ilustraciones ubica el evento narrado más fácilmente en el "aquí y ahora" que en el pasado.

Adicionalmente, una comparación de los resultados cuantitativos entre *tareas* señala dos aspectos interesantes. Por un lado, se hace evidente que el uso del tiempo futuro en las narraciones es poco frecuente, se sigue desarrollando en los años escolares y se limita a situaciones comunicativas de carácter formal (tarea B: completar una narración). Por otro lado, se observa que en la tarea D (narraciones personales) aparecen proporcionalmente muchos más verbos en presente que en el relato formal. Esto se relaciona con el hecho de que en las narraciones personales el niño maneja dos niveles, el relato y la conversación, y que emplea el tiempo verbal presente para diferenciar entre lo que es parte de la conversación y lo que es parte del relato. El hecho de que todos niños hagan un uso diferente de los tiempos verbales en las tareas B y D señala de nuevo que desde los seis años son capaces de regular su lenguaje de acuerdo con la tarea lingüística a la que se enfrentan, como he mencionado en apartados anteriores<sup>50</sup>.

### 3.2.2. Análisis cualitativo de los tiempos verbales

A continuación presento los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de los tiempos verbales del indicativo utilizados por los niños en las tareas B (completar una narración) y D (narraciones personales). Ya que en este análisis no se vieron diferencias significativas entre escuelas reporto los datos en conjunto.

---

<sup>50</sup> En un análisis del manejo temporal en las narraciones de niños alemanes, Bamberg (1987) encuentra que ya desde los tres años y medio los niños eligen el tiempo verbal de acuerdo con la situación conversacional en la que aparecen sus relatos.

### 3.2.2.1. *Uso del pretérito y copretérito*

Los datos mostraron que todos los niños emplean el tiempo *pretérito* para denotar acciones completadas que representan los eventos de la complicación y resolución, es decir, la trama de la narración:

y **salió** un monstruo (Juan Carlos, 6, E1)  
 y **volteó** y la **vio** (Antonio, 9, E1)  
 pero se **murió** (Jessica, 12, E2)

Por otro lado, usan el *copretérito* para orientar a su interlocutor sobre lugares, personajes, tiempo, objetos, escena, entre otros,

**estaba** en la playa (Abril, 6, E1)  
 ya **faltaba** poco (Mónica, 9, E2)  
 la luz **estaba** apagada (Nayely, 12, E1)

para referirse a eventos que suceden de manera cotidiana, independientemente de lo ocurrido en la narración,

no se **metía** a lo oscuro (Edgar, 6, E1)  
 se **escondía** abajo de la cama (Dulce, 9, E1)  
 cuando **iba** a la casa de sus amigos (María, 12, E2)

y para evaluar eventos, personajes y aspectos de la narración:

ya **era** muy rara (Alexis, 6, E2)  
 esa niña **era** muy caprichosa (Leonora, 9, E2)  
 porque sólo **era** su imaginación (Oscar, 12, E1)

Lo anterior coincide con los resultados obtenidos por Sebastián y Slobin (1994) y Aksu-Koc y von Stutterheim (1994) quienes reportan que desde los cinco años los niños utilizan el perfecto (pretérito) para marcar el 'foreground' del discurso, es decir, los eventos de la trama y el imperfectivo (copretérito) para indicar la

información perteneciente al 'background' discursivo, a decir, los estados físicos, estados internos y condiciones del relato, entre otros.

Adicionalmente, se observó que el uso del copretérito para marcar eventos prolongados que forman parte de la complicación resultó ser de aparición más tardía, pues estuvo presente sólo a partir de los 9 años y cuando el niño pretendía expresar el clímax del relato:

pero que los señores no le **hacían** caso (Antonio, 9, E1)

entonces no **encontraba** a las otras niñas (Leonora, 9, E2)

**contaban** cuentos de espantos (Edgar, 12, E1)

Lo anterior indica que a partir de los 9 años el niño se percató de que puede utilizar el tiempo verbal para aumentar el suspenso de su narración. A su vez, al darle a los verbos un uso más flexible, el niño confía en la estructura narrativa y ya no sólo en la cláusula misma para denotar la información que quiere (trama o complemento a la trama). Esto es una confirmación más de la presencia de una organización estructural y jerárquica del relato (conocimiento macrolingüístico) en la narración a partir de los 9 años.

### 3.2.2.2. *Uso del presente*

Los datos mostraron que todos los niños utilizan el presente en el discurso referido,

y dijo: "ya no **necesito** la lámpara" (Martín, 6, E2)

entonces le dice: "papá, los niños no me **quieren** ni las niñas" (Dulce, 9 E1)

dicen: "**vamos** al baño de Carolina" (Jessica, 12, E2)

así como para introducir el mismo,

y entonces **dice** (Edgar, 6, E1)  
 y yo le **digo** a mi mamá (Dulce, 9, E1)  
 la mamá le **dice** (Juskani, 12, E2)

para suspender una aserción,

y no **sé** si la querían atrapar (Abril, 6, E1)  
 él nada más **dice** que vio una (Antonio, 9, E1)  
 fue donde me rompí **creo** dos huesos (Edgar, 12, E1)

y para denotar estados que permanecen inalterados en la narración y la trascienden:

y mi mamá me **quiere** mucho todavía (Xóchitl, 6, E1)  
 porque **tiene** ahí niñas (Paola, 9, E1)  
 me **escondo** ahí en mi casa (Alejandro, 12, E2)

Sin embargo, el uso del presente para denotar estados que son una consecuencia directa de la narración se mostró como de aparición más tardía, pues sólo estuvo presente en ambas tareas en los niños a partir de los 9 años:

porque no **pasa** nada malo ni nada (en la oscuridad) (Hugo, 9, E1)  
 ya **puede** salir al patio a jugar (Juskani, 12, E2)

Esto está relacionado con la capacidad para ver la narración como un todo y para indicarle al interlocutor la pertinencia del relato, aspectos presentes en las narraciones sólo desde los 9 años (véase 3.1.4.3.).

Otro aspecto de desarrollo más tardío fue el uso del presente para denotar opiniones personales (desde los 9 años):

porque me **gusta** el futbol a mí (Dulce, 9, E1)  
 ya **es** mucho para lo que **es** un pájaro caído de su nido (Juskani, 12, E2)

No obstante, la diferencia más evidente entre edades se dio en el uso del presente histórico. Se vio que, si bien todos los niños lo emplean dentro de sus cláusulas de complicación (trama) en el clímax del relato, los niños de seis años

lo usan para enumerar secuencias lineales de eventos (y en su mayoría precedido por las palabras *y que*),

y luego llegaron más vampiros.  
 y que **saca** su cruz.  
 y se las **enseña**.  
 y se fueron corriendo. (Juan Carlos, 6, E1)

mientras que a partir de los 9 años lo entretienen con el copretérito para formar una estructura narrativa con coherencia interna:

\*ANT: iba con mis primos.  
 .....  
 \*ANT: un vecino **llega** bien rápido.  
 \*ANT: y **llega**.  
 \*ANT: y en el tope **frena** poco.  
 \*ANT: y estaba volteando.  
 \*ANT: pero que **llega**.  
 \*ANT: y que nada más **siento** el aire.  
 \*ANT: el aironazo que me **empuja**.  
 \*ANT: y **volteo**.  
 \*ANT: y ahí estaba el carro. (Antonio, 9, E1)

\*JUS: pero ya sintió.  
 \*JUS: que volaba muy bien.  
 \*JUS: y a media mañana se **sale** de la cajita.  
 \*JUS: donde estaba.  
 ...  
 \*JUS: se **va** hacia la sala.  
 \*JUS: se **mete**.  
 \*JUS: por donde **está** el aparato de sonido.  
 \*JUS: estaba haciendo la limpieza mi mamá.  
 ...  
 \*JUS: **mueve** la bocina.  
 \*JUS: y estaba el pájaro muerto. (Juskani, 12, E2)

En los dos relatos anteriores el entretejido que hacen Antonio y Juskani del copretérito y el presente indica un manejo de estructuras textuales mayores a la oración. Es decir, además de que establecen relaciones lineales entre la información dada por las oraciones, aparece en sus relatos un nivel jerárquico entre estructuras. Para lograr la conjunción de estos dos niveles (lineal y jerárquico) en la narración es necesario que tengan la capacidad de ver su texto desde una perspectiva *global*, como algo completo, cuestión que coincide con los resultados ya reportados en otros apartados.

### 3.2.2.3. *Uso del futuro, pospretérito, antepretérito y antepresente*

Como era de esperarse por la complejidad cognoscitiva que involucran, los tiempos futuro, pospretérito, antepretérito y antepresente fueron poco frecuentes en las narraciones de los niños. Como mencioné en el apartado 3.2.1., el *futuro* sólo apareció en la tarea B (completar una narración) y dentro del discurso referido:

le dijeron: te **espantaremos** (Claudia, 6, E2)

y le dijo: yo te **daré** (Diana, 12, E2)

Lo anterior se debe a que la narración se refiere por lo general a eventos sucedidos en el pasado.

Por su parte, el *pospretérito* no estuvo presente en las narraciones de los niños de seis años. Esto puede explicarse por el hecho de que es un tiempo verbal que conlleva, entre otros aspectos, la expresión de hipótesis, ausentes en las narraciones de los menores (véase 3.1.3.2.) probablemente porque involucran habilidades cognoscitivas más complejas. En cambio, desde los 9

años los niños usan el pospretérito para plantear hipótesis del pasado (dentro del relato),

pensaba que en la noche **saldría** algo (Hugo, 9, E1)

lo **podrían** cortar en dos (Juan, 9, E2)

sabía que no le **pasaría** nada (Oscar, 12, E1)

aunque sólo a partir de los doce lo emplean para hacer hipótesis a futuro derivadas de la narración:

mi conclusión **sería** (Edgar, 12, E1)

**sería** un desperdicio de galaxia (María, 12, E2)

Esto indica que resulta más sencillo hipotetizar sobre eventos sucedidos que sobre aquellos por venir.

El uso del *antepretérito*, tiempo que aparece en las narraciones desde los seis años, mostró también un desarrollo<sup>51</sup>. Si bien todos los niños lo usan para denotar eventos puntuales sucedidos antes del evento de la complicación,

la niña ya se **había ido** (Xóchitl, 6, E1)

Natalia **había salido** con sus amigos (Paola, 9, E1)

porque la **habían asustado** a propósito (María, 12, E2)

sólo a partir de los 9 años se emplea con eventos no puntuales:

después ya se **había hecho** de noche (Dulce, 9, E1)

porque ya la **había tenido** un buen tiempo (Juskani, 12, E2)

Lo anterior se debe a que existe una diferencia entre los eventos puntuales y los no puntuales previos a la trama. Los puntuales suelen ser pertinentes para la comprensión de la misma (en este caso es importante saber que *la niña se había ido*, que *Natalia había salido* y que a la niña ya *la habían asustado*). En cambio, los eventos no puntuales (en este caso, que *se había hecho de noche* o

<sup>51</sup> Sebastián y Slobin (1994) encuentran que el antepretérito es un tiempo de adquisición tardía en el español peninsular, pues en su estudio no está presente en las narraciones de los niños menores de cuatro años.

que *ya la había tenido un buen tiempo*) tienden a ser menos importantes para la comprensión de la trama misma. Por tanto, los datos señalan que en un primer momento el niño se centra en la trama y los aspectos pertinentes de la misma y sólo más tarde le provee a su interlocutor información adicional que lo oriente sobre detalles adicionales. Esto coincide con lo observado en apartados anteriores.

Por otra parte, el uso del *antepresente* mostró diferencias, más que por edades, entre las tareas aplicadas. Así, fue mucho más frecuente en la tarea D (narraciones personales) que en la B (completar una narración). Esto se debe a que el tiempo antepresente tiene la función de establecer una relación temporal entre el pasado y el presente, relación que se hace más necesaria en la tarea D que en la B, dadas sus características<sup>52</sup>. En la mayoría de los casos, el antepresente es empleado en cláusulas de apéndice, como muestran los siguientes ejemplos:

a la que **han asaltado** es a mi tía (Edgar, 6, E1)  
 me **han robado** (Leonora, 9, E2)  
 me **he esguinzado** el pie (Juskani, 12, E2)  
 mi papá nos **ha llevado** a la selva (Diana, 12, E1)

No obstante, tanto en la tarea B como en la D, se observó en todos los niños el uso del antepresente para orientar al oyente sobre eventos, personajes o estados relevantes a la trama:

---

<sup>52</sup> Lo anterior también explica por qué Sebastián y Slobin (1994) no encuentren verbos en antepresente en las narraciones de niños latinoamericanos que relatan el libro *Frog, where are you?*. En sus narraciones, al igual que en las de la tarea B, la relación entre el pasado y el presente no es tan relevante como en aquellas que se dan en una conversación (tarea D). Esto indica que la situación comunicativa en la que se encuentra el narrador repercute directamente en la selección del tiempo verbal y que los niños desde los seis años se percatan de estas diferencias.

a él nunca lo **han llevado** a la cárcel (Abril, 6, E1)  
la maestra le **ha hablado** a mi mamá (Dulce, 9, E1)  
desde chiquito siempre **he estado** con ellos (Juskani, 12, E2)

### 3.2.3. Conclusiones

El análisis de los tiempos verbales en las narraciones permite confirmar que en los años escolares el niño desarrolla mecanismos para orientar cada vez más a su interlocutor sobre los eventos que son parte de la narración (el "entonces" ) y los que pertenecen a la conversación (el "ahora"). Esto habla de una creciente capacidad para tomar en cuenta el conocimiento que se comparte con el interlocutor y se traduce en la producción de un texto más coherente.

Por otro lado, en los años escolares el niño aprende a combinar los diversos tiempos para organizar su narración en estructuras narrativas. Va desde un nivel *local* (relaciones lineales entre oraciones) hasta uno *global* (relaciones jerárquicas entre estructuras) en la formación de los relatos. Lo anterior concuerda con trabajos previos en los que se documenta que en los años escolares el niño desarrolla la capacidad para ir de la oración al discurso (Bowerman, 1982; Karmiloff-Smith, 1986a) o de un nivel local a uno global (Bamberg, 1986, 1987; Bamberg y Marchman, 1990). En el siguiente apartado señalo cómo esta tendencia de desarrollo se da también en otros ámbitos del lenguaje de los años escolares.

### 3.3. Análisis de la evaluación

Como se recordará, en el apartado 3.1. realicé un análisis del desarrollo del conocimiento macrolingüístico involucrado en la narración. Ahí se hizo evidente, entre otros aspectos, que conforme los niños desarrollan su lenguaje se dan cada vez más cuenta de que es necesario considerar las expectativas del interlocutor (perspectiva compartida) para manifestar opiniones sobre la narración. En este apartado me propongo indagar un poco más a fondo sobre cómo se desarrolla este aspecto del lenguaje contextualizador en los años escolares. Para ello analizaré el manejo de algunos elementos léxicos que tienen la finalidad de dar opiniones sobre los eventos, personajes y objetos de la narración (evaluación).

#### 3.3.1. El desarrollo de la evaluación en el habla infantil

Cuando el niño ingresa a la escuela y se enfrenta a nuevas situaciones comunicativas con interlocutores muy diversos, empieza a darse cuenta de que no comparte las creencias y sentimientos del otro (véase 1.2.1.). Por tanto, empieza a anticipar la posible reacción de su interlocutor y organiza su texto de forma tal que le permita incluir los elementos que considera que cubrirán sus expectativas. Es decir, poco a poco el niño se percata de que debe existir una *perspectiva* compartida entre él y su interlocutor (Serra y otros, 2000:519).

Ninio y Snow (1996) mencionan que "conveying facts is easier than conveying perspectives on facts" (p. 184). Es decir, en el caso de la narración, es más sencillo referirse a los eventos, personajes y objetos del relato que dar

una opinión sobre ellos. No obstante, toda narración debe cumplir, según Labov y Waletzky (1997) con dos funciones: una *referencial* que proporciona al oyente la información sobre los eventos y una *evaluativa* que establece por qué se narra, qué amerita la narración y cuál es la posición del narrador ante lo ocurrido. En este sentido afirman que “a narrative that contains only an orientation, complicating action and result is not a complete narrative. It may carry out the referential function perfectly, and yet seem difficult to understand. Such a narrative lacks significance: it has no point” (p. 28). Es necesario, por tanto, que el narrador indique lo que los eventos significaron para él, su opinión sobre lo relatado (Kernan, 1977; Peterson y McCabe, 1983; Ochs y Capps, 1996).

Las evaluaciones sobre eventos acontecidos aparecen temprano en el lenguaje infantil (Miller y Sperry, 1988; Hewitt y Duchan, 1995; Daiute y Nelson, 1997). No obstante, la habilidad para elegir las formas lingüísticas evaluativas más adecuadas de acuerdo con el contexto es una tarea de suma complejidad para el niño (Clark, 1990) y, por tanto, se sigue desarrollando muy entrados los años escolares. En el caso de las narraciones, Bamberg y Reilly (1996), con base en dos estudios previos<sup>53</sup>, establecen tres fases en el desarrollo de la habilidad para evaluar<sup>54</sup>. Encuentran que en un primer momento, entre los tres y los seis años, la información evaluativa está muy ligada a la narración como texto y es empleada para llenar vacíos en la expresión lingüística. Más adelante, en la segunda etapa (6-8 años), el niño empieza a evaluar los eventos y

---

<sup>53</sup> Bamberg y Damrad-Frye (1991) y Reilly (1992).

<sup>54</sup> Véase también Berman (1997b).

personajes, pero lo hace a un nivel local, pues opina sobre las relaciones establecidas entre oraciones. No es sino hasta la última fase, después de los nueve años, cuando es capaz de integrar la información de la narración de manera jerárquica, lo cual le permitirá evaluar de manera más global eventos y personajes<sup>55</sup>. Esto, a su vez, le dará un sentido más claro, una razón de ser, a su narración.

Resulta en este momento importante mencionar que la manera en que los hablantes marcan sentimientos, actitudes, creencias, opiniones y propósitos en su lengua ha sido frecuentemente estudiada en la lingüística. Los diversos enfoques han determinado en gran medida el tipo de análisis y los términos que se emplean para denotar la presencia del hablante dentro del texto. Uno de los términos más empleados es el de 'subjektividad'. Por ejemplo, Maynard (1993:12) denomina 'subjektividad' a la expresión de las actitudes y sentimientos del hablante, en tanto que para Iwasaki (1993:1) es tanto la manifestación de una emoción y una evaluación del hablante sobre el contenido proposicional de su emisión, como el punto de vista epistemológico desde el que parte.

Otros autores se refieren a la manifestación del hablante en el lenguaje mediante el término 'punto de vista'. Para Biber y Finegan (1989) el punto de vista involucra dos aspectos: a) el 'afecto', es decir, la expresión de actitudes, emociones, sentimientos y disposiciones generales; y b) la 'evidencialidad' o la expresión de confianza, modo de conocimiento y adecuación de la expresión

---

<sup>55</sup> Un estudio de Eaton, Collis y Lewis (1999) sobre el desarrollo de la capacidad para evaluar narraciones contradice a primera vista estos hallazgos. Dichas autoras encuentran evaluaciones globales en niños desde los cinco años. No obstante, esta discrepancia puede explicarse por el hecho de que en su investigación los niños cuentan con ayuda conversacional por parte del adulto.

lingüística por parte del hablante. Como puede observarse, estos autores emplean el término 'punto de vista' con el mismo sentido con el que Iwasaki (1993) utiliza 'subjetividad'.

Otro término empleado es el de 'perspectiva'. Para Clark (1990:1201) consiste en la elección de palabras y construcciones lingüísticas por parte del hablante con el fin de expresar el punto de vista desde el cual representa un evento, mientras que Sanders y Redeker (1996) la definen de la siguiente manera: "perspective is the introduction of a subjective point of view that restricts the validity of the presented information to a particular subject (person) in the discourse" (p. 293).

Como puede observarse, los términos 'subjetividad', 'punto de vista' y 'perspectiva' se refieren a aspectos similares, como muestra la definición de Finegan (1995) de 'subjetividad': "expression of self and the representation of a speaker's (or, more generally, a locutionary agent's) perspective or point of view in discourse – what has been called a speaker's imprint" (p. 1).

Por su parte, Ochs y Schieffelin (1989) utilizan el término 'afecto' para incluir "feelings, moods, dispositions and attitudes associated with persons and/or situations" (p. 7), en tanto que Besnier (1990:421) le da un sentido más amplio al término incluyendo en su acepción de 'afecto' la manifestación de sentimientos internos de la persona, así como sentimientos observables y estados subjetivos que un observador le adscribe a una persona con base en su conducta. A su vez, McCarthy y Carter (1997:406) definen 'afectividad' como la capacidad del hablante para crear significados interpersonales.

García Fajardo (1997) y Maynard (1993) emplean el término 'modalidad'<sup>56</sup>. Para García Fajardo (1997:199) la modalidad es la expresión de la actitud del hablante. Por su parte, Maynard (1993:38) la define dentro del discurso como una expresión de las actitudes emotivas, mentales o psicológicas del hablante sobre el contenido del mensaje, sobre el acto de habla o hacia su interlocutor en el discurso.

Por último, y ya específicamente para el estudio de las narraciones, Labov y Waletzky (1997) emplean el término 'evaluación' y lo definen como "that part of a narrative that reveals the attitude of the narrator towards the narrative by emphasizing the relative importance of some narrative units as compared to others" (p. 32). Dado que este término incluye los aspectos denotados por los otros descritos con anterioridad y establece además un énfasis en el análisis narrativo, será el que adopto en esta investigación.

Las lenguas poseen un sinnúmero de mecanismos para plasmar la evaluación, desde los no verbales (gestualidad, expresión facial, posición corporal, entre otros) hasta los verbales. En lo que se refiere a los últimos, se ubican en todos los niveles del lenguaje: entonación, ciertas inflexiones verbales, la selección léxica, algunas construcciones sintácticas, el manejo de deícticos, entre otros<sup>57</sup>. Dada la amplitud del tema, en esta investigación me centraré sólo

---

<sup>56</sup> Para una discusión sobre la relación entre modalidad y subjetividad véase Palmer (1986:16).

<sup>57</sup> Para mayor detalle véase Ochs y Schieffelin (1989), Besnier (1990) y Clark (1990).

en el análisis de tres tipos de unidades léxicas que denotan evaluación: adjetivos, verbos y adverbios evaluativos<sup>58</sup>, como señalo enseguida.

### 3.3.2. Las unidades léxicas evaluativas

Kerbrat-Orecchioni (1986) menciona que "toda unidad léxica es, en un cierto sentido, subjetiva, dado que las 'palabras' de la lengua no son jamás otra cosa que símbolos sustitutivos e interpretativos de las 'cosas' " (p. 91-2). No obstante, afirma que es posible diferenciar a grandes rasgos entre el discurso *objetivo*, en donde el enunciador hace todo lo posible por borrar las huellas de su existencia y el discurso *subjetivo*, en el que el enunciador evalúa explícita o implícitamente una afirmación. Las unidades léxicas como los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios pueden tener una carga mayor o menor de evaluación, aunque debe decirse que esta división no es dicotómica, sino más bien gradual.

El hallar las unidades léxicas que poseen evaluación suele ser muchas veces una tarea, como bien dice Kerbrat-Orecchioni, de intuición lingüística. Sin embargo, existen dos mecanismos principales que ayudan en el proceso. En primer lugar, las unidades léxicas evaluativas tienden a denotar aspectos cuyos contornos de clase no son estables, sino que dependen de la opinión de cada persona. Así, por ejemplo las palabras *feo*, *adrede* e *insultar* no muestran clases con contornos claros, pues lo que para alguien puede ser feo, adrede o insultar,

---

<sup>58</sup> Elegí analizar unidades léxicas y no otro tipo de evaluadores por dos razones. En primera instancia, se trata de elementos aislados fáciles de identificar en la producción narrativa del niño. Por otro lado, era posible manipular su presencia/ausencia en las tareas sobre la reflexión metalingüística (tareas A y E reflexión evaluación), con el fin de realizar una comparación entre los niveles de lenguaje y metalenguaje.

puede no serlo para otra persona. Por otro lado, una segunda prueba que permite ubicar las unidades léxicas más evaluativas es su relación con la situación comunicativa. Las unidades no evaluativas, a diferencia de las evaluativas, tienden a ser obvias y a portar poca información nueva cuando se enuncian en la situación en la que suceden. Así, por ejemplo, por lo general el decirle a una persona vestida con camisa amarilla "traes una camisa amarilla" es irrelevante, mientras las expresiones evaluativas "tu camisa está bonita / fea" o "me gusta / no me gusta tu camisa" aportan nueva información.

Por lo anterior, en este trabajo codifiqué de las narraciones de los niños todos los adjetivos, adverbios y verbos<sup>59</sup> que cumplieran con las dos pruebas mencionadas. A continuación presento los resultados obtenidos para las tareas B (completar una narración) y D (narraciones personales).

### 3.3.3. Resultados cuantitativos

Un análisis de la cantidad de unidades léxicas evaluativas (adjetivos, adverbios y verbos) presentes en las narraciones de los niños arrojó los siguientes resultados:

---

<sup>59</sup> Definir los términos *adjetivo*, *adverbio* y *verbo* ha sido y sigue siendo una tarea ardua para los estudiosos del español. Para un análisis más profundo sobre las definiciones y usos de los términos consúltense las siguientes obras: a) adjetivo (Demonte, 1999:133; Seco, 1989:26; Bello, 1988:178, Gili Gaya, 1961:215), b) adverbio (Kovacci, 1999:707; Seco, 1989:114; Alcina y Blecua, 1975:700; Bello, 1988:185) y c) verbo (Seco, 1989:60; Alcina y Blecua, 1975:729; Bello, 1988:175).

	Tarea B (completar una narración)						Tarea D (narraciones personales)					
	Escuela 1			Escuela 2			Escuela 1			Escuela 2		
	Adj	Adv	V	Adj	Adv	V	Adj	Adv	V	Adj	Adv	V
6 años	12	13	13	19	25	26	39	44	54	39	37	30
9 años <sup>60</sup>	21	12	12	19	19	31	37	51	43	52	66	46
12años	5	7	27	19	18	54	35	55	50	110	127	134

N= 1401

Tabla 18. Adjetivos, adverbios y verbos evaluativos presentes en las narraciones para las tareas B y D

Los datos muestran en general que los niños de la escuela 2 expresan muchas más unidades léxicas evaluativas que los de la escuela 1, cuestión que se relaciona con un mayor uso de evaluaciones en este grupo. Esto se hace más evidente en la tarea D (narraciones personales)<sup>61</sup> que en la B. A su vez, en esta última (completar una narración) los niños de ambas escuelas aumentan el uso de verbos evaluativos conforme crecen y a los doce años los utilizan más que otros evaluadores.

### 3.3.4. Resultados cualitativos<sup>62</sup>

A continuación presento los resultados obtenidos en el análisis cualitativo para los tres tipos de unidades léxicas evaluativas analizados.

#### 3.3.4.1. Adjetivos evaluativos

Un análisis cualitativo hizo evidente que los niños producen dos tipos de adjetivos con una finalidad evaluativa: los cuantitativos y los calificativos (véase en el apartado D1 del Apéndice D la lista de los adjetivos evaluativos encontrados en las narraciones de los niños). La presencia de los cuantitativos

<sup>60</sup> En el cálculo de esta tabla nuevamente eliminé los datos obtenidos para Dulce (9, E1) en la tarea B mediante el mismo procedimiento que describí con anterioridad.

<sup>61</sup> Martha Shiro (1998) encuentra datos similares en un estudio sobre la evaluación en narraciones de niños venezolanos.

<sup>62</sup> En el análisis cualitativo no se hicieron evidentes diferencias entre las tareas B y D, por lo que presento los resultados en conjunto.

se explica por el hecho de que "restringen el concepto del sustantivo delimitándolo en su extensión" (Seco, 1989, p. 30), restricción que denota una evaluación (Ejem: *demasiada* fruta, *un poco de* miedo). Por otro lado, la presencia de adjetivos calificativos para evaluar era de esperarse, pues éstos se caracterizan por denotar las cualidades o propiedades internas o externas, permanentes o pasajeras de los objetos o estados (Alcina y Blecua, 1975:507; Seco, 1989:27; Demonte, 1999:172), cualidades cuya evaluación depende, en gran medida, de la opinión del hablante.

Realicé dos tipos de análisis con los adjetivos evaluativos. En primer lugar, comparé los tipos presentes por escuela para cada grupo de edad. Así, observé que mientras que los adjetivos cuantitativos se comportan de manera similar en las narraciones de todos los niños, los calificativos marcan diferencias relacionadas tanto con la edad como con el tipo de escuela. Las diferencias por *edad* se hicieron evidentes en cuatro aspectos:

a) Observable / momentáneo – no observable / duradero

Los niños de seis años utilizan adjetivos calificativos para opinar sobre características observables y de validez momentánea dentro del relato (*chico, enojado, triste*). En cambio, los niños de nueve años empiezan a introducir adjetivos que denotan características no tan observables y que tienen una duración de por lo menos toda la narración (*pobrecito, miedoso, gruñona, caprichosa, extraña*). En los mayores este tipo de adjetivos es el más frecuente (Ejem. *popular, chido, gracioso*).

### b) Referencia a personajes y objetos – eventos completos

Los niños tanto de seis como de nueve años utilizan los adjetivos calificativos para opinar sobre los personajes u objetos presentes en sus narraciones (*bueno, descolorida, miedoso, limpio, bonito*), mientras que los de doce los emplean además para opinar sobre la situación completa (*fue problemático, fue fácil, estuvo super, fue genial*).

### c) Lenguaje literal – lenguaje figurado

Los niños pequeños utilizan todos sus adjetivos calificativos de manera literal (*agua fría, perro bravo, niño enfermo*). Los niños de nueve emplean algunas frases hechas (*era mala onda*), pero no es sino hasta los doce años cuando usan adjetivos en sentido figurado (*tortuga alpinista, estaba paralizado*<sup>63</sup>). Estos resultados concuerdan con lo señalado por Flavell y otros (1993) y Clark (1995).

### d) Sentido polarizado – sentido matizado

Para los niños de seis años los personajes son *buenos o malos, grandes o chicos, lindos o feos*, es decir, sólo hay dos opciones opuestas. En cambio, a partir de los nueve años empiezan a matizar los significados, por lo que el personaje ya no sólo es bueno o malo, sino que puede ser *quieto, extraño, gruñón, vil, popular o seguro*. Esto concuerda con los resultados reportados por Barriga Villanueva (1990; 1997).

En lo que respecta a las diferencias observadas entre *escuelas*, se hizo evidente que a partir de los doce años los niños de la escuela 2 utilizan una mucho mayor cantidad de adjetivos calificativos diferentes que los niños de la

<sup>63</sup> En el sentido de "paralizado momentáneamente".

escuela 1, sobre todo en el caso de los que denotan aspectos no observables (Ejem: *super, problemático, genial, vil, padre, difícil*). Esto está relacionado con el hecho de que tienden a expresar más opiniones personales explícitas sobre los eventos de la narración que los otros niños, como mencioné en el apartado 3.1.4.2.

En segunda instancia, hice una comparación del uso que le dan los niños a los adjetivos calificativos que estuvieron presentes en las narraciones tanto de los menores como de los mayores, con el fin de detectar cambios en el significado y uso de los mismos<sup>64</sup>. Los resultados obtenidos en esta comparación complementan los datos ya señalados. Por ejemplo, se observa que los niños menores utilizan los adjetivos *feo* y *triste* para referirse a personajes u objetos,

A la mejor está *feo* (el barco) (Abril, 6, E1)

Estábamos *tristes* (Xóchitl, 6, E1)

pero no para calificar un evento completo, como hacen los mayores:

Fue bien *feo* (María, 12, E2)

Estuvo *triste* (Alejandro, 12, E2)

Por otra parte, los adjetivos *chico*, *bueno* y *malo* matizan su significado conforme los niños desarrollan su lenguaje. Así, *chico* es empleado sólo para referirse al tamaño en los niños menores,

Un tiburoncito *chiquito* (Juan Carlos, 6, E1)

mientras a partir de los nueve años se usa para denotar tamaño

---

<sup>64</sup> En esta comparación incluí los adjetivos *bueno, chico, feo, grande, lindo, triste, viejo, feliz, latoso, malo y nuevo*.

Era un (pájaro) amarillito *chiquito* (Hugo, 9, E1)

Iguana *chiquitita* (Jessica, 12, E2)

o edad:

Yo era *chiquito* (Luis Pedro, 9, E2)

Todavía mi mamá estaba *chiquita* (Edgar, 12, E1)

A su vez, *bueno* y *malo* son empleados por los niños menores para calificar entidades concretas,

Y es bien *bueno* mi abuelita (Abril, 6, E1)

Traía una pulsera muy *bueno*, muy *bueno* (Mónica, 9, E2)

Sus primos eran *malos* (Claudia, 6, E2)

El coche estaba *malo* (Luis Pedro, 9, E2)

mientras que los mayores los utilizan además para entidades abstractas:

Recuerdo *bueno* (Jessica, 12, E2)

*Mala* suerte (Oscar, 12, E1)

Adicionalmente, observé que en los niños de seis y nueve años los adjetivos calificativos siempre aparecen en posición postnominal o predicativa,

Los primos *malos* (Claudia, 6, E2)

Cosas *nuevas* (Alexis, 6, E2)

Es bien *bueno* mi abuelita (Abril, 6, E2)

El coche estaba *malo* (Luis Pedro, 9, E2)

en tanto que a partir de los doce años se emplean también antes del sustantivo:

Un *mal* recuerdo (Jessica, 12, E2)

El *nuevo* perrito (Diana, 12, E1)

¡Qué *bueno* idea! (María, 12, E2)

Vale la pena profundizar un poco sobre lo anterior. Como señala Demonte (1999:190), la posición del adjetivo calificativo con respecto al sustantivo

obedece a funciones distintas<sup>65</sup>. Por una parte, en frases nominales definidas, el adjetivo pospuesto cumple con una función restrictiva, pues restringe al referente denotado por el sustantivo. Así, por ejemplo, *los primos malos* se refiere a los primos que además tienen la característica de ser malos. Es decir, el uso de *malos* restringe el universo de todos los primos. A su vez, el adjetivo antepuesto es no restrictivo en el sentido de que no restringe al sustantivo, sino que evalúa y singulariza una propiedad en relación con lo que representa éste. De esta manera, el adjetivo *nuevo* en *el nuevo perrito* permite definir más claramente las propiedades de *perrito*, un perro recién adquirido.

Por otra parte, en el caso de las frases nominales indefinidas la posición del adjetivo está directamente relacionada con la interpretación que de ellas se deriva. Mientras que el adjetivo pospuesto crea una expresión ambigua, el antepuesto no. Así, por ejemplo, el adjetivo pospuesto en *un recuerdo malo* puede llevar a una interpretación específica (de todos los recuerdos específicamente el malo) y una inespecífica (uno de tantos recuerdos), mientras que con el adjetivo antepuesto como en *un mal recuerdo* sólo se da la primera interpretación. Como menciona Demonte (1999) la elección de la posición del adjetivo en la frase nominal indefinida está muy relacionada con el manejo de información compartida entre hablante y oyente dentro del discurso.

De lo anterior se deriva que por medio del uso de adjetivos calificativos antepuestos al sustantivo el niño de doce años demuestra dos habilidades. En las frases nominales definidas se observa que es capaz de plasmar nuevos matices de significado para denotar propiedades o características referentes a lo

---

<sup>65</sup> Al respecto véanse también Alcina y Blecua (1975:508) y Gili y Gaya (1961:216).

que representa el sustantivo, aspecto relacionado con la manifestación de una opinión personal (evaluación). Por otro lado, en las indefinidas, se hace evidente una mayor organización de la información discursiva para marcar las diferencias entre lo que comparte y lo que no con su interlocutor. De nuevo nos encontramos ante la manifestación de dos habilidades ligadas al desarrollo del lenguaje contextualizador.

### 3.3.4.2. *Adverbios evaluativos*

El análisis cualitativo mostró que los niños emplean diversos tipos de adverbios para evaluar sus narraciones (véase D2 en el Apéndice D para una lista de los adverbios evaluativos presentes en la muestra). Para su organización utilicé las categorías propuestas por Seco (1989), quien distingue entre adverbios calificativos (los que denotan cualidades) y determinativos (aquellos que concretan circunstancias). En lo que se refiere a los adverbios *calificativos* (*bien, mal, mejor*), éstos estuvieron presentes por igual en las narraciones de todos los niños. No obstante, una comparación más profunda de su uso señaló diferencias atribuibles a la edad<sup>66</sup>. Así, por ejemplo, se vio que el adverbio *bien* es utilizado por los niños menores sólo con una función de intensificador,

Un perro *bien* bravo (Edgar, 6, E1)

Vamos *bien* poquitas veces (Manuel, 6, E2)

Venía *bien* quemada la niña (Dulce, 9, E1)

mientras que a partir de los 12 años aparece además para dar un juicio evaluativo sobre un evento:

---

<sup>66</sup> No se observaron diferencias entre escuelas.

Salió *bien* (Oscar, 12, E1)

Volaba muy *bien* (Juskani, 12, E2)

A su vez, los adverbios *mal* y *mejor* son empleados por los menores para evaluar estados, eventos y acciones específicos,

Se sentía *mal* (Abril, 6, E1)

Me siento muy *mal* (Mónica, 9, E2)

*Mejor* yo me quedo (Martín, 6, E2)

*Mejor* vamos a la playa (Dulce, 9, E1)

en tanto que los mayores los usan además para denotar juicios morales que trascienden la trama de la narración:

Mis tías se portaron muy *mal* con ella (Diana, 12, E1)

Para que viviera *mejor* (María, 12, E2)

De nuevo observamos en los niños menores un enfoque centrado en aspectos puntuales del relato y en los mayores una capacidad para observar los eventos narrados en su totalidad desde una perspectiva global.

Por otro lado, los adverbios *determinativos* mostraron algunas diferencias por edades y escuelas, como señalo a continuación. En primer lugar, en el uso de los adverbios de tiempo sobresale que *inmediatamente* sólo aparece a partir de los nueve años en ambas escuelas. Esto indica que los adverbios terminados en *-mente* son de adquisición tardía, como ya ha sido señalado por Barriga Villanueva (1990; 1994). Además, en un análisis de los adverbios de modo se hace evidente que los niños de seis y nueve años los emplean para denotar aspectos concretos de la acción o el personaje (*adrede, sin querer, rápido*), mientras que a partir de los doce años adquieren un sentido más generalizado y sirven para opinar sobre el evento en general, así como para relacionarlo con la

experiencia personal del narrador (*en serio, normalmente, seguramente*). Los adverbios cuantitativos (Ejem. *más, todo, mucho, poco, harto*), por su parte, son empleados por todos los niños de la muestra<sup>67</sup> y cumplen, al igual que los adjetivos cuantitativos, una función restrictiva. Aquí las diferencias observadas radican de nuevo en el uso de adverbios con *-mente (solamente)* sólo a partir de los nueve años, así como en el empleo de un sentido figurado (*un chorro, un montón*) a partir de los doce.

Por último, el tipo de adverbios donde se observaron las mayores diferencias fueron los adverbios oracionales. Éstos tienen la característica de que "no se refieren como los demás adverbios a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio con sentido calificativo o determinativo, sino que se refieren a la oración entera, manifestando la apreciación subjetiva del que habla" (Seco, 1989, p. 117)<sup>68</sup>. Los adverbios oracionales como *prácticamente, obviamente, en realidad y en verdad* sólo estuvieron presentes en los niños de la escuela 2 a partir de los doce años. Lo anterior se debe a que estos niños tienen un mayor contacto con textos escritos (véase 2.1.2.), ámbito en donde aparecen más frecuentemente estos adverbios.

#### 3.3.4.3. Verbos evaluativos

Un análisis cualitativo de los verbos que los niños emplean con una finalidad evaluativa (véase D3 en el Apéndice D para una lista de los verbos

<sup>67</sup> Con excepción del adverbio *harto* que sólo se observó en los niños de la escuela 1.

<sup>68</sup> Kovacci, a su vez, (1999) habla de dos clases de adverbios que se refieren a la oración completa: los 'externos al *dictum*' (modifican al contenido representativo de la oración) y los 'adverbios del *modus*' (relacionados con la modalidad y con la actitud del emisor frente a la enunciación).

evaluativos presentes en la muestra) indicó que los niños de la escuela 2 emplean más verbos diferentes que su contraparte de la escuela 1, lo cual coincide con los resultados cuantitativos reportados en el apartado 3.3.3. Por otro lado, se observó que todos los niños utilizan verbos evaluativos para describir sentimientos observables (*espantarse, tranquilizarse*)<sup>69</sup>, pensamientos o creencias (*creer, decidir, olvidar*), los sentimientos (*sentir, preocuparse*) y la obligación (*tener que, deber*) del narrador o personaje del relato. Sin embargo, sólo a partir de los nueve años estuvieron presentes verbos como *provocar, echarle ganas, reconocer y compartir* en donde el niño hace un juicio a la conducta del personaje con base en normas sociales. Por último, sólo los niños de doce presentaron verbos que involucran un juicio sobre las relaciones sociales entre los personajes de la narración (*dominar, enfrentar, insultar, admirar, alocarse, convenir*).

Por tanto, la evaluación del niño avanza de un enfoque centrado en lo individual (un solo personaje) hacia uno más social y cultural que le permite plasmar opiniones sobre la conducta y las relaciones sociales. Esto indica, como afirma Perner (1988), que el niño es cada vez más capaz de tomar en cuenta los estados mentales de los otros: “understanding social interaction is based on understanding the mental states of the actors” (p. 287), aspecto que se traduce en un lenguaje cada vez más enfocado hacia el interlocutor.

---

<sup>69</sup> Parece ser una regla generalizada en la adquisición de los verbos que se adquieran antes los que denotan acciones observables. Así, Sotillo y Rivière (1997) mencionan que éstos se desarrollan antes de los dos años, mientras que los verbos que expresan acciones internas (*pensar, recordar, digerir*) aparecen más tarde.

Por otra parte, realicé un análisis comparativo de los usos que atribuyen los niños de las tres edades a los verbos evaluativos que estuvieron presentes tanto en las narraciones de los menores como en las de los mayores. Para ello me serví de la propuesta de Booth y Hall (1995), quienes plantean que los verbos de cognición<sup>70</sup>, a los cuales pertenecen la mayoría de los verbos evaluativos seleccionados<sup>71</sup>, se adquieren en un orden que está determinado por la complejidad cognoscitiva que conllevan. De este modo, establecen un orden de desarrollo por niveles que se resume con el siguiente continuo:

*percepción --> reconocimiento --> evocación --> entendimiento --> metacognición --> evaluación*

Dado que las narraciones de los niños implican el relato de algo sucedido con anterioridad, en la muestra no se hizo evidente la presencia de verbos evaluativos para denotar la *percepción*, es decir, la entrada sensorial directa disponible al observador. No obstante, los datos indicaron que todos los niños los emplean para relacionar la entrada sensorial actual (en el momento de la enunciación) con información previa específica (nivel de *reconocimiento*):

*creo que mi hermana se picó* (Xóchitl, 6, E1)

*ya no me acuerdo qué lunes* (Antonio, 9, E1)

*en la UNAM, creo, los incineraban* (Jessica, 12, E2)

A su vez, los niños de las tres edades utilizan verbos para denotar estados sensoriales previos (nivel de *evocación*),

---

<sup>70</sup> Booth y Hall (1995) definen *verbo cognoscitivo* como "those words for which the internal state component of the meaning is the primary or focal component. Most internal state words are verbs with the experiencer as the subject" (p. 530).

<sup>71</sup> El análisis incluyó los siguientes verbos: *asustarse, creer, espantarse, saber, acordarse, imaginarse, pensar y sentir*. Los verbos *deber y tener que* no se incluyeron pues no pertenecen a la clase de verbos cognoscitivos.

se *espantó* mucho (Claudia, 6, E2)  
 sólo *sentí* el dolor (Luis Pedro, 9, E2)  
 me *asusté* mucho (Edgar, 12, E1)

pero sólo a partir de los nueve años presentan verbos que se refieren a redes semánticas mayores, es decir, a aspectos más generales del relato (nivel de *entendimiento*),

no *sabía* de nada (Dulce, 9, E1)  
 no *sabía* qué hacer (Diana, 12, E1)  
*sentí* muy feo (María, 12, E2)

así como aquellos que indican actitudes y creencias sobre la veracidad de los hechos (nivel de *evaluación*)<sup>72</sup>:

si le cuento no me *cree* (Hugo, 9, E1)  
 yo sé que no fue así (Alejandro, 12, E2)

Obsérvese que estos dos niveles, de nueva cuenta, involucran un conocimiento más generalizado, global, por parte del niño.

El análisis anterior sugiere, por ende, que la adquisición de verbos evaluativos está determinada tanto por la creciente capacidad del niño para ir de lo individual a lo social como por la complejidad cognoscitiva que involucra la expresión del verbo mismo<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> No aparecieron verbos evaluativos que reportan conciencia sobre procesos mentales (nivel de *metacognición*).

<sup>73</sup> En un estudio con niños de tres a once años sobre la expresión de estados mentales atribuidos a los personajes de la narración, Bocaz (1996) llega a conclusiones similares. Encuentra que la complejidad cognoscitiva que implica la expresión de los verbos de estado mental repercute directamente en el orden de adquisición de los mismos. A su vez, Rivière y otros (1994) hacen un estudio de la comprensión de los verbos mentales *recordar*, *creer* y *saber* en 80 niños de cuatro y cinco años y concluyen que los atributos semánticos y lógicos que conllevan dichos verbos inciden en su adquisición.

### 3.3.5. Conclusiones

En general, los resultados del análisis de las unidades léxicas evaluativas mostraron una tendencia de desarrollo que coincide con lo reportado por Bamberg y Reilly (1996), quienes, como mencioné en el apartado 3.3.1., afirman que los niños menores centran su atención en aspectos puntuales (nivel local) de la narración, mientras que los mayores integran la información en un nivel más global<sup>74</sup>. Así, los niños de seis años utilizaron adjetivos, adverbios y verbos para describir personajes y objetos concretos, dar opiniones polarizadas, enfatizar aspectos específicos del relato, analizar al personaje de manera individual y siempre utilizando el lenguaje de forma literal. Esto nos muestra que centran su atención en un solo aspecto a la vez cuando marcan su opinión en las narraciones.

En cambio, a partir de los nueve años, y en mayor grado a los doce, se observa un manejo más integrado de la información por parte del niño, pues considera en sus evaluaciones más de un aspecto a la vez. Por un lado, puede marcar la diferencia entre características de validez momentánea y aquellas cuya validez perdura a lo largo de la narración. Por otra parte, la capacidad para ver el evento completo le da al niño mayor la posibilidad de opinar sobre él mediante adjetivos, adverbios y verbos evaluativos. Además, como puede establecer comparaciones entre los diversos sentidos de las palabras, sus términos léxicos matizan el significado, lo que lo lleva a crear significados no literales; a su vez, la habilidad para establecer relaciones entre los personajes

---

<sup>74</sup> Como se recordará, esta tendencia también se observó en el análisis de los tiempos verbales (ver apartado 3.2.3.).

de la narración le da a sus opiniones un enfoque más centrado en las relaciones sociales que en el personaje individual.

La capacidad para ir de lo local a lo global en la evaluación además tiene repercusiones en el manejo de la narración como texto dentro de la situación comunicativa. El niño que es capaz de plasmar las diversas relaciones evaluativas existentes dentro de la narración puede ver que existe también una relación entre la narración como texto y la conversación en la que aparece. Al respecto, Bamberg (1994) observa lo siguiente:

"Only with age do children integrate references to emotions at the strategic relevant points in the narrative so that they can serve as evaluative stances that give insight not only into the motives of the prot- and antagonists, but at the same time into *the point of why the narrative was worth telling at this time in the conversation or interaction*" (p. 69; las cursivas son mías).

Es decir, llega un momento en el que el niño se percata de que no sólo es necesario opinar sobre los eventos narrados, sino que también es importante establecer la razón de ser, la finalidad de la narración (Kernan, 1977), para lo que debe tomar en cuenta las expectativas de su interlocutor. Todo lo anterior se traducirá en la producción de una narración cada vez más relevante a la situación comunicativa, como ya había señalado en el apartado 3.1.6.

En lo referente a las diferencias observadas entre escuelas, al igual que en 3.1.4.2., se hizo evidente que los niños de la escuela 2 tienden a expresar más opiniones personales que los de la escuela 1, lo cual involucra un mayor uso de adjetivos calificativos y verbos evaluativos. Por otra parte, sólo los niños de doce años de la escuela 2 presentaron adverbios oracionales. Esto se explica

por el hecho de que su desarrollo depende de la familiarización que tenga el niño con la lengua escrita, aspecto predominante en el medio social en el que se desenvuelven los niños de dicha escuela. Por tanto, los resultados confirman que el desarrollo de la evaluación está íntimamente ligado a aspectos sociales y culturales.

### **3.4. Conclusiones generales**

A lo largo de este capítulo he intentado plasmar algunos de los mecanismos que se dan en el desarrollo lingüístico de los años escolares. Para ello realicé el análisis de las producciones narrativas de los niños de la muestra con base en tres aspectos: la estructuración narrativa (conocimiento macrolingüístico), el uso de los tiempos verbales en la narración y la evaluación (con énfasis en la presencia de adjetivos, adverbios y verbos evaluativos). Una conjunción de los resultados obtenidos para estos tres niveles de análisis me lleva a concluir que existen dos factores primordiales que determinan el curso que sigue el niño de edad escolar en su desarrollo lingüístico: uno interno y otro externo, como señalo a continuación.

Por una parte, encuentro en los resultados mecanismos lingüísticos que se desarrollaron de manera similar en las dos poblaciones (escuela 1 y escuela 2), es decir, que no mostraron variación con respecto al medio social en el que se desenvuelven los niños. De esta forma, en el análisis de la estructura narrativa, de los tiempos verbales y de los adjetivos, adverbios y verbos evaluativos se hizo evidente una creciente capacidad para estructurar el texto

narrativo, así como para plasmar las relaciones jerárquicas que se establecen entre las estructuras. El desarrollo del manejo de la información desde lo local (relaciones lineales entre oraciones) hasta lo global (relaciones jerárquicas entre estructuras mayores) le proporciona al niño dos herramientas diferentes. En primer lugar, le permite organizar la información del relato de manera tal que pueda ser más fácilmente comprendida por el oyente (conocimiento compartido). Por otra parte, le permite evaluar la información para que cumpla con las posibles expectativas del interlocutor y le dé a la narración una razón de ser (perspectiva compartida). El uso de estas herramientas, propias del lenguaje contextualizador, se traduce en la producción de un texto cada vez más coherente y relevante. El hecho de que los niños de ambas escuelas hayan mostrado el mismo patrón de desarrollo en este sentido indica que se trata de un aspecto que depende de factores lingüísticos y cognoscitivos *internos* al niño, de índole más generalizada<sup>75</sup>.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el análisis de las producciones narrativas también mostraron un desarrollo diferente entre escuelas en algunos aspectos. Se vio que los niños de la escuela 2 favorecieron más que los de la escuela 1 los patrones narrativos clásicos, el uso de cláusulas de apéndice y orientación, así como la expresión de opiniones personales (evaluaciones), lo cual parece indicar que todo niño adapta el tipo de narración a lo esperado en su medio social. Además, los niños de la escuela 2 tuvieron una ventaja sobre los otros en la elaboración de textos más planeados, premeditados y en el empleo

---

<sup>75</sup> Existen trabajos que documentan esta tendencia en diversas lenguas (véase, entre otros, Berman y Slobin, 1994 y Hickmann, 1997).

de adverbios oracionales. Es decir, el contacto frecuente con situaciones comunicativas en las que se hace uso de un lenguaje contextualizador y donde la lengua escrita juega un papel determinante, parece redituar en el desarrollo de ciertos mecanismos lingüísticos<sup>76</sup>. Es aquí donde se hacen presentes los factores *externos*, de carácter más individual, que inciden en el desarrollo del lenguaje en los años escolares.

Ya que he establecido la presencia de factores internos y externos que propician el desarrollo lingüístico en los años escolares, es conveniente encontrar los ámbitos del lenguaje en los que se dan. Y es aquí donde los datos apuntan hacia un panorama congruente: mientras que los factores internos se relacionan con la organización de los contenidos del texto (qué se dice), los externos responden a la forma (cómo se dice)<sup>77</sup>. Esto no resulta sorprendente si se parte del supuesto de que la función universal del lenguaje es comunicar, decir algo, pero que cada lengua y grupo social determinará la manera en que se expresa ese algo. Por tanto, en el desarrollo lingüístico (y metalingüístico, como se verá en el próximo capítulo) del niño en edad escolar intervienen un sinnúmero de aspectos que sólo pueden explicarse desde una perspectiva amplia que tome en cuenta al niño como individuo y como parte del medio social al que pertenece.

---

<sup>76</sup> En un análisis de textos escritos por niños de tercer grado de primaria, Ávila (1988) encuentra que los niños pertenecientes a zonas rurales de nivel socioeconómico bajo poseen una riqueza léxica y una habilidad ortográfica menor que los niños de zonas urbanas de nivel socioeconómico alto. Dichos resultados muestran un paralelo con los de este estudio, puesto que en ambos casos se observa un desarrollo lingüístico distinto en habilidades que dependen del acercamiento del niño a la lengua escrita. En un estudio posterior, Ávila (1992) confirma los resultados sobre la habilidad ortográfica en niños de tercero a sexto grados.

<sup>77</sup> En las reflexiones finales hago una explicación más detallada al respecto.

## Capítulo 4

### El desarrollo metalingüístico: análisis de la reflexión sobre las narraciones

*It is an important aspect of our unique capacities as human beings that we can not only act, but reflect back on our own actions; not only learn and use language, but treat it as an object of analysis and evaluation in its own right*  
Courtney B. Cazden

Como apunté en el primer capítulo, el desarrollo del lenguaje en los años escolares se manifiesta en dos niveles: uno lingüístico y otro metalingüístico. A lo largo del capítulo anterior intenté dar cuenta de algunos aspectos del desarrollo en el nivel lingüístico mediante un análisis de las narraciones producidas por los niños. En este capítulo me centraré en el segundo nivel, el metalingüístico, para lo cual reportaré los resultados obtenidos en las tareas que involucran la reflexión sobre la narración: A (reflexión estructura y evaluación), C (reflexión estructura) y E (reflexión evaluación). Dichos resultados me permitirán, más adelante, realizar una comparación entre los niveles lingüístico y metalingüístico en el desarrollo del lenguaje en los años escolares.

#### 4.1. La reflexión de la narración como texto

Como se recordará (ver 1.2.2.), la capacidad metalingüística es la habilidad que permite reflexionar sobre el lenguaje<sup>1</sup>. Además, como ya he mencionado, se trata de una habilidad que se da en todos los niveles lingüísticos y que se empieza a desarrollar alrededor de los seis años de edad. Está muy ligada al aprendizaje

---

<sup>1</sup> Dado que es necesario comprender el lenguaje antes de reflexionar sobre él, la capacidad metalingüística está muy relacionada con el desarrollo de la comprensión del lenguaje.

de la lengua escrita y a las actividades escolares como los juegos con lenguaje y el análisis lingüístico que se realiza en el aula. Ya que esta investigación se centra en la narración, me abocaré al desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la narración como texto, es decir, analizaré el desarrollo de la reflexión sobre el lenguaje dentro de un nivel denominado metatextual (Gombert, 1992).

La habilidad para reflexionar sobre el texto narrativo como tal ha sido poco estudiada en el lenguaje infantil<sup>2</sup> y, a mi saber, nunca comparando niños de entornos sociales distintos. Entre los estudios que se han realizado hasta la fecha el más sobresaliente es el de Applebee (1978), quien analiza las reflexiones que hacen niños y adolescentes<sup>3</sup> de 6 y 9, 13 y 17 años sobre la narración y establece líneas generales de desarrollo. Reporta que a los seis años el niño tiende a renarrar el texto y a no integrar elementos en un marco más general de análisis, además de que su comprensión<sup>4</sup> es a un nivel literal. A partir de los nueve años, es capaz de clasificar los eventos del relato en categorías y subcategorías, lo cual le permite resumir la información, aunque su comprensión sigue siendo literal. A los trece años, el niño analiza la narración por su estructura y va más allá de lo que el texto dice literalmente. Por su parte, sólo los adolescentes de 17 años pueden además generalizar sobre el significado y las repercusiones del relato en el mundo en el que viven.

---

<sup>2</sup> No obstante, existen estudios sobre los juicios que hacen los adultos sobre las narraciones infantiles, como es el caso del de McCabe y Peterson (1984).

<sup>3</sup> Applebee (1978) no especifica la cantidad de sujetos incluidos en su investigación.

<sup>4</sup> Obsérvese cómo el análisis de la reflexión metatextual involucra dos procesos: la comprensión que tiene el niño de un texto (y su capacidad para reflexionar sobre el mismo) y la producción que puede hacer sobre su reflexión (la argumentación que es capaz de plantear). En este sentido cuando se le pide al niño que externé una reflexión metalingüística, se abarcan las dimensiones tanto de comprensión como de producción del lenguaje.

Los estudios realizados por otros investigadores complementan los resultados de Applebee. Así, Yussen y otros (1980) indagan sobre cómo 69 niños de segundo, cuarto y sexto grados, así como adultos, seleccionan los elementos más importantes o críticos de la narración. Encuentran que los niños más pequeños tienden a contestar al azar y, conforme crecen, son cada vez más capaces de identificar los elementos esenciales del relato. En otro estudio, Stein y Policastro (1984) comparan los conceptos de narración que tienen 42 niños de segundo grado y sus respectivos maestros y encuentran que ambos grupos favorecen las narraciones que contienen más elementos estructurales, pero que los maestros son más flexibles que los niños para calificar un texto como narrativo. Por su parte, Stevens y Yussen (1988) analizan la manera en que 53 niños de segundo y sexto grado explican violaciones en el orden secuencial de una narración. Hallan que mientras que los menores dan respuestas vagas, los mayores proporcionan explicaciones precisas e informativas. Iralde y Danieau (1997) investigan en 99 niños de 8, 10 y 12 años la capacidad para reflexionar sobre narraciones infantiles escritas y concluyen que conforme crecen, son más capaces de encontrar desviaciones en los textos, además de que justifican mejor sus respuestas. Por otro lado, en un estudio en el que 90 niños entre 4 y 12 años deben ubicar palabras sin sentido en una narración, Edwards y Kirkpatrick (1999) encuentran datos interesantes. En primer lugar, observan que los niños preescolares son incapaces de hacer una reflexión metalingüística, lo que confirma que ésta se adquiere en los primeros años escolares. En segunda instancia, muestran que existe un desarrollo progresivo en la capacidad metalingüística, pues mientras que los niños menores (7-8 años) tienden a

centrarse en el contenido de la narración, los mayores (9-12 años) son capaces de conjuntar el contenido y la forma del texto en su reflexión.

En el capítulo anterior concluí que existen factores internos (propios al niño) y externos (determinados por el medio social) que inciden en el desarrollo lingüístico. Ya que lenguaje y metalingüístico están en constante interacción y se afectan uno a otro en los años escolares (véase 1.2.2. y 1.4.1.), podemos pronosticar que los factores internos y externos se hallarán también en el nivel metalingüístico. Será, por tanto, objetivo de este capítulo analizar la manera en que los factores internos y externos influyen en el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre un texto narrativo. Para ello estudiaré las reflexiones que hacen los niños sobre la estructura narrativa (tareas A y C) y sobre la presencia de marcadores de evaluación (tareas A y E).

En este momento es necesario aclarar un aspecto muy importante con respecto al desarrollo de la habilidad para reflexionar sobre la narración como texto. Es sabido que el desarrollo de la capacidad metatextual, además de depender de la familiarización que tenga el niño con textos en el hogar (Burns, Griffin y Snow, 2000), está muy ligado al aprendizaje escolar, pues las situaciones en las que el niño debe reflexionar sobre un texto como tal se dan en su mayoría en actividades curriculares promovidas por la escuela (Barton, 1994:181). En el caso específico de esta investigación, sabemos que los niños de ambas escuelas estudiadas utilizan los mismos libros de texto (véase 2.1.2.), los cuales, desde

1992, siguen un programa que se propone "lograr que los alumnos reflexionen sobre los usos y las funciones de la lengua oral y escrita" (SEP, 1992, p. 11)<sup>5</sup>.

Dichos libros de texto contienen actividades relacionadas con la producción y reflexión del texto narrativo. Así, la lectura y producción de relatos orales y escritos está presente desde el primero hasta el último grados<sup>6</sup>. Por su parte, las actividades que buscan la reflexión sobre la narración como texto se presentan a partir del segundo año. De esta manera, en el libro de segundo se incita al niño a reflexionar sobre la función del título<sup>7</sup> y sobre la importancia del relato como género literario<sup>8</sup> (Reyes González, Silva Cabañas y Praxedis Montes, 1994). En tercer año aparecen actividades en las que el niño debe hallar el final de la narración<sup>9</sup>, así como ubicar las ideas importantes del texto<sup>10</sup> (Alvarado Navarrete, Rojas Alba y Vega Escamilla, 1993). El libro de cuarto grado (Alvarado Navarrete, Rojas Alba y Vega Escamilla, 1994) ya introduce una lección específica para el estudio del cuento<sup>11</sup> y lleva al alumno a reflexionar sobre las partes del mismo (inicio, personajes, problema, final). En quinto se empieza a combinar la reflexión sobre las partes del cuento (personajes, conflicto, resolución, relaciones causa-efecto de los eventos) con la producción de un relato<sup>12</sup>; es decir, se le solicita al niño que planee de antemano narraciones con base en la estructura sobre la que ha reflexionado (Navarro Castilla y otros, 1993). A su vez, el libro de sexto grado

---

<sup>5</sup> Al respecto véase también el artículo de Gomez Palacio y otros (2000).

<sup>6</sup> Véase Hernández Ruiz y Reyes González (1994), Reyes González, Silva Cabañas y Praxedis Montes (1994), Alvarado Navarrete, Rojas Alba y Vega Escamilla (1993, 1994), Navarro Castilla y otros (1993) y Díaz Argüero, Larios Lozano y Vargas García (1994).

<sup>7</sup> "Una historia" (p. 12), "Lee el texto y escribe el título que más te guste" (p. 167)

<sup>8</sup> "Cuentos y más cuentos" (p. 18-19)

<sup>9</sup> "Un final para una historia" (p. 75)

<sup>10</sup> "Reflexiones sobre el texto" (pp. 146-8)

<sup>11</sup> "Todos podemos hacer cuentos" (p. 72-3)

<sup>12</sup> "Las partes del cuento" (p. 24), "Inventa un cuento" (p. 26)

busca consolidar los conceptos adquiridos<sup>13</sup>, además de que introduce la reflexión sobre el papel que desempeña el narrador en el relato<sup>14</sup> (Díaz Argüero, Larios Lozano y Vargas García, 1994).

En teoría, todo niño que finaliza el libro de sexto grado debería contar con las herramientas suficientes para poder reflexionar sobre el contenido, la estructura y la función de una narración. No obstante, se recordará que, independientemente de que sigan el mismo libro de texto, los niños de las dos escuelas investigadas reportan experiencias muy distintas con los mismos (ver 2.1.2.). Por lo que se reporta, en la escuela 1 no se siguen al pie de la letra las indicaciones del libro, puesto que se trabaja la lengua en actividades mecánicas. En cambio, los niños de la escuela 2 mencionan que se enfrentan frecuentemente a tareas adicionales al libro que complementan y consolidan un aprendizaje funcional y reflexivo de la lengua. Por tanto, será papel adicional de este capítulo analizar en qué medida influye la escuela en la capacidad para reflexionar sobre la narración como texto<sup>15</sup>.

## 4.2. Codificación

Antes de iniciar el análisis de las reflexiones que hacen los niños sobre las narraciones es necesario establecer cuáles fueron los criterios que seguí para la codificación de las respuestas. Por una parte, codifiqué los textos elegidos por los

---

<sup>13</sup> "Las partes del cuento" (pp. 25-6), "Las partes de una narración" (pp. 74-5), "Escribe un cuento" (p. 76), "¿ Testigo o protagonista?" (pp. 29-30)

<sup>14</sup> "El narrador: ¿ testigo o protagonista?" (p. 29)

<sup>15</sup> No niego que la experiencia que tenga un niño con narraciones en el ámbito familiar pueda repercutir en su capacidad de reflexión sobre la narración como texto. Sin embargo, esto será sólo de manera indirecta puesto que la forma o estructura textual no es un aspecto que suelen discutir padres e hijos al referirse a un texto compartido.

niños y, por otro lado, las respuestas que daban para justificar su elección. Esto lo detallo a continuación.

#### 4.2.1. Elección del texto

En primer lugar codifiqué la respuesta del niño ante la pregunta “¿quién ganó?”. En todos los casos codifiqué la respuesta final del niño (algunos cambiaron de parecer a lo largo de la conversación) y a cada tarea le correspondieron tres opciones: el títere amarillo, el rojo o un empate entre ambos. Así, en la tarea A (reflexión estructura y evaluación) el niño elegía entre guión sin evaluación, narración con evaluación o empate; en la tarea C (reflexión estructura) entre guión, narración o empate; y en la tarea E (reflexión evaluación) entre narración con evaluación, sin evaluación o empate (ver 2.1.4.).

#### 4.2.2. Tipo de respuestas

Las respuestas de los niños se codificaron bajo tres categorías no excluyentes entre sí (cada respuesta podía ser asignada a una o más categorías). Para la codificación tomé como respuestas sólo las expresiones en las que el niño aportara información nueva<sup>16</sup>. A su vez, las respuestas repetidas no se cuantificaron y consideré todas las respuestas, aunque no fueran correctas. Las categorías de codificación fueron las siguientes:

---

<sup>16</sup> Hubo muchos niños, sobre todo entre los menores, que en lugar de dar una respuesta repetían partes del texto analizado. Esto coincide con lo encontrado por Applebee (1978).

#### 4.2.2.1. *Respuestas de contenido*

Bajo esta categoría codifiqué todas las respuestas de los niños que estuvieran relacionadas con el contenido de la narración, ya sea la trama misma, los eventos ocurridos o con estructuras narrativas de contenido (obstáculo, resolución, entre otros)<sup>17</sup>. Aquí definí varios tipos:

- a) **Obstáculo:** el niño hace mención a la presencia o ausencia del obstáculo de la narración (Ejem. *se quería comer a la ardilla*<sup>18</sup>, *no pasó nada, tiene un nudo en el que pasan los problemas*).
- b) **Resolución:** el niño menciona diferencias entre las narraciones debidas a la resolución (Ejem: *encontró hartas nueces en un árbol, no terminó de contar la historia, ya no tenía que ir por más nueces*).
- c) **Conocimiento de mundo:** el niño da una razón relacionada con su experiencia personal (Ejem. *la ardilla tiene su alimento, las nueces van a caer en sus agujeros, las ardillas comen nueces*).
- d) **Juicio de verdad:** el niño hace un juicio sobre la veracidad o falsedad de la narración o de algún evento dentro de la misma (Ejem. *su historia es más verdadera, el águila no puede caminar, las águilas no caben en un agujero*).
- e) **Juicio moral:** el niño hace un juicio moral sobre las acciones de los personajes (Ejem: *las ardillas deberían de ser trabajadoras, está mal que las águilas se coman a los animales, fue muy lista en subirse a un árbol*).
- f) **Elementos faltantes:** el niño menciona algún elemento que no se explicita en una de las narraciones, ya sea concreto (Ejem: *faltó el cielo, no dijo de las nueces*) o abstracto (Ejem: *faltó suspenso*).
- g) **Ruptura de la canonicidad:** el niño se refiere a la presencia (Ejem: *fue una vez nada más, un día que pasó algo*) o la ausencia (Ejem: *la vida diaria de la ardilla*) de una ruptura de la canonicidad. A diferencia del obstáculo, el niño no menciona un evento en sí, sino la diferencia entre lo cotidiano y lo fuera de lo esperado en la narración.

---

<sup>17</sup> Si bien las respuestas de contenido parecen obedecer a una capacidad del niño para reflexionar sobre el mundo en general, en el momento en el que se le pide que reflexione sobre un texto específico debe incursionar en el ámbito de la reflexión metatextual.

<sup>18</sup> Todos los ejemplos mencionados pertenecen a las respuestas dadas por los niños.

h) Relevancia de la información: el niño hace mención a la relevancia o irrelevancia de algún tipo de información (Ejem: *ya sabemos que el águila no cabe en el agujero, contó lo principal que hacen las ardillas, no tiene nada que ver con la historia*).

i) Emociones: cuando el niño hace alusión a la expresión de emociones, sentimientos o pensamientos del títere que narra (Ejem: *dijo cómo pensó que era la tortuga para ella, dijo lo que ella sintió*).

j) Causa-efecto: el niño menciona la presencia o ausencia de una relación de causa-efecto en la narración (Ejem: *y por eso se tuvo que esconder, dijo por qué se enojó*).

#### 4.2.2.2. Respuestas de forma

Dentro de esta categoría codifiqué todas las respuestas relacionadas con la forma de la narración como texto, sin hacer alusión al contenido. Encontré varios tipos:

a) Longitud: el niño menciona que hay diferencias en la longitud de los textos (Ejem. *estuvo un poquito más larga, éste habló más, fue larga*).

b) Estructura textual: el niño menciona en su respuesta la presencia de algún tipo de estructura que va más allá de la oración. Puede ser narrativa (Ejem: *el desenlace, tiene un nudo en el que pasan los problemas*<sup>19</sup>) o referente al texto completo (Ejem: *lo va diciendo como si fuera por pasos, fue como dos historias*).

c) Género: el niño compara las narraciones por géneros literarios (Ejem: *como si fuera una crónica, así son todas las historias, platicó como una anécdota*).

d) Expresividad del narrador: el niño marca diferencias en la manera de relatar del títere narrador (Ejem: *habló con más entusiasmo, como que le echó más ganas, se me hizo más expresiva*).

e) Elementos lingüísticos: el niño cita elementos presentes en el texto (Ejem: *lo de 'había una vez' normalmente aparece, aumentarle palabras como artículos sencillos, empezaba con 'había una vez'*).

f) Adjetivos, adverbios y verbos evaluativos: el niño cita un adjetivo, un adverbio o un verbo evaluativo de la narración dentro de su respuesta (Ejem: *preciosa, lentamente, pensó*). Cada categoría gramatical se codificó en un grupo separado.

---

<sup>19</sup> La reflexión *tiene un nudo en el que pasan los problemas* es un claro ejemplo de cómo una respuesta se puede asignar a dos categorías (contenido: obstáculo y forma: estructura textual).

#### 4.2.2.3. *Respuestas de actuación*

Bajo esta categoría agrupé las respuestas en las que el niño hace alusión a la relación entre el títere narrador y su auditorio. Las dividí en dos clases:

- a) Auditorio: el niño hace mención explícita del auditorio al que va dirigida la narración (Ejem: *lo cuenta como si estuviera diciéndoselos a unos niños, haciéndolo más divertido para los niños*).
- b) Comprensibilidad: el niño informa sobre la comprensibilidad del texto (Ejem: *tiene más sentido, no se le entiende bien, dice cosas más sencillas*).

A continuación presento los resultados obtenidos en las reflexiones que hacen los niños sobre los textos.

### **4.3. Reflexión sobre la estructura narrativa y los marcadores de evaluación (Tarea A)<sup>20</sup>**

#### 4.3.1. Resultados generales

El 92% de los niños de la muestra eligió la narración con marcadores de evaluación como el texto más parecido a una historia<sup>21</sup>. Lo anterior indica que la gran mayoría de los niños fue capaz de observar las diferencias entre los textos y prefirió la narración con marcadores de evaluación.

Un análisis por edades de la cantidad de respuestas dadas por los niños señala lo siguiente:

---

<sup>20</sup> Algunos ejemplos de las reflexiones que hacen los niños sobre los textos se encuentran en el Apéndice E.

<sup>21</sup> Abril (6, E1) consideró que las dos narraciones eran iguales y Dulce (9, E1) calificó como mejor el guión sin evaluación.

	Contenido	Forma	Actuación	Total
6 años	4	10	2	16
9 años	21	15	1	37
12 años	21	33	8	62

N=115

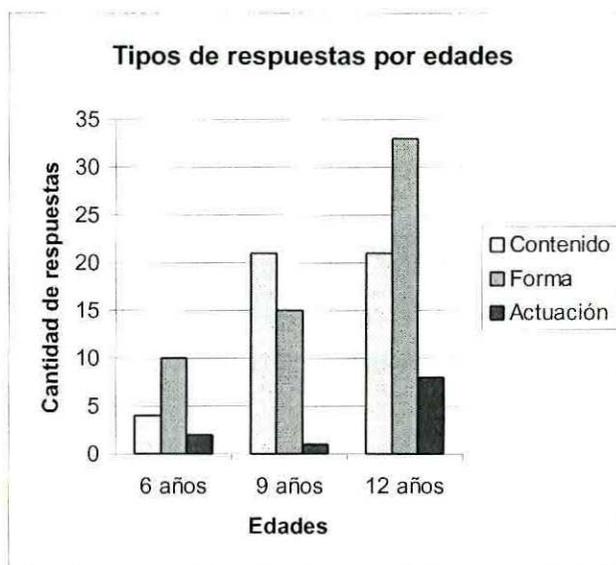
Tabla 19. Cantidad de respuestas por edades para la tarea A

En general la tabla indica un incremento por edad en la cantidad de respuestas que dan los niños sobre las narraciones, dato que coincide con lo reportado por Iralde y Danieau (1997) para la reflexión sobre narraciones escritas. Los niños de seis expresan cada uno en promedio dos respuestas<sup>22</sup>, los de nueve años cinco y los de doce ocho. Lo anterior indica que conforme el niño crece, se da cuenta de que es necesario aportar la mayor cantidad posible de respuestas para justificar su elección<sup>23</sup>.

Por otro lado, el análisis de los tipos de respuestas por edades mostró lo siguiente:

<sup>22</sup> De hecho, sólo los niños de la escuela 2 aportaron respuestas informativas que se pudieron codificar. Los niños de la escuela 1 repitieron algunos pasajes del texto analizado en lugar de respuesta. Su comportamiento tan diferente del de los otros niños coincide con lo encontrado en el capítulo 3 y puede estar relacionado con el poco contacto previo que han tenido con textos narrativos en el hogar.

<sup>23</sup> Como puede observarse, las tareas de reflexión sobre las narraciones dirigen nuestra atención a la presencia de una habilidad lingüística adicional: la argumentación. En ese sentido, las respuestas de los niños no sólo indican su reflexión sobre el texto, sino además una habilidad para argumentarla. El desarrollo de la capacidad de argumentación resulta ser, por tanto, una tema susceptible de un futuro estudio.



Cuadro 4. Respuestas por tipo en los niños de las tres edades para la tarea A

Las respuestas relacionadas con la *forma* de la narración muestran un avance gradual conforme el niño desarrolla su lenguaje. Esto indica que hay una relación directa entre la edad y la capacidad para reflexionar sobre el texto como tal. Por otra parte, se hace evidente un desarrollo diferente con respecto a las respuestas de *contenido*. Este tipo es poco frecuente en los niños de seis años y más frecuente en los de nueve y doce<sup>24</sup>. Lo anterior está relacionado con el hecho de que los menores no consideran necesario dar tantas respuestas como los mayores. Por otro lado, las respuestas de *actuación*, es decir, las que consideran la relación entre el narrador y su auditorio, son muy poco frecuentes en los niños de seis y nueve años y aparecen más en los niños mayores. Este tipo de respuesta, por tanto, está relacionada con mecanismos de desarrollo más tardío, como señalaré más adelante.

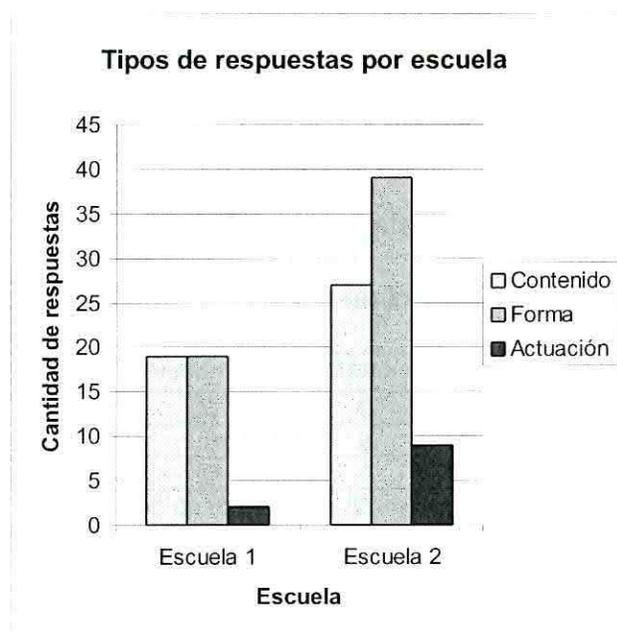
<sup>24</sup> En estos últimos dos grupos se observa un desempeño similar.

Ya que parto del supuesto de que el trabajo con textos en la escuela motiva en gran medida el desarrollo metatextual, realicé una comparación entre los niños de las escuelas 1 y 2. Los resultados se observan a continuación:

	Contenido	Forma	Actuación	Total
Escuela 1	19	19	2	40
Escuela 2	27	39	9	75

N= 115

Tabla 20. Cantidad de respuestas por escuelas para la tarea A



Cuadro 5. Tipos de respuestas por escuela para la tarea A

Los datos en general señalan que los niños de la escuela 2 dan casi el doble de respuestas que los de la escuela 1. A su vez, en un análisis por tipo de respuestas no aparecen diferencias sustanciales en las concernientes al *contenido*, pero sí en las de *forma*. En este caso los niños de la escuela 2 producen casi el doble que los de la escuela 1. Es decir, los niños de la escuela 2 tienen una mayor capacidad para expresar sus reflexiones con respecto al texto mismo, independientemente

del contenido. Algo similar ocurre con las respuestas de *actuación*. Más adelante intentaré darle una explicación a este fenómeno.

#### 4.3.2. Resultados por tipo de respuesta

En un análisis más profundo de las respuestas de los niños los datos indicaron otras diferencias por edad y escuela para cada uno de los tipos (contenido, forma, actuación), como señalo a continuación.

##### 4.3.2.1. *Respuestas de contenido*

Un análisis por edades de las respuestas centradas en el contenido del texto mostró diferencias en los siguientes tipos:

	<i>Pensamiento</i>	<i>Moral</i>	<i>Causa/efecto</i>	<i>Resolución</i>
6 años	0	0	0	1
9 años	0	3	3	5
12 años	3	4	4	5

Tabla 21. Tipo de respuestas de contenido en las que hubo diferencia por edades en la tarea A

Los datos indican una tendencia en el desarrollo hacia la expresión de respuestas morales,

Que se siente obediente en una banca esperando a su mamá (Dulce, 9, E1)  
Se le hizo injusto (María, 12, E2)

respuestas sobre la presencia o ausencia de una relación causa-efecto

Y por eso se tuvo que esconder (Hugo, 9, E1)  
No entendí por qué se enojaba la niña (María, 12, E2)

y aquellas centradas en la resolución del obstáculo de la narración<sup>25</sup>.

Su mamá aprendió a recogerlo (Antonio, 9, E1)  
Así le dio una lección a la mamá al final (Alejandro, 12, E2)

<sup>25</sup> Como se recordará, la necesidad de plantear una resolución en la narración también se observa en la producción de narraciones en los niños a partir de los 9 años (véase el apartado 3.1.3.3.).

Este tipo de respuestas está ausente en su mayoría en los niños más pequeños. Además, me percaté de que las respuestas morales dadas por los niños de doce años van más allá de la situación narrada hacia el terreno del deber ser, cuestión no observada en los niños menores:

Está bien que vengan por nosotros (Edgar, 12, E1)

Darle una lección a su mamá no es muy bueno (María, 12, E2)

No hay que dejar a los niños en lados desconocidos (Oscar, 12, E1)

Por lo tanto, puedo decir que las respuestas relacionadas con la moral se dan muy entrados los años escolares<sup>26</sup>.

Otro aspecto que aparece tardíamente es la expresión del pensamiento del títere narrador, presente sólo en los niños de doce años y de la escuela 2:

Dijo lo que pensaba (Jessica, 12, E2)

Dice lo que piensa (Juskani, 12, E2)

Al comparar los tipos de respuestas entre escuelas, observé las siguientes diferencias:

	<i>Pensam.</i>	<i>Resolución</i>	<i>Ruptura</i>	<i>Faltantes</i>
Escuela 1	0	8	0	0
Escuela 2	3	3	3	3

Tabla 22. Respuestas de contenido en las que hubo diferencias por escuelas en la tarea A

Mientras que los niños de la escuela 1 se centran en el desenlace,

Se enojó su mamá (Paola, 9, E1)

La mamá se arrepintió (Diana, 12, E1)

los de la escuela 2 tienden a dar respuestas relacionadas con los pensamientos del narrador, como ya ejemplifiqué, la ruptura de la canonicidad

<sup>26</sup> Lo anterior coincide con lo hallado por Kohlberg, quien basado en los trabajos de Piaget, encuentra que la expresión de juicios morales implica la capacidad para asumir el rol de otro, capacidad que empieza a darse de manera gradual a partir de los seis años (véase Hersh y otros, 1979). Este desarrollo continuará a lo largo de la adolescencia, como argumenta Eisenberg (1990).

Él solamente se escondió una vez (Juan Salvador, 9, E2)

Una vez no llegó su mamá (Alejandro, 12, E2)

y con elementos faltantes en la narración:

Dijo más cosas (Juan Salvador, 9, E2)

Le faltó más contenido (Juskani, 12, E2)

#### 4.3.2.2. *Respuestas de forma*

Si bien la cantidad de respuestas de forma obtenidas fue limitada, me es posible señalar ciertas tendencias en el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre el texto, como se ve en la siguiente tabla:

	<i>Longitud</i>	<i>Expresión</i>	<i>Estructura</i>
6 años	3	3	0
9 años	3	4	2
12 años	8	8	6

Tabla 23. Respuestas de forma en las que hubo diferencias por edades en la tarea A

Como muestra la tabla, las respuestas de forma son más frecuentes en los niños de doce años, aunque en los más pequeños ya se dan reflexiones sobre la longitud del texto

Fue más larga (Manuel, 6, E2)

Estuvo más larga (Paola, 9, E1)

y la manera en que se expresa el narrador<sup>27</sup>:

Habló con más entusiasmo (Claudia, 6, E2)

Como que se expresó más (Hugo, 9, E1)

El rojo sonó más fuerte (Luis Pedro, 9, E2)

En las respuestas sobre la expresión del narrador llama la atención que los niños de seis y nueve se refieren sólo a características concretas y observables,

<sup>27</sup> Cabe recordar que la narración con evaluación (véase 2.1.3.5.) no sólo se caracterizaba por la presencia de adjetivos, adverbios y verbos evaluativos, sino también por otro tipo de evaluadores, entre ellos la entonación.

mientras que los de doce van más allá de lo observable<sup>28</sup>, como muestran los siguientes ejemplos:

Se le sentía más segura (Jessica, 12, E2)

Fue severa (Diana, 12, E1)

Que sea más abierto en su lenguaje (Juskani, 12, E2)

Por otra parte, las respuestas relacionadas con estructuras mayores a la oración (estructuras textuales), sólo estuvieron presentes en los niños de la escuela 2 y mostraron diferencias por edad. Mientras que los niños de nueve mencionan de manera vaga las estructuras textuales,

Se saltaba muchas cosas (Luis Pedro, 9, E2)

Que diga cosas que chequen con la palabra (Juan Salvador, 9, E2)

los de doce son mucho más específicos:

La segunda tiene más enriquecida el diálogo (Jessica, 12, E2)

Como que ésta no tenía secuencia (Alejandro, 12, E2)

#### 4.3.2.3. *Respuestas de actuación*

Quedan por analizar las respuestas que dieron los niños con respecto a la relación existente entre el narrador y su auditorio. Es importante recordar que este tipo de respuestas se presentó primordialmente en los niños de doce años y en mucho mayor proporción en la escuela 2. Fueron más frecuentes (casi el doble) aquellas que indican la comprensibilidad de la narración

Como que se entendió un poco más (Leonora, 9, E2)

Lo explicó (Nayely, 12, E1)

Así le puedes entender mucho mejor (Jessica, 12, E2)

Ahí como que no me queda claro (Alejandro, 12, E2)

---

<sup>28</sup> Esto coincide con los resultados reportados en 3.3.4.1. para la expresión de adjetivos evaluativos.

que las que hacen mención del auditorio al que va dirigido la misma:

Él hizo que nosotros hiciéramos risas (Martín, 6, E2)

Como que le daba pena hablar en público (Alejandro, 12, E2)

Hace que la gente se interese (Juskani, 12, E2)

En este último grupo de ejemplos de nuevo se ve que el niño pequeño se basa en características concretas y observables, mientras que los mayores van más allá de lo observable.

#### 4.4. Reflexión sobre la estructura narrativa (Tarea C)

##### 4.4.1. Resultados generales

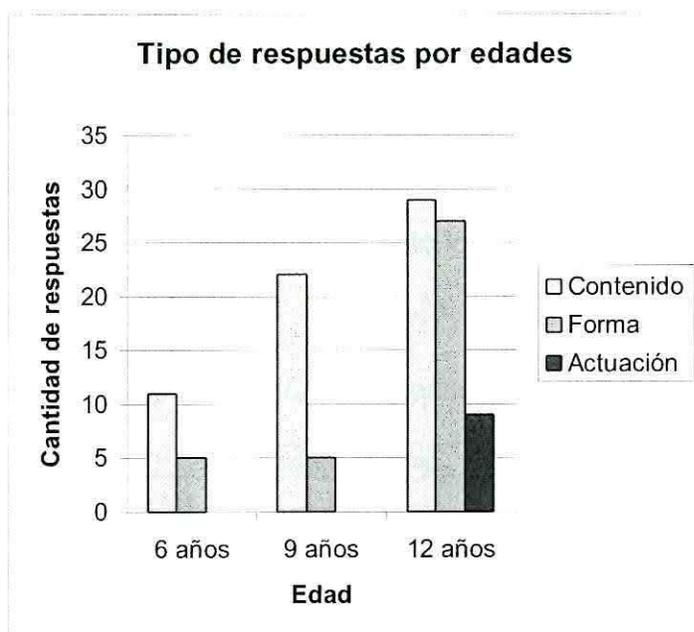
De los 24 niños de la muestra, 88% eligieron la narración como el texto más parecido a una historia<sup>29</sup>. El análisis cuantitativo de los tipos de respuestas mostró grandes diferencias por edades:

	Contenido	Forma	Actuación	Total
6 años	11	5	0	16
9 años	22	5	0	27
12 años	29	27	0	65

*N= 108*

Tabla 24. Cantidad de respuestas por edades para la tarea C

<sup>29</sup> Entre los niños que no calificaron como más representativa la narración estuvieron de nueva cuenta Abril (6, E1) y Dulce (9, E1), además de Juan Salvador (9, E2). La primera no observó diferencias entre ambos textos y los últimos consideraron mejor el guión.



Cuadro 6. Tipo de respuestas por edades para la tarea C

En general los datos muestran un incremento relacionado con la edad en la cantidad de respuestas que los niños dan sobre las narraciones. Los niños de doce expresan en promedio ocho, mientras que los de seis y nueve años dan dos y tres, respectivamente. Lo anterior concuerda con un estudio de Yussen y otros (1980) con niños de segundo, cuarto y sexto grados, en donde se reporta que conforme crecen los niños son cada vez más capaces de identificar los elementos importantes y críticos de la narración. Además, coincide con los resultados reportados para la tarea A (reflexión estructura y evaluación).

Un análisis de los tipos de respuestas por edades indica que las relacionadas con el *contenido* de la narración son las más frecuentes y muestran un avance gradual conforme el niño desarrolla su lenguaje. Por otra parte, los datos señalan un desarrollo distinto con respecto a las respuestas de *forma*. Éstas son poco frecuentes en los niños de seis y nueve años y más frecuentes en los

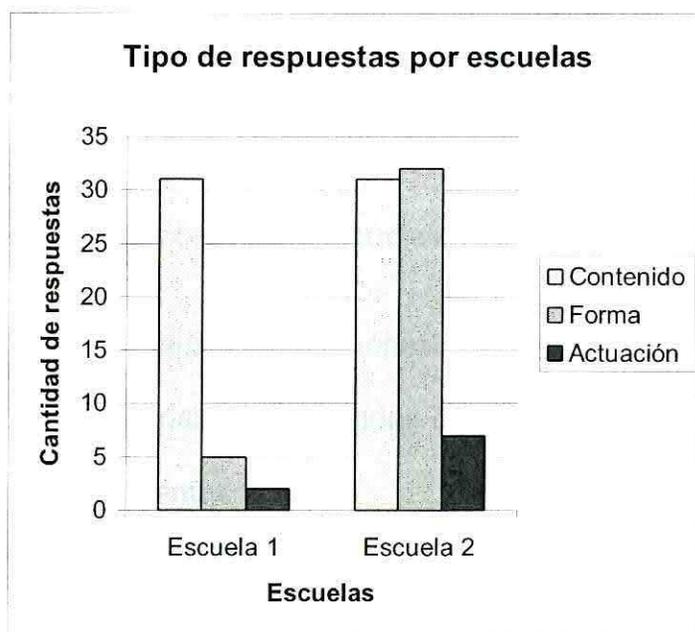
niños de doce. Lo anterior concuerda con una investigación de Stevens y Yussen (1988), quienes encuentran que sólo a partir del quinto grado los niños son capaces de proporcionar explicaciones precisas e informativas sobre la estructura narrativa. Adicionalmente, sólo los niños de doce años presentaron respuestas de *actuación*.

La comparación entre escuelas arrojó los siguientes resultados:

	Contenido	Forma	Actuación	Total
Escuela 1	31	5	2	38
Escuela 2	31	32	7	70

*N* = 108

Tabla 25. Cantidad de respuestas por escuelas para la tarea A



Cuadro 7. Respuestas por escuelas para la tarea C

Los datos muestran que los niños de la escuela 2 presentan casi el doble de respuestas que los niños de la escuela 1. Como ya se había observado en la tarea A, los niños de la escuela 2 superan a los de la escuela 1 en el análisis de la narración como texto y en la referencia a estructuras textuales. Ya que, como ya

mencioné, este tipo de habilidades se promueve primordialmente en la escuela, los resultados anteriores indican que las tareas lingüísticas dadas en la escuela 2 favorecen más la reflexión sobre el texto narrativo que las utilizadas en la escuela 1.

Por otra parte, el análisis por tipo de respuestas confirma lo anterior. Si bien existe un desarrollo similar por escuelas en las respuestas concernientes al *contenido*, los niños de la escuela 2 rebasan en seis veces a los de la escuela 1 en la producción de respuestas de *forma*. Algo similar ocurre con la expresión de respuestas de *actuación*. Esto coincide con lo encontrado en el apartado 4.3.1.

#### 4.4.2. Resultados por tipo de respuesta

En un análisis de las respuestas por tipo también se hicieron evidentes las diferencias por edad y escuela entre los niños, como indico a continuación.

##### 4.4.2.1. *Respuestas de contenido*

Un análisis por edades de las respuestas de contenido mostró diferencias en los siguientes tipos:

	<i>Moral</i>	<i>Obstáculo</i>	<i>Ruptura</i>	<i>Verdad</i>
6 años	0	2	0	0
9 años	2	1	2	2
12 años	6	7	5	3

Tabla 26. Respuestas de contenido que mostraron diferencias por edades en la tarea C

Los datos indican una tendencia en el desarrollo hacia la expresión de respuestas relacionadas con valores de verdad y morales, ausentes en los niños más pequeños:

Su historia es más verdadera (Hugo, 9, E1)

Debían de ser trabajadoras para ir por su alimento (Edgar, 12, E1)

Además, sólo los niños de nueve años se basan en características relacionadas con el personaje,

Fue muy lista en subirse a un árbol (Leonora, 9, E2)

Tuvo mucha suerte la ardilla (Mónica, 9, E2)

mientras que los de doce se centran en una valoración del deber ser:

Está mal que las águilas se coman a los animales (Edgar, 12, E1)

No fue trabajadora (Diana, 12, E1)

Lo anterior coincide con los resultados obtenidos para la tarea A y de nuevo indica que la capacidad para hacer juicios de verdad y morales es de desarrollo tardío y lo es más aún la expresión de valores del deber ser.

Por otro lado, los datos señalan que con la edad también aumentan las respuestas relacionadas con estructuras narrativas de contenido (obstáculo, ruptura de la canonicidad):

No pasó nada (María, 12, E2)

Tiene un nudo en el que pasan los problemas (Juskani, 12, E2)

Además, en un análisis de las respuestas con respecto a los elementos faltantes, se observa una diferencia marcada entre los niños de seis y nueve años por un lado<sup>30</sup>,

Faltó el cielo (Edgar, 6, E2)

Faltaron las nueces (Martín, 6, E2)

Faltó de los hoyos (Paola, 9, E1)

y los de doce por otro:

---

<sup>30</sup> Este es uno de los pocos casos en que los niños de nueve años se acercan más a los menores que a los mayores.

Fue más completa la historia (Jessica, 12, E2)

Faltó suspenso (Juskani, 12, E2)

No hubo problema (Juskani, 12, E2)

Los ejemplos anteriores muestran que los niños pequeños hacen alusión a objetos concretos específicos de la narración, mientras que los mayores se refieren a elementos faltantes de la narración como texto. Como en la tarea A aparece una tendencia a ir desde lo más concreto y relacionado con el contenido de la narración hacia una reflexión más centrada en el texto como tal. Esta tendencia, a su vez, se relaciona con el desarrollo del niño para ir desde un nivel local hacia uno global, señalado en el capítulo 3 (véase 3.4.).

Al comparar por escuelas los tipos de respuestas de contenido que presentan los niños, se ve un fenómeno muy interesante que muestra la siguiente tabla:

	<i>Conoc. mundo</i>	<i>Moral</i>	<i>Obstáculo</i>	<i>Resolución</i>	<i>Ruptura</i>	<i>Verdad</i>
Escuela 1	5	7	3	6	1	5
Escuela 2	0	1	7	10	6	0

Tabla 27. Respuestas de contenido que mostraron diferencias por escuelas en la tarea C

Mientras que los niños de la escuela 1 centran sus respuestas en conocimiento de mundo, juicios morales y juicios de verdad,

Las ardillas comen nueces (Hugo, 9, E1)

Las ardillas deben de salir por sus nueces (Edgar, 12, E1)

Lo que contó sí fue verdad (Dulce, 9, E1)

los de la escuela 2 dan respuestas más relacionadas con los elementos de contenido propios de la narración (obstáculo, resolución, ruptura de la canonicidad):

El águila trató de perseguir a la ardilla (María, 12, E2)

No terminó de contar la historia (Manuel, 6, E2)

Lo está contando como muy rutinario (Jessica, 12, E2)

Esto indica que entre las escuelas existen maneras diferentes para reflexionar sobre las narraciones. Los niños de la escuela 1 dan respuestas más relacionadas con su vida cotidiana, mientras que los de la 2 se centran más en el texto como tal. Esto debe estar relacionado con su mayor experiencia previa con el análisis de textos en la escuela, como detallaré más adelante.

#### 4.4.2.2. *Respuestas de forma*

Un análisis de los tipos de respuestas de forma que producen los niños mostró las siguientes diferencias por edades:

	<i>Estructura</i>	<i>Expresión</i>	<i>Género</i>	<i>Longitud</i>
6 años	0	3	0	2
9 años	0	1	0	2
12 años	6	4	13	2

Tabla 28. Respuestas de forma en las que hubo diferencias por edades en la tarea C

Como ya mencioné, las respuestas de forma están mucho más presentes en los niños de doce años. En los más pequeños aparecen reflexiones sobre la longitud del texto, así como sobre la manera en la que se expresa el narrador (al igual que en la tarea A: reflexión estructura y evaluación),

Estuvo un poquito más larga (Manuel, 6, E2)

Habló con más entusiasmo (Claudia, 6, E2)

pero no es sino hasta los doce años, y sólo en la escuela 2, cuando surgen reflexiones sobre las estructuras narrativas y el género textual:

El desenlace es cuando se mete al agujero (Juskani, 12, E2)

Es como si fuera una crónica (Jessica, 12, E2)

Es lo que acostumbran hacer en las historias (María, 12, E2)

Platicó como una anécdota que le sucedió a la ardilla (Alejandro, 12, E2)

Lo anterior confirma que la reflexión sobre las estructuras narrativas y el género textual obedece primordialmente a un aprendizaje relacionado con el proceso escolar, como muestra un estudio de Hicks (1990). En este sentido, las actividades favorecidas en la escuela 2 tienden a desarrollar más esta capacidad en el niño que las utilizadas en la escuela 1.

#### 4.4.2.3. *Respuestas de actuación*

Hace falta ahora analizar las respuestas de actuación que presentaron los niños. Es conveniente recordar que a lo largo de la tarea C estas respuestas aparecieron sólo en los niños mayores y primordialmente en los de la escuela 2. El análisis señala que fueron muy comunes las respuestas que se refieren a la comprensibilidad del texto,

Se entendió más (Diana, 12, E1)

Tiene más sentido la historia del amarillo (María, 12, E2)

Sí se expresaba bien pero no se siente tanto (Juskani, 12, E2)

mientras que sólo una niña hizo referencia al impacto del texto en el auditorio:

El de amarillo lo cuenta como si estuviera diciéndoselos a unos niños (Jessica, 12, E2)

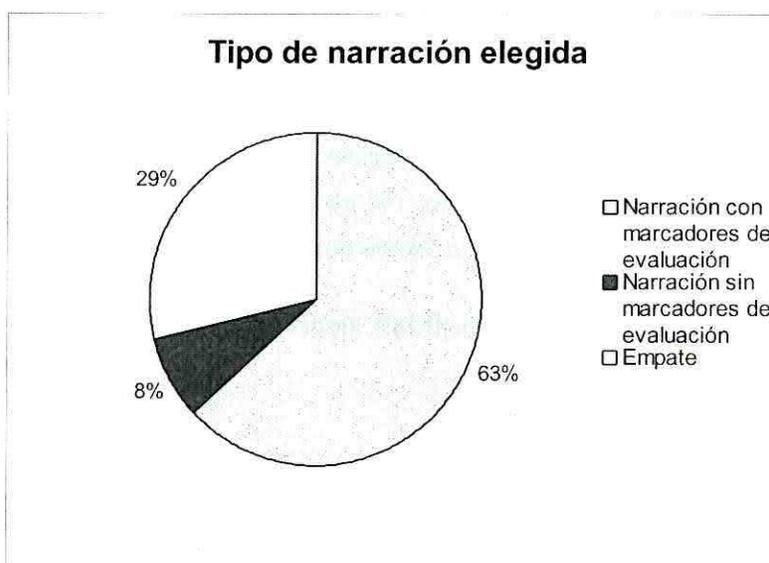
Lo hizo más divertido para los niños (Jessica, 12, E2)

Estos resultados coinciden con los observados en la tarea A (reflexión sobre estructura y evaluación).

## 4.5. Reflexión sobre marcadores de evaluación (Tarea E)

### 4.5.1. Resultados generales

Los resultados obtenidos en esta tarea muestran grandes diferencias con respecto a las tareas A (reflexión estructura y evaluación) y C (reflexión estructura) en cuanto a la elección del texto más representativo de una historia. De los 24 niños de la muestra sólo el 63% eligió la narración con marcadores de evaluación como la mejor, mientras que un 29% consideró ambas narraciones como buenas historias y 8% prefirió la que no incluía marcadores. El siguiente cuadro muestra las tendencias obtenidas:



Cuadro 8. Porcentajes de narraciones elegidas en la tarea E

Estos resultados señalan que para los niños la presencia de marcadores de evaluación no es tan importante como la estructura narrativa para catalogar un texto como narración. El hecho de que varios niños consideraran las dos narraciones de la tarea como iguales confirma esta suposición. Además, dos niños

de la escuela 2 argumentaron en favor de la narración sin marcadores, como vemos en los siguientes ejemplos:

A mí me gustó la segunda porque como que en la primera te lo describe un poquito más a detalle y como que no te la puedes imaginar así tú como tú quieras. Te la tienes que imaginar como te la dice él. (Alejandro, 12, E2)

La mejor historia ella porque como que no le dio mucha crema a sus tacos. (María, 12, E2)

Esto indica que para el niño la presencia de marcadores de evaluación en la narración es cuestión de gusto personal, o que depende del auditorio al que va dirigido el relato, como afirman algunos de los niños mayores, también de la escuela 2:

Depende también el gusto de la persona. También puede ser muy buena la historia sin detalles porque te la puedes imaginar tal vez más y a veces los detalles aburren (Jessica, 12, E2)

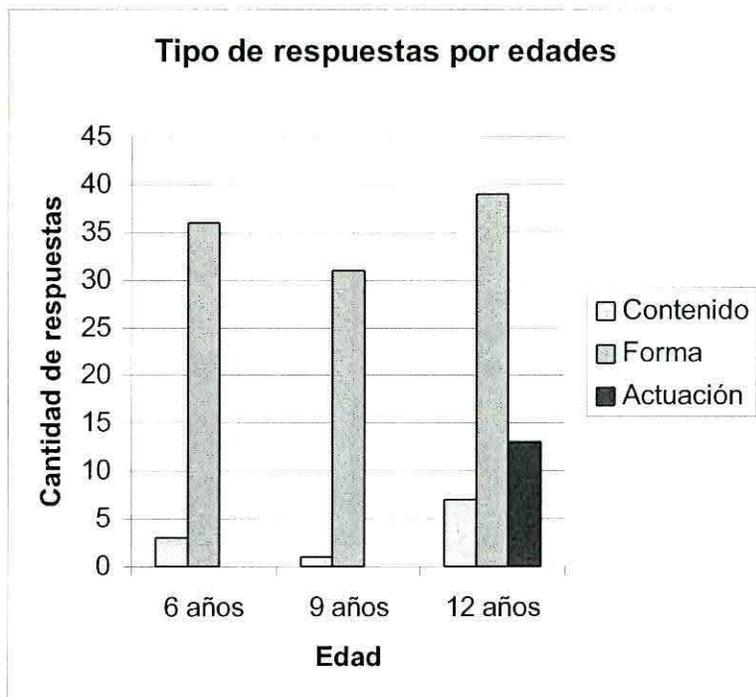
Depende a quién se la cuentas porque, haz de cuenta, si se la cuentas a un niño sería bueno contársela como la contó la roja (María, 12, E2)

Por otra parte, un análisis del tipo de respuestas mostró las siguientes diferencias por edades:

	Contenido	Forma	Actuación	Total
6 años	3	36	0	39
9 años	1	31	0	32
12 años	7	39	13	59

*N= 130*

Tabla 29. Cantidad de respuestas por edades para la tarea E



Cuadro 9. Tipo de respuestas por edades en la tarea E

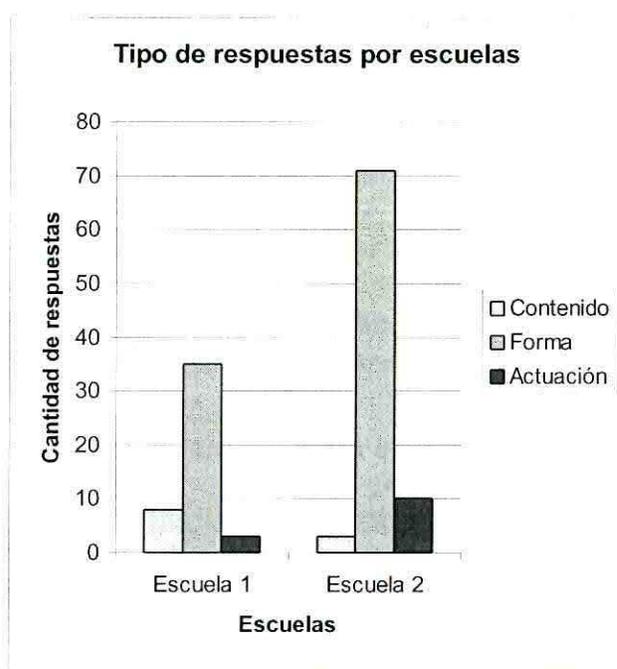
En general, los datos indican un comportamiento muy diferente al visto en las tareas A y C. En esta tarea llama la atención la preponderancia de las respuestas de *forma* sobre las de *contenido*, así como un desempeño similar en las tres edades. Esto indica que no existen diferencias cuantitativas en la capacidad para reflexionar sobre la presencia de marcadores de evaluación en la narración. Por otro lado, y en armonía con los resultados de las tareas anteriores, las respuestas de *actuación* aparecen de nuevo como tardías, pues sólo se encuentran en los niños mayores.

La comparación entre escuelas arrojó los siguientes resultados:

	Contenido	Forma	Actuación	Total
Escuela 1	8	35	3	46
Escuela 2	3	71	10	84

N= 130

Tabla 30. Cantidad de respuestas por escuelas para la tarea A



Cuadro 10. Tipo de respuestas por escuelas en la tarea E

En concordancia con lo visto en las otras dos tareas, los datos en general señalan que los niños de la escuela 2 dan muchas más respuestas que los de la escuela 1. En un análisis por tipo de respuesta se observa una tendencia mayor en los niños de la escuela 1 a producir respuestas de *contenido*, mientras que los de la escuela 2 dan el doble de respuestas de *forma* y el triple de *actuación* que los primeros. Es decir, los niños de la escuela 2 tienen una mayor capacidad para expresar sus reflexiones con respecto al texto mismo, independientemente del contenido, cuestión ya observada en las otras tareas.

#### 4.5.2. Resultados por tipo de respuesta

Un análisis cualitativo de los tipos de respuestas dados por los niños también indicó diferencias, como detallo enseguida.

#### 4.5.2.1. Respuestas de contenido

El análisis por edades de las respuestas de contenido señaló diferencias sólo en aquellas que hacen mención al pensamiento del narrador<sup>31</sup>, presentes en los niños de doce años:

Dijo cómo pensó que era la tortuga para ella (Nayely, 12, E1)

Dijo lo que pensó (Juskani, 12, E2)

Como en la tarea A, esto indica que la reflexión sobre el pensamiento de otro se desarrolla tardíamente. Esto además se relaciona con lo señalado en el capítulo 3, en donde encontré que en los años escolares se desarrolla la capacidad para tomar cada vez más en cuenta al interlocutor.

En cuanto a las diferencias entre escuelas los datos muestran lo siguiente:

	<i>Emoción</i>	<i>Moral</i>	<i>Verdad</i>	<i>Relevancia</i>
Escuela 1	4	2	1	0
Escuela 2	1	0	0	2

Tabla 31. Respuestas de contenido por escuelas en la tarea E

Si bien se trata una cantidad muy pequeña de respuestas de contenido, es posible vislumbrar una tendencia en los niños de la escuela 1 hacia la expresión de respuestas relacionadas con emociones,

Dijo lo que ella sintió (Diana, 12, E1)

Se sentía bien (Nayely, 12, E1)

#### juicios morales

Estuvo bien que se preocupara (Antonio, 9, E1)

Es bueno ayudarle a una amiga (Nayely, 12, E1)

#### y juicios de verdad:

Los dos tuvieron razón (=dijeron la verdad) (Hugo, 9, E1)

<sup>31</sup> No se hicieron evidentes otras diferencias probablemente debido a que en esta tarea los niños expresaron muy pocas respuestas de contenido.

En cambio, los niños de la escuela 2 hacen énfasis en la relevancia de la información, aspecto más relacionado con la estructura textual:

Ya no había que decir que era malo si ya se sabe (Alejandro, 12, E2)

Que especifique más las cosas (Juan Salvador, 9, E2)

Lo anterior corrobora los datos de la tarea C, donde los niños de la escuela 1 dan respuestas relacionadas con su vida cotidiana, mientras que los de la escuela 2 se centran más en la reflexión del texto como tal. En las conclusiones del capítulo intentaré encontrar una explicación a este fenómeno.

#### 4.5.2.2. Respuestas de forma

En un análisis por edades de las respuestas de forma presentes en los niños se obtuvieron los siguientes resultados:

	<i>Adv</i>	<i>Adj</i>	<i>V</i>	<i>Estruct.</i>	<i>Elem.</i>	<i>Long.</i>	<i>Expr.</i>	<i>Género</i>
6 años	4	19	7	0	2	3	1	0
9 años	8	12	2	0	4	2	2	1
12 años	2	14	7	4	5	2	4	1

Tabla 32. Respuestas de forma por edades en la tarea E

Los datos anteriores marcan una tendencia generalizada a citar marcadores de evaluación, ya sean adverbios,

lento (Juan Carlos, 6, E1)

rápidamente (Leonora, 9, E2)

lentamente (Edgar, 12, E1)

adjetivos

delicioso (Alexis, 6, E2))

triste (Luis Pedro, 9, E2)

preciosa (Diana, 12, E1)

o verbos evaluativos:

agradeció (Claudia, 6, E2)

sentía (Paola, 9, E1)

decidir (Juskani, 12, E2)

Esto indica que la presencia de este tipo de marcadores es detectada por los niños de las tres edades por igual. Sucede lo mismo con el factor de longitud del texto, cuestión que coincide con lo visto en la tarea A (reflexión estructura y evaluación). En cambio, las respuestas en las que se mencionan elementos lingüísticos y la expresión del narrador muestran un desarrollo gradual. Además, las que involucran estructuras que van más allá de la oración y género textual aparecen más tarde, en coincidencia con lo observado en las tareas A (reflexión estructura y evaluación) y C (reflexión estructura).

Un aspecto interesante es que sólo los niños de doce años hacen mención de los verbos evaluativos que marcan pensamientos del personaje (*decidir* y *pensar*). Esto indica que el pensamiento del otro no llama la atención a los niños menores, hecho que concuerda con datos ya señalados.

Una comparación por escuelas de las respuestas de forma señala las siguientes diferencias:

	V	Estructura	Elementos	Longitud	Expresión	Género
Escuela 1	10	0	0	0	1	0
Escuela 2	6	4	11	6	6	2

Tabla 33. Respuestas de forma que marcaron diferencias por escuelas en la tarea E

Los niños de la escuela 1 ven el verbo evaluativo como un elemento sobresaliente para justificar la diferencia entre las narraciones. Esto probablemente se debe a que los verbos evaluativos del texto marcan relaciones, sentimientos o aspectos morales entre los personajes (*agradecer*, *sentirse*

*contento, preocuparse*), cuestión a la que le atribuyen importancia, como he señalado para las tareas A (reflexión estructura y evaluación) y C (reflexión estructura). En cambio, los niños de la escuela 2, y de nuevo en concordancia con los datos obtenidos en las tareas anteriores, centran sus respuestas en características de la narración como texto (estructuras que van más allá de la oración, elementos lingüísticos presentes, longitud y género textual), así como en la expresión del narrador:

Con los detallitos hubo más aventura (María, 12, E2)

La roja agregó más palabras (Claudia, 6, E2)

Fue un poquito más larga (Manuel, 6, E2)

Una historia no puede ser así de como cuatro palabras (Juan Salvador, 9, E2)

Lo dijo con mucha felicidad (Luis Pedro, 9, E2)

Llama la atención que en las respuestas relacionadas con elementos lingüísticos y la expresión del narrador hay un desarrollo que permite ubicar a los niños de seis años por un lado y a los de nueve y doce por otro. En el caso de la mención de elementos lingüísticos vemos que los primeros dan respuestas más bien vagas,

También con más palabras (Manuel, 6, E2)

mientras que los mayores utilizan sus conocimientos de gramática<sup>32</sup> para ser mucho más específicos:

Porque el rojo dijo adjetivos calificativos (Luis Pedro, 9, E2)

Tenía adjetivos calificativos (Jessica, 12, E2)

Tuvo muchos detalles así de adjetivos calificativos (Alejandro, 12, E2)

---

<sup>32</sup> Este tipo de reflexión, que responde a una reflexión metasintáctica, de desarrollo tardío y muy relacionada con la enseñanza escolarizada (véase Gombert, 1992), sólo estuvo presente en los niños de la escuela 2.

En la expresión del narrador los del primer grupo mencionan características observables,

Tenía mejor voz que ésta (Claudia, 6, E2)

en tanto que los mayores van más allá de lo observable:

La de rojo se sentía más segura (Jessica, 12, E2)

Como que es más abierto (Juskani, 12, E2)

Estos resultados coinciden con lo visto en las tareas anteriores.

#### 4.5.2.3. *Respuestas de actuación*

En concordancia con los resultados de las otras tareas, las respuestas de actuación fueron muy poco frecuentes y aparecieron sólo en los niños mayores, predominantemente de la escuela 2. No obstante, en esta tarea se invierten los papeles entre los dos tipos de respuestas. Fueron más frecuentes las relacionadas con el auditorio

Depende de a quién se la cuentas (María, 12, E2)

Sí puede dar mensaje (Nayely, 12, E1)

que las que se refieren a la comprensibilidad de la narración.

Le entendías mucho mejor que en la otra (Jessica, 12, E2)

Se le entendió (María, 12, E2)

Esto indica que para los niños la comprensibilidad de la narración está más relacionada con la estructura textual que con la presencia de marcadores de evaluación y que le atribuyen a éstos una función estética dirigida al auditorio.

Por otro lado, llama la atención una diferencia muy marcada en las respuestas proporcionadas por los niños de ambas escuelas. Los niños de la

escuela 1 tienden a reflexionar sobre el impacto moral que la narración ocasiona en el auditorio (moraleja),

Le puedes decir a los demás niños que entre dos es mejor (Oscar, 12, E1)

Sí puede dar mensaje (Nayely, 12, E1)

en tanto que los de la escuela 2 se centran en la narración misma:

Pienso que depende del gusto de la persona (Jessica, 12, E2)

Esas palabras le llaman la atención a un niño pequeño (Alejandro, 12, E2)

De nuevo observamos una tendencia en los niños de la escuela 1 hacia la expresión de aspectos relacionados con la vida social y en los niños de la escuela 2 hacia un análisis del texto como tal.

#### **4.6. Comparación entre las tareas A (reflexión estructura y evaluación), C (reflexión estructura) y E (reflexión evaluación)**

Una comparación entre las tres tareas en las que analizo la reflexión de los niños sobre la narración permite adentrarnos un poco más en el desarrollo metalingüístico, y específicamente metatextual, que se da en los años escolares. A continuación expongo algunas reflexiones que surgen a partir de los resultados obtenidos.

##### **4.6.1. La elección de la narración**

Los resultados muestran que la preferencia de un texto sobre otro está relacionada con las diferencias existentes entre ambos. Los datos obtenidos permiten establecer un grado creciente de dificultad para la elección, en donde la comparación entre narración con marcadores de evaluación y el guión sin marcadores (tarea A: reflexión estructura y evaluación) resulta ser la más sencilla.

Esto es lógico si se considera que se trata de los textos más apartados entre sí. La distinción que sigue en grado de dificultad es la establecida en la tarea C (reflexión estructura), en donde la gran mayoría de los niños seleccionó la narración. Por su parte, las narraciones de la tarea E (reflexión evaluación) sólo se distinguen por su estilo (presencia o ausencia de marcadores de evaluación), por lo que la elección no fue tan transparente. De hecho, en este último caso las tres opciones eran válidas, pues como se menciona en algunas de las respuestas de los niños, depende del gusto de cada persona. Lo anterior nos muestra que en general el niño en edad escolar se percata de que una narración debe tener una estructura obligatoria y que la presencia de marcadores de evaluación es opcional.

#### 4.6.2. Tipo de respuestas posibles

Al analizar el tipo de respuestas posibles para las tres tareas, se observa que las tareas A (reflexión estructura y evaluación) y E (reflexión evaluación) le proporcionaban al niño comparaciones más perceptibles que la tarea C (reflexión estructura). Esto se debe a que contaban con diferencias muy claras de forma en longitud y elementos lingüísticos (marcadores de evaluación). En cambio, la tarea C expresa diferencias que no son tan perceptibles por la forma del texto.

El factor más / menos perceptible tuvo gran incidencia en las respuestas. Los niños menores de la escuela 1 fueron incapaces de reflexionar sobre las diferencias existentes entre los textos de la tarea C (reflexión estructura), mientras que los de seis años de la escuela 2 y los de nueve de ambas escuelas mostraron un desempeño menor que los de doce. Además, se hicieron evidentes grandes diferencias entre escuelas, pues los niños de la escuela 2 superaron a los de la

escuela 1 en la capacidad para reflexionar sobre la estructura. Esta tendencia tan clara de desarrollo no se presenta en las otras tareas y me permite llegar a dos conclusiones. Por una parte, indica que la reflexión sobre la estructura narrativa es más compleja que aquella sobre elementos más perceptibles como el uso de ciertas palabras y la longitud del texto. Por otro lado, señala que el desarrollo de la reflexión sobre la estructura de los textos está relacionado con una experiencia rica con el trabajo reflexivo de textos primordialmente en la escuela.

#### 4.6.3. Tipo de respuestas producidas

Otro aspecto interesante a comparar entre tareas fue el tipo de respuestas que predominaron en las reflexiones de los niños. Las respuestas de *contenido* fueron más frecuentes que las de forma (tareas A: reflexión estructura y evaluación y C: reflexión estructura), a menos que las características propias del texto no lo permitieran (tarea E: reflexión evaluación). Esto indica que el niño reflexiona en primera instancia sobre el contenido de la narración y después sobre la narración como texto.

Otro hecho que apoya lo anterior se observa en las respuestas de *forma* y *actuación*. Todos los niños son capaces de justificar su elección en relación con la longitud y con la presencia de ciertas palabras en el texto, pero no es sino hasta muy entrados los años escolares cuando pueden dar respuestas que van más allá del texto mismo y que lo relacionan con la situación en que aparece.

#### 4.7. Conclusiones

Para complementar los resultados obtenidos en el capítulo 3, al inicio del presente capítulo me hice el propósito de hallar en el desarrollo metalingüístico procesos similares a los observados en el lingüístico, es decir, a encontrar factores *internos* y *externos* al niño que determinan el curso del desarrollo lingüístico en los años escolares. El análisis de las tres tareas que involucran la reflexión sobre las narraciones me permite ahora concluir que en el desarrollo metalingüístico también intervienen estos dos factores. A continuación expongo de qué manera incide cada uno.

Iniciaré con los factores *internos*, es decir, aquellos que estuvieron presentes en todos los niños y que, por tanto, son de carácter más generalizado. Los datos obtenidos en las tareas A (reflexión estructura y evaluación), C (reflexión estructura) y E (reflexión evaluación) muestran dos tendencias generales en el desarrollo metatextual. La primera se relaciona con el acercamiento del niño al texto. Aquí se observa un avance desde la reflexión sobre el contenido (¿qué se dice?) hacia la reflexión de la manera en la que está expresado (¿cómo se dice?) para después reflexionar sobre la función del mismo (¿para qué se dice?). Los resultados anteriores coinciden con los reportados por Applebee (1978) y Edwards y Kirkpatrick (1999) para la reflexión sobre narraciones, por Hakes (1980) para la expresión de juicios gramaticales y por Ashkenazi y Ravid (1998) para la comprensión de bromas y juegos lingüísticos.

Además, la tendencia mencionada señala una creciente capacidad para alejarse cada vez más del lenguaje para verlo desde fuera y analizarlo como algo externo. En un primer nivel, el niño parece encontrarse en una transición entre el

pensamiento epilingüístico (ver 1.2.2.) y el metalingüístico. Ya puede reflexionar de manera consciente sobre el lenguaje (requisito para la reflexión metalingüística) pero todavía se centra en el significado funcional del texto (característica del pensamiento epilingüístico). En una segunda etapa el niño es capaz de separar la forma y el contenido del texto para analizar cada uno de manera aislada. Esto le permite reflexionar sobre la forma independientemente del significado, es decir, alejarse lo necesario del lenguaje para poderlo observar desde fuera y analizarlo. En la etapa final, ya cerca de los doce años, el niño integra su análisis metalingüístico. Es en este momento cuando es capaz de reflexionar sobre el texto como un todo formado por contenido, forma y función. Esto requiere que se aleje lo máximo posible del lenguaje con el fin ya no sólo de analizar la forma, sino de juzgar sobre la función que juega el texto en la interacción comunicativa.

La segunda tendencia de desarrollo observada en todos los niños está relacionada con el tipo de aspectos que analizan en el texto. Los datos muestran que los niños menores hacen reflexiones con base en criterios observables y perceptibles (objetos concretos, características de los personajes, longitud del texto, entre otros), mientras que los mayores son capaces de ir más allá de lo experimentado para pensar sobre aspectos que rebasan el contenido literal del texto (juicios morales, juicios de verdad, mención a elementos textuales y al pensamiento de los personajes y el narrador, entre otros)<sup>33</sup>. Lo anterior confirma lo hallado a nivel lingüístico en el uso de adjetivos, adverbios y verbos evaluativos (ver 3.3.4.1., 3.3.4.2. y 3.3.4.3.).

---

<sup>33</sup> El desarrollo de la capacidad desde lo literal hacia lo que va más allá de lo literal también ha sido documentada por Olson (1990) en un análisis de las reflexiones que hacen los niños sobre textos escritos.

Las dos tendencias descritas muestran además un paralelo con los resultados obtenidos para la producción narrativa (véase 3.3.5.). Tanto la reflexión metalingüística como el desarrollo lingüístico siguen el curso desde un nivel local hasta uno global. De esta manera, el niño primero se centra en los contenidos específicos y perceptibles del texto (aspecto local) para después ir más allá del texto literal con el fin de verlo como un todo global y analizarlo con respecto a su forma y función comunicativa<sup>34</sup>.

Proseguiré ahora con los factores *externos* que, según los datos, intervienen en el desarrollo metalingüístico. Los resultados de las tres tareas sugieren diferencias entre las escuelas en diversos aspectos. En primer lugar, se observa que, si bien todos los niños mostraron una tendencia para ir de lo local / literal a lo global / más allá de lo literal, la manera en la que expresan lo segundo es diferente para cada escuela. Así, los niños de la escuela 1 tienden a desarrollar sus reflexiones sobre las narraciones hacia aspectos relacionados con la vida social (contenido del texto, sentimientos, relaciones sociales, juicios morales y de verdad). En cambio, los de la escuela 2 encaminan su reflexión hacia un análisis del texto mismo (forma y actuación, elementos lingüísticos, estructuras y géneros narrativos). Por otro lado, existen diferencias sustanciales en la cantidad<sup>35</sup>, tipo y complejidad de las respuestas que dan los niños de las dos escuelas.

Las diferencias en las respuestas indican que los niños de la escuela 2 están más preparados que los de la escuela 1 para analizar la narración como

---

<sup>34</sup> Lo anterior también es observado por Gombert (1992).

<sup>35</sup> El hecho de que los niños de la escuela 1 produzcan menos reflexiones que los de la escuela 2 puede también deberse a que en su medio social aparentemente se valoran menos las opiniones personales que las opiniones externas (ver 3.1.4.2.).

texto. Esto, a su vez, tiene un paralelo en su mayor capacidad para producir narraciones previamente planeadas, como señalé en el capítulo anterior. Si consideramos que tanto la reflexión sobre el texto mismo como la planeación de la narración son habilidades que se desarrollan gracias al contacto con la lengua escrita y, sobre todo a la enseñanza formal de la misma, podemos concluir que las actividades lingüísticas a las que se enfrentan en la escuela los niños de la escuela 2 favorecen más el desarrollo lingüístico y metalingüístico en los años escolares que las que viven los niños de la escuela 1.

A lo largo de este capítulo he analizado las reflexiones que hacen los niños sobre las narraciones para intentar explicar el curso que sigue el desarrollo metalingüístico en los años escolares. Los datos indican que, al igual que el desarrollo lingüístico, la reflexión metalingüística se da gracias a factores internos (propios del niño) y externos (relacionados con el medio social y, específicamente, con el contacto con la escuela)<sup>36</sup>. Será objetivo de las reflexiones finales conjuntar lenguaje y metalenguaje con el fin de dar cuenta del desarrollo lingüístico en los años escolares de una manera más integral.

---

<sup>36</sup>Esto coincide con lo señalado por Kemper y Vernooy (1993), quienes en un estudio sobre conciencia metalingüística en niños de primer grado concluyen que el desarrollo metalingüístico está determinado por factores cognoscitivos y sociales.

## Reflexiones finales

*Language is a tool. We use it to do things.*  
Elizabeth Bates

A lo largo de esta investigación he intentado explicar algunos de los procesos que intervienen en el desarrollo del lenguaje en los años escolares. Para ello me propuse analizar los dos niveles en que se manifiesta el mismo: lenguaje y metalenguaje. Los datos obtenidos para estos dos niveles me permiten establecer ahora ciertos lineamientos sobre el curso que sigue el desarrollo lingüístico después de que el niño ingresa a la escuela.

En lo que respecta al nivel de lenguaje, este estudio confirma que uno de los avances más importantes del desarrollo lingüístico de los años escolares se muestra en la organización del discurso extendido. La habilidad del niño para tomar cada vez más en cuenta tanto la información que comparte con su oyente, como las expectativas del mismo cuando se refiere a aspectos externos a la situación comunicativa (*lenguaje contextualizador*) le permiten crear un discurso más enfocado en el otro, más social e incluyente. Sólo cuando se logra esto observamos la presencia de una competencia comunicativa, como la concibe Hymes (1972) en su propuesta seminal: “He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (p. 277).

A su vez, en el ámbito del metalenguaje, un aspecto que se desprende de este trabajo es la constante interrelación que existe entre comprensión y producción lingüística cuando el niño reflexiona sobre el lenguaje. Se observa

que es muy difícil discernir de manera clara el estudio entre lo que es producción y lo que es comprensión, aunque es evidente que se afectan la una a la otra.

Si bien los resultados obtenidos me permiten inferir sobre los niveles tanto de lenguaje como de metalenguaje, lo interesante reside en el hecho de poder unirlos con el fin de dar cuenta de manera más completa del desarrollo lingüístico en los años escolares.

En primer lugar, observo que *los desarrollos de lenguaje y metalenguaje están estrechamente interrelacionados en los años escolares*. Esto se hace evidente en los resultados obtenidos para la estructura narrativa y la evaluación de las narraciones. En el caso de la estructura narrativa los datos muestran un avance en la capacidad tanto para estructurar las narraciones con base en el patrón clásico (nivel lenguaje), como para reflexionar sobre la estructura narrativa (nivel metalenguaje). Además, señalan que los niños que se apegan al patrón clásico son más capaces de reflexionar sobre la estructura textual misma (escuela 2); o visto al contrario, aquellos que reflexionan mejor sobre la estructura textual organizan sus narraciones de acuerdo con el modelo narrativo predominante. En el caso de las evaluaciones, los resultados también me permitieron hallar paralelismos en ambas dimensiones. Se hizo evidente que existe un incremento tanto en la producción como en la reflexión sobre los marcadores de evaluación que va desde lo observable y local hacia lo no observable y global.

El segundo aspecto se relaciona directamente con la tesis propuesta en esta investigación. De los datos obtenidos en este trabajo se desprende que

*existe un desarrollo de lenguaje y metalenguaje en los años escolares y que éste no puede separarse de la cognición y del medio social.* Es decir, existen factores internos (cognoscitivos) y externos (medio social) al niño que se relacionan con su desarrollo lingüístico. Para explicar lo anterior hago uso del esquema incluido en el cuadro 11.

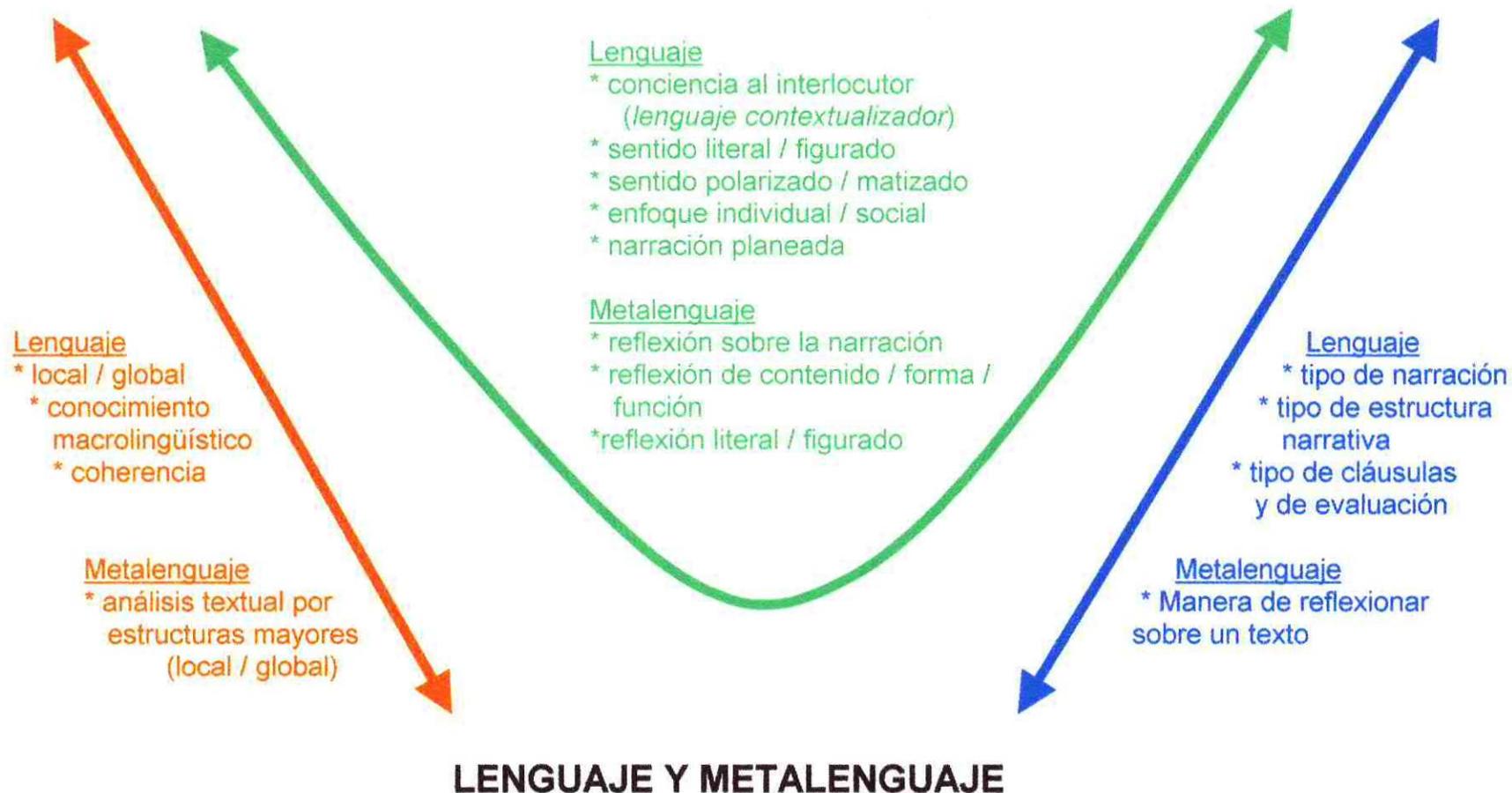
En cuanto a los *factores internos*, puede apreciarse en el cuadro que lenguaje, metalenguaje y cognición se entretajan y siguen una misma tendencia de desarrollo en los años escolares (flecha naranja). Así, en el caso de este estudio, para las tareas tanto de producción como de reflexión de narraciones pude constatar en todos los niños un desarrollo lingüístico como el que señalan Flavell y otros (1993) para la cognición:

Younger children often base their judgements on *perceived appearances*, older ones on *inferences* that go beyond surface appearances to the underlying *reality*. Younger children are prone to *center* their attention on a single, highly salient task element (*centration*), older ones to *decenter* their attention and distribute it more equitably across all important task elements (*decentration*). Younger children focus on problem *states*, especially the current state, whereas older ones also take note of the *transformations* that link one state with another (p. 169, cursivas en el original).

Tanto en nivel de lenguaje como en el de metalenguaje las habilidades mencionadas en la cita anterior llevan al niño a manejar la información lingüística desde un enfoque local (relaciones lineales entre oraciones) hacia uno global (relaciones jerárquicas entre estructuras mayores), como señalé en los apartados 3.4. y 4.7. Específicamente en la narración, esto le permite, por un lado, utilizar sus conocimientos macrolingüísticos para producir un texto más

**COGNICIÓN**  
(Factores *internos*)

**MEDIO SOCIAL**  
(Factores *externos*)



Cuadro 11. Relación entre cognición, lenguaje-metalenguaje y medio social en los años escolares

coherente; y, por otro, reflexionar sobre el relato con base en estructuras mayores. Además, el hecho de que este desarrollo se presente de manera similar en todos los niños sugiere que es de carácter más bien generalizado.

Un aspecto interesante que vale la pena retomar en este momento es la comparación entre el lenguaje de los niños de nueve años con respecto a los mayores y menores. A lo largo del trabajo, salvo algunas excepciones (véase la nota 30 del capítulo 4), los niños de nueve se acercan más a los mayores que a los menores. Esto sugiere que en lo que se refiere a la producción narrativa y a la reflexión sobre las narraciones, los primeros años escolares tienen mayor incidencia en el desarrollo lingüístico que los últimos. A su vez, las excepciones indican que no todas las habilidades lingüísticas se desarrollan simultáneamente, sino que existen momentos críticos específicos para cada habilidad.

Por otro lado, los resultados diferentes obtenidas para las escuelas 1 y 2 indican que lenguaje y metalenguaje no se dan en un vacío, sino que se nutren en todo momento del medio social que rodea al individuo (flecha azul). Estamos ante la presencia de *factores externos* que se relacionan con el desarrollo lingüístico. En el caso del nivel de lenguaje, los datos encontrados en este estudio señalan una interacción entre medio social y lenguaje en el desarrollo de diversos aspectos, entre los que destacan la selección del tipo de narración, el favorecimiento de ciertas estructuras narrativas sobre otras y la cantidad y tipo de cláusulas y evaluaciones empleadas. De manera paralela, en el metalenguaje, dicha interacción influye en la manera en la que el niño reflexiona

sobre el texto narrativo. En ambos niveles se observa por parte de los niños una adecuación cada vez mayor de su lenguaje al estilo lingüístico valorado en su entorno social.

Adicionalmente, un análisis sobre el tipo de habilidades que se desarrollan gracias a las interacciones entre, por un lado, lenguaje-metalenguaje y cognición (flecha naranja) y, por otro, lenguaje-metalenguaje y medio social (flecha azul), señala otro aspecto adicional. Mientras que la interacción con la cognición favorece el desarrollo de habilidades que giran en torno a la manera en que se estructura del texto narrativo (*qué se dice*), la interacción con el medio social incide en el desarrollo de la forma en que se expresa la narración (*cómo se dice*). Esto concuerda con lo señalado en el apartado 3.4.

Hasta ahora he mencionado cómo intervienen las relaciones entre lenguaje-metalenguaje y cognición (flecha naranja) y entre lenguaje-metalenguaje y medio social (flecha azul) en el desarrollo lingüístico de los años escolares. Sin embargo, no he establecido qué papel juega la relación entre cognición y medio social en el mismo (flecha verde). Como se recordará (véase 1.1.), lenguaje, pensamiento y medio social están estrechamente interrelacionados. A su vez, la relación entre la cognición, un aspecto interno e individual, y el medio social (externo) sólo es posible gracias al lenguaje (Vygotsky, 1986; Nelson, 1996; Hickmann, 1986; 1987a). Es decir, como afirma Nelson (1996), el lenguaje es un mediador entre pensamiento y medio social.

Los datos obtenidos en esta investigación señalan el desarrollo de diversas habilidades lingüísticas que se relacionan tanto con los factores

internos (cognición) como con los externos (medio social). Se trata de habilidades en las que, si bien los niños de ambas escuelas siguen el mismo patrón de desarrollo (factores internos), los de la escuela 2 muestran ciertas ventajas sobre los de la escuela 1 (factores externos). Dentro de estas habilidades destacan, para el nivel de lenguaje las siguientes: a) la conciencia al interlocutor (lenguaje contextualizador), b) el uso de sentidos más figurados, matizados y con enfoque en lo social y c) la planeación de una narración. A su vez, en el nivel de metalenguaje, se observa el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la narración tomando en cuenta el contenido, la forma y la función de la misma. Un análisis más a fondo de las habilidades mencionadas permite vislumbrar que todas involucran la presencia de un mismo aspecto: la capacidad para establecer una distinción entre lo que se dice y lo que se pretende decir.

Diversos autores (Olson y Torrance, 1987; Beal, 1988; Bonitatibus, 1988; Sotillo y Rivière, 1997; entre otros) señalan que antes de los 7 años los niños muestran dificultades para distinguir entre la intención del hablante (lo que quiere decir) y su expresión (lo que dice), es decir, no se percatan de que “there are a number of situations where there is important to recognize that a speaker’s utterance is not an exact representation of his or her meaning; and that therefore, although one may have understood the utterance, the meaning behind it remains obscure” (Bonitatibus, 1988; p. 327). Para la interpretación de una emisión el niño pequeño se basa primordialmente en la intención que le atribuye al hablante: es incapaz de analizar la emisión en sí. En cambio, los niños mayores

aprenden a fijarse en el significado de las palabras mismas con el fin de distinguir lo que se dice de lo que se quiere decir.

La capacidad para distinguir lo dicho de lo que se quiere decir lleva al niño a darle un mayor peso a las palabras. Éstas dejan de ser sólo un medio de comunicación para convertirse además en objeto de análisis (véase también Westby, 1998:336). Por eso el niño mayor empieza a comprender, utilizar y reflexionar sobre términos con sentido matizado y figurado (niveles de lenguaje y metalenguaje), a la vez que es capaz de planear una narración (nivel de lenguaje) y de reflexionar sobre la forma de la misma (nivel de metalenguaje). Por otra parte, la habilidad del niño para distinguir entre la intención del interlocutor (lo que quiere decir) y sus palabras (lo que dice), implica además que sea capaz de atribuirle al otro pensamientos y sentimientos propios, diferentes de los de él. Esto, a su vez, lo lleva a tomar en cuenta al interlocutor dentro de las interacciones, cuestión que se traduce, por un lado, en un lenguaje más contextualizador; y, por otro, en una capacidad para reflexionar sobre la repercusión del texto narrativo sobre el oyente.

Las diferencias encontradas entre las dos escuelas en el uso de las habilidades que involucran la capacidad para distinguir lo dicho de lo que se quiere decir obliga a explicar qué es lo que favorece el desarrollo de esta capacidad. Olson y Torrance (1987) y Bonitatibus (1988) mencionan que la pertenencia del niño a una cultura escrita (*literacy*) juega un papel primordial en el proceso. Esto se debe a que la lengua escrita enfrenta al niño a situaciones lingüísticas diferentes, como señala Bonitatibus (1988):

“In oral language, what was meant has primacy over what was said; the words themselves are ephemeral. [...] Written language, on the other hand, tends to reverse this emphasis. Writing preserves the surface structure of the language independently of what the author meant. Thus the experience of reading and writing, in which an utterance is preserved or frozen, may sensitize the child to the fact that the utterance itself has existence and meaning, somewhat independent of the meaning and intentions of the speaker or writer” (p. 333.)

Es decir, al enfrentarse con la lengua escrita, el niño debe prestar atención a las palabras por sí mismas (véase también Olson, 2002:163), además de percatarse de que éstas no son una manifestación directa de la intención del hablante.

De lo anterior se desprende que, mientras mayor contacto tenga un niño con la lengua escrita, más oportunidad tendrá de desarrollar las habilidades lingüísticas que involucran la diferenciación entre lo dicho y lo que se quiere decir (flecha verde). Es por ello que los niños de la escuela 2, quienes pertenecen en mayor grado a una cultura escrita que los de la escuela 1, muestran ventajas sobre los últimos. No obstante, aún queda la duda de cómo influyen, por un lado, la escuela y, por otro, el hogar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas que conllevan la capacidad para distinguir entre lo dicho y lo que se quiere decir. A continuación intento encontrar una explicación.

En primer lugar, la diferencia más evidente entre los niños de ambas escuelas se dio en el ámbito de la reflexión metatextual, pues los de la escuela 2 manifestaron una mayor capacidad para reflexionar sobre el texto narrativo que los de la escuela 1. Dado que esta capacidad se relaciona con el tipo de trabajo realizado con textos en la escuela (ver 4.1.), se desprende que las tareas escolares centradas en la reflexión y uso comunicativo de la lengua (escuela 2)

fomentan un mayor desarrollo en la capacidad metalingüística que aquéllas centradas en el manejo mecánico de la lengua (escuela 1) (véase 2.1.2.).

En segunda instancia, los datos obtenidos también señalan diferencias entre escuelas en la manera tanto de narrar (ver 3.4.) como de reflexionar sobre la narración (ver 4.7.). En lo que se refiere a la producción narrativa, los niños de la escuela 2 mostraron ventajas sobre los de la escuela 1 en la planeación previa del discurso narrativo. Por otra parte, en lo concerniente a la reflexión sobre las narraciones, se observó que el desarrollo de los niños de la escuela 1 va hacia una reflexión centrada en el contenido, las relaciones sociales y los juicios morales y de verdad, en tanto que los niños de la escuela 2 utilizan un enfoque que analiza el texto como texto (forma y función). Lo anterior no puede deberse sólo a la influencia que ejerce la escuela, sino que apunta hacia el desarrollo de estilos diferentes para acercarse a la lengua, determinados por el tipo de interacciones frecuentes en los hogares de los niños.

En este sentido, aventuro una posible explicación que amerita una investigación más profunda a futuro. Los resultados obtenidos para las dos escuelas encuentran un paralelo con aquellos descritos por los estudiosos de las relaciones lengua hablada / lengua escrita para las sociedades orales y escritas (véase Ong, 1982; Olson, 1991; Blanche-Benveniste, 1998; Wells, 1981; Edwards y Sienkewicz, 1990; entre otros). Mientras que los niños de la escuela 1 presentan narraciones y reflexiones sobre las mismas similares a las de los miembros de las culturas orales (pensamiento social, colectivo; análisis textual con base en el contenido), los niños de la escuela 2 tienden a producir y

reflexionar sobre las narraciones como los miembros de las culturas escritas (pensamiento individual, analítico; análisis textual con base en la forma). En paralelo a lo anterior, por lo que se reporta (véase 2.1.2.), los niños pertenecientes a la escuela 1 se desarrollan en hogares en los que la lengua escrita juega un papel primordialmente instrumental, en tanto que en las casas de los niños de la escuela tipo 2 la lengua escrita se valora como una actividad académica y de esparcimiento. Lo anterior parece señalar, entonces, que la pertenencia a una cultura escrita en el hogar incide de manera directa en el tipo de herramientas con las que cuenta el niño para producir lenguaje y para reflexionar sobre el mismo. Esto coincide con lo reportado por autores como Ochs y otros (1992), Ely (1997) y Burns, Griffin y Snow (2000).

Una vez que he establecido lo anterior, debemos considerar que no todos los niños tienen las mismas oportunidades para acceder a una cultura escrita en el hogar, por lo que se esperaría que desarrollaran en mayor o menor grado las habilidades relacionadas con la diferenciación entre lo dicho y lo que se quiere decir (flecha verde). De aquí se desprende que sería conveniente buscar mecanismos para que la escuela incida de una manera más determinante en el desarrollo lingüístico del niño. En este sentido, la escuela debería ser el principal promotor de experiencias funcionales y comunicativas con la lengua escrita que le permitan al niño desarrollar su lenguaje, independientemente del medio familiar en el que se desenvuelva. No obstante, si bien los libros de texto enfatizan la importancia de un enfoque funcional-comunicativo de la lengua, la

realidad a la que se enfrentan muchos niños -en este caso, los de la escuela 1- es otra, como observa Barriga Villanueva (1999):

"[...] se evidencia que el meollo del problema no está tanto en los contenidos del libro como en el manejo que se hace de ellos. La escuela y el maestro favorecen un proceso unidireccional y pasivo en el que el potencial del niño queda varado en el error, la corrección y las reglas mecánicamente aprendidas. Se trunca así el diálogo entre el maestro y el niño, y por tanto, las posibles interrelaciones con el texto" (p. 96).

Además, lo anterior resulta aún más relevante si consideramos que, como mencioné, los primeros años escolares son los más decisivos en el desarrollo lingüístico posterior.

Todo lo anterior nos abre, por tanto, un camino importante a recorrer en México en las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje durante los años escolares. Es necesario que, entre otros, se realicen trabajos que indaguen sobre la manera en que la escuela puede favorecer una enseñanza más funcional y comunicativa de la lengua. A su vez, estas investigaciones deberán analizar tanto la comprensión como la producción lingüística con el fin de esclarecer la interrelación que se establece entre ellas en los años escolares. Ello permitirá que en el futuro se le de al niño que asiste a la escuela las herramientas necesarias para desarrollar un lenguaje que le permita, a su vez, acceder a la construcción activa de su conocimiento.

Hasta este momento he señalado que lenguaje y metalenguaje están interrelacionados y que además no pueden separarse de la cognición y el medio social. A continuación propongo la unión de lenguaje, metalenguaje, cognición y medio social en una explicación más integrada del desarrollo lingüístico en los años escolares. Para ello me serviré del siguiente esquema:

***qué → qué y cómo → qué, cómo y para qué***

De los datos obtenidos en este estudio se desprende que al inicio de los años escolares el niño en general se centra en el *qué* se dice, es decir, en el contenido de lo que se expresa, en la información que transmite el discurso. Tanto la expresión como la reflexión de las narraciones en todos los niños de seis años gira en torno a aspectos locales, concretos y observables, propios del contenido informativo del mensaje.

A partir de los nueve años, el panorama cambia. El niño ya no está tan enfocado en lo local, concreto y observable, sino que adopta un análisis que le permite alejarse del contenido informativo para abocarse a la organización y reflexión sobre la forma del discurso. Esto le hace percatarse de que no sólo se debe transmitir información, sino que también es importante la manera en la que se transmite, el *cómo*. Es entonces cuando inicia la adecuación de su texto a la forma más aceptada dentro de su medio social. En el caso específico de las narraciones, aparecen formas de estructuración y evaluaciones valoradas dentro de su entorno.

Alrededor de los doce años, el niño produce narraciones y reflexiona sobre las mismas desde una perspectiva aún más distanciada, global, y que permite la organización jerárquica de los elementos; va más allá del texto mismo. Además de darle importancia al contenido y la forma del discurso, observa que éste tiene una función comunicativa, un *para qué*. Se da cuenta de que ocasiona una reacción en el interlocutor, lo cual lo lleva, por una parte, a organizarlo con base en lo que considera que se espera de él; y, por otra, a reflexionar sobre la función comunicativa que desempeña. Esto último implica por parte del niño una adecuación del discurso a las expectativas de su medio social.

Lo anterior me lleva a aventurar una última observación sobre el lenguaje en los años escolares. El camino que sigue el niño en el desarrollo discursivo a partir del *qué* (contenido) hacia el *qué* y *cómo* (contenido y forma) para terminar en el *qué, cómo y para qué* (contenido, forma y función) habla de que se trata de un proceso en el que intervienen simultáneamente dos factores: una *reorganización* de conocimientos previos y una *acumulación* de capacidades lingüísticas cada vez más complejas, combinación encaminada hacia el perfeccionamiento de las habilidades que dan al lenguaje su último y fundamental sentido: el de herramienta vital para la comunicación humana.

## Bibliografía

- Aksu-Koc, Ayhan A. y Christiane von Stutterheim (1994) "Temporal relations in narrative: simultaneity" en Berman, Ruth y Dan Isaac Slobin (eds.) *Relating Events in Narrative*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 393-455.
- Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua (1975) *Gramática española*, Barcelona: Ariel.
- Alvarado Navarrete, Elia G., María Socorro Rojas Alva y María Verónica Vega Escamilla (1993) *Español Tercer Grado*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Alvarado Navarrete Elia G., María Socorro Rojas Alba y María Verónica Vega Escamilla (1994) *Español Cuarto Grado*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Applebee, Arthur N. (1978) *The Child's Concept of Story*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ashkenazi, Orit y Dorit Ravid (1998) "Children's understanding of linguistic humour: an aspect of metalinguistic awareness", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 17, 2, 367-87.
- Astington, Janet W., Paul L. Harris y David R. Olson (1988) (eds.) *Developing Theories of Mind*, Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Bamberg, Michael (1986) "A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships", *Linguistics*, 24, 277-84.
- Bamberg, Michael (1987) *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, Michael (1994) "Actions, events, scenes, plots and the drama: language and the constitution of part-whole relationships", *Language Sciences*, 16, 1, 39-79.
- Bamberg (1997a) (ed.) *Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis*, edición especial del *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4.
- Bamberg, Michael (ed.) (1997b) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bamberg, Michael (1997c) "A constructivist approach to narrative development" en Bamberg, Michael (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 89-132.

- Bamberg, Michael, D.L. Ammirati y Sheila Shea (1995) "What constitutes 'good' data for the study of language development? How children learn to talk about things with no name: 'double emotions'" en Davis, Philip W. (ed.) *Alternative Linguistics: Descriptive and Theoretical Modes*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Bamberg, Michael y Robin Damrad-Frye (1991) "On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies", *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Bamberg, Michael y Virginia Marchman (1990) "What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries", *Papers in Pragmatics*, 4, 1-2, 58-121.
- Bamberg, Michael y Virginia Marchman (1991) "Binding and unfolding: towards the linguistic construction of narrative discourse", *Discourse Processes*, 14, 277-305.
- Bamberg, Michael y Judy Reilly (1996) "Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it" en Slobin, Dan I., Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.) *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 329-41.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1990) *Entre lo sintáctico y lo discursivo: un análisis comparativo de habla infantil*, tesis inédita de doctorado en Lingüística Hispánica, México: El Colegio de México.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1992) "De *Cenicienta* a *Amor en Silencio*: un estudio sobre narraciones infantiles", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40, 2, 673-97.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1994) "Algunas notas sobre el uso de adverbios en *mente* en el habla infantil", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 42, 2, 563-72.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1997) "Significados y sentidos en el habla infantil" en Barriga Villanueva, Rebeca y Pedro Martín Butragueño (eds.), *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL*, México: El Colegio de México, pp. 327-42.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1999) "Cuatro décadas de enseñanza del español en México", *Español Actual*, 71, 83-100.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2002) *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*, México: El Colegio de México.

- Barriga Villanueva, Rebeca (en prensa) "Construyendo realidades. El lenguaje infantil de los años escolares" en Matute, E. y Fernando Leal (eds.) *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*, México: FCE-Universidad de Guadalajara.
- Barriga Villanueva, Rebeca y Claudia Parodi (1998) *La lingüística en México: 1980-1996*, México: El Colegio de México - Universidad de California.
- Barton, David (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford: Blackwell.
- Beal, Carole R. (1988) "Children's knowledge about representations of intended meaning" en Astington, J.W., P.L. Harris y D.R. Olson (eds.) *Developing Theories of Mind*, Cambridge MA: Cambridge University Press, pp. 315-25.
- Bello, Andrés (1988) *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, [vol. I], Madrid: Arco Libros [reedición anotada por Rufino José Cuervo de los originales publicados entre 1847 y 1860].
- Bennett-Kastor, Tina (1988) *Analyzing Children's Language: Methods and Theories*, Nueva York: Basil Blackwell.
- Berko Gleason, Jean (1997) *The Development of Language*, Boston: Allyn and Bacon.
- Berko Gleason, Jean y Gigliana Melzi (1997) "Mutual construction of narrative by mothers and children: cross-cultural observations", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 217-22.
- Berko Gleason, Jean y Nan Berstein Ratner (1993) *Psycholinguistics*, Fort Worth: Hole, Rinehart and Winston.
- Berman, Ruth (1988) "On the ability to relate events in narrative", *Discourse Processes*, 11, 469-97.
- Berman, Ruth (1996) "Form and function in developing narrative abilities" en Slobin, Dan I., Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.) *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 343-67.
- Berman, Ruth (1997a) "Preschool knowledge of language: what five year olds know about language structure and language use" en Pontecorvo, Clotilde (ed.) *Writing Development: An Interdisciplinary View*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 61-76.
- Berman, Ruth (1997b) "Narrative theory and narrative development: the Labovian impact", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 235-44.

- Berman, Ruth y Dan Isaac Slobin (1994) *Relating Events in Narrative*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, Basil (1971) *Class, Codes and Control [Vol. I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language]*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Besnier, Niko (1990) "Language and affect", *Annual Review of Anthropology*, 19, 419-51.
- Biber, Douglas y Edward Finegan (1989) "Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect", *Text*, 9, 1, 99-124.
- Blanche-Benveniste, Claire (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Bliss, Lynn S., Allyssa McCabe y A. Elisabeth Miranda (1998) "Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children", *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-63.
- Bocaz, Aura (1986) "Conectividad temporal y causal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera", *Lenguas Modernas*, 13, 79-98.
- Bocaz, Aura (1989a) "Desarrollo de la referencia temporal adverbial", *Lenguas Modernas*, 16, 23-40.
- Bocaz, Aura (1989b) "Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 27, 5-22.
- Bocaz, Aura (1991) "Esquematización espacial y temporal de escenas narrativas y su proyección lingüística en el español", *Lenguas Modernas*, 18, 47-62.
- Bocaz, Aura (1996) "El pasaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles", *Lenguas Modernas*, 23, 49-70.
- Bonitatibus, Gary (1988) "What is said and what is meant in referential communication" en Astington, Janet W., Paul L. Harris y David R. Olson (eds.) *Developing Theories of Mind*, Cambridge MA: Cambridge University Press, pp. 326-38.
- Bonnotte, Isabelle y Michel Fayol (1997) "Cognitive representations of predicates and the use of past tenses in French: a developmental approach", *First Language*, 17, 75-101.
- Booth, James R. y William S. Hall (1995) "Development of the understanding of the polysemous meanings of the mental-state verb *know*", *Cognitive Development*, 10, 529-549.

- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (1999) (comps.) *Gramática descriptiva de la lengua española* [Vol. 1: Sintaxis básica de las clases de palabras; Vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales; Vol. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología], Madrid: Espasa Calpe.
- Botvin, Gilbert J. y Brian Sutton-Smith (1977) "The development of structural complexity in children's fantasy narratives", *Developmental Psychology*, 13, 4, 377-88.
- Bowerman, Melissa (1982) "Reorganizational processes in lexical and syntactic development" en Wanner, Eric y Lila R. Gleitman (eds.) *Language Acquisition: The State of the Art*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 319-43.
- Bruner, Jerome (1982) "The formats of language acquisition", *American Journal of Semiotics*, 1, 3, 1-16.
- Bruner, Jerome (1983) *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*, México: Paidós.
- Bruner, Jerome (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1992) "The narrative construction of reality" en Beilin, Harry y Peter Pufall (eds.) *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 229-48.
- Bruner, Jerome (1997) "Labov and Waletzky thirty years on", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 61-8.
- Budwig, Nancy (2002) "A developmental-functionalist approach to mental state talk" en Amsel, Eric y James P. Byrnes (eds.) *Language, Literacy and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 59-86.
- Burns, M. Susan, Peg Griffin y Catherine E. Snow (2000) (eds.) *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*, [Adaptación de Alma Carrasco Altamirano y Leonor Vargas Gil Lamadrid], México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- Cameron, Catherine A. y Min Wang (1999) "Frog, where are you? Children's narrative expression over the telephone", *Discourse Processes*, 28, 3, 217-36.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (1999) *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

- Cazden, Courtney B. (1976) "Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience", en J.S. Bruner, Alison Jolly y Kathy Sylva (eds.) *Play: Its Role in Development and Evolution*, Harmondsworth: Penguin, pp. 603-8.
- Chafe, Wallace (1985) "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing" en Olson, David R., Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.) *Literacy, Language and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 105-23.
- Chafe, Wallace L. (1993) "Prosodic and functional units of language" en Edwards, Jane y Martin D. Lampert (eds.) *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 33-43.
- Chaney, Carolyn (1994) "Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class", *Applied Psycholinguistics*, 15, 3, 371-94.
- Chomsky, Carol (1975) *The Acquisition of Syntax in Children From 5 to 10*, Cambridge MA: The MIT Press.
- Clark, Eve V. (1990) "Speaker perspective in language acquisition", *Linguistics*, 28, 1201-20.
- Clark, Eve V. (1995) "Later lexical development and word formation" en Fletcher, Paul y Brian MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*, Cambridge MA: Basil Blackwell, pp. 393-411.
- Crystal, David (1996) "Language play and linguistic intervention", *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 3, 328-44.
- Daiute, Colette y Katherine Nelson (1997) "Making sense of the sense-making function of narrative evaluation", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 207-15.
- Demonte, Violeta (1999) "El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal" en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (comps.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, [Vol. 1: Sintaxis básica de las clases de palabras], Madrid: Espasa Calpe, pp. 129-310.
- Demuth, Catherine (1996) "Collecting spontaneous production data" en McDaniel, Dana, Cecile McKee y Helen Smith Cairns (eds.) *Methods for Assessing Children's Syntax*, Cambridge MA: The MIT Press, pp. 3-22.
- De Miguel, Elena (1999) "El aspecto léxico" en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (comps.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, [Vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales], Madrid: Espasa Calpe, pp. 2977-3060.

- Díaz Argüero, Celia, Ma. del Carmen Larios Lozano y Miguel Ángel Vargas García (1994) *Español Sexto Grado*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Dickinson, David K. (1994) *Bridges to Literacy: Children, Families and Schools*, Cambridge MA: Blackwell.
- Du Bois J.W., S. Schuetze-Coburn, S.Cumming y D. Paolino (1993) "Outline of discourse transcription" en Edwards, Jane y Martin D. Lampert (eds.) *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 45-89.
- Eaton, Judy H., Glyn M. Collis y Vicky A. Lewis (1999) "Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue", *Journal of Child Language*, 26, 699-720.
- Edwards, Jane A. (1992a) "Design principles in the transcription of spoken discourse" en Svartvik, Jan (ed.) *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium, 82 Stockholm 4-8 August 1991*, Berlin-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Edwards, Jane A. (1992b) "Computer methods in child language research: four principles for the use of archived data", *Journal of Child Language*, 19, 435-58.
- Edwards, Jane A. (1993a) "Principles and contrasting systems of discourse transcription" en Edwards, Jane y Martin D. Lampert (eds.) *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-31.
- Edwards, Jane A. (1993b) "Perfecting research techniques in an imperfect world: response to MacWhinney & Snow", *Journal of Child Language*, 20, 209-16.
- Edwards, Harold T. y Anita G. Kirkpatrick (1999) "Metalinguistic awareness in children: a developmental progression", *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 4, 313-29.
- Edwards, Viv y Thomas J. Sienkewicz (1990) *Oral Cultures Past and Present*, Cambridge MA: Basil Blackwell.
- Ehri, Linnea C. (1985) "Effects of printed language acquisition on speech" en Olson, David R., Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.) *Literacy, Language and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 333-67.

- Eisenberg, Nancy (1990) "Prosocial development in early and mid-adolescence" en Montemayor, Raymond, Gerald R. Adams y Thomas P. Gullota (eds.) *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period?*, Newbury Park CA: SAGE, pp. 240-68.
- Ely, Richard (1997) "Language and literacy in the school years" en Berko Gleason, Jean (ed.) *The Development of Language*, Boston: Allyn and Bacon, pp. 398-439.
- Ely, Richard y Jean Berko Gleason (1995) "Socialization across contexts" en Fletcher, Paul y Brian MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*, Cambridge MA: Basil Blackwell, pp. 251-70.
- Ely, Richard y Allyssa McCabe (1993) "Remembered voices", *Journal of Child Language*, 20, 671-96.
- Fayol, Michel, Maya Hickmann, Isabelle Bonnotte y Jean-Émile Gombert (1993) "The effects of narrative context on French verbal inflections: a developmental perspective", *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 4, 453-78.
- Ferreiro, Emilia, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa.
- Finegan, Edward (1995) "Subjectivity and subjectivisation: an introduction" en Stein, Dieter y Susan Wright (eds.) *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15.
- Flavell, John H., Patricia H. Miller y Scott A. Miller (1993) *Cognitive Development*, Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Fleisher Feldman, Carol (1991) "Metalenguaje oral" en Olson, David R. y Nancy Torrance (comp.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa, pp. 71-90.
- Francis, Norbert (1999) "Bilingualism, writing and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second languages", *Applied Psycholinguistics*, 20, 533-61.
- Frantzen, Diana (1995) "Preterite / imperfect half-truths: problems with Spanish textbook rules for usage", *Hispania*, 78, 145-58.
- French, Lucia A. (1986) "The language of events" en Nelson, Katherine (ed.) *Event Knowledge: Structure and Function in Development*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 119-36.

- García Fajardo, Josefina (1997) "Modalidad: hacia un marco de análisis" en Barriga Villanueva, Rebeca y Pedro Martín Butragueño (eds.) *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL*, [Vol. I: Lingüística], México: El Colegio de México, pp. 193-210.
- Gili y Gaya, Samuel (1961) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox.
- Givón, Talmy (1984) *Syntax: A Functional-Typological Introduction*, [vol. I], Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Gombert, Jean-Émile (1986) "Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche", *Études de linguistique appliquée*, 62, 5-25.
- Gombert, Jean-Émile (1992) *Metalinguistic Development*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gómez Palacio, Margarita, Ana Rosa Díaz Aguilar, María Elisa Gómez García, Laura V. González Guerrero y Beatriz Rodríguez Sánchez (2000) "Reflexión sobre la lengua (II)" en Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela*, México: SEP, pp. 153-6.
- Goodwin, Marjorie H. (1997) "Toward families of stories in context", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 107-12.
- Green, J., M. Franquiz y C. Dixon (1997) "The myth of the objective transcript: transcribing as a situated act", *Tesol Quarterly*, 31, 1, spring, 172-6.
- Grice, Paul (1989) *Studies in the Way of Words*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Gumperz, John J. y Norine Berenz (1993) "Transcribing conversational exchanges" en Edwards, Jane y Martin D. Lampert (eds.) *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 91-121.
- Hakes, David T. (1980) *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Berlin: Springer-Verlag.
- Halliday, M.A.K. y Ruqaiya Hasan (1976) *Cohesion in English*, Hong Kong: Longman.
- Hermans, Hubert J.M. (1997) "Self-narrative in the life course: a contextual approach" en Bamberg, Michael (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 223-64.
- Hernández Ruiz, Aída y Patricia R. Reyes González (1994) *Español Primer Grado*, México, Secretaría de Educación Pública.

- Hersh, Richard, Diana P. Paolitto y Joseph Reimer (1979) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea.
- Hewitt, Lynne E. y Judith F. Duchan (1995) "Subjectivity in children's fictional narrative", *Topics in Language Disorders*, 15, 4, 1-15.
- Hickmann, Maya (1985) "The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory" en Wertsch, James V. (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge MA: Cambridge University Press, pp. 236-57.
- Hickmann, Maya (1986) "Psychosocial aspects of language acquisition" en Fletcher, Paul y Michael Garman (eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9-29.
- Hickmann, Maya (1987a) "Introduction: language and thought revisited" en Hickmann, Maya (ed.) *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Orlando FL: Academic, pp. 2-13.
- Hickmann, Maya (1987b) "The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory" en Hickmann, Maya (ed.) *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Orlando FL: Academic, pp. 165-84.
- Hickmann, Maya (1995) "Discourse organization and the development of reference to person, space and time" en Fletcher, Paul y Brian MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*, Cambridge MA: Basil Blackwell, pp. 194-218.
- Hickmann, Maya (1997) "Information status and grounding in children's narratives: a crosslinguistic perspective" en Costermans, Jean y Michel Fayol (eds.) *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 221-43.
- Hickmann, Maya, Michèle Kail y Françoise Roland (1995) "Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge", *First Language*, 15, 3 (45), 277-300.
- Hicks, Deborah (1990) "Narrative skills and genre knowledge: ways of telling in the primary school grades", *Applied Psycholinguistics*, 11, 83-104.
- Hoff-Ginsberg, Erika (1997a) *Language Development*, Pacific Grove CA: Brooks / Cole.
- Hoff-Ginsberg, Erika (1997b) "Frog stories from our four-year-olds: individual differences in the expression of referential and evaluative content", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 223-7.

- Hudson, Judith A. y Lauren R. Shapiro (1991) "From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives" en McCabe, Allyssa y Carole Peterson (eds.) *Developing Narrative Structure*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 89-136.
- Hymes, Dell H. (1972) "On communicative competence" en Pride, J.B. y Janet Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-93.
- Iralde, Lydie y Sophie Danieau (1997) "Capacités metalinguistiques chez l'enfant de 8 à 13 ans dans une tâche d'auto- et d'hetero-correction d'un récit", *Le Langage et l'Homme*, 34, 4, 129-45.
- Iwasaki, Shoichi (1993) *Subjectivity in Grammar and Discourse*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Kail, Michèle e Inés Sánchez y López (1997) "Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective", *First Language*, 17, 1 (47), 103-30.
- Karmiloff-Smith, Annette (1981) "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production" en Deutsch, Werner (ed.) *The Child's Construction of Language*, Londres - Nueva York: Academic Press, pp. 121-47.
- Karmiloff-Smith, Annette (1986a) "Some fundamental aspects of language development after age 5" en Fletcher, Paul y Michael Garman (eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307-23.
- Karmiloff-Smith, Annette (1986b) "From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data", *Cognition*, 23, 95-147.
- Kemper, Robert L. y Aliette R. Vernooy (1993) "Metalinguistic awareness in first graders: a qualitative perspective", *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 1, 41-57.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986) *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette.
- Kernan, Keith T. (1977) "Semantic and expressive elaboration in children's narratives" en Ervin-Tripp, Susan y Claudia Mitchell-Kernan (eds.) *Child Discourse*, Nueva York: Academic Press, pp. 91-102.
- Kess, Joseph F. (1992) *Psycholinguistics: Psychology, Linguistics and the Study of Natural Language*, Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.

- Kovacci, Ofelia (1999) "El adverbio" en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (comps.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, [Vol. 1: Sintaxis básica de las clases de palabras], Madrid: Espasa Calpe, pp. 705-86.
- Küntay, Aylin y Susan Ervin-Tripp (1997) "Narrative structure and conversational circumstances", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 113-20.
- Labov, W. (1972) *Language in the Inner City*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. y J. Waletzky (1997) "Narrative analysis: oral versions of personal experience", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 3-38 [reimpresión del artículo original de 1967].
- de León Pasquel, Lourdes y Cecilia Rojas Nieto (2001) "Sobre la adquisición del lenguaje: senderos en la conformación de un campo de estudio", en Rojas Nieto, Cecilia y Lourdes de León Pasquel (coords.) *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*, México: UNAM-CIESAS, pp. 17-49.
- Levelt, W.J.M., A. Sinclair y R.J. Jarvella (1978) "Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: some introductory remarks" en Sinclair, A., R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.) *The Child's Conception of Language*, Berlin: Springer.
- Lightfoot, David (1991) *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*, Cambridge MA: The MIT Press.
- Lightfoot, David (1999) *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*, Malden MA: Blackwell.
- Lope Blanch, Juan Manuel (1984) *El concepto de oración en la lingüística española*, México: UNAM.
- Lucariello, Joan (1990) "Canonicity and consciousness in child narrative" en Britton, Bruce K. y A.D. Pellegrini (eds.) *Narrative Thought and Narrative Language*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 131-49.
- MacWhinney, Brian (1991) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, Brian (1995) "Computational Analysis of Interactions" en Fletcher, Paul y Brian MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*, Cambridge MA: Basil Blackwell, pp. 152-78.
- MacWhinney, Brian y Catherine Snow (1992) "The wheat and the chaff: or four confusions regarding CHILDES", *Journal of Child Language*, 19, 459-71.

- Maynard, Senko K. (1993) *Discourse Modality: Subjectivity, Emotion and Voice in the Japanese Language*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- McCabe, Allyssa (1991) "Preface: structure as a way of understanding" en McCabe, Allyssa y Carole Peterson (eds.) *Developing Narrative Structure*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCabe, Allyssa (1997) "Developmental and cross-cultural aspects of children's narration" en Bamberg, Michael (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 137-74.
- McCabe, Allyssa y Carole Peterson (1984) "What makes a good story?", *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, 6, 457-80.
- McCabe, Allyssa y Carole Peterson (1997) "Meaningful 'mistakes': the systematicity of children's connectives in narrative discourse and the social origins of this usage about the past" en Costermans, Jean y Michel Fayol (eds.) *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 139-54.
- McCarthy, Michael y Ronald Carter (1997) "Grammar, tails and affect", *Text*, 17, 3, 405-29.
- McLane, Joan B. y Gillian D. McNamee (1990) *Early Literacy*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Menyuk, Paula (1988) *Language Development: Knowledge and Use*, Boston: Scott Foresman.
- Michaels, Sarah (1981) "'Sharing time': children's narrative styles and differential access to literacy", *Language in Society*, 10, 423-42.
- Miller, Linda (1996) *Towards Reading: Literacy Development in the Pre-School Years*, Buckingham: Open University Press.
- Miller, Peggy J. y Linda L. Sperry (1988) "Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience", *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Minami, Masahiko y Allyssa McCabe (1995) "Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns", *Journal of Child Language*, 22, 423-45.
- Miranda, Elisabeth (1995) *Semantic and Pragmatic Analyses of Narrative Discourse in Language Impaired and Nonimpaired Children*, tesis inédita de doctorado en educación, Cambridge MA: Universidad de Harvard.

- Miranda, Elisabeth, Allyssa McCabe y Lynn S. Bliss (1998) "Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with specific language impairment", *Applied Psycholinguistics*, 19, 647-67.
- Molendijk, Arie (1994) "Tense use and temporal orientation: the *passé simple* and the *imparfait* of French" en Vet, Co y Carl Veters (eds.) *Tense and Aspect in Discourse*, Berlin - Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 21-47.
- Montes, Rosa Graciela (1994) "El desarrollo del conocimiento metalingüístico en el niño", en Gimete-Welsh, Adrián S. (comp.) *Escritos: semiótica de la cultura: segundo encuentro nacional de estudiosos de la semiótica (noviembre de 1993)*, Oaxaca, México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, pp. 277-97.
- Moore, Mary E. y Judith R. Johnston (1993) "Expressions of past time by normal and language-impaired children", *Applied Psycholinguistics*, 14, 515-34.
- Morimoto, Yuko (1998) *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid: Arco Libros.
- Navarro Castilla, Laura E., Celia Díaz Argüero, Ma. del Carmen Larios Lozano y Miguel Ángel Vargas García (1993) *Español Quinto Grado*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Nelson, Katherine (1991) "Remembering and telling: a developmental story", *Journal of Narrative and Life History*, 1, 109-17.
- Nelson, Katherine (1996) *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, Katherine (2000) "Narrative time and the emergence of the encultured self", *Culture & Psychology*, 6, 2, 183-96.
- Nespor, Marina e Irene Vogel (1994) *La prosodia*, Madrid: Visor.
- Nicolopoulou, Ageliki (1996) "Narrative development in social context" en Slobin, Dan I., Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.) *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 369-90.
- Nicolopoulou, Ageliki (1997) "Children and narratives: toward an interpretive and sociocultural approach" en Bamberg, Michael (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 179-215.
- Ninio, Anat y Catherine E. Snow (1996) *Pragmatic Development*, Boulder CO: Westview.
- Nippold, Marilyn (1998) *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*, Austin TX: Pro-Ed.

- Nippold, Marilyn (2000) "Language development during the adolescent years", *Topics in Language Disorders*, 20, 2, 15-28.
- Ochs, Elinor (1979a) "Planned and unplanned discourse" en Givón, Talmy (ed.) *Syntax and Semantics* [Vol. 12: Discourse and Syntax], Nueva York: Academic Press, pp. 51-80.
- Ochs, Elinor (1979b) "Transcription as theory" en Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (eds.) *Developmental Pragmatics*, Nueva York: Academic Press, pp. 43-72.
- Ochs, Elinor (1997) "Narrative" en van Dijk, Teun A. (ed.) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, [vol. 1], Londres: SAGE, pp. 185-207.
- Ochs, Elinor y Lisa Capps (1996) "Narrating the self", *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Ochs, Elinor, Carolyn Taylor, Dina Rudolph y Ruth Smith (1992) "Storytelling as a theory-building activity", *Discourse Processes*, 15, 37-72.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (1989) "Language has a heart", *Text*, 9, 1, 7-25.
- O'Connell, Daniel C. y Sabine Kowal (1994) "Some current transcription systems for spoken discourse: a critical analysis", *Pragmatics*, 4, 1, 81-107.
- O'Connell, Daniel C. y Sabine Kowal (1999) "Transcription and the issue of standarization", *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 2, 103-20.
- Olson, David R. (1990) "Thinking about narrative" en Britton, Bruce K. y A.D. Pellegrini (eds.) *Narrative Thought and Narrative Language*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 99-111.
- Olson, David R. (1991) "La cultura escrita como actividad metalingüística" en Olson, David R. y Nancy Torrance (comps.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa, pp. 333-57.
- Olson, David R. (1998) *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona: Gedisa.
- Olson, David R. (2002) "What writing does to the mind" en Amsel, Eric y James P. Byrnes (eds.) *Language, Literacy and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 153-165.
- Olson, David R. y Nancy Torrance (1987) "Language, literacy and mental states", *Discourse Processes*, 10, 157-67.

- Olson, David R. y Nancy Torrance (1991) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter J. (1982) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ordóñez, Claudia Lucía, Rebeca Barriga Villanueva, Catherine E. Snow, Paola Uccelli, Martha Shiro y Beatrice Schnell (2001) "Sintaxis y discurso. Dos áreas de investigación del español oral", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 2, 131-63.
- Palmer, Frank R. (1986) *Mood and modality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pan, Barbara A. y Jean Berko Gleason (1997) "Semantic development: learning the meanings of words" en Berko Gleason, Jean (ed.) *The Development of Language*, Boston: Allyn and Bacon, pp. 122-58.
- Perera, Katharine (1986) "Language acquisition and writing" en Fletcher, Paul y Michael Garman (eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge MA: Cambridge University Press, pp. 494-518.
- Perner, Josef (1988) "Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction" en Astington, Janet W., Paul L. Harris y David R. Olson (eds.) *Developing Theories of Mind*, Cambridge MA: Cambridge University Press, pp. 271-94.
- Perner, Josef (1994) *Comprender la mente representacional*, Barcelona: Paidós.
- Perroni, Maria Cecilia (1993) "On the acquisition of narrative discourse: a study in Portuguese", *Journal of Pragmatics*, 20, 559-77.
- Peterson, Carole, Beulah Jesso y Allyssa McCabe (1999) "Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study", *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe (1983) *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*, Nueva York - Londres: Plenum Press.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe (1987) "The connective 'and': do older children use it less as they learn other connectives?", *Journal of Child Language*, 14, 375-81.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe (1991) "Linking children's connective use and narrative macrostructure" en McCabe, Allyssa y Carole Peterson (eds.) *Developing Narrative Structure*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 29-53.

- Peterson, Carole y Allyssa McCabe (1992) "Parental styles of narrative elicitation: effect on children's narrative structure and content", *First Language*, 12, 299-321.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe (1994) "A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill", *Developmental Psychology*, 30, 6, 937-48.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe (1997) "Extending Labov and Waletzky", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 251-8.
- Pontecorvo, Clotilde (1997) "Introduction. Studying writing and writing acquisition today: a multidisciplinary view" en Pontecorvo, Clotilde (ed.) *Writing Development: An Interdisciplinary View*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. xv-xxxi.
- Preece, Alison (1987) "The range of narrative forms conversationally produced by young children", *Journal of Child Language*, 14, 353-73.
- Quasthoff, Uta (1997) "An interactive approach to narrative development" en Bamberg, Michael (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 51-83.
- Reilly, Judy S. (1992) "How to tell a good story: the intersection of language and affect in children's narratives", *Journal of Narrative and Life History*, 2, 4, 355-77.
- Reyes González Patricia R., Sara G. Silva Cabañas y Nieves Praxedis Montes (1994) *Español Segundo Grado*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Reyes Trigos, Claudia (1996) *Narrar a los seis años: algunas características de las narraciones producidas por niños de la Ciudad de Monterrey*, tesis inédita de doctorado en lingüística, México: El Colegio de México.
- Rivière, Ángel, María Sotillo, Encarnación Sarr y María Núñez (1994) "Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo", *Estudios de Psicología*, 51, 23-32.
- Rodríguez Arredondo, Oralia (1993) *El uso de los modos verbales en enunciados causales, finales y condicionales de niños mexicanos de seis años*, tesis inédita de doctorado en lingüística y literatura hispánicas, México: El Colegio de México.
- Rojo, Guillermo (1990) "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español" en Bosque, Ignacio (ed.) *Tiempo y aspecto en el español*, Madrid: Cátedra, pp. 17-43.

- Rojo, Guillermo y Alexandre Veiga (1999) "El tiempo verbal. Los tiempos simples" en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (comps.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, [Vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales], Madrid: Espasa Calpe, pp. 2867-2934.
- Romaine, Suzanne (1984) *The Language of Children and Adolescents*, Nueva York: Basil Blackwell.
- Romero Contreras, Silvia (1999) *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*, México: Secretaría de Educación Pública-Cooperación Española.
- Roth, Froma P. y Nancy J. Spekman (1986) "Narrative discourse: spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 1, 8-23.
- Sanders, José y Gisela Redeker (1996) "Perspective and the representation of speech and thought in narrative discourse" en Fauconnier, Gilles y Eve Sweetser (eds.) *Spaces, Worlds and Grammar*, Chicago-Londres: University of Chicago Press, pp. 290-317.
- Schegloff, Emanuel A. (1997) "'Narrative analysis' thirty years later", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 97-106.
- Sebastián, Eugenia y Dan I. Slobin (1994) "Development of linguistic forms: Spanish" en Berman, Ruth A. y Dan I. Slobin (eds.) *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 239-84.
- Seco, Rafael (1989) *Manual de gramática española*, Buenos Aires: Aguilar.
- Secretaría de Educación Pública (1992) *Guía para el maestro: Cuarto grado. Educación primaria*, México: SEP.
- Selkirk, Elisabeth O. (1984) *Phonology and Syntax: The Relation between Sound and Structure*, Cambridge MA: The MIT Press.
- Serra, Miquel, Elisabet Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel y Melina Aparici (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Shiro, Martha (1998) *Los pequeños cuentacuentos: el desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar*, trabajo de ascenso para profesor asociado, Caracas: Universidad de Venezuela.
- Signorini, Angela y Ana María Borzone de Manrique (1988) "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos", *Revista Argentina de Lingüística*, 4, 1-2, 91-117.

- Silva, Marilyn N. (1991) "Simultaneity in children's narratives: the case of *when*, *while* and *as*", *Journal of Child Language*, 18, 641-62.
- Sinclair, Hermina (1975) "El papel de las estructuras cognitivas en el desarrollo del lenguaje" en Lenneberg, Eric H. y Elizabeth Lenneberg (eds.) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid: Alianza, pp. 221-38.
- Smith, Carol L. y Helen Tager-Flusberg (1982) "Metalinguistic awareness and language development", *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-68.
- Smith-Cairns, Helen (1996) *The Acquisition of Language*, Austin TX: Pro-Ed.
- Snow, Catherine E. (1986) "Conversations with children" en Fletcher, Paul y Michael Garman (eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge MA: Cambridge University Press, pp. 363-75.
- Snow, Catherine E. y Alison Imbens-Bailey (1997) "Beyond Labov and Waletzky: the antecedents of narrative discourse", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 197-207.
- Sokolov, Jeffrey L. y Catherine E. Snow (eds.) (1994) *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sotillo, María y Ángel Rivière (1997) "Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales", *Estudios de Psicología*, 57, 39-59.
- Stein, Nancy L. y Elizabeth R. Albro (1997) "Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories" en Bamberg, Michael (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 5-44.
- Stein, Nancy L. y C. G. Glenn (1979) "An analysis of story comprehension in elementary school children" en Roy O. Freedle (ed.) *New Directions in Discourse Processing*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stein Nancy L. y Margaret Policastro (1984) "The concept of story: a comparison between children's and teacher's viewpoints" en Mandl, Heinz, Nancy L. Stein y Tom Trabasso (eds.) *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 113-55.
- Stevens, Barbara y Steven R. Yussen (1988) "What's wrong? Children's detection of subtle order violation in narratives", *Journal of Genetic Psychology*, 149, 3, 277-91.

- Tannen, Deborah (1985) "Relative focus on involvement in oral and written discourse" en Olson, David R., Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.) *Literacy, Language and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 124-47.
- Trabasso, Tom, Tom Secco y Paul Van Den Broek (1984) "Causal cohesion and story coherence" en Mandl, Heinz, Nancy L. Stein y Tom Trabasso (eds.) *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 83-111.
- Tunmer, William E. y Judith A. Bowey (1984) "Metalinguistic awareness and reading acquisition" en Tunmer, W.E., C. Pratt y M.L. Herriman (eds.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*, Berlin: Springer-Verlag, pp. 144-68.
- Tunmer, William E. y Marion E. Myhill (1984) "Metalinguistic awareness and bilingualism" en Tunmer, W.E., C. Pratt y M.L. Herriman (eds.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*, Berlin: Springer-Verlag, pp. 169-87.
- Vetters, Carl (1992) "Foreground and background: Weinrich against Labov" en Kefer, Michael y Johan van der Auwera (eds.) *Meaning and Grammar: Cross-Linguistic Perspectives*, Berlin - Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 367-81.
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1986) *Thought and Language*, Cambridge MA: The MIT Press.
- Warren, Amye R. y Laura A. McCloskey (1997) "Language in social contexts" en Berko Gleason, Jean (ed.) *The Development of Language*, Boston: Allyn and Bacon, pp. 210-58.
- Weber, Ursula (1989) "Zur Entwicklung von Diskursfähigkeit in der späteren Kindheit", *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 17, 1, 1-21.
- Weinrich, Harald (1970) "Tense and time", *Archivum Linguisticum*, 1, 31-41.
- Wells, Gordon (1981) "Language, literacy and education" en Wells, Gordon (ed.) *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 240-76.
- Wells, Gordon (1985) "Preschool literacy-related activities and success in school" en Olson, David R., Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.) *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 229-55.

- Westby, Carol E. (1998) "Communicative refinement in school age and adolescence" en Haynes, William O. y Brian B. Shulman (eds.) *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications*, Baltimore: Williams and Wilkins, pp. 311-360.
- Wigglesworth, Gillian (1997) "Children's individual approaches to the organization of narrative", *Journal of Child Language*, 24, 279-309.
- Wolf, Dennie, Joy Moreton y Linda Camp (1994) "Children's acquisition of different kinds of narrative discourse: genres and lines of talk" en Sokolov, Jeffrey L. y Catherine E. Snow (eds.) *Handbook of Research in Language Development using CHILDES*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 286-319.
- Yussen, Steven R., Samuel R. Mathews II, Ray R. Buss y Patrick T. Kane (1980) "Developmental change in judging important and critical elements of stories", *Developmental Psychology*, 16, 3, 213-9.

## Apéndice A

### Información sobre la recolección de datos

#### A1. Cuestionario sobre datos generales del niño

Nombre del niño/a: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

Ocupación del padre: \_\_\_\_\_

Escolaridad del padre: \_\_\_\_\_

Ocupación de la madre: \_\_\_\_\_

Escolaridad de la madre: \_\_\_\_\_

#### A2. Cuestionario sobre la exposición del niño a la lengua oral y escrita con énfasis en las narraciones

- 1) ¿En tu casa leen?
- 2) ¿Qué leen?
- 3) ¿Tú lees?
- 4) ¿Qué lees?
- 5) ¿Te leen o leían en tu casa?
- 6) ¿Qué cosas te leen/leían?
- 7) ¿Quién cuenta historias en tu casa?
- 8) ¿Cuándo las cuenta?
- 9) ¿Te gusta escuchar historias?
- 10) ¿Te gusta contar historias?
- 11) ¿Cuándo las cuentas?
- 12) ¿Aquí en la escuela el/la maestro/a les lee cuentos?
- 13) ¿Les cuenta cuentos?
- 14) ¿Trabajan con historias o cuentos en las clases?
- 15) ¿Cómo los trabajan?

### A3. Datos sobre ocupación y escolaridad de los padres

#### Escuela 1

	Nombre	Ocupación padre	Educación padre	Ocupación madre	Educación madre
6 años	Abril	mecánico	secundaria	hogar	secundaria
	Xóchitl	empleado	secundaria	hogar	primaria
	Edgar	empleado	secundaria	hogar	secundaria
	J.Carlos	soldador	primaria	hogar	primaria
9 años	Dulce	---	---	cocinera	secundaria
	Paola	empleado	vocacional	hogar	primaria
	Antonio	chofer	secundaria	hogar	secundaria
	Hugo	conserje	primaria	hogar	secundaria
12 años	Diana	albañil	secundaria	hogar	secundaria
	Nayely	carpintero	secundaria	trab. doméstica	5º primaria
	Edgar	chofer	primaria	trab. doméstica	primaria
	Oscar	empleado	2º secundaria	hogar	primaria

Tabla 34. Datos sobre ocupación y educación de los padres de los niños de la escuela 1

#### Escuela 2

	Nombre	Ocupación padre	Educación padre	Ocupación madre	Educación madre
6 años	Alexis	arquitecto	licenciatura	arquitecta	licenciatura
	Claudia	---	---	maestra	licenciatura
	Manuel	investigador	licenciatura	académica	maestría
	Martín	empleado bancario	licenciatura	neurolingüista	licenciatura
9 años	Leonora	consultor	licenciatura	asesora	licenciatura
	Mónica	empleado	licenciatura	negocio propio	licenciatura
	Juan S.	negocio propio	ingeniería	contadora	licenciatura
	Luis P.	dentista	licenciatura	hogar	comercio
12 años	Jessica	historiador	licenciatura	hogar	licenciatura
	María	director general	licenciatura	jefa de depto.	diplomado
	Alejandro	arquitecto	maestría	arquitecta	licenciatura
	Juskani	arquitecto	licenciatura	psicóloga	licenciatura

Tabla 35. Datos sobre ocupación y educación de los padres de los niños de la escuela 2

#### A4. Datos sobre exposición a la lengua oral y escrita en la casa y la escuela

			<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>
<b>Casa</b>	<b>Lengua escrita</b>	Leen en casa	6/12 <sup>1</sup> poco 5/12 sí 1/12 no	11/12 sí 1/12 poco
		Tipo de material que se lee en casa	4/12 revistas 4/12 material de consulta 3/12 historietas 1/12 periódico 0/12 novelas	11/12 novelas 3/12 revistas 2/12 periódico 1/12 material de consulta 0/12 historietas
		Los padres leen a los hijos	6/12 sí 6/12 no	12/12 sí 0/12 no
		El niño lee por gusto	6/12 a veces 5/12 sí 1/12 no	12/12 sí
		Tipo de material que lee el niño por gusto	8/12 cuentos 3/12 material de consulta 1/12 material escolar 0/12 libros infantiles	8/12 libros infantiles 6/12 cuentos 1/12 material de consulta 0/12 material escolar
	<b>Lengua oral</b>	Personas que cuentan historias en casa	3/12 abuelos 2/12 hermanos	4/12 padres 3/12 abuelos 2/12 tíos 2/12 hermanos
		Situaciones en que se cuentan las historias	4/12 reuniones familiares 1/12 por las noches	6/12 conversación en familia 3/12 por las noches 2/12 reuniones familiares
<b>Escuela</b>	<b>Lengua escrita</b>	Trabajo escolar con narraciones escritas	11/12 lectura de cuentos <sup>2</sup> 4/12 copia de cuentos 3/12 escritura de cuentos <sup>3</sup> 2/12 análisis de cuentos <sup>4</sup>	11/12 lectura de cuentos 9/12 escritura de cuentos <sup>5</sup> 9/12 análisis de cuentos <sup>6</sup> 1/12 copia de cuentos
	<b>Lengua oral</b>	Se trabaja en la escuela con narraciones orales	7/12 sí 5/12 no	12/12 sí 0/12 no

Tabla 36. Datos sobre exposición a la lengua en casa y escuela para todos los niños

<sup>1</sup> Estas cifras representan la proporción de niños que dieron cada una de las respuestas.

<sup>2</sup> Predominantemente lectura en coro dentro del salón de clases.

<sup>3</sup> Sólo en los niños de 12 años y exclusivamente en el salón de clases.

<sup>4</sup> Sólo en los niños de 12 años y dentro de las actividades del salón de clases.

<sup>5</sup> Desde los 6 años y en diversas actividades escolares: biblioteca, periódico escolar, proyectos de creación narrativa, concursos, entre otros.

<sup>6</sup> Desde los 6 años y en actividades diversas como biblioteca, periódico escolar, debates, entre otras.

## Apéndice B

### Criterios para segmentar el habla en la transcripción

#### B1. Segmentación en el nivel de emisión

Segmenté el habla por emisiones, dándole a cada hablante una línea por emisión.

\*KAR:           hijola@i, yo sentí mucho miedo.  
 \*ALE:           a mi papá un día lo asaltaron en la casa.  
 \*KAR:           en la casa?

Las interrupciones y traslapes fueron transcritas de acuerdo con los criterios establecidos en el CHAT (véase MacWhinney, 1991).

\*NAY:   porque el sábado que pasó +/.  
 \*KAR:   aha@i?  
 \*NAY:   fue [/] fue una presentación de mi prima.  
  
 \*ALE:   bueno, me acaban de regalar uno ## ayer.  
 \*KAR:   ayer [>]?  
 \*ALE:   uno [<] chiquito.

Cuando dentro de una emisión había varias cláusulas, segmenté bajo los criterios expuestos a continuación.

#### B2. Segmentación por cláusulas

Siguiendo el criterio de segmentación de Berman y Slobin (1994) definí cláusula como una expresión que contiene un predicado unificado, es decir, que se refiere a un solo evento, estado o situación<sup>1</sup>.

En general, la cláusula contiene un verbo conjugado solo,

\*EDG:   como mi primo Osvaldo tiene cuatro perros.  
 \*EDG:   y tiene una perra.  
 \*EDG:   que este@m ya se murió.

---

<sup>1</sup> Como puede observarse, la segmentación por cláusulas sigue criterios más semánticos que sintácticos. De manera muy simplificada, el criterio correspondería a lo que Selkirk (1984) denomina 'unidad de sentido', que a su vez tiene una correspondencia prosódica en la 'frase de entonación' (para mayor detalle véase Selkirk, 1984:286 y Nespov y Vogel, 1994:218).

o un verbo conjugado con infinitivo, participio o gerundio que representan una misma situación o evento.

\*MON: porque mi mamá quería regresar por ella.

\*LEO: se lo pudieron haber robado.

\*JUA: y el otro va recogiendo las cosas.

Las emisiones con verbo modal conjugado y un complemento representan una sola situación o evento, por lo que las consideré como una sola cláusula.

\*JUS: creo que me daba miedo la oscuridad.

En dos casos particulares se pueden encontrar cláusulas sin verbo conjugado: por una parte, cuando hay un verbo sin marca de tiempo, persona o número pero que señala una situación independiente del evento denotado por el verbo conjugado;

\*HUG: o sea, tenía un espejo.

\*HUG: para ver atrás.

y, por otro lado, en el caso de elipsis.

\*ANT: porque él estaba acostado.

\*ANT: y su compañero también.

Hay veces en las que alguna cláusula se encuentra inserta en otra, como, por ejemplo, las oraciones relativas. En estos casos separé las dos cláusulas y las transcribí en líneas diferentes. De esta manera la emisión "a la señora que me levantó la llevaron a la delegación" queda como sigue:

\*DIA: a la señora la llevaron a la delegación.

\*DIA: que me levantó.

Finalmente, las frases hechas o muletillas que incluyen un verbo conjugado como *ve*, *mira*, *fíjate*, *oye*, *cómo se llama*, entre otros, no fueron consideradas como cláusulas independientes, sino como interjecciones o muletillas.

\*KAR: oye@i, y has tenido algún accidente tú?

\*JUA: es que, ve@i, primero estábamos en cómo se llama@m estábamos ahí.

## Apéndice C

### Ejemplos de narraciones producidas por los niños

A continuación presento ejemplos de las narraciones producidas por los niños que permiten plasmar algunos de los aspectos observados sobre el desarrollo del lenguaje en la investigación.

#### C1. Tarea B: completar una narración

Como se recordará, en esta tarea se le solicitaba al niño que completara una narración. En el ejemplo (1), se observa cómo Edgar (6, E1) intenta expresar la situación del miedo a la oscuridad, pero no logra solucionar la complicación (al respecto véase el apartado 3.1.3.3.):

- (1) \*KAR: había una vez un niño.  
 \*KAR: que le tenía mu:cho miedo a la oscuridad.  
 \*KAR: ahora tú sigues.  
 \*EDG: tenía mucha: oscuridad.  
 \*EDG: y [I] y tenía miedo y se: +/.  
 \*EDG: <y en(tonces)> [I] y enton(ce)s no se metía a lo oscuro.  
 \*EDG: y ento(nce)s # este@m ## este@m ## dice # este@m +"/.  
 \*EDG: +" no [I] no [I] no me voy a meter <en es(e)>[I] en ese oscuro.  
 \*EDG: +" porque me da miedo [I] miedo.  
 \*EDG: y enton(ce)s este:@m # enton(ce)s no se metió.  
 \*EDG: y: y: luego este:@m # luego se iba a meter.  
 \*EDG: pero dijo +".  
 \*EDG: +" no porque me asusto.  
 \*EDG: y enton(ce)s este:@m # (en)ton(ce)s tocaron.  
 \*EDG: y ya eran sus papás.  
 \*EDG: y [I] y le dijo +".  
 \*EDG: +" a ver, préstame una lámpara.  
 \*EDG: y enton(ce)s se [I] se metió a lo oscuro.  
 \*EDG: y no era nada.  
 \*EDG: mejor siguió metiéndose.  
 \*EDG: y es su casa.  
 \*EDG: mhm@i.  
 \*EDG: y luego # luego como se jué@d la luz.  
 \*EDG: el [I] el niño no encontraba la lámpara.  
 \*EDG: y enton(ce)s este@m # tenía mucho m:iedo.  
 \*EDG: y se escondió abajo de la cama.  
 \*EDG: y [I] y este@m ## y enton(ce)s salió.  
 \*EDG: y [I] y [I] y ya estaba la luz.  
 \*EDG: y luego este@m ## luego [I] luego [I] luego se jue@d otra vez.  
 \*EDG: y se escondió en [I] en [I] <en una> [I] otra vez <en la> [I]  
 en: la cama # abajo, no?  
 \*EDG: y enton(ce)s buscó la lámpara.  
 \*EDG: y [I] y [I] y vio.  
 \*EDG: que tenía la luz.  
 \*EDG: y se fundió.  
 \*EDG: como [I] como estaba la tienda enfrente.

\*EDG: fue a comprar un foco.

\*EDG: y ya!

\*EDG: acabó.

A su vez, la narración de Juan Salvador (9, E2) es un ejemplo interesante del manejo que hace el niño entre fantasía y realidad cuando se percata de que se espera de él un relato sobre una situación del miedo a la oscuridad:

- (2) \*KAR: había una vez un niño.  
 \*KAR: que le tenía mucho miedo a la oscuridad.  
 \*KAR: vas.  
 \*JUA: y que un día se metió al [/] a un cuarto.  
 \*JUA: pero él pensó.  
 \*JUA: que: se prendía la luz.  
 \*JUA: <y u+> [/] y entonces trató de prenderla.  
 \*JUA: <y no> [/] y no se podía.  
 \*JUA: y: la puerta de ese cuarto ya se había cerrado se: [/] por el viento.  
 \*JUA: entonces el niño le dio mucho miedo.  
 \*JUA: y empezó a gritar.  
 \*JUA: para que l:o ayudaran.  
 \*JUA: pero luego él se imaginó +/.  
 \*JUA: tenía mucha imaginación.  
 \*JUA: entonces se imaginó.  
 \*JUA: que había una sombra de un: fantasma en la pared.  
 \*JUA: entonces este@m tenía mucho miedo.  
 \*JUA: y se metió debajo <de la cama> [/] de su cama.  
 \*JUA: entonces luego que ya no veía la:: sombra del fantasma.  
 \*JUA: se salió.  
 \*JUA: pero él ya estaba dormido.  
 \*JUA: entonces soñó.  
 \*JUA: que: estaba en la cama.  
 \*JUA: se bajó.  
 \*JUA: y se cayó a un hoyo profundo.  
 \*JUA: y luego cayó.  
 \*JUA: donde había: [/] era un volcán.  
 \*JUA: y había puro fuego.  
 \*JUA: entonces el niño este:@m estaba en la orilla del volcán.  
 \*JUA: <y un:> [/] <y é(l)> [/] y:: él estaba soñando.  
 \*JUA: que estaba en la época prehistórica.  
 \*JUA: entonces un (p)terodáctilo lo tiró al volcán.  
 \*JUA: y él pensó.  
 \*JUA: que ya se había muerto.  
 \*JUA: y que despertó.  
 \*JUA: y estaba en lo oscuro.  
 \*JUA: pero él, este:@m como so+ [/] era todo un sueño.  
 \*JUA: ya no quería prender la luz.  
 \*JUA: porque él sabía.  
 \*JUA: que no servía.  
 \*JUA: entonces le dio valor.  
 \*JUA: y:: y se bajó de la cama.  
 \*JUA: viendo.  
 \*JUA: que si ya no había un hoyo.  
 \*JUA: porque: fue una pesadilla de él.  
 \*JUA: y: *tenía mucho miedo*.  
 \*JUA: entonces le dio valor.

\*JUA: para <prender la> [/] para: irse <hasta el> [/] hasta: la puerta.  
 \*JUA: a prender la luz.  
 \*JUA: enton(ce)s se bajó de la cama con cuidado.  
 \*JUA: y se fue al: encendedor.  
 \*JUA: lo prendió: +/.  
 \*JUA: prendió la: luz.  
 \*JUA: <y ya> [/] y sí servía.  
 \*JUA: luego abrió la +/.  
 \*JUA: no pudo abrir la: puerta.  
 \*JUA: y luego la [/] la abrió.  
 \*JUA: y ya se pudo.  
 \*JUA: y ya.

Observamos que el niño del relato ve fantasmas, se cae en un volcán, se encuentra con un pterodáctilo y se muere (situaciones de miedo) y Juan Salvador establece por medio de las cláusulas “tenía mucha imaginación” y “se despertó” de manera clara que se trata de una fantasía. El desarrollo de la capacidad para discernir entre ficción y realidad en la narración es un tema que merece investigarse más a fondo en un futuro.

Por último, en la narración de Oscar (12, E1) se hace evidente cómo los niños mayores empiezan a darle una mayor importancia a las relaciones sociales que se dan entre los personajes del relato (al respecto véase el apartado 3.3.5.):

(3) \*KAR: oye, y tienen coche ustedes # en tu casa?  
 \*OSC: mi papá ## la camioneta.  
 \*KAR: y alguna vez ha tenido algún accidente o algo así?  
 \*OSC: no ## bueno, sí.  
 \*OSC: le [/] le habían enterrado un tubo acá.  
 %act: señala su costado  
 \*OSC: porque se fue a:: [/] a un cómo se llama@m a un: un este:@m.  
 \*OSC: cómo se llama esto?  
 \*KAR: a una tienda?  
 \*OSC: a un bar.  
 \*KAR: ah@i, a un bar.  
 \*OSC: se había ido.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*OSC: y: este:@m ## y:: dijo.  
 \*OSC: que un chavo este@m se llevó la camioneta.  
 \*OSC: o sea, <los que:> [/] los que lo estacionan.  
 \*OSC: se la llevó.  
 \*OSC: se la llevó.  
 \*OSC: enton(ce)s cuando viene.  
 \*OSC: y dijo +/.  
 \*OSC: no llegaba la camioneta.  
 \*OSC: y ya cuando vio.  
 \*OSC: ya llegó con ella # el chavo éste.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*OSC: pero bien acelerada.  
 \*OSC: y:: la gasolina se la habían gastado.  
 \*KAR: sss@o!  
 \*OSC: y que agarra.

\*OSC: y que dice +"/.  
 \*OSC: +" no pu(e)s dame [/] dame doscientos pesos.  
 \*OSC: y dijo.  
 \*OSC: que no se los quería dar.  
 \*OSC: y como ahí tenía el chavo <un tub(o)> [/] un tubo así.  
 \*OSC: que se lo enterró acá.  
 %com: señala el costado  
 \*OSC: y se le traspasó para acá por el xxx.  
 \*KAR: jii@!  
 \*OSC: y así bien duro.  
 \*OSC: pero él dice.  
 \*OSC: que él no lo sintió ni nada.  
 \*OSC: luego ya cuando los policías este@m lo [/] lo detuvieron.  
 \*OSC: lo detuvieron.  
 \*OSC: porque también iba ## también.  
 %com: quiere decir que el papá iba tomado  
 \*OSC: pero iba conduciendo el este@m cómo se llama@m su chalán.  
 \*OSC: ya: este:@m los detuvieron.  
 \*OSC: y (d)ice +"/.  
 \*OSC: +" éste trae sangre!  
 %gpx: hace con la mano como si le brotara sangre del costado  
 \*OSC: y ya lo vieron.  
 \*OSC: que el tubo lo había traspasado.  
 \*KAR: jii@!  
 \*OSC: y venía tomado.  
 %gpx: hace la seña con el pulgar  
 \*OSC: y así lo operaron.  
 %gpx: eleva ligeramente los hombros  
 \*OSC: pero salió bien.  
 \*OSC: 0.  
 %com: larga pausa

## C2. Tarea D: Narraciones personales

En lo referente a las narraciones personales, el relato de Martín (6, E2) es una muestra de cómo los niños menores ya son capaces de plasmar los eventos sucedidos de una manera ordenada y entendible:

- (4) \*KAR: a ver, platicame de la vez.  
 \*KAR: que más sangre te haya salido.  
 \*KAR: cómo estuvo?  
 \*MAR: es ésta.  
 %gpx: señala la rodilla donde se lastimó  
 \*KAR: aha@i.  
 \*MAR: es que un día, cuando estaba en kinder.  
 \*MAR: estábamos +/.  
 \*MAR: yo estaba jugando en el recreo.  
 \*MAR: entonces un niño me empujó <contra la> [/] aquí [/] acá afuera así.  
 %gpx: señala afuera  
 \*MAR: me raspé así con todas las piedras.  
 %gpx: restriega la rodilla contra la mesa  
 \*MAR: y me abrí todo esto.  
 %gpx: señala

\*KAR: jji@i!  
 \*MAR: fui a la enfermería y me [/] me [/] este:@m me +/.  
 \*MAR: casi me tuvieron que coser.  
 \*MAR: pero no me cosieron.  
 \*MAR: me pusieron +/.  
 \*MAR: me pusieron una curita y ya.  
 \*KAR: una curita y ya?  
 \*MAR: pero: ## aquí está la cicatriz.  
 %gpx: le muestra la cicatriz a KAR  
 \*KAR: jji@i!  
 \*MAR: 0.  
 %com: silencio

No obstante, en el relato de Antonio (9, E1) se hace evidente una mayor habilidad para tomar en cuenta al oyente, puesto que proporciona datos adicionales que lo orientan mejor sobre los tiempos y espacios de la narración:

(5) \*KAR: alguna vez has visto una víbora de verdad?  
 \*ANT: 0.  
 %act: niega  
 \*KAR: nunca?  
 \*ANT: no.  
 \*ANT: mi papá es.  
 \*ANT: el que las ha visto.  
 \*KAR: oye, de veras?  
 \*KAR: y cómo?  
 \*KAR: alguna vez le ha picado una?  
 \*ANT: no me ha dicho.  
 \*ANT: él na(da) más dice.  
 \*ANT: que vio una.  
 \*ANT: que: <a un ni(ño)> [/] un este@m compañero de él de la escuela.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*ANT: que: este:@m lo picó.  
 \*KAR: jji@i!  
 \*ANT: que porque él estaba acostado.  
 \*ANT: y su compañero también.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*ANT: y que:: su compañero que iba caminando.  
 \*ANT: pero él se cayó con una piedra.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*ANT: y que por eso se:: [/] estaba una víbora ahí.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*ANT: estaba una víbora ahí este:@m en el piso.  
 \*ANT: o sea, estaban en el campo de pasto amarillo.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*ANT: como ellos vivían en Tlaxcala.  
 \*KAR: a:h@i.  
 \*ANT: ahí nació mi papá.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*ANT: <ahí este:@m> [/] ahí estaba # la víbora.  
 \*ANT: pero mi papá la vio.  
 \*ANT: y le: [/] le dijo.  
 \*ANT: que: [/] que no se moviera.  
 \*ANT: pero el señor [/] o sea, mi [/] el compañero de él +/.  
 \*KAR: aha@i.

\*ANT: este:@m se movió.  
 \*ANT: y la víbora entonces e:staba así.  
 \*ANT: y:: agarró y este:@m sacó su lengua.  
 \*KAR: sss@i!  
 \*ANT: y se estaba acercando.  
 \*ANT: y él na(da) más oyó.  
 \*ANT: y volteó.  
 \*ANT: y la vio.  
 \*ANT: y le pegó con una piedra.  
 \*ANT: y se murió.  
 \*KAR: y se murió?  
 \*ANT: sí, porque era una este::@m una víbora de cascabel.  
 \*KAR: a:y@i, oye!  
 \*KAR: qué horrible!  
 \*ANT: 0.  
 %com: larga pausa

Finalmente, la narración de María (12, E2) es un claro ejemplo de la presencia de dos habilidades que se desarrollan durante los años escolares en la narración. Por una parte, se observa un manejo mucho más estructurado del relato, dado que la niña une varias cláusulas en estructuras mayores que proporcionan orientación y evaluación (véase el apartado 3.1.4.3.). Por otro lado, se observa una capacidad para tomar en cuenta las expectativas del oyente al relatar una situación de peligro. Además, al igual que en la narración (3), se observa un interés por introducir la descripción de relaciones sociales entre los personajes:

- (6) \*KAR: tú alguna vez has estado en una situación así de miedo?  
 \*MAR: sí.  
 \*KAR: a ver, pláticame.  
 \*MAR: una vez que fui a comer <al mercadito de Coyoacán> [/] al mercado de Coyoacán.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*MAR: fui a comer quesadillas.  
 \*MAR: olía horrible.  
 \*MAR: olía a thinner.  
 \*MAR: y de pronto apareció ahí un tipo.  
 \*MAR: que [/] que traía este::@m +/.  
 \*MAR: traía una botella de thinner.  
 \*MAR: y andaba medio drogado.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*MAR: y como: estaba con mi primo: +/.  
 \*MAR: es de Estados Unidos.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*MAR: se llama Juan Carlos.  
 \*MAR: pero le digo Juanca.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*MAR: llegó el [/] el tipo ése.  
 \*MAR: y nos empezó a molestar.  
 \*MAR: enton(ce)s le dijo.  
 \*MAR: que se fuera.  
 \*MAR: que no molestara.

\*MAR: y se empezaron a decir de groserías.  
\*MAR: y además olía asqueroso.  
\*MAR: y enton(ce)s andaban llamando a la policía.  
\*MAR: o a la segu(ridad) +/.  
\*MAR: bueno, gritaban +"/.  
\*MAR: +" seguridad!  
\*KAR: aha@i.  
\*MAR: pero nadie les hacla caso.  
\*MAR: y el señor ése traía.  
\*MAR: creo que un cuchillo también, o una navaja.  
\*MAR: enton(ce)s yo tenía mucho miedo.  
\*MAR: y le dije a mi mamá.  
\*MAR: que nos fuéramos.  
\*MAR: y que: dejáramos en paz a ese señor.  
\*MAR: pero llegaron.  
\*MAR: y: se lo llevaron afuera.  
\*MAR: y lo golpearon, creo.  
\*MAR: pero es que estaba bien +/.  
\*MAR: eh@i fue bien feo.  
%gpx: mira a KAR y pone cara de asco  
\*MAR: porque andaba todo drogado.  
\*MAR: él gritando horrible.  
\*MAR: y olía asqueroso.  
\*MAR: traía una botella <de no sé qué> [/] de thinner o algo así.  
%gpx: hace un gesto con la mano como alejando algo  
\*MAR: estaba todo feo.  
\*MAR: y su aspecto decías +"/.  
\*MAR: +" órale, pobre señor!  
%gpx: pone cara como de estar pasmada  
\*KAR: a:y@i!  
\*MAR: ora\_sí@d que ni señor.  
\*MAR: 0.  
%com: pausa larga

**Apéndice D**  
**Adjetivos, adverbios y verbos evaluativos presentes**  
**en las narraciones de los niños**

**D1. Adjetivos evaluativos diferentes presentes en las narraciones de los niños**

	6 años		9 años		12 años	
	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>
<b>Adjetivos cuantitativos</b>	más mucho harto todo varios	mucho poquito todo varios	harto mucho puro tanto todo varios	mucho todo	mucho poco puro tanto todo	alguno mucho poco tanto todo
<b>Adjetivos calificativos</b>	bonito bravo bueno chico chistoso descolorido enojado feo frio grande lindo oscuro triste salvaje viejo	adolorido asustado (estar)bebé blando bonito bueno cansado feliz feo gordo grande hondo latoso malo nuevo oscuro tonto triste pequeño raro viejo	grande boludo bonito brillante chico comelón diferente largo lastimado limpio malo mejor miedoso oscuro pequeño pobre quieto sucio triste viejo	asustado caprichoso chico extraño gruñón horrible horroroso mala onda pálido profundo	asombroso bueno chico duro grande grave malo mejor maltratado paralítico	alto bonito botado bueno chico chido difícil distruido espantado extraño fácil feliz feo firme fuerte genial gracioso grande grave latoso libre lindo manso malo mejor metido(absorto) nuevo padre pobre popular preocupado problemático quieto raro simple seguro super tranquilo travieso triste viejo vil

Tabla 37. Adjetivos evaluativos presentes en las narraciones

## D2. Adverbios evaluativos diferentes presentes en las narraciones de los niños

	6 años		9 años		12 años	
	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>
<b>ADVERBIOS CALIFICATIVOS</b>	bien mal mejor	bien mal mejor	bien mal mejor	bien mal	bien	bien mal mejor
<b>ADVERBIOS DETERMINATIVOS de tiempo</b>	todavía luego luego	---	inmediatamente todavía de repente	inmediatamente	luego luego	de pronto luego luego seguido
<b>de modo</b>	así justo muy rápido rico re	así horrible muy para nada rápido sin querer	así adrede a la mejor con mentiras en paz de mi propia cuenta de volada duro muy rápido sin querer	así a la mejor adrede con cuidado de volada muy rápido sin querer	así de ese modo de todas formas directo igual muy rápido	así a propósito asqueroso como si nada de prisa en paz fuerte igual horrible muy rápido sin sentir tranquilo
<b>cuantitativos</b>	casi más mucho nada más por poco todo	casi más mucho nada más sólo	casi demasiado harto más mucho nada más poco solamente sólo tan tantito todo	casi demasiado más mucho nada más poco solamente sólo tan tanto todo	al menos apenas más mucho nada más sólo tanto todo un montón	más mucho nada más sólo tantito todo un chorro un poco
<b>oracionales</b>	---	---	---	---	---	en realidad en verdad normalmente obviamente por suerte prácticamente seguramente

Tabla 38. Adverbios evaluativos presentes en las narraciones

## D2. Verbos evaluativos diferentes presentes en las narraciones de los niños

6 años		9 años		12 años	
<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>
asustarse creer deber decidir espantarse necesitar querer saber tener que tranquilizarse	acordarse aguantar conformarse creer encantar espantarse imaginarse marearse pensar querer saber sentir tardarse	alegrarse chillar deber dolerle enojarse extrañar gustar pensar provocar (de molestar) querer reconocer saber	acordarse compartir darse cuenta echarle ganas enojarse imaginarse importarle inventar (mentir) mejorar pensar preocuparse querer saber sentir tener que	acordarse admirar alegrarse alocarse comprender convenir deber creer descubrir enojarse espantarse imaginarse insultar pensar saber sentir sufrir tener que	acordarse asustarse chillar conocer creer darse cuenta deber descubrir divertirse dominar enfrentar enojarse entender espantarse lastimar ocurrirsele pensar saber sentir sorprenderse sufrir tener que

Tabla 39. Verbos evaluativos presentes en las narraciones

## Apéndice E

### Ejemplos de reflexiones sobre la narración

En este apéndice incluyo algunos ejemplos ilustrativos de las reflexiones que hacen los niños sobre las narraciones. Así, en el primer ejemplo, se observa cómo Juan Carlos (6, E1) utiliza el recuento de partes de la narración como única estrategia para justificar su elección:

- (1) \*KAR: muy bien, Juan Carlos.  
 \*KAR: quién ganó?  
 \*JUA: e:l amarillo.  
 \*KAR: por qué?  
 \*JUA: porque: a:y@i.  
 \*KAR: mande?  
 \*JUA: porque se escondió abajo del escritorio de la directora.  
 \*KAR: aha@i?  
 \*KAR: quién se escondió?  
 \*JUA: el rojo.  
 %com: confunde el títere con el personaje de la historia  
 \*KAR: aha@i?  
 \*KAR: se escondió?  
 \*KAR: pero quién contó la mejor historia?  
 \*JUA: el:: rojo.  
 \*KAR: el rojo la contó mejor?  
 \*JUA: 0.  
 %act: asiente  
 \*KAR: por qué era mejor su historia?  
 \*JUA: porque:: # que se escondió abajo de: [/] <de: la> [/] de: [/] del escritorio <de la> [/] de la directora.  
 .....  
 \*KAR: se trataban de lo mismo, no +/?  
 \*KAR: las dos historias?  
 \*JUA: 0.  
 %act: asiente  
 \*KAR: pero la contaron de manera diferente.  
 \*KAR: quién la contó mejor?  
 \*JUA: él.  
 %act: señala el rojo  
 \*KAR: el rojo, sí.  
 \*KAR: por qué era mejor?  
 \*JUA: porque se escondió abajo de la dirección.  
 \*KAR: aha@i?  
 \*KAR: por eso era mejor su historia?  
 \*JUA: 0.  
 %act: asiente  
 \*KAR: y él no dijo.  
 \*KAR: que se escondía debajo?  
 %act: levanta al amarillo  
 \*JUA: 0.  
 %act: niega  
 \*KAR: no?  
 \*KAR: a:h@i bueno.

\*KAR: y en qué otra cosa fue diferente?  
 \*KAR: por qué otra cosa fue mejor ésta?  
 \*JUA: porque:: [/] porque se escondió abajo <de la::> [/] de su escritorio de la directora.  
 \*KAR: aha@i?  
 \*KAR: y <no hay> [/] no hay otra razón?  
 \*JUA: no.  
 \*KAR: es por lo único por lo que está mejor?  
 \*JUA: 0.  
 %act: asiente  
 \*KAR: mhm@i, muy bien.  
 \*KAR: entonces dale su premio.  
 \*KAR: al que ganó.

En cambio, Luis Pedro (9, E2) ya es capaz de introducir juicios sobre el contenido y la forma de la narración al mencionar una mayor capacidad del narrador para explicar los sucesos y para expresarse:

(2) \*KAR: cuál piensas.  
 \*KAR: que es +/.  
 \*KAR: que contó la mejor historia?  
 \*LUI: el rojo.  
 \*KAR: el rojo.  
 \*KAR: por qué el rojo?  
 \*LUI: porque él este:@m él explicó.  
 \*LUI: lo que pasó.  
 \*KAR: mhm@i.  
 \*LUI: no que éste nada más dijo.  
 \*LUI: este:@m que había llegado tarde su mamá.  
 \*KAR: mhm@i.  
 \*LUI: y que se escondió.  
 \*LUI: y que se lo llevó.  
 \*LUI: pero el [/] el [/] el rojo lo explicó mejor.  
 \*KAR: en qué sentido mejor?  
 \*KAR: o sea, qué cosas dijo que: +/.  
 \*LUI: qué él no había dicho?  
 \*KAR: aha@i, que no dijo el amarillo.  
 \*LUI: dijo.  
 \*LUI: que <por qué> [/] por qué se enojó.  
 \*KAR: aha:@i.  
 \*LUI: y [/] y este:@m ## por qué se escondió.  
 \*KAR: mhm@i.  
 \*LUI: qué otra cosa::?  
 \*KAR: en cuanto <a la> [/] a la forma en la que hablaron.  
 \*KAR: fue igual?  
 \*LUI: no.  
 \*KAR: qué [/] qué [/] qué diferencias hubo?  
 \*LUI: que el amarillo sonó más este:@m más claro.  
 \*LUI: bueno, no!  
 \*LUI: el amarillo sonó mhm::@i más bajo.  
 \*LUI: y [/] y el rojo sonó más fuerte.  
 .....  
 \*KAR: muy bien, entonces dale su premio de mentiritas.  
 \*KAR: y explícale ahora a él.  
 \*KAR: por qué perdió.

\*LUI: porque no dijiste bien la historia.  
 \*KAR: mhm@i.  
 \*LUI: no la explicaste.  
 \*KAR: qué debió de haber dicho.  
 \*KAR: para explicarla bien?  
 \*LUI: que por qué se escondió.  
 \*KAR: mhm@i.  
 \*LUI: y por qué este:@m se enojó.  
 \*LUI: y le dio rabia.  
 .....  
 \*KAR: o sea, <qué parte> [/] qué parte le faltó?  
 \*KAR: # pues para que aprenda él.  
 \*LUI: qué parte?  
 \*LUI: pu(e)s que le dio rabia.  
 \*LUI: o sea, se saltaba.  
 \*LUI: se saltaba muchas cosas.  
 \*KAR: aha@i?  
 \*KAR: lo de que le dio rabia.  
 \*KAR: eso lo dijo na(da) más el rojo?  
 \*LUI: aha@i [<] ## sí.  
 \*KAR: mhm@i, ya ves.  
 \*KAR: cómo sí te estás acordando de más?  
 \*LUI: mhm@i.  
 %com: afirma  
 \*KAR: qué otra cosa también dijo?  
 \*KAR: que [/] que le dio rabia:: +/-  
 \*LUI: que ya [/] ya no podía ver su canal favorito.  
 \*KAR: aha@i, muy bien.  
 .....

A su vez, la reflexión de Jessica (12, E2) nos muestra una habilidad para analizar el texto como tal, puesto que introduce argumentos sobre el género textual, los elementos que debe poseer un relato y la capacidad narrativa del títere:

- (3)
- \*KAR: muy bien, Jessica.  
 \*KAR: quién ganó?  
 \*JES: la primera.  
 \*JES: es que la segunda parece resumen.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JES: y la primera tiene más enriquecido el diálogo.  
 \*KAR: más [/] tiene más enriquecido el diálogo en qué sentido?  
 \*JES: en que: cuenta más los detalles.  
 \*JES: y así le puedes entender mucho mejor a la historia.  
 \*JES: y ya te la puedes imaginar con más facilidad.  
 \*KAR: qué tipo de detalles?  
 \*KAR: qué cosas +/-?  
 \*JES: mhm@i # por ejemplo lo que pensaba.  
 \*JES: o lo que decía.  
 \*JES: lo que: quería hacer.  
 \*JES: y tiene bien definido.  
 \*JES: lo que hizo la mamá.  
 \*JES: y en dónde se quería esconder y todo eso.  
 \*KAR: aha@i, en cambio ésta como que no, verdad?

\*JES: 0.  
 %act: asiente  
 \*KAR: muy bien.  
 \*KAR: las dos se te hicieron historias?  
 \*JES: no.  
 \*JES: la primera me parece: como: resumen.  
 \*JES: me parece: como nada más la: base.  
 \*JES: con que puedes iniciar una historia.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*KAR: como pa(ra) [/] como para que hubiera sido historia.  
 \*KAR: qué le faltó?  
 \*JES: los detalles y:: +/.  
 \*KAR: con [/] con puros detalles crees.  
 \*KAR: que ya hubiera podido ser una historia?  
 \*JES: pues a lo mejor no.  
 \*JES: le falta un poco más de:: no\_sé@m de diálogo y:: +/.  
 \*KAR: mhm@i.  
 \*JES: sí, de diálogo.  
 \*KAR: de diálogo?  
 \*KAR: muy bien.  
 .....  
 \*KAR: en cuanto a la forma en que hablaron las dos, la manera de decir las cosas?  
 \*JES: pues ésta lo decía con +/.  
 \*JES: la de rojo lo decía con más facilidad que: la de amarillo.  
 \*KAR: en qué sentido con más facilidad?  
 \*KAR: a qué te refieres?  
 \*JES: o sea, hablaba:: mejor.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JES: y: como que se le sentía más segura.  
 \*KAR: se sentía más segura.  
 \*KAR: ésta como que la sentías insegura?  
 \*JES: sí.  
 \*KAR: por qué cosas?  
 \*JES: porque: como que quería cortar todo.  
 \*JES: o:: no quería platicar mucho.  
 .....

Con el fin de ilustrar las diferencias observadas entre escuelas, vale la pena incluir otros dos ejemplos más. Como mencioné en el apartado 4.7., el desarrollo de la reflexión metalingüística muestra una tendencia para ir de lo local / literal a lo global / no literal, si bien los niños de las dos escuelas tienen maneras distintas de expresar lo segundo. Esto se hace evidente en los siguientes ejemplos.

Los juicios de Edgar (12, E1) se centran en el deber ser, en lo que se espera del personaje del relato,

(4) \*KAR: muy bien Edgar, quién ganó?  
 \*EDG: mhm@i.  
 \*KAR: quién contó la mejor historia?  
 \*EDG: la: roja tal vez.  
 \*EDG: porque: pues está mal que las +/.

\*EDG: bueno@m, <las dos> [/] bueno@m las dos podría ser.  
 \*EDG: porque está mal.  
 \*EDG: que las águilas se coman a los animales.  
 \*KAR: está mal.  
 \*KAR: que se coman a los animales?  
 \*EDG: sí.  
 \*KAR: muy bien # este@m pero en cuanto a la historia como historia misma,  
 quién la contó +/.  
 \*KAR: quién la contó: más como historia?  
 \*EDG: la amarilla porque +/.  
 \*KAR: la amarilla.  
 \*EDG: porque dice.  
 \*EDG: que: las ardillas sí deben de salir por sus nueces.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*EDG: y: <las ardi(llas)> [/] las águilas no caben en un agujero y: +/.  
 \*KAR: eso dijo cuál?  
 \*EDG: la roja.  
 .....  
 \*KAR: y entonces por qué dices.  
 \*KAR: que ella [/] <la de> [/] la historia de la amarilla fue mejor?  
 \*EDG: porque sí debían@d de ser como trabajadoras.  
 \*EDG: para ir por su alimento.  
 \*KAR: deben de ser trabajadoras?  
 \*EDG: mhm@i.  
 %com: afirma  
 \*KAR: y la ardilla de aquí no era trabajadora?  
 %act: levanta a la roja  
 \*EDG: no, porque esa vez se encontró ahí sus alimentos en su hoyo.  
 \*KAR: lo encontró.  
 \*KAR: y ésta?  
 %act: levanta a la amarilla  
 \*EDG: lo fue a buscar.  
 \*KAR: ah@i ésta dijo.  
 \*KAR: que la ardilla fue a buscar alimento.  
 \*KAR: y ésta no lo dijo.  
 \*EDG: aha@i.  
 \*KAR: enton(ce)s por eso ésta fue una mejor historia?  
 \*EDG: sí.  
 \*KAR: hay alguna otra razón.  
 \*KAR: por la cual piensas.  
 \*KAR: que fue mejor historia la de la amarilla?  
 \*EDG: mhm@i no.  
 \*KAR: nada más por eso?  
 \*EDG: sí.  
 .....

mientras que Juskani (12, E2) muestra la presencia de herramientas adicionales de juicio que le permiten analizar el texto desde un punto de vista más formal y académico:

- (5) \*KAR: muy bien, Juskani.  
 \*KAR: quién ganó?  
 \*JUS: pues:: (ah)ora se me hace.  
 \*JUS: que ganó la de amarillo.  
 \*KAR: (ah)ora la de amarillo.

\*KAR: por qué?  
 \*JUS: pue:s la de rojo digamos.  
 \*JUS: que no se le entiende bien al último.  
 \*JUS: quién no se puede meter a los agujeros.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JUS: aunque si te pones a razonar.  
 \*JUS: <te das cuenta> [/] según yo, te das cuenta.  
 \*JUS: que es el águila.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JUS: pero:: +/.  
 \*KAR: como que eso no se le entiende.  
 .....  
 \*KAR: ahora, cuál de las dos te pareció.  
 \*KAR: <como más> [/] que parecía más como una historia?  
 \*JUS: más como una historia?  
 \*JUS: la de amarillo.  
 \*KAR: la de amarillo.  
 \*KAR: por qué?  
 \*JUS: pues porque::, o sea, lo de <había una vez> ["] normalmente siempre aparece.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JUS: pero:: ## e:h@m cómosellama@m e:h@m también tiene un nudo.  
 \*JUS: en el que pasan los problemas.  
 \*KAR: cuál es?  
 \*JUS: en el que el águila se la iba a comer.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JUS: y ya el desenlace es.  
 \*JUS: digamos.  
 \*JUS: que cuando se mete al agujero.  
 \*JUS: se come las nueces.  
 \*JUS: y ya.  
 .....  
 \*JUS: a mí se me hizo más expresiva la de amarillo.  
 \*KAR: sí?  
 .....  
 \*JUS: pues el nudo a lo mejor fue.  
 \*JUS: lo que le falló.  
 \*KAR: por qué le falló?  
 \*JUS: porque na(da) más dice.  
 \*JUS: que: como te decía.  
 \*JUS: un águila que había.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JUS: pero no alguna especie de: [/] de suspenso.  
 \*JUS: de qué le iba a pasar a la ardilla +/.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JUS: de que la perseguían.  
 \*JUS: y cómo se salvaba.  
 \*JUS: algo así.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*JUS: o sea, no un problema en sí.  
 \*KAR: o sea, no hubo un problema.  
 \*JUS: aa@i.  
 %com: niega  
 .....