

EL COLEGIO DE MÉXICO  
CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

*Biblioteca Daniel Cosío Villegas*  
EL COLEGIO DE MEXICO, A. C.

**¿ES UNA “ORACIÓN NEGATIVA”? UN ESTUDIO  
EXPLORATORIO SOBRE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA  
EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR**

Tesis que para optar al grado de  
DOCTORA EN LINGÜÍSTICA

Presenta  
**DONATIVO DE**  
MARÍA LUISA PARRA VELASCO



Asesora:  
Dra. Rebeca Barriga Villanueva



MÉXICO, D.F. 2004.

***Biblioteca Daniel Cosío Villegas***  
**EL COLEGIO DE MEXICO, A. C.**

**A André,**

**Por su amor, apoyo y compromiso con nuestra vida  
entre dos mundos.**

**A Marc y Emilio,**

**Por recordarme, todos los días, que la perseverancia  
es esencial para alcanzar lo que se quiere.**

## AGRADECIMIENTOS

Escribir esta tesis doctoral fue un reto como todas las tesis los son. Habría que agregar el hecho de que este trabajo se concretó a pesar del paso de 7 años mismos que pasaron en un continuo vaivén, de varios miles de kilómetros, entre el lugar de sus inicios, la ciudad de México, y el lugar donde se escribieron sus varias versiones, incluyendo la final, Somerville, Massachusetts.

En el proceso de elaboración de esta investigación, el tiempo y la distancia fueron dos constantes obstáculos a vencer. Muchos fueron los que me ayudaron a superarlos. A muchos tengo que agradecerles su constante presencia, su incansable empuje y su convicción de que el esfuerzo de seguir hasta el final, valía la pena.

La Dra. Rebeca Barriga Villanueva, es la primera en mi lista. Desde mi primer día como estudiante del programa de Doctorado hasta el día en que mi tesis fue aceptada (y aún después) conté con su apoyo y amistad. El camino fue largo. Pero siempre oí de ella las palabras adecuadas para seguir adelante. Nunca me faltó la guía experta y rigurosa de su formación profesional sólida. En mis momentos de duda, la única certeza la encontré en su convicción de que mi trabajo era valioso. Pero también tuve el lado humano. Ese lado que comprende los avatares de la vida cotidiana. En mis momentos de desesperación conté con su voz, que me recordó que la vida es mucho más que una tesis. Gracias, Rebeca, por estar siempre ahí. Y gracias por haberme enseñado lo fascinante del campo de la adquisición del lenguaje.

Quiero agradecer también a todos mis maestros del programa de Doctorado en Lingüística de esta institución por sus enseñanzas. Cada uno de los cursos que tomé me fueron mostrando las diversas y ricas facetas de la Lingüística. En especial, quiero agradecer a la Dra. Josefina García Fajardo y el Dr. Rubén Chuaqui Numan. Sin duda, fue en sus clases donde muchas de mis inquietudes, algunas de ellas centrales en este trabajo, surgieron. Gracias a los dos por el tiempo que me dedicaron en mis años de estudiante. Junto con ellos, quiero agradecer a la Dra. Rosa Montes por la fina y comprometida lectura que hicieron de mi tesis y por exigir de mi lo mejor.

Al Dr. Fernando Leal, quiero agradecerle su guía fundamental en las etapas iniciales de esta investigación. Le agradezco su tiempo y paciencia durante aquellas tardes donde la negación fue nuestro tema de conversación. Más aún, agradezco el cuidado y rigor con que revisó el análisis inicial de mis datos. Sus comentarios y sugerencias me dieron las bases para elegir algunos de los conceptos teóricos que sustentan este trabajo y la mayoría de las categorías de análisis. Gracias, Fernando.

Gracias también a la Leonora Rojas Bracho por su ayuda con la organización de los datos y los procedimientos estadísticos. Sin su guía, el manejo de los datos habría carecido de la sistematicidad necesaria que el análisis requería.

Son muchos los amigos a quienes tendría que agradecer palabras de aliento, entusiasmo y tiempo que tan cálida y generosamente me concedieron en los momentos

difíciles. Quisiera que cada uno de ellos, se sintiera parte de este logro. Gracias, en especial, a Norma del Río, Frida Villavicencio, Lorena Badillo, Silvia Romero y Araceli Otero quienes me escucharon incansablemente a lo largo de este proceso.

Gracias a mi familia. A la Dra. María Luisa Velasco. Por estar incondicionalmente a mi lado. Por el amor, cuidado y apoyo con que, durante estos años, me ayudó a sortear y superar los retos que impone la vida de quien empieza una familia y busca la superación profesional.

Al Dr. Adalberto Parra quien, además de ser un padre amoroso, siempre estuvo ahí cuando lo necesité, para darme el empuje de alguien que ha dedicado su vida a la investigación y para resolver cada uno de los problemas prácticos que impuso la distancia.

A mi entrañable hermana Carmen Parra. Por su compañía y cariño invaluable que constantemente me devolvieron la calma, energía y entusiasmo para continuar este proyecto.

A Esperanza Cárdenas, gracias también por su cariño y por su ayuda con la revisión de la edición y la impresión de la tesis. Gracias al Lic. Ramón Carlos Torres, por las palabras que me llevaron a recobrar la fuerza y madurez necesarias para seguir adelante en la recta final de este proceso.

Quiero agradecer, especialmente, a André Leroux, quien me acompañó en cada una de las etapas de este proyecto, desde sus inicios hasta su final. Gracias por las palabras y la paciencia. Por las pláticas donde muchas de las ideas de este trabajo se cuestionaron y afinaron. Gracias por llevarme a superar mis propias debilidades e inseguridades.

Gracias a mis niños, Marc y Emilio, por hacerme inmensamente feliz y por darme esa fuerza incomprensible que sólo da la maternidad.

Finalmente, quiero agradecer a la escuela “República de Guatemala” y a cada uno de los niños que participaron en esta investigación. Espero que algún día este trabajo pueda retribuir, a otros niños, su generosidad.

## Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. Preámbulo. En busca del hilo conductor.....	9
1.1. El desarrollo en la interacción.....	9
1.2. El desarrollo del lenguaje en los años escolares.....	17
Los grandes cambios formales y de significado.....	17
La reflexión sobre la lengua.....	21
1.3. La escuela, principal promotora de la reflexión sobre la lengua.....	23
La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos.....	28
El eje “Reflexión sobre la lengua”.....	29
1.4. Esta investigación.....	30
“Afirmas o niegas”: El punto de partida.....	33
Etnografía del salón de clase.....	46
Primer estudio piloto.....	52
Segundo estudio piloto .....	55
Afinando el objetivo y preguntas de investigación.....	56
Capítulo 2. Algunos conceptos medulares.....	59
2.1. La negación.....	59
Negación en el lenguaje infantil: algunos estudios.....	59
Negación y la definición escolar de “oración negativa”.....	69
Sobre las posibles interpretaciones de la frase “oración negativa”. .....	74
2.2. La reflexión sobre la lengua.....	77
Enmarcando la noción de “metalingüística”.....	78
La reflexión metasintáctica.....	89
La elaboración de juicios lingüísticos.....	90
Limitaciones del estudio de los juicios lingüísticos.....	95

Capítulo 3. Del Método.....	102
3.1. La muestra.....	102
3.2. El <u>corpus</u> de oraciones.....	105
3.3. La entrevista y la prueba.....	114
3.4. La transcripción .....	118
3.5. El <u>corpus</u> de respuestas.....	120
3.6. Categorías de análisis.....	123
Los siempre inesperados.....	123
Los análisis: cuantitativo y cualitativo.....	127
 Capítulo 4. Análisis.....	 129
4.1. Explorando el espectro de respuestas.....	129
La interpretación de los verbos.....	130
El “centro” de la respuesta.....	133
4.2. En torno a las interpretaciones del adjetivo “negativa.”.....	139
4.2.1. Desde la aceptabilidad social .....	139
Algunas generalidades sobre el desarrollo moral.....	142
Una ventana al desarrollo moral.....	146
4.2.2. Desde la verificación.....	159
La categoría: “Sí es cierto / No es cierto” .....	163
Una “oración negativa” es una “oración falsa”.....	172
4.2.3. Desde la sintaxis.....	182
4.2.4. Las respuestas ambiguas.....	192
4.3. Análisis Cuantitativo.....	202
Los diferentes tipos de respuestas y sus frecuencias.....	202
En torno al desarrollo: los resultados de acuerdo al grado escolar.....	207
Primer grado.....	207
Tercer grado.....	210
Quinto grado.....	211
Tendencia de desarrollo en torno a las reflexiones sobre las “oraciones negativas”.....	214

Semejanzas en los grados escolares .....	218
Comentarios finales.....	221
Los resultados de acuerdo al tipo de oraciones.....	224
Las oraciones con verbos con carga negativa y su negación.....	225
Las oraciones “verdaderas” y “falsas”.....	229
4.4. Análisis del uso de los pronombres personales y otros elementos en las respuestas infantiles.....	232
El punto de partida: las respuestas en “yo”.....	233
Las respuestas en “Nosotros”.....	238
Diferenciándose del “yo”: las respuestas en “tú”.....	240
Un paso más allá: la no-persona.....	246
El uso de los verbos “significar” y “decir”.....	251
En la recta final: la referencia a la forma.....	256
El punto de llegada: la referencia al adverbio negativo “no”.....	260
Otros comentarios para remarcar semejanzas y diferencias.....	261
5. Consideraciones finales .....	264
Futuros caminos de investigación.....	275
Bibliografía.....	279
Anexo 1.....	292
Anexo 2.....	295
Anexo 3.....	304

## **¿Es una “oración negativa”? Un estudio exploratorio sobre la reflexión metalingüística en niños en edad escolar**

**Todos los mayores han sido primero niños.  
(Pero pocos lo recuerdan.)**

**Antoine de Saint-Exupery**

### **Introducción**

Uno de los principales intereses de mi formación profesional ha sido el desarrollo infantil y el encuentro de éste con una de las instituciones más importantes de la infancia: la escuela. Desde siempre, he tenido una particular inquietud por la docencia y por cómo ésta impacta a quienes participan en la construcción del conocimiento desde el otro lado: los niños. Cuando debí decidir el tema de esta investigación, al menos una decisión estaba tomada: observar el desarrollo lingüístico dentro del ámbito escolar. Debí tomar decisiones más complejas, sin embargo, cuando tuve que responder a preguntas como ¿qué parte del desarrollo lingüístico observar? ¿a partir de qué instancias o materiales escolares? y ¿con qué niños?

El momento en que me planteaba todas estas interrogantes fue crucial porque estaba en vigor una nueva generación de libros de texto gratuitos resultado de la reforma educativa de 1993. Estos materiales prometían un cambio y acercamientos frescos y novedosos a la enseñanza de la lengua, por lo que decidí tomarlos como punto de partida. Es importante aclarar que los materiales, actividades y datos que consolidaron este trabajo, se recolectaron entre julio de 1996 y junio de 1997, cuando los libros mencionados aún estaban vigentes. En septiembre de 1997, los libros de texto gratuitos volvieron a ser modificados. Estos nuevos materiales ya no formaron parte de este

trabajo. Sin embargo, haré referencia a ellos al presentar mis consideraciones finales. Veremos que, aún cuando se dieron cambios importantes, algunos aspectos de la problemática que resalto en esta investigación sobre los libros de texto de español de 1993, son aún vigentes para los libros actuales (2000).

Además de la decisión de trabajar con los libros de texto gratuitos, retomé un interés particular que desarrollé durante mis estudios en El Colegio de México: la negación. Este tema tiene características que lo hacen de sumo interés para ser estudiado en el ámbito escolar. Su aparición en el lenguaje infantil es sumamente temprana, pero su cabal comprensión es tardía. Nuevas preguntas me planteé, entonces: ¿la escuela trata este tema? ¿cómo lo hace? Y ¿en qué grados escolares?

Al buscar en los entonces imperantes libros de texto de español las respuestas a estas interrogantes, me di cuenta de que el tema de la negación se incluía a partir de las llamadas “oraciones negativas” en los grados de primero y segundo, como parte de uno de los cuatro ejes propuestos por tales libros llamado “Reflexión sobre la lengua”, el cual, como su nombre lo indica, buscaba propiciar un ejercicio de reflexión sobre diferentes estructuras del español. La estructura de la oración negativa se presentaba, entonces, como uno de los puntos iniciales de encuentro con la gramática y con la reflexión lingüística.

El tema me pareció complejo pero apasionante: ¿cómo reflexionan los niños sobre su lengua y cómo son las reflexiones particulares sobre una estructura relacionada con la negación? Más aún ¿cómo se presentan y resuelven los ejercicios propuestos sobre el tema al interior del salón de clase? Esta última pregunta representaba sin duda la más interesante para mí porque implicaba la participación de varios actores: los materiales

escolares, el razonamiento de los niños y el trabajo por parte del maestro para presentar los ejercicios y para guiar los comentarios de sus alumnos. Estaba, entonces, frente a un proceso de conocimiento de un objeto particular—la lengua—donde las características de cada uno de los actores, pero sobre todo, la interacción entre ellos, serían de particular relevancia para responder a mis preguntas. Consciente de la complejidad de la empresa, decidí darle a esta investigación un carácter exploratorio.

La estructura del trabajo descansa en dos partes. La primera, con tres capítulos está dedicada a dar cuenta de todos los aspectos teóricos y metodológicos que apoyan el diseño de mi investigación. El capítulo uno, lo ocupó para explicar el enfoque teórico que cobija mis datos. Una propuesta que resalta la importancia de considerar el desarrollo integral del niño tomando en cuenta factores tanto cognoscitivos como lingüísticos y sociales y que ha cristalizado con el nombre de interaccionismo. Tal enfoque me proveyó con importantes herramientas para plantear las bases de mi trabajo y enmarcar la interpretación de mis datos. También presento un breve recorrido por los principales cambios que se dan en el lenguaje en los años escolares donde se destaca la capacidad para reflexionar sobre la propia lengua y que, aparentemente, encuentra sus posibilidades de desarrollo óptimo en el ámbito escolar, por lo que hago algunas reflexiones sobre el tipo de actividades que la promueven.

Como ejemplo de tales actividades presento los ejercicios sobre las oraciones negativas de los libros de texto de primer y segundo grado (1993). Tomando como base para esta investigación el de primero, presento un ejemplo de cómo éste se presentó y resolvió en un salón de clase. Dos estudios piloto fueron el resultado de estas

observaciones y también fueron la base para el planteamiento del objetivo, preguntas de investigación e hipótesis de este trabajo en su versión final.

En el capítulo dos discuto los conceptos medulares para esta investigación.

Primero, la negación, estructura cuya manifestación aparece desde los primeros meses de vida pero su comprensión en el interior del juego discursivo puede ser tan tardía como los 12 años, como lo demuestran una serie de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento infantil. En esta parte reviso también, el concepto de “oración negativa”, mismo que ha sido estudiado desde disciplinas como la lógica, la lingüística y la filosofía, demostrando que su definición ha cambiado a lo largo de la historia por ser una de las estructuras más complejas y de manifestación más amplia en nuestra lengua. La interpretación misma de esta frase está sujeta a variaciones importantes dadas las distintas definiciones del término “negativa”. Presento, pues, algunas de las consecuencias de trabajar con términos que tienen diversos significados, principalmente, cuando éstos pueden ser ya conocidos por los niños en su ámbito familiar pero tienen un significado completamente distinto en el interior del salón de clase.

Un segundo concepto que analizo en este capítulo es el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, principalmente, en lo que se refiere a los aspectos sintácticos. Se trata de un desarrollo paulatino donde se hacen evidentes los esfuerzos y estrategias infantiles por comprender y desentrañar la relación íntima e intrincada entre las formas y los significados lingüísticos.

El capítulo tres lo he dedicado a describir las principales decisiones metodológicas de este trabajo. Trabajar con niños de primero, tercero y quinto grado de una escuela pública de la ciudad de México, son ejemplo de éstas. Presento también el

proceso a partir del cual elaboré una serie de oraciones “negativas” y preguntas sobre ellas con las cuales estructuré una entrevista que me llevó a conformar mi corpus, corazón de la investigación. Una descripción del proceso de transcripción de las entrevistas y las categorías de análisis que usé se incluye también en este capítulo.

La segunda parte, o capítulo cuatro, está dedicado al análisis de los datos. Consideré que un análisis de tipo cualitativo sería el adecuado para adentrarme de lleno en el mundo y lógica de los niños entrevistados. Es por ello que este análisis constituye el centro de mi investigación. A través de las varias lecturas de las respuestas a las preguntas de mi entrevista, descubrí la posibilidad de mirar el fenómeno de la reflexión metalingüística desde diferentes facetas. Me acerqué, por ejemplo, a las distintas estrategias que siguieron los niños para estructurar sus juicios en torno a la naturaleza de las oraciones negativas y sus posibles significados. Me acerqué, también, al proceso de “toma de distancia” de la lengua que parece iniciarse con el juego subjetivo entre los pronombres “tú” y “yo” y termina con la referencia a los significados y las formas lingüísticas con el uso de los verbos “significar” y “decir”. Describí cuán elaboradas y ricas pueden ser las reflexiones infantiles sobre la propia lengua.

Por otra parte, se precisó complementar el análisis cualitativo con uno cuantitativo, el cual me permitió hacer comparaciones de las reflexiones infantiles sobre la naturaleza de las oraciones negativas en tres momentos del ciclo de educación básica. A su vez, estas comparaciones me llevaron a esbozar una tendencia de desarrollo interesante donde, a la par de otras investigaciones en el campo, comprobé lo complejo de centrarse en las formas lingüísticas desprendidas del significado que les subyace. Por otra parte, a diferencia de propuestas anteriores, mis resultados mostraron la importancia

de considerar factores de tipo social para el análisis de las reflexiones sobre las oraciones presentadas.

Para finalizar, cierro el círculo. Inicié mi investigación con preguntas alrededor de la enseñanza de la gramática, en general, y de cómo la escuela promueve la reflexión sobre la lengua, en particular. Terminó, entonces, con algunas reflexiones y propuestas sobre estos puntos, donde mis datos buscan ser una aportación al tema y una forma de abrir nuevas brechas de investigación.

## **Capítulo 1. Preámbulo. En busca del hilo conductor**

Esta investigación tuvo varias facetas hasta concretar su objetivo final. Cada una de ellas me permitió centrar con mayor claridad mi interés y me dio también la posibilidad de profundizar en los tres grandes ejes donde descansa su última fase: el desarrollo lingüístico en los años escolares, la reflexión sobre la lengua y la oración negativa, todos ellos cobijados bajo un enfoque interaccionista. Dedicaré este capítulo, entonces, a presentar las ideas principales dentro de las cuales decidí enmarcar esta investigación y haré un recorrido por los caminos, decisiones y preguntas que guiaron este trabajo en sus diferentes fases.

### **1.1. El desarrollo lingüístico en la interacción**

Dentro de una perspectiva interaccionista, como la que guía esta investigación, la adquisición y el desarrollo de la lengua se dan merced a un largo proceso de construcción de significados (ya lingüísticos, ya sociales) que surgen de la interacción del niño, primero con el adulto más cercano—su madre, las más de las veces—y posteriormente con su entorno social. Con la madre el niño va a construir, partiendo de una profunda necesidad de comunicación (Ninio y Snow, 1996) paulatinamente su lengua, con rasgos de pertenencia acorde al contexto sociocultural en que se realiza esta construcción (Ochs y Schieffelin, 1986).

El interaccionismo le da un enorme peso al diálogo: primer contexto de adquisición (Halliday, 1986) y punto de partida del desarrollo lingüístico. Con la comunicación como meta, y el dominio de la lengua como consecuencia, este enfoque considera como imprescindible el vínculo de la triada lengua-sociedad-cognición como componentes necesarios para el desarrollo integral del niño que crece y se desarrolla “en todos sus

frentes” a la vez (Elliot, 1981) y, a veces, en una intrincada “carrera” donde el desarrollo cognoscitivo es el que marca la pauta al desarrollo lingüístico, en tanto que en otras es el lingüístico quien lleva la batuta; otras más es el ámbito social el que impone nuevas demandas al lenguaje y a la cognición. El avance en cualquiera de estos aspectos impone un reto a los otros dos factores del desarrollo.

Dentro del interaccionismo se sostiene que el niño en pleno desarrollo es un niño en plena actividad: recibe, asimila, reestructura y responde al gran flujo de información que le llega de su mundo circundante. Es un niño que en cualquier encuentro comunicativo—conformado éste por intenciones e inferencias por parte de hablantes y oyentes respectivamente<sup>1</sup>— siempre participa no sólo con la emisión de palabras, sino con todo aquello que le subyace: su historia, experiencia previa, conocimientos, su competencia comunicativa y pragmática dentro de sus parámetros culturales, expectativas e intenciones propias (Nelson, 1996).

Dentro de este marco, la consideración del “interlocutor” y sus respectivas características—historia, experiencias previas, conocimientos, competencias, intenciones y expectativas—también juega un papel determinante porque es gracias a la interacción entre sus diferencias y sus similitudes con otros interlocutores que es posible conformar la construcción de significado compartido, una de las ideas centrales que sustentan el interaccionismo (Bruner, 1990; Nelson, 1985, 1996; Ninio y Snow, 1996, entre otros). Esta construcción involucra un proceso de colaboración que tiene como resultado la

---

<sup>1</sup> Sperber y Wilson (1986:23) recuerdan que: “The description of communication in terms of intentions and inferences is, in a way, commonsensical. We are all speakers and hearers. As speakers we intend our hearers to recognize our intention to inform them of some state of affairs. As hearers, we try to recognize what it is that the speaker intends to inform us.”

participación significativa en la vida social y el uso significativo del lenguaje (Ninio y Snow, 1996).

Es importante reconocer, sin embargo, que para el niño la participación en los encuentros comunicativos—y el juego entre intenciones e inferencias que los conforman—representa un continuo y complejo proceso de aprendizaje (Ninio y Snow, 1996). A lo largo de su vida, un niño debe adquirir las habilidades cognitivas, lingüísticas y pragmáticas que le permitan involucrarse en intercambios comunicativos que cada vez han de tornarse más elaborados.<sup>2</sup>

Por esta razón, Nelson (1985) resalta lo esencial de tomar en cuenta la constante reestructuración y resignificación que caracteriza el desarrollo de los sistemas lingüístico y cognoscitivo al analizar la interacción del niño con su medio. Son las características particulares de estos sistemas las que entran en juego y matizan el encuentro comunicativo del niño con sus interlocutores. Así, al interior de un intercambio comunicativo el niño da significado a sus palabras a partir de su propio conocimiento y representaciones conceptuales y, a la vez, a partir de dichas representaciones interpretará lo dicho por su interlocutor (Nelson, 1985).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> A este respecto, Ninio y Snow (1996:147) afirman que: “Being an effective adult conversationalist is so difficult [...] because it requires combining control over the semantic and syntactic processes of utterance planning, production, and comprehension with control over the pragmatic rules and procedures for turn-taking; for ensuring, maintaining, and recognizing topic relevance; for repairing misunderstandings or comprehension breakdowns; and for regulating proxemics and kinesics. Furthermore, conversational rules are heavily contextually dependent—they differ as a function of setting [...] of role relationships, of topic under discussion, and so on.”

<sup>3</sup> Para ilustrar la complejidad del proceso de construcción de significados Nelson (1985) sugiere que la expresión e interpretación de significados involucra varios subsistemas del lenguaje. Por ejemplo, el sistema perceptual establece representaciones del evento presente y hace disponible información de otras escenas similares en el pasado. La memoria juega, también, un papel importante en la construcción de significado ya que permite que se recuerde información de experiencias pasadas. De capital importancia es la representación que se haga de un evento determinado lo cual permite que se construyan generalizaciones que posteriormente pueden ayudar a interpretar una nueva situación o contexto. A otro nivel, Nelson resalta la importancia del sistema conceptual el cual es una base organizada del conocimiento general no necesariamente restringido por claves espaciales o temporales donde es organizado nuestro conocimiento

Niño e interlocutor, estarán participando, entonces, con sus conocimientos y expectativas particulares. No obstante, habrá una asunción común guiando la participación de ambos: la información que se intercambia es *relevante* y por lo tanto, se precisa su atención (Sperber y Wilson, 1986).<sup>4</sup> Para estos autores, los oyentes, podemos dirigir nuestra atención e inferir la relevancia de cierta información gracias a que el hablante la “resalta”, la *ostenta* de alguna manera dentro del intercambio comunicativo. Ostensión y relevancia son caras de la misma moneda: el hablante ostenta y el oyente infiere la relevancia de tal información.

Sin embargo, aunque ambos participantes puedan seguir este principio como una constante, el reconocimiento de la información ostentada y relevante no, necesariamente, es inmediato o evidente, precisamente porque hablante y oyente tienen diferentes experiencias, conocimientos y, sobre todo, expectativas que han de inferirse y comprenderse—quizá hasta explicitarse—para lograr la comunicación entre ambos. Dentro de las expectativas que enmarcan cualquier intercambio comunicativo se encuentra un elemento fundamental: el conocimiento que se tenga sobre quién es nuestro interlocutor, lo cual participa en y permite la construcción de inferencias con respecto a las intenciones y expectativas que el interlocutor pueda tener con respecto a nosotros y el intercambio comunicativo en sí (Ninio y Snow, 1996).

---

del mundo. Finalmente, en un sistema semántico en sí se encuentra el conocimiento de cómo es que las diversas relaciones semánticas se manifiestan en el lenguaje y sobre el significado convencional de las palabras. Para Nelson, entender el significado de una enunciación involucra, pues, cualquiera, o todos estos niveles.

<sup>4</sup> Los autores proponen que “To communicate is to claim an individual’s attention; hence to communicate is to imply that the information communicated is relevant.” (Sperber y Wilson, 1986:vii). Recordemos que estos autores no fueron los primeros en enunciar este principio comunicativo. Grice, en su artículo “Logic and conversation” (1975) lo presentó como una de sus máximas conversacionales. Por su parte Sperber y Wilson retoman esta máxima y bordan alrededor de ella su propia teoría de la relevancia. Para un análisis a fondo de sus diferencias con Grice y la presentación completa de sus ideas y otros conceptos relacionados con la teoría de la relevancia, sugiero consultar la obra de Sperber y Wilson, 1986.

Por otra parte, para autores como Nelson, Plesa y Henseler (1998) y Bruner (1995) en la explicación de las interacciones sociales es fundamental considerar el papel que tiene el contexto, las motivaciones, las intuiciones, las relaciones de poder y el conocimiento previo ya que, como propone Bruner, nuestro comportamiento tiene base en un tipo de conocimiento que sólo se hace evidente a través de la *praxis*: en situaciones sociales cotidianas, los niños tienen la capacidad de reconocer tácitamente las intenciones de otros. En palabras de Nelson, Plesa y Henseler (1998:23): “[Children] rely on knowledge of social situations, scripts, and familiar other people, and they thus are able to act on the basis of fairly complex situational and personal relation knowledge.”<sup>5</sup>

La propuesta—que retomo para este trabajo—es, entonces, la de los “esquemas pragmáticos” (Nelson, Plesa y Henseler, 1998)<sup>6</sup> que permiten interpretar o explicar una

---

<sup>5</sup> Para otros autores, en el reconocimiento de las intenciones del interlocutor debe tomarse en cuenta el “estado de mente” (del inglés, *interlocutor's state of mind*.) para lograr el éxito en el encuentro comunicativo (Ninio y Snow, 1996). Esta consideración implica que el niño ha desarrollado una “Teoría de la mente” (Astington, 1990). La idea principal es que a partir de los 4 años de edad el niño puede reconocer el hecho de que los otros tienen pensamientos, creencias, sentimientos que pueden, o no, diferir de los propios: “The crucial change that occurs between 2 and 4 years of age is the development of an awareness of these mental states in themselves and in others, that is, the development of an ability to represent the representing relationship itself [...]. By 4 years of age children do not only have beliefs, for example, but they also have beliefs about beliefs, and they can attribute a belief to another. (Astington, 1990:153). Sin embargo, autores como Nelson, Plesa y Henseler (1998) y Bruner (1995) cuestionan duramente esta propuesta: “What do we mean by the child (or anybody) *having* a ‘theory of mind’? What is the relation between having a theory of mind and responding to others in a way such it seems to presuppose that others have particular theories of mind—without there being any consciousness of anything like a theory? Is there not an important distinction to be drawn between a theory and a tacit presupposition that guides a response?” (Bruner, 1995:205). Para Nelson, Plesa y Henseler (1998:16) la idea de construir “teorías coherentes” para interpretar los estados mentales de los otros presentan una concepción del niño que no refleja su posición y perspectiva: “[...] [Theory of Mind] models assume that the child is intent on making sense of others’ mental states as clues to their actions and must therefore construct a coherent theory that relates knowledge and belief states to desires and actions.[...] these models presume that to interpret and predict people’s actions a top-down theory-driven explanation of mental spaces and concepts is necessary.” La bibliografía sobre el desarrollo de la teoría de la mente es bastante amplia. Sugiero consultar las obras de Astington (1990 y 1993); Taylor (1996); Flavell, J., Green, F., Flavell, E. (1995) y Flavell, J., Miller, P., Miller, S. (1996). Como ejemplo sobre los estudios de la ausencia de la teoría de la mente en niños autistas sugiero consultar a Happé (1993).

<sup>6</sup> El término que proponen las autoras es “pragmatic explanatory schemes”. Nelson (1985), anteriormente había descrito esta noción como “scripts” definido éste como una representación general de un evento la cual se deriva de y se aplica a una situación social determinada. En palabras de la autora: “Scripts are built up as a person participates in (or in other ways gains knowledge of, for example, through television) social routines. As script develops, the regularity of the routine projects meaning onto the parts of the whole and, at the same time, regularity invokes necessity: what is becomes what is ought to be” (p.40) . Así, este

situación determinada a partir del principio general que rige toda interacción—lingüística o no—con los otros: la búsqueda de sentido, la comprensión de su significado (Bruner, 1990).<sup>7</sup> Esta búsqueda de sentido en los participantes se propicia en el interior del “escenario” donde se desenvuelve la interacción entre ellos. “Escenario” que implica la noción de “contexto”.

Para Nelson (1985), la definición de contexto involucra una gran cantidad de “capas” interdependientes que a veces se superponen: el contexto geográfico, cultural, de clase social, de la actividad que se realiza y del habla, todos, conforman parte de ese gran escenario en el interior del cual se da la construcción del significado compartido. Como proponen Nelson y Bruner el significado de nuestras interacciones tiene una “forma pública” y común que es el resultado de una constante “actualización” en la cultura a la que pertenecemos.

Nelson propone, por otra parte la pertinencia de distinguir entre contextos “objetivos” y “subjetivos”. Dentro de los primeros encontramos, por ejemplo, el contexto del ambiente físico que rodea al niño (e.g. ambiente rural vs. urbano); el contexto cultural donde el niño no sólo adquiere la lengua de su cultura sino también todas aquellas estructuras simbólicas que le subyacen; y el contexto social (e.g. la familia, su nivel socioeconómico, el ámbito religioso y el escolar). Estos tres contextos conforman el “marco general del mundo del niño” (Nelson, 1985:31) de los cuales el escolar es de

---

“script” especifica los roles y define las acciones obligatorias y opcionales que deben cumplir los actores en sus roles recíprocos.

<sup>7</sup> El uso de la palabra “significado” en esta frase particular la uso para referirme a aquel significado “social” que se materializa en una expresión lingüística. Al respecto, podemos decir brevemente que para Bruner, esta búsqueda de significado está al centro del estudio de la psicología y comportamiento humano. Bruner (1990:33) dice: [...] “the central concept of a human psychology is *meaning* and the processes and transactions involved in the construction of meaning.” Es decir que el significado es eje o “motor” que guía nuestro comportamiento, y el lingüístico no es la excepción.

fundamental importancia para la adquisición y reestructuración del lenguaje. Dentro de los contextos anteriores, el niño participa en una gran cantidad y variedad de interacciones—lingüísticas o no—que están definidas principalmente por el contexto de la actividad que está realizando (comer, jugar, lectura de libros, tareas escolares).

Otro tipo de contextos que determinan nuestra interpretación de aquello que ha dicho nuestro interlocutor son: el afectivo, ya que el afecto, al igual que la gestualidad, da ciertas pautas para interpretar lo dicho; el contexto comunicativo porque un mismo enunciado o palabra pueden ser interpretados de manera diferente dependiendo de su “contexto funcional”, es decir, si se trata de una petición, una orden o una aserción; y, por último, el contexto lingüístico específico dentro del cual se usa una palabra determinada (Nelson, 1985).

Por otra parte, también debe considerarse lo “subjetivo”, “el otro lado” de la noción completa de contexto. Una parte medular de éste es el “contexto cognoscitivo” o conocimiento del mundo (Nelson, 1985, 1996). Su particular importancia reside en que gracias a él es posible la interpretación del contexto objetivo a partir del sistema de representaciones que tenga el sujeto en un momento determinado. Estas representaciones del mundo permiten interpretar el significado tanto de acciones como de las palabras y la gestualidad que las acompañan, principalmente cuando el niño ha de interpretar situaciones novedosas. El “contexto cognoscitivo” contiene las representaciones de todas las capas del “contexto objetivo”, es decir contiene lo que el niño sabe sobre su entorno geográfico, cultural, social y sobre cómo ha de actuar con los otros en la multitud de actividades e interacciones que establezca con ellos.

Dentro de este marco de ideas, Sperber y Wilson (1986) proponen que es este conocimiento lo que permite al oyente hacer ciertas asunciones sobre el mundo que lo rodea y es a partir de éstas—y no del estado “real” del mundo—que el oyente interpreta aquello que dice su interlocutor. El conocimiento del mundo del sujeto en un momento determinado es lo que permitiría inferir la relevancia de la información que se intercambia en una situación comunicativa.

Por otra parte, el “contexto cognoscitivo” contiene las bases para desarrollar y establecer el sistema léxico y semántico esenciales para elaborar las inferencias necesarias y comprender lo que se dice para participar en cualquier intercambio comunicativo (Nelson, 1985). Lo interesante es tomar en cuenta que el desarrollo del significado de las palabras está sujeto a importantes cambios a nivel del desarrollo cognoscitivo, lingüístico y social (e.g. Durkin, *et al.* 1986; Nelson, 1985; Seiler y Wannenmacher, 1983; Sinclair, 1982), donde tenemos que entonces se empieza a establecer un intrincado vaivén entre el contexto cognoscitivo o conocimiento del niño y las nuevas posibilidades que éste tenga para aprender nuevos significados o ampliar aquellos ya adquiridos. El niño ha de aprender que una misma palabra que se usa en diferentes situaciones puede tener interpretaciones muy diferentes. Más aún, una palabra familiar dentro de una situación determinada puede no ser usada o comprendida en una situación novedosa (Nelson, 1985:61). En efecto, los niños adquieren el significado básico de las palabras dentro de ciertos contextos. Poco a poco, a través de los años, expanden y reconcilian estos significados con otras experiencias en contextos más especializados. Entre tanto, en el momento de participar en una situación novedosa el niño recurre a aquello que ya le es familiar . (Durkin, *et al.*, 1986). Entonces, es fundamental considerar que el desarrollo del sistema léxico y semántico no depende del

lugar que una palabra determinada tenga dentro de un esquema abstracto sino en cómo aquellos que rodean al niño usan esa palabra en su mundo social y cultural (Ochs y Schieffelin, 1986) y de qué tanto acceso tiene el niño a estos diversos usos (Nelson, 1985).

El bagaje cultural y social, cognoscitivo y lingüístico constituyen, entonces, las herramientas con que el niño construye sus interacciones con los otros y, énfasis, son las características particulares de estos sistemas las que entran en juego y matizan el encuentro comunicativo del niño con su interlocutor. En mi caso, ese gran interlocutor es la escuela, escenario fundamental para este desarrollo integral.

## **1.2. El desarrollo del lenguaje en los años escolares**

### **Los grandes cambios formales y de significado**

El lenguaje infantil, en cualquiera de las edades que se le analice se caracteriza por su dinamismo. Desde muy pronto, entra en un proceso de continua *reorganización* de las estructuras formales, de los significados y de su uso en los diferentes contextos a los que el niño va teniendo acceso:

La evolución del lenguaje, más que una mera progresión lineal que va de estructuras primitivas o tempranas a otras más complejas o tardías, es una serie de cambios, organizaciones y reorganizaciones, a través de las cuales, el niño, luego de usar ciertas formas y estructuras, empieza a discernir nuevas relaciones y regularidades entre ellas que antes no había descubierto (Barriga Villanueva 1990a: 66).

Quizá uno de los periodos más ricos y complejos para acercarnos a este desarrollo lingüístico es aquel que se conoce como “etapas tardías” del desarrollo del lenguaje que comienza alrededor de los seis años de edad, considerados como un momento de

transición donde los pilares de nuestra vida intelectual y afectiva—lo cognoscitivo, lo lingüístico y lo social—entran en una fase de desarrollo sumamente significativo<sup>8</sup>.

La idea de que el lenguaje se adquiría y desarrollaba en su totalidad en los primeros años de vida<sup>9</sup>, es una idea cada vez menos afortunada.<sup>10</sup> Por el contrario, es cada vez más común asumir que el sistema lingüístico de las etapas tardías o de los años escolares—comprendidos éstos entre los 6 y los 12 años—está lejos de ser un sistema “terminado” y suele considerársele como un sistema en pleno cambio y desarrollo.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Esta idea de los seis años como una etapa de transición en el desarrollo se sostiene desde varias perspectivas teóricas, por ejemplo en los trabajos de Jean Piaget quien en su descripción de los diferentes estadios del desarrollo cognoscitivo encontró que es alrededor de estas edades que se dan cambios significativos en la organización del pensamiento infantil. Según el autor, se deja atrás el pensamiento “intuitivo” y “pre-lógico” que caracteriza a los niños de 2 a 4 o 5 años y se accede a una nueva forma de pensamiento. Se pasa del estadio pre-operacional al estadio de operaciones concretas donde el niño empieza a organizar aspectos de sus acciones y de su mundo circundante antes inconexos en un sistema cada vez más complejo. Surge la necesidad y la posibilidad de la justificación lógica y la consideración de un punto de vista diferente al propio (Véase Delval, 1994; Piaget, 1928; 1933; 1964; Piaget e Inhelder, 1967.) Este desarrollo cognoscitivo permite y lleva a que el desarrollo lingüístico y social tengan cambios cualitativos que no serían posibles sin las estructuras cognoscitivas de base. Sin embargo, el desarrollo cognoscitivo en estos años y el de lo venideros tampoco sería posible sin las continuas demandas y retos lingüísticos y sociales que enfrentan los niños de estas edades (Véanse también los trabajos de Karmiloff-Smith (1979), y Nelson (1996).

<sup>9</sup> Idea que se expresa en la siguiente cita de McNeil (1966:99): “At the age of eighteen months or so, children begin to form simple two- and three-word sentences. At four, they are able to produce sentences of every conceivable syntactic type. In approximately thirty months, therefore, language is acquired, at least that part of it having to do with syntax”.

<sup>10</sup> Carol Chomsky, al final de la década de los setenta había ya resaltado el hecho de que el desarrollo del lenguaje continuaba más allá de los 5 o 6 años: “Contrary to the commonly held view that a child has mastered the structures of his native language by the time he reaches the age of 6, we find that active syntactic acquisition is taking place up to the age of 9 and perhaps even beyond”. (1979:121). Por su parte, Karmiloff-Smith (1979), refuerza la idea de que, si bien en los primeros años de vida se han adquirido una variedad de estructuras, ahora es necesario organizarlas en un sistema más complejo y coherente: “As of roughly 5, the child can be said to have built up a series of juxtaposed procedures for language use and understanding, which now need to be organized into coherent systems of relevant options” (p. 312). Al respecto también se pueden consultar los trabajos de Barriga Villanueva, 1990a y Nelson, 1996.

<sup>11</sup> Sin embargo, como nota Rojas (1995:61) esta visión es el resultado de una concepción particular del desarrollo del lenguaje que lo ve no sólo como “la adquisición de una gramática nuclear y los principios formales que determinan la construcción de oraciones bien formadas” sino como “la reconstrucción *de novo* de la experiencia humana original de construir un sistema de comunicación que es a la vez un sistema de representación [...]”.

Dentro de esta perspectiva—que es la que asumo en esta investigación—el niño en estas edades realiza constantemente un enorme trabajo de reestructuración y resignificación de su vocabulario y estructuras lingüísticas aprendidas para integrarse y participar en nuevas interacciones que ha de establecer en diferentes contextos que van más allá de lo familiar.

Pensemos, por ejemplo, en la complejidad que subyace a las habilidades discursivas de la narración, la descripción o la argumentación—que comúnmente deberían desarrollarse a estas edades—las cuales “requieren 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 al discurso” (Barriga Villanueva, 2002).

Las bases para este nuevo y más sofisticado “entramado” las encontramos en las posibilidades para producir oraciones cada vez más complejas estructural y semánticamente (Barriga Villanueva, 2002) gracias a las expansiones de los diferentes constituyentes de las oraciones a partir de los recursos de la coordinación y la subordinación (Bowerman, 1979). Expansiones que, a su vez, se dan gracias al desarrollo paulatino de la llamada “plurifuncionalidad” de los nexos coordinantes y subordinantes—*y, que, pero, porque, donde* y el condicional *si* (Bowerman, 1979; Barriga Villanueva, 1990a; Rodríguez, 1993) así como de los determinantes (e.g. artículos) (Karmiloff-Smith, 1979)—lo cual contribuye a la constante reorganización y resignificación del sistema lingüístico.

Dicha reorganización conlleva, también, los grandes cambios con respecto a la comprensión de oraciones con estructuras complejas. Baste mencionar como ejemplo de

esto los estudios pioneros que se hicieron en inglés sobre la comprensión de oraciones en voz pasiva, donde el niño tiene que darse cuenta que no todos los sujetos oracionales son, necesariamente, los agentes de la acción (Chomsky, 1979, y los trabajos de la escuela de Ginebra dirigidos principalmente por Hermine Sinclair).

Desde luego, “muchacha de la sofisticación oracional alcanzada en este periodo—dice Barriga Villanueva (2002)—está en estrecha relación con el dominio de la complejidad semántica que subyace a las estructuras sintácticas”. En efecto, en estos años escolares, encontramos también importantes cambios a nivel semántico. El vocabulario, por ejemplo donde la “resignificación” de viejas palabras y la continua construcción de nuevos conceptos expanden enormemente las posibilidades de comunicación y comprensión del niño. Barriga Villanueva, (2002) dice al respecto:

El niño no produce a un tiempo todos los sentidos de un término ni comprende todos los matices y posibilidades de sus significados. Sucede que va penetrando el significado de una manera más profunda, traspasando las etiquetas que solía usar para designar los rasgos más visibles y palpables de una persona, objeto o acción, para heredar esas cualidades a dimensiones intangibles o inconmensurables.<sup>12</sup>

La mencionada plurifuncionalidad de algunos elementos sintácticos—como el caso del conectivo *porque* que aparece desde edades muy tempranas (3 años) pero que no es hasta mucho después que su uso puede significar la relación de tipo lógica que le subyace (Piaget, 1928; Vygostky, 1934; Sinclair, 1982; Flores d’Arcais, 1978; Donaldson, 1986)—así como el inicio del manejo de la polisemia de ciertas palabras—principalmente aquellas ya adquiridas y que cobran nuevos significados al interior del

---

<sup>12</sup> Al respecto, la autora presenta el siguiente ejemplo: “[...] en las etapas tempranas, *grande* medía toda la realidad circundante: la *casa* es *grande*, la *pelota* es *grande*, el *papá* es *grande*. Pero con el tiempo, *grande* rebasa su sentido de tamaño y dimensión física para calificar una dimensión psicológica”.

contexto escolar (Durkin, *et al.* 1986)<sup>13</sup>—son ejemplos también y parte de este desarrollo semántico.

De igual manera, y de la mano con las crecientes posibilidades de incorporar la polisemia como característica de algunas palabras, podemos incluir en el desarrollo semántico la creciente posibilidad de detectar la ambigüedad de los mensajes—alrededor de los 10 años (Patterson y Kister, 1981) o incluso hasta la adolescencia (Brown *et al.*, 1987)—así como el acercamiento a lo metafórico o uso figurativo de la lengua (Gombert, 1991).

En resumen, esta continua reorganización de formas y significados sigue, a lo largo de estos años, impulsando y nutriendo el complejo e interminable rejuego entre los procesos de comprensión y producción, a veces pares, a veces dispares, que dan vida al desarrollo lingüístico.

### **La reflexión sobre la lengua**

La riqueza que nos plantea el desarrollo lingüístico infantil en estos años no estaría completa, sin embargo, si no considerara que los cambios y reorganizaciones significativas de este desarrollo no sólo se dan a nivel de la producción o comprensión de estructuras cada vez más complejas, sino también a nivel de otra de sus facetas, igualmente importante: la capacidad que el niño tiene para reflexionar *sobre* su propia lengua.

Esta capacidad de reflexión sobre la lengua—o “conciencia metalingüística” como se le llama en psicolingüística<sup>14</sup>— encuentra sus posibilidades de desarrollo

---

<sup>13</sup> Los autores hacen un estudio interesante donde exploran las dificultades que tienen niños en edades escolares para comprender términos dimensionales como “alto” y “bajo” cuando éstos son llevados al campo de la música, por ejemplo.

óptimo, precisamente alrededor de los seis años, como parte de la reorganización general a nivel lingüístico, cognoscitivo y social que se da en estas edades, donde dos factores particulares cobran una importancia fundamental: el inicio de la escolarización<sup>15</sup> y el encuentro con la lengua escrita.

Estos factores propician un proceso donde se pasa de “un uso lingüístico fuertemente vinculado al contexto y a la construcción dialógica hacia un uso lingüístico más descontextualizado, menos dependiente de la interlocución directa” (Rojas, 1995:71). Es decir, se dan crecientes posibilidades de separar la palabra de su referente, de disociar el significado de una oración de su forma para abstraerse del uso normal del lenguaje y así poner atención a las características estructurales y formales de la lengua (Berthoud-Papandropoulou, 1978).

Se trata, pues, de un proceso de toma de “distancia” y conciencia que permite una conceptualización del lenguaje más compleja. Como veremos, en este proceso se conjuga el potencial de varios factores. Como ya mencioné, la entrada a la escuela, el nuevo ámbito social que juega un papel central al proveer el contexto y las actividades necesarias para el desarrollo de este tipo de reflexión. El desarrollo cognoscitivo, que da las bases intelectuales necesarias para ver al lenguaje como un objeto con características propias sobre el cual se puede reflexionar. Finalmente, el desarrollo lingüístico que poco

---

<sup>14</sup> Más adelante hablaré de la diferencia que hay entre la lingüística y la psicolingüística con respecto al término “metalingüística” (cf. *infra*. capítulo 2)

<sup>15</sup> Este punto de partida de los seis años como inicio de la escolarización me parece que cada vez puede ser más controvertido principalmente si pensamos en el énfasis que se le ha dado recientemente a la educación preescolar. Sin embargo, se toma esta edad como punto de referencia ya que en general, marca el inicio de la entrada a la escuela primaria, ciclo escolar que tiene un carácter de obligatoriedad en nuestras sociedades occidentales. Por otra parte, también es discutible la idea de que la escuela sea un parteaguas en la vida y desarrollo infantil cuando ya es sabido que al llegar a la escuela el niño no llega en “ceros” sino que trae consigo toda una serie de hipótesis y caminos ya iniciados en prácticamente todas las áreas que encontrará en el ámbito escolar (Vygotsky, 1978; Rojas, 1995). Sin embargo, no cabe duda que la escuela es un nuevo ámbito que habrá de proveer al niño con un sinfín de situaciones donde aquello ya adquirido ha de consolidarse y dar paso a nuevas etapas de desarrollo.

a poco da los elementos y estructuras necesarias para expresar la referencia a las entidades lingüísticas en sí mismas.

Es, precisamente, el desarrollo de esta capacidad de reflexión sobre la lengua lo que he elegido como figura central de este trabajo. Dada la importancia de la escolarización para tal desarrollo, he elegido al ámbito escolar como el fondo sobre el cual buscaré esbozar y resaltar algunas de sus múltiples características lo cual nos acercará a la sorpresiva y fascinante lógica infantil.

### **1.3. La escuela, principal promotora de la reflexión sobre la lengua**

Es en esta etapa de pleno florecimiento lingüístico, arriba descrita, en la que el niño, en general, entra a la escuela; el contexto “nuevo” y “fuera de lo familiar” por excelencia, donde “más allá de los objetivos escolares manifiestos, la principal función que la escuela cumple es la de constituir un nuevo horizonte discursivo” (Rojas, 1995: 65). En efecto, en la escuela se dan nuevas posibilidades de interacción con respecto a los propios compañeros y maestros, particularmente en el interior del salón de clase donde se tienen que aprender una serie de nuevas habilidades pragmáticas para interactuar y resolver las tareas y ejercicios de la jornada escolar. Todo este nuevo ambiente discursivo llevará al niño a potencializar, idealmente, su desarrollo integral.

De manera particular, en las siguientes páginas me interesa enfocarme en aquellas nuevas situaciones escolares que buscan propiciar las condiciones para la reflexión sobre la lengua, para analizar sus objetivos y ponerlos en juego con las preguntas de investigación que busco contestar sobre este complejo tema.

Los niños que, antes de entrar a la escuela, tienen ya la capacidad para reflexionar sobre el habla propia y la de otros a cierto nivel (e.g. correcciones en aspectos como pronunciación o adecuación de lo dicho, véase *infra*. capítulo 2.) encuentran en la escuela el ámbito que sienta las condiciones necesarias para que dichas reflexiones se vayan afinando y agudizando cada vez más, ya que en el ámbito escolar el énfasis sobre la enseñanza de la lengua es uno mayor.

Para empezar, podemos decir que, en general, en el currículum escolar de educación primaria, la lengua—junto con las matemáticas—goza de un estatus y lugar privilegiados (Delval, 1983). Lo que se aprende en la escuela sobre la lengua es quizá el conjunto de saberes y actividades más amplios y de naturaleza más heterogéneas de los campos del trabajo escolar. La lengua cobra nuevas dimensiones al volverse el eje central de actividades de altos grados de complejidad. Actividades abstractas que ya no pertenecen, necesariamente, al ámbito de las situaciones hasta ahora familiares para el niño, sino que son actividades que requieren de todo un trabajo de toma de conciencia de lo que es la lengua y de las características y mecanismos que subyacen a sus estructuras y usos. Las actividades lingüísticas en la escuela requieren, en forma paralela, de situaciones comunicativas con otros, y de situaciones donde el niño enfrenta a la lengua en sí misma al “verla presa” en su modalidad escrita, sin más interlocutor que él mismo y sin más contexto que el libro escolar.

Es, sin duda, esta modalidad escrita de la lengua y su enseñanza formal el caso más claro del tipo de “actividades abstractas” la cual, dadas sus implicaciones en lo cognoscitivo y sociocultural, es considerada una de las habilidades lingüísticas más

importantes que el niño ha de aprender y desarrollar en el ámbito escolar (Romaine, 1984).<sup>16</sup>

Pero la mención a la enseñanza formal de la lectoescritura tiene, además, un interés particular para esta investigación ya que, para algunos autores, es la actividad escolar que, por excelencia, promueve e impulsa el desarrollo de la reflexión sobre la propia lengua (Donaldson, 1986; Dowling, 1979; Ely, 2001; Gombert, 1991; Olson, 1991, Read, 1978). En efecto, el continuo diálogo que se establece entre la lengua oral y la escrita es lo que le da al niño la posibilidad de entrar en el proceso de “toma de distancia”, donde se hacen cada vez más conscientes las estructuras que conforman la lengua misma: “pareciera plausible—dice Ferreiro—que la comprensión de la escritura demanda cierto nivel de reflexión y de conceptualización sobre la lengua oral, una cierta conciencia metalingüística” (1990:5). Es decir, la lengua que era *instrumento de acción*, entra en un proceso donde ha de volverse *objeto de reflexión* y empieza a constituir “un espacio de problemas cognitivos” en sí mismo (Ferreiro, 1980). Las nuevas posibilidades de conceptualización y reflexión sobre la lengua que da el acercamiento a la lectoescritura podrían verse en sí mismas, entonces, como una de las contribuciones más importantes de la escuela al desarrollo de la reflexión metalingüística.

Quisiera notar que la investigación respecto al papel que juega la lectoescritura en el desarrollo de la conciencia sobre la lengua se ha centrado, principalmente, en un nivel de la lengua: la conciencia fonológica. Read (1978:79) sostiene que: “Undoubtedly the

---

<sup>16</sup> Recordemos que ya ha sido demostrado ampliamente en los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Tenerosky (1979) que cuando el niño llega a la escuela ya tiene, en general, una parte del camino recorrido hacia las reflexiones e hipótesis de qué es lo que representa esta nueva dimensión de la lengua. Quizá, en vez de hablar de “adquisición” de la lectoescritura, término que nos da una idea de que anterior a la experiencia en la escuela, el niño no ha tenido ningún tipo de experiencia previa con la lengua escrita, sea mejor hablar de la “enseñanza formal” o “escolar” de la lengua escrita.

greatest importance of studying phonological awareness [...] lies in its relationship to reading and writing, where an awareness of segments seems to be extremely useful if not absolutely essential for learning.” Sin embargo, no hay que olvidar que el estudio de dicha conciencia fonológica nos lleva a considerar el tipo de sistema de escritura que se está aprendiendo (Romaine, 1984). En nuestro caso particular, como Vernon y Ferreiro (2001:310) nos recuerdan: “[...] phonological awareness is not a consequence of development alone [...] it is related to the acquisition of an *alphabetical* writing system.” [el énfasis es mío].<sup>17</sup> En efecto, en nuestras sociedades occidentales donde predomina el sistema alfabético, no sólo se ha enfatizado la relación entre la lectoescritura y el desarrollo de la conciencia fonológica sino que ésta última se ha considerado, por algunos autores como Mann (1991), el predictor más significativo en el éxito de futuros lectores.<sup>18</sup>

Por otra parte, Olson (1991:259) resalta la importancia de recordar que: [...] the notion of metalinguistic knowledge and its relation to reading is not restricted to letter-sound relations, but also to larger units of texts including words, sentences, and texts.” Así, dentro de este marco de ideas, se encuentran trabajos que se han enfocado en el desarrollo de la noción de “palabra” (Berthoud-Papandropoulou, 1978; Ferreira y Murrison, 1994; Papandropoulou y Sinclair, 1974) donde se ha puesto particular interés en las distintas características que niños de diferentes edades (preescolar y primaria) dan a esta unidad lingüística, por ejemplo las propiedades que hacen que un grupo de letras sea una palabra y por qué. El conteo de palabras también ha formado parte de algunos de

---

<sup>17</sup> Al respecto, es interesante recordar que: “[...] different writing systems select in different ways from the oral language—logographic writing represents word structures, syllabaries represent syllables, alphabets represent phonemes and so on.” (Olson, 1991:260 y 1994).

<sup>18</sup> Otros autores discuten aún si la conciencia fonológica es predictor o consecuencia de la lectoescritura (Vernon y Ferreiro, 2001). Profundizar en los detalles de este debate saldría de los límites de este trabajo. Sobre los principales puntos que conforman este debate véanse Brady y Shankweiler, 1991; Lundberg, 1978; Nunes, 1999; Rieben y Perfetti, 1991; Yaden y Templeton, 1987.

estos trabajos. Los resultados han demostrado que hay una tendencia de desarrollo general con respecto a cómo los niños conceptualizan esta unidad lingüística, donde para los niños pequeños (entre 4 y 6 años), las palabras están en estrecha relación con la realidad, son inseparables de ella y de lo que significan. Para niños de 7 a 8 las palabras ya forman parte un sistema donde pueden agruparse en “sustantivos” o “verbos” y, para los niños mayores (de 10 en adelante) las palabras son entendidas ya como signos arbitrarios, analizables en unidades más pequeñas y que, a su vez, conforman unidades discursivas más complejas.

Por otra parte, paralela a la enseñanza formal de la lectoescritura, siempre ha estado presente en el currículum escolar la preocupación de enseñar la gramática de la lengua (en nuestro caso particular del español) como medio para conocer sus estructuras y usos. Así entendida, la enseñanza de la gramática también es una actividad promotora de la reflexión sobre la lengua porque incide en su conocimiento formal y funcional. Consciente ya del peso primordial de la lectoescritura en el desarrollo de la capacidad metalingüística de los niños, enfocaré ahora mi atención en esta otra gran promotora, la gramática, para explorar los efectos que ésta tiene en el desarrollo lingüístico infantil.

### **La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos**

En México, la enseñanza, en general; y la del español, en particular, recae directamente sobre la Secretaría de Educación Pública (SEP) que, a su vez es la encargada de la elaboración de los libros de texto gratuitos, fundamentales en la historia

educativa de México (Barriga Villanueva, 1999). Estos libros son el recipiente del pensamiento lingüístico de la época. Como señalé en la Introducción, en mi investigación trabajé con los de la imperante reforma educativa de 1993 que proponía el enfoque comunicativo como panacea de la enseñanza del español.

Los programas de la materia de español de 1993 fueron parte de la llamada Modernización de la Educación Básica que se dio en 1992. Después de dos generaciones de libros de texto gratuitos con enfoques tradicionales y estructuralistas, los programas de español de 1993 proponían "propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita." (SEP, 1993:23).

Lo crucial de este enfoque—resalta Barriga Villanueva (1999:88)—es la visión de la lengua como instrumento de comunicación. El objetivo es un uso creativo y espontáneo que dé confianza al niño y le ayude a construir activamente su conocimiento en situaciones comunicativas diversas, naturales y pertinentes para su edad y sus intereses [...]. [El enfoque comunicativo] llevará al niño a una actitud vigilante y reflexiva del funcionamiento intrínseco de su lengua materna y le regalará la varita mágica de la comunicación.

Para lograr este objetivo, los programas de español consideraban necesario, entre otras cuestiones, que el niño conociera "las reglas y normas del uso de la lengua, [comprendiera] su sentido y las [aplicara] como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación" (*Plan y programas de estudio de la educación básica*, SEP, 1993:24). para lo cual los libros de texto de los seis grados escolares se organizaron de acuerdo a cuatro ejes temáticos: a) lengua hablada, b) lengua escrita, c) recreación literaria, d) reflexión sobre la lengua.

Esta organización puso de relieve algo novedoso con respecto a los planes anteriores: la escuela había incorporado el eje temático "Reflexión sobre la lengua" como

parte central de sus planes de estudio de español, lo cual parecía resaltar que la escuela estaba consciente de la importancia de ésta para el desarrollo infantil.

### El eje “Reflexión sobre la lengua”

¿Cuál es el contenido de este eje? Y ¿Qué tipo de actividades se propusieron en la escuela para promover tal desarrollo? Veamos el siguiente párrafo tomado de la descripción que se hace del eje en cuestión:

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha utilizado la expresión “reflexión sobre la lengua”, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas (SEP, 1993:29).

Contenidos gramaticales y lingüísticos “básicos” son, pues, el centro de este eje temático por lo que, para estos planes y programas de español, “reflexionar sobre la lengua” implicaba, principalmente, hacer ejercicios gramaticales, aun cuando se buscaba incorporarlos a situaciones comunicativas.

Digo “principalmente” porque este eje también buscaba que los niños “[advirtieran] que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tienen matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforman y renueva a través del tiempo” (29). Es decir, este eje promovía la reflexión respecto a la relación del español con otras lenguas y la influencia mutua que existe entre ellas.

La descripción anterior del eje de “Reflexión sobre la lengua” me pareció de particular interés porque la enseñanza de la gramática ha sido uno de los puntos centrales en el diseño curricular desde la primera generación de libros de texto gratuitos y, de igual manera, ha sido uno de los puntos centrales en la crítica a los planes de estudio hasta

entonces diseñados, así como de las prácticas escolares hasta entonces instituidas, que los libros de la tercera generación buscaban eliminar.

Lo novedoso de la reforma educativa de 1993 en el área de español era que estos libros proponían incorporar nuevas actividades lúdicas para el acercamiento a la lengua y rechazaban las propuestas de enseñanza de la gramática y análisis estructural en que se basaban las dos primeras generaciones de libros de texto gratuitos. Sin embargo, al hojear sus páginas me di cuenta que en estos libros de 1993, aunque con instrucciones diferentes a aquéllas de los libros del 59 o del 72<sup>19</sup>, el tipo de ejercicios relacionados con la reflexión lingüística seguían anclados a la vieja concepción normativa de la enseñanza de la gramática donde los términos son inaccesibles para la comprensión infantil.

Vale la pena detenernos a analizar, más de cerca, las consecuencias de este tipo de ejercicios gramaticales cuya presencia, común o escasa, no alienta de manera consecuente la reflexión sobre los mecanismos de la lengua.

#### **1.4. Esta investigación**

Para explorar y dar respuesta a algunas de las múltiples interrogantes que surgen en torno a la escuela y la forma de enseñar la lengua, decidí centrarme en una de las primeras estructuras sintácticas que aparecen en el currículum no sólo en los libros de texto de 1993 sino de tiempo atrás: “la oración negativa” que, de suyo, por su complejidad sintáctica y semántica, y por sus nexos con los valores de verdad y juicios morales representa un reto dentro del camino hacia el desarrollo lingüístico infantil.

---

<sup>19</sup> Barriga Villanueva (1999:89) dice, por ejemplo, que: “Del primero al sexto grado, los libros del 59 están plagados de invitaciones a copiar, a repetir y ulteriormente a memorizar. Las palabras cambian en los libros del 72 y 93 por *escribe, pon en tu cuaderno, habla, compara*, pero las acciones continúan arraigadas en la corrección”. Es decir, en la normatividad y no en la reflexión sobre los mecanismos.

El interés o razones para trabajar con las oraciones negativas obedeció a los siguientes puntos:

1. Permitía ver de cerca cómo reflexiona un niño en pleno desarrollo lingüístico en torno al funcionamiento y forma de esta compleja estructura.

2. A partir de las interpretaciones y reflexiones de los niños en torno a las oraciones negativas se podía sondear en: a) la comprensión de los componentes que conforman esta estructura y b) la ruta de esa comprensión: ¿sería sintáctica, semántica o pragmática? O ¿estaría en la intersección de las tres?

3. Permitía comparar entre lo que la escuela enseñara (lingüístico) y lo que el niño supiera o aprendiera (desde lo lingüístico, lo cognoscitivo y lo social).

4. Ayudaría a explorar los nexos entre el desarrollo lingüístico con el desarrollo social y cognoscitivo.

5. El significado del adjetivo “negativa” en la frase “oración negativa” plantea en sí un problema a resolver. Nos lleva al terreno del conocimiento léxico y semántico del niño ya que es una frase *ambigua*, dadas las diferentes interpretaciones que se pueden hacer del adjetivo en cuestión: 1. adj y sf. Que expresa o contiene una negación: una respuesta negativa, una actividad negativa, un dato negativo, responder con negativas. 2. adj. Que no ayuda ni es útil ni eficaz; que resulta contrario a lo que se quería: medida negativa, solución negativa, persona negativa. 3. adj. Que es o se considera opuesto, inverso o contrario respecto a alguna cosa, particularmente de las que se tienen por normales, básicas, buenas, primarias, elementales, etc.: valores negativos, cargas eléctricas negativas, imagen negativa. (Diccionario del Español de México, DEM, 1996:633). 4. Incluso, se podría incluir una interpretación más si se considera a

“negativa” como contraparte de los adjetivos “positivo” y “afirmativo”. Si el primero de éstos últimos se refiere a lo que es *cierto*, efectivo, *verdadero* (Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, 2001) y el segundo “denota o aplica la acción de afirmar”, de dar por cierto algo (Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, 2001), el adjetivo “negativa” referiría a algo no cierto o *falso*.

Lo interesante de contemplar estas varias posibilidades para interpretar el adjetivo “negativa” es que, como veremos, sólo una de ellas, “la propiedad de contener una negación” es la requerida por la escuela cuando de ejercicios gramaticales se trata (cf. *infra*. “Afirmas o niegas”). Al respecto, debemos tomar muy en cuenta que esta interpretación formal está estrechamente vinculada a dos tipos de conocimiento: uno social, en tanto que el niño debe aprender que esta interpretación es pertinente dentro del contexto escolar y quizá no fuera de él, por un lado; y por otro, está relacionada con un conocimiento de la sintaxis misma del español. Conocimiento que precisa, para su desarrollo de una reflexión metalingüística que se consolida, justamente, a lo largo de estos años escolares, no antes. Más adelante volveré a este tema.

Entre tanto, ¿cómo resolverían los niños, por ejemplo de primer grado, los ejercicios gramaticales sobre las “oraciones negativas”, si apenas estaban al inicio del proceso de aprendizaje formal sobre las estructuras de su lengua? ¿Cómo y cuándo es que el niño podría hacer la interpretación formal de este adjetivo? Y ¿Una vez incorporada a su conocimiento léxico, el niño sería constante y consistente con ésta, ante una situación de resolución de ejercicios gramaticales? ¿Qué pasaría con las otras interpretaciones en el caso de que anteriormente ya hayan sido parte del conocimiento léxico del niño?

Para dar respuesta a estas interrogantes y antes de darle estructura definitiva a la tesis, realicé—a manera de trabajo de campo—tres actividades básicas:

1. Un análisis sobre las lecciones relativas a las oraciones negativas en los libros de texto gratuitos de español (1993).
2. Etnografía del salón de clase.
3. Dos estudios piloto sobre la forma en que los niños se acercan al contenido sintáctico y semántico de una oración negativa.<sup>20</sup>

**“Afirmas o niegas”: El punto de partida.**

Reproduzco aquí las dos páginas del libro de primer año de español de la SEP (1993), donde se introduce el tema de la negación y la afirmación. El grado de dificultad conceptual, las contradicciones que el ejercicio presenta y lo descontextualizado de las situaciones que representan los dibujos son muestra de cómo puede confundirse a un niño y no propiciar un uso lógico y pertinente de su lengua, de acabar con su incipiente reflexión.

---

<sup>20</sup> Las observaciones en el salón de clase se realizaron en mayo de 1996 (Año académico 1995-1996). El primer estudio piloto, en noviembre de 1996 (Año académico 1996-1997). El segundo piloto en febrero de 1997. El levantamiento de datos para la investigación doctoral se llevó a cabo en los meses de mayo y junio de 1997. Recuerdo al lector que los nuevos libros de texto entraron en vigencia en septiembre de 1997 (Año académico 1997-1998).



## Afirmas o niegas

\* Lee la siguiente oración:



Todos los campesinos trabajan en la ciudad.

¿Es cierto? \_\_\_\_\_

Se puede negar escribiendo así:

No todos los campesinos trabajan en la ciudad.



\* Escribe las oraciones negativas.

Fuimos a visitar una fábrica de zapatos.

\_\_\_\_\_

Todos los zapatos se hacen con piel de vaca.

\_\_\_\_\_

Gerardo trabaja la madera.

\_\_\_\_\_





- \* Cambia las oraciones negativas a afirmativas.  
El papá de Pedro no trabaja en el campo.
- 

La gente de la ciudad no sale de paseo.

---



- \* Cambia las oraciones afirmativas a negativas.  
Los niños juegan con las niñas.
- 

Mi mamá trabaja en una fábrica.

---

- \* Busca en el periódico, en revistas o en libros,  
oraciones negativas y escríbelas.
- 
- 
- 

- \* Léelas a tus compañeros.

Analicemos ahora el ejercicio cuyo objetivo es, según el Plan y programas de estudio de la educación básica, SEP (1993:33 y 35), la “Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas” y, con ello, presentarle al niño la forma en que se niega y afirma en español.

Desde la instrucción “Lee la siguiente oración” y la oración de entrada “Todos los campesinos trabajan en la ciudad” hay problemas al preguntar “¿Es cierto?” ¿Cómo puede responder un niño esta pregunta a partir de su conocimiento del mundo?

El ejercicio del libro de texto sugiere que tal oración no es cierta al decir que: “Se puede negar escribiendo así: No todos los campesinos trabajan en la ciudad”. Sugerencia por demás compleja por el tipo de inferencia a la que conlleva: hay algunos campesinos que trabajan en la ciudad. Sabemos que los campesinos, por definición, trabajan en el campo, aunque hay algunos de ellos que han migrado a las ciudades. Pero en este caso, ¿siguen siendo campesinos? Al preguntarnos si esta respuesta que da el libro cumple con los objetivos de este ejercicio—“identificar y usar oraciones negativas”—podríamos decir que sí porque efectivamente presenta una oración negativa dada la presencia del adverbio *no* y es una forma de negar la oración inicial “Todos los campesinos trabajan en la ciudad”. Sin embargo, tenemos que para responder a la pregunta inicial del ejercicio hay otras respuestas que quizá sería más factible obtener como, por ejemplo “Los campesinos no trabajan en la ciudad” o, si queremos usar aún el cuantificador, “Ningún campesino trabaja en el ciudad” (más adelante ver lo que sucede con el salón de clase). Estas dos opciones son portadoras de la negación y representan otra forma de expresarla, e incluso tiene diferencias importantes—tanto sintácticas como semánticas—con la oración “No todos los campesinos trabajan en la ciudad”. Sin embargo, no se contemplan en el

ejercicio como otras posibilidades de respuesta. ¿Qué pasaría, entonces si alguien en el salón responde de alguna de las dos formas anteriores?

La otra parte interesante de este primer ejemplo y del ejercicio en general, como veremos, son las ilustraciones que acompañan a las oraciones. En el caso de “Todos los campesinos trabajan en la ciudad” y “No todos los campesinos trabajan en la ciudad” estas oraciones están enmarcadas por dos ilustraciones: una de unos albañiles construyendo una pared a las afueras de una ciudad y otra de unos supuestos campesinos sembrando. Sabemos, por una serie de investigaciones sobre la adquisición de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), que las imágenes junto a un texto juegan un papel central, especialmente para los lectores debutantes, en los intentos que se hagan por interpretar lo que en él se dice. En este caso habría que explorar si los niños pueden inferir, a partir de la primera imagen, que los señores en ella son campesinos que trabajan en la ciudad como albañiles, para entonces poder decir, en relación con la segunda ilustración: “No todos los campesinos trabajan en la ciudad”. O bien si ambas imágenes llevan a la conclusión de que los campesinos no trabajan en la ciudad sino en el campo.

El ejercicio continúa con la instrucción “Escribe las oraciones negativas” y presenta tres oraciones: “Fuimos a visitar una fábrica de zapatos”, “Todos los zapatos se hacen con piel de vaca” y “Gerardo trabaja la madera”. Hasta este momento, la única estrategia que se ha presentado para resolver el ejercicio ha sido hacerse la pregunta “¿Es cierto?” Entonces, ¿es cierto que “Fuimos a visitar una fábrica de zapatos”, que “Todos los zapatos se hacen con piel de vaca” y que “Gerardo trabaja la madera”? De igual manera, hasta este momento la única forma de respuesta presentada por el ejercicio ha sido “no”.

Analicemos, entonces, las respuestas supuestamente esperadas: “No fuimos a visitar una fábrica de zapatos”, “No todos los zapatos se hacen con piel de vaca” y “Gerardo no trabaja la madera”. De estos ejemplos lo que salta a la vista es la posición del adverbio de negación en tres diferentes contextos lingüísticos. En el primer caso y en el segundo el adverbio está al inicio de la oración. Pero, en el primero el alcance de éste afecta al verbo (“no fuimos”), mientras que en el segundo, el alcance afecta al cuantificador universal (“no todos”). En la última oración, el alcance de la negación también afecta al verbo, sin embargo, no está al inicio de la oración. Pero, de nueva cuenta, no hay ningún tipo de referencia a esta variación y a sus implicaciones en la interpretación de lo que se dice.

La última parte del ejercicio presenta la siguiente instrucción: “Cambia las oraciones negativas a afirmativas” y se presenta un primer par de oraciones: “El papá de Pedro no trabaja en el campo” y “La gente de la ciudad no sale de paseo”. Lo que me parece interesante de esta parte del ejercicio es que podríamos hacernos la pregunta *¿cómo se cambia* una oración afirmativa a negativa? La única estrategia que se ha presentado es la de preguntarse “¿Es cierto?” pero ¿es posible aplicarla para llevar a cabo la nueva consigna? Intentemos: ¿Es cierto que “el papá de Pedro no trabaja en el campo”?

Para responder tendríamos que pensar a qué Pedro se refiere la oración y si sabemos algo de su papá. Suponiendo que no conocemos a ningún Pedro, podemos echar mano de otro recurso: la ilustración que acompaña a la oración que, en este caso muestra a un hombre levantando paja o pasto, lo cual nos hace suponer que el hombre en el dibujo podría ser el papá de Pedro y que, parece, trabaja en el campo. Entonces podemos decir que “El papá de Pedro (sí) trabaja en el campo”. He aquí que gracias a la ilustración

hemos podido hacer una serie de inferencias que nos han llevado a “cambiar” la oración negativa a afirmativa. El caso de la segunda oración “La gente de la ciudad no sale de paseo” es similar ya que la ilustración que la acompaña muestra un coche con varias personas dentro (podría pensarse en una familia), lleno de maletas o bultos, dejando atrás la ciudad, es decir que “La gente de la ciudad (sí) sale de paseo.

Finalmente, se vuelve a pedir un cambio pero ahora de las oraciones afirmativas a negativas y se da un último par de oraciones: “Los niños juegan con las niñas” y “Mi mamá trabaja en una fábrica”. El primer caso nos parece interesante porque el cambio requerido puede darse por las dos estrategias antes mencionadas, pero sin dejar de tener ciertos inconvenientes importantes. Si preguntamos “¿Es cierto que “Los niños juegan con las niñas”?” una respuesta posible es “Los niños no juegan con las niñas”, pero también es posible, y quizá más probable, la respuesta “Los niños (sí) juegan con las niñas”. Entonces, no es una estrategia del todo confiable para cambiar esta oración de afirmativa a negativa. Por otra parte, la imagen que acompaña a esta oración representa a tres niños jugando con una pelota. Esta imagen puede llevar a la posibilidad de que se responda “Los niños no juegan con las niñas”, pero podría también propiciar una respuesta del tipo “Los niños juegan con una pelota” (efectivamente, no juegan con las niñas).<sup>21</sup>

Esto se hace aún más evidente en el caso de la última oración del ejercicio “Mi mamá trabaja en una fábrica” donde la imagen que la acompaña es de una señora (*una* mamá) que está frente a una estufa cocinando. Nuevamente nos enfrentamos a la imagen donde ésta puede llevarnos a una respuesta no buscada como “Mi mamá trabaja en la

---

<sup>21</sup> Este ejemplo me parece de particular interés porque nos lleva a un terreno que apenas mencionaré, pero es de gran interés: la negación no puede representarse a partir de imágenes (Olson, 1994).

cocina”. Por otra parte, si tratamos de cambiar esta oración afirmativa a negativa a partir de la pregunta “¿Es cierto que ‘mi mamá trabaja en una fábrica?’” quizá unos niños digan que no, pero quizá otros digan que sí. Y ¿qué pasaría con aquellos niños cuyas mamás no trabajan ni en una fábrica, ni en la cocina? ¿O con aquellos cuyas mamás trabajan en ambos lados? Las posibilidades de respuesta distintas a la esperada (“Mi mamá no trabaja en una fábrica”) pueden, entonces, incrementarse siendo todas ellas ciertas, y no necesariamente negativas.

Estas posibilidades se dan porque esta oración está estructurada alrededor de un elemento muy particular, el adjetivo posesivo en primera persona “mi”, lo cual hace que esta oración pueda ser “apropiada” por cualquiera que la diga y con ello matizarla con la experiencia propia. ¿Cómo conjuntar entonces la variedad de experiencias y realidades que los niños expresen a partir de esta oración? ¿Y cómo ligar éstas al objetivo del ejercicio en cuestión?

Vemos entonces que el ejercicio sobre las oraciones negativas que se presentaba en el libro de español de primer grado (1993) requería variados esfuerzos para resolverse y para superar las inconsistencias internas que acabo de analizar, las cuales, por cierto, podrían llevar a respuestas interesantes pero no sabemos qué tan relacionadas con el adverbio de negación o el tema de las oraciones negativas.

En suma, los puntos centrales a discutir sobre este ejercicio son básicamente tres: primero, que a partir de un primer ejemplo (“No todos los campesinos trabajan en la ciudad”), se espera que se comprenda cómo se niega (por cierto, nunca se dice cómo se “afirma” aunque es parte del título del ejercicio). De igual manera, este primer ejemplo presenta *una* opción para negar, pero no se hace ninguna mención a otras posibilidades de

---

expresión de la negación. Segundo, el concepto de “negar” queda limitado por dos puntos: el uso del adverbio de negación “no” y la relación entre negación y falsedad, lo cual, sabemos, no siempre es así (cf. *infra*. capítulo 2: Negación y la definición escolar de “oración negativa”).

Quiero subrayar, sin embargo, que ambas propuestas son ciertas y válidas. No obstante, me parecen restrictivas y no necesariamente ilustrativas de lo que el fenómeno de la negación es en nuestra lengua. Con ello, no quiero transmitir la idea equivocada de que el ejercicio del libro de texto debiera presentar un estudio exhaustivo sobre los usos de la negación en español, pero los niños desde el primer grado tienen un repertorio mucho más amplio que el adverbio “no” para expresar esta idea.<sup>22</sup>

En el libro de segundo grado de 1993 encontré otros ejercicios sobre las oraciones negativas donde se consideran otros elementos portadores de negación como “nunca” y “jamás” (Libro de Español. Segundo grado. SEP. 1993:118). En este caso, estas oraciones se trabajan a partir del texto "El león y el ratón". Reproduzco este texto.

---

<sup>22</sup> A partir de una revisión de entrevistas hechas a niños a partir de los 6 años (Rodríguez y Murillo, 1985) encontré que las expresiones negativas son ya parte del repertorio del lenguaje infantil: *no, nadie, nunca, nada, nada más (nomás), pero, sino, tampoco, casi, ninguno*.

## El león y el ratón

Un león estaba durmiendo en el bosque.

Un ratoncito caminaba por ahí y sin querer se tropezó con la cola del león.

El león se despertó y se enojó.

—Te voy a comer, ratón— dijo el león.

—Por favor, señor león, yo no quería despertarlo. Déjeme y algún día yo lo ayudaré.

—¡Ja, ja, ja! ¿Cómo me vas a ayudar siendo tú tan pequeño? Vete de aquí y no vuelvas a despertarme.

Unas semanas después el león cayó en una red. Trató de romperla pero no pudo.

El ratón oyó los rugidos y corrió a ayudarlo.

—No te apures, león. ¡Yo voy a cortar las cuerdas con mis afilados dientes!

Así el león pudo salir de la trampa.

—Gracias, amiguito. Ahora comprendo que hasta los más fuertes necesitan ayuda y que hasta los más pequeños pueden ayudar.

Fábula.

Platica sobre lo que leíste: ¿cuál es el personaje que más te gustó?, ¿por qué?, ¿cómo le ayudó el ratón al león?

Escribe tus respuestas.



Después de la lectura del texto, hay dos ejercicios. Uno, donde se invita a los niños a hacer un teatro guiñol e inventar un diálogo entre el león y el ratón, y otro donde

se trata el tema de las oraciones negativas, como podemos ver en las páginas del libro de texto que presento.

118



¿Quieres jugar al ratón y al león?  
Haz unos títeres de los personajes.

Lee en voz alta este diálogo entre el león y el ratón.  
*León:* Grrr, grrr... ¡Te voy a comer, ratón! Grrr, grrr...  
*Ratón:* No, no me coma usted, señor león. Yo no quería despertar; fue sin querer.

Inventa otros diálogos y represéntalos con tus títeres:

*León:*  
*Ratón:*  
*León:*  
*Ratón:*

## Oraciones negativas

Observa las siguientes oraciones.

Yo *no* quería despertarlo.

Yo *nunca* quise despertarlo.

Discute con tus compañeros: ¿dicen lo mismo?

Del texto *El león y el ratón* copia otras dos oraciones negativas.

En esas oraciones cambia la palabra **no** por la palabra **jamás** o **nunca**.

Comenta con tus compañeros: ¿qué otras palabras puedes utilizar en oraciones negativas?

Busca en el texto otras palabras negativas y escríbelas.

En este último, se presentan dos oraciones modelo tomadas del texto: “yo no quería despertarlo” y “yo nunca quise despertarlo” y se hace la pregunta “¿Dicen lo mismo?”. Después se pide que se *copien* dos oraciones más que aparezcan en el texto. Por último, se pide que se *cambien* las palabras “no” por “jamás” o “nunca”.

De este ejercicio hago algunas observaciones. Primero, las instrucciones “copiar” y “cambiar”, muy en la línea con las antiguas prácticas didácticas que la reforma de 1993 buscaba eliminar de los libros de texto gratuitos de español. En seguida, hay que notar los importantes cambios sintácticos y semánticos que se dan entre las oraciones modelo presentadas. El paso de “yo no quería despertarlo” a “yo nunca quise despertarlo” no sólo se trata de cambiar “no” por “nunca”. Este reemplazo conlleva importantes cambios aspectuales que se reflejan aún con mayor claridad cuando se combinan con un verbo como “querer”, el cual, con cada uno de estos adverbios, tiene que usarse en dos tiempos verbales diferentes, imperfecto y pretérito. Este cambio es fundamental para la significación ya que representa diferentes posibilidades semánticas de interpretación. Considerando estos cambios, ¿cómo podrían niños de segundo grado “discutir” sobre las diferencias en significado entre ambas oraciones? Si buscamos otras dos oraciones negativas del texto, encontramos “no vuelvas a despertarme” y “no te apures”. Pero en ambos casos el reemplazo de “no” a “nunca” o “jamás” ya no requiere de los cambios aspectuales antes señalados u otros.

Vuelven a ser, entonces, pocos los elementos portadores de negación que se presentan y los ejemplos vuelven a tener ciertas inconsistencias que pudieran confundir a los niños. Más aún, me parece de suma importancia notar que el tema de las “oraciones

negativas” ya no vuelve a presentarse en los siguientes grados escolares (c.f. Plan y Programas de Estudio, SEP, 1993). Es decir que se ha determinado que este tema debe ser aprendido en los dos primeros grados escolares con apenas unas cuantas oraciones llenas de dislates.

Por último, vale la pena reflexionar sobre un aspecto más: los posibles problemas del maestro para explicar o llevar a cabo estos ejercicios sobre las “oraciones negativas” pues se verá enfrentado a las inconsistencias de éstos, por un lado; y, por otro, a la necesidad de llenar los vacíos de conocimiento y reflexión que deja el libro de texto. Tomar en cuenta el papel del maestro y sus posibles consecuencias me llevaron a tratar de observar de manera directa las estrategias que podrían usarse para enfrentar estos escollos.

### **Etnografía del salón de clase**

La tarea de observar cómo las maestras de primero presentaban el ejercicio sobre las “oraciones negativas” y cómo lo resolvían los niños de este grado no me fue fácil por varias razones. La principal de ellas fue la natural resistencia a que yo—una persona ajena—observara su trabajo. Al preguntar si sería posible observar y grabar la clase, algunas veces se argumentó que aún se estaban viendo otros temas previos; no se tenía pensado ver el ejercicio sobre las “oraciones negativas” alrededor de los días donde yo iba a la escuela y no sabían cuando se haría. Otra maestra había dado ya por visto el tema. Finalmente, una maestra accedió a que yo observara y grabara su clase sobre las “oraciones negativas”. Sin embargo, la clase no se dio en forma natural ya que ella preparó un ejercicio especial alrededor del tema y yo fui presentada como “maestra

invitada”, lo cual, seguramente, cambió la dinámica normal de esa clase. Después del ejercicio preparado, la maestra retomó el ejercicio del libro de texto y mi presencia ya no pareció ser un factor distractor o de modificación de conducta de los niños, quienes al inicio estaban atentos y participando con gran orden.

La maestra preparó el ejercicio especial para presentar el tema de las “oraciones negativas” de la siguiente manera: llevó una cartulina con el texto: “Mi mascota es un gato muy simpático. Mi gato se llama Minino. Minino jamás bebe leche. Él nunca come ratones. Mi gato prefiere las verduras frescas. Minino no es un gato corriente”. Colocó la cartulina en el pizarrón y pidió a un niño que leyera el texto. Después de que el niño leyó se dio la siguiente interacción entre maestra y niños:

@ Beginning<sup>23</sup>

@ Participants: MAE: Maestra NIÑ: niño VAR: varios niños JAI: Jaime

NAO: Naomi DIE: Diego ENR: Enrique  
INV: Investigadora

- \*MAE: este gato nos sirve?
- \*VAR: no!
- \*MAE: por qué?
- \*VAR: [= tres niños] porque no come ratones!
- \*MAE: bueno, a ver, miren lo que dice aquí [= la maestra escribió en el pizarrón “Minino bebe leche”] pero qué dice el recado? Minino #.
- \*NIÑ: <Minino jamás bebe leche>[“].
- \*MAE: aha Minino jamás [!!] bebe leche. [= continúa escribiendo], ahora a ver, miren [= escribe “Minino come ratones”].
- \*NIÑ: no! no come ratones.
- \*MAE: sí muy bien [= escribe y dice] <Minino nunca [!!] come ratones>[“].
- \*NIÑ: maestra! Mi abuelita tiene un gato que sí como ratones [= sigue hablando con un compañero].
- \*MAE: que bien # ahora yo pensé que Minino era # [= escribe] un gato corriente pero, qué pasa?
- \*NIÑ: <Minino no es un gato corriente>[“].

---

<sup>23</sup> Este es el formato del sistema CHILDES bajo el cual transcribí mis entrevistas con los niños de este estudio. Presento más detalles sobre el proceso de transcripción en el capítulo 3 y en el Anexo se encuentra la explicación de los códigos de transcripción.

- \*MAE: eso, entonces, miren, de mi recado hay tres cosas importantes # jamás["  
[= subraya la palabra "jamás"] qué quiere decir?
- \*NIÑ: que nunca.
- \*MAE: y ¿qué quiere decir que nunca["?]
- \* NIÑ: [= la misma niña] que nunca.
- \*MAE: <Minino no [= subraya la palabra "no"] es un gato corriente>[" # qué quiere decir?
- \*VAR: que no caza ratones.
- \*MAE: y los va a cazar algún día?
- \*VAR: [= en coro] no!
- \*MAE: vamos a aprender estas palabras, jamás["], nunca["] y no["] [= las escribe] para qué nos sirven? Para negar [!!] a ver vamos a practicar, Jaime dime un enunciado.
- \*JAI: <la rana es de Tito>[" [= señala a un niño y se ríen].
- \*MAE: <la rana no es de Tito>["], a ver Naomi, <Pilar estuvo enferma>["].
- \*NAO: <Pilar no estuvo enferma>["].
- \*MAE: qué más [= señala las palabras "jamás" y "nunca"].
- \*NAO: <Pilar jamás estuvo enferma>["], <Pilar nunca estuvo enferma>["].
- \*MAE: a ver Diego, <la banca no es verde>[" [= señala la palabra "jamás" en el pizarrón].
- \*DIE: <jamás la banca no es verde>["].
- \*MAE: Diego, <la banca jamás será verde>["], a ver con nunca ["], tú atrás pon atención #.
- \*NIÑ: <la banca nunca va a ser verde>["].
- \*MAE: bueno, saben cómo se llaman estas oraciones con jamás["], nunca["] y no["]? quieren saber cómo se llaman?
- \*VAR: [= algunos niños en coro] sí.
- \*MAE: se llaman negativas [= escribe en el pizarrón] y si quitamos estas palabras [borra las palabras "jamás", "nunca" y "no" de las oraciones que había escrito anteriormente] se llaman oraciones afirmativas [= escribe abajo de "negativas"].
- \*MAE: A ver díganme si lo que yo digo son oraciones negativas o afirmativas, <el mapa no es mío>["], a ver Enrique #.
- \*ENR: negativa.
- \*MAE: bien, <el piso está sucio>["].
- \*NIÑ: afirmativo!
- \*MAE: <La chamarra no es blanca>[" [= señala su propia chamarra que es color café].
- \*NAO: sí, afirmativo.
- \*MAE: a ver Naomi, niños la última, fíjense bien, <la mesa no es roja>["].
- \*VAR: afirmativo!
- \*VAR: [= Otro grupo de niños] no! es negativa.
- \*MAE: a ver no griten, siéntense y saquen su libro [= los niños sacan su libro y lo abren] en el ejercicio "Afirmas o niegas" [= escribe el número de página en el pizarrón y lee las instrucciones] Vamos a leer, lee la siguiente

oración, <todos los campesinos trabajan en la ciudad>["] y abajo dice <es cierto?> # # [= silencio] niños contéstenme.

\*VAR: no!

\*MAE: dónde trabajan?

\*NIÑ: en el campo.

\*MAE: bueno, es cierto? no [!!] los campesinos no trabajan en la ciudad, trabajan en el campo # a ver miren [= vuelve a leer el ejemplo del libro] se puede negar diciendo <no todos los campesinos trabajan en la ciudad>["] [= escribe en el pizarrón "todos los campesinos trabajan en la ciudad"] a ver Diego, cómo la negarías?

\*DIE: <todos los campesinos no trabajan en la ciudad>["].

\*MAE: a ver, otra forma? miren [= escribe en el pizarrón] no todos los campesinos trabajan en la ciudad, bueno a ver la siguiente [= escribe en el pizarrón] <fuimos a visitar una fábrica de zapatos>["] # ésta es una oración afirmativa # quién me la dice en negativo? [= nadie hace caso, ahora los niños están jugando] a ver vamos a leerla en voz alta, acuérdense que para hacerla negativa hay que usar jamás["] nunca["] y no["] oigan! [= nadie hace caso] ¿sabe qué? [= se dirige a la investigadora] ya se cansaron y ya va a ser la hora del recreo.

\*INV: está bien, gracias!

\*MAE: a ver, ya guarden sus libros y saquen sus cosas para el recreo.

@End

De esta interacción quiero desatacar varios puntos. Primero, la maestra fue creativa y con su ejercicio presentó otras palabras portadoras de la negación en español además del adverbio negativo "no". Las tres palabras "jamás", "nunca" y "no" fueron ostentadas cuando la maestra las señaló y subrayó en el pizarrón con lo cual los niños notaron su relevancia. Por otra parte el tipo de ejercicio que se hizo, sustituir cada una de estas palabras en el interior de una misma oración, pareció efectivo para el propósito de sistematizar cómo y dónde se usan. Sin embargo también produjo respuestas mecanizadas como "jamás la banca no es verde". La corrección que la maestra hizo "la banca jamás será verde" se quedó sólo como eso, una corrección, sin ningún otro tipo de reflexión con respecto a la respuesta del niño o de la suya propia (por ejemplo, el cambio en el tiempo verbal). Este mismo tipo de respuesta mecanizada se volvió a presentar otra vez cuando

se estaba resolviendo el ejercicio del libro de texto y el mismo niño respondió que “todos los campesinos no trabajan en la ciudad”.

La maestra, sin hacer mayores comentarios pregunta por “otra forma” para responder (“No todos los campesinos trabajan en la ciudad”) pero no hay mayor referencia al hecho de que hay *varias* formas de respuesta que pueden considerarse “oraciones negativas”. Tampoco se hace referencia a las diferentes posiciones del adverbio negativo y a las implicaciones semánticas que esto acarrea. Es importante notar que en ambos casos de respuestas mecanizadas el niño que las dio es consistente porque da una respuesta a partir del modelo que le presenta la maestra, es decir que el niño ha aprendido que se responde a partir de un modelo dado con la regla indicada sin cuestionarse si su respuesta es coherente o tiene algo que ver con lo que él diría. Pero, ¿cómo pensar en lo que se dice, en la lengua viva, cuando en el salón se piensa en ejercicios a resolver?

La maestra también resiente los límites impuestos por los ejercicios porque ante la oración “Todos los campesinos trabajan en la ciudad” y la pregunta “¿Es cierto?” ella misma dice “los campesinos no trabajan en la ciudad, trabajan en el campo”. Cuando ella lee el ejemplo del libro se da cuenta de que es diferente (“No todos los campesinos trabajan en la ciudad”). Sin embargo, como dije, no comenta sobre la diferencia entre la respuesta que los niños y ella dieron y la propuesta del libro.

Finalmente, podemos hacer otra observación interesante en relación con el ejercicio de decidir si las oraciones presentadas por la maestra eran negativas o afirmativas. En las respuestas que los niños dieron pudimos apreciar el papel central que la realidad y la experiencia jugaron para que ellos elaboraran sus respuestas. Por ejemplo, la maestra dio la oración “el piso está sucio” y un niño contestó “afirmativo” (nótese que

no contestó “afirmativa”) lo cual tiene una lectura de “cierto”.<sup>24</sup> La maestra no hace ningún tipo de comentario y continúa con la oración “la chamarra no es blanca” donde se vuelve a dar una situación similar a la anterior. Finalmente, presenta una última oración “la mesa no es roja”. La reacción de los niños es por demás interesante ya que dos grupos de ellos contestaron de las dos maneras posibles, “afirmativo” y “negativo” evidenciando la confusión que se produjo ante lo que estos dos términos quieren decir. La maestra ante la indisciplina que generó la controversia prefirió continuar con el ejercicio del libro del texto.

¿Qué conclusiones podemos sacar de esta observación al interior del salón de clase? Un primer punto tiene que ver con la idea de que es el maestro quien debe llenar los vacíos de conocimiento y reflexión que se encuentran en el ejercicio del libro de texto. Vimos que esto, al menos en la clase observada, no fue así. Se dieron respuestas “incorrectas” pero que pudieron generar discusiones importantes alrededor de ellas y de lo que puede ser una oración negativa; se hicieron patentes distintas formas de respuestas, pero no se aludieron a ellas. ¿En qué medida, entonces, los niños comprendieron el objetivo de los ejercicios tanto de la maestra como del libro? ¿Qué sentido tuvieron para ellos? ¿Qué aprendieron de nuevo los niños sobre su lengua? ¿En qué contribuyó al desarrollo de la reflexión sobre ésta?

Difícil saberlo con exactitud. Pero lo que sí es evidente es que en el interior de la práctica que acabo de describir hay muchas posibilidades que se desperdiciaron: riqueza en los comentarios de los niños y riqueza de oportunidades para trabajar a partir de ellos.

---

<sup>24</sup> El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define al adjetivo “afirmativo” como aquel que denota o implica la acción de afirmar. De dar por cierto algo.

Precisamente para adentrarme un poco más en esta “riqueza” de las respuestas infantiles y en las complejidades que subyacen a la solución de los ejercicios sobre las “oraciones negativas”, realicé dos estudios piloto, que me permitieron ver la orientación de las respuestas de los niños en torno a este tipo de oraciones.

### **Primer estudio piloto**

En este estudio seguí el patrón de los libros de texto de primer grado: les presenté a los niños de manera oral oraciones “afirmativas” (por ejemplo, “Juan está comiendo”) y les pedí la correspondiente “oración negativa”. También les presenté oraciones “negativas” (“Juan no está comiendo”) para que dieran la contraparte “afirmativa”. Tomé la decisión de presentar las oraciones de manera oral porque me interesaba trabajar con los niños desde primer grado y quise evitar la posibilidad de que no pudieran leer las oraciones o que la lectura de éstas se volviera el centro de atención de los niños pequeños. Sin embargo, estoy consciente de que, a su vez, esto pudo incrementar el grado de dificultad de la tarea.

Trabajé con los tres primeros grados de primaria en una escuela oficial de la zona de Coyoacán en la Ciudad de México. De cada uno de estos grados elegí 4 niños (dos niños y dos niñas) por lo que la muestra fue de 12 niños en total.

En la gran mayoría de los casos, los niños respondieron a la tarea de la manera esperada: para “pasar” o “cambiar” una oración afirmativa a negativa, agregaron el adverbio negativo “no”. Sin embargo, en algunos casos esta estrategia se sobregeneralizó, dando como resultado respuestas mecanizadas. Por ejemplo, uno de los niños ante la oración “todos comen sopa” dio la contraparte negativa “todos no comen sopa” (como aquel ejemplo de Diego en el salón de clase: “todos los campesinos no trabajan en la

ciudad”). En esta respuesta podemos apreciar, de nueva cuenta, la respuesta mecanizada a partir de una regla que se sabe, pero donde no está involucrado un ejercicio de reflexión sobre si la aplicación de tal regla le da sentido a lo que se está diciendo.

Además de las respuestas esperadas donde el cambio de oración afirmativa a negativa implicó el uso del adverbio negativo “no” hubo otras que me dieron pautas para pensar que la solución a la tarea de “pasar” o “cambiar” de oración afirmativa a negativa y viceversa, no necesariamente era tan evidente para los niños como se podría creer. Pude ver con claridad algunas de las implicaciones de las diferencias entre lo que yo preguntaba y lo que el niño comprendía o interpretaba de mis preguntas. Veamos algunos ejemplos del cambio de negativa a afirmativa:

Luis Miguel, 2o. grado

- \*INV: cuál es la afirmativa de <Juan no está comiendo>[“]?
- \*LUI: <Juan está viendo la tele>[“], <Juan está jugando con su pelota>[“].

En otro momento de la entrevista:

- \*INV: cuál es la afirmativa de <Juan no está comiendo sopa>[“]?
- \*LUI: <Juan no tiene hambre>[“].

Y finalmente:

- \*INV: y de <ninguno está comiendo sopa>[“]?
- \*LUI: <todos se fueron a pasear>[“].

Cristian, 1o. grado.

- \*INV: yo te voy a dar la oración negativa y tú me vas a dar la afirmativa, si?
- \*CRI: cuál es la afirmativa? # ah, la bien!

Las respuestas anteriores están directamente ancladas y ceñidas a la realidad infantil, a lo que es significativo para estos niños. Tales respuestas empezaron a anticipar uno de los puntos centrales de este trabajo: lo que la escuela enseña y el niño comprende van, en ocasiones, por lados diametralmente opuestos.

Respecto al cambio de afirmativa a negativa, tenemos los siguientes ejemplos:

Janet, 2o. grado.

\*INV: cuál es la negativa de <Juan está comiendo>[']?

\*JAN: <Juan está jugando>['].

Juan Carlos, 3o. grado.

\*INV: <Juan está jugando>['], cuál sería la negativa?

\*JUA: mmm # por ejemplo una oración este # negativa es como si tú me dices <haz esto>['] y yo no lo quiero hacer.

\*INV: ah, y si yo te digo <Juan está jugando>['] tú puedes decir #

\*JUA: es afirmativa.

\*INV: muy bien, y cuál sería la negativa?

\*JUA: mmm # o sea es como si tú me dices algo y yo no te obedezco.

Juan Carlos dio otro ejemplo interesante más al decir que: " 'algunos no están comiendo sopa' no puede ser negativa porque se está refiriendo (sic.) a que algunos no quieren sopa pero otros sí".

Los ejemplos anteriores me parecieron importantes en tanto que me permiten hacer al menos dos observaciones. Por un lado, Luis Miguel y Janet de segundo grado no siguieron la regla de agregar o quitar el adverbio negativo sino que al tratar de resolver la tarea propuesta siguieron una lógica particular basada en criterios principalmente pragmáticos, en lugar de responder a un criterio de presencia / ausencia del elemento negativo, es decir a un criterio sintáctico. Por otro, la comprensión misma de los términos "negativa" y "afirmativa" no sigue necesariamente la propuesta escolar a partir de la presencia o ausencia del adverbio negativo "no", como vimos en los ejemplo de Cristian, primer grado y Juan Carlos de tercero.

Lo más relevante de este primer estudio es que para los niños la presencia del adverbio negativo, no fue el único factor para definir a una oración como negativa.

**Segundo estudio piloto**

Esta vez, preparé un grupo de oraciones con ciertas características con el fin de explorar los juicios explícitos que los niños hacían con respecto a estas oraciones, en vez de cambiarlas de “afirmativas” a “negativas” y viceversa. La pregunta principal que buscaba responder era ¿el niño consideraría las oraciones propuestas como “negativas” o “afirmativas”? y, sobre todo, ¿cuál sería la razón para ello? Este estudio se hizo con niños de primer y segundo grado de primaria, de la misma escuela. En este estudio obtuve respuestas del siguiente tipo:

\*INV: <el papá de Pedro no trabaja en el campo>[“] es una oración afirmativa negativa?

\*NIÑ: es negativa, porque no trabaja

\*INV: <Juan está jugando>[“] es una oración afirmativa o negativa?

\*NIÑ: es negativa porque no está estudiando.

A un niño se le propuso la oración “tú no manejas” como oración negativa y respondió: “no es negativa, porque no manejo”. Las respuestas anteriores me parecieron sumamente interesantes porque las explicaciones al igual que en algunos casos del primer estudio, no siguen necesariamente, un criterio de presencia o ausencia del adverbio “no”, sino que parecen seguir criterios guiados por dos aspectos, principales:

1) Una conciencia de tipo “moral” o “social” de lo que debe ser (por ejemplo, lo que implica, para el niño, el hecho de que alguien “no trabaje” o “esté jugando” (en lugar de estudiar).

2) El hecho de que sea falso o verdadero, desde el punto de vista del niño, lo que dice la oración (por ejemplo la respuesta “ ‘tú no manejas’ no es negativa, porque [yo] no manejo”).

Es importante resaltar, al igual que en el primer estudio piloto, que hubo oraciones que tuvieron el adverbio “no” y no fueron consideradas como negativas (el caso de “tú no manejas”) mientras que hubo otras oraciones que no tenían el elemento “no” y fueron evaluadas como negativas (por ejemplo “Juan está jugando” es negativa porque no está estudiando). En el caso de la oración “El papá de Pedro no trabaja en el campo” está presente el adverbio de negación “no” y el niño la consideró negativa pero a partir de un criterio, más bien moral del “deber” y no sintáctico.

### **Afinando el objetivo y preguntas de investigación**

Gracias a todas estas experiencias comprobé que los ejercicios de los libros de texto gratuitos y las soluciones que se ofrecen no eran evidentes ni, necesariamente, fáciles para los niños. El aspecto de las diferentes interpretaciones de la frase “oración negativa”, que se vislumbró en los estudio piloto, me pareció de sumo interés y central porque fue indicador de la presencia del conocimiento previo (Nelson, 1996)—y adicional—que tienen los niños sobre los distintos significados de este adverbio. Pude ver con claridad lo fallido de la enseñanza del tema de las “oraciones negativas” y la riqueza de sus posibilidades en cuanto uso y comprensión infantil. Tenía entonces un terreno fértil donde plantear mi tesis y tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación que de ella surgieran.

La tesis parecía desprenderse con naturalidad de los resultados obtenidos hasta este momento: La reflexión que el niño hace sobre su lengua suele estar muy lejana de lo que la escuela enseña. Son dos caminos diametralmente opuestos: uno se ciñe a la normatividad o peor aún, reproduce y malinterpreta los defectos del texto de enseñanza;

el otro sigue el conocimiento natural y espontáneo que el niño tiene de su mundo. La escuela no parece propiciar, entonces, el desarrollo metalingüístico con este tipo de ejercicios. Hay sólo una práctica tradicional de dar al niño ejercicios poco significativos cuya aparente sencillez impide la comprensión de términos que implican procesos de gran complejidad. Enseña estructuras cuyo manejo es mecánico desde el punto de vista de la producción. Sin embargo, en el ámbito de la comprensión y la interpretación el niño, al menos en los primeros grados escolares, muestra una fuerte capacidad de argumentación ligada en un principio a valores sociales—lo bueno, lo malo, lo cierto y lo falso—pero no necesariamente a lo sintáctico.

El objetivo de este trabajo es, entonces, explorar, de manera más sistemática y extensa, en torno a la reflexión que el niño hace sobre una estructura de su lengua, la oración negativa. De manera particular, me interesa acercarme al “juego” que se pueda establecer entre las distintas interpretaciones por parte del niño del adjetivo “negativa” y las expectativas escolares. Busco dar cuenta de lo anterior por medio del análisis de las respuestas que niños, en diferentes momentos de su desarrollo lingüístico, den a preguntas sobre la naturaleza “negativa” de una oración.

Para alcanzar mi objetivo, trataré de resolver las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Que tipo de interpretaciones de la frase “oración negativa” podemos encontrar en niños de diferentes años escolares?
2. ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre las interpretaciones de la frase “oración negativa” en niños de diferentes años escolares?

3. ¿La reflexión que los niños hacen sobre la naturaleza de las oraciones negativas varía según el grado escolar? ¿Se sostiene la idea de desarrollo en estos años?
4. ¿La reflexión va hacia la estructura sintáctica de la oración o hacia el contenido semántico?
5. El conocimiento del mundo del niño ¿orienta estas interpretaciones?

La hipótesis que subyace a este trabajo muy acorde con el pensamiento de Nelson (1985, 1996) es que a mayor edad y experiencia escolar, mayor capacidad de reflexionar sobre la lengua misma. Así, los niños pequeños tendrán más dificultad de ver la lengua como sistema formal, por su apego al mundo socioafectivo en que viven y su incipiente conceptualización del sistema lingüístico. Los grandes, por el contrario, podrán “distanciarse” del componente socioafectivo de la lengua para reflexionar sobre su forma y estructura.

## Capítulo 2. Algunos conceptos medulares

A lo largo de este capítulo hablaré de los ejes que guiaron esta investigación: por un lado, *la negación*, en especial, en su expresión como oración negativa y las interpretaciones que de ella se puedan hacer, y por otro, *la reflexión metalingüística*, ambos conceptos medulares para tratar de comprender los posibles caminos que sigue la lógica infantil.

### 2.1 La negación

#### Negación en el lenguaje infantil: algunos estudios

Desde los inicios del desarrollo lingüístico del niño se puede apreciar la importancia de la negación, ya que es una estructura imbricada en el centro de su desarrollo afectivo, cognoscitivo, lingüístico y social como se ha demostrado desde la psicología y la lingüística (Garvey, 1984).

Por ejemplo, Piaget y García (1987), dentro de un marco de desarrollo cognoscitivo, proponen que el niño—desde sus primeros meses de vida—además de conocer los objetos que le rodean, establece relaciones entre sus propias acciones, a las que los autores llama “implicaciones” entre acciones. Dentro de estas relaciones u operaciones se encuentra la *reversibilidad*, operación o “esquema de acción” central en el desarrollo de la inteligencia práctica—y posteriormente en el desarrollo de las operaciones formales<sup>1</sup>—porque es a partir de ella que el niño tiene la posibilidad de invertir o “regresar” una acción determinada a su punto de partida original.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Se tendrá que seguir “un largo proceso de construcción de relaciones lógicas que los sujetos elaborarán en función de las situaciones con las que se vean confrontados” (Piaget y García, 1987: 152) para que pueda construirse este sistema de operaciones formales.

<sup>2</sup> Al hablar sobre los esquemas de acción que caracteriza la inteligencia práctica del periodo sensoriomotor (los primeros 18 meses de vida), Piaget (1964) explica que estos esquemas se dan como resultado de la organización de las posiciones y de los desplazamientos que el niño realiza materialmente en el espacio.

René Spitz (1957) comparte esta importancia del desarrollo cognoscitivo en la posibilidad de expresión de la negación al señalar que ésta, en los primeros meses de vida, ya sea a partir de un gesto o de una palabra, corresponde a la adquisición de la operación de reversibilidad, arriba mencionada. Pero además, este autor resalta las implicaciones que a nivel social y de la comunicación tiene la negación: el hecho de que el niño pueda hacer la abstracción necesaria para decir “no” implica que hay ya un “yo” capaz de rechazar aquello que no coincide con sus propios juicios y deseos, por un lado y, por otro, implica que la comunicación está en un nivel donde se reconoce un “otro”, punto crucial para todas las relaciones sociales. Para resaltar la importancia que este psicólogo le da a la negación, cito sus propias palabras:

L'emploi volitif du contenu idéationnel de la négation dans le geste sémantique du “non” constitue, sans aucune doute, la conquête intellectuelle et sémantique la plus spectaculaire de la première enfance [...] il est signal manifeste rélevant que l'enfant exerce sa fonction de jugement. Il représente probablement la première conquête du symbole gestuel et verbal d'un concept (Spitz, 1957):76).

Por otra parte, a través del “no”, el niño no sólo ejerce su juicio y reafirma su “yo” sino que esta palabra cobra un significado especial al volverse representante de “lo prohibido”. A partir del uso del “no” se introyectan y ejercen un conjunto importante de normas sociales del grupo al que se pertenece: “Recognizing what has been forbidden has been considered as a first step towards the self-control of conscience or the internalization of conventional rules for behavior, which are essential factors in the process of socialization” (Garvey, 1984:131).

---

Por ejemplo, el niño de este periodo sabe que: a) un desplazamiento AB y otro BC pueden coordinarse en uno solo AC; b) que todo desplazamiento AB puede ser *invertido* a BA; c) que la composición del desplazamiento AB y de su inverso BA da el desplazamiento nulo AA; d) que los desplazamientos son asociativos, es decir que, de la serie ABCD se tiene que  $AB+BD=AC+CD$  (un mismo punto D puede ser alcanzado por diferentes caminos).

La base cognoscitiva de la negación es reconocida, también, dentro del estudio del desarrollo lingüístico. Para Roger Brown (1973), por ejemplo, los enunciados se construyen a partir de una intención semántica, pre-verbal, la cual está compuesta de relaciones prácticas que después se conceptualizan. Ejemplos de expresiones que reflejan la conceptualización de dichas relaciones son: a) “Bambi go”, “Mail come” (agente y acción); b) “See sock”, “want more” (acción y objeto); c) “Eve lunch” (Eve is having lunch), “Mommy sandiwch” (Mommy will have a sandwich) (agente y objeto); d) “Pretty boat”, “more not” (núcleo y modificador); e) “No wash”, “no wet” (I am not wet) (negación); f) “Throw Daddy” (throw it to Daddy) (dativo); g) “See boy”, “there book” (presentador); h) “baby room” (locativo).

Siguiendo a Piaget, Brown sostiene que el inicio de tales relaciones se establece a partir de las acciones (prácticas) del niño: “[these relations] seem to represent linguistically the sensorio-motor intelligence which develops, according to Piaget’s research, in the 18 months or so which normally precede Stage I” (1973:64). Para el citado autor, la negación es una de estas relaciones que junto con la nominación y recurrencia, las tres “operaciones de referencia”, forman significados compuestos y gracias a las cuales cualquier cosa puede ser nombrada, repetida o negada. Ejemplos de palabras o morfemas que representan estas categorías son: a) nominación: “this”, “that”, “see”, “there”, “here”; b) recurrencia: “more”, “another”; c) No-existencia: “all gone”, “no more”, “no”.

Otros trabajos que han explorado la aparición y producción tempranas de la negación son, por ejemplo, las investigaciones pioneras de Bellugi (1976)—quien estudió el sistema de la negación en el habla infantil desde las primeras emisiones del adverbio “no” (alrededor de los 18 meses). Con base en la adquisición del inglés, francés, ruso y

japonés, la autora propone que en los enunciados negativos más tempranos hay un marcador de negación ya sea inicial o final, el cual, aún cuando se mantenga en la misma posición tiene diferentes “funciones o valores”. Por ejemplo, en las expresiones negativas “no drop mitten” y “no the sun shining”, el marcador de la negación—aunque en ambos casos inicial—no tiene para la autora el mismo “valor”: el primer caso es un imperativo (en español se podría traducir como “no tires el guante) y el segundo, es una descripción (“el sol no brilla”).

Otros trabajos han descrito la secuencia de contextos donde el niño va aprendiendo a usar la negación. Tal es el caso de investigaciones como las de Bloom (1970) y McNeill y McNeill (1986), entre otros, quienes proponen que la secuencia de estos contextos donde va apareciendo la negación se pueden resumir de la siguiente manera: a) no existencia > b) rechazo > c) denegación.<sup>3</sup> Ejemplos de las categorías propuestas por Bloom (1970) son los siguientes: a) no-existencia: no hay referente manifiesto en el contexto donde se esperaba: "no pocket" (in Mommy's); b) rechazo: referente presente, pero rechazado por el niño: "no dirty soap" ('I don't want); c) denegación: una predicación sobre un objeto no era la correcta: "no truck" ('this is not a truck', después de que se le dio al niño un cochecito y se le dijo "there's a truck"). Para McNeill y McNeill (1986) la negación marca, entonces, inicialmente, relaciones con el mundo o estados internos antes de extenderse y marcar relaciones sobre el lenguaje.

Un comentario adicional merece esta última categoría de denegación. Para autores como Pea (1981) esta posibilidad de expresar la falsedad de un enunciado puede

---

<sup>3</sup> Interesante notar que Morales (1977) retoma el estudio de Bloom y hace una réplica con niños que aprenden español. Sus resultados demuestran que aún cuando se mantienen las categorías propuestas, su orden de aparición es diferente, a saber: rechazo > denegación > no-existencia.

aparecer a edades tan tempranas como los dos años.<sup>4</sup> Hummer *et al.* (1993) coinciden con Pea (1981) en la edad de aparición de la denegación y proponen una relación estrecha entre ésta y las otras funciones de la negación (rechazo y no existencia). Sin embargo, mencionan que si bien la denegación puede operar sobre el contenido de la proposición y tener una interpretación de “falso”, hay otro uso donde la negación no necesariamente se refiere al valor de verdad de la proposición sino a lo "apropiado" de la emisión. Por ejemplo en el diálogo: A: Esa película es muy buena; B: No, esa película es fascinante, el “no” de B, no hace referencia a la verdad del enunciado sino a que la expresión utilizada no es la correcta. Los autores proponen, entonces que en el estudio de la adquisición de la negación, ésta no debe considerarse siempre en el nivel lógico, que necesariamente afecta el valor de verdad de lo dicho, sino que debe considerarse también a nivel de la pragmática.

Por otra parte, la denegación puede expresarse, no solo a partir del “no” en sí mismo sino que también deben considerarse las expansiones del discurso que lo acompañan. Por ejemplo, entre los 20 y 30 meses de edad el niño empieza a expandir sus respuestas negativas al proveer su contraparte afirmativa dentro de patrones del tipo “no X sino Y”, “no X porque Z” o “no X, sino Y porque Z” (Garvey, 1984).

Es muy importante notar que todos estos patrones se dan en el interior de situaciones dialógicas donde se ha propuesto que es el adulto quien modela dichos

---

<sup>4</sup> A partir de la presentación de distintos tipos de enunciados (verdaderos afirmativos, verdaderos negativos, falsos afirmativos y falsos negativos), este autor concluye que: “[...] most children 2- to 3-year-old demonstrated an ability to correct false statements. False affirmative sentences were corrected with logical negations of increasing complexity with age and false negatives were also frequently corrected by both negation and complex yes responses of oppositional function” (p.607).

patrones de respuesta que el niño ha de utilizar posteriormente (Keller-Cohen, *et al.*

1979):

The function of the adult response following negation in discourse might be to provide a model for the child that either requests more information or supplies that information. We suggest that the subsequent adult response offers the child a potential paradigm for communicating elaborated negation in discourse [...] The adult's probes can be viewed as providing the child with a pattern that eventually comes to master. When the adult suggests the direction of the elaboration, she can be seen as indicating how the discourse negation can be expanded (p. 319).

Otros estudios que han centrado su atención en la importancia de la relación dialógica en la producción de la negación son los de Rojas (1993, 1996) quien sugiere que tanto la incorporación del "sí" como del "no" al léxico infantil, principalmente, como elementos de polaridad positiva y negativa está estrechamente vinculada con esquemas dialógicos particulares.

Dentro de tales relaciones dialógicas se establece el inicio de la construcción de inferencias que el niño pequeño debe hacer para usar la negación. Esto, también ha sido tema de varios trabajos donde se resalta, principalmente, la importancia de una proposición afirmativa sobre la cual ha de operar la negación. Volterra y Antinucci (1979), por ejemplo, analizan negaciones en discursos de niños italianos con sus madres. Los autores parten de la premisa de que "the core of negation is then to deny a corresponding (implicit or explicit) affirmative statement" (p.283). De acuerdo con lo anterior, hacen su clasificación de negaciones a partir de las presuposiciones que subyacen a cada proposición. Sugieren que para que el niño pueda usar la negación, éste tiene que "construir" las presuposiciones que se lo permitan, lo cual se da a partir de la información que se tenga disponible. En un inicio, esta información tiene que estar presente en el contexto o en los enunciados inmediatos del hablante, es decir, debe ser

perceptible. Por ejemplo, la madre le ofrece carne al niño y le pregunta "¿quieres comer?" el niño responde "no". Más adelante, la construcción de la proposición se puede dar a partir de información ya no directamente disponible. Por ejemplo, cuando el niño ha visto un cambio de estado entre la situación inmediatamente anterior y la presente (evento completado: el niño dice "pu" (italiano 'piu', 'no más') después de que el investigador ha apagado un cerillo). Este tipo de construcción también se da cuando el niño puede anticipar un hecho a partir de la situación presente, por ejemplo si la madre va a quitar dulces del alcance del niño, éste dice "no". Por último, las presuposiciones pueden provenir de la "norma" que el niño conoce respecto a ciertos eventos, por ejemplo cuando sabe que puede encontrar determinados objetos en lugares específicos. Al buscar una pelota en el lugar habitual y al no encontrarla el niño dice: "a ppalla no too" ('la pelota, no encuentro'). Lo mismo sucede respecto a un objeto y su función, por ejemplo ante el teléfono que no suena, el niño dice 'no sona'.

Soonja (1988) es otro autor que ha trabajado con el desarrollo de inferencias a partir de las cuales el niño usa la negación. También parte de la asunción de que "when a child produces a negative utterance, a PROPOSITION is negated" (p.520) La proposición negada puede ser una expresión lingüística explícita (por ejemplo cuando el niño dice "no" a la pregunta del investigador "¿esto es un pájaro?") o bien puede inferirse del contexto no lingüístico (el niño dice "no" cuando el investigador le ofrece algo). En ambos casos—sugiere Soonja—la negación del niño opera sobre un significado específico que ha construido a partir del contexto ya sea éste lingüístico o no.

La mayoría de las investigaciones han demostrado que para la edad de alrededor 2 años, los niños ya son capaces de proferir la negación en un buen número de contextos. Y alrededor de la edad de los 6 el niño tiene ya un repertorio bastante amplio para expresar

la negación, no sólo a partir del adverbio “no” sino de otras estructuras—“nadie”, “nunca”, “nada”, “nada más” (nomás), “pero”, “sino”, “tampoco”, “casi”, “ninguno”— que le dan la posibilidad de “moverse” a lo largo del continuo que existe entre la negación y la afirmación.

La negación es una estructura que nos lleva, por otra parte, a una paradoja en el desarrollo del lenguaje infantil: su aparición es muy temprana, pero su cabal comprensión, muy tardía. La comprensión de sus múltiples interpretaciones es paulatina. Una serie de trabajos, nuevamente desde la psicología y la lingüística, muestran la complejidad que para el niño pequeño representa la tarea de interpretar enunciados negativos.

Por ejemplo, los trabajos de Piaget e Inhelder (1967), estudios sobre la formación de las operaciones de clasificación y seriación en el niño, reconocen en la negación un problema fundamental: dentro de un universo dado, ¿cómo clasifica el niño los diferentes elementos que lo conforman? Si se dice que del universo Z, se substraen el conjunto A ¿cómo interpreta el niño de una edad determinada el conjunto de no-A, es decir el complemento de A? Los autores encuentran que la interpretación de lo que comprende esta clase no-A sigue un patrón evolutivo que responde a la posibilidad de que el niño realice operaciones de inclusión de clases. Proponen dos posibilidades para interpretar la negación en una situación de inclusión jerárquica: al principio, la interpretación de la negación se da en relación al todo (= no-A, que abarca todo el universo del discurso) para posteriormente interpretar a la negación en relación con la clase más próxima (= A', complementaria de A para formar una clase superior B).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Estos trabajos se realizaron con 78 niños de 4 a 7 años. Se trabajó con 18 formas geométricas: cuadrados, círculos y triángulos. Había, para cada una de estas figuras, tres grandes y tres chicas; cada figura de la terna tenía un color determinado: blanco, rojo y azul. Las preguntas eran de orden descendente: 1) “Dame lo que no es redondo”; “[...] lo que no es azul”; “[...] lo que no es redondo azul”; “[...] lo que no es

Bastien *et al.* (1994) retoman las ideas anteriores y constatan que, para niños de 6 a 9 años, la comprensión de enunciados negativos es un reto, principalmente cuando se deben interpretar enunciados negativos complejos para realizar tareas de selección y formación de clases complementarias. Los autores proponen que el grado de dificultad depende de la instrucción donde se presentan al niño las distintas características que deben tener ciertos objetos a ser seleccionados. Por ejemplo, para los niños de su estudio fue más fácil seguir una instrucción donde debían seleccionarse objetos con un atributo (“todo aquello que no sea lápiz”) o con una combinación de ellos (“todo aquello que no sea lápiz rojo”). Pero el grado de dificultad se incrementó cuando se debieron seleccionar objetos con dos atributos que se mencionaron por separado (“las pelotas que no son pequeñas y verdes) lo cual hizo más complejo el procesamiento de la información.

Estas ideas sobre la complejidad de la clasificación también se han llevado a los trabajos sobre la interpretación de enunciados negativos desde la lingüística. De Boysson-Bardies (1977) basada en las ideas de Piaget e Inhelder (1967), estudia cómo los niños interpretan oraciones negativas a partir de ciertas “claves sintácticas”, a saber, artículos definidos (del francés *la / le*) frente a los indefinidos (*une / un*).<sup>6</sup> La autora describe que en su estudio, efectivamente, hay una diferencia en la interpretación de las oraciones con cada una de estos determinantes, la cual consistió en dos aspectos: la posibilidad de representar en un dibujo las frases nominales, en posición de complemento, que contenían artículos definidos (no así aquellas con artículo indefinido), por un lado, y, por otro, una tendencia de desarrollo donde los niños pequeños (de 4 a 6 años) interpretaron

---

redondo, azul chico”. O bien de orden ascendente: “Dame lo que no es triangulo, blanco chico”; “[...] lo que no es triangulo chico”; “[...] lo que no es triangulo.”

<sup>6</sup>La autora diseñó dos oraciones base a partir de las cuales introdujo las variaciones de artículos definidos/indefinidos y negación: a) le lapin mange la carrote; le lapin ne mange pas la carrote; le lapin mange un carrote; le lapin ne mange pas une carrote. b) le petit garçon court avec le chien; le petit garçon ne court pas avec le chien; le petit garçon court avec un chien; le petit garçon ne court pas avec un chien.

el alcance de la negación de una manera amplia, compatible al máximo con las presuposiciones que se desprendieran del determinante—por ejemplo estos niños ante la oración “le garçon ne court pas avec un chien” negaron tanto la presencia del perro como la acción de correr—en contraste con niños de 8 años quienes hicieron una interpretación más localizada y puntual, lo cual coincide con lo arriba descrito según Inhelder y Piaget (1967).

Más en la línea, Singer (1987) estudia la comprensión de la negación en oraciones compuestas donde sus resultados muestran que antes de que la negación sea correctamente interpretada dentro de una cláusula subordinada, la negación se interpreta como parte de la cláusula principal y no es hasta los 11 o 12 años que puede haber una interpretación adecuada de la negación como parte de la cláusula subordinada.<sup>7</sup>

Las investigaciones presentadas han resaltado, entonces, la importancia de considerar que el uso de la negación puede aparecer tan temprano como los 2 años mientras que la comprensión de oraciones compuestas con este mismo adverbio puede llevarnos hasta el rango de los 11 o 12 años de edad, resultados por demás interesantes a considerar en el estudio del desarrollo lingüístico.

Sin embargo, tales estudios presentan una limitación: han tomado al adverbio “no” como único elemento portador de la negación, cuando, en realidad, hay todo un abanico de posibilidades en la lengua para su expresión. Este hecho me llevó a considerar dos puntos.

---

<sup>7</sup> El autor presenta a sus sujetos oraciones como “That John didn’t jump over the fence , surprised David” y “Dave knew John didn’t kiss Irene”. Sus resultados mostraron que antes de los 11 años estas oraciones se interpretaron como “That John jump over the fence , didn’t surprised David” y “Dave didn’t knew John kiss Irene”.

Primero, el trabajo que implica el uso e interpretación de enunciados negativos debe ser mucho más complejo y amplio que el ya propuesto por las investigaciones anteriores, ya que está relacionado con la identificación y el dominio de una serie de elementos lingüísticos (por ejemplo, los llamados “de polaridad negativa” (Bosque, 1980) y “claves” semántico-pragmáticas y sintácticas que el oyente-hablante ha de aprender a usar e identificar en los diferentes contextos comunicativos a los que vaya teniendo acceso (Bosque, 1980; Bustos, 1986),

Segundo, fue, precisamente, la consideración de este abanico de formas de expresión de la negación en la lengua, más allá del adverbio “no”, lo que me llevó a reflexionar sobre la necesidad de revisar la definición escolar de “oración negativa” y lo que ésta puede implicar para el ejercicio de reflexión sobre la lengua que se busca promover en el salón de clase.

### **Negación y la definición escolar de “oración negativa”<sup>8</sup>**

¿Qué es una “oración negativa”? La propuesta de los libros de texto nos ha dado ya una respuesta posible: aquella oración que contiene el adverbio de negación “no”. Sin embargo, me parece muy importante tener en cuenta que tratar de responder esta pregunta a fondo es un ejercicio de suyo complejo ya que buscar la definición de “oración negativa” nos remite a uno de los debates más importantes dentro de la lingüística y la filosofía.<sup>9</sup> No encontraremos *una* o *la* definición de oración negativa, ya que la noción de

---

<sup>8</sup> Estoy consciente de que el tema de la negación es sumamente amplio. Sin embargo, sólo mencionaré un mínimo de temas alrededor de esta estructura, con el mínimo de bibliografía correspondiente ya que ahondar en los debates lingüísticos y filosóficos que se desprenden del estudio de la negación rebasaría los límites de esta investigación. Trataré de tocar sólo los puntos pertinentes para este trabajo que me permitan reflexionar sobre el tipo de definición que presenta la escuela sobre lo que es una “oración negativa”.

<sup>9</sup> Horn nos dice en el prefacio a su libro *Natural History of Negation* que: “The study of the concept of opposition and of its expression in negative words and statements has engaged the close and often

negación es una que se ha reformulado a lo largo de la historia (Horn, 1989)—y al interior de varias disciplinas.<sup>10</sup>

El ejercicio de definir lo que es una oración negativa ha girado, principalmente, alrededor de los continuos intentos por formalizar de alguna manera la expresión de la negación en las lenguas naturales. Expectativa que se ha derivado de la definición lógica de lo que es la negación: un operador que cambia el valor de verdad de aquella proposición que la contenga. Tradicionalmente, se ha visto como un “switch” que hace que la negación de una proposición verdadera sea falsa y la negación de una proposición falsa sea verdadera<sup>11</sup>. Es decir, la negación establece una relación de contradicción entre ambas proposiciones, como puede verse en la clásica tabla que sigue:

<b>P</b>	<b>~ p</b>
<b>V</b>	<b>F</b>
<b>F</b>	<b>V</b>

Es pertinente recordar que entre negación y valores de verdad se ha hecho una distinción de niveles (e.g. Frege, 1892). La negación proposicional está a nivel de la lengua. Forma parte de aserciones y de otras estructuras como oraciones interrogativas o imperativas. Por su parte, el reconocimiento de la verdad o la falsedad se da a nivel de la enunciación (Strawson, 1956). Reconocer que algo es falso o verdadero sólo puede darse a partir de la relación que haga el sujeto entre lo que se dice y el mundo o mundos

---

passionate attention of linguists, logicians, metaphysicians and philosophers of language from Plato and Aristotle to the scholars of today. The explication of negation in natural and formal languages has produced some of the most important linguistic discoveries [...] of thinkers as diverse as Aristotle, Russell, Frege, Bergson, Jespersen, Wittgenstein, Strawson and Searle” (p.xiii)

<sup>10</sup> “Negation still occupies the crossroads of developments in linguistic theory, psycholinguistics, the philosophy of language and of mind, and the history of ideas.” (Horn, 1989:xiv).

<sup>11</sup> Lyons (1995:169) nos dice que: “As far as standard two-valued, propositional logic is concerned, the truth-functional definition of negation is straightforward: whenever  $p$  is true,  $\sim p$  is false and whenever  $p$  is false  $\sim p$  is true. It is further allowed that negation should be recursive, so that the negation of  $\sim p$ , yields

posibles que contemple. Las palabras “falsa/o” y “verdadera/o” funcionan, pues, como palabras para referir a la característica de un enunciado.

La definición lógica de la negación ha traído además— y como podemos suponer a partir de la tabla de valores presentada—un continuo debate sobre la relación entre proposiciones afirmativas y negativas donde unos autores sostienen una correspondencia uno a uno entre ambos tipos de proposiciones, mientras que otros ponen en duda la universalidad de dicha relación.<sup>12</sup> Muchas han sido las propuestas e intentos de justificar la correspondencia uno a uno entre oraciones afirmativas y negativas, pero como señala Lyons (1995:173): “[...] it is very difficult to handle even the undisputed cases of propositional negation in a theoretically unified framework within which grammatical structure and logical form can be put into correspondance simply and sistematically”.<sup>13</sup>

Dicho debate sobre la relación entre proposiciones afirmativas y negativas llevó, finalmente, a asumir una diferencia fundamental entre la manifestación de la negación en las lenguas naturales y su manifestación en la lógica. Tal diferencia había ya sido señalada, por ejemplo, en los trabajos de Otto Jespersen (1917) quien al hacer un estudio

---

$\sim\sim p$ , which is equivalent to  $p$  (two negatives make a positive), the negation of  $\sim\sim p$  yields  $\sim\sim\sim p$ , which is equivalent to  $\sim p$ , and so on.”

<sup>12</sup> The central fact about negation for [...] philosophers (Plato, Bacon, Kant, Hegel, Bergson, Strawson), linguists (Apostel, Leech, Ducrot, Givón), and psychologists (Wason, Clark) is the asymmetry between positive sentences, statements, and facts and their negative counterparts” (Horn, 1989:3). Debate que ha conformado los grupos de “simétricos” (a toda proposición afirmativa le corresponde una negativa, implicando que las proposiciones negativas son proposiciones de “segundo orden”) y los “asimétricos” donde se ve a las proposiciones negativas como portadoras de juicios al mismo nivel que las afirmativas (e.g. Frege, 1919). Para una revisión de este debate y de los representantes de cada grupo se puede consultar Horn, 1989.

<sup>13</sup> De esta cita podemos derivar otro aspecto central en el estudio de la negación: su alcance, donde tenemos por un lado la negación proposicional y por otro el acto mismo de negar (denegación), diferencia que tampoco puede formalizarse de manera precisa: “What cannot be formalized, even in modal logic, is the difference between the assertion of a negative proposition (“I say that it is not raining”) and the denial of a positive proposition (“I deny that it is raining”); or again, the difference between the assertion of a positive proposition (“I say that it is raining”) and the denial of a negative proposition (“I deny that it is not raining”) (Lyons, 1995:175).

sobre la historia de algunas expresiones negativas en diferentes lenguas, dejó patente que el comportamiento de la negación en la lengua natural rebasa su comportamiento dentro de la lógica.<sup>14</sup> Tal es el caso, por ejemplo, del uso repetitivo de la negación al interior de una sola oración donde sabemos que en lógica la doble negación lleva a una afirmación (cf. *supra*. nota 12). Sin embargo, Jespersen resalta que esta consideración no es válida en las lenguas naturales:

“[...] logically one negative suffices, but two or three in the same sentence cannot be termed illogical; they are simply a redundancy, that may be superfluous from a stylistic point of view, just as any repetition in a positive sentence [...], but is otherwise unobjectable”. (p.72)

La diferencia anterior cobra aún más importancia cuando vemos estudios como los de Dahl (1979) que describen las posibilidades de expresión de la negación en varias lenguas de diversas familias.<sup>15</sup> De particular pertinencia para este trabajo es el recordar que, como lo describe el autor, la negación puede expresarse a partir de múltiples posibilidades, por ejemplo, con construcciones morfológicas, principalmente por prefijación o subfijación de categorías flexivas del verbo, como el caso de los prefijos des- o in-, del español. Otras opciones son sintácticas con partículas simples, dobles o auxiliares negativos. Dentro de estas últimas, encontramos que la idea de negación, al menos en español, no sólo se expresa a partir del adverbio de negación “no” sino que hay una gran variedad de términos y expresiones que se han denominado “términos de

---

<sup>14</sup> El trabajo pionero de Otto Jespersen (1917) describe el comportamiento de algunas expresiones negativas en inglés y otras lenguas, donde encuentra la siguiente tendencia general: “The history of negative expressions in various languages makes us witness the following curious fluctuation: the original negative adverb is first weakened, then found insufficient and therefore strengthened, generally through some additional word, and this in its turn may be felt as the negative proper and may then in course of time be subject to the same development as the original word (Jespersen, 1917:4).

<sup>15</sup> La descripción que hace Dahl se basa en el estudio de 240 lenguas de 40 familias. Sugiero también consultar Chuaqui (1973) como otro de los trabajos que describen el fenómeno de la negación en lenguas naturales, en este caso el árabe. El autor quien considera que la negación en esta lengua es “muchedumbre de formas y variantes ligadas a contextos o sentidos determinados” describe el funcionamiento de la negación en las oraciones sin verbo.

polaridad negativa” que también conllevan esta noción (aunque estos términos están, generalmente, condicionados a que en la oración aparezca una negación (*no*) ya que sin ella la secuencia sería agramatical (Bosque, 1980). En su estudio Sobre la negación, este autor propone como ejemplos de estos términos a los pronombres “nada”, “nadie”; los adverbios “aún”, “tampoco”, “todavía”; los nexos “ni”, “sino”, entre muchos otros. Otros autores como Jespersen (1917) y Klima (1964) en su detallada descripción del sistema de la negación en inglés han propuesto además términos llamados “inherent negatives” que se refieren a “[...] some words with inherent negative meaning though positive in form [...]” (Jespersen, 1917). Algunos ejemplos son palabras como “ausente”, “fracasar”, “dudar” y “prohibir”. Clark y Clark (1977) proponen también otros términos como “olvidar”, “disuadir”, “diferente”, “desacuerdo” o “conflicto”.<sup>16</sup>

La negación es pues un fenómeno, poco asible y formalizable que desborda por mucho su definición lógica. En palabras de Horn:

[...] the form and function of negative statements in ordinary language are far from simple and transparent. In particular, the absolute symmetry definable between affirmative and negative propositions in logic is not reflected by a comparable symmetry in language structure and language use. (1983:xiii).

Las múltiples formas para expresar la idea de negación en las lenguas naturales son, por último, parte de un continuo entre la negación y la afirmación que cobra vida en el interior del discurso, donde los participantes van entretejiendo las condiciones

---

<sup>16</sup> Los autores han analizado estos términos a partir de pares de oposición con sus contrapartes positivas, por ejemplo los pares “fracasar-tener éxito”, “ausente-presente”, “acuerdo-desacuerdo”. Jespersen (1917) resalta que aunque la definición de estos términos implica la negación (e.g. fracasar = no tener éxito) éstos no necesariamente pueden clasificarse en el grupo de términos negativos por afijación como infeliz o imposible ya que la definición del término positivo también puede implicar una negación (e.g. tener éxito = no fracasar).

necesarias para expresar los diferentes matices entre la negación y la afirmación (Bustos, 1986).<sup>17</sup>

Después de estas reflexiones, por demás breves, podemos reflexionar, nuevamente, sobre la complejidad de la estructura en cuestión y nos damos cuenta, entonces, de que la definición de “oración negativa” propuesta por la escuela—aquella que contiene el adverbio “no”—sigue una definición que se basa, principalmente, en la propuesta por la lógica formal. Nótese, sin embargo, que no quiero decir que tal definición sea incorrecta, sino que es una definición delimitada—¿limitada?— por una de las múltiples posibilidades para expresar la negación en una lengua natural como el español. Posibilidades que el niño en edad escolar está continuamente adquiriendo o resignificando. De ahí el reto y la complejidad que representa su dominio en la producción y comprensión, como ya he planteado.

### **Sobre las posibles interpretaciones de la frase “oración negativa”**

Un último aspecto que me gustaría considerar alrededor del tema de la negación es el uso mismo de la frase “oración negativa” en los libros de texto de español que, como dije en el capítulo anterior, plantea en sí un problema a resolver ya que no sólo nos enfrenta a un problema de definición en tanto a las características estructurales de este tipo de oraciones, como acabamos de ver, sino que la palabra “negativa”, en su función de adjetivo, dentro de nuestra lengua y vida cotidiana está sujeta a distintas

---

<sup>17</sup> Este autor nos recuerda que negar y afirmar son actos de habla que tienen diferentes condiciones. Los actos de habla negativos tienen restricciones contextuales diferentes a los afirmativos: “[...] la ejecución de un acto de habla negativo requiere la presencia en el contexto de diferentes creencias de las que requiere el correspondiente acto positivo” (Bustos, 1986:47). Así, según este autor: afirmar presupone que  $\alpha$  no está en el contexto y, por lo tanto, lo introduce. Por su parte, negar presupone que  $\alpha$  está en el contexto, y lo elimina.

interpretaciones, como ya he mencionado, donde una oración podría considerarse “negativa” desde diferentes puntos de vista, ya sea por su forma o por su contenido.

La consecuencia inmediata—y de interés para este trabajo—de estas diferentes posibilidades de interpretación es que la frase “oración negativa” tiene la característica de ser ambigua y nos lleva a plantearnos una de las preguntas centrales de este estudio: ¿cómo interpreta un niño una frase como ésta, que se enseña de entrada en la escuela primaria?

Durkin *et al.* (1986) consideran que en el estudio del lenguaje de los años escolares es fundamental tomar en cuenta este tipo de palabras con diversas posibilidades de interpretación o polisémicas—palabras que poseen más de un significado<sup>18</sup>— ya que el desarrollo del vocabulario en estos años implica, más que la mera adición de nuevas palabras, la elaboración y “refinamiento” del conocimiento que ya se tiene del significado de éstas.

Es pues importante para este trabajo considerar la ambigüedad léxica que representa la frase “oración negativa” ya que varias investigaciones en torno al manejo de la información ambigua han demostrado que ésta es una característica sumamente difícil de detectar para los niños pequeños (Gombert, 1991) y, por ende, se requiere tomar en cuenta el momento de desarrollo cognoscitivo y lingüístico de los mismos. Reconocer la ambigüedad y poder pedir información para clarificar los mensajes ambiguos es una habilidad que se desarrolla tardíamente, después de los 10 años o incluso hasta la adolescencia (Brown *et al.*, 1987; Patterson y Kister, 1981). Por ello, la ambigüedad léxica puede representar, particularmente para los niños en edades escolares, problemas

---

<sup>18</sup> En palabras de los autores: “phenomenon of one word possessing more than one meaning, with some aspects of this meanings held in common across contexts” (Durkin, et al. 1986:80).

en el procesamiento o comprensión de las palabras mismas ya que la polisemia puede involucrar cambios sutiles pero no definitivos del sentido de la palabra y, por lo tanto, requiere de un mayor ajuste al contexto para asegurar una interpretación o lectura correcta (Durkin, *et al.*, 1986).

Para aquéllos con un conocimiento establecido de las varias posibles interpretaciones de una palabra hay rutas alternativas de procesamiento—por ejemplo, lo que se sepa del contexto “objetivo”, a la Nelson (1985)—que pueden estar disponibles para identificar la interpretación adecuada (Durkin, *et al.*, 1986). Sin embargo, mientras se adquiere tal conocimiento, el niño-hablante (o el lector) sólo puede usar la información inteligible para él. Por esta razón, autores como Durkin, *et al.*, (1986) y Nelson (1985) proponen que en situaciones nuevas, el contexto no opera, necesariamente, como un elemento que resuelve el problema de la interpretación de un nuevo sentido sino que éste es caracterizado en sí mismo, o al menos en parte, por la lectura particular que el niño haga de la palabra en cuestión. Es decir que se espera que el niño recurra al sentido de la palabra polisémica que ya conoce y que le ha sido más útil y significativo en su vida cotidiana. Para los autores mencionados este conocimiento “sesgará” al niño hacia una interpretación particular de la palabra que habrá de ser confirmada o no por su interlocutor.

Las ideas anteriores me llevaron a considerar, entonces, la posibilidad de observar en mi trabajo un juego interesante y diversas estrategias por parte de los niños para moverse entre las diferentes interpretaciones del adjetivo “negativa” que conocieran y la propuesta escolar, dentro del contexto determinado donde se diera la interacción con ellos.

Para poder apreciar este juego e identificar tales estrategias es necesario tomar en cuenta que la frase “oración negativa” usada en el contexto escolar—aquella que contiene el adverbio de negación “no”—además de que representa *una* de las posibilidades de interpretación del adjetivo “negativa”, tiene una característica principal que incumbe directamente a este trabajo: descansa sobre las posibilidades que los niños tengan para reflexionar en torno a su propia lengua —poder identificar la presencia del adverbio de negación—dejando de lado aspectos sociales, implicados en las otras interpretaciones del adjetivo en cuestión, aún y cuando éstos pudieran ser más significativos (Nelson, 1985, 1996). Hablaría entonces de la necesidad de una predominancia de una faceta del desarrollo (lo lingüístico) sobre otra (lo social), en un momento determinado. Es, precisamente, sobre el desarrollo de las posibilidades para reflexionar sobre la lengua de lo que hablaré a continuación.

## **2.2. La reflexión sobre la lengua**

El desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la lengua, es lo que me ocupa en este apartado donde presentaré algunos de los trabajos de investigación más relevantes que se han hecho en esta área con el fin de poder acercarme a los aspectos fundamentales que la caracterizan.

### **Enmarcando la noción de “metalingüística”**

El término “metalingüístico/a” —como muchos otros dentro del campo de la adquisición del lenguaje (impregnado de debates terminológicos y teóricos) requiere de ciertas precisiones, ya que el alcance o rango de fenómenos que se abarque en un trabajo

de investigación estará delimitado por tal definición. Tal es el caso de la diferencia que hay entre la lingüística y la psicolingüística con respecto a los fenómenos que se estudian bajo este rubro.

Los lingüistas, dentro de la tradición estructuralista-formalista, por ejemplo, han utilizado este término para hablar de un “nivel” particular de uso de las lenguas que tiene como función el referirse a sí mismas. Por ejemplo, Roman Jakobson (1963) al describir las diferentes funciones del lenguaje señala la existencia de una función “metalingüística” donde para hablar de una “lengua-objeto” es necesario tener una “metalengua”. El léxico especializado, “la lengua de la gramática”—diría Benveniste (1974)—sería parte de esta metalengua:

*La langue de la grammaire, qui décrit l'usage des formes de la langue, est une métalangue: parler de substantif, d'adverb, de voyelle, de consonne, c'est parler d'une métalangue. Tout le vocabulaire de la métalangue ne trouve application que dans la langue. Cette métalangue peut être à son tour décrite dans une langue "formalisée" en symboles logiques, posant les relations d'implication entre elle ou telle catégorie linguistique. (p. 35)*

Sin embargo, dentro de la lingüística también encontramos otra postura teórica, ahora dentro de la tradición pragmática, donde la metalengua no refiere a “otro nivel” sino a una propiedad de las lenguas para referirse a sí mismas, la reflexividad, diría Lyons (1995), la cual se da gracias a la estructura particular de las lenguas naturales. El debate sobre lo que se define como “metalingüístico/a” queda, pues, circunscrito a la lengua misma, sin tomar en cuenta factores de tipo extra-lingüístico (Gombert, 1991).

La definición y el alcance de lo “metalingüístico/a” es un poco diferente, sin embargo, en el campo de la psicolingüística. En esta disciplina, encontramos algunos acuerdos generales con respecto a este término.

1. Para empezar, lo “metalingüístico” está relacionado con un ejercicio de reflexión sobre la lengua que el niño hace desde edades tempranas y donde **factores de tipo extra-lingüístico** —como el momento de desarrollo, las habilidades cognoscitivas, las actitudes, los comportamientos y las intenciones del sujeto dentro de un medio social determinado— se tornan fundamentales para su análisis y explicación<sup>19</sup>, lo cual marca una diferencia importante con respecto a la definición dentro de la lingüística, como acabo de señalar.

Por ejemplo, varios trabajos de investigación han demostrado la importancia de la edad y el momento de desarrollo cognoscitivo, para que el niño tenga la posibilidad de reflexionar sobre su lengua de manera deliberada y explícita (Hakes, 1980; Van Kleeck, 1982; Tunmer y Herriman, 1984; Gombert, 1991; Edwards y Kirkpatrick, 1999). Dichos estudios relacionan esta posibilidad con cambios más generales en las capacidades cognoscitivas y de procesamiento de la información—por ejemplo la posibilidad de considerar un punto de vista diferente al propio y la necesidad de justificación lógica— que ocurren alrededor de los 6 años.<sup>20</sup> Como resultado de tales cambios se inicia un

---

<sup>19</sup> Para una revisión amplia de los trabajos y tipos de investigaciones que se han hecho en esta área se puede consultar Gombert, 1991.

<sup>20</sup> La propuesta de base es que dichos cambios cognoscitivos se dan como resultado del paso del estadio pre-operacional al estadio de operaciones concretas descritos en la teoría de desarrollo de Jean Piaget. De manera brevísimamente se diré que este estadio se caracteriza, principalmente, por dejar atrás el llamado pensamiento “intuitivo”, pre-lógico y “egocéntrico” de los niños de 2 a 4-5 años para acceder a una nueva forma de pensamiento donde el niño organiza en un sistema cada vez más complejo, aspectos antes inconexos entre sus acciones y representaciones y su mundo circundante. El niño empieza a tener la necesidad y posibilidad de verificar o demostrar un hecho o acción—es decir empieza a surgir la necesidad de la justificación lógica— y la consideración de un punto de vista diferente al propio se hace cada vez más evidente. El pensamiento de, digamos, un niño de 7-8 años se caracteriza por la posibilidad de tomar conciencia de sí mismo, de sus acciones y de quienes lo rodean de una manera integrada. Este proceso de toma de conciencia, también llamado de “descentración”, así como el dominio de estructuras de pensamiento cada vez más complejas (e.g. dominio de las reglas de la lógica) continúa hasta la adolescencia cuando se accede al estadio de operaciones formales. Algunos de los títulos de las obras de Piaget que se pueden consultar respecto al desarrollo de los estadios son: *Juicio y razonamiento en el niño*, *La representación del mundo en el niño*, y *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*.

proceso de toma de distancia y conciencia que permiten al niño empezar a reflexionar sobre ese su sistema lingüístico el cual, como recuerda Ferreiro (1980), además de cumplir con una función comunicativa y social, es un instrumento privilegiado de representación que a partir de sus signos bifásicos—significante y significado—forma no sólo un conjunto de palabras, sino un sistema con reglas de composición específicas. El niño deberá identificar cuáles son sus características, sus componentes y las reglas que le subyacen.

La lengua se torna, entonces en *un objeto* en sí mismo y cobra una nueva dimensión al empezar a volverse un área con importantes interrogantes a resolver. Como Karmiloff-Smith (1979:307) nos recuerda: “[...] outside the specific cognitive content of children’s utterances and their communicative intentions, language is for the child at all ages, and perhaps particularly between 5 and 8, *a problem area within its own right*” (el énfasis es mío). Surgen posibilidades crecientes para que las reflexiones sobre la lengua puedan comprender tanto aspectos de significado como aspectos formales. Es decir, se empiezan a dar las condiciones necesarias para que significado y forma puedan separarse y distinguirse (Berthoud-Papandropoulou, 1978).<sup>21</sup> Condiciones que se optimizan una vez

---

<sup>21</sup> Otras investigaciones en el campo de la psicolingüística que han sustentado la importancia del momento de desarrollo cognoscitivo para resolver tareas de reflexión sobre la lengua son los trabajos de Corrigan (1975) y Bohannon (1976). En el primer caso la autora trabaja la comprensión y el uso del conectivo causal “porque” y encuentra que es hasta los seis y siete años que los niños pueden identificar como incorrectas oraciones causales con las cláusulas invertidas, pero los niños no pueden aún identificar por qué son incorrectas. En el caso de Bohannon, el desarrollo cognoscitivo juega un papel determinante en tareas de discriminación sintáctica: muestra que es hasta los seis años que el 50 por ciento de sus sujetos pueden discriminar oraciones sintácticamente anómalas. Ryan y Ledger (1979), quienes trabajan con oraciones donde la agramaticalidad se encuentra en una flexión verbal incorrecta, muestran que antes de los seis años la corrección de tales oraciones se basa en su significado global y los niños todavía dan respuestas azarosas (su tasa de respuestas correctas fue del 50 por ciento) mientras que ya a los siete u ocho años la tasa de respuesta basada en la forma de la oración incrementa considerablemente. Los resultados se vuelven más interesantes si consideramos que los autores trabajaron también con niños en edad preescolar con tareas de corrección de oraciones e incluso después de un pequeño programa de entrenamiento para discriminar oraciones gramaticales de oraciones agramaticales y, sin embargo, estos niños pequeños no pudieron realizar la tarea de corrección. Sin embargo, si bien la mayoría de los estudios proponen a los seis años

que, como dije en el capítulo anterior, se entra a la escuela y se inicia la educación formal de la lectoescritura.

La escolaridad y el nivel de conocimiento que se tenga de la lengua escrita es, entonces, otro de los factores “extra-lingüísticos” fundamentales para el desarrollo de la conciencia sobre la lengua. Incluso para varios autores, si bien el momento de desarrollo cognoscitivo se reconoce como central éste no garantiza, por sí mismo, el desarrollo de la reflexión sobre la lengua (Donaldson, 1986; Olson, 1991, Read, 1978, Berko-Gleason, 2001; Ely, 2001). Es en el proceso de la apropiación de la lengua escrita donde se desarrolla la conciencia sobre los diferentes componentes de la lengua (Ferreiro, 1990). Hirsch-Pasek *et al.* (1978), por ejemplo, resaltan el papel de la escolaridad en un estudio con adultos.<sup>22</sup> Trabajaron con dos grupos: un primer grupo estaba formado por candidatos a doctorado y el segundo grupo estaba formado por trabajadores con bajo grado de escolarización. Los resultados, a partir de una tarea de parafraseo de oraciones, mostraron que la diferencia principal entre ambos grupos fue que los adultos con un mayor grado de educación formal se centraron y manipularon la forma de las oraciones presentadas, en tanto que el segundo grupo se centró en el significado de tales oraciones. Los autores resaltan que: “In short, the clearest difference between these populations is in focusing on

---

como un punto de cambio donde los niños pueden enfocarse cada vez más en las formas lingüísticas y hablar explícitamente de ellas, esto no quiere decir que antes no haya esta posibilidad. Van Kleeck (1982) menciona algunos estudios donde se reportan casos donde niños de edades muy tempranas (2 años) explícitamente preguntan por algún aspecto formal de la lengua. Por ejemplo el caso de una niña que después de haber dicho “kip” por “quick” (“rápido”) dice a su padre: “Papá, puedo decir ‘quick’ ” (Daddy, I can say ‘quick’) o el caso de una niña de dos años y medio que en su cuna repite: “berries, not barries”. Por otra parte, Edwards y Kirkpatrick (1999) encuentran en su trabajo sobre identificación de formas anómalas dentro de un texto que es sólo hasta los siete u ocho años que los niños pueden realizar este tipo de tareas.

<sup>22</sup> El estudio original de los autores es sobre juicios de ambigüedad en niños. Sin embargo, en el texto describo el estudio paralelo con adultos por su pertinencia dentro del tema de la importancia de la escolaridad, frente a la edad, en el desarrollo de la reflexión sobre la lengua.

the syntactic issues, accessing and manipulating language knowledge in a non-communicative setting” (p.108) Y concluyen que “[...] the ability to manipulate superficial levels of language structure in non-communicative settings is a property of linguistically able (or *experienced*) individuals” (p.110) (el énfasis es mío).

Es importante mencionar, sin embargo, que si bien el momento de desarrollo cognoscitivo y la escolaridad son los dos factores fundamentales para el desarrollo de la reflexión metalingüística, hay otros aspectos que juegan un papel importante en las posibilidades para realizar una tarea de reflexión sobre la lengua. Montes (1994) pone énfasis, por ejemplo, en el tipo mismo de tarea que se realice e incluso la lengua que se hable. Encuentra que el éxito en una tarea de reconocimiento de unidades lingüísticas pequeñas (e.g. sílabas)—que supondría un nivel importante de reflexión y análisis sobre la lengua—puede darse a edades tan tempranas como los 2 años en una lengua como el español, mientras que en inglés son niños de 3 o 4 años, cuando temprano, quienes pueden realizarla.

Kemper y Vernoooy (1993), por su parte, al estudiar la reflexión metalingüística en niños de primer grado, encontraron que ciertos patrones de interacción social—por ejemplo el conocimiento que estos niños tenían sobre lo que era hablar “bien” o “mal”, conocimiento generalmente construido a partir de lo que los padres les transmitían sobre diferentes formas “incorrectas” del inglés (e.g. “ain’t”, relacionada con un uso familiar y popular de la lengua)—eran tan importantes como el desarrollo cognoscitivo para las posibilidades de reflexión sobre la lengua.

2. Dentro de la psicolingüística se hace la diferencia entre **procesos lingüísticos** (e.g. actividades de habla y escucha) y **procesos metalingüísticos**, donde estos últimos se

caracterizan por implicar un trabajo cognoscitivo particular por parte del sujeto (Ryan y Ledger, 1979; Hakes, 1980; Brédart y Rondal, 1982; Van Kleeck, 1982; Gombert, 1991) ya que involucra además del uso de la lengua, la posibilidad de reflexionar sobre ella.

La demanda cognoscitiva que implican estas actividades metalingüísticas se pueden apreciar en los dos aspectos que las constituyen: el declarativo o de conocimiento y el de procedimiento o de control. En el primer caso, se requiere de un trabajo cognoscitivo particular para poder llegar al conocimiento y la conciencia de las estructuras, significados, funciones y usos de la lengua (Gombert, 1991).<sup>23</sup> Quienes trabajan este aspecto del desarrollo de la reflexión sobre la lengua, consideran que el lenguaje es un “objeto de conocimiento” susceptible a ser analizado en sus varios niveles.

En el segundo caso, la demanda cognoscitiva se encuentra en el control deliberado—lo que en inglés se conoce como “monitoring”—que el sujeto lleva a cabo tanto en tareas de comprensión como de producción. Las investigaciones que se centran en este aspecto estudian actividades tales como la selección y coordinación de información dentro de un contexto determinado. Por ejemplo, Cazden (1976) nos recuerda la importancia del juego lingüístico en niños donde la manipulación deliberada de sonidos y palabras —por el mero placer del juego o en busca de rimas, etc.— es un

---

<sup>23</sup> Ejemplos de esta línea de investigación son los trabajos de Carol Chomsky (1979) y John Downing (1979). La primera estudia el conocimiento de algunas funciones del lenguaje al explorar la adquisición y el desarrollo de ciertas estructuras sintácticas en niños de 5 a 10 años y se acerca a las áreas de disparidad con la gramática del adulto. Para aproximarse a tal desarrollo, la autora trabaja con entrevistas que buscan elicitar la comprensión e interpretación de las estructuras sintácticas en cuestión. A lo largo de las entrevistas, las respuestas obtenidas llevan a Chomsky a un acercamiento al conocimiento lingüístico de los niños lo que le permite hacer énfasis particular en la diferencia entre saber el significado o concepto de una palabra y saber las estructuras sintácticas asociadas con tal palabra. Por su parte, Downing (1979) también pone énfasis en la importancia que tiene el que el niño sea capaz de pensar y reflexionar sobre los conceptos “funcionales” y “técnicos” del lenguaje en el proceso de comunicación con los otros y de manera particular en la adquisición de la lectoescritura.

indicador de la presencia de la conciencia metalingüística<sup>24</sup> y al mismo tiempo facilita otras actividades donde esta conciencia es central, como la lectoescritura.

De igual manera, para Hakes (1980) lo que caracteriza a las actividades metalingüísticas es su carácter de control, donde el sujeto decide si va a interrumpir el proceso “automático” de comprensión o producción para detenerse y reflexionar sobre algún aspecto de los enunciados involucrados, ya sea en un intercambio comunicativo o en una tarea determinada. En palabras del autor: “There is, that is, a deliberate choice made to place one’s self at a distance from the language in order to think *about* it” (Hakes, 1980:38).

Hay que notar, sin embargo, que hay diferentes posturas con respecto a cómo debe estudiarse el desarrollo de estos componentes de la conciencia metalingüística. Para algunos autores, por ejemplo, estos dos aspectos deben ser estudiados como dos instancias distintas y no deben confundirse (e.g. Gombert, 1991). Para otros, el estudio de la conciencia metalingüística involucra, necesariamente, ambos aspectos (Tunmer y Herriman, 1984). El debate se encuentra también sobre el tipo de relación que guardan ambos componentes. Para Bialystok y Ryan (1985), por ejemplo, el aspecto declarativo y de procedimiento guardan una relación lineal e independiente. En cambio, otros autores como Menyuk (1985) han sugerido que el aspecto declarativo precede necesariamente y es prerequisite del aspecto de control.

3. Finalmente, se coincide en el hecho de que el fenómeno de la reflexión metalingüística, más que a un fenómeno en “bloque”, refiere a un “espectro”, a una gama, de posibilidades de reflexión sobre la lengua. Esta imagen de espectro o gama es

---

<sup>24</sup> “[This] ability to make language forms opaque and attend to them in and for themselves, is a special kind of language performance, one which makes special cognitive demands and seems to be less easily and less

ejemplificada claramente por Slobin (1978:45) cuando dice que: “One can distinguish levels of metalinguistic capacity, from the dimly conscious or pre-conscious speech monitoring which underlines self-correction, to the concentrated, analytic work of the linguist”. Autores como Sinclair (1978), Levelt, *et al.* (1978) y Hakes (1980) han sugerido que tales grados de conciencia metalingüística tienen su manifestación en los diferentes *grados o posibilidades de explicitud* con que un niño (o un adulto) pueda referirse al lenguaje —o una estructura lingüística particular— en tanto un objeto con características propias y sobre el cual se puede reflexionar.

Sin embargo, los acuerdos anteriores pierden su valor de generalidad cuando los llevamos al interior de las diferentes posturas teóricas que giran alrededor de la pregunta obligada: ¿cuándo podemos decir que un niño reflexiona, ya, sobre su lengua? Y esta pregunta nos llevaría a otra más: todo tipo de reflexión lingüística ¿implica una reflexión *metalingüística*?

Los intentos por responder a estas preguntas llenaron el escenario— principalmente en la década de los 70 y 80—de debates teóricos y sus correspondientes sustentos empíricos. El resultado ha sido que, ahora, tenemos diferentes definiciones de lo que es la reflexión metalingüística y de lo que comprende su estudio: todo depende del punto o extremo del “espectro” en que uno se sitúe.

Por ejemplo, algunos investigadores proponen, en un extremo del espectro de posibilidades, que se pueden apreciar manifestaciones de reflexión metalingüística ya desde edades muy tempranas. Tal es el caso de trabajos como el de Clark (1978), Montes (1994), Slobin (1978) y Levy (1999) quienes proponen que hablar sobre el lenguaje es algo que el niño hace desde edades muy tempranas. Clark, por ejemplo, sugiere que

---

universally acquired than the language performance of speaking and listening”. (Cazden 1979: 603).

actividades tales como autocorrecciones, preguntas sobre palabras y su pronunciación, comentarios sobre el lenguaje y/o habla de otro y de sí mismo, son ya actividades metalingüísticas y aparecen desde edades tan tempranas como los 2 y 3 años. Para Levy (1999), en acuerdo con Clark, estas actividades son evidencia de un trabajo de monitoreo del lenguaje característico de las habilidades metalingüísticas. En español, Montes (1994) nos presenta un trabajo similar donde describe éstas y otras habilidades metalingüísticas en una niña precisamente entre estas edades.<sup>25</sup> Para estos autores, el desarrollo de la conciencia metalingüística se da, pues, de manera concomitante con el proceso de adquisición del lenguaje donde el niño constantemente está “monitoreando” sus producciones y a partir de éstas va construyendo un sistema lingüístico más completo. Slobin (1978:45) deja muy clara esta idea al inicio de su artículo cuando dice que:

Along with the development of language itself, there emerges a capacity to attend to language and speech as objects of reflection. The development of language awareness is, of course, part of the general development of consciousness and self-consciousness.

Clark (1978:36) por su parte, dice que la interrogante más importante a contestar es el papel que juega la conciencia misma del niño en el proceso de adquisición y resalta la importancia del estudio de las autocorrecciones en este campo:

Children start out with a very elementary version of language and, to move on to the next stage, must realize that it is inadequate or ‘wrong’. They must therefore become aware of when their language ‘fails.’ This means that they have to check the results of their utterances and, when necessary, repair them. Evidence that children do just that spontaneously is already available. Their earliest repairs are of single word utterance that they repeat, with changing pronunciation, until the listener understands what they are trying to say. Later, they repair more than single words: they select more exact descriptions for picking out referents, correct

---

<sup>25</sup> El tipo de habilidades metalingüísticas que esta autora describe son: reparaciones, ajustes o adecuación a la situación, ejercitación o práctica de construcciones, correcciones al interlocutor, comentarios sobre el habla, adopción de roles, identificación de unidades lingüísticas, acceso a intuiciones explícitas y juego de palabras.

their word order, select the right speech style (and even the right language) for the listener, and so on. And, as early parental requests for clarification show, such repairs can also be elicited.

Sin embargo, al otro lado del espectro, encontramos autores que presentan una definición menos amplia de lo que comprenden las manifestaciones de dicho tipo de reflexión. Hakes (1980), por ejemplo, propone que aunque algunas actividades metalingüísticas efectivamente, se pueden observar desde edades muy tempranas éstas son *cualitativamente diferentes* de las que se pueden ver en niños mayores, digamos alrededor de los 6 años (o de lo que en inglés se llama “middle-childhood”) donde hay un parteaguas en el desarrollo cognoscitivo y social, dada la entrada a la escuela. Hakes resalta que la diferencia principal parece estar en la posibilidad de reflexionar sobre el lenguaje de manera *deliberada* y enfocarse en diferentes propiedades del lenguaje *por petición* ya sea escolar o de un investigador.

De igual manera, trabajos como los de Brédart y Rondal (1982), de Chaudron (1983) y Gombert, (1991) subrayan la importancia de diferenciar entre habilidades presentes en comportamientos espontáneos —como las mencionadas autocorrecciones— a lo que ellos llaman “habilidades *epilingüísticas*”— y aquellas capacidades que reflejan un *conocimiento explícito* sobre la estructura o funcionamiento del lenguaje<sup>26</sup> donde el primer tipo de reflexión engloba a la lengua dentro de nuestras acciones y mundo significativo (Nelson, 1996), mientras que en el segundo se reflexiona sobre la lengua en

---

<sup>26</sup> Con esta diferencia hay que resaltar, entonces, la importancia en la claridad de la terminología. Por ejemplo, Gombert (1991) subraya que los términos “habilidades metalingüísticas” refieren, en general, a conocimientos lingüísticos aplicados más o menos automáticamente sin reflexión ni decisión deliberada, mientras que “capacidades metalingüísticas” refiere al carácter de reflexión y de acción deliberada ya establecido. A este respecto hay que tener cuidado con la traducción al inglés de estos términos donde “habilidades metalingüísticas” se traduce como “metalinguistic skills” y “capacidades metalingüísticas” se traduce como “metalinguistic abilities”.

tanto objeto y es necesario un complejo proceso de representación del sistema lingüístico para poder acceder a la conciencia y análisis del mismo (Karmiloff-Smith, 1992).

Se propone entonces que aquello que comprenden las capacidades metalingüísticas es un ámbito más restringido donde “le caractère réfléchi ou délibéré est inhérent à l’activité métalinguistique au sens strict.” (Gombert, 1991:22).

¿Dónde situar esta investigación dentro de la amplia gama de posibilidades y posturas para el estudio de la conciencia metalingüística? Resolver los ejercicios gramaticales alrededor de la “oración negativa”—iniciando con la comprensión de la terminología y siguiendo con la identificación y explicitación del o los elementos que la caracterizan—la colocaría en el extremo de mayor análisis y explicitud del continuo de la reflexión metalingüística ya que requiere de un conocimiento importante sobre los aspectos sintácticos y formales de la lengua, así como las posibilidades para explicitar dicho conocimiento.

El punto donde se ubica este trabajo está delimitado, entonces, por dos acotaciones. La primera de ellas se refiere a que los intereses de esta investigación giran en torno a un solo aspecto de la conciencia metalingüística: el *conocimiento* que los niños puedan tener sobre las características de la estructura de la “oración negativa”, sin que, necesariamente, explore el aspecto de control deliberado en la producción de este tipo de estructura. La segunda acotación—ya hecha de manera implícita—se refiere a que el tipo de conocimiento que me interesa explorar pertenece al área de la sintaxis. Es decir que, dentro del desarrollo general de la conciencia metalingüística, es en la reflexión sobre la sintaxis—o conocimiento metasintáctico—donde se centran mis intereses y sobre el cuál hablaré en detalle en las siguientes páginas.

## **La reflexión metasintáctica**

Gombert (1991:59) define a la reflexión metasintáctica como “la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l’usage des règles de grammaire”. De esta definición tomaré, como señalé anteriormente, sólo la primera parte—que refiere al aspecto de conocimiento sobre la sintaxis—para elaborar las ideas de este apartado. ¿Cuándo empieza esta posibilidad de reflexión sobre las características formales de la lengua? ¿Y qué curso sigue este tipo de reflexión a lo largo del desarrollo infantil? Las investigaciones que han girado en torno a estas interrogantes han buscado darles respuesta a partir del estudio de los llamados “juicios gramaticales”—entendidos éstos como respuestas a una pregunta gramatical donde, cuando menos en principio, es posible hacer un tipo de veredicto sobre si tal respuesta es o no correcta (de Chaudron, 1983)—que niños de distintas edades hacen sobre diferentes tipos de oraciones.

La razón que guía el diseño de este tipo de estudios es que la posibilidad de hacer juicios lingüísticos, principalmente gramaticales, se ha considerado, en general, un indicador del conocimiento que los hablantes tienen sobre las reglas gramaticales de su lengua (Chomsky, 1957). Con ello, se ha asumido que quienes hacen este tipo de juicios tienen la capacidad de abstraer del contexto la oración determinada, su uso y lo significativo de su contenido (Nelson, 1996; Bruner, 1990) para enfocarse en los aspectos formales de la misma. Como lo sugiere Berthoud-Papandropoulou, 1991:48: “[...] pouvoir juger, comparer, définir et analyser des énoncés n’est pas seulement un fait de langue: c’est un signe que les énoncés sont devenues objets de conceptualisation [...]”.

Parte central de estas investigaciones ha sido también el hecho de considerar que—como parte del desarrollo de la conciencia metalingüística en general—la posibilidad de hacer estos juicios lingüísticos se ve afectada por una serie de variables como el momento de desarrollo cognoscitivo (Hakes, 1980), la experiencia social y conocimiento del mundo (Nelson, 1996; Bruner, 1990) y el contexto de la presentación del estímulo (Durkin, *et al.* 1986; de Chaudron, 1983).

### **La elaboración de juicios lingüísticos**

Las investigaciones que estudian la capacidad de reflexión sobre la sintaxis en niños se han enfocado, principalmente, en el desarrollo de las posibilidades que éstos tienen para poder hacer juicios sobre diferentes aspectos, como la aceptabilidad, la agramaticalidad, la sinonimia o la ambigüedad de ciertas oraciones.<sup>27</sup>

El estudio pionero en el estudio de estos juicios gramaticales fue hecho por Gleitman *et al.* (1972) quienes buscaban demostrar que la conciencia de propiedades semánticas y sintácticas del lenguaje está presente desde edades tan tempranas como los 2 años. Para ello diseñaron una situación experimental donde a través de un juego entre el experimentador, la madre y el niño presentaron imperativos con un orden de palabras incorrecto o semánticamente anómalos. El objetivo era solicitar los juicios de gramaticalidad por parte de tres niñas de 2 años y, en un segundo experimento, en niños de 5 a 8 años. Los niños podían juzgar las oraciones como “good” o “silly”.

A partir de los resultados, las autoras proponen que en algunos niños menores de 3 años ya hay una mínima capacidad para “contemplar” (sic. p.147) la estructura del

---

<sup>27</sup> Para profundizar en estos aspectos se puede consultar Gombert, 1991.

lenguaje. Pero, el punto principal de sus resultados—y el pertinente para este trabajo—se encuentra en el análisis que se hizo de los factores que los niños tomaron en cuenta para rechazar algunas de las oraciones presentadas: la verdad, la posibilidad, el sin sentido y por último, el patrón sintáctico fueron los factores que guiaron los juicios de los niños. Es decir que, por ejemplo, cuando se les pedía a los niños que explicaran por qué para ellos una oración era “silly” la mayoría de las explicaciones se basaron en factores semánticos, aunque la oración presentada tuviera una anomalía sintáctica.

Pero el estudio de Gleitman *et al.* recibió críticas respecto a sus conclusiones y metodología.<sup>28</sup> De Villiers y de Villiers (1972) argumentaron, por ejemplo, que los resultados de dicha investigación eran prematuros en términos de la supuesta capacidad de los niños menores de 3 años para centrarse en factores sintácticos ya que la mayoría de las “correcciones” que hicieron los niños en este estudio eran de tipo semántico más que sintáctico. Así, de Villiers y de Villiers (1972) decidieron, por su parte, retomar y seguir la investigación alrededor de la importancia del significado en la elaboración de juicios de aceptabilidad. Modificando la metodología usada por Gleitman *et al.*, trabajaron con niños de 2 y 3 años en una situación de juego con marionetas donde se les pidió a los niños corregir también imperativos con orden de palabras mezclado o semánticamente anómalos. Respecto a las respuestas, se les pidió a los niños que clasificaran los imperativos ya no como “good” o “silly” sino ahora como “right” y “wrong”. Los resultados mostraron que los niños más jóvenes pudieron juzgar y corregir aquellos imperativos semánticamente anómalos pero no aquellos con palabras mezcladas. Esto resalta, la dificultad, principalmente para niños pequeños, para hacer juicios de tipo

sintáctico, pero al igual que el estudio de Gleitman *et al.* resalta la importancia de los factores semánticos —en oposición a los sintácticos— para hacer juicios de aceptabilidad. Sólo los niños mayores parecieron identificar factores formales de agramaticalidad. La conclusión es que si los niños, principalmente los pequeños, pueden comprender o “darle sentido” a la oración, la aceptan y sino, la rechazan.

Sin embargo, autores como Scholl y Ryan (1975) criticaron duramente los estudios anteriores por considerar que la metodología usada tanto por los de Villiers como por Gleitman *et al.* tenía inconvenientes. Por ejemplo, para estos autores, aunque en el rango de edad propuesto por las investigaciones anteriores —2 y 3 años— sí podía haber ciertos indicadores de conciencia metalingüística, no parecía ser el óptimo para estudiar los juicios de gramaticalidad ya que afirma Roger Brown (1973:123): “[...] children do not have a given syntactic feature on the level of judgment and correction until long after they have it on the levels of spontaneous speech and discriminating response.”

Por otra parte, las opciones de respuestas para clasificar las oraciones—“good”, “silly”, “right” y “wrong”—pudieron, según Scholl y Ryan, propiciar que los niños dieran respuestas más bien en términos “morales” y, finalmente, propusieron que el tipo de oraciones y de agramaticalidad —orden de palabras y oraciones con sentido vs. oraciones sin sentido— pudieron llevar a que los niños las juzgaran principalmente en base al significado.<sup>29</sup>

---

<sup>24</sup> Gombert (1991) resalta que en el estudio de Gleitman *et al.* los autores dejan de lado el hecho de que, si bien los niños corrigieron algunas oraciones, prácticamente la mitad de los imperativos con anomalía sintáctica fueron aceptados, con lo que los resultados se vuelven poco convincentes.

<sup>29</sup> Scholl y Ryan (1975) hacen su propia investigación con niños de 7 y 8 años y las oraciones que presentan —oraciones negativas y preguntas (*wh*-questions)—varían en complejidad gramatical pero tienen el mismo significado. En una tarea donde en una foto debían señalar quién decía la oración —un niño o un adulto— se esperaba que los niños atribuyeran las oraciones más complejas al adulto que a los niños. Sin embargo, sus resultados fueron inesperados y los niños atribuyeron más oraciones negativas “primitivas” al adulto y más preguntas complejas al niño.

Otro estudio importante sobre esta línea es el de David Hakes (1980) quien presenta un trabajo de suma relevancia en el estudio del conocimiento metasintáctico. En su investigación, retoma la importancia del significado en los juicios de agramaticalidad. Hakes dentro de un marco neo-piagetiano busca explorar el desarrollo de la reflexión y de las habilidades metalingüísticas enfocándose principalmente en la relación entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognoscitivo. Le interesa de manera particular el periodo de edades entre los 4 y 8 años donde se da la transición del periodo pre-operacional al periodo de operaciones concretas ya que el autor propone que es precisamente gracias a esta transición de estadios cognoscitivos que hay un desarrollo mayor en la reflexión metalingüística. Es más, sugiere que éste desarrollo es la manifestación lingüística del desarrollo cognoscitivo que implica el paso al periodo de operaciones concretas.

A partir de su trabajo con 120 niños—de 4 a 8 años a los que se les presentaron tareas de aceptabilidad y sinonimia de oraciones, segmentación fonológica y tareas de conservación—Hakes encontró resultados que siguieron la línea de las investigaciones de Gleitman *et al.* (1972) y de de Villiers y de Villiers (1974), con respecto al papel del significado en la resolución de tareas de tipo metalingüístico, principalmente en lo que se refiere a la importancia que tiene *la verdad* en la elaboración de los juicios que hacen los niños sobre una oración: Hakes encontró que los niños rechazaron aquellas oraciones que no creyeron que fueran ciertas o que describían situaciones inaceptables desde su perspectiva o experiencia.

Este último punto, el papel de la experiencia en la elaboración de juicios metalingüísticos ha sido uno de los principales resultados en otras investigaciones en el

---

área. Por ejemplo, Carr (1979) muestra resultados interesantes al respecto: trabajó con juicios de oraciones semánticamente anómalas y no anómalas y encontró que la aceptación de una oración —por parte de niños entre 2 y 5 años— se basaba en primer lugar en el reconocimiento de lo dicho en la oración con la experiencia del sujeto: si la oración podía ser verificada por la experiencia del niño, la oración era aceptada, sino, era rechazada. Otro ejemplo más es el estudio de Howe y Hillman (1973) quienes también resaltan la importancia de la experiencia del sujeto —en niños de Kinder y hasta cuarto grado de primaria— para aceptar o rechazar una oración, en su caso con una mala selección léxica (sujeto animado vs. sujeto inanimado).

Parece poco probable, entonces, que niños pequeños—sobre todo los más jóvenes—identifiquen oraciones agramaticales—o gramaticales— en términos del conocimiento que puedan tener sobre las reglas sintácticas que determinan la gramaticalidad de las oraciones sino que son más bien factores de tipo semántico-pragmáticos los que determinan sus juicios.

Como apoyo a las ideas anteriores se encuentran también los trabajos de Bialystok (1986) quien sugiere que, cualquiera que sea la definición de “gramaticalidad”, tal definición carece de sentido para el niño pequeño. Es la *aceptabilidad global* de las oraciones lo que determina sus respuestas. Para la autora, la gramaticalidad es uno de los criterios de la aceptabilidad, pero no es el punto principal o privilegiado. Bredart y Rondal (1982:89) señalan igualmente que “[...] dans la pratique les sujets ne distinguent pas clairement entre facteurs purement grammaticaux et facteurs sémantiques et stylistiques dans leur jugement d’acceptabilité.”

Para resumir todas las ideas anteriores podemos partir de la síntesis que hacen Tunmer y Grieve (1984). Los autores identifican tres etapas donde se pueden ver dos cambios centrales antes de que los niños puedan hacer juicios con base en la sintaxis: la primera etapa—de 2 a 3 años—se centra en la comprensión o no comprensión de la oración, si el niño comprende la oración, la acepta, sino la rechaza. En la segunda etapa—de 4 a 5 años—el criterio predominante es el contenido, donde los niños rechazan oraciones que comprenden pero con las que, por ejemplo, no están de acuerdo. Finalmente, no es antes de los 6 o 7 años que el niño puede separar la forma del contenido de la frase para hacer juicios de tipo propiamente sintáctico.

### **Limitaciones del estudio de los juicios lingüísticos**

Considerar los estudios sobre los juicios lingüísticos es central para esta investigación aunque tienen limitaciones que hay que tomar en cuenta. La metodología que se sigue en estas investigaciones, por ejemplo, es sumamente heterogénea. Como vimos, la identificación de la agramaticalidad se ha trabajado con oraciones de diferentes tipos (oraciones simples, imperativos, condicionales) donde las anomalías sintácticas han sido el resultado de una alteración en diferentes estructuras lingüísticas (unas veces se trata del orden de palabras, otras de una selección léxica inadecuada, por ejemplo). Por último, las consignas no son menos diversas: en ocasiones se pide responder “good” o “wrong” o “silly”; en otras, se pide señalar en una foto a la persona que pudo haber dicho la oración; otras investigaciones sólo piden respuestas “sí/no”. Así, con todas estas variables, es difícil hablar de hechos concluyentes (Gombert, 1991).

Sin embargo, el principal problema metodológico del estudio de los juicios lingüísticos se refiere, precisamente al trabajo con las verbalizaciones, los juicios explícitos en sí mismos. Dentro del estudio de la reflexión metalingüística y en particular en lo que se refiere al estudio de los juicios metasintácticos hay un acuerdo general—de suma importancia—que debe tenerse en cuenta: el hecho de que el niño (o el adulto) manejen y utilicen correctamente las reglas de la gramática de su lengua, no quiere decir que puedan hacer un análisis explícito y consciente de las mismas (Bohannon, 1976; Clark, 1978; Levelt et al., 1978; Hakes, 1980; de Chaudron, 1983). En este sentido podemos decir, entonces, que el niño no exprese una cosa, no quiere decir necesariamente que no la sepa. Puede existir un conflicto entre lo dicho y lo sabido (Clark, 1978), donde hay que diferenciar la capacidad para entender las reglas gramaticales y la capacidad para explicitarlas (Hakes, 1980). De hecho, sabemos que esto es un reflejo de una condición general en el desarrollo donde, primero se adquiere un conocimiento, un concepto y después se puede ser consciente de él y evaluar y controlar su uso deliberado (Piaget, 1928; Vygotsky, 1934).

Respecto a la capacidad para explicitar las reglas gramaticales, Levelt, *et al.* (1978) hacen énfasis en la dificultad que representa para el niño contestar preguntas cuyas respuestas requieren *explicaciones* sobre estructuras lingüísticas determinadas. El hecho de que se espere que entre mayor sea un niño, mejor se manejen preguntas de este tipo, no quiere decir que esto se deba, exclusivamente, a una mayor capacidad de reflexión sobre la lengua. También están involucrados factores que tienen que ver con las habilidades discursivas para expresar ideas, suficientemente complejas, a partir de los recursos lingüísticos necesarios o con que se cuenten. Y estas habilidades discursivas

están involucradas tanto en la forma en que se da una explicación, se narra un suceso o se dan respuestas de tipo metalingüístico (Levelt, *et al.* 1978).

En particular, la habilidad discursiva de la explicación puede correr el riesgo de verse como una habilidad relativamente sencilla de analizar: a una pregunta *¿por qué X?*, le sigue la respuesta *porque Y*. Sin embargo, desde la psicología y desde la lingüística se ha demostrado que esto está lejos de ser la realidad. “Explicar” es una de las habilidades donde cognición y lenguaje guardan una relación estrechísima (e.g. Donaldson, 1986) y, por lo tanto, son varios factores los que debemos tomar en cuenta para tener una perspectiva e interpretación adecuadas de las explicaciones infantiles, especialmente cuando éstas son respuestas a preguntas de tipo metalingüístico como las ya descritas. Quizá el factor más importante que habría que tomar en cuenta es la consideración del proceso de *evolución* en el uso y comprensión del conectivo “porque”. Como sabemos, el uso de cuantificadores y otras expresiones lógicas aparece a edades tempranas, mucho antes de que se tenga de manera completa el concepto lógico que le subyace (Piaget, 1928; Vygotsky, 1934; Sinclair, 1982).<sup>30</sup>

El caso del conectivo “porque” no es la excepción ya que varios autores han documentado su presencia desde edades tan tempranas como los 3 años. Sin embargo, a la par se han documentado los cambios que se dan en su uso y comprensión a lo largo del desarrollo (e.g. Piaget, 1928; Vygotsky, 1934; Flores d’Arcais, 1978; Donaldson, 1986).

---

<sup>30</sup> Al respecto Vygotsky (1934:75) al hablar sobre el desarrollo del lenguaje menciona que: “[hay una manifestación del] uso correcto de las formas y estructuras gramaticales antes de que [el niño] haya entendido las operaciones lógicas en las cuales se apoyan. El niño puede operar con cláusulas subordinadas, con palabras tales como *porque*, *si*, *cuando*, y *pero*, mucho antes de que pueda entender las relaciones causales, condicionales o temporales. [El niño] domina antes la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento.”

Piaget (1928), por ejemplo<sup>31</sup>, en un trabajo clásico, enmarca este problema dentro del estudio del desarrollo del razonamiento lógico en el niño. Explora las diferentes relaciones que niños —entre 5 y 9 años— pueden establecer a partir del uso del conectivo “porque”. Uno de los puntos centrales que Piaget destaca en este trabajo es que una pregunta del tipo *¿por qué X?* puede presentar particular dificultad al niño porque su respuesta—iniciada con el conectivo “porque”—puede implicar tres tipos diferentes de relaciones: relación causal, psicológica y, finalmente la relación lógica. (que se documenta, ya, desde los 6 años, pero que se considera establecida en forma a partir de los 7 años, incrementándose de manera importante a los 8). Así, cuando a un niño se le presenta la pregunta *¿por qué X?*, el primer problema que el niño tiene que resolver es dilucidar si tal pregunta implica una relación causal (y se le está pidiendo una *explicación*) o si se trata de una relación psicológica (y se requiere como respuesta un *motivo para la acción* mencionada) o bien, si se trata de una relación lógica (y se requiere una *justificación*).<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> He retomado el ejemplo de Piaget por ser el trabajo pionero sobre este tema. No obstante, otros autores han retomado sus ideas para profundizar en el análisis del desarrollo de los conectivos. Las conclusiones de éstos giran alrededor del mismo eje: el desarrollo continuo del significado de los conectivos hacia un uso y una comprensión cada vez más sofisticados. Por ejemplo Flores d’Arcais (1978) hace un estudio del conocimiento que tienen niños entre 3 y 8 años sobre ciertos conectivos —*porque, cuando, si y pero*— en italiano y alemán y a partir de su análisis, la autora sugiere una conciencia progresiva de la estabilidad del significado de estos conectivos en diferentes contextos y, posteriormente fuera de contexto. Dada esta progresión, Flores d’Arcais afirma que la adquisición del significado es un desarrollo continuo y no un proceso de todo o nada. Por otra parte Donaldson (1986), estudia el desarrollo de la habilidad para explicar, donde resalta la importancia del desarrollo cognitivo, pero enfatiza también la importancia del desarrollo lingüístico y del conocimiento del fenómeno que el sujeto tenga que explicar.

<sup>32</sup> Cito a Piaget y los ejemplos que da sobre este tipo de relaciones: “The causal ‘because’ is the mark of a relation of cause and effect between two phenomena or two events. In the sentence which we gave to the child, “The man fell off his bicycle because...,” the ‘because’ calls for a casual relation, since it is a question of connecting an event (a fall) with another event (e.g. “someone got his way”), and not of connecting one idea with another. The logical ‘because’, on the other hand, denotes a relation, not of cause and effect, but of ‘implication’, of reason and consequent; what the ‘because’ connects here is no longer two observed facts, but two ideas or two judgments. For instance, “half 9 is not 4, because 4 and 4 make 8.” Or, “That animal is not dead, because (or since) it is still moving.” (p.6) Por otra parte, el caso de la relación psicológica que implica *un motivo para la acción*., se puede ver tanto como explicación o como

La otra parte de la ecuación, el conocimiento que se tenga de las reglas gramaticales también es, desde luego, central. Donaldson (1986:144) nos recuerda que las posibilidades para explicar un fenómeno están directamente relacionadas con el nivel de conceptualización que se tenga de éste: “In order to use causal connectives appropriately, children must also have some specific knowledge of the particular phenomenon which they are trying to explain. If they lack such knowledge, they may confuse the cause with the effect and produce an inverted causal sentence”. En el caso de niños en edad escolar, por ejemplo, Donaldson sugiere que cuando éstos “fallan” (sic.) en dar una explicación de cualquier tipo, es indicador de su falta de conocimiento sobre el fenómeno a explicar más que una falta de conocimiento sobre lo que implica dar una explicación. Sin embargo, la misma autora también subraya la importancia de los recursos lingüísticos con que cuenta el niño para estructurar una explicación. Donaldson afirma que un hablante no puede dar una explicación adecuada a menos que tenga los recursos lingüísticos necesarios —además del conocimiento sobre el fenómeno— para hacerlo.

Los juicios lingüísticos deben reconocerse, entonces, como un acceso secundario a la competencia metalingüística porque en la expresión de éstos puede mediar o interferir una serie de factores como conocimiento no adecuado, la actitud y la actuación del sujeto (de Chaudron, 1983; Kemper y Vernooy, 1993). Sin embargo, es importante reconocer que si bien las explicaciones infantiles sobre ciertos aspectos del lenguaje no

---

justificación por lo que Piaget la considera un paso intermedio entre la relación causal y la lógica. Para explicar esto, Piaget presenta el siguiente ejemplo: se pide un niño que complete la frase “Le pegué en la cara a Pablo porque... se estaba riendo de mí” [La traducción es nuestra del inglés “I slapped Paul’s face, because... he was laughing at me”.] Para el autor, esta respuesta implica en primer lugar una relación de causa-efecto, ya que se trata de dos hechos y una explicación que los relaciona. Pero, por otra parte, Piaget también considera una parte lógica dado que se habla de una razón un motivo para la acción, lo que podríamos considerar una justificación. En este sentido, Piaget nos dice que esta relación psicológica es el preámbulo de la relación lógica.

son necesariamente suficientes para dar por establecida la conciencia sobre cierto aspecto lingüístico, esto no quiere decir que éstas no sean *indicadores* de la misma y que no tengan ningún papel en nuestro conocimiento sobre el desarrollo metalingüístico (Kolinsky, 1986). Las verbalizaciones infantiles alrededor de una estructura lingüística particular pueden ser una herramienta de gran valor para comprender aspectos importantes del proceso de toma de conciencia de la lengua misma.

Tal es el caso, por ejemplo, de las verbalizaciones o respuestas que obtuve en los dos estudios piloto que describí en el capítulo anterior. En tales casos, pude observar que algunos de los juicios infantiles sobre las oraciones “negativas” que presenté se basaron, efectivamente, en cuestiones de su significado y no de su forma, por un lado; y, por otro, estas mismas respuestas fueron indicadores de la interpretación que los niños hicieron de mis preguntas, en particular de la frase “oración negativa” donde se resaltó el conocimiento previo que ya tenían de diferentes significados del adjetivo “negativa”.

Todo lo anterior indica, pues, que explorar a fondo las posibles verbalizaciones alrededor de “oraciones negativas” podría ser sumamente interesante para adentrarme en más detalle en el proceso de desarrollo de la toma de conciencia de esta estructura particular y en las estrategias que los niños en edades escolares siguen para responder a ejercicios como los propuestos en el libro de español. ¿Qué tanto responden al contenido de las oraciones presentadas y qué tanto a su forma? Ante las diversas manifestaciones de la negación en la lengua ¿qué oraciones serían identificadas por un niño como “negativas”? y ¿cuándo diría que una “oración negativa” es aquella que contiene el adverbio de negación “no”? En otras palabras, ¿cuándo el niño puede explicitar la regla gramatical que busca la escuela? Como vimos en este apartado, para responder a estas

preguntas será, pues, fundamental considerar una serie de factores como el desarrollo cognoscitivo y la escolaridad como principales motores que van de la mano en este complejo proceso de toma de conciencia de la lengua.

### **Capítulo 3. Del Método**

Para el diseño de mi investigación, me basé en la propuesta general de los estudios sobre los juicios lingüísticos que describí en el capítulo anterior (e.g. Gleitman *et al.*, 1972; de Villiers y de Villiers, 1972; Hakes, 1980; Carr, 1979, entre otros) donde al niño se le presentan una serie de oraciones sobre las cuales dar su opinión o juicio sobre un aspecto determinado y fundamentarlo. En mi caso, dicho aspecto se refiere a la reflexión sobre la estructura de la oración negativa y el concepto que se tenga de ella. Seguí este método por considerarlo relevante por dos razones: es el trabajo con las verbalizaciones infantiles sobre esta estructura lingüística y su concepto lo que representa el eje central de esta investigación, por un lado y, por el otro dicha propuesta reproduce la interacción familiar y común del salón de clase donde la maestra pregunta y el niño responde. Este capítulo lo dedicaré, entonces, a la descripción de las principales decisiones metodológicas que tomé para el diseño de este trabajo. Ellas incluyen el proceso de selección de la muestra de niños, así como la formación de un corpus de oraciones que me permitió explorar en sus reflexiones. Hablaré también de la entrevista que realicé y sus características, así como del proceso de transcripción y las categorías de análisis con que trabajé para formar un corpus con sus respuestas.

#### **3.1. La muestra**

Romaine (1984:14) y otros especialistas (Nelson, 1996, Bruner, 1990) resaltan una premisa fundamental en la investigación del comportamiento humano: “[...] a basic premise for anyone wishing to do research on some aspect of human behavior is that

human action is context-dependent”. Tomar en cuenta las características del contexto dentro del cual se da una interacción determinada así como las características de la muestra con que se trabajó—número y, principalmente, tipo de hablantes—es pues fundamental, no sólo para entender y, quizá explicar el fenómeno que observemos, sino también para estar consciente de los límites dentro de los cuales los datos obtenidos han de ser interpretados.

En el caso de mi investigación elegí la muestra de acuerdo a los siguientes parámetros. Ya que había decidido trabajar con los libros de texto gratuitos, quería elegir el tipo de población donde éstos tuvieran su mayor influencia y donde mi estudio pudiera tener mayor pertinencia. Los niños cuya educación está guiada por estos materiales pertenecen, generalmente, al nivel socioeconómico medio-bajo, el principal del país. Es en esta población donde los libros de texto gratuitos tienen su mayor impacto. Debía pues seleccionar una escuela que perteneciera al sistema de educación pública, trabajara con los libros de texto gratuitos y cuya población perteneciera al grupo socioeconómico ya mencionado. La escuela “República de Guatemala” en la ciudad de México cumplió con estos requisitos. Estoy consciente de las muchas diferencias de carácter social que se pueden encontrar en las escuelas urbanas—públicas y privadas— así como entre éstas y las rurales. Pese a que mi investigación no buscaba respuestas a interrogantes de tipo sociolingüístico, sé que es un factor fundamental para el diseño de futuras investigaciones dentro de este campo.

Otro parámetro central en la elección de la muestra lo marcó mi interés por explorar tendencias de desarrollo en las reflexiones que los niños hicieran sobre las “oraciones negativas”. Para esto, necesitaba trabajar con niños de distintos grados

escolares, en diversos momentos de desarrollo. Trabajé con diez (cinco niños y cinco niñas) de primero, tercero y quinto. La muestra fue de 30 niños en total donde las medias de edad fueron las siguientes:

Primer grado de 6;6 (con un rango de 6;6 a 7;6)

Tercer grado de 9;1 (con un rango de 8;9 a 10;2)

Quinto grado de 11;1 (con un rango de 10;1 a 11;2).<sup>1</sup>

El criterio para seleccionar a los niños dentro de estos tres grados escolares se basó solamente en dos puntos: que no fueran niños que estuvieran recursando el mismo grado y que no fueran ni los más bajos en rendimiento del grupo, ni los más altos. La elección la llevó a cabo la maestra de cada grupo.

¿Por qué trabajar con este número de niños y con estos grados escolares? Dos aclaraciones al respecto me parecen pertinentes. Primero, cada uno de los niños serían considerados estudios de caso que me permitirían explorar en mayor detalle las respuestas desde un punto de vista cualitativo a partir de los cuales podrían hacerse futuras investigaciones. Segundo, la elección específica de los grados escolares me remite al concepto de “muestreo” asociado generalmente a la idea de “aleatoriedad”. Sin embargo, por el tipo de preguntas de investigación que me guiaron y mi objetivo central, opté por seguir con el tipo de muestra de los estudio piloto, muestreo no probabilístico sino intencional “theoretical sampling” del que Glaser y Strauss (1967:12) dicen que: “Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the

---

<sup>1</sup> No obstante los grados escogidos, hay que señalar que el levantamiento de datos se hizo casi al final del año escolar (junio) por lo que los niños ya estaban cerca de pasar al siguiente grado escolar. Esto se vio como una ventaja, ya que suponía que los niños, principalmente los de primer año, estarían un poco más familiarizados con las tareas escolares pertenecientes al eje de la reflexión lingüística.

analyst jointly collects, code and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges”

La información que obtuviera podría contrastarse en otras situaciones: “The basic point of theoretical sampling is, therefore, that all data are biased in some way, but that these biases may be systematically exploited” (Stubbs, 1983:234).

Ahora bien, al igual que los dos estudios pilotos presentados, la variable que guió mi “elección deliberada” fue el grado escolar porque me permitió tener un rango donde pude suponer una cierta homogeneidad con respecto a la información que los niños habían recibido durante el año escolar, particularmente, en su clase de español. El grado escolar puede considerarse también como punto de referencia con respecto al desarrollo cognoscitivo, lingüístico y social de los niños que lo cursan. Por lo tanto, el trabajar con niños de primero, tercero y quinto, me dio tres puntos de comparación para el análisis de las respuestas a las preguntas de mi prueba.

### **3.2. El corpus de oraciones**

Respecto al diseño del material, la primera decisión fue la selección de las oraciones que abarcaran algunas de las diferentes manifestaciones de la negación al tiempo que permitiera comparar las interpretaciones del adjetivo “negativa” en niños en tres momentos de desarrollo.

Tomé como punto de partida las interpretaciones del adjetivo “negativa” que encontré en dos diccionarios (Diccionario del Español de México, DEM, 1996; Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, 2001). Busqué oraciones que al preguntar explícitamente si eran “negativas” pudieran clasificarse en cualquiera de las siguientes posibilidades: a) la propiedad de contener una negación; b) la propiedad de

expresar algo contrario a lo que se quería o contrario a las cosas que se consideran normales o buenas. Además, agregué c) oraciones que pudieran clasificarse bajo la interpretación de "oración negativa" como "oración falsa", ya que este tipo de interpretación fue uno de los resultados relevantes del segundo estudio piloto.

A partir de estas posibles interpretaciones busqué ciertos elementos lingüísticos que me llevaran a ellas. Primero, fue fundamental que las oraciones contuvieran algún tipo de negación. La primera opción fue la presencia del "no", como el representante por excelencia de la negación y el elemento que se destaca como relevante en los libros de texto. Elegí también otras dos formas negativas menos evidentes, verbos formados con el prefijo des- (los verbos "desobedecer" y "deshacer") y verbos cuya naturaleza estuviera relacionada con un significado de negación, a los que clasifiqué como verbos con "carga negativa": "prohibir", "olvidar", "distraerse", "morirse", "perder", "reprobar".<sup>2</sup>

Veamos, por ejemplo, las siguientes definiciones tomadas del Diccionario del uso del español de Maria Moliner (1990):

Prohibir: "Vedar. Mandar o disponer con autoridad de cualquier clase que no se haga o no se use cierta cosa."

Desobedecer: "No obedecer a alguien que manda las leyes, etc. Negarse, no obedecer."

Olvidar: "Dejar de tener algo presente en la memoria o la imaginación o en la inteligencia".Olvidarse: "Olvidar hacer algo".

---

<sup>2</sup> Verbos que autores como Clark y Clark, (1977); Jespersen, (1917); y Klima (1964) llaman "inherentes negativos".

**Distraerse**: "Ocupar agradablemente la atención. Descuidarse. Dejar de pensar en lo que se está haciendo o de atender a algo a lo que hay que atender. 'Los chicos se distraen en su clase'".

**Morirse**: "Dejar de vivir."

**Perder**: "Quedarse sin cierta cosa, dejar de tenerla. Dejar de tener materialmente algo que uno llevaba consigo sin saber dónde ha ido a parar. (V. no encontrar, no saber dónde para [ha ido a parar])."

**Deshacer**: 1) "Hacer que una cosa hecha quede inexistente o deje de estar hecha, o sea, que las cosas queden como antes de hacerlas (V. desarmar, desbaratar)"; 2) "Dividir. Separar las distintas partes de una cosa."; 3) "Destruir completamente una cosa."

Cabe notar que en el caso de verbos como "olvidar" y "distraerse", así como en el caso de otros como "morir", "perder" y "deshacer" su definición se da a partir de la esencia del verbo "dejar": "La idea básica y permanente en todas las acepciones de 'dejar' es la del apartamiento del sujeto de cierta cosa que, a su vez, permanece o queda [...] 'dejar' más alguna de las preposiciones 'de', 'sin', 'por' y con un verbo en infinitivo expresa el no hacer lo que ese verbo expresa" (María Moliner, 1990). Por último, el verbo "reprobar" también conlleva una negación cuando se le define como "no aprobar algo" (Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, 2001).

Además de su significado esencialmente negativo, de importante privación de algo, estos verbos tienen otra propiedad: se refieren a acciones poco deseables o fuera de la norma social, lo cual nos lleva a la segunda interpretación, b), del adjetivo "negativa" arriba mencionada. Como parte de esta interpretación añadí el verbo "pelearse" que, aunque no contiene la idea de negación como tal en su significado, representa una acción

no deseable. El DRAE (2001) define este verbo como “contender o reñir, aunque sea sin armas o sólo de palabra”. Incluí, por último, el verbo “castigar” por ser un verbo que representa una acción no deseada en tanto consecuencia social por haber salido de la norma: “ejecutar algún castigo en un culpado” (DRAE, 2001).

Ahora bien, una vez seleccionados los elementos lingüísticos portadores de la negación y habiendo cubierto dos de las interpretaciones del adjetivo “negativa”, decidí jugar y combinar estos elementos de la siguiente manera: primero formé un grupo de diez oraciones con los verbos arriba enlistados y otro grupo de oraciones con la negación de éstos. El resultado fueron pares de oraciones como el siguiente:

1a. Se me olvidó la tarea.

1b. No se me olvidó la tarea.

Lo que buscaba con estos pares de oraciones era explorar si ambas eran consideradas “negativas” y bajo qué criterios. Por ejemplo, podríamos suponer que en el primer caso, el verbo “olvidar” representa una acción o un hecho poco deseable (“olvidar la tarea”) lo cual sería un criterio suficiente para considerarla “negativa” desde una interpretación de “aceptabilidad social” o del deber. La segunda oración representa un hecho deseable (“no olvidar la tarea”) por lo que quizá fuera considerada como una oración “no negativa” desde el mismo punto de vista. Sin embargo, esta última oración contiene el adverbio de negación “no”, lo cual marca otro criterio, ahora formal, para clasificarla como “oración negativa”.

En suma, el juego que traté de establecer fue entre dos criterios para clasificar las oraciones presentadas: uno referente al significado o contenido de la oración y las implicaciones, por ejemplo a nivel social, del significado del verbo que, dentro del

contexto de la oración, representa una acción o hecho no deseable; y otro criterio referente a la forma (presencia del adverbio de negación “no”).

Además, estos criterios podrían ser incompatibles, principalmente, en el caso de las oraciones con la negación del verbo con carga negativa: la oración “No se me olvidó la tarea” puede considerarse como “negativa” desde el punto de vista formal, pero no desde el punto de vista de sus implicaciones sociales. Por su parte, la oración “Se me olvidó la tarea” podría considerarse “negativa” desde este último punto de vista, pero no, necesariamente, desde el punto de vista formal, ya que no hay una negación explícita, como el adverbio negativo “no” (a menos de que se hiciera referencia explícita al significado o carga negativa que conlleva este verbo). Los diez pares de oraciones que diseñé fueron los siguientes:

- 1a. Se me olvidó la tarea.
- 1b. No se me olvidó la tarea
  
- 2a. Está prohibido fumar en el salón
- 2b. No está prohibido fumar en el salón
  
- 3a. Margarita perdió su monedero
- 3b. Margarita no perdió su monedero
  
- 4a. Julio deshizo su rompecabezas
- 4b. Julio no deshizo su rompecabezas
  
- 5a. Martha desobedece a sus papás
- 5b. Martha no desobedece a sus papás
  
- 6a. Luis se distrae en clase
- 6b. Luis no se distrae en clase
  
- 7a. El gato de Pepe se murió
- 7b. El gato de Pepe no se murió
  
- 8a. Mis primos se pelean a cada rato
- 8b. Mis primos no se pelean a cada rato

9a. A Carlos lo castigan si saca malas calificaciones

9b. A Carlos no lo castigan si saca malas calificaciones

10a. Martín va a reprobado año

10b. Martín no va a reprobado año

Por último, quise establecer un juego más, ahora entre la interpretación del adjetivo “negativa” como la propiedad de contener una negación y la interpretación de este adjetivo como la propiedad de una oración de ser “falsa”. Para ello diseñé otro grupo de oraciones que contenían el adverbio negativo “no”, pero que unas podían ser consideradas “falsas” y otras “verdaderas”. Pero, ¿cómo diseñarlas cuando lo que quizá fuera falso para mí, podría ser verdadero para otro y viceversa? Para reducir esta variación consideré tres criterios: 1) el momento de la presentación de la oración; 2) alguna circunstancia actual de los niños entrevistados; 3) el estado del mundo.<sup>3</sup> A partir de estos tres criterios diseñé 10 oraciones, 5 “verdaderas” y 5 oraciones “falsas”:

Oraciones “Verdaderas”:

1. Hoy no es domingo
2. No quieres reprobado año
3. Tú no trabajas
4. Tú no manejas
5. El mar no es rojo

Oraciones “Falsas”:

1. No hay contaminación en la ciudad de México

---

<sup>3</sup> Ejemplos de las oraciones que construí a partir de estos criterios son: 1) “hoy no es domingo” que se considera como oración “verdadera” en tanto que sabíamos que la entrevista tenía que hacerse en los días hábiles de la semana; 2) “no vas a la escuela” que se considera una oración “falsa” en tanto que el niño está ahí, en la escuela); 3) “no hay contaminación en la ciudad de México” la cual también se considera como oración “falsa” por obvias razones.

2. No te gusta el recreo
3. No tienes amigos
4. El cielo no es azul
5. No vas a la escuela<sup>4</sup>

Con la elaboración de oraciones “verdaderas” con el adverbio negativo “no” busqué, nuevamente, la oposición entre los criterios formal (presencia del adverbio “no”) y el criterio relacionado con la experiencia del niño. Así, las oraciones “verdaderas” desde un punto de vista formal podrían considerarse “negativas”, pero desde un punto de vista de la experiencia del sujeto podrían considerarse “no negativas” ya que no refieren a una falsedad.

El caso de las oraciones “falsas” es diferente en tanto que ahí, más que contraponer los criterios de forma y experiencia, los hice coincidir. Las oraciones “falsas” podrían considerarse oraciones “negativas” desde ambos puntos de vista donde lo interesante sería ver cuál de ellos eligen los niños para elaborar sus respuestas.

En suma, las oraciones estuvieron diseñadas para, principalmente, contrastar los criterios de la experiencia y conocimiento del mundo del niño con sus posibilidades para centrarse en aspectos formales de la lengua. De aquí, entonces, la relevancia para mi estudio de la propuesta de Nelson (1996) quien considera fundamental tomar en cuenta todo aquello que el niño aporta a la situación comunicativa (cf. *supra*. capítulo 1), donde una situación experimental como ésta no sería la excepción.

---

<sup>4</sup> Es importante notar que estoy conciente de que las oraciones que se presentaron tuvieron diferentes grados de complejidad tanto en su estructura gramatical como en su contenido (por ejemplo, “hoy no es domingo” frente a “a Carlos no lo castigan si saca malas calificaciones”), por lo que se esperaría que unas oraciones sean más fáciles de comprender y analizar que otras.

Por otra parte, en las oraciones “verdaderas” y “falsas” además del adverbio de negación “no”, hay otro elemento lingüístico de suma importancia. Muchas de estas oraciones están construidas a partir del pronombre personal de segunda persona del singular “tú”. La elección de este pronombre junto con la elección del uso del pronombre de primera persona en el par de oraciones “se me olvidó/no se me olvidó la tarea”; el uso del posesivo también en primera persona en el par “Mis primos se pelean/Mis primos no se pelean a cada rato”; los sustantivos (“el cielo”, “el mar”, “el gato de Pepe”) y los nombres propios no fue azarosa y merece una justificación.

Una primera razón para el uso de estos elementos para mi prueba es que son similares a los que se presentan en el ejercicio “Afirmas o niegas” del libro de texto gratuito (pensemos por ejemplo en “Los campesinos”, “Gerardo”, “Mi mamá”). Retomar este mismo tipo de elementos me permitiría explorar más en detalle el tipo de respuestas que los niños pudieran elaborar a partir de ellos. Una segunda razón es que una de las principales interrogantes de esta investigación es si, a partir de las respuestas o juicios que obtuviera sobre las “oraciones negativas”, podría distinguir una tendencia de desarrollo con respecto a las posibilidades que niños de distintos grados escolares tuvieran para reflexionar sobre su lengua, en particular sobre los aspectos sintácticos. Al retomar los resultados de las investigaciones en el campo de la reflexión metasintáctica mencionadas en el capítulo anterior, esperararía que las respuestas infantiles se formularan primero alrededor de los aspectos de significado (reflexión guiada principalmente por la experiencia del sujeto) para posteriormente poder explicitar características formales de las oraciones presentadas. Como se vio en el capítulo 2, la posibilidad para reflexionar sobre la estructura de la lengua y la posibilidad de explicitar dicha reflexión son tardías

dentro del proceso de “toma de conciencia” del lenguaje. El reto es acercarme a ese proceso de toma de distancia, “detenerlo” y asirlo para analizarlo.

Es aquí donde entra la justificación del uso de los elementos lingüísticos arriba mencionados. Sustantivos y nombres propios son elementos lingüísticos que designan elementos de la realidad (Bonnet y Tammin, 1984)<sup>5</sup>, por lo que es difícil que los niños los consideren meros objetos lingüísticos (Piaget, 1933 [1984]). Por esta razón, se supondría que los juicios sobre las oraciones con tales elementos serían elaborados fácilmente desde su significado global más que desde el aspecto sintáctico de la presencia de la negación.

Una observación semejante podría hacerse con respecto al uso del pronombre de segunda persona “tú” el cual, sabemos, tiene una característica muy particular: su relación dialéctica con el pronombre “yo”, pronombre que declara al locutor como tal en la instancia del discurso (Benveniste, 1967). Por esta razón, “tú” y “yo” están en una constante actualización dentro del discurso y es en esta relación única entre estos pronombres donde se descubre—dice Benveniste— el fundamento lingüístico de la subjetividad, entendida ésta como la capacidad del locutor para plantearse como sujeto. Entonces al yo, investigadora, presentar una oración como “tú no manejas” sería muy poco probable que la respuesta que dieran los niños—al menos los más pequeños— se estructurara alrededor del mismo pronombre de segunda persona como aspecto formal de la lengua. Por el contrario, esperaría una respuesta basada en el significado de la oración y en la corroboración que el niño hiciera de la misma desde su “yo”, dada la relación

---

<sup>5</sup> Las autoras retoman la tendencia del pensamiento infantil descrita por Piaget (1933[1984]) como “realismo nominal” y nos hablan sobre la dificultad de abstraer los nombres propios y sustantivos de la realidad: “Les substantifs, dans la mesure où ils renvoient à des objets observables et prègnants perceptivement (personnes, animaux, objets de la nature ou objets fabriquès, etc.) sont pour l’enfant (et peut-etre pour l’adulte) des signes qui ont plus de “réalité” que les verbes, les adjectives, les adverbs. Ils sont plus difficiles à concevoir indépendamment des “réalités” qu’ils designent” (Bonnet y Tammin, 1984:88).

descrita entre los dos pronombres y dado que el niño para responder debe asumirse como el sujeto que habla. De hecho, recordemos que esta oración se le presentó a un niño como una “oración negativa” y él dijo que no lo era, “porque yo no manejo.”

Puedo hipotetizar que en la medida en que los niños tengan la posibilidad de tomar mayor “distancia” del lenguaje (gracias a su experiencia escolar y momento de conceptualización de su sistema lingüístico), ante oraciones como la ejemplificada, se incrementarán las posibilidades de que los niños elaboren respuestas que muestren que la reflexión se ha dado sobre la estructura sintáctica de la oración presentada.

Estoy consciente que el uso de todos estos elementos aumentó el grado de dificultad de la tarea de manera considerable. Sin embargo, al mismo tiempo esta elección me daría la posibilidad de explorar los buscados cambios cualitativos que se pudieran ir dando con respecto al cambio de foco que supone la reflexión metalingüística (cf. *supra*. capítulo 2. La reflexión metalingüística): ver en qué momento y cómo es que el niño deja de centrarse en el significado global de la oración y referencias a su propia experiencia para enfocarse en la forma e identificar estructuras lingüísticas en sí.

### **3.3. La entrevista y la prueba**

Para mi estudio opté por el método tradicional de la entrevista grabada (Labov, 1972).<sup>6</sup> La entrevista tuvo las siguientes preguntas:

1. *X* ¿es una oración negativa? (Donde *X* representa una oración determinada)
2. ¿Por qué?

---

<sup>6</sup> Al respecto, Labov (1972:209) dice que “[...] the only way to obtain sufficient good data on the speech of any person is through an individual tape-recorded interview: that is, through the most obvious kind of systematic observation.”

La intención detrás de estas preguntas fue obtener juicios infantiles respecto a si la oración presentada era “negativa” o no y por qué. Este formato que a primera vista puede parecer sencillo y soso se complejizó por la naturaleza misma de las oraciones ya descritas.

Un factor que debe aclararse es en manejo que hice de la entonación, principalmente, respecto a la primera pregunta, la cual contiene dos componentes, oración y pregunta. Al presentar las oraciones, tuve especial cuidado de usar un tono descendente para marcar su contorno final. En ocasiones y dado el curso de la entrevista con los niños, llegué a usar un tono ascendente no-interrogativo al presentar algunas de ellas. Ambos tonos, descendente y ascendente no-interrogativo, contrastaron con el ascendente interrogativo que usé al hacer la pregunta “¿es una oración negativa?” sobre las oraciones. Discutiré la posible influencia que los patrones entonativos usados tuvieron en la interpretación de mis preguntas más adelante (cf. *infra*. Las respuestas “sí/no es cierto”).

Dadas las características y la cantidad de las oraciones, decidí dividir las de forma que tuviéramos dos sesiones con cada niño, por un lado; por otro, consideré que, dado que las oraciones se presentarían una después de otra con el mismo tipo de pregunta sobre cada una de ellas, se podría propiciar un efecto de “habituación” o familiaridad en los niños, aumentando la posibilidad de que dieran respuestas más bien mecanizadas. Entonces para disminuir esta posibilidad mezclé las oraciones de la siguiente manera: para cada sesión, en la primera parte de la entrevista presenté las oraciones “verdaderas” y “falsas”, alternando entre ellas hasta completar 5. En la segunda parte, presenté 5 de los pares de oraciones con verbos con carga negativa (una oración sin la negación del verbo

y su contraparte con la negación de éste). Para cada sesión diseñé, entonces, un protocolo con las oraciones correspondientes (15 para cada una) y sus preguntas, de tal forma que en todas las entrevistas se siguió el mismo orden de presentación de las oraciones y de las preguntas con cada uno de los niños. La entrevista fue individual y cada sesión duró, aproximadamente, 20 o 25 minutos.

Puedo decir que el proceso de entrevista con los niños y, principalmente, la creación de expectativas por parte de niño y adulto se dio desde el momento en que yo entré al salón de clase<sup>7</sup> y—dado que la directora de la escuela me presentó como “maestra” a las profesoras, ellas hicieron lo mismo al presentarme a los niños. Este hecho sencillo y que parece carecer de importancia fue un factor que debí considerar como central a la hora de analizar mis datos (véase, *infra*. capítulo 4 Análisis).

En las primeras sesiones entrevisté a los niños en uno de los pasillos de la escuela. Posteriormente, las entrevistas fueron en un salón de proyecciones. Trabajé de manera individual. Se anotaron los datos del niño: nombre, edad, grado escolar y todas las sesiones fueron grabadas.<sup>8</sup>

Los niños siempre estuvieron dispuestos a colaborar conmigo. Antes de empezar a presentar las oraciones de la prueba, tuve una pequeña plática con cada uno de ellos: el

---

<sup>7</sup> Cabe aclarar que previamente yo había hablado con las maestras para pedirles su ayuda permitiéndoles salir a algunos niños para que yo trabajara un momento con ellos. Expliqué que estaba haciendo un estudio sobre las “oraciones negativas” y que si se había visto el tema en clase. Las maestras fueron amables y me facilitaron lo que necesité para las entrevistas.

<sup>8</sup> Respecto a la grabación de entrevistas, sabemos que esta elección conlleva problemas tanto prácticos como teóricos. Los problemas prácticos aparecen principalmente en un lugar público como la escuela: “The recording problem is specially difficult in public places such as schools, with large number of speakers, involved echoing corridors, bells, bare floors and walls, no curtains [...]” (Stubbs, 1983:224). Por su parte, los problemas teóricos se refieren a la “paradoja del observador” descrita por Labov (1972) y la cual refiere a los efectos que la presencia del observador puede tener en el fenómeno que nos interesa estudiar. Como ya he dicho, en el caso de este trabajo, fue interesante considerar el efecto que tuvo mi presencia en las respuestas de los niños con respecto a su interpretación de “oración negativa”. Por otra parte, hay que mencionar que las grabaciones se hicieron bajo el conocimiento y consentimiento de todos los niños.

llamado “rapport”, importante para establecer la relación con nuestro informante y procurar que se sienta cómodo con nosotros, con el hecho de ser entrevistado y con la grabación de la entrevista. Posteriormente, para marcar el inicio y para dar un posible marco de referencia para la interpretación del término “oración negativa”, le pregunté al niño si se acordaba de “las oraciones negativas” *de su clase de español*. Muchos de los niños dijeron no acordarse de dichas oraciones. Sin embargo, como se verá en el análisis, la respuesta, *sí o no*, a esta pregunta no necesariamente tuvo que ver con el desempeño del niño a lo largo de la entrevista, ya que se dieron algunos casos donde los niños que contestaron “no haber visto” el tema de las “oraciones negativas” en clase, respondieron a mis preguntas con argumentos similares a los niños que contestaron afirmativamente (y quienes no necesariamente respondieron a nuestras preguntas desde la perspectiva escolar). Como mencioné líneas arriba, la entrevista se dividió en dos sesiones que se cubrieron en dos días consecutivos para cada niño<sup>9</sup> y todas las entrevistas se hicieron en su totalidad.<sup>10</sup>

Ahora bien, no obstante que la entrevista era estructurada, en algunos casos tuve que hacer algunos ajustes para lograr que los niños participaran lo más naturalmente posible cuando preguntaba: “¿te acuerdas de las oraciones negativas en tu clase de español?” Si el niño respondía que sí, continuaba diciendo: “bueno, te voy a decir unas oraciones y tú me dices si son ‘oraciones negativas’ o no”, y se empezaban a presentar las oraciones: “ a ver <hoy no es domingo>[“] es una oración negativa?” etc. Cuando el niño contestaba que no había oído sobre las oraciones negativas o “más o menos” le decía:

---

<sup>9</sup> Con excepción de una niña de quinto grado que después de la primera entrevista faltó por dos semanas, cuando regresó a la escuela, se hizo la segunda sesión.

<sup>10</sup> Con excepción de un niño de primer año al que sólo se le hizo la primera parte de la entrevista, porque se ausentó por razones de salud.

“bueno, te voy a decir unas oraciones y tú me dices si *crees* que son ‘oraciones negativas’ o no” y se presentaban las oraciones correspondientes.

Si en el transcurso de la entrevista los niños no podían contestar alguna de las preguntas, hacía uno o dos intentos más, generalmente con la consigna “dime lo que tú creas”. Si después de esto el niño no contestaba, continuaba con las oraciones siguientes y al final del protocolo volvía a retomar dicha oración pero, esta ocasión, sólo la presentaba una vez. Si el niño no contestaba, terminaba la sesión.

### **3.4. La transcripción**

La grabación de una entrevista nos da un cierto número de ventajas respecto a la recolección y observación de nuestro material. Sin embargo, sabemos también que muchos de los problemas que conlleva la observación selectiva no se hacen evidentes sino hasta el momento de la transcripción de dicho material (Ochs, 1979).<sup>11</sup> En efecto, el trabajo de transcripción que se da al pasar de lo oral a lo escrito, es un trabajo que implica una serie de decisiones metodológicas que habrán de repercutir en el análisis y la interpretación de nuestros datos. Por esto, es importante tener presente que transcribir es, principalmente, un proceso de selección que responde a los intereses particulares de cada investigación (Edwards, 1993; Stubbs, 1983).<sup>12</sup> Se tiene que decidir, qué información preservar y cuál descartar, por considerarse poco relevante para la investigación; qué

---

<sup>11</sup> En palabras de la autora: “ The utilization of mechanical means of recording may appear to eliminate some of these [data collection] problems [but] the problems of selective observation are not eliminated with the use of recording equipment. They are simply delayed until the moment at which the researcher sits down to transcribe the material.” (p.44)

<sup>12</sup> Stubbs (1983:229) nos dice que “By changing the medium, from aural to visual, one changes also what is perceived”. Por su parte Edwards (1993:3) enfatiza el hecho de que la transcripción le permite al investigador centrarse en aquello que es relevante para su investigación: “[...] the transcript enables the researcher to focus efficiently on the fleeting events of an interaction with a minimum of irrelevant and distracting detail”

categorías usar para el análisis, así como el formato para organizar la información (Edwards, 1993). Son estas transcripciones lo que constituyen, propiamente dicho, nuestros datos.

Transcribí mis entrevistas a partir del sistema gráfico de la ortografía convencional. Usé el sistema CHILDES (MacWhinney, Brian, 1995) por ser un sistema de transcripción ya estandarizado y bien conocido en el campo de la adquisición del lenguaje. Se usaron algunos de los códigos del sistema minCHAT que son el conjunto mínimo de estándares en este sistema (véase Anexo 1). A este respecto, hay que señalar que el formato que se recomienda para el análisis de la interacción niño – adulto es un formato de columnas separadas que enfatiza las diferencias entre los interactuantes (Ochs, 1979). No obstante, en este trabajo decidí usar un formato vertical para ver a ambos participantes como igualmente involucrados e influenciados en el curso de la interacción y porque, dado el tipo de interacción (entrevista), esperaba cierta relación de contingencia entre los turnos inmediatos de ambos locutores.

En términos generales, traté de conservar la originalidad de la interacción. Por ejemplo, se preservaron las palabras tal cual las decían la investigadora y el niño; muletillas; interjecciones y expresiones como *aha*, *mhm*, *muy bien*, *bueno*, *a ver*; frases (o parte de ellas) que nos indicaban que el niño estaba repitiendo para sí mismo la oración o la pregunta que se le acababa de hacer.

Usé códigos específicos del programa minCHAT para marcar los tonos de pregunta y exclamación; pausas; dudas; repeticiones; reparaciones, autocorrecciones y traslapes. También codifiqué de manera específica la referencia metalingüística a las

oraciones presentadas, cuando yo las decía, o bien, cuando los niños las repetían.

Finalmente se agregaron comentarios sobre información extralingüística.

### **3.5. El corpus de respuestas**

Tomé como unidad de análisis las respuestas del niño a cada diada de preguntas: “X, ¿es una oración negativa?”/ “¿por qué?” que, en general abarcaba dos turnos de habla del niño (uno para responder a cada pregunta, aunque en ocasiones, sobre todo después de que el niño ya estaba familiarizado con la entrevista, no había necesidad de preguntar “¿por qué?”; algunos niños respondían: “sí, porque...” o “no, porque...”).

Se pensaría, entonces, que dado el tipo de entrevista estructurada que hice tendríamos una secuencia donde a cada pregunta correspondió una respuesta y que no hubo la necesidad de hacer ningún tipo de selección de dichas respuestas. Sin embargo, hay que resaltar que la entrevista no siempre tuvo este curso ideal. Por el contrario, muchas veces tuve que presentar las oraciones y preguntas correspondientes más de una vez. En ocasiones era el mismo niño quien me lo pedía; a veces el niño respondía en un solo turno de habla; en otras ocasiones la respuesta se daba en dos turnos, porque yo le pedía que ampliara su respuesta. También se dieron casos donde el niño respondió, en un turno de habla, pero decidí volver a plantear la pregunta por considerar que el niño no había comprendido la oración o la pregunta. Por todas estas razones, no siempre se tenía una respuesta por pregunta. La interacción con el niño en torno a una oración se complejizó en ocasiones, como podemos ver en el siguiente ejemplo de Evelin de tercer grado:

\*INV: oye Evelin y <Luis no se distrae en clase>[“]es una oración negativa?  
\*EVE: <Luis no se distrae en clase>[“]?

**\*INV:** mhm.  
**\*EVE:** ## mmm ## sí.  
**\*INV:** sí es negativa? por qué?  
**\*EVE:** porque Luis este se distrae en clases este no pone atención este no le gusta, no le gusta trabajar.  
**\*INV:** oye Evelin y <Luis no se distrae en clase>[""] es una oración negativa?  
**\*EVE:** <Luis no se distrae en clase>[""]?  
**\*INV:** mhm.  
**\*EVE:** ## no.  
**\*INV:** no, por qué?  
**\*EVE:** porque al decir <Luis no" se distrae en clase>[""] quiere decir que Luis no se distrae en clase porque le gusta este poner atención este, le gusta trabajar y le gusta hacer los ejercicios que nos enseñan los maestros.

Si bien este tipo de interacciones me daba información valiosa, por ejemplo con respecto a las posibles dificultades que presentaban mis preguntas, también representaban un problema a resolver ya que las entrevistas contenían una gran cantidad de información y variabilidad que dificultaba el manejo de los datos de una forma sistemática.

Por esta razón, decidí hacer una base de datos que me permitiera un manejo accesible y sistemático de la información. La construcción de esta base de datos requirió en ocasiones, como el ejemplo de Evelin, la selección de respuestas. El criterio para tal selección consistió en tomar aquellas respuestas que no hubieran sido el resultado de alguna confusión (en el caso de Evelin retomé su segunda respuesta) y que fueran las más sistemáticas y consistentes con el pensamiento del niño a lo largo de la entrevista.

Sin embargo, estaba consciente de que al hacer esta selección y "sacar" las respuestas del "hilo" de la entrevista corría el riesgo de perder información importante con respecto a la interacción entre el niño y yo. Información que pudiera ser relevante para mi análisis. Por ello, a los códigos de min CHAT agregué otros míos (ver Anexo 1) para indicar lo siguiente:

- a) Número de veces que se presentó la pregunta.

- b) Si el niño fue quien pidió que se repitiera la pregunta.
- c) Si una respuesta se dio como resultado de la modificación de la pregunta original.
- d) Cuando una respuesta estaba formada por dos turnos de habla, cuando le pedía al niño que ampliara su respuesta.
- e) Si al preguntar “X,¿es una oración negativa?” el niño daba una respuesta pero después la cambiaba. Por ejemplo: “sí es negativa, ah! no, no es” y viceversa.

Estos códigos tuvieron como función principal indicar en la base de datos aspectos relevantes de las interacciones con los niños. Gracias a estos códigos pude, entonces, regresar a las transcripciones originales y analizar en ellas los aspectos más sutiles de la interacción con los pequeños. Dicho trabajo se apreciará en las diferentes partes del análisis cualitativo, centro de esta investigación.

Por otra parte, la base de datos me permitió organizar la información de las entrevistas en tres tipos de archivos:

- a) por niño*, es decir, todas sus respuestas seleccionadas.
- b) por grupo*, por ejemplo, las respuestas de todos los niños de primer año a la pregunta “ hoy no es domingo [“] es una oración negativa? ”.
- c) por oración*, es decir, todas las respuestas —de los tres grupos— a cada una de las preguntas por oración.

Con estos archivos pude hacer un análisis cuantitativo de las respuestas, el cual me permitió identificar interesantes tendencias de desarrollo al interior de la muestra, como veremos más adelante.

### **3.6. Categorías de análisis**

¿Bajo qué categorías analizar mis datos? Tres principales estaban ya claras y determinadas por la propuesta de los libros de texto gratuitos, mis observaciones en el

salón de clase y por los dos estudios pilotos, definidas por las posibles interpretaciones del adjetivo “negativa” como:

1. La característica de una oración de contener una negación (interpretación desde la sintaxis).
2. La propiedad de referir a una acción o hecho poco deseable socialmente (interpretación desde la aceptabilidad social).
3. La propiedad de referir a una falsedad (interpretación desde la verificación).

Para cada una de estas categorías contemplé dos opciones de respuestas: “sí” y “no”.

### **Los siempre inesperados**

Sin embargo, quiero resaltar que, si bien encontré muchas respuestas que pudieron clasificarse bajo las tres categorías anteriores, no todas ellas se ciñeron, necesariamente, a las expectativas creadas a partir de éstas. Las múltiples y repetidas lecturas de cada una de las entrevistas (884 respuestas en total)<sup>13</sup> me permitieron descubrir la riqueza y el complejo espectro de posibilidades para responder a mis preguntas, lo cual podría considerarse un primer resultado del análisis de los datos.

Dada esta riqueza, conformé otras 4 categorías de análisis que describo a continuación.

a) Consideré, por ejemplo, respuestas del tipo [X, ¿es una oración negativa?] “sí [es cierto]/ no [es cierto]”. Respuestas interesantes que aunque toman en cuenta la verdad o la falsedad de la oración presentada, no pueden ser interpretadas bajo la fórmula “sí [es falsa]/ no [es falsa]”, ya que el nivel de reflexión implicado detrás de cada uno de estos tipos de respuestas es diferente. Explico más esta idea con dos ejemplos.

---

<sup>13</sup> El total de respuestas debió ser 900. Sin embargo, hubo 16 preguntas que no se hicieron porque un par de niños faltaron y no regresaron a la escuela durante las semanas del levantamiento de datos.

Ante una pregunta como: “<No te gusta el recreo > ¿es una oración negativa?” Emmanuel, de primero, responde que “sí” [¿por qué?] “porque mis amigos se echan a correr”, mientras que Erika de tercero, ante la misma oración, también responde que “sí es negativa, porque sí me gusta el recreo”.

La distinción principal entre estas dos respuestas reside en la interpretación que cada uno de los niños hizo del alcance del valor ilocutivo de pregunta (Austin, 1962; Searle, 1969). En el primer caso, Emmanuel parece haber “trasladado” este valor ilocutivo al contenido proposicional de la oración presentada. Responde al por qué de la información dicha. Por su parte, Erika mantiene dicho valor de pregunta tanto para la pregunta como para el contenido proposicional de la oración. Ello le permite hacer una interpretación metalingüística de mi pregunta con respecto a la oración y reconocer la falsedad de la misma. Como consecuencia, la respuesta de Emmanuel verifica lo que dice la oración y la de Erika verifica que la oración es “negativa/falsa”. En el apartado correspondiente se podrá apreciar este análisis en detalle.

b) A otro tipo de respuestas las llamé “ambiguas” porque podían ser clasificadas de varias maneras. La idea de esta categoría se remonta a mi segundo estudio piloto (*supra*. p.55) donde encontré respuestas como la siguiente:

\*INV: <el papá de Pedro no trabaja en el campo>[“] es una oración afirmativa o negativa?

\*NIÑ: es negativa porque no trabaja.

En el momento de este piloto, la respuesta del niño me pareció resultado de su conocimiento de las normas sociales y su apego a ellas. Sin embargo, algunas respuestas a la oración similar “tú no trabajas” que usé para la entrevista de esta investigación me permitieron ver con más claridad las múltiples posibilidades de interpretación que este

tipo de respuestas podían tener. Por ejemplo, si un niño dice “[<tú no trabajas>] sí [es una oración negativa] porque no trabajo” no sabemos si el niño interpretó “negativa” desde lo socialmente no aceptado (y entonces es “negativo”/“malo” no trabajar); o nos está diciendo que efectivamente no trabaja (“sí [es cierto] porque no trabajo); o bien ha hecho una interpretación desde lo sintáctico que, si bien no explicita la presencia del adverbio negativo, lo repite, lo enfatiza, queriendo decir con esto que lo ha notado y por eso la oración es “negativa”.

Este tipo de respuestas me pareció relevante porque puede considerarse una estrategia para responder a la identificación—aunque no necesariamente consciente—de la ambigüedad implicada en mi pregunta “¿X, es una oración negativa?”. La forma en que algunos niños enfrentaron la no posibilidad de identificar el significado preciso que se requería del adjetivo “negativa” fue elaborando respuestas igualmente ambiguas, que pudieran llenar las expectativas en varios niveles, como el caso arriba ejemplificado. Y esto nos habla de que los niños que así respondieron conocían — aunque quizá no podían explicitarlo—los varios significados del adjetivo “negativa”, incluyendo el que refiere a la sintaxis de una oración.

Por otra parte, habría que considerar una posibilidad más. Los niños pudieron haber dado respuestas que, para ellos, hayan estado claramente desambiguadas mientras que no fuera así para la interlocutora-investigadora. En cualquiera de los dos casos—el niño dando respuestas ambiguas o la investigadora no identificando los elementos para desambiguarlas—consideré necesario elaborar una categoría que me permitiera agrupar estas respuestas. Haberlas clasificado en alguna de las otras categorías habría sesgado los

resultados y, sobre todo, se habría perdido información valiosa con respecto a las respuestas infantiles de mi corpus.

e) Consideré también respuestas que no parecían comprometerse con el “sí [es negativa]” o el “no [es negativa]”, sino que eran del tipo “puede ser de las dos”, donde los niños que contestaron de esta manera, si bien interpretaban el adjetivo “negativa” desde lo socialmente aceptable o lo falso, consideraban *simultáneamente* diferentes escenarios o situaciones en una misma respuesta. Por ejemplo, mencionaban la situación que haría de la oración presentada una oración “negativa” (e.g. falsa) pero también ejemplificaban la situación donde la misma oración no sería “negativa” (e.g. no sería falsa).<sup>14</sup>

d) Por último, consideré aquellas respuestas que no parecían responder a ninguna de las interpretaciones esperadas del adjetivo “negativa” o formas de respuestas anteriores y que tampoco conformaron una categoría en sí. Por ejemplo:

Emmanuel, 1o.

- \*INV: bueno Emmanuel dime <hoy no es domingo>[“] es una oración negativa?
- \*EMM: [=! Niega]
- \*INV: no? por qué?
- \*EMM: porque porque no hay clases.

La elaboración de las siete categorías anteriores me permitió, entonces, clasificar todas las respuestas de la base de datos. Sin embargo, dicha clasificación no siempre fue fácil ni obvia. La variedad de respuestas me llevó en no pocas ocasiones a reconsiderar la constitución misma de las categorías. La clasificación de varias respuestas debió, incluso,

---

<sup>14</sup> Encontré un total de 8 respuestas de este tipo y sólo en 5o. grado. Dada la baja frecuencia de este tipo de respuesta, para el análisis cuantitativo decidí integrarlas como parte de las respuestas dentro de las categorías de la interpretación desde la “aceptabilidad social” o desde la “verificación” según correspondiera.

someterse a discusión y reconsideraciones de otros dos jueces para validar mi clasificación.<sup>15</sup>

### **Los análisis: cualitativo y cuantitativo**

El análisis que hice de las entrevistas con los niños fue, principalmente, cualitativo, lo cual me permitió mirar de cerca la lógica infantil detrás de un ejercicio de reflexión sobre la lengua. Para tener el panorama del tipo de verbalizaciones que se dieron en torno a las oraciones negativas dividí este análisis en tres partes:

a) Ilustrar el amplio espectro de posibilidades para responder a mis preguntas que se dio a partir de dos estrategias generales: la interpretación del verbo y la elección de un elemento determinado de la oración gracias al cual los niños pudieron decidir si se trataba o no de una oración negativa y por qué.

b) Las distintas interpretaciones del adjetivo “negativa” que hicieron los niños de los distintos grados escolares y las ideas detrás de ellas.

c) El uso en las respuestas de los niños de ciertos elementos lingüísticos, principalmente, los pronombres personales y verbos como “significar” y “decir”, que fueron indicadores del foco de atención—significado o forma—que éstos eligieron para hacer sus juicios sobre las oraciones presentadas.

Por otra parte, como complemento al análisis sobre las diferentes interpretaciones del adjetivo “negativa”, presento un análisis cuantitativo, el cual me permitió responder a

---

<sup>15</sup> Agradezco las ideas y sugerencias del Dr. Fernando Leal en la reformulación de las categorías en las primeras fases de este trabajo. Y a la Dra. Rebeca Barriga Villanueva por su guía y ayuda en la clasificación de algunos de los casos más difíciles. Agradezco también a la Dra. Josefina García Fajardo y al Dr. Rubén Chuaqui sus comentarios y sugerencias para afinar la descripción de cada una de las categorías anteriores.

interrogantes como: ¿con qué frecuencia se eligieron los distintos tipos de respuesta al interior de cada grado escolar? ¿Qué tipo de respuestas encontramos dentro de cada grupo de oraciones? Con esta información pude hacer comparaciones entre los grados y los distintos tipos de respuestas, donde el resultado último fue la posibilidad de mirar una tendencia interesante en el desarrollo de las distintas reflexiones sobre las “oraciones negativas”.

## **Capítulo 4. Análisis**

### **4.1. Explorando el espectro de respuestas**

Una parte central en el análisis de los datos de esta investigación fue descubrir la variedad o espectro de posibilidades que hubo para responder a mis preguntas. Posibilidades basadas, no sólo en las diferentes interpretaciones del adjetivo “negativa” y otras estrategias, como mostré en la descripción de las categorías de análisis y veremos más adelante, sino basadas también en la elección de distintos elementos lingüísticos que permitieron decidir si una oración era “negativa” o no y por qué. En general, los niños eligieron alguna de las tres posibilidades siguientes como centro de sus reflexiones: el verbo, el adverbio de negación “no” o la combinación de ambos. Fue interesante notar que cuando el verbo fue el centro de la atención para decidir si la oración era “negativa” o no, fue fundamental considerar la interpretación que el niño hizo de éste ya que la comprensión de una oración—y de ahí su clasificación como “negativa” o no— dependió del significado que el niño le confirió al verbo. Lo interesante fue que los diferentes significados que se le dieron a algunos verbos trajeron como consecuencia que algunas oraciones se clasificaran de manera distinta a lo esperado.

En este apartado presentaré, entonces, una pequeña muestra de cómo los niños centraron su atención en diferentes elementos para elaborar sus respuestas. Ilustraré, primero, la importancia de la interpretación de los verbos y cómo el conocimiento de su o sus significados contribuyó de manera central en la decisión de clasificar una oración como “negativa” o no y bajo qué términos. Para ello me basaré en algunas respuestas a las oraciones “tú no trabajas” y “se me olvidó la tarea”. Posteriormente presentaré otras respuestas alrededor del par de oraciones “(No) está prohibido fumar en el salón” para

mostrar cómo y a partir de qué elementos los niños decidieron si estas oraciones, más complejas semánticamente, eran o no “negativas”.

### **La interpretación de los verbos**

En las oraciones “tú no trabajas” y “se me olvidó la tarea” encontré dos ejemplos interesantes para mostrar la importancia de la interpretación que los niños hicieron de los verbos. Ésta fue la clave para elaborar sus respuestas. Veámos las siguientes respuestas a la pregunta “ ‘tú no trabajas’ ¿es una oración negativa?”:

#### Beto 3o.

- \*INV: a ver <tú no trabajas>[“] es una oración negativa?
- \*BET: no.
- \*INV: por qué?
- \*BET: porque estudio no trabajo.

#### Gabriel 5o.

- \*INV: aha, muy bien <tú no trabajas>[“] es una oración negativa?
- \*GAB: no, sí, no, no es negativa.
- \*INV: no, por qué?
- \*GAB: porque ps yo soy menor de edad y no puedo trabajar.

Cuando diseñé la oración “tú no trabajas” pensé en una interpretación de “trabajar” como actividad remunerada. Bajo esta idea supuse que la oración sería considerada como una oración “verdadera” y, por lo tanto, “no negativa”, “no falsa”. En los dos ejemplos anteriores vemos que se cumple esta expectativa.

Sin embargo, algunos niños contestaron bajo otra interpretación de este verbo, veamos los siguientes ejemplos:

Berenice, 1o.

- \*INV: aha ahora <tú no trabajas>[“] es una oración negativa?  
\*BER: sí.  
\*INV: por qué?  
\*BER: porque platico ando platicando con otras personas y ando jugando.

Angel, 5o.

- \*INV: eh <tú no trabajas>[“] es una oración negativa?  
\*ANG: no.  
\*INV: no, por qué?  
\*ANG: porque no es que no, sí trabajo pero no al grado de que sea muy inteligente.

En estos casos, es claro que la interpretación de “trabajar” refiere al esfuerzo o trabajo dentro de la escuela o del aula o a las propias capacidades del niño. Dentro de esta acepción del verbo “trabajar”, las respuestas de Berenice y Ángel cobran un matiz diferente con respecto a las respuestas de Beto y Gabriel arriba ejemplificadas. Berenice considera, por ejemplo, que la oración “tú no trabajas” es “negativa” dentro de la interpretación moral, del deber y dentro del contexto escolar, dado que “anda platicando y jugando”. Por su parte, la respuesta de Ángel puede clasificarse dentro de la categoría que asume la interpretación del adjetivo “negativa” como algo “falso” a partir de la misma interpretación del verbo “trabajar” hecha por Berenice ya que Ángel está de acuerdo en que él “no trabaja” dentro del salón de clase o, si bien lo hace, no es de la forma que él considera debe de ser.

Por otra parte, encontré diferentes respuestas que mostraron las varias inferencias que se pueden hacer a partir de un verbo como “olvidar”. Por ejemplo, en la oración “se me olvidó la tarea” encontré respuestas que mostraron que “olvidar la tarea” podía referir al hecho de no *copiar* la tarea:

Quetzalli, 1o.

- \*INV: Mhm oye y <se me olvidó la tarea>[""] es una oración negativa?  
\*QUE: sí.  
\*INV: sí? por qué?  
\*QUE: porque si no *copias* la tarea te pegan.

O bien de no *hacer* la tarea:

Beto, 3o.

- \*INV: mhm y <se me olvidó la tarea>[""] es una oración negativa?  
\*BET: sí.  
\*INV: por qué?  
\*BET: porque la tenía que hacer.  
\*INV: aha.  
\*BET: la tenía que *hacer* pero no la hice porque se me olvidó.

O de no haber *traído* la tarea a clase:

Fabiola, 3o.

- \*INV: bueno y <se me olvidó la tarea>[""] es una oración negativa?  
\*FAB: sí.  
\*INV: por qué?  
\*FAB: porque *debes traer* tu tarea.

Por último, encontré una respuesta que explicaba que se había hecho la tarea pero se había dejado en casa:

Joaquín, 5o.

- \*INV: aha oye y <se me olvidó la tarea>[""] es una oración negativa?  
\*JOA: <se me olvidó la tarea>[""]?  
\*INV: mhm.  
\*JOA: ## no.  
\*INV: por qué?  
\*JOA: porque una cosa es *no hacerla* y otra es que *se me olvidó*.

Aunque todas las respuestas anteriores se clasificaron dentro de la categoría que asume la interpretación moral del adjetivo "negativa", como algo socialmente no

aceptado, con su presentación he querido resaltar la gama de inferencias que se hicieron ante una misma oración. Variedad que incluso llevó a que Joaquín considerara esta oración como “no negativa”, en contraste con los otros ejemplos.

Vemos que se estableció, entonces, un complejo juego entre la oración presentada, la pregunta que la enmarcó, y el conocimiento léxico y pragmático del niño, el cual guió su comprensión de la oración misma, así como la interpretación que éste hiciera de mi pregunta.

### **El “centro” de la respuesta**

La complejidad de este juego se vio incrementada en oraciones como el par “(No) está prohibido fumar en el salón de clase”, dos de las oraciones más difíciles que presenté ya que hay diversos elementos que pueden considerarse “negativos” desde diferentes puntos de vista. En este caso particular, los niños siguieron una estrategia singular: eligieron *uno* de los elementos como centro alrededor del cual elaborar su respuesta. La otra oración que presentó dificultades particulares fue el par “A Carlos (no) lo castigan si saca malas calificaciones” donde los niños siguieron una estrategia similar. Veamos los siguientes ejemplos.

#### **“Está prohibido fumar en el salón”**

Lo interesante de esta oración es que tiene dos elementos “negativos” pero en diferentes niveles. Por un lado, en la oración hay un elemento específico que refiere a la negación: el verbo “prohibir” que, en sí, implica una negación para hacer algo. Por otro, el verbo “fumar” no conlleva una idea de negación en su significado léxico, pero sí

representa una acción "negativa" en su significado social: el fumar no es aceptado por sus implicaciones para la salud, por ejemplo. Son estos dos verbos con significados "negativos" en diferentes niveles lo que parece ser que amplió las posibilidades para responder a si esta oración era una "oración negativa" o no, y en qué sentido.

Cuando los niños eligieron centrarse en la frase "está prohibido", por ejemplo, encontré que algunos niños clasificaron esta oración como "no negativa", como podemos ver en siguiente caso y donde supongo que la niña está de acuerdo en que prohibir algo como fumar "no es negativo":

Areli. 1o.

- \*INV: bueno ahora a ver <está prohibido fumar en el salón>["] es una oración negativa?
- \*ANG: no.
- \*INV: por qué?
- \*ANG: porque no tenemos que fumar enfrente de los de los niños.

Incluso encontré respuestas donde afirman que la oración es "positiva":

Magali. 5o.

- \*INV: muy bien ahora <está prohibido fumar en el salón>["] es una oración negativa?
- \*MAG: es positiva porque eso ayuda a tu salud, no?

Pero, también, encontré que otros niños clasificaron a esta oración como "negativa" porque se basaron en la idea de negación que subyace al verbo "prohibir":

Axel. 5o.

- \*INV: ah bueno ahora a ver <está prohibido fumar en el salón>["] es una oración negativa?
- \*AXE: sí.
- \*INV: por qué?
- \*AXE: porque el, el como prohíbe["] se, es como no["] se relaciona con el no[["].

Por otra parte, cuando los niños eligieron el verbo "fumar" sólo encontré respuestas del tipo "sí es oración 'negativa'", porque, por ejemplo "no se debe" o "hace daño":

Fabiola, 3o.

- \*INV: bueno <está prohibido fumar en el salón>[""] es una oración negativa?  
\*FAB: sí.  
\*INV: por qué?  
\*FAB: porque nos hace daño.

**"No está prohibido fumar en el salón"**

El caso de esta oración es aún más complicado porque tenemos, además de los dos términos negativos "prohibir" y "fumar" el adverbio de negación. La presencia de este adverbio "cancela" el significado negativo de "prohibir" dando como resultado un significado de permisión. Esta estructura de la oración trajo como resultado una mayor dificultad, principalmente para los niños pequeños, para responder a por qué se trataba de una oración negativa o no, como podemos ver en los siguientes casos:

Mónica, 1o.

- \*INV: ah muy bien oye Mónica y <no está prohibido fumar en el salón>[""] es una oración negativa?  
\*MON: no.  
\*INV: por qué?  
\*MON: porque no está prohibido, este sí esta prohibido, este no fumar en el salón.

Berenice, 1o.

- \*INV: bueno oye y <no está prohibido fumar en el salón>[""] es una oración negativa?  
\*BER: sí.  
\*INV: por qué?  
\*BER: porque si, como si un compañero mío estaba fumando, no estaba fumando, es un decir.

- \*INV: aha, a ver cómo estuvo? si un compañero mío qué?  
 \*BER: estaba fumando pero la maestra lo regañó y le dijo le voy a mandar un citatorio a tu mamá y le dijo lo quiero firmado.

Si tomamos la primera parte de esta oración la frase "no está prohibido" veremos que las respuestas son interesantes en tanto que algunas se centran en el significado de esta frase y otras en su forma. Por ejemplo, dos niños se centraron en el significado de "no está prohibido" dando las siguientes respuestas:

José Antonio, 1o.

- \*INV: oye <no está prohibido fumar>[""] es una oración negativa?  
 \*JOS: no porque # sí.  
 \*INV: sí o no?  
 \*JOS: no # porque sí sí lo dejan fumar.

Rafael, 3o.

- \*INV: muy bien oye Rafael y <no está prohibido fumar en el salón>[""] es una oración negativa?  
 \*RAF: no.  
 \*INV: por qué?  
 \*RAF: porque está diciendo que sí puede fumar.

Un caso interesante es la siguiente respuesta de Evelin

Evelin, 3o.

- \*INV: bueno ahora <no está prohibido fumar en el salón>[""] es una oración negativa?  
 \*EVE: sí.  
 \*INV: por qué?  
 \*EVE: porque al decir <no está prohibido fumar>[""] en el salón, quiere decir que nos está dando permiso para que fumemos en el salón.

Al igual que los dos casos anteriores, la niña interpreta la frase "no está prohibido fumar" como "nos están dando permiso para que fumemos en el salón". No obstante, su respuesta a la pregunta "¿es una oración negativa?" es "sí [es oración negativa]" (en contraste con el "no" de los dos niños anteriores). Así, la combinación de respuestas que

dan tanto José Antonio y Rafael, como Evelin supone la interpretación guiada en primer lugar por lo moral.

Por otra parte, algunas respuestas se enfocaron en la forma donde el elemento identificado como "negativo" ya no fue el verbo "prohibir"—como en el caso de la oración "Está prohibido fumar en el salón"—sino el adverbio negativo "no".

Lorena, 3o.

- \*INV: bueno y <no está prohibido fumar en el salón>["] es una oración negativa? <no está prohibido fumar>["].  
## cómo?  
\*LOR: ## cómo?  
\*INV: <no está prohibido fumar en el salón>["].  
\*LOR: <{<no está prohibido>["]}>[>].  
\*INV: <es una oración negativa?>[<].  
\*LOR: sí.  
\*INV: por qué?  
\*LOR: porque ## porque ahy ## porque dice que no["].

Aarón, 5o.

- \*INV: muy bien oye y <no está prohibido fumar en el salón>["] es una oración negativa?  
\*AAR: sí.  
\*INV: por qué?  
\*AAR: porque está diciendo que <no>["].

Estos ejemplos nos muestran un contraste central con las respuestas anteriores, donde se resalta la capacidad para deslindarse de los significados sociales implicados en las oraciones presentadas. Por último, al igual que en la oración "Está prohibido fumar en el salón de clase"; en este caso volvemos a encontrar respuestas que hacen referencia a lo "negativo" de "fumar.

Con los ejemplos anteriores he querido ilustrar el espectro de respuestas posibles que encontré en mi corpus y, sobre todo, las posibilidades que tiene la lógica infantil. Estas posibilidades, junto con aquéllas respuestas dentro de la lección escolar sobre las

**oraciones negativas y los estudios piloto presentados, nos recuerdan que el potencial para reflexionar sobre la lengua está ahí, al alcance y a la espera de ser propiciado y estimulado por una guía escolar sensible y creativa que lo saque del olvido y el desperdicio de la normatividad.**

## **4.2. En torno a las interpretaciones del adjetivo “negativa”**

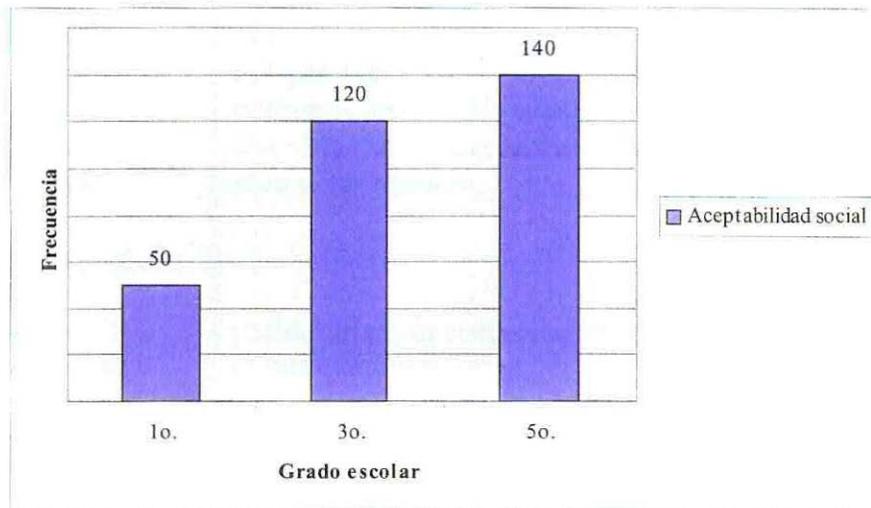
### **4.2.1. Desde la aceptabilidad social**

En este apartado presentaré un análisis del tipo de respuestas que encontré dentro de la interpretación que he llamado de “aceptabilidad social” del adjetivo “negativa” y que refiere a “aquello que es o se considera opuesto, inverso o contrario respecto a alguna cosa, particularmente de las que se tienen por normales, básicas, buenas, primarias, elementales.” (DEM, 1996).

Las respuestas que aquí analizo, lejos de lo que, estrictamente hablando, implicaría una reflexión sobre los aspectos formales de la oración que presenté, suponen el conocimiento de esta interpretación de “aceptabilidad social”, por un lado y, por otro, muestran que los niños centraron su atención en el significado global de la oración presentada, lo cual implica en sí, un tipo de reflexión sobre la oración misma.

Al escuchar las oraciones, los niños partieron del supuesto de que ésta sería de alguna relevancia (si no, ¿para qué ostentarla?) y las preguntas respecto a ellas tendrían alguna pertinencia (si no ¿para qué hacerlas?). Por ejemplo, ¿por qué “Martha desobedece a sus papás” o “Martha no desobedece a sus papás” podrían ser oraciones “negativas”? Por el tipo de respuestas que obtuve supuse que los niños asumieron que las oraciones presentadas—o al menos algunas de ellas—eran relevantes por el tipo de acción o situación que representaban. “Desobedecer”, “olvidar”, “pelearse”, “reprobar”, entre otras, parece que no pueden ser acciones relevantes más que por sus implicaciones sociales o morales. En la gráfica 1 podemos ver la frecuencia con que ocurrió este tipo de respuesta en el interior de cada grupo de mi muestra donde su frecuencia aumentó de

primero a quinto grado siendo en este último y en tercero el tipo de respuesta más frecuente.



Gráfica 1. Frecuencia de respuesta por grado de la interpretación del adjetivo “negativa” desde la “aceptabilidad social”.

Los niños que respondieron de esta manera se basaron en su conocimiento de las normas sociales o del “deber ser” para decidir si la oración presentada era o no una “oración negativa”. Si lo dicho en la oración no seguía dichas normas, entonces la oración se consideró “negativa”. Por el contrario, si lo dicho en la oración seguía las normas establecidas, la oración *no* se consideró “negativa” o bien, se consideró “positiva”—desde un punto de vista valorativo, no sintáctico—como encontramos en el caso de tres niños de quinto grado:

Magali, 5o.

\*INV:           muy bien ahora <está prohibido fumar en el salón>[“] es una oración negativa?

\*MAG: es positiva porque eso ayuda a tu salud, no?<sup>1</sup>

#### Axel. 5o

\*INV: aha y <Martha no desobedece a sus papás>[“] es una oración negativa?

\*AXE: no.

\*INV: no? por qué?

\*AXE: porque es una oración positiva.

\*INV: aha <Martha no desobedece a sus papás>[“] por qué es positiva?

\*AXE: porque los obedece.

#### Gabriel. 5o

\*INV: y <Martín no va a reprobar año>[“]?

\*GAB: es una oración positiva.

\*INV: aha, por qué?

\*GAB: este porque Martín le echó ganas o puso atención y va a pasar de año.

Pero, ¿por qué hablar de lo moral con sus “normas” y “el deber ser” en una tesis sobre la conciencia metalingüística? Como expliqué en el capítulo 1, el niño de quien analizo sus capacidades para reflexionar sobre la lengua es un niño que se está desarrollando en todos los aspectos donde lo cognoscitivo, lo lingüístico y lo social conforman una intrincada trenza donde analizar uno implica considerar a los otros dos componentes.

Las varias lecturas de las respuestas que conformaron esta categoría me permitieron, entonces, no sólo agruparlas con respecto a la interpretación desde la “aceptabilidad social” del adjetivo “negativa” sino que también pude distinguir, en el interior de este conjunto, una serie de diferentes matices en cuanto a su contenido sobre las reglas sociales y morales. Me pareció, pues, interesante aprovechar estas

---

<sup>1</sup> En el siguiente apartado (Segunda interpretación de la palabra “negativa”: lo falso) se verá que Magali, también usó la palabra “positiva” como sinónimo de “verdadero”.

argumentaciones—que en primera instancia me llevarían a analizar las reflexiones sobre las oraciones presentadas—para asomarme, aunque fuera de manera un tanto superficial a una pequeña parcela del proceso de desarrollo social y moral de los niños con que trabajé.

Quiero hacer énfasis en que mi acercamiento a tal desarrollo pone en evidencia, aún cuando las oraciones que presenté no fueron diseñadas para explorarlo, la fuerza y el interés de los niños de mi muestra por lo social y lo moral, en contraste con aquello formal y sintáctico que la escuela busca enfatizar. Bosquejaré, entonces, algunas de las ideas principales que subyacen al estudio del desarrollo social y moral en el niño para poder apreciar dichos matices en las respuestas de mi corpus. Por otra parte, es importante aclarar que a lo largo de éste, así como de los otros apartados sobre las diferentes interpretaciones de la palabra “negativa”, se podrá notar un cambio en los pronombres personales que usan los niños en sus respuestas en relación con el pronombre de la oración presentada. Este tipo de cambios constituye el centro del apartado que se intitula “Análisis del uso de los pronombres personales y otros elementos en las respuestas infantiles”. En esta parte del análisis sólo me limitaré a presentar las diferentes interpretaciones de la palabra “negativa”.

#### **Algunas generalidades sobre el desarrollo moral.**

En general, podemos decir que se pueden distinguir tres tipos de normas sociales: 1) las normas convencionales, las cuales regulan usos sociales como el saludo, el vestir, las “buenas maneras”; 2) las normas morales que regulan aspectos más generales de las relaciones humanas como el deber, los derechos, la justicia, la integridad; y 3) las normas jurídicas con el poder de imponer sanciones por el no cumplimiento de la leyes dentro del

grupo en cuestión. (Delval, 1994). En el caso de mi corpus, las respuestas de los niños se centraron en el segundo tipo de normas, las morales.

A su vez, la moral se constituye por un conjunto de normas generales que regulan la conducta entre los individuos de un grupo social determinado. Dichas reglas establecen qué conductas son esperadas, permitidas o reprobadas con respecto a uno mismo y a los otros individuos dentro del grupo al que pertenecemos (Delval, 1994).

El proceso de cómo adquiere el niño estas reglas es uno complejo. Hay autores que se enfocan en los factores cognoscitivos que lo influyen (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969; 1976; Selman, 1976) y sostienen que la posibilidad de introyectar y comprender tales normas está en función del momento de desarrollo cognoscitivo general: “[...] our approach claims that social development is cognitively based because any description of shape or pattern of a structure of social responses necessarily entails some cognitive dimensions” (Kohlberg, 1969:372).<sup>2</sup>

Pero esta postura ha sido criticada por otros autores que sostienen que el niño aprende las normas y los comportamientos sociales al observar y reconocer ciertas conductas como modelo a seguir dentro del grupo al que pertenece (Bandura, 1977). Son los factores sociales, entonces, los que guían el desarrollo y seguimiento de las normas sociales y morales.

Sin embargo, cada una de estas propuestas, por sí solas, no dan cuenta de una visión integral del desarrollo del pensamiento moral infantil, ya que una de las posturas sobre el desarrollo general más reconocidas hoy en día propone que estos factores, cognoscitivos y sociales, no son independientes el uno del otro sino que ambos son

---

<sup>2</sup> Kohlberg (1969), basado en los estudios de Piaget, propone que las nociones de “estructura”, “interacción”, “acción”, “equilibrio”, “estabilidad” y “conservación” que dan sustento a la teoría de desarrollo cognoscitivo –por ejemplo en el estudio del desarrollo del pensamiento sobre objetos físicos— son también aplicables al estudio del desarrollo socio-emocional, como lo señala en la cita anterior.

necesarios (Vygotski, 1934, 1978). Las nuevas propuestas sobre el desarrollo moral y social se han centrado, entonces, en la consideración de ambos factores, dando por resultado teorías “socio-cognoscitivas” (Selman, 1976; Bandura, 1991, entre otros) donde se resalta la importancia de incluir dimensiones de tipo intra e interpersonal, así como dimensiones sociohistóricas (Bruner y Haste, 1987).

Entrar en el detalle de las diferentes teorías mencionadas y sus propuestas para el análisis del desarrollo moral en el niño saldría de los límites de este trabajo. Es por ello que para esta investigación, me limité a la revisión de dos de los modelos que más influencia han tenido en este campo: uno de desarrollo social (Selman, 1976) y otro de desarrollo moral (Kohlberg, 1969, 1976). El primer modelo resalta, dentro de una perspectiva social, la importancia de tener en cuenta los estadios de desarrollo cognoscitivo, para poder explicar y “mirar” los razonamientos sociales o conductas infantiles a través de los ojos del niño y no necesariamente evaluarlos desde la perspectiva de la norma adulta (Selman, 1976). Para este autor, determinar el estadio de desarrollo cognoscitivo y social en el que se encuentra un niño es fundamental para comprender cómo es que el niño ve el mundo y con ello evitar perspectivas de nivel conceptual y emocional que aún no pueda cumplir.

Por su parte, la propuesta de Kohlberg, aunque criticada desde varias perspectivas<sup>3</sup>, es ya un clásico y es quizá una de las propuestas que más conocimiento ha aportado a este campo (Kurtines y Gewirtz, 1987).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Estoy consciente de las muchas críticas que se han hecho al modelo de Kohlberg y las ideas que le subyacen. Por ejemplo, el que tenga como centro las estructuras cognoscitivas del sujeto y no lo social (Bandura, 1977). O bien que a los estadios de desarrollo moral propuestos subyazca una jerarquía de

Basado en la propuesta de Piaget (1932), Kohlberg amplió y afinó el modelo propuesto para el estudio del desarrollo moral. Mientras Piaget propuso 4 estadios en el desarrollo moral (1. Premoral; 2. Obediencia heterónoma a la autoridad adulta; 3. Reciprocidad autónoma y orientación hacia la igualdad y 4. Reciprocidad e igualdad ideales autónomas.), Kohlberg propone tres niveles (1. pre-convencional; 2. Convencional y 3. Post-convencional), cada uno de los cuales está constituido a su vez por dos estadios cada uno (la mención de estos estadios se hará cuando en el texto hable de los niveles correspondientes). En este trabajo, decidí retomar la propuesta de Kohlberg por considerarla más adecuada para el análisis de mis datos que el modelo de Piaget.

Un aspecto de los modelos de Selman y Kohlberg que resultó de particular pertinencia para este trabajo es que, como vemos, distinguen diferentes estadios de desarrollo caracterizados por patrones de razonamiento que pueden contrastarse dentro de diferentes grupos de edad. Estos modelos me permitieron, entonces, tener un marco de referencia dentro del cual analizar las respuestas de los tres grados con que trabajé y apreciar algunas diferencias entre ellos respecto a su razonamiento social y moral.

---

valores donde se propone una idea de comportamientos morales últimos (Mancuso y Sarbin, 1976). Para los autores citados la expectativa de alcanzar la justicia y la igualdad no es más importante que cumplir con las obligaciones u obedecer a la autoridad. En esta línea, otra de las críticas más severas al modelo de Kohlberg —pero que también cuestiona y critica en general la metodología seguida por psicólogos de la época— son los trabajos de Carol Gilligan (1982), quien se ha enfocado en el estudio de género. La autora resalta el hecho de que la mayoría de los estudios en psicología se han hecho con niños y no con niñas. Esto ha traído como consecuencia que muchos de los modelos de desarrollo propuestos en la psicología—entre ellos el de Kohlberg—sean modelos cuyas categorías se han construido con base en las respuestas de uno de los géneros, el masculino. Como consecuencia, las respuestas de las niñas han corrido el riesgo de verse como diferentes, inapropiadas, o poco desarrolladas.

<sup>4</sup> Estos autores reconocen las siguientes ventajas y aportaciones del modelo de Kohlberg (1969, 1976): “First, the cognitive-developmental theory is the only one of these perspectives that takes seriously an individual’s moral thinking on its own terms rather than treating it as a reflection of unconscious processes or external influences of which the individual is not aware. Second, cognitive-developmental theory is best suited to describing and predicting the long-term changes that establish contrasting patterns between different age groups. Third, it is the only one that includes needed distinction between judgement, choice, and conduct. Fourth, in cognitive-developmental theory, behavioral variations are viewed as, forms of social-contextual adaptation rather than as unhealthy deviations from a norm. 1987:5-6).

### **Una ventana al desarrollo moral**

Para estos autores, lo que subyace al desarrollo social y moral es la perspectiva que tiene un individuo de sí mismo y de los otros al interior de un grupo determinado (Kohlberg, 1976), es decir, cómo es que una persona ve a las otras, sus pensamientos y sentimientos y su propio papel dentro del grupo social al que se pertenece. Sin embargo, hay que notar que esta percepción social no es estática ni definitiva sino que está sujeta a cambios que llevan a su constante reformulación (Kohlberg, 1969,1976; Selman, 1976). Estos cambios, a su vez, están anclados en las estructuras cognoscitivas generales que tenga un sujeto en un momento determinado y que también están en constante reestructuración en su paso de lo concreto a lo abstracto.

Para los autores citados es, precisamente, este cambio de lo concreto a lo abstracto lo que permite un logro fundamental en el desarrollo social: el paso de lo individual a lo colectivo. Es decir que el desarrollo de la perspectiva social va de una perspectiva concreta, individual, a una perspectiva de miembro de un grupo o sociedad, para llegar a una perspectiva basada en principios universales, abstractos, más allá del grupo al que se pertenezca.

De manera particular, podemos decir que, a su vez, el desarrollo moral viaja básicamente en la dirección de un comportamiento menos autónomo, regulado por normas que nos recuerdan los adultos o autoridades, a un comportamiento autónomo donde somos nosotros, independientemente de la imposición de las normas del grupo al que pertenecemos, los que podemos decidir y actuar en base a nuestros criterios (Delval, 1994 [2000]). En los términos de Kohlberg (1969, 1976) en el desarrollo moral se pasa de

---

lo “pre-convencional” a lo “convencional” para llegar a lo “post-convencional”: de lo individual a lo social, a lo universal.<sup>5</sup> Lo cognoscitivo, lo social y lo moral están, pues, íntimamente interrelacionados.

Con estas ideas en mente presentaré un bosquejo de la división en estadios del desarrollo social (Selman, 1976) y su correlación con los niveles de desarrollo moral (Kohlberg, 1969, 1976), así como la relación con el supuesto cognoscitivo que subyace a ambos tipos de desarrollo.<sup>6</sup>

**a) Estadio 1 del desarrollo social.**

Selman (1976) propone en su modelo un estadio cero (de 3 a 6 años) donde el niño si bien puede diferenciarse de otros, no puede aún distinguir entre la perspectiva social (pensamientos o sentimientos) de otro y la suya. Desde un punto de vista “piagetiano” diríamos que en estas edades un niño se mantiene dentro de una perspectiva centrada en sí mismo, dado que aún se encontraría en el periodo pre-operacional caracterizado, precisamente, por el egocentrismo.

En seguida, propone un estadio 1 (edades de 6 a 8 años) donde el niño puede considerar la posibilidad de que otra persona tenga una perspectiva diferente, basada en un razonamiento distinto al suyo. Es interesante notar que desde el desarrollo cognoscitivo podríamos decir que lo que subyace a esta percepción social es el inicio del periodo de operaciones concretas donde, en el niño, se hace cada vez más evidente un

---

<sup>5</sup> Kohlberg (1976) propone que el desarrollo moral se da siempre en esta secuencia. Unos individuos llegan antes que otros a cada nivel pero cada individuo sigue la misma tendencia de desarrollo, aún cuando no todos los individuos alcancen el mismo nivel.

<sup>6</sup> Nótese que el modelo de Selman se estructura a partir de “estadios”, mientras que Kohlberg habla de “niveles” divididos en “estadios”. Otra posibilidad es considerar que ambos modelos están estructurados a partir de “estadios”, pero Kohlberg agrupa los suyos en 3 diferentes niveles.

proceso de toma de conciencia y distancia de su propio punto de vista.<sup>7</sup> Este proceso trae cambios cognoscitivos generales entre los que se encuentran el poder considerar perspectivas diferentes a la propia. Hay que resaltar, sin embargo, que en este estadio, el niño sólo puede enfocarse en *una* de estas perspectivas sin poder coordinar al mismo tiempo otros puntos de vista. Asume que sólo hay uno válido o correcto, que puede ser el suyo o el del otro, pero no ambos. Se trabaja con y en lo concreto de las acciones propias y sus consecuencias por lo que aún se está lejos de concebir una relativización de los hechos o acciones.

Insertos en este estadio de desarrollo social, los valores morales se conciben dentro de una dinámica de obediencia y castigo (Kohlberg, 1969). Esta dinámica es lo que caracteriza el primer nivel de desarrollo moral o “pre-convencional” propuesto por Kohlberg (1976)<sup>8</sup> donde el razonamiento moral se caracteriza por basarse, justamente, en que se evite la transgresión de las normas como forma de evitar el castigo físico. Veamos, por ejemplo, el tipo de respuestas que encontramos en dos niñas de primer grado,

Quetzalli y Berenice:

Quetzalli. 1o.

\*INV: aha, oye y <Luis se distrae en clase>[“] es una oración negativa?  
\*QUE: sí, porque si, porque si no trabajas te regañan.<sup>9</sup>

Quetzalli. 1o.

---

<sup>7</sup> Lo que Piaget (1928 [1964]) llamaría proceso de “descentración”. Recordemos incluso que hice mención a estos mismos cambios en el desarrollo cuando hablé de las crecientes posibilidades para reflexionar sobre la propia lengua (cf. *supra*. capítulo 2, nota 22).

<sup>8</sup> Este primer nivel consta de dos estadios: 1. Moralidad heterónoma y 2. Individualismo, propósito instrumental e intercambio (Kohlberg, 1976).

<sup>9</sup> En el apartado “Análisis de los pronombres personales y otros elementos en las respuestas infantiles” presento un análisis del uso de la segunda persona del singular en las respuestas de los niños donde resalto el uso que “enmascara” al “yo” que habla.

- \*INV: mhm oye y <no se me olvidó la tarea>[""] es una oración negativa?
- \*QUE: s& mmm no.
- \*INV: no? por qué?
- \*QUE: porque si si si sí copias la tarea no te pegan y si no la copias te pegan.

### Berenice. 1o.

- \*INV: mhm oye y <Martha desobedece a sus papás>[""] es una oración negativa?
- \*BER: sí.
- \*INV: por qué?
- \*BER: porque si ella estuviera obedeciendo a sus papás no la regañarían ni le pegarían.

Como vemos, las respuestas de estas niñas refieren a que lo “negativo” de “desobedecer a los papás”, “olvidar la tarea” y “distraerse en clase” son las consecuencias externas (el castigo) de tales acciones.

### **b) Estadio 2**

Selman (1976) describe un segundo estadio (edades de 8 a 10 años) donde el proceso de toma de distancia continúa y permite un relativismo incipiente que deja atrás la idea de que hay una sola perspectiva válida. Se da la posibilidad de poder ponerse, ya, en el lugar del otro y, desde ahí, considerar pensamientos, sentimientos y acciones propias y del otro. Aunque el niño no pueda todavía contemplar perspectivas diferentes de manera simultánea o—en palabras de Selman (1976:304)—el niño no pueda “salirse” de una situación entre dos personas o dos situaciones, este paso constituye un avance importante en lo que respecta a la coordinación de más de una perspectiva.

Por otra parte, con la posibilidad de considerar que otro tiene una perspectiva diferente a la propia se abre la puerta para considerar que la convivencia con ese otro (u

otros) es importante. Y esto es lo que caracteriza el nivel 2 del desarrollo moral de Kohlberg llamado nivel “convencional”.<sup>10</sup> El foco de atención y acción deja de estar en el castigo *per se* para centrarse en aquellas acciones que cumplan con la existencia de una serie de normas y reglas que se espera sean seguidas (Kohlberg, 1976). Aquí es donde, por ejemplo, empieza a constituirse la conformidad con imágenes estereotípicas del “buen niño” donde se busca cumplir con las expectativas que otros tengan hacia nosotros (Kohlberg, 1969). La consideración especial por mantener buenas relaciones con los otros—relaciones de respeto, gratitud, lealtad y confianza (Kohlberg, 1976)— es lo que ahora es central, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Angel. 5o.

- \*INV: oye y <mis primos no se pelean a cada rato>[“] es una oración negativa?  
\*ANG: no.  
\*INV: por qué?  
\*ANG: porque ellos este tienen respeto de todo lo que hacen.

Por otra parte, precisamente, por no seguir las expectativas de estas “buenas relaciones”, las niñas de los siguientes ejemplos consideraron las oraciones presentadas como “negativas”:

Evelin. 3o.

- \*INV: bueno oye y <mis primos se pelean a cada rato>[“] es una oración negativa?  
\*EVE: ## sí.  
\*INV: por qué?  
\*EVE: porque al decir <mis primos se pelean a cada rato>[“] quiere decir que mis primos este ## mis primos son muy este muy malos este les gusta pelear y no les gusta tener amigos.

Erica. 3o.

---

<sup>10</sup> Los estadios que conforman este nivel son: 3. Mutuas expectativas interpersonales; relaciones y conformidad interpersonal y 4. Sistema social y conciencia

- \*INV: aha oye y <mis primos se pelean a cada rato>["] es una oración negativa?  
 \*ERI: sí.  
 \*INV: por qué?  
 \*ERI: porque ellos no se respetan como primos, se respetan, no se respetan, se tratan como enemigos.

Como parte de esta preocupación por mantener las buenas relaciones y expectativas de “buen niño” está la importancia que tiene el cumplir con el deber y las obligaciones dentro del sistema social al que se pertenece. El cumplir con los deberes es mantener el sistema y hay una conciencia imperativa de cumplir con las obligaciones que se nos han asignado (Kohlberg, 1969, 1976). Veamos ejemplos que apoyan claramente esta actitud:

Lorena, 3o.

- \*INV: aha oye y <Martha desobedece a sus papás>["] es una oración negativa?  
 \*LOR: mmm sí.  
 \*INV: por qué?  
 \*LOR: porque desobedece y hay que obedecer siempre.

Beto, 3o.

- \*INV: aha oye y <Martín va a reprobar año>["] es una oración negativa?  
 \*BET: sí.  
 \*INV: por qué?  
 \*BET: porque tiene que pasar de año.

Magali, 5o.

- \*INV: muy bien <tú no trabajas>["] es una oración negativa?  
 \*MAG: es, es negativa porque quien no trabaja.  
 \*INV: porque qué?  
 \*MAG: e& el que no trabaja pues yo creo que está en contra de él [del?].  
 \*INV: aha.  
 \*MAG: xxx ## en contra de sus normas, no?

Angel, 5o.

- \*INV: bueno y <Luis se distrae en clase>["] es una oración negativa?

**\*ANG:** sí, porque si yo me, si yo me distraje y no traje la tarea fue mi responsabilidad que yo debí de estar atento y no andar echando relajo.

“Desobedecer”, “reprobar”, “no trabajar” y “distraerse” van en contra de tales expectativas y normas que han de cumplirse. Por lo que la mayoría de los niños en mi corpus consideraron este tipo de oraciones como “oraciones negativas” desde esta perspectiva donde pusieron particular énfasis en lo que “deben” o “tienen” que hacer.

Con estos ejemplos se resalta la fuerza de lo moral y lo social frente a la debilidad de la forma o estructura de la oración presentada. Para la mayoría de los niños entrevistados fue más importante atender a lo que es “malo”, o “bueno”, que fijarse en cómo se estructura una oración cuya naturaleza—al llevar el adverbio de negación “no”— podría considerarse “negativa”.

### c) Estadio 3

Finalmente, en el estadio 3 (edades de 10 a 12 años) Selman (1976) describe que el niño ya puede diferenciar su perspectiva de la del grupo al que pertenece. El proceso de toma de distancia ha seguido su curso y ahora, en una situación que involucra dos personas, el niño puede distinguir entre su perspectiva, la del otro e incluso la de un tercero. El posible inicio del periodo de operaciones formales—donde, en principio, las acciones concretas son representadas, organizadas y coordinadas en sistemas cada vez más complejos—empieza a facilitar que se sea un espectador imparcial que distingue los distintos puntos de vista dentro de una situación determinada. Hay mucho más “espacio” para tener una perspectiva relativa.

A partir del desarrollo moral este relativismo es lo que caracteriza el tercer nivel propuesto por Kohlberg llamado “post-convencional”.<sup>11</sup> En este nivel hay, ya, un cierto relativismo que abarca no sólo diferentes situaciones sino también la conciencia de que las personas siguen una serie de valores y reglas definidas por y dentro de su grupo social, aunque éstas todavía deben seguirse por el bien del contrato social (Kohlberg, 1969, 1976). También hay ya una consideración a ciertos valores o derechos universales —la vida, la libertad y los derechos individuales— como lo podemos ver en la siguiente respuesta de Angel de quinto año quien hace referencia a su derecho a la educación:

Angel, 5o.

- \*INV: <no vas a la escuela>[“] es una oración negativa?  
\*ANG: sí, porque es mi deber ir a la escuela, tengo el derecho de ir, es una necesidad que tengo para tener una carrera, sí tener una buena profesión.

Dentro de este nivel “post-convencional” también se encuentra la posibilidad que tiene un sujeto de elegir los principios éticos, universales, que ha de seguir. Como en general, las leyes siguen estos principios universales, entonces se sigue la ley. Sin embargo, en casos donde ley y principios entran en conflicto<sup>12</sup>, este nivel de razonamiento moral permitiría al sujeto tomar decisiones más autónomas. En mi corpus encontré una respuesta de este tipo, la de Joaquín, también de quinto grado, que podría ilustrar este tipo de razonamiento:

Joaquín, 5o.

- \*INV: muy bien oye y <Martha desobedece a sus papás>[“] es una

---

<sup>11</sup> Los estadios de este tercer y último nivel son: 5. Contrato social o utilidad y derechos individuales y 6. Principios éticos universales.

<sup>12</sup> Como parte del protocolo que Kohlberg usa para estudiar el desarrollo moral se encuentra “el dilema de Heinz” donde éste se ve confrontado a robar una medicina para salvar la vida de su esposa: ¿Se justifica el robo? En este caso la ley (que prohíbe robar) y un principio (salvar la vida) entran en conflicto.

- oración negativa?
- \*JOA: pues se podría decir más o menos que sí.
- \*INV: mhm por qué?
- \*JOA: pues porque no está muy bien claro, porque también este no, por ejemplo, te dicen no le contestes a tus papás.
- \*INV: mhm.
- \*JOA: o luego, en casos que sí debes de decirles a tus papás cosas, pues sí se las debes de decir, o sea que eso yo lo pondría como en un signo de interrogación.

En este caso Joaquín parece estar confrontando la norma (“no le contestes a tus papás”) con alguna circunstancia (“en casos”) donde se podría salir de la norma. Con esto, Joaquín no está seguro, o relativiza (“lo *pondría* como un signo de interrogación”) lo negativo de una acción como “desobedecer”.

Por otra parte, fue de particular interés identificar desde la lingüística los diversos recursos que usaron los niños, principalmente los de quinto grado, para expresar la posibilidad de contemplar varios puntos de vista y de no considerar una sola perspectiva como *la* perspectiva válida. Recursos que permitieron, por ejemplo, “matizar” sus respuestas y quitarles el tono categórico de algunas que encontramos en los niños más pequeños.

Uno de estos recursos es, por ejemplo, el uso del pospretérito que encontramos en la respuesta de Joaquín arriba ilustrada. En este caso cuando Joaquín dice: “pues se *podría* decir más o menos que sí.” y “lo *pondría* como un signo de interrogación”, el pospretérito le da un valor de duda (Barriga Villanueva, 1997)<sup>13</sup> a la cuestión de la desobediencia de Martha. Es decir, aminora la postura del hablante y evita su compromiso.

---

<sup>13</sup> Para un análisis de los diferentes valores modales, temporales y otros usos del pospretérito sugiero consultar Barriga Villanueva (1997). En este artículo, la autora busca “desplegar las entretelas de la compleja estructura del *pospretérito* reflejada ahora en el lenguaje periodístico [...]”. Para ello hace un análisis minucioso de los múltiples usos del pospretérito en los titulares del periódico *La Jornada*. Véase

Otro recurso es el uso de algunos verbos modales. Por ejemplo, contrastemos la respuesta siguiente de Quetzalli de primer grado con la de Viridiana de quinto:

Quetzalli, 1o.

- \*INV: aha oye y <Luis se distrae en clase>[“] es una oración negativa?  
\*QUE: sí, porque si, porque si no trabajas te regañan.

Viridiana, 5o.

- \*VIR: <Luis se distrae en clase>[“] sí es negativa porque si Luis no pone atención a lo que dice la maestra, puede reprobado el año.

Ante la misma oración, Quetzalli se centra en un tipo de consecuencia concreta y prácticamente inevitable de “distraerse”: el regaño. Por su parte Viridiana matiza su respuesta al usar el verbo “poder” para implicar que existe la *posibilidad* de reprobado año, pero la consecuencia de “distraerse” no es inevitablemente el “reprobado el año”.

De la misma manera podemos analizar el siguiente par de respuestas:

Beto, 3o.

- \*INV: muy bien <no tienes amigos>[“] [=! interrupción] bueno seguimos <no tienes amigos>[“] es una oración negativa?  
\*BET: sí.  
\*INV: sí?  
\*BET: sí.  
\*INV: por qué?  
\*BET: porque tengo que tener amigos.

Magali, 5o.

- \*INV: bueno <no tienes amigos>[“] es una oración negativa?  
\*MAG: sí, también es una oración negativa porque si no tengo amigos puedo este tener sentimientos malos hacia las personas.

Con el par de ejemplos anteriores podemos contrastar el peso que tiene la norma para Beto (“tengo que tener amigos”) y, nuevamente la *posibilidad* que expresa Magali

---

también García Fajardo (2001) donde presenta un marco de análisis de la modalidad como instrumento para el análisis del discurso.

de que al no tener amigos uno pueda tener malos sentimientos hacia las personas y con ello no cumplir con las expectativas o normas de convivencia.

Con la presentación de las respuestas de este apartado he querido ilustrar varios puntos. El primero de ellos se refiere, como ya mencioné, a la fuerza de lo moral y lo social frente a la debilidad de la forma o estructura de la oración presentada. Los niños que contestaron dentro de esta interpretación de “aceptabilidad social” del adjetivo “negativa” elaboraron sus respuestas a partir de la serie de inferencias, a nivel moral y social, que se desprendieron de cada una de las oraciones presentadas sin considerar los límites de la estructura misma de la oración. La forma oracional estuvo lejos de representar lo significativo del mundo en el que se desenvuelven los niños entrevistados. De hecho, la alta frecuencia de respuestas desde lo moral en tercero y quinto grado, nos habla de que para estos niños este tipo de reflexiones sociales y morales están en el centro de sus preocupaciones, aún y cuando los niños de estos grupos, principalmente de quinto grado, tenían más posibilidades, por factores cognoscitivos y de experiencia escolar, de dar respuestas centradas en la forma de la oración.

Para elaborar sus ideas cada uno de ellos se basó en su conocimiento de las normas sociales y su propia experiencia. La mención al castigo, la importancia de mantener las buenas relaciones con los otros (e.g. tener amigos, no pelearse con los primos), lo malo de desobedecer y el tener que obedecer siempre a los papás, así como el énfasis en tener que poner atención y trabajar en la escuela para no reprobar año son ejemplos de tal conocimiento. En él se puede identificar la influencia que tiene, en el pensamiento infantil, las ideas y supuestos del grupo social—medio bajo—al que estos niños pertenecen. La cultura y sus instituciones—la escuela, la familia, el sistema

económico y político—dan forma a nuestro pensamiento y nos dan los valores y estándares necesarios para pertenecer a un grupo determinado (Rogoff, 1990).

Por otra parte, apreciamos que las ideas y perspectivas infantiles sobre lo social y lo moral se estructuraron dentro de un momento de desarrollo cognoscitivo determinado el cual se vio reflejado principalmente en que las respuestas se elaboraron a diferentes niveles de complejidad conceptual: desde lo individual y los valores concretos del castigo en primer año hasta las respuestas desde lo colectivo y los valores universales en quinto grado.

Por último, fue interesante ver la variedad de recursos lingüísticos que aparecieron en los niños en cada uno de estos extremos del pensamiento moral: desde la expresión contundente del deber ser (“tengo que”, “debes de”, “siempre”) hasta la expresión de los matices en la valoración de una conducta determinada que se hacen posibles gracias al uso de la modalidad (“puedo”, “podía” “diría que más o menos”, “en casos”). Los recursos lingüísticos se presentan, entonces, como una de las vías para acercarnos a lo cognoscitivo y lo social. Es aquí donde resalta lo esencial de considerar la interdependencia entre lo cognoscitivo, lo social y lo lingüístico al analizar las interacciones con el niño. Recordemos que al interior de un intercambio comunicativo el niño da significado a sus palabras a partir de su propio conocimiento y representaciones conceptuales y, a la vez, a partir de dichas representaciones interpreta lo dicho por su interlocutor (Nelson, 1985). Las respuestas en este apartado buscaron ser muestra de ello.

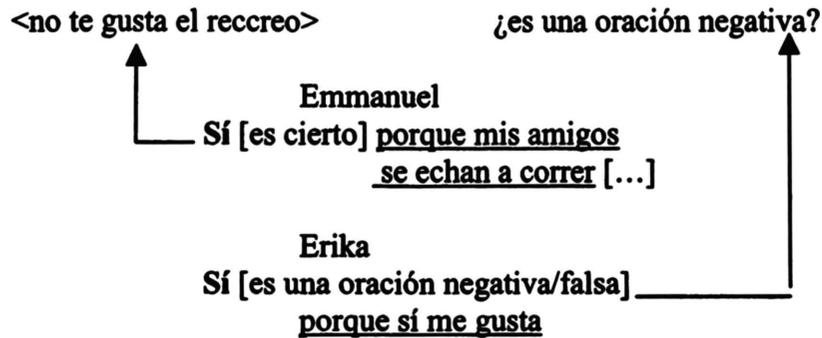
#### **4.2.2. Desde la verificación**

Al igual que en la primera interpretación del adjetivo “negativa”, en esta segunda, el niño centró su atención en un aspecto del significado de la oración presentada. De igual manera, la experiencia y conocimiento del mundo jugaron un papel importante en la elaboración de sus respuestas, pero esta vez, giraron en torno a la verdad o la falsedad de la oración presentada. Para los niños que respondieron de esta manera una oración “negativa” fue una oración “falsa” y una oración “verdadera” se consideró una oración “no negativa” o, incluso “positiva”.

En este punto me parece pertinente recordar que “la verdad” y “la falsedad” han jugado un papel importante en varios de los estudios que involucran la reflexión sobre el lenguaje. En el capítulo 2 presenté algunos de los estudios sobre la conciencia y juicios de gramaticalidad o aceptabilidad de ciertas oraciones donde los niños jóvenes se basaron en su propia experiencia para determinar la verdad o falsedad de las oraciones presentadas y con ellos elaborar sus juicios. A partir de esto si la oración presentada – sintáctica o semánticamente anómala—era verdadera, se aceptaba y si era falsa se juzgaba como agramatical o no aceptable (incluso en casos donde las oraciones eran gramaticales o semánticamente aceptables) (c.f. Gleitman *et al.*, 1972; Carr, 1979; Hakes, 1980).

Sin embargo, como señalé en el capítulo 3, el análisis de las respuestas de los niños basadas en la verdad y en la falsedad requirió tomar en cuenta una diferencia sustancial entre dos tipos de respuestas: las respuestas del tipo “sí/no es cierto” y el tipo de respuesta “sí/no es [oración ] falsa”. Como expliqué, entonces, las primeras fueron el resultado de trasladar el valor ilocutivo de pregunta a la oración presentada, mientras que las segundas resultaron de mantener dicho valor para el contenido proposicional de la

oración y la pregunta sobre ella. Veamos el siguiente esquema con los ejemplos ya presentados de Emmanuel y Erika (cf. capítulo 3):



En ambos casos las respuestas a la pregunta “¿es una oración negativa?” es la misma “sí”. Sin embargo, las respuestas al por qué me llevaron a considerar una distinción importante. Con la respuesta “sí, porque mis amigos se echan a correr” nos damos cuenta que Emmanuel interpretó mi pregunta como:

[Es cierto que] “¿No te gusta el recreo?”

En cambio, es claro que Erika respondió a la pregunta “¿es una oración negativa?” donde “oración negativa” se interpretó como “oración falsa”. Ambos tipos de respuestas verifican, pero cosas diferentes. Las primeras verifican si lo dicho en la oración es cierto o no. Las segundas, si la oración presentada es “negativa” (“falsa”) o no (“verdadera”). La verificación que suponen estos dos tipos de respuestas está a dos niveles diferentes: las respuestas “sí/no es cierto” se encuentran a nivel de la experiencia. Las respuestas del tipo “sí/ no es [oración] falsa” se encuentran a nivel del reconocimiento de una característica de la oración. Es este último tipo de verificación el que implica una reflexión metalingüística.

¿Cómo explicar las respuestas como la de Emmanuel? Podría pensarse que una posible explicación se encuentra en la entonación con que presenté las oraciones, la cual pudo tener repercusiones en la forma en que los niños, como Emmanuel, interpretaron lo que les preguntaba. El tono ascendente (no-interrogativo) con que en ocasiones terminé algunas oraciones (cf. capítulo 3) pudo llevar a que los niños interpretaran el valor ilocutivo de pregunta como perteneciente a la oración. Sin embargo, después de haber hecho una revisión minuciosa en las grabaciones del tono que usé al presentar las oraciones y el tipo de respuesta obtenido por los niños, pude concluir que, para la mayoría de la muestra, no hubo una relación directa entre tonos con que terminé las oraciones (ascendente no-interrogativo/ descendente) y traslado de valor ilocutivo de pregunta a la oración presentada. El mismo caso de Emmanuel es un ejemplo de ello. Presenté la oración <No te gusta el recreo>[“] con un tono descendente. No obstante, Emmanuel trasladó el valor de pregunta a la oración. Por otro lado, en la mayoría de los casos donde las oraciones se presentaron con tono ascendente no-interrogativo, las respuestas reflejaron un mantenimiento del valor ilocutivo para el contenido de la oración y para la pregunta, dándose respuestas de tipo metalingüístico.

La explicación a la que me ciño, sin querer eliminar del todo la entonación, la ilustro con el siguiente ejemplo, también de Emmanuel:

Emmanuel, 1o.

- \*INV: mhm oye y <Martín no va a reprobar año>[“] es una oración <negativa?>[>].
- \*EMM: <sí porque>[<] porque estudia y hace todo lo que le dice la maestra y su papá y su mamá.

En este caso, vemos que Emmanuel explica por qué Martín no va a reporbar año: estudia mucho y hace todo lo que le dice la maestra y su papá y su mamá.

Ha dado un contexto dentro del cual la oración presentada tiene sentido. Algunas investigaciones en el campo de la reflexión metalingüística (e.g. Donaldson, 1986 y Levelt, 1977) han sustentado que esta práctica de dar o construir un contexto se da con frecuencia en los experimentos que tratan de elicitar juicios de gramaticalidad a partir de la presentación de oraciones aisladas. Proponen que este ejercicio es congruente con la expectativa que se tiene en todo intercambio comunicativo: lo que diga el hablante habrá de ser pertinente y habrá de tener sentido, como lo explica Donaldson en la siguiente cita:

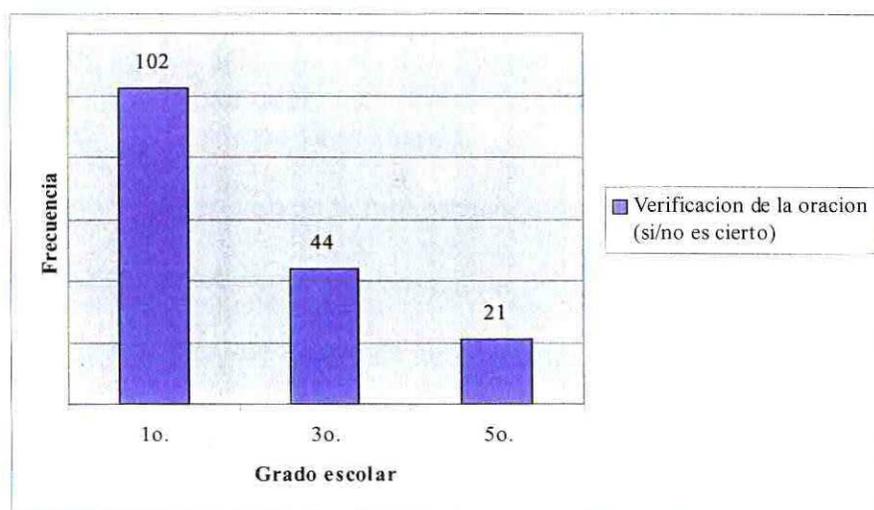
**If the subjects are accustomed to making use of the assumption that what a speaker says will make sense, then it is reasonable to suppose that they will attempt to construct a context which will render the sentence acceptable. (p.20)**

Aunque mi objetivo no era elicitar juicios de gramaticalidad propiamente dichos, requerí, de todas formas, de un tipo de juicio. El que algunos niños hayan tenido la necesidad de crear un contexto para darle sentido a las oraciones presentadas podría ser, entonces, una estrategia común, que usamos los hablantes ante una situación donde tenemos que lidiar o interpretar oraciones fuera de contexto.

El las siguientes páginas, presentaré el análisis detallado de la esta categoría “sí/no es cierto” para, porteriormente, presentar aquella de “sí/no es falsa”.

### La categoría “Sí es cierto / No es cierto”.

Como señalé, las respuestas “sí /no [es cierto]” verifican lo que dice la oración. El niño afirma, o niega, lo dicho en ella y busca dar un contexto dentro del cual ésta tenga sentido. En la gráfica 2 presento la frecuencia de este tipo de respuestas al interior de cada grado escolar donde fue interesante notar que esta estrategia decreció sensiblemente en su uso. Mientras fue común en los niños de primero, en los de quinto fueron escasas.<sup>1</sup>



Gráfica 2. Frecuencia por grado de las respuestas “sí/no es cierto”.

En las siguientes páginas presentaré la forma en que identifiqué este tipo de respuestas.

### Las respuestas “Sí es cierto que...”

¿Qué aspectos de las interacciones con los niños me permitieron identificar este tipo de respuestas? Veamos los siguientes ejemplos de Emmanuel, ya presentado y de Quetzalli de primer año:

<sup>1</sup> Me parece interesante contrastar esta gráfica con la 1, desde la aceptabilidad social, donde las frecuencias aumentaron en sentido contrario.

Emmanuel, 1o.

- \*INV: mhm oye y <Martín no va a reprobar año>["] es una oración <negativa?>[>].  
\*EMM: <sí porque>[<] porque estudia y hace todo lo que le dice la maestra y su papá y su mamá.

Quetzalli, 1o.

- \*INV: bueno y <Julio no deshizo su rompecabezas>["] <es una> [>].  
\*QUE: <porque> [<].  
\*INV: oración negativa?  
\*QUE: sí.  
\*INV: por qué?  
\*QUE: porque ya se aburrió.

Como un primer paso en la interpretación de estas respuestas fue central tomar en cuenta los códigos de transcripción. Los signos [>] y [<] indican que hubo un *traslape* entre las palabras contenidas dentro de los corchetes <>. Con esto en mente podemos ver que en los tres casos los niños dieron sus respuestas *antes* de que yo terminara de hacer la pregunta “¿es una oración negativa?”. Junto con esta consideración, y como un segundo paso, analicé estas respuestas bajo la primera interpretación de “negativa” (desde la aceptabilidad social), donde el caso de Emmanuel, por ejemplo, se leería de la siguiente manera:

\*<Martín no va a reprobar año> *sí* [es “malo/socialmente no aceptado”] *porque estudia mucho y hace todo lo que le dice a la maestra y su papá y su mamá.*

Vemos que esta interpretación no tiene mucho sentido porque lo socialmente esperado y aceptado es que Martín no vaya a reprobar año, tal y como lo dice oración. Traté, entonces, de analizarla bajo la interpretación de “oración negativa” como “oración falsa”, donde este mismo ejemplo se leería como sigue:

*\*<Martín no va a reprobar año> sí [es una oración falsa] porque estudia mucho y hace todo lo que le dice a la maestra y su papá y su mamá.*

Esta lectura, tampoco satisface una interpretación adecuada porque el estudio y hacer todo lo que dice la maestra lleva a que, en general, no se repruebe año, como es el caso del supuesto Martín de la oración. Pensé, entonces, que Emmanuel contestó de la siguiente manera:

*<Martín no va a reprobar año> sí es cierto porque estudia y hace todo lo que le dice a la maestra y su papá y su mamá.*

Es decir, Emmanuel interpretó mi pregunta como:

“¿Martín no va a reprobar año?”

Lo mismo podríamos decir para el caso de Quetzalli de primero donde la interpretación de mi pregunta y la respuesta de la niña se leerían como sigue:

Quetzalli: *<¿Julio no deshizo su rompecabezas?> sí es cierto porque ya se aburrió.*

También encontré este tipo de respuestas en tercero y quinto grado como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Patricia, 5o.

\*INV: bueno <el mar no es rojo>[“] es una oración negativa?

\*PAT: no.

\*INV: por qué?

\*PAT: sí! porque el mar es este azulito verde de todos colores pero no rojo.

Me parece pertinente analizar la secuencia de esta respuesta en detalle. La primera respuesta de Patricia a la pregunta “<el mar no es rojo>¿es una oración negativa?” fue “no”, la cual se podría leer como “no es negativa/no es falsa”. No obstante, después de la pregunta “¿por qué?” la niña cambia su respuesta a “sí”, con lo que su respuesta ya no

puede leerse como “sí es una oración falsa” sino como *sí es cierto que* [el mar no es rojo] *porque el mar es azulito verde de todos colores pero no rojo.*

De este ejemplo quiero resaltar el hecho de que cada respuesta que dio Patricia “no” y “sí” correspondería a los diferentes niveles. La primera respuesta está centrada en la frase “oración negativa”, es decir hubo una interpretación metalingüística de mi pregunta. La segunda respuesta refleja el traslado del valor de pregunta a la oración misma resultando en la verificación de lo que ésta dice. ¿Qué puede indicar este cambio? Podría ser un ejemplo de lo que algunos autores han considerado como el “cambio en el foco de la atención” que caracteriza a la conciencia metalingüística (cf. Cazden, 1976; Ryan y Ledger, 1979; Van Kleeck, 1982.). En el caso de Patricia, podríamos decir que el foco de su atención cambió de lo metalingüístico (la falsedad como característica de esta oración) a lo dicho en la oración, ejemplificando una de las características de este tipo de conciencia: su inestabilidad (Read, 1978).

### **Las respuestas “No es cierto que...” 1a. Parte**

Con el mismo esquema de interpretación analicé las respuestas de tipo “no”, donde la lectura que hice de estas respuestas fue “no es cierto que...”. Veamos el siguiente ejemplo de Mónica de primer grado:

#### Mónica, 1o.

- \*INV: mhm y <Se me olvidó la tarea>[“] es una oración negativa?
- \*MON: no.
- \*INV: por qué?
- \*MON: porque la tienes que apuntar.

Al final de la lectura de este ejemplo, dado que Mónica hace referencia al deber o norma social (“la *tienes que* apuntar [la tarea]”) podría pensarse que su lectura puede

hacerse desde la interpretación de aceptabilidad social del adjetivo “negativa”. Sin embargo, para que ese fuera el caso, la primera respuesta debió haber sido “sí [es “malo”/”socialmente no aceptado”]”, pero vemos que la respuesta es precisamente la contraria. Al repetir los pasos que seguí con las respuestas del apartado anterior, vemos, entonces, que este ejemplo no puede tener una lectura adecuada desde esta primera interpretación ya que se leería de la siguiente manera:

*\* <Se me olvidó la tarea> no [es “malo/socialmente no aceptado”] porque la tienes que apuntar.*

Y, entonces, se asumiría que “olvidarse de la tarea” *no* está fuera de lo que se espera socialmente, y esto no es así. Esto último me lleva a hacer notar un punto interesante: a partir del análisis de este ejemplo se puede esbozar una relación entre las normas sociales y lo que es cierto: la norma es lo cierto.

Por otra parte esta misma respuesta tampoco podría tener una lectura adecuada bajo la interpretación de “negativa” como “falsa” porque quedaría de la siguiente manera:

*\*<Se me olvidó la tarea> no [es falso] porque la tienes que apuntar.*

Donde parecería que, efectivamente, a Mónica “se le olvidó la tarea porque la tiene que apuntar”, lo cual, me parece que no tiene mucho sentido.<sup>2</sup> La lectura de esta respuesta sería, entonces la siguiente:

*No es cierto que <Se me olvidó la tarea> porque la tienes que apuntar.*

Tomé esta lectura como la más adecuada porque es consistente con la suposición de que los niños, al tratar de darle sentido al diálogo, usarían su conocimiento y

---

<sup>2</sup> Para que se diera esta interpretación hubiera sido necesaria una respuesta como <Se me olvidó la tarea> no [es falso] porque la tienes que apuntar *y no la apunté.*

experiencia previa tanto para interpretar las oraciones como las preguntas sobre ellas (Nelson, 1985, 1996).

También encontré este tipo de respuestas “no es cierto que...” en tercero y quinto grado como podemos ver en Armando y Viridiana:

Armando, 3o.

- \*INV: bueno <Julio deshizo su rompecabezas>[“] es una oración negativa?
- \*ARM: no.
- \*INV: por qué?
- \*ARM: porque su papá gasta el dinero en comprarle las cosas.

Viridiana, 5o.

- \*INV: a ver <no tienes amigos>[“] es una oración negativa?
- \*VIR: no.
- \*INV: por qué?
- \*VIR: porque si no tuvieras amigos, no te relacionarías con nadie.

Donde la interpretación respectiva nuevamente es:

*Armando: No es cierto que <Julio deshizo su rompecabezas> porque su papá gasta el dinero en comprarle las cosas.*

*Viridiana: No es cierto que <no tienes amigos> porque si no tuvieras amigos no te relacionarías con nadie.*

**Las respuestas “No es cierto que...” 2a. Parte**

Veamos ahora la siguiente respuesta de Berenice de primer grado:

Berenice, 1o.

- \*INV: bueno ahora a ver <no te gusta el recreo>[“] es una oración negativa?
- \*BER: no.
- \*INV: por qué?
- \*BER: porque sí me gusta, tengo tengo tiempo de jugar, de comprar.

En este caso vemos que podemos volver a interpretar la primera respuesta, *no*, de Berenice bajo la forma de “no es cierto que...”:

*No es cierto que <no te (me) gusta el recreo> porque sí me gusta tengo tiempo de jugar de comprar.*

Sin embargo, en esta respuesta de Berenice hay una diferencia importante con respecto a las respuestas del apartado anterior. Diferencia que tiene que ver con la relación que se establece entre la oración presentada (<no te gusta el recreo>) y la respuesta de Berenice (“sí me gusta”) donde vemos que entre ambas se establece una *relación de contradicción*, relación que implica que cuando una proposición *p* es verdadera, su negación  $\sim p$  es falsa y viceversa. Si asumimos que la respuesta de Berenice es verdad, la oración presentada es falsa, por ser la negación de la respuesta de Berenice. También encontré ejemplos de este tipo de respuestas en tercero y quinto grado:

Beto, 3o.

\*INV: ahora <el cielo no es azul>[“] es una oración negativa?  
\*BET: no, porque es azul.

Marcela, 5o.

\*INV: oye y <tú no trabajas>[“] es una oración negativa?  
\*MAR: ## no.  
\*INV: por qué?  
\*MAR: porque yo sí trabajo.<sup>3</sup>

Este tipo de respuestas también se dio con respecto a oraciones sin negación donde el niño dio como respuesta la oración contradictoria correspondiente, por ejemplo:

Luis Miguel, 1o.

---

<sup>3</sup> Nótese que aquí también podemos subrayar el significado que Marcela le confiere al verbo “trabajar” donde se trata de su actividad al interior del salón de clase y no a una actividad remunerada elección como expliqué en el apartado “Explorando el espectro de respuestas”

- \*INV:           aha bueno oye y <Pedro<sup>4</sup> se distrae en clase>[""] es una oración negativa?  
 \*LUI:           no.  
 \*INV:           por qué?  
 \*LUI:           porque no se distrae en clase?

Donde la respuesta de Luis Miguel se lee como:

*No es cierto que [Luis se distrae en clase] porque no se distrae.*

Otros ejemplos de este tipo de respuesta los encontramos en tercer grado:

Erika 3o.

- \*INV:           aha y <mis primos se pelean a cada rato>[""] es una oración negativa?  
 \*ERI:           mmm no.  
 \*INV:           por qué?  
 \*ERI:           porque, porque ahorita no se están peleando.

Los ejemplos anteriores resaltan la función del adverbio de negación “no” como operador cuya presencia cambia el valor de verdad, de la respuesta del niño en relación con la oración presentada como ya había mencionado. ¿Por qué, entonces, los niños de este apartado no contestaron que las oraciones presentadas *sí* eran oraciones “negativas” porque eran “falsas”? (o no lo eran como en el caso de Luis Miguel). Podría hacer otra pregunta más: ¿En qué momento se deja, por ejemplo, de centrar la atención en la información dicha en la oración—y decimos que algo es o no es cierto— para, posteriormente, centrarnos en el reconocimiento de una característica propia de esa oración—y decimos que es falsa o verdadera? Ambos tipos de respuestas están íntimamente relacionados, porque necesitamos saber si un hecho es cierto o no, para poder evaluar un enunciado como falso o verdadero.

---

<sup>4</sup> En esta ocasión se cambió el nombre en la oración de "Luis" a "Pedro" porque el niño entrevistado se llamaba Luis

Quisiera proponer, entonces, este tipo de respuestas como reflejo de un momento de *transición* entre dos tipos de estrategias para responder a una pregunta que supone una reflexión metalingüística donde, en este caso, el paso de la reflexión sobre lo dicho, el significado de la oración, a la reflexión sobre la característica de la verdad o falsedad de la misma no es uno claramente definido o excluyente. Por el contrario, se necesita la reflexión sobre lo dicho en la oración para poder hacer un juicio de la oración misma en los términos que se requieran, en este caso, por ejemplo, si se trataba de una oración negativa, bajo la interpretación de “falsa”.

**Una “oración negativa” es una “oración falsa”**

Veamos los dos ejemplos siguientes de Berenice y el ya presentado de Erika:

**Berenice, 1o.**



cierto”). Por su parte, Erika verifica que la oración es falsa. Este es el tipo de respuesta que se basa en una interpretación metalingüística de mi pregunta y que constituyó la categoría que ahora describo.

En primer grado y en quinto encontré ejemplos similares:

**Montserrat, 1o.**

- \*INV:           bueno <no hay contaminación en la ciudad de México>[“] es una oración negativa?
- \*MON:           sí.
- \*INV:           por qué?
- \*MON:           porque hay mucha contaminación.

Al igual que en el ejemplo de Erika, en este caso, entre la oración presentada (<no hay contaminación en la ciudad de México>) y la respuesta de Monserrat (“hay mucha contaminación”) se establece una relación de contradicción y su respuesta puede leerse como:

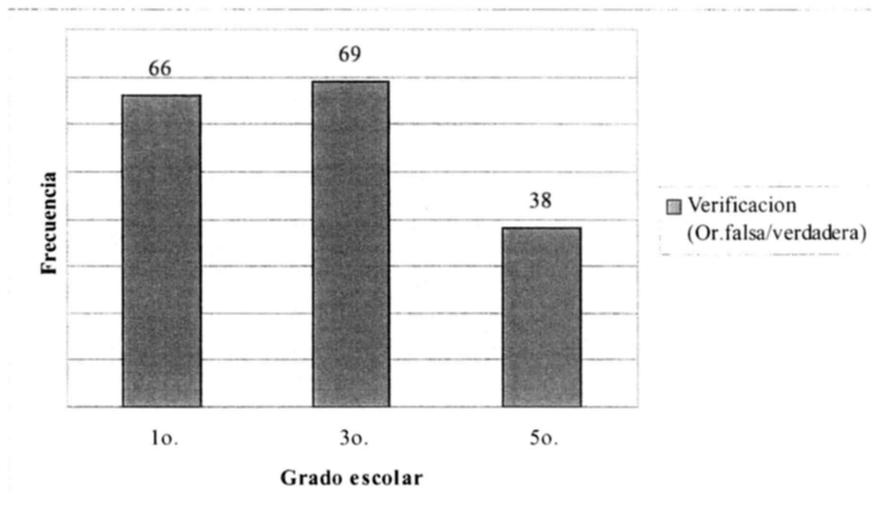
<No hay contaminación en la ciudad de México> *Sí es una oración negativa [falsa] porque hay mucha contaminación.*

Lo mismo podemos decir para el siguiente ejemplo:

**Angel, 5o.**

- \*INV:           muy bien <no tienes amigos>[“]es una oración negativa?
- \*ANG:           sí porque sí tengo amigos que me apoyan, yo también los apoyo a ellos, me divierto con ellos, jugamos, pasamos ratos muy buenos.

En la gráfica 3 podemos ver la frecuencia de este tipo de respuesta en cada uno de los grupos estudiados.



**Gráfica 3. Frecuencia de respuesta por grado de la interpretación del adjetivo “negativa” desde la verificación.**

Como vemos, fueron el primer y tercer grado los que tuvieron una frecuencia mayor de este tipo de respuestas (un total de 66 y 69 respectivamente) y en ambos casos es el segundo tipo de respuesta más frecuente para esos grados. Esto es indicador de que los niños tanto de primero como de tercero contestaron a la pregunta “es una oración negativa?” desde la verdad o falsedad de las oraciones, no siendo este el caso para el quinto grado.

Dentro de esta categoría de respuestas algunos niños también respondieron que la oración *no* era “negativa”, es decir “*no* era falsa”. En estos casos la respuesta del niño—al valorar la oración presentada como no-falsa—ya no estableció una relación de contradicción con la presentada, sino que responde con la misma oración, como en el ejemplo siguiente:

Montserrat, 1o.

\*INV: sí? bueno entonces te voy a decir unas oraciones y tú me dices si son negativas, sale? a ver por ejemplo <hoy no es domingo>[“] es

- una oración negativa?  
 \*MON: no.  
 \*INV: por qué?  
 \*MON: porque no es domingo.

Donde hemos hecho una lectura de la respuesta como:

<Hoy no es domingo> *no* [es una oración negativa [*falsa*]] *porque no es domingo*.

Este tipo de respuestas también las encontramos en tercero y quinto. Sin embargo, en algunas respuestas encontramos un elemento que hace que haya una diferencia significativa entre las respuestas del primer grado y las de los dos restantes. Veamos primero el caso de Jorge de tercero:

Jorge,3o.

- \*INV: <no vas a la escuela>[“] es una oración negativa?  
 \*JOR: ah no.  
 \*INV: por qué?  
 \*JOR: porque dice <no vas a la escuela>[“] y es que no va a la escuela.

Como podemos ver Jorge estructura su respuesta con el verbo “decir”<sup>6</sup> lo cual trae consecuencias importantes. La oración presentada <no vas a la escuela>, por ejemplo, está estructurada con el pronombre de segunda persona, lo cual pudo haber sido una pauta para que Jorge respondiera en primera persona dado el juego que se da entre ambos pronombres en una situación dialógica<sup>7</sup> (Benveniste, 1966) como lo veremos más adelante.

---

<sup>6</sup> Para una presentación más detallada del uso del verbo “decir” y su significado en nuestro corpus ver la tercera parte del análisis “Análisis del uso de los pronombres personales y otros elementos en las respuestas infantiles.”

<sup>7</sup> Y que ocurrió en otros casos de mi corpus (cf. Berenice, de primero en el apartado “No es cierto que: 2a. parte” y Marcela de quinto).

Sin embargo, esto no ocurre ya que al optar por estructurar su respuesta con el verbo declarativo “decir”, el niño se refiere directamente a la oración, a lo que ésta asierta. La segunda parte de la respuesta (“y es que no va a la escuela”) también es importante ya que, en primer lugar está estructurada en tercera persona—sin entrar al juego subjetivo que se da entre los pronombres “yo” y “tú”—y además, repite, para enfatizar, lo que dice la oración (“no va la escuela”). Por último, la combinación de los dos factores anteriores más el uso de la frase “y es que” (que parece establecer una relación de equivalencia entre ambas oraciones) me dan las pautas para decir que para Jorge lo que se dice, es y, por lo tanto, no puede ser falso. Veamos un caso similar en quinto grado:

Patricia, 5o

- \*INV: muy bien <no hay contaminación en la ciudad de México>[“] es una oración negativa?  
\*PAT: no.  
\*INV: por qué?  
\*PAT: porque está diciendo que <no hay>[“] este, cómo se dice #  
\*INV: <contaminación>[>].  
\*PAT: <contaminación en México>[“].

Este ejemplo también me parece interesante porque la respuesta de Patricia no se basa en su experiencia o conocimiento del mundo. Patricia se abstrae de tales condiciones, y parte de la base, como Jorge, de que lo dicho en la oración, es verdad, por el hecho de que se está diciendo.

Quisiera contrastar este ejemplo con otro dos. Primero, con el caso de Magali, también de quinto grado quien ante la misma oración respondió: “sí es negativa porque es imposible que no haya contaminación en la ciudad de México”, donde su respuesta está claramente basada en su conocimiento y experiencia. También quiero notar el contraste

que hay entre la respuesta de Patricia y la de Areli de primer año quien ante la misma pregunta, “<No hay contaminación en la ciudad de México, ¿es una oración negativa?” respondió “sí” [es cierto] “porque no tiran basura”. En un sentido podríamos decir que tanto Areli como Patricia dejaron de lado su conocimiento del mundo para dar una respuesta. Sin embargo, la diferencia entre ambas respuestas es sustancial: Areli busca dar un contexto bajo el cual darle sentido a la oración presentada, mientras que Patricia no busca tal contexto y asume la verdad de la oración presentada, por el hecho de haber sido dicha.

Otra característica interesante que encontré en las respuestas de esta categoría fue el uso de frases como “es cierto”, “la verdad” que hacen referencia al hecho de que la oración presentada no es falsa, sino cierta o verdadera:

Lorena,3o.

\*INV: bueno ahora a ver <el mar no es rojo>[“] es una oración negativa?  
\*LOR: ## no.  
\*INV: por qué?  
\*LOR: porque dice que no es rojo y es cierto.

Nótese que esta respuesta, aunque usa la frase “es cierto” no se clasificó dentro del tipo de respuestas “sí/no es cierto”. Para ello hubiera sido necesario que Lorena respondiera de manera afirmativa a la primera parte de la pregunta “¿es una oración negativa?” Sin embargo, hizo lo contrario, dando por resultado una lectura de “no es [oración] falsa”

Patricia,5o.

\*INV: bueno <tú no manejas>[“] es una oración negativa?  
\*PAT: no.  
\*INV: por qué?

\*PAT: porque me está diciendo la verdad, no manejo yo .

Vale la pena resaltar este tipo de respuestas porque señalar *explícitamente* una característica de la oración presentada es lo que para algunos autores representa la manifestación de la conciencia metalingüística en su sentido más estricto (cf. Brédart y Rondal, 1982; de Chaudron, 1983; Gombert, 1991; Hakes, 1980). Mayor interés cobra este hecho cuando vemos que estas frases, aunque no muy frecuentes, sólo las encontré en los grupos de tercero y quinto. Es decir fueron los niños de grados escolares más avanzados los que pudieron hacer explícita esta característica, lo cual indica un mayor desarrollo en las capacidades para reflexionar sobre la lengua.

Por último, quiero ilustrar algunas respuestas que encontré sólo en quinto grado que, aunque poco frecuentes, considero importante presentar. Veamos el siguiente caso de Magali:

Magali,5o.

- \*INV: oye y <Margarita perdió su monedero>[""] es una oración negativa?  
\*MAG: pues podría ser negativa o positiva según con la forma que se esté viendo.  
\*INV: a ver por qué?  
\*MAG: porque si decimos que es positiva puede ser que porque a uno también se le puede perder el monedero.  
\*INV: aha.  
\*MAG: si decimos que es negativa porque hay a quienes no se les pierde le monedero.

La primera observación que podemos hacer es el uso de los términos “negativa” y “positiva” que la niña contrapone en su respuesta. El uso de la palabra “positiva” en mi corpus lo ilustré inicialmente cuando hablé de la primera interpretación del adjetivo “negativa” donde el término “positiva” tuvo un sentido valorativo que refirió a una oración que representaba algo “bueno/ socialmente aceptado”. Ahora que Magali

presenta esta palabra en oposición a la palabra “negativa” en su interpretación de “falsa”, “positiva” refiere a que la oración es “verdadera” (sólo esta niña de quinto grado usó “positiva” en estos dos sentidos).

Por otra parte, el interés de esta respuesta radica en que ilustra el tipo de razonamiento que implica dejar de lado la idea de una sola perspectiva válida—o en este caso verdadera—para abrirse a la posibilidad de contemplar diferentes puntos de vista de manera *simultánea*, y de lo cual también hablé en el apartado referente a la interpretación desde lo moral. Recordemos que en dicho apartado se presentó en análisis de la siguiente respuesta de Joaquín de quinto:

Joaquín, 5o.

- \*INV: muy bien oye y <Martha desobedece a sus papás>[“] es una oración negativa?  
\*JOA: pues se podría decir más o menos que sí.  
\*INV: mhm por qué?  
\*JOA: pues porque no está muy bien claro porque también este no, por ejemplo, te dicen no le contestes a tus papás.  
\*INV: mhm.  
\*JOA: o luego, en casos que sí debes de decirles a tus papás cosas, pues sí se las debes de decir, o sea que eso yo lo pondría como en un signo de interrogación.

En el caso de Magali, la niña dice que la oración <Margarita perdió su monedero> podría ser *ambas* falsa o verdadera, es decir no se limita a una sola posibilidad. Con el resto de su respuesta (“según con la forma que se esté viendo”) la niña nos indica que esta propiedad de poder ser falsa o verdadera depende de la perspectiva que se tenga a partir de la propia experiencia (“a uno también se le puede perder el monedero”) o del conocimiento del mundo que se tenga (“hay a quienes no se les pierde el monedero”).

En otro momento de la entrevista Magali volvió a dar un ejemplo similar:

Magali, 5o.

- \*INV: muy bien <tú no manejas>[“] es una oración negativa?
- \*MAG: eh ##.
- \*INV: <tú no manejas>[“]
- \*MAG: puede ser que sea de las dos, no? una parte de las dos, no?
- \*INV: a ver por qué?
- \*MAG: [...]sí, negativa sería por decir que ya eres una persona grande ya tienes edad para manejar ya sabes manejar y ya tienes licencia y positiva sería que estás muy chico y no puedes manejar todavía el carro.

Nuevamente la niña contrapone dos posibilidades (“puede ser que sea de las dos, no?”), donde “las dos” se refiere a “negativa” y “positiva”, “falsa” y “verdadera”. Para ella, la oración “tú no manejas” es negativa (falsa) si “ya eres una [persona grande] ya tienes edad para manejar ya sabes manejar y ya tienes licencia”; por el contrario, la oración sería positiva (verdadera) si “estás muy chico y no puedes manejar todavía el carro”. Es decir nos da las *dos* condiciones necesarias para decidir si se trata o no de una oración “falsa”.

Al presentar este tipo de razonamiento en el apartado de la interpretación moral, dije, también, que la posibilidad de contemplar varios puntos de vista o de relativizar se manifestaba de diferentes maneras en la lengua a través de recursos como el uso de tiempos como el pospretérito o verbos modales. Esto mismo lo encontré en el caso de Magali quien en los dos ejemplos anteriores usa el verbo “poder”—en el primer caso además en pospretérito (“podría”)—lo cual enfatiza el valor de posibilidad (Barriga Villanueva, 1997; García Fajardo, 2001). Resalta, pues, el hecho de que, nuevamente, fue en quinto grado donde volví a encontrar esta posibilidad de expresión donde los recursos lingüísticos vuelven a ser el reflejo del momento de desarrollo cognoscitivo, con una mayor conciencia y un mayor nivel de reflexión.



### 4.2.3. Desde la sintaxis

La interpretación de la estructura sintáctica es la tercera y última interpretación del adjetivo “negativa” que encontré mi corpus. Puede considerarse “el punto de llegada” de la reflexión metalingüística, en términos del grado de explicitud, y de las expectativas escolares ya que las respuestas dentro de esta categoría hacen referencia a un aspecto meramente formal de la oración presentada. Dentro de las respuestas que conformaron esta categoría, la interpretación de la frase “oración negativa” refiere a aquella que tiene un elemento negativo, en particular el adverbio de negación “no”, como podemos ver en el siguiente ejemplo de Axel de quinto. grado.

#### Axel, 5o.

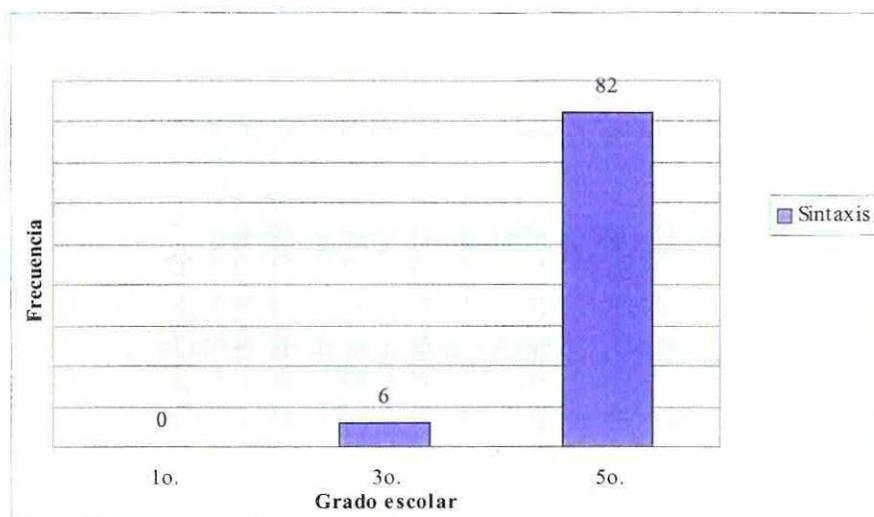
\*INV:   aha <no se me olvidó la tarea>[“] es una oración negativa?

\*AXE:   sí.

\*INV:   por qué?

\*AXE:   porque incluye el no[“].

La gráfica 4 muestra que fue, precisamente, en el grado de Axel donde encontramos el mayor número de respuestas que se centraron en la identificación del adverbio de negación.



Gráfica 4. Frecuencia de respuesta por grado de la interpretación del adjetivo “negativa” desde la sintaxis.

La comparación que se establece entre los tres grados escolares es, sin duda, la más saliente de todas, por la gran disparidad que hay, principalmente entre primero y quinto grado. Sin embargo, no todas las respuestas que incluí en esta categoría tienen la forma “ideal” de la respuesta de Axel. Por el contrario, los recursos que los niños emplearon para referirse a la presencia de la negación en la oración presentada fueron variados. Por ejemplo, uno de estos recursos fue **la repetición** del adverbio negativo, como vemos en los siguientes ejemplos de Sergio de quinto:

Sergio, 5o.

- \*INV: muy bien <tú no manejas>[“] es una oración negativa?
- \*SER: ###.
- \*INV: <tú no manejas>[“].
- \*SER: sí, es una oración negativa.
- \*INV: por qué?
- \*SER: porque yo no manejo, no tengo autorizado.

En otro momento de la entrevista:

### Sergio.5o.

- \*INV: a ver <tú no vas a la escuela>["] es una oración negativa?  
\*SER: sí.  
\*INV: por qué?  
\*SER: porque no voy a la escuela no ## no participo, no voy.

Al retomar el adverbio de negación y repetirlo, Sergio lo resalta, lo enfatiza y con ello nos muestra que lo ha identificado como el elemento que da a esa oración la característica de ser “negativa”.

Otra forma interesante de explicitar la negación la encontramos en el siguiente ejemplo de Lorena de tercero:

### Lorena. 3o.

- \*INV: bueno ahora <tú no trabajas>["] es una oración negativa?  
\*LOR: ## mmm {<yo no trabajo>["]} ## sí.  
\*INV: por qué?  
\*LOR: mmm porque está negando que yo no trabajo.

En este caso además de que Lorena retoma y repite el adverbio de negación de la oración, hace también referencia explícita al hecho de que en la oración “tú no trabajas” está implicado un **acto de habla** (Austin, 1962; Searle, 1969) particular: negar. Al hacer explícito este acto (“está negando”) y al repetir la oración con el adverbio de negación (“yo no trabajo”) Lorena hace una doble referencia a la negación. Esto me parece interesante porque para Lorena es importante explicitar la presencia tanto del adverbio de negación como del acto de habla que se encuentra detrás de él; como si el uno no implicara *per se* al otro y hubiera una necesidad de mencionar a ambos para explicitar y dejar clara la relación entre ellos. Encontré un caso similar en otro niño de tercer grado, pero donde hay una diferencia interesante:

Rafael, 3o.

- \*INV: mhm y <Martha desobedece a sus papás>[“] es una oración negativa?  
\*RAF: sí.  
\*INV: por qué?  
\*RAF: porque está negando que no quiere obedecer.

La oración presentada no contiene el adverbio de negación “no”, sin embargo, Rafael hace referencia al acto de negar porque identificó— y explicitó— el significado de negación implicado en el prefijo “des-” del verbo “desobedecer”. Este caso me parece ilustrativo del conocimiento bastante fino que pueden tener los niños ya desde tercero sobre su lengua. Más aún, me parece importante resaltar la capacidad para explicitar dicho conocimiento. Contrastemos las respuestas anteriores con la siguiente de Sergio:

Sergio, 5o.

- \*INV: a ver mira <hoy no es domingo>[“].  
\*SER: hoy no es domingo, eso sí es negativo.  
\*INV: eso sí es negativo.  
\*SER: sí, es negativo.  
\*INV: por qué?  
\*SER: porque nega (sic.) algo de lo que dice, o sea <hoy no es domingo>[“] es negativo, niega que es domingo.

En este caso Sergio, al igual que Lorena y Rafael, hace referencia a que en la oración está implicado un acto de negación. Sin embargo, la diferencia es que Sergio ya no tiene la necesidad de repetir en su respuesta el adverbio de negación mismo. Parecería que sabe que la presencia de este adverbio implica el acto mismo de negar y, por lo tanto, ya no hay la necesidad de explicitar ambos.

Otro recurso más que encontré en las respuestas que incluí en esta categoría fue el uso del verbo declarativo “decir” que se usó para hacer referencia explícita al adverbio de negación “no” tal y como se esperaría en el ámbito escolar: los niños dicen que la

oración que se les presenta es negativa dada la presencia del adverbio de negación. Su respuesta es explícita y se centra en dicho elemento, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

Lorena, 3o.

- \*INV: bueno y <no está prohibido fumar en el salón>["] es una oración negativa? <no está prohibido fumar>["].
- \*LOR: ## cómo?
- \*INV: <no está prohibido fumar en el salón>["].
- \*LOR: <{<no está prohibido>["]}>[>].
- \*INV: <es una oración negativa?>[<].
- \*LOR: sí.
- \*INV: por qué?
- \*LOR: porque ## porque ## porque dice que no["]

Sergio, 5o.

- \*INV: ah muy bien <no quieres reprobar año>["] es una oración negativa?
- \*SER: sí.
- \*INV: por qué?
- \*SER: porque dice <no quiero este reprobar año>["] o sea que está diciendo <no quiero>["] negativo no [".

Joaquín, 5o.

- \*INV: muy bien <no tienes amigos>["] es una oración negativa?
- \*JOA: también.
- \*INV: por qué?
- \*JOA: porque está diciendo que no["] que no tienes algo.

Otros verbos que se usaron para referirse al adverbio de negación fueron

“explicar”, “llevar” e “incluir” como lo muestran Joaquín y Axel de quinto:

Joaquín, 5o.

- \*INV: bueno oye y <mis primos no se pelean a cada rato>["] es una oración negativa?
- \*JOA: <mis primos no se pelean>["]?
- \*INV: mhm.
- \*JOA: sí, si es negativa.
- \*INV: por qué?
- \*JOA: porque ahí te está explicando que ellos no, o sea no se pelean, este

o sea ##.

Joaquín, 5o.

- \*INV: a ver si te digo <hoy no es domingo>["] es una oración negativa?  
\*JOA: este sí.  
\*INV: por qué?  
\*JOA: porque lleva el no["], o sea algo de no hacer algo.  
\*INV: ah muy bien <a ver no>[>].  
\*JOA: <y aparte>[<] coincide con el nombre de negativo.

Axel, 5o.

- \*INV: si te digo <no hay contaminación en la ciudad de México>["] es una oración negativa?  
\*AXE: sí.  
\*INV: por qué?  
\*AXE: porque incluye el no["].

Por otra parte, también encontré respuestas que hicieron referencia a la ausencia del adverbio negativo “no” aunque fueron muy pocas (16) y concentradas en los mismos niños que he ejemplificado a lo largo de este apartado, Axel, Joaquín y Aarón, todos de quinto:

Axel, 5o.

- \*INV: <se me olvidó la tarea>["] es una oración negativa?  
\*AXE: no.  
\*INV: no, por qué?  
\*AXE: porque no incluye el no["].

Joaquín, 5o.

- \*INV: muy bien a ver <el gato de Pepe se murió>["] es una oración negativa?  
\*JOA: no.  
\*INV: por qué?  
\*JOA: porque está diciendo que el gato se # que el gato se murió.  
\*INV: aha.  
\*JOA: mas no está diciendo que##que no["], por ejemplo no está diciendo este <el gato de Luis no se murió> o sea así.

**Aarón, 5o.**

- \*INV:** muy bien ahora <Julio deshizo su rompecabezas>[“] es una oración negativa?  
**\*AAR:** no.  
**\*INV:** no, por qué?  
**\*AAR:** porque está diciendo que lo deshizo.  
**\*INV:** aha.  
**\*AAR:** no que no lo deshizo.

Todas las respuestas anteriores muestran una clara conciencia del papel que una categoría sintáctica juega en una estructura oracional. La posibilidad de identificar el adverbio negativo “no” habla de la capacidad de algunos niños para explicitar su conocimiento sintáctico, lo cual representa una manifestación del grado de conocimiento que tienen del funcionamiento de su lengua. El que estas respuestas referentes a la estructura sintáctica de la negación se hayan dado en grados escolares donde el tema de las “oraciones negativas” ya no era parte de las lecciones de los libros de texto de español correspondientes (1993), nos habla de la familiaridad con las tareas escolares, la terminología gramatical y la consolidación del proceso de lectoescritura, lo cual repercutió, todo ello, en la posibilidad de responder a mis preguntas desde los parámetros escolares.

Es muy importante aclarar, sin embargo, que el hecho de que se hayan encontrado respuestas de este tipo en quinto no quiere decir que todos los niños de este grado respondieron de la misma manera, ni que siguieron los mismos criterios para responder a lo largo de la entrevista. El ejercicio de reflexión sobre las oraciones presentadas implicó un esfuerzo considerable aún para aquellos niños de quinto quienes

en la mayor parte de la entrevista contestaron dentro de los parámetros escolares. Aarón y

Joaquín son buenos ejemplos:

Aarón, 5o.

- \*INV: aha y <se me olvidó la tarea>[""] es una oración negativa?  
\*AAR: no  
\*INV: por qué?  
\*AAR: porque está diciendo que se le olvidó la tarea y no está diciendo no, no, ah no! sí, sí es.  
\*INV: a ver.  
\*AAR: sí, sí es.  
\*INV: sí es negativa.  
\*AAR: sí.  
\*INV: por qué?  
\*AAR: porque está diciendo que no trajo la tarea.

Joaquín, 5o.

- \*INV: oye y <Margarita no perdió su monedero>[""] es una oración negativa?  
\*JOA: no.  
\*INV: por qué?  
\*JOA: porque no, no este # ah no sí! sí es una oración negativa.  
\*INV: sí.  
\*JOA: sí.  
\*INV: por qué?  
\*JOA: porque anda diciendo que no, que no pierde las cosas, o sea que no perdió el monedero.

En el caso de Aarón vemos que en un inicio pareció que haría referencia a la ausencia del adverbio de negación. Sin embargo, finalmente, la decisión de si se trataba o no de una oración “negativa” se tomó con base en el significado de la oración presentada, principalmente de la identificación de la negación implicada en el verbo: “olvidar la tarea” implica que “no la trajo”. El caso de Joaquín es lo opuesto: al inicio parece que daría una respuesta donde “no perder el monedero” no es algo “negativo” dentro de su

interpretación moral. Sin embargo, Joaquín cambia su respuesta y finalmente dice que sí es una oración negativa “porque anda diciendo que *no* que *no* pierde sus cosas”. En esta respuesta, se puede apreciar el papel importante de la repetición del adverbio de negación, que mencioné al inicio de este apartado, la cual indica que dicho adverbio se ha identificado como el elemento que le da a esa oración la característica de ser negativa.

Estos dos casos—junto con otros que he ejemplificado a lo largo de este análisis—muestran, de nueva cuenta, que la capacidad para reflexionar sobre la lengua es inestable. Se dan continuas transiciones entre el complejo ejercicio de centrar la atención en las formas lingüísticas frente al omnipresente significado. Las respuestas de los niños y el cambio del foco de atención que encontramos en ellas se antoja un espiral con dos caras—significado y forma—donde el movimiento que implica la búsqueda del sentido a lo dicho hace que en un momento se vea una de las caras para que al siguiente instante se vea la otra y así sucesivamente.

Por último, quiero presentar otra de las respuestas de Axel de quinto, que contestó la mayor parte de la entrevista dentro de la interpretación sintáctica del adjetivo “negativa”:

Axel, 5o.

- \*INV: aha y <Margarita no perdió su monedero>[“] es una oración negativa?  
\*AXE: sí.  
\*INV: sí, por qué?  
\*AXE: porque no # no!, no no es negativa porque no incluye el, bueno sí incluye el no pero no es negativa  
\*INV: por qué?  
\*AXE: porque no, porque ya no lo, porque no lo perdió, lo traía consigo.

Este ejemplo, que me parece relevante porque muestra el juego o conflicto que se estableció en el momento en que Axel debió elegir una de entre dos interpretaciones del

adjetivo “negativa”, ambas viables y válidas para calificar a la oración presentada. Dado el curso de la entrevista con Axel, la primera respuesta “sí” me llevó a considerar, en un primer momento, que optaría por la interpretación sintáctica. Pero, no obstante el reconocimiento que hace de la presencia del adverbio negativo, se autocorrige y, finalmente considera la interpretación desde lo moral. Entre un juicio lingüístico basado en la forma y un juicio basado en el significado, éste último resultó más relevante y significativo para el niño, lo cual está de acuerdo con mis suposiciones y la teoría que les subyace (Nelson, 1985, 1996).

#### 4.2.4. Las respuestas “ambiguas”

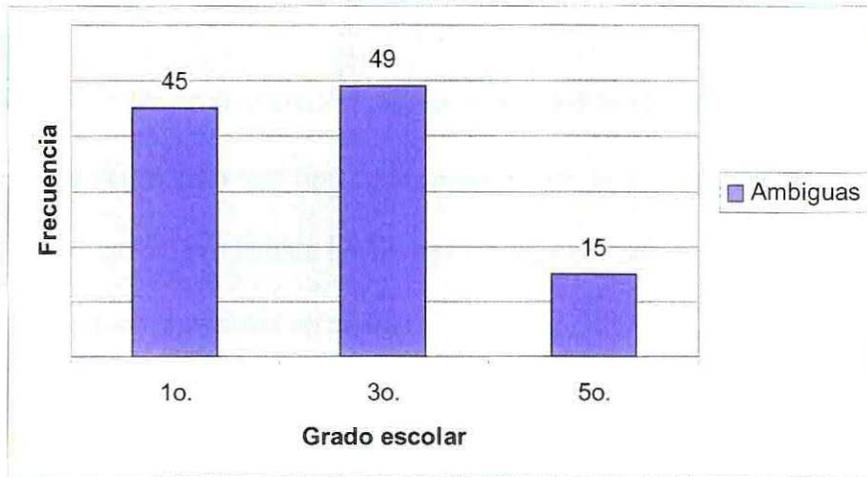
En los apartados anteriores mostré respuestas infantiles que se centraban en una de las dos posibilidades, el significado o la forma, de la oración presentada para determinar si la oración presentada era “negativa” o no. En contraste, al elaborar las respuestas que presentaré en este apartado, los niños parecieron considerar *ambos* aspectos. Como dije en el capítulo 3, las respuestas “ambiguas” se caracterizaron por poder clasificarse de varias maneras. Fueron respuestas que parecieron responder a diferentes interpretaciones del adjetivo “negativa” a la vez. Por lo tanto, podían interpretarse desde la aceptabilidad social, la verificación o la sintaxis, como el caso ya ejemplificado de “[<tú no trabajas>] sí [es una oración negativa] porque no trabajo” (c.f. capítulo 3).<sup>1</sup>

Poner estas respuestas dentro de una u otra categoría habría sesgado los resultados. Pero, principalmente, habría llevado a perder la posibilidad de analizar lo que éstas pueden representar en términos del ejercicio de reflexión sobre la lengua, como veremos.

---

<sup>1</sup> Qusiera notar, que todas las respuestas incluidas en esta categoría respondieron afirmativamente a la pregunta “¿es una oración negativa?”. Las respuestas “no” me permitieron desambiguar las respuestas a la pregunta “¿por qué?” más fácilmente. Una respuesta como la siguiente: “[<tú no trabajas>] no [es una

En la gráfica 5 presento la frecuencia con que este tipo de respuestas se dio al interior de cada grado escolar.



Gráfica 5. Frecuencia de respuestas por grado de las respuestas "ambiguas".

Este tipo de respuesta fue más frecuente en primero y tercero y decreció de manera considerable en quinto lo que me hace pensar que para los niños de los dos primeros grados fue más común responder a la ambigüedad de mi pregunta con ambigüedad, mientras que para los niños grandes fue más común estructurar respuestas que se apegaran a una de las interpretaciones del adjetivo "negativa", ya fuera referente al significado o a la forma de la oración presentada.

Dentro de este grupo de respuestas, distinguí tres posibilidades para estructurarlas: a) la repetición de la oración presentada, b) la identificación del verbo, en ocasiones la explicitación de su contenido de negación, como base para dar un argumento

---

oración negativa] porque no trabajo" permitió una interpretación desde la verificación ("no es una oración falsa") sin que se considerara la interpretación sintáctica, por ejemplo.

dentro de la aceptabilidad social o la verificación y c) el uso de paráfrasis de la negación.

Presentaré en detalle estas respuestas.

### **La repetición de la oración presentada.**

Como ilustré en el capítulo 3, en ocasiones los niños repitieron la oración presentada sin dar ningún otro tipo de argumento que permitiera distinguir claramente el tipo de interpretación que habían hecho de mi pregunta, del adjetivo “negativa”, como lo podemos ver en los siguientes ejemplos:

#### José Antonio, 1o.

- \*INV: oye José Antonio y <no te gusta el recreo>[“]  
\*JOS: <sí> [>]  
\*INV: <es>[<] una oración negativa?  
\*JOS: sí.  
\*INV: por qué?  
\*JOS: porque no me gusta el recreo.

#### Jorge 3o.

- \*INV: oye y <no está prohibido fumar en el salón>[“] es una oración negativa?  
\*JOR: ## sí.  
\*INV: por qué?  
\*JOR: porque no se prohíbe fumar en el salón.

Podemos ver que los casos anteriores pueden interpretarse tanto desde la perspectiva de aceptabilidad social—es “negativo” que no guste el recreo y que no se prohíba fumar en el salón—como dentro de una perspectiva formal, ya que los dos niños identificaron el adverbio de negación en la oración presentada y lo repiten en sus respuestas. Reconocieron el adverbio de negación como clave en sus respuestas.

Patricia de quinto año nos da un ejemplo del peso que puede tener tal reconocimiento:

Patricia, 5o. :

- \*INV: a ver <no vas a la escuela> es una oración negativa?  
\*PAT: no.  
\*INV: por qué?  
\*PAT: porque está diciendo que no voy a la escuela ## ah no, sí es negativa.  
\*INV: sí es negativa.  
\*PAT: sí.  
\*INV: por qué?  
\*PAT: porque está diciendo que no voy a la escuela y da a entender que pus no me dan ganas de estudiar.

La niña primero dijo que la oración “no vas a la escuela” *no* era negativa. Sin embargo, cuando dice “porque está diciendo que no voy a la escuela” reconoce el adverbio de negación y cambia su respuesta original. A partir de ese momento, la niña dice que la oración presentada *sí* es una oración negativa. Hay que señalar, sin embargo, que en vez de dar una razón formal para considerar a la oración “negativa” dio una desde la aceptabilidad social. Esta doble referencia a lo “negativo”, en lo formal y en su significado social es lo que me llevó a considerar esta respuesta como “ambigua”.

### **La identificación del verbo**

El segundo tipo de respuesta que clasifiqué dentro de esta categoría fue aquel que se centró en el verbo de la oración presentada y donde, en ocasiones, se explicitó el contenido de negación del mismo. Veamos los siguientes ejemplos:

Magali, 5o.

- \*INV: y <Martha desobedece a sus papás>[""] es una oración negativa?  
\*MAG: sí es negativa porque este, pues al desobedecer a sus papás se está perjudicando ella misma, no?

Magali tiene la capacidad para centrar su atención en un elemento formal de la oración presentada, pero esto no excluye que al mismo tiempo la niña haga una reflexión desde lo que puede significar en términos sociales. Lo mismo sucede con la respuesta que da Viridiana, también de quinto:

Viridiana, 5o.

- \*INV: a ver <Margarita perdió su monedero>[""] es una oración negativa?  
\*VIR: ###.  
\*INV: a ver, tú qué crees?  
\*VIR: ## sí.  
\*INV: sí, por qué?  
\*VIR: porque al perder ella el monedero pues pierde lo que lleve, no? en el monedero.  
\*INV: aha.  
\*VIR: puede perder lo de la comida, puede perder lo de los camiones, puede perder lo de muchas cosas, no?

Como dije, en otras ocasiones, los niños además de identificar el verbo, explicitaron su contenido de negación, como lo hicieron Beto de tercero, Viridiana y Aarón de quinto:

Beto, 3o.

- \*INV: ahora <el gato de Pepe se murió>[""] es una oración negativa?  
\*BET: sí.  
\*INV: por qué?  
\*BET: porque ya no está vivo, se murió.

Viridiana, 5o.

- \*INV: y <Luis se distrae en clase>[""] es una oración negativa?

\*VIR: Luis se ##  
 \*INV: distrae en clase.  
 \*VIR: ## sí es.  
 \*INV: por qué?  
 \*VIR: <Luis se distrae en clase>["] sí es negativa porque si Luis no pone atención a lo que dice la maestra puede reprobar año.

Aarón, 5o.

\*INV: aha oye y <Martha desobedece a sus papás>["] es una oración negativa?  
 \*AAR: no.  
 \*INV: no, por qué?  
 \*AAR: porque está diciendo que no, que no, bueno sí, sí es.  
 \*INV: a ver por qué?  
 \*AAR: sí es porque está diciendo que no obedece a sus papás.

Estas respuestas podrían clasificarse dentro de la categoría desde la aceptabilidad social. Sin embargo, la consideración del verbo como centro de la respuesta y la explicitación del contenido de negación del mismo, nos muestra que los niños pudieron centrarse en un aspecto formal de la oración y además distinguir el contenido de negación que haría de la oración presentada una "negativa". No obstante, me parece interesante contrastar los ejemplos anteriores con el de Joaquín de quinto, que clasifiqué dentro de la categoría sintáctica:

Joaquín, 5o.

\*INV: muy bien a ver <el gato de Pepe se murió>["] es una oración negativa?  
 \*JOA: no.  
 \*INV: por qué?  
 \*JOA: porque está diciendo que el gato se # que el gato se murió.  
 \*INV: aha.  
 \*JOA: mas no está diciendo que##que no["], por ejemplo no está diciendo este <el gato de Luis no se murió> o sea así.

En este caso la referencia explícita a la ausencia del adverbio de negación muestra la capacidad de Joaquín para explicitar su conocimiento sintáctico, dejando de lado la referencia al contenido de negación del verbo “morir”.

Los ejemplos anteriores nos muestran la complejidad del trabajo con una estructura como la negación, cuya expresión a diferentes niveles de la lengua—por ejemplo en la morfología con el prefijo des- en “desobedecer” y en la sintáxis con el adverbio de negación “no”— lleva a diferentes posibilidades de análisis y reflexión sobre las oraciones presentadas.

### **La paráfrasis de la negación.**

El uso de paráfrasis de la negación en las respuestas infantiles fue otro indicador más que me permitió identificarlas como “ambiguas”. Veamos el siguiente ejemplo de Areli de primer año:

#### **Areli, 1o.**

- \*INV: bueno a ver <no hay contaminación en la ciudad de México>[“] es una oración negativa?  
\*ARE: mmm sí.  
\*INV: sí? por qué?  
\*ARE: mmm ##.  
\*INV: qué crees tú, <no hay contaminación en la ciudad de México>[“] es una oración negativa?  
\*ARE: mhm.  
\*INV: sí, por qué?  
\*ARE: porque ## porque no tiran basura.

Este ejemplo podría clasificarse dentro de la categoría “sí/no es cierto” con una lectura de “<no hay contaminación en la ciudad de México> sí [es cierto] porque no tiran basura”. Sin embargo, una lectura más cuidadosa permite ver que la respuesta “no tiran basura” puede interpretarse como una paráfrasis de la negación, con la cual Areli quisiera

responder a por qué la oración es “negativa”. Otro ejemplo similar lo da Monserrat, también de primero:

Monserrat, 1o.

- \*INV: oye y <Margarita no perdió su monedero> es una oración negativa?  
\*MON: sí, porque no se lo robaron.

Fabiola de tercero nos da otro ejemplo más que podría clasificarse dentro de la categoría de aceptabilidad social. Sin embargo, la respuesta presenta el adverbio de negación, con lo cual la respuesta fue clasificado dentro de la categoría de respuestas ambiguas.

Fabiola, 3o.

- \*INV: bueno, <no te gusta el recreo>[“] es una oración negativa?  
\*FAB: sí.  
\*INV: por qué?  
\*FAB: porque no quiero salir al recreo.

¿Cómo interpretar estas respuestas “ambiguas”? ¿Qué quiere decir en términos del ejercicio de la reflexión sobre la lengua que se den respuestas que incluyan tanto aspectos de significado como de forma?

Al estructurar respuestas que pudieron interpretarse desde varias perspectivas, los niños mostraron su capacidad para reconocer, precisamente, las *varias* posibilidades para responder a las preguntas. Supusieron expectativas a diferentes niveles.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Esto no quiere decir, necesariamente, que haya habido un reconocimiento *consciente* y explícito de la ambigüedad de las preguntas que hice. De los treinta niños que entrevisté sólo un niño, de quinto, hizo una pregunta de clarificación al inicio de la entrevista:

Angel, 5o.

- \*INV: pues mira Angel tú te acuerdas del tema de español de las oraciones negativas?  
\*ANG: los antónimos? La ausencia general de este tipo de preguntas de clarificación en mi corpus puede considerarse un reflejo de la dificultad para reconocer explícitamente la ambigüedad que varias investigaciones ya han documentado (Brown *et al.*, 1987; Patterson y Kister, 1981). Pero también puede ser

En términos de la reflexión metalingüística, las respuestas ambiguas indican que los niños *incluyeron* el significado y la forma en sus explicaciones de por qué una oración era “negativa”. Sin embargo, no sabemos si tal inclusión es por no poder separar forma y significado con la finalidad de responder a mi pregunta, o porque los niños decidieron incluir ambas.

La mayor frecuencia de respuestas “ambiguas” en primero y tercero y su disminución en quinto podría ser un indicador de que la no posibilidad de separar significado de forma para fines de una tarea específica es lo que subyace a estas respuestas, donde factores de desarrollo y escolaridad entrarían en juego. Un aspecto que apoya esta idea es que, como veremos en detalle más adelante (*infra*. Análisis del uso de los pronombres personales y otros elementos en las respuestas infantiles), para que los niños puedan hacer una diferencia sustancial entre la forma y el significado, sobre todo que tengan la posibilidad de *explicitar* esta diferencia, es necesario que los conceptos que subyacen a los verbos “decir” y “significar” estén propiamente desarrollados, lo cual ocurre gracias al proceso de adquisición y consolidación de la lectoescritura (Olson y Astington, 1986).

Las respuestas “ambiguas” podrían interpretarse entonces como un estado “intermedio” o “previo” a la posibilidad de separar significado de forma y elegir alguno de estos niveles para resolver una tarea específica de reflexión sobre la lengua. Nótese que este tipo de respuestas puede significar cosas distintas dentro de cada uno de los grados escolares (véase también *infra*. Análisis cuantitativo. En torno al desarrollo: los

---

un reflejo de la práctica que tienen los niños en la escuela al tratar temas relacionados con la lengua misma. Están acostumbrados a responder sin preguntar, a repetir y a copiar, pero sin que se les pida que tomen conciencia, o se les guíe explícitamente sobre cómo funciona su lengua y cómo se llaman los diferentes mecanismos que subyacen su uso.

resultados de acuerdo al grado escolar). Por ejemplo, en primero, donde se destaca la ausencia de respuestas que hicieran referencia explícita a la negación (c.f. *supra*. Desde la sintaxis), las respuestas “ambiguas” pueden verse como el preámbulo para ello, dando una perspectiva del desarrollo de la reflexión metalingüística de este grado distinta a la que se pudo percibir en el apartado “Desde la sintaxis”.

En tercer grado, las respuestas “ambiguas” empiezan a disminuir, a la par que aumentan aquellas que hacen referencia a la significado y emergen aquéllas desde la sintaxis. Se establece la posibilidad de diferenciar entre forma y significado. Finalmente, en quinto grado, la disminución de la frecuencia de las respuestas “ambiguas”, la alta frecuencia de respuestas desde el significado y la presencia de las respuestas desde la sintaxis evidencian que la posibilidad de diferenciar entre estos dos componentes de la lengua está cada vez más consolidada.

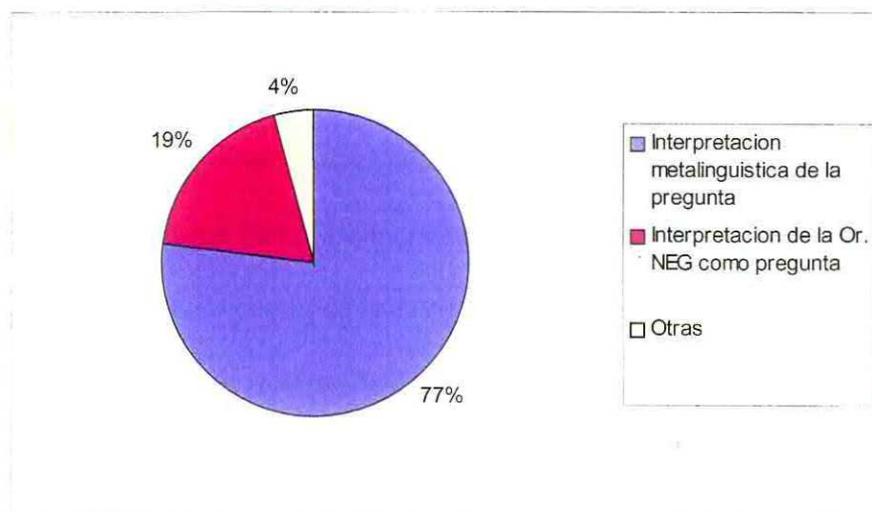
En el siguiente apartado presentaré el análisis cuantitativo que complementa el cualitativo que he presentado sobre las diferentes interpretaciones del adjetivo “negativa” y los otros tipos de respuestas que encontré en mi corpus.

### 4.3. Análisis cuantitativo

#### Los diferentes tipos de respuestas y sus frecuencias

Una vez hecho el análisis cualitativo de los diferentes tipos de respuestas que se dieron como consecuencia de las diferentes interpretaciones a mis preguntas, creí indispensable complementarlo con un análisis cuantitativo que me permitiera mostrar y apreciar desde el número los aspectos más relevantes de los datos.

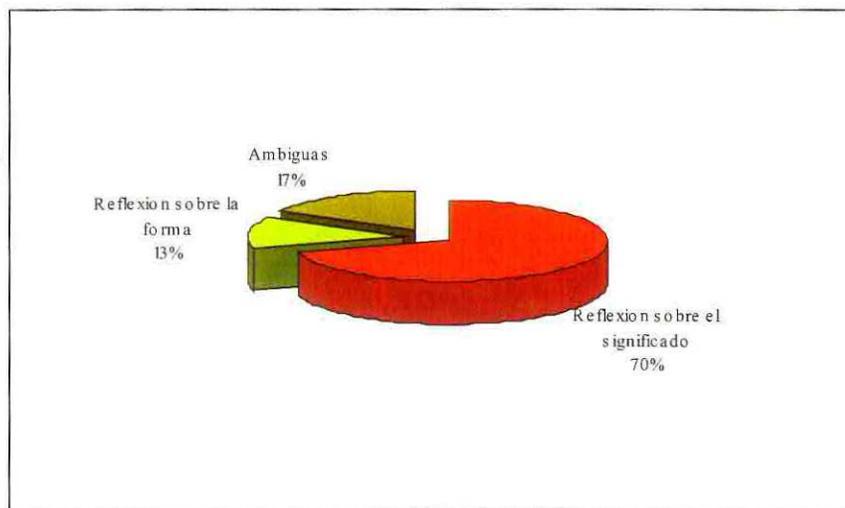
El primer resultado que me interesa enfatizar refiere a la diferencia en números para los dos niveles de respuesta que encontré en mi corpus: un nivel donde las respuestas se dieron como resultado de una interpretación metalingüística de mi pregunta (que incluye aquellas dentro de las tres posibles interpretaciones del adjetivo “negativa”, desde lo socialmente aceptado, la verificación y la sintaxis, y las respuestas “ambiguas”) y otro donde las respuestas fueron el resultado de trasladar el valor ilocutivo de pregunta a la oración presentada, la categoría “sí/no es cierto”, las cuales como vimos en la descripción correspondiente verificaron lo dicho en la oración sin hacer una reflexión de tipo metalingüístico. Veamos la gráfica 6:



Gráfica 6. Porcentajes que comparan las dos maneras principales en que se interpretaron las preguntas de la entrevista.

Como vemos, los porcentajes son relevantes en tanto que nos muestran que la mayoría de las veces (681 respuestas de 884, el 77%) las respuestas infantiles fueron el resultado de una reflexión metalingüística de la oración presentada, mientras que el 19% de las respuestas verificaron lo dicho en la oración.

Dentro de las respuestas resultado de la reflexión metalingüística, hay también una diferencia importante que muestro en la gráfica 7:



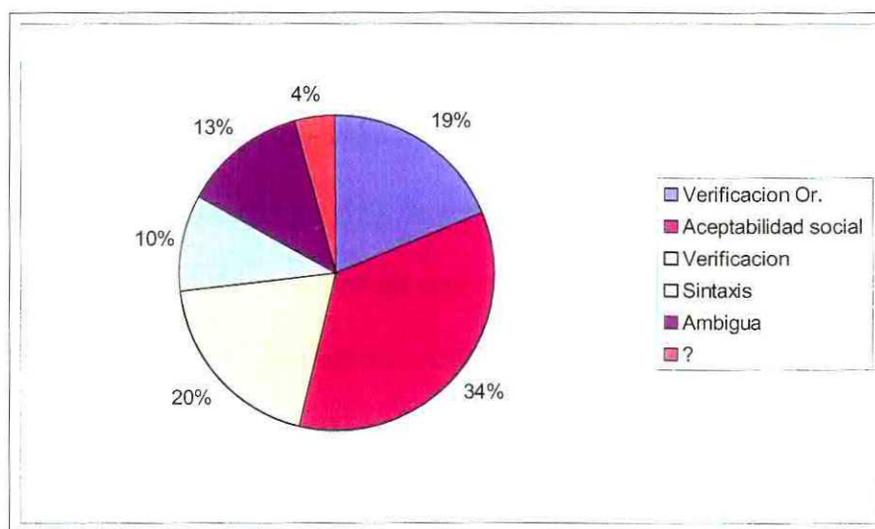
**Gráfica 7. Dentro de la reflexión metalingüística, porcentajes de respuestas que hicieron referencia al significado de la oración, aquellas que hicieron referencia a su forma y respuestas ambiguas.**

Esta gráfica permite apreciar que, de las reflexiones sobre las oraciones presentadas, la mayoría (480, el 70%) se dieron en torno a su significado (respuestas que comprendieron las categorías de aceptabilidad social y verificación). Por su parte, las reflexiones sobre la forma fueron las menos (88, 13%). Hay que notar también, el peso de las respuestas clasificadas dentro de la categoría “ambiguas”, aquellas que podrían interpretarse como un paso intermedio entre las reflexiones sobre el significado y la forma como vimos en el apartado correspondiente.

Desde el punto de vista del desarrollo de la conciencia metalingüística estos resultados muestran el fuerte peso que tiene la reflexión sobre el significado frente a la

reflexión sobre la forma, lo cual es congruente con los estudios presentados en el capítulo 2 que demostraron que centrarse en las formas lingüísticas representa una demanda cognoscitiva particular y muestra que identificar y explicitar la presencia o ausencia del adverbio de negación fue un reto para los niños del estudio.

En la gráfica 8 presento un panorama general de la proporción en que todos los diferentes tipos de respuestas ya descritos se dieron en relación al total de respuestas del corpus.



Gráfica 8. Porcentajes de los diferentes tipos de respuestas encontrados en el corpus.

Como ya dije, las respuestas que no hicieron una interpretación metalingüística de mis preguntas (categoría “sí/no es cierto”) constituyeron el 19% del total de respuestas (167 de 884). De las respuestas resultado de la reflexión metalingüística, las más frecuentes fueron aquellas dentro de la interpretación del adjetivo “negativa” **desde la aceptabilidad social**, con 307 del total de 884 respuestas, lo cual representó el 34% del total. Le siguió la interpretación **desde la verificación**, con el 20% (173). Ambos tipos de respuestas conformaron el 54% del total del corpus. En contraste, tenemos que las respuestas dentro de la interpretación del adjetivo “negativa” **desde la sintaxis** apenas

representaron el 10% (88 respuestas). Las respuestas “ambiguas” representaron un 13% del total (113), y por último, tuve un 4% de respuestas que no perteneció a ninguna de las categorías anteriores, porcentaje que considero muy bajo para el tipo de tarea que presenté.

Estos resultados son relevantes porque ponen en evidencia las diferentes *estrategias* que los niños siguieron para responder a mis preguntas: a) trasladar el valor ilocutivo de pregunta a la oración presentada y, a partir de ello, verificar lo dicho; b) basarse en su conocimiento previo del significado del adjetivo “negativa”; o bien c) responder a la ambigüedad de la pregunta con posible ambigüedad. Incluso aquellas respuestas que no pertenecieron a ninguna de estas categorías, fueron intentos de respuesta al fin. Con ello vale la pena notar que, a pesar de la complejidad y dificultad de la tarea, todos los niños hicieron siempre el esfuerzo de responder, de la misma manera que siempre respondieron a las preguntas de la maestra en la clase observada sobre las oraciones negativas. Lo importante en este caso, es resaltar la necesidad de hacer un ejercicio de reflexión sobre la naturaleza de estas respuestas para poder acceder a la lógica detrás de ellas.

Aunque las tres estrategias mencionadas son relevantes, es la segunda de ellas—el uso del conocimiento previo—la que me parece de particular interés porque muestra la importancia de considerar lo que los niños aportan a cualquier situación comunicativa, incluyendo mi entrevista (Nelson, 1985; 1996). En este caso, que los niños hayan reflexionado sobre las oraciones presentadas a partir de las diferentes interpretaciones que hicieron del adjetivo “negativa”, fue el resultado del conocimiento de sus posibles significados. La mayor frecuencia de respuestas dentro de la interpretación de aceptabilidad social y desde la verificación indica que éstas son las interpretaciones más

familiares para el niño. Con lo cual podemos inferir el conocimiento a nivel léxico del significado de este adjetivo, pero también la importancia y peso que el niño le da al mundo social que lo rodea (Nelson, 1985, 1996; Durkin, *et al.*, 1986) y a su propia experiencia (Hakes, 1980; Carr, 1979; Howe y Hillman, 1973), en contraste con la atención que pone a la conformación oracional.

Por otra parte, quisiera proponer que la alta frecuencia de respuestas dentro de la interpretación desde la aceptabilidad social, se relaciona con las expectativas que los niños llevaron a la entrevista, ya que, como mencioné anteriormente, fui presentada en el salón como “maestra” que en el mundo social del niño es una de las figuras representantes de normas sociales y morales. Este hecho, en combinación con el tipo de verbos usados en las oraciones presentadas, orilló con seguridad a que los niños optaran con mayor frecuencia por dicha interpretación. Finalmente ¿qué podría ser más relevante para un niño, dentro del contexto escolar y familiar, que mostrar que cumple con las reglas morales y expectativas sociales?

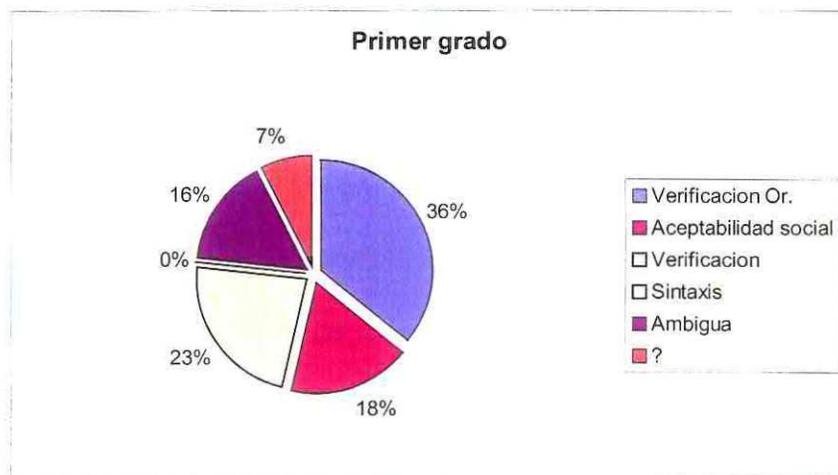
Entonces, si bien el conocimiento léxico previo que algunos niños tenían de los posibles significados del adjetivo “negativa” fue importante, su conocimiento social, pragmático, sobre la situación misma como totalidad, en particular sus expectativas sobre quién era su interlocutor, también parece haber contribuido de manera importante a la interpretación que finalmente hicieron del adjetivo en cuestión. Con ello puedo decir que: a) los niños asumieron que la entrevista que harían tendría sentido y la información intercambiada habría de ser relevante (Sperber y Wilson, 1986) y b) los niños pusieron, entonces, al centro de esta interacción lo que sabían—su esquema pragmático ((Nelson, Plesa y Henseler, 1998)—sobre el tipo de respuestas que esperaría una “maestra” y cómo debe contestarse para llenar tales expectativas.

## En torno al desarrollo: los resultados de acuerdo al grado escolar

Al análisis cualitativo de cada una de las interpretaciones del adjetivo “negativa” y de las categorías “sí/no es cierto” y “ambiguas” lo acompañé con gráficas que mostraron la frecuencia con la que cada grado escolar respondió a cada una de estas categorías. Ahora, volveré sobre esos números para relacionarlos y presentar las tendencias de desarrollo que encontré en mi corpus. Empezaré por presentar los resultados dentro de cada grado escolar.

### Primer grado.

En la gráfica 9 podemos ver la forma en que los niños de primer grado contestaron a mis preguntas.



Gráfica 9. Porcentajes de respuestas para todas las categorías en primer grado.

Como puede apreciarse, la forma de respuesta más frecuente en este grado fue aquella que se dio como resultado del traslado del valor ilocutivo de pregunta a la oración presentada (102 respuestas) que verificó lo dicho en la oración con las respuestas de tipo “sí/no es cierto”, sin que estuviera implicada una reflexión metalingüística. Su alto

porcentaje (36%) me lleva a proponerla como la forma general de respuesta en este grado<sup>1</sup> y como una estrategia alternativa a la interpretación metalingüística de mi pregunta. Con ella, los niños pudieron dar sentido a una actividad que de otra manera parecía incomprensible (Bruner, 1990; Donaldson, 1986; Levelt, 1977; Nelson, 1985).

Por otra parte, no podemos dejar de lado el hecho de que la segunda forma de respuesta más frecuente fue la posibilidad de tomar en cuenta la verdad o falsedad de las oraciones presentadas (66 respuestas, el 23%) y el conocimiento de las normas sociales (el 18% con 50) para elaborar respuestas que reflejaron una interpretación metalingüística de mis preguntas. Incluso, al unir ambas formas de respuestas vemos que éstas fueron más frecuentes (116, el 41%) que las respuestas del tipo “sí/no es cierto”. Esto indica que la mayoría de los niños hicieron una interpretación metalingüística de mis preguntas. La cercanía en porcentajes entre la categoría “sí/no es cierto” y aquel de las respuestas desde la verificación y la aceptabilidad social, podría ser un indicador de un momento de cambio crítico en el desarrollo de la conciencia metalingüística.

Junto con lo anterior, me parece notorio el 16% (45 respuestas) dentro de la categoría de respuestas “ambiguas”. Recordemos que este tipo de respuestas se caracterizan por la posibilidad de poder ser interpretadas de varias maneras, siendo la sintáctica una de ellas. Por ejemplo, cuando los niños respondían con la misma oración que la presentada, siempre hubo la posibilidad de que estuvieran enfatizando la presencia del adverbio negativo o estuvieran haciendo referencia al significado negativo del verbo, aunque no lo explicitaran como tal. Parece que los niños de este grado pudieron identificar las varias posibilidades de responder a mis preguntas y contestaron de tal

---

<sup>1</sup> Me parece importante tener en cuenta que el tipo de respuesta “sí/no es cierto” se dio en los tres grados escolares, es decir, los tres grados recurrieron a este tipo de estrategia. No obstante, el hecho de que este tipo de respuesta disminuyera en los grados de tercero y quinto indica que los niños mayores contaron con otros recursos adicionales para responder a mis preguntas.

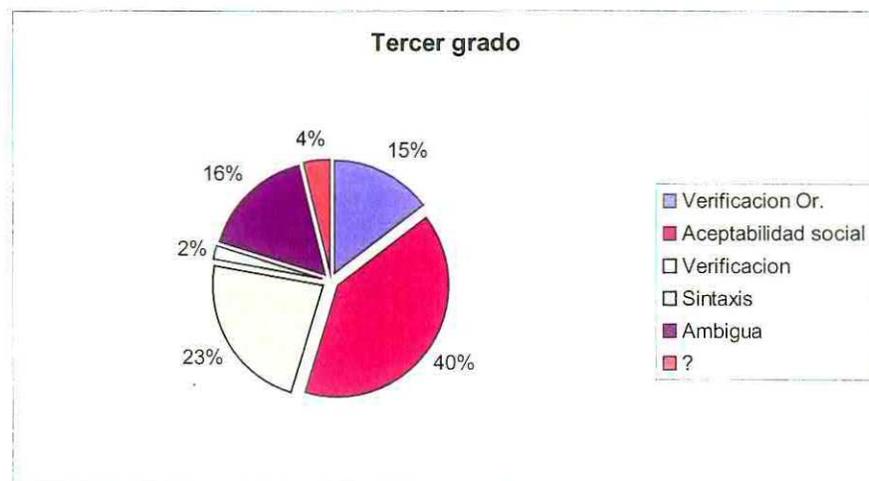
manera que sus respuestas pudieran cumplir con alguna de mis expectativas, cualquiera que estas fueran. En cuyo caso, y como vimos en el apartado correspondiente estaría hablando de una reflexión que se centró en la estructura particular de la negación, tanto en su significado como en su forma, resultado por demás relevante. Sin embargo, la explicitación de la estructura negativa no se dio en este grado escolar.

Esta ausencia de respuestas que hicieran referencia explícita al adverbio de negación “no” marca el mayor contraste con los otros dos grados escolares, principalmente con quinto.

Finalmente, encontré que las respuestas que no pertenecieron a ninguna de las categorías definidas representaron el 7% (21 respuestas) y fueron mucho más frecuentes en el primer grado que en los otros dos. No obstante, hay que subrayar que este tipo de respuestas fue el menos frecuente dentro de este grado escolar, lo cual es un indicador de que los niños más jóvenes de mi muestra recurrieron—a pesar de la posible complejidad de las preguntas—a varias otras opciones antes de dar respuestas sin sentido, lo cual habla de su capacidad para argumentar y dar sus puntos de vista en torno a una oración. Esto muestra que el niño desde pequeño puede reflexionar sobre su lengua.

### Tercer grado.

En la gráfica siguiente presento los resultados en porcentajes del tercer grado.



Gráfica 10. Porcentajes de respuestas para todas las categorías en tercer grado.

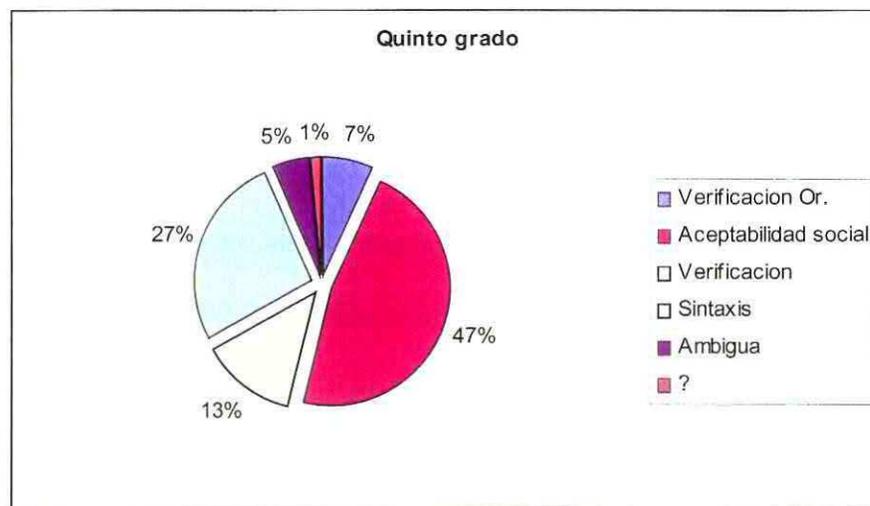
Con respecto a los niños de tercer grado vemos que el tipo de respuesta más frecuente fue el que refirió a la interpretación desde la aceptabilidad social del adjetivo “negativa” (120 respuestas), seguido de aquel que se refiere a la interpretación desde la verificación (69 respuestas) representando el 40 y el 23% respectivamente. Las formas de respuesta “sí/no es cierto” y las respuestas “ambiguas” ocupan un tercer lugar con el 15 y 16% ( 44 y 49 respuestas) lo cual indica, primero, que la estrategia de trasladar el valor ilocutivo de pregunta a la oración presentada fue menos común (con respecto al primer grado). Segundo, el tercer grado es el grupo que tiene la mayor frecuencia de respuestas “ambiguas” con respecto a los otros dos, lo cual nos habla de que si bien no fue explícito el reconocimiento de la ambigüedad, los niños optaron por esta estrategia que les permitió contestar a mis preguntas dentro del marco de las mismas.

Esta alta frecuencia muestra que los niños de tercero, al igual que los de primero, pudieron centrarse en la estructura de la negación, en su significado y su forma, aún cuando estas respuestas no hayan hecho una referencia explícita a ella. Por otra parte,

quiero resaltar la presencia de respuestas dentro de la interpretación desde la sintáxis que, aunque de baja frecuencia (6 respuestas, el 2%) es de particular relevancia porque indica la capacidad de algunos niños para explicitar la presencia de la estructura de la negación. Esto marca una diferencia cualitativa importante en términos de las posibilidades para reflexionar sobre la lengua.

### Quinto grado.

Esta diferencia cualitativa se hace aún más evidente en los niños de quinto grado donde encontramos el mayor número de respuestas que hacen referencia a la forma de la oración (82 respuestas), el 27%, como podemos ver en la gráfica que sigue.



**Gráfica 11. Porcentajes de respuestas para todas las categorías en quinto grado.**

Este hecho es muy significativo dado que muestra la importancia de la combinación de factores “desarrollo”/ “escolaridad” en la posibilidad para reflexionar sobre aspectos formales de la lengua.

La escolaridad, en particular, parece jugar un papel central en tanto que los niños de quinto grado tienen más familiaridad con tareas metalingüísticas, la terminología

gramatical y la lectoescritura está ya mucho más consolidada, en comparación con los niños de primer grado, por ejemplo.

Sin embargo, es igualmente importante notar que la experiencia escolar no pareció garantizar las respuestas centradas en la forma o sintaxis de la oración, ya que como vemos en la gráfica correspondiente la mayoría de las respuestas en quinto grado se estructuraron a partir de la interpretación de aceptabilidad social del adjetivo “negativa” (140 respuestas, el 47%). ¿Cómo explicar esto?

Podemos pensar en dos posibles razones. Primero, que la alta frecuencia en las respuestas dentro de la interpretación de aceptabilidad social del adjetivo “negativa” puede interpretarse como una falta de posibilidades para responder desde lo sintáctico, lo cual es cierto. Ningún niño, incluso aquellos que dieron las respuestas más sofisticadas en términos de reflexión sobre la forma, hicieron referencia al adverbio de negación, o su ausencia, en *todas*, las oraciones.

Pero una segunda explicación— a la que me ciño— es que la alta frecuencia desde la aceptabilidad social tuvo que ver, más bien, con las propias expectativas que los niños formaron de la situación de la entrevista. En el caso de quinto grado—aunque no exclusivamente pero sí de manera mucho más frecuente—vemos que las inferencias que los niños hicieron sobre mí como su interlocutor parecen haber llevado, como ya he dicho, a que mis preguntas cobraran relevancia, principalmente, en términos morales y, como vimos, de manera particular, en términos de las normas sociales que deben de seguirse si se quiere ser, por ejemplo, “un buen niño” (c.f. *supra*. Análisis cualitativo. Interpretación desde “la aceptabilidad social” del adjetivo “negativa”).

Mi propuesta es, entonces, que las respuestas desde la aceptabilidad social pueden considerarse como un reflejo, no de la falta de la capacidad para reconocer un elemento

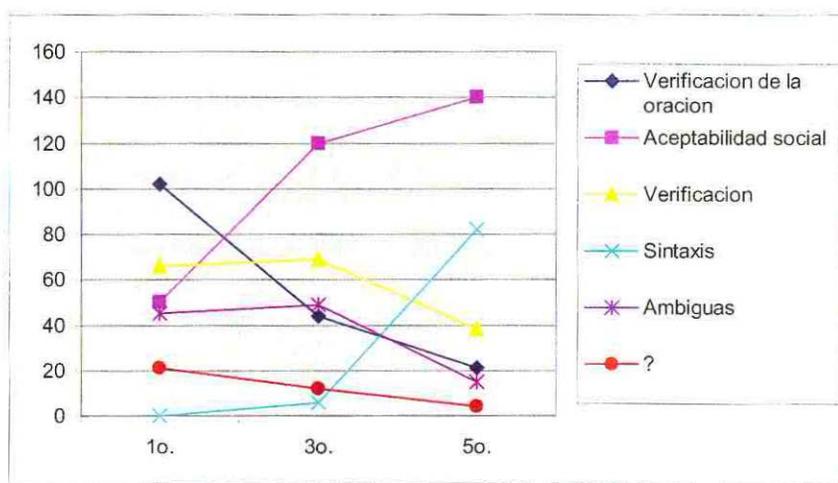
sintáctico en una oración, sino como una respuesta a la situación comunicativa, sobre todo a un momento del desarrollo particular donde, para el niño, lo relevante y centro de atención es, precisamente, lo social, las normas y el deber (c.f. Kohlberg, 1969, 1976; Selman, 1976).

En la interpretación de mis resultados, considerar el curso del llamado “desarrollo moral”—que va de lo individual a lo colectivo—cobró aún mayor sentido al ver que las respuestas dentro de la interpretación de aceptabilidad social del adjetivo “negativa” se incrementaron de primero a quinto grado (c.f. *supra*. Análisis cualitativo. Interpretación desde “la aceptabilidad social” del adjetivo “negativa”). Mientras que, en general, el primer grado se centró en lo individual (por ejemplo, tomó muy en cuenta su experiencia personal para verificar tanto lo dicho en la oración [categoría “sí/no es cierto”] como la verdad o falsedad de la oración presentada), los niños de tercero y quinto consideraron de manera más frecuente la importancia de lo colectivo y las reglas que lo norman. Principalmente los niños de quinto, respondieron justamente a este proceso: ellos mismos están dejando atrás lo individual y están tomando cada vez más conciencia de lo colectivo, su importancia y su relevancia para la vida en general.

Supongo, entonces, que este momento del desarrollo moral, enmarcado dentro de una situación comunicativa con un adulto -“maestra”- llevó a que mis preguntas fueran interpretadas con mucho mayor frecuencia desde lo moral y no desde lo sintáctico.

## Tendencia de desarrollo en torno a las reflexiones sobre las “oraciones negativas”

A partir de la descripción anterior y de la gráfica siguiente podemos distinguir cambios, tendencias, en la forma de responder a mis preguntas que se relacionan con los grados escolares.



Gráfica 12. Tendencias por grado escolar de cada uno de los tipos de respuestas.

Hay dos tendencias descendentes claras: las frecuencias de las respuestas de tipo “sí/no es cierto” y las respuestas que no se clasificaron en ninguna de las categorías decrecieron de primero a quinto. Es decir que, conforme aumentó el grado escolar, decrecieron las posibilidades de transferir el valor ilocutivo de pregunta a la oración presentada y de dar respuestas fuera del marco de las preguntas.

Otro tipo de tendencia la muestran las respuestas dentro de las categorías de la verificación y la ambigüedad. En ambos casos hubo un incremento, aunque mínimo, de primero a tercero, pero decrecieron de manera considerable de tercero a quinto. Esto es indicador de que para los niños de primero y tercero, la interpretación de mis preguntas desde la verdad y la falsedad fue más relevante que para los niños de quinto. Por otra

parte, ambos grupos tienen la posibilidad de reflexionar sobre la estructura de la negación. No obstante, el ejercicio de explicitarla fue inexistente en primero y de mucha menor frecuencia en tercero con respecto a quinto.

Por último hay dos tipos de respuestas que muestran una tendencia ascendente con respecto al grado escolar: las respuestas desde la aceptabilidad social y desde la sintaxis aumentaron de manera sustantiva de primero a quinto. Esto es indicador, como dije, de la relevancia que tiene para los niños de quinto el mundo moral y social, por un lado y, por otro, sus posibilidades de centrar su atención en el elemento negativo y explicitar su presencia.

A manera de resumen, podemos decir que la descripción de los resultados anteriores muestra una tendencia de desarrollo en torno a la reflexión sobre las “oraciones negativas” que, en general, coincide con la propuesta por otros estudios en este campo. Fueron los niños más jóvenes quienes dieron con mayor frecuencia respuestas que se caracterizaron por dar un contexto a la oración presentada para verificarla sin necesariamente hacer una reflexión de tipo metalingüístico. Las respuestas en torno a la verdad o falsedad, así como aquellas alrededor de la aceptabilidad social fueron las más comunes en mi corpus, de lo que se desprende que la posibilidad de centrarse en el significado o contenido de la oración presentada fue el tipo de reflexión más accesible para los tres grados. Por último, fueron los niños más grandes quienes tuvieron la posibilidad de hacer reflexiones más sofisticadas y puntuales en términos de la sintaxis de la oración presentada, lo cual muestra que este tipo de reflexión sólo se da cuando el niño puede deslindarse de lo social para centrarse en la oración como tal y en su estructura sintáctica.

Para ilustrar esta tendencia presento dos secuencias de ejemplos para ver cómo niños de los diferentes grados reflexionaron sobre dos oraciones, “no quieres reprobar año” y “tú no manejas”:

**Secuencia 1.**

**Quetzalli, 1o.**

- \*INV: bueno muy bien ahora a ver <no quieres reprobar año>[“]  
\*QUE: <no>[>].  
\*INV: <es>[<] una oración negativa?  
\*QUE: sí.  
\*INV: por qué?  
\*QUE: porque si repruebo año ya no paso me quedo otra vez en primero.

**Erika, 3o.**

- \*INV: bueno a ver Erika y <no quieres reprobar año>[“] es una oración negativa?  
\*ERI: mhm [sí].  
\*INV: por qué?  
\*ERI: porque estás hablando de no reprobar año.

**Sergio, 5o.**

- \*INV: aha muy bien <no quieres reprobar año> es una oración negativa?  
\*SER: sí.  
\*INV: por qué?  
\*SER: porque dice <no quiero este reprobar año>[“] o sea que está diciendo <no quiero> negativo no[“].

**Secuencia 2.**

**Mónica, 1o.**

- \*INV: a ver Mónica <tú no manejas>[“] es una oración negativa?  
\*MON: no.  
\*INV: por qué?  
\*MON: porque yo no manejo.

**Evelin, 3o.**

- \*INV: bueno oye y <tú no manejas>["] es una oración negativa?  
 \*ERI: no.  
 \*INV: por qué?  
 \*ERI: porque al decir <tú no manejas>["] quiere decir que yo estoy muy chiquita este, todavía no, no alcanzo los pedales, además no sé manejar.

Axel, 5o.

- \*INV: oye Axel y <tú no manejas>["] es una oración negativa?  
 \*AXE: sí.  
 \*INV: por qué?  
 \*AXE: porque incluye el no[["].

Las secuencias anteriores permiten ver que las respuestas de primero a quinto se volvieron más acertadas en cuanto a la función de las formas lingüísticas, lo cual supone que para reflexionar desde lo sintáctico es indispensable un desarrollo cognoscitivo, lingüístico y social que permita al niño salirse de sí mismo, de su mundo de valores y centrarse en el objeto lengua y su conformación.

En el nivel cognoscitivo, por ejemplo, la posibilidad de tomar distancia del language y poder conceptualizarlo como un objeto con estructuras y características particulares es requisito indispensable, como ya he mencionado, donde la edad y la escolaridad, principalmente el encuentro con la lengua escrita, juegan un papel central.

En el nivel lingüístico, los requisitos son dos: uno en el nivel de la comprensión y otro en el de la producción. En cuanto a la comprensión, encuentro que el niño debe manejar el significado de dos unidades lingüísticas a la vez: lo que la oración presentada quiere decir, por un lado y, por otro, la interpretación de mi pregunta, la cual se ve determinada por la interpretación que el niño haga del adjetivo "negativa".

Respecto a este último punto, y ya en relación con el nivel de la producción, el que todos los niños de mi muestra hayan respondido en algún momento desde la interpretación de aceptabilidad social y desde la verificación nos habla, como ya

sabemos, del conocimiento familiar, establecido del significado del adjetivo “negativa” que los niños llevaron a la entrevista (Nelson, 1985, 1996; Durkin *et al.*, 1986) donde el deber y su propia experiencia fueron en centro de sus respuestas.

Por otra parte, es necesario que los niños tengan la capacidad para *explicitar* la propiedad en una oración “de contener una negación”, donde se entienda su conocimiento de la estructura lingüística en cuestión (Donaldson, 1986) con sus habilidades discursivas y argumentativas (Levelt, *et al.*, 1978).

Pero ello sólo será posible si pueden hacer una interpretación metalingüística de las preguntas y tienen el conocimiento de la interpretación desde lo sintáctico del adjetivo “negativa”, lo cual conlleva un componente en el nivel social igualmente importante. Es requisito indispensable que el niño haya estado expuesto a las situaciones necesarias—el salón de clase, el libro de texto, los ejercicios— donde la interpretación del adjetivo “negativa” como “aquella propiedad de contener una negación” se use, tenga sentido y sea relevante.

Considero, entonces, que no es sólo uno de los factores anteriores—el cognoscitivo, el lingüístico o el social— el que facilita el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, sino que, por el contrario, ésta se sitúa en la encrucijada de todos ellos.

### **Semejanzas en los grados escolares**

La tendencia de desarrollo arriba presentada deja de lado, sin embargo, otra característica interesante de mis datos: las semejanzas entre los grados estudiados. Semejanzas que se refieren a que, con excepción de aquéllas desde lo sintáctico, encontré todos los tipos de respuestas, es decir, los distintos niveles de reflexión sobre la lengua en cada uno de los grados.

Fue interesante encontrar que estas varias posibilidades de respuestas fueron el resultado de las diferentes formas en que *un mismo niño* respondió a lo largo de la entrevista. Al mirar cada una de las entrevistas, de forma individual, pude apreciar que en la gran mayoría de los casos los niños elaboraron sus respuestas a lo largo de la entrevista de acuerdo a diferentes interpretaciones del adjetivo “negativa” (o las otras formas de respuestas). Es decir que un mismo niño pudo responder bajo la interpretación desde la aceptabilidad social ante la oración “Martha desobedece a sus papás” y responder de acuerdo a la interpretación desde la verificación a la oración “Yo no manejo”; e incluso responder dentro de la interpretación sintáctica en algún otro momento de la entrevista. Por ejemplo, contrastemos las dos respuestas siguientes de Joaquín:

Joaquín, 5o.

- \*INV: mhm oye y <Margarita perdió su monedero>[“] es una oración negativa?  
 \*JOA: no.  
 \*JOA: porque este osea lo perdió mas no no lo tiró o cosas así.

Joaquín, 5o.

- \*INV: oye y <Margarita no perdió su monedero>[“] es una oración negativa?  
 \*JOA: no  
 \*INV: por qué?  
 \*JOA: porque no, no este, ah! no sí, sí es una oración negativa.  
 \*INV: sí?  
 \*JOA: sí  
 \*INV: por qué?  
 \*JOA: porque anda diciendo que no, que no le, que no pierde las cosas osea que no perdió su monedero.

En el primer caso, clasifiqué la respuesta de Joaquín dentro de la interpretación desde la aceptabilidad social del adjetivo “negativa” porque no hace ninguna referencia a la ausencia del adverbio negativo sino que hace una valoración de las acciones “perder” frente a “tirar”: la primera, no es “negativa”, la segunda, sí. El segundo ejemplo es

interesante porque su respuesta inicial <Margarita no perdió el monedero> “no” es una oración negativa, parecía seguir la misma lógica que su respuesta anterior. Sin embargo, Joaquín se da cuenta de la presencia del adverbio negativo, la enfatiza y, por lo tanto, cambia su respuesta. Por esta razón, la clasifiqué dentro de la interpretación sintáctica.

Otro ejemplo interesante es Axel, también de quinto. Veamos los siguientes ejemplos:

Axel, 5o.

- \*INV: muy bien, ahora <Julio deshizo su rompecabezas>[“] es una oración negativa?  
\*AXE: no.  
\*INV: por qué?  
\*AXE: porque no incluye el no[“].

Axel, 5o.

- \*INV: muy bien, ahora <Julio no deshizo su rompecabezas>[“] es una oración negativa?  
\*AXE: no.  
\*INV: no, por qué?  
\*AXE: porque no lo deshizo y está completo.

En el primer caso, Axel respondió desde la sintaxis, como en la mayor parte de su entrevista. Sin embargo, su respuesta a la oración “Julio no deshizo su rompecabezas” no reflejó el mismo nivel de análisis sintáctico. Primero responde que “no” es una oración negativa. La respuesta al por qué (“porque no lo deshizo”) podría interpretarse como una paráfrasis de la negación. No obstante la respuesta “no[es una oración negativa]” más la frase “[...]y está completo” permite una interpretación de la respuesta de Axel más en términos valorativos que formales.

Puedo explicar la variación interna de las respuestas de Joaquín, Axel y otros niños, a partir de dos observaciones. Primero, el diseño mismo de las oraciones. Incluso

una misma oración podía clasificarse bajo dos criterios distintos (cf. *supra*. capítulo 3. El corpus de oraciones).

Pero otra posible explicación, más interesante, y la cual no necesariamente excluye a la anterior, es que la capacidad para reflexionar sobre la lengua tiene la característica particular de ser paulatina con respecto al desarrollo y es, también, *inestable* (Read, 1978) con respecto a la situación misma y las características de la tarea a resolver. Aunque el desarrollo cognoscitivo, lingüístico y social den posibilidades cada vez más conscientes de una reflexión alrededor de los aspectos formales de la lengua, el sujeto no necesariamente hace este tipo de reflexión todo el tiempo, como pudimos ver en el caso de Patricia (*supra*. Categoría “sí/no es cierto”) donde ante la pregunta “<el mar no es rojo>[“] es una oración negativa?” resalté su cambio de respuesta de “no [es oración negativa/falsa]” a “sí [es cierto que el mar no es rojo] porque el mar es este azulito verde de todos colores pero no rojo”.

Se establece, pues, un vaivén en la interpretación del niño entre sus propias capacidades, la complejidad de la tarea a resolver y la situación con todo lo que ésta signifique.

### **Comentarios finales**

Con la presentación de mis resultados he buscado dar respuesta a algunas de las preguntas de investigación que guiaron este trabajo. A partir de lo presentado sabemos, por ejemplo, que hubo diferentes formas de responder al juego de preguntas que presenté, las cuales incluyeron las diferentes interpretaciones de la frase “oración negativa”. Presenté también el tipo de respuesta e interpretación más frecuente para cada grado escolar, gracias a lo cual pude resaltar ciertas diferencias y semejanzas entre éstos. En

general, vimos que las reflexiones sobre la naturaleza de las “oraciones negativas” estuvieron guiadas, principalmente, por factores de tipo pragmático y semántico, más que por criterios sintácticos. Fueron sólo los niños mayores de quinto grado quienes mostraron más capacidad de descubrir o tener conciencia de la estructura sintáctica de la oración.

Estas diferencias entre los grados escolares me permitieron esbozar, entonces, una tendencia de desarrollo con respecto a la reflexión sintáctica que está acorde con otras investigaciones en el campo: la reflexión sobre las “oraciones negativas” fueron de los aspectos del significado—de lo semántico— en los años tempranos a los aspectos formales—lo sintáctico— en años posteriores. Se confirma, entonces, mi hipótesis general: a medida que el niño crece, por un lado, y, por otro, tiene la posibilidad de tomar mayor “distancia” del lenguaje gracias a su experiencia escolar y momento de conceptualización de su sistema lingüístico, es capaz de centrar su reflexión sobre la lengua en la lengua misma, en sus mecanismos y procesos.

Por otra parte, es necesario recordar que fue también en quinto grado donde se dio la mayor frecuencia de respuestas desde la interpretación de “aceptabilidad social” del adjetivo “negativa” lo cual destaca la supremacía que puede tener lo social sobre lo lingüístico, principalmente, la importancia del mundo del deber ser para los niños con quienes trabajé.

Lo anterior me lleva a considerar que los resultados que he descrito en este apartado muestran las complejidades alrededor del diseño de tareas de reflexión sobre la lengua que usan terminología como el adjetivo “negativa”, la cual puede ser altamente significativa para el niño en su vida cotidiana y con un importante peso afectivo.<sup>2</sup> Esta

---

<sup>2</sup> En este punto, se pueden recordar las críticas que Ryan y Scholl (1975) hicieron a los estudios de Gleitman *et al.* (1972) y los de Villiers (1972) quienes presentaron el inconveniente de pedirles a los niños

consideración me lleva a reflexionar, entonces, sobre la compleja tarea de resolver ejercicios gramaticales donde se ven implicados términos, como “negativa”, que pueden tener significados muy diferentes para el niño *fuera* del ámbito escolar y al mismo tiempo tener un significado muy específico al interior del mismo, quizá restringido al salón de clase.

Me interesa resaltar, pues, la importancia de considerar los distintos factores que entran en juego a la hora de resolver tareas de tipo metalingüístico. Factores que tienen que ver no sólo con el proceso de toma de distancia y conciencia de la lengua, sino con aquellos otros factores que constituyen el contexto cognoscitivo y social del sujeto que realiza la tarea (Nelson, 1985).

Mis resultados mostraron que es central tomar en cuenta dos aspectos a la hora de analizar la elaboración y selección de estrategias que los niños usaron para darle sentido a una tarea de tipo metalingüístico: a) la terminología, relacionada con el desarrollo del sistema léxico y semántico en plena reestructuración en estos años y b) los esquemas pragmáticos del niño que le permiten hacer inferencias y crear expectativas sobre quién es su interlocutor y qué espera de ese intercambio comunicativo. Es la conjunción de estos dos factores lo que me permite explicar, entre otras cosas, por qué fue en quinto grado donde encontramos el mayor número de respuestas enfocadas en lo sintáctico y, a la vez, en la interpretación moral del adjetivo “negativa”.

Finalmente, me interesa resaltar que en el análisis de los resultados de otras investigaciones sobre el desarrollo de la reflexión metalingüística, no encuentro énfasis— con excepción de Ryan y Scholl (1975)— en el tipo de palabras con que se tenga que juzgar a las oraciones presentadas ni en el conocimiento previo del niño sobre esa palabra

---

que emitieran juicios de oraciones a partir de palabras como “good”, “silly”, “right” y “wrong”, las cuales pudieron haber propiciado en las investigaciones citadas que los niños dieran respuestas más bien en

y su conocimiento sobre su interlocutor y situación dentro del cual se le hace la entrevista o prueba. Al menos, no ha sido explicitada su importancia en el desempeño de los niños. A partir de mis resultados y su análisis he buscado explicitar tal importancia y con ello hacer una aportación a este campo.

Como última parte de la presentación de los resultados quiero mostrar, a manera de información complementaria, los criterios que usaron los niños, en general, para clasificar cada uno de los cuatro tipos de oraciones que constituyeron mi prueba.

### **Los resultados de acuerdo al tipo de oraciones**

Las oraciones que diseñé para mi prueba se agruparon en cuatro categorías: oraciones “verdaderas” y “falsas”; oraciones con verbos con carga negativa y oraciones con la negación de estos verbos. Al hacer estos grupos opuse diferentes criterios— significado global o sintaxis— a partir de los cuales se podrían clasificar a estas oraciones como “negativas” o no. En el siguiente cuadro se resumen estas posibilidades.

<b>Tipo de oración</b>	<b>Por su significado global</b>	<b>Por su sintaxis</b>
1. Or. Con verbos con carga Negativa	Negativas (Aceptabilidad Social)	No negativas
2. Or. con negación de los verbos Con carga negativa	No negativas (Aceptabilidad Social)	Negativas
3. “Verdaderas”	No negativas (Verificación)	Negativas
4. “Falsas”	Negativas (Verificación)	Negativas

---

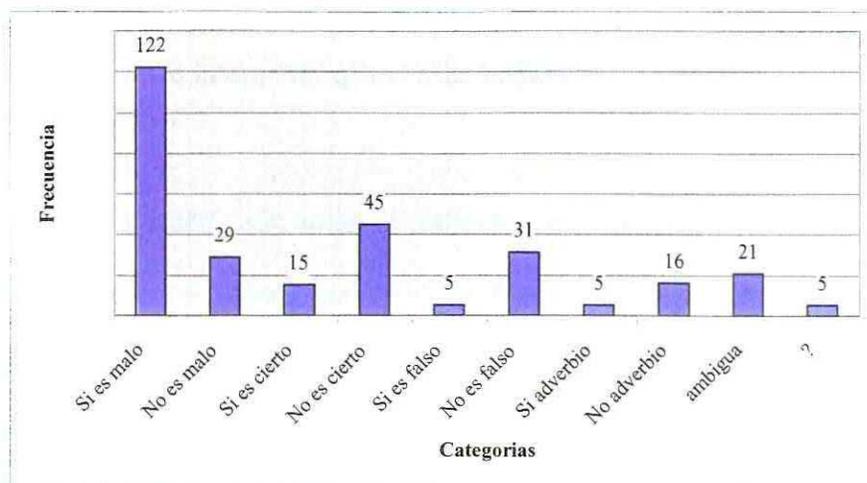
términos “morales”.

¿Cómo clasificaron los niños cada uno de estos grupos de oraciones? Los resultados presentados en el apartado anterior mostraron que en su gran mayoría, clasificaron las oraciones desde una interpretación de aceptabilidad social y de verificación tomando en cuenta el significado global de la oración, aún cuando 20 de las 30 oraciones contenían el adverbio de negación “no” (grupos 2, 3 y 4). No obstante, vale la pena resaltar que para los cuatro grupos de oraciones que diseñé se dieron todos los tipos de respuestas arriba descritos, aunque en cada uno de ellos se encontraron matices distintos. Para complementar mi análisis, presentaré estos resultados en las siguientes páginas.

#### Las oraciones con verbos con carga negativa y su negación

Con respecto a los grupos de oraciones con los verbos con carga negativa, por ejemplo, opuse los criterios de una interpretación de “aceptabilidad social” a una interpretación sintáctica del adjetivo “negativa”. Las varias formas de clasificación se muestran en la gráfica 13.

En esta gráfica podemos ver que, efectivamente, las respuestas dentro de la interpretación del adjetivo “negativa” como socialmente no aceptado (“malo”) es, por mucho, la más común para este tipo de oraciones (122 respuestas, el 40.6%). Sin embargo, encontramos respuestas dentro de las otras posibilidades. Tenemos, incluso, casos que consideran que algunas oraciones *no* pueden ser consideradas “negativas” desde esta interpretación de aceptabilidad social.



Gráfica 13. Clasificación de las oraciones con verbos con carga negativa.

Tal es el caso, por ejemplo, de ciertos niños de quinto grado para quienes “desobedecer” no es necesariamente algo “negativo”. Por ejemplo, Joaquín dijo lo siguiente:

Joaquín, 5o.

- \*INV: muy bien oye y <Martha desobedece a sus papás>[“] es una oración negativa?  
 \*JOA: pues se podría decir más o menos que sí.  
 \*INV: mhm, por qué?  
 \*JOA: pues porque no está muy bien claro, porque también este no, por ejemplo, te dicen, no le contestes a tus papás.  
 \*INV: mhm.  
 \*JOA: o luego, en casos que sí debes de decirles a tus papás cosas, pues sí se las debes decir, o sea que eso yo lo pondría como un signo de interrogación.

Otras respuestas se estructuraron alrededor de los posibles valores de verdad que los niños dieron a las oraciones presentadas. Un ejemplo lo da Luis Miguel de primero:

Luis Miguel, 1o.

- \*INV: oye y <se me olvidó la tarea>[“] es una oración negativa?  
 \*LUI: sí.  
 \*INV: por qué?  
 \*LUI: porque sí hago la tarea y sí la copio.

Donde podemos interpretar que el niño respondió “sí [es falsa] porque sí la hago y sí la copio.

De particular interés son aquellas respuestas que hacen referencia a la ausencia del adverbio de negación (recordemos que, efectivamente, ninguna oración de este grupo contiene este adverbio):

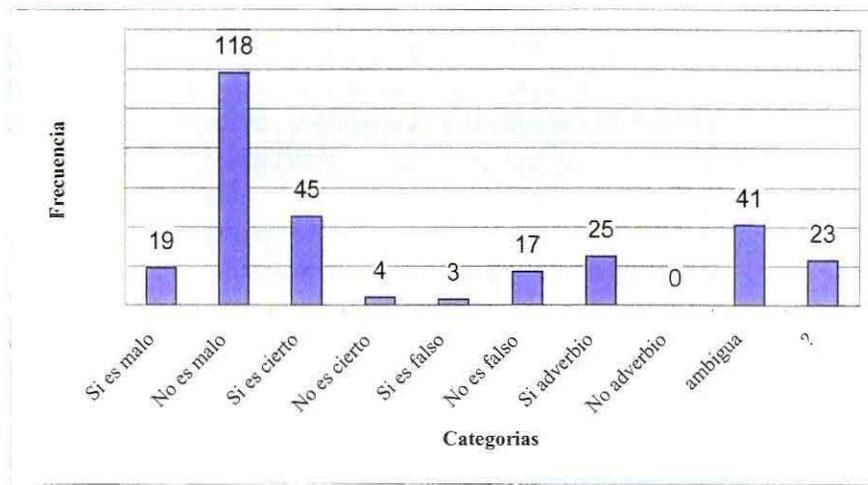
Axel, 5o.

- \*INV: <se me olvidó la tarea>[“] es una oración negativa?
- \*ANG: no.
- \*INV: no, por qué?
- \*ANG: porque no incluye el no[“].

Pero otras respuestas sí hacen referencia a la presencia de la negación. Esta supuesta contradicción se explica por la siguiente razón: de las 5 respuestas que señalan la presencia de la negación en estas oraciones, 3 de ellas se refieren a la oración “está prohibido fumar” donde los niños (los tres de quinto grado) ven al verbo “prohibir” como el portador de la negación. Además, uno de estos mismos niños, Sergio, ante la oración “Julio deshizo su rompecabezas” responde que ésta sí es una oración negativa por “deshacer”. En este caso, Sergio señala al verbo que implica una negación. Por último, este tipo de referencia es mucho más evidente en el caso de un niño de tercer grado que ante la oración “Martha desobedece a sus papás” dice que sí es una oración negativa porque “está negando que no quiere obedecer” (vease *supra*. Análisis cualitativo. Interpretación del adjetivo “negativa” desde la sintaxis).

Por otra parte, en la gráfica 14 podemos ver que las oraciones presentadas, ahora con la negación del verbo, fueron clasificadas en su mayoría (39.3%) como oraciones “no

negativas” desde la interpretación moral y volvemos a encontrar respuestas en el resto de las categorías de análisis (con excepción de la ausencia del adverbio negativo).



**Gráfica 14. Clasificación de las oraciones con la negación de los verbos con carga negativa.**

Por ejemplo, hubo quienes contestaron que algunas de esas oraciones sí eran oraciones “negativas” desde la misma interpretación de la aceptabilidad social. Tal es el caso de algunas respuestas alrededor de las oraciones “no está prohibido fumar”— “sí [*es oración negativa*] porque atenta contra tu salud” (Magali, 5o.) o “si lo hacemos se nos hace un rollo, nos descubren, nos regañan, nos dicen cosas” (Angel, 5o.) — y “A Carlos no lo castigan si saca malas calificaciones” (“sí [*es oración negativa*] porque no lo castigan si hace cosas malas o saca malas calificaciones como aquí dice y pues como no lo castigan pues va a seguir sacando las mismas calificaciones” (Gabriel, 5o.)). Encontramos también respuestas que se basaron en la interpretación de “negativa” desde la verificación, como algo “falso”. Por ejemplo Jorge de tercero:

Jorge, 3o.

- \*INV: bueno y <Luis no se distrae en clase>[“] es una oración negativa?
- \*JOR: no.
- \*INV: por qué?
- \*JOR: porque Luis no se distrae en clase.

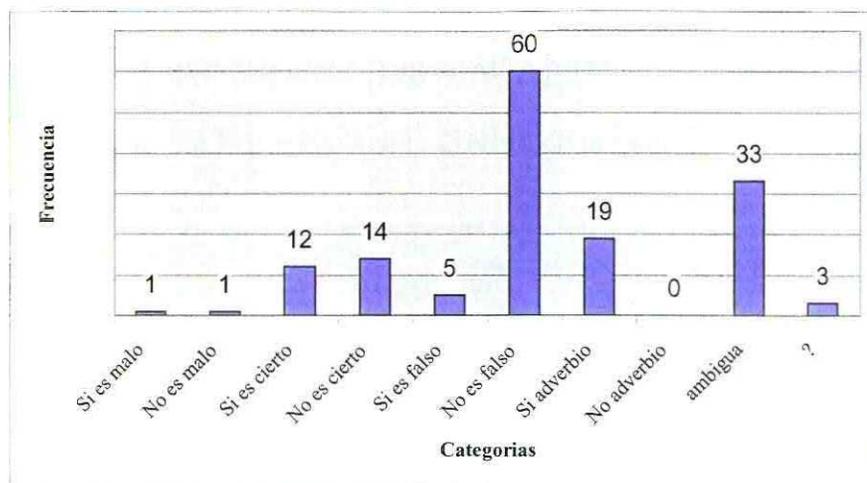
Y, por último, encontramos algunas respuestas que hacen referencia a la presencia del adverbio negativo:

Aarón, 5o.

- \*INV: mhm, y <Margarita no perdió su monedero>[""] es una oración negativa?  
\*AAR: sí.  
\*INV: por qué?  
\*AAR: porque está diciendo que no se le perdió.

Las oraciones “verdaderas” y “falsas”

En el caso particular del diseño de las oraciones “verdaderas” opuse los mismos criterios que en el caso de las oraciones arriba descritas. Nuevamente, en su gran mayoría los niños optaron por el criterio de su experiencia propia o conocimiento del mundo en vez de un criterio formal para decidir si las oraciones presentadas eran “negativas” o no como lo muestra las 65 respuestas dentro de la categoría de verificación (el 43%), más 26 respuestas, el 18%, de la categoría “sí/no es cierto” . En esta ocasión es obvio que la interpretación que se desencadenó a partir de la presentación de estas oraciones fue aquella de “no negativas” como “no falsas”, como podemos ver en la gráfica 15.

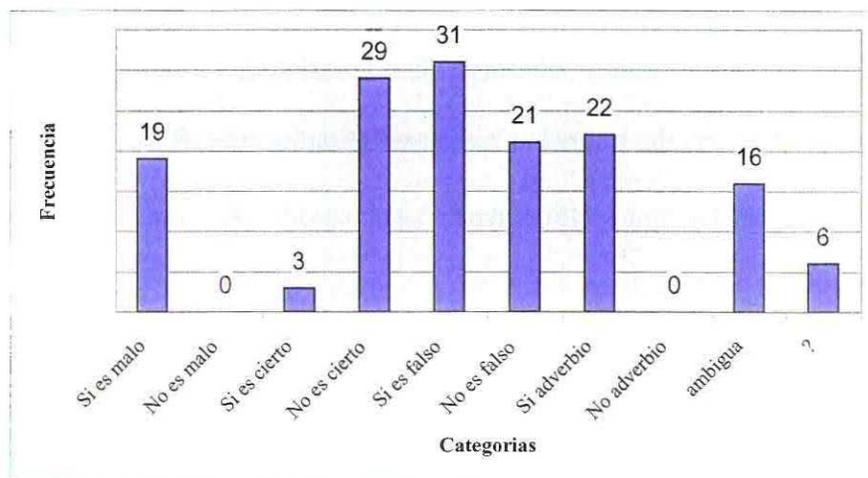


**Gráfica 15. Clasificación de las oraciones “verdaderas”.**

En el caso de las oraciones “falsas” recordemos que hice coincidir la posibilidad de clasificar mis oraciones desde la interpretación desde la verificación y la interpretación sintáctica. Como podemos ver en la gráfica 16 el criterio basado en la experiencia del sujeto fue el que volvió a marcar la pauta para elaborar los juicios sobre las oraciones presentadas, ya que la frecuencia de las respuestas dentro de la interpretación de “negativa” desde la verificación fueron 52 respuestas, el 34% más 32, el 21%, del tipo “no es cierto”.

Vale la pena comentar que en este caso, las frecuencias de otros tipos de respuestas fueron mayores que en el caso de las oraciones verdaderas. Por ejemplo, encontré respuestas que se estructuraron alrededor de la interpretación de “la aceptabilidad social” del adjetivo “negativa”, lo cual no sorprende dado que algunas de las oraciones podían propiciar este tipo de interpretación sin problema (por ejemplo “tu no vas a la escuela” o “no tienes amigos” para las cuales obtuvimos respuestas del tipo: “*si no voy a la escuela no aprendo*” o “*porque si no tuvieras amigos no te relacionarías con nadie*”, entre otras).

Obviamente, resultaron de particular interés aquellas respuestas (22) que clasificaron a estas oraciones como “negativas” a partir de la configuración sintáctica de la oración, es decir, por la presencia del adverbio de negación (el 14.6%).



**Gráfica 16. Clasificación de las oraciones “falsas”.**

En el apartado anterior, mencioné la variación de respuestas que se dio en el interior de cada grado escolar. La presentación de mis resultados desde la perspectiva de los diferentes grupos de oraciones mostró otro ángulo desde el cual analizar tal variación.

#### **4.4. Análisis del uso de los pronombres personales y otros elementos en las respuestas infantiles**

Como ya había dicho, la hipótesis general que guió esta investigación es que a medida que el niño crece y toma distancia del contenido gracias a la experiencia escolar es capaz de centrar su reflexión sobre la lengua en la lengua misma, en sus mecanismos y procesos y dejar de lado otros factores de tipo sociocultural que ocupan su mundo socioafectivo (Nelson, 1985, 1996). Parte del proceso y posibilidades de centrar la atención en aspectos formales de las oraciones presentadas quedó ilustrada en el análisis de las interpretaciones del adjetivo “negativa” y en el análisis cuantitativo.

En esta cuarta y última parte, quiero continuar el análisis de este proceso de “toma de distancia”, y su manifestación en las respuestas infantiles, con mayor profundidad y detalle. ¿Dónde podría identificarse en el discurso infantil este proceso? ¿Cómo “medir” esta supuesta “distancia” entre sujeto y lengua?

Como vimos en el capítulo 3, una de las hipótesis era que ciertos elementos lingüísticos de las oraciones—aquellos con fuertes anclas en la realidad y mundo concreto del niño—al ser retomados, modificados o descartados en las respuestas infantiles podrían dar pautas para inferir el proceso de toma de distancia. Escogí varias categorías para probar esta hipótesis: sustantivos (“el cielo”, “el mar”, el gato de Pepe”); nombres propios (por ejemplo Julio, Margarita, Martha); el pronombre “me”, el posesivo “mis” y el pronombre en segunda persona del singular “tú”.

La idea es, entonces, *oponer* los elementos lingüísticos arriba enlistados a aquellos que mencionaron los niños en sus respuestas. ¿Qué pasaría, por ejemplo, ante una oración como “tú no manejas”? ¿Qué niños y de qué grado—responden con el pronombre “yo”, como si la oración estuviera dirigida a ellos? o bien ¿responden con el

pronombre “tú”, reproduciendo la misma forma de la oración? o ¿Mencionan a “alguien” más que no maneja? O bien ¿hacen referencia exclusiva al adverbio de negación “no”?

Cada una de las respuestas posibles a las preguntas anteriores podrían considerarse indicadores de distintos puntos entre la “apropiación” en primera persona de la oración presentada y la referencia a la forma de la misma, dejando fuera lo subjetivo.

Para este análisis quiero proponer, entonces, un recorrido que vaya de las respuestas en “yo”, “el punto de partida” desde la subjetividad misma, hasta las respuestas que hagan referencia a las formas lingüísticas que podrían considerarse “el punto de llegada” en el proceso de toma de distancia. El análisis que presento de los pronombres personales se basó en la propuesta de Emile Benveniste (1966) alrededor de este tema. Por último, quiero aclarar que para este análisis no tomé en cuenta la interpretación del adjetivo “negativa” dentro de la cual se clasificaron las respuestas analizadas. La interpretación de dicho adjetivo ya no es el centro del análisis que presento en este apartado. Si llegase a mencionar tal clasificación será de manera tangencial.

### **El punto de partida: las respuestas en “yo”**

Benveniste (1966) propone que dentro de un intercambio comunicativo, los pronombres “yo y “tú” están siempre relacionados uno al otro. Se constituyen y se “actualizan” en el discurso. Cuando el hablante (“yo”) se dirige al oyente (“tú”), éste al asumirse como hablante habrá de responder como el nuevo “yo” y así sucesivamente:

[...] una característica de las personas “yo” y “tú” es su *unicidad* específica: el “yo” que enuncia, el “tú” a quien “yo” se dirige son cada vez únicos [...]. Otra característica es que “yo” y “tú” son inversibles: aquel que “yo” define como “tú” se piensa y puede invertirse a “yo”, y “yo” se vuelve un “tú”. (p.166)

Esta “actualización” es la que se dio en muchas de las respuestas que dieron los niños ante las oraciones presentadas en la segunda persona del singular, donde el niño asumió la oración como dirigida a él. Veamos algunos ejemplos en los tres grados escolares de nuestra muestra:

Luis Miguel, 1o.

- \*INV: aha bueno a ver <tú no trabajas>[“] es una oración negativa?
- \*LUI: no.
- \*INV: por qué?
- \*LUI: porque [yo] sí trabajo.

Armando, 3o.

- \*INV: bueno <no te gusta el recreo>[“] es una oración negativa?
- \*ARM: no.
- \*INV: por qué?
- \*ARM: porque el recreo sí me gusta.

Angel, 5o.

- \*INV: muy bien <no quieres reprobar año> [“] es una oración negativa?
- \*ANG: no, no es.
- \*INV: no es # por qué?
- \*ANG: porque yo también siento que no no quiero reprobar el año.

Es evidente que los niños asumieron las oraciones presentadas como dirigidas a ellos y en base a esto estructuraron sus respuestas. Nótese, además, que los tres ejemplos presentados corresponden a oraciones que clasifiqué dentro de la interpretación de “negativa” como “falsa”. El hecho de que los niños hayan asumido estas oraciones como dirigidas a ellos comprueba la importancia que juega su propia experiencia o su situación actual (Howe y Hillman, 1973; Carr, 1979; Hakes, 1980).

Encontré también otros ejemplos donde la oración que se presentó tenía un nombre propio (y no la segunda persona) y tres niños de quinto grado respondieron a partir del pronombre de primera persona:

Angel, 5o.

- \*INV: bueno y <Luis se distrae en clase>[“] es una oración negativa?  
\*ANG: sí, porque si yo me, si yo me distraje y no traje la tarea fue mi responsabilidad que yo debí de estar atento y no andar echando relajo.

Magali, 5o.

- \*INV: oye y <Martín va a reprobar año>[“] es una oración negativa?  
\*MAG: sí.  
\*INV: mhm, por qué?  
\*MAG: porque este si yo repruebo año me castigan.

Patricia, 5o.

- \*INV: y <Martha desobedece a sus papás>[“] es una oración negativa?  
\*PAT: no.  
\*INV: por qué?  
\*PAT: porque puede ser este que yo no desobedezca a mis papás bueno, supongamos que soy yo.  
\*INV: aha.  
\*PAT: yo no desobedezco a mis papás entonces este, puede ser este, no puede ser negativa.

Estos casos me parecen interesantes en tanto que los niños en lugar de mantener “la distancia”—el hablar de otro—que supone la tercera persona de la oración presentada, al estructurar su respuesta a partir del pronombre de primera persona, “acercaron” la situación a ellos mismos y respondieron a partir de las normas sociales o morales profundamente arraigadas (Angel), o bien a partir de su experiencia (Magali) o de la posibilidad de que la niña misma (Patricia) estuviera en la misma situación de Martha.

Agreguemos a los anteriores los dos siguientes ejemplos de Angel y Magali:

Angel, 5o.

- \*INV: muy bien <no quieres reprobar año> [“] es una oración negativa?  
\*ANG: no, no es.  
\*INV: no es # por qué?  
\*ANG: porque yo también siento que no, no quiero reprobar el año.

Magali, 5o.

- \*INV: muy bien <tú no trabajas>[“] es una oración negativa?  
\*MAG: es es negativa porque quien no trabaja #.  
\*INV: por qué?  
\*MAG: e& el que no trabaja pues yo creo que está en contra de él.  
\*INV: aha.  
\*MAG: xxx ## en contra de sus normas, no?

Estas dos respuestas, más la anterior de Patricia, están estructuradas en primera persona, al igual que muchas otras que encontramos en los dos otros grados escolares. Sin embargo, quiero resaltar en ellas la presencia de una serie de recursos lingüísticos que expresan el dominio de las sutilezas de la subjetividad del lenguaje en tanto que presentan lo que Benveniste llama “cambios de perspectiva” sobre lo que se dice. Como ejemplos de la expresión de estos cambios están los verbos de tipo psicológico “sentir”, “creer” y “suponer” que denotan “disposiciones u operaciones mentales” del sujeto que los expresa (Benveniste, 1966:184).

Por otra parte, si bien en estas tres respuestas se encuentran verbos que sirven para expresar la actitud del sujeto, es interesante considerar una diferencia entre la respuesta de Angel y las otras dos. Al decir “yo también siento que”, Angel expresa su acuerdo, su empatía con el hecho de “no quiere reprobar año”. Benveniste diría que Angel “se describe a sí mismo sintiendo” algo (no querer reprobar año). Por su parte, las respuestas de Magali y de Patricia no reflejarían esta característica, ya que para

Benveniste decir “yo creo que” o “yo supongo que” no describe al sujeto “creyendo” o “suponiendo” en sí sino que representan una actitud ante algo que se dice.

En el primer caso, Magali no estructura su respuesta a partir del pronombre “yo”, sino que lo hace a partir de la tercera persona “el que no trabaja [...]”. Sin embargo, la niña introduce su persona y su actitud subjetiva cuando usa la frase “yo creo que”. Con ella, la niña matiza—o en palabras de Benveniste—“mitiga” la idea de que “[el que no trabaja] está en contra de él”. Ésta es su opinión, no necesariamente es así. Lo cual nos remite a un hecho muy importante a considerar: el que Magali haya expresado *su* opinión a partir de la frase “yo creo que” nos habla de que ella considera que puede haber *otros* puntos de vista, lo que a su vez nos habla de que la niña no está centrada en su propia y única perspectiva sino que es capaz de *relativizar* su propia opinión.<sup>1</sup> Y esto como vimos en las interpretaciones desde la “aceptabilidad social” y la “verificación” del adjetivo “negativa” es el resultado de un momento de desarrollo cognoscitivo y social bastante sofisticado.

El ejemplo de Patricia es interesante también porque usa una combinación de elementos que expresan y enfatizan la subjetividad. Tal es el caso del uso del verbo “poder” para expresar una posibilidad y el uso del subjuntivo que acompaña tal expresión (“puede que yo no desobedezca a mis papás”). Recordemos que también mencioné el uso del verbo “poder” en las interpretaciones desde la “aceptabilidad social” y desde la “verificación” del adjetivo “negativa” como un recurso que, nuevamente sólo los niños de quinto usaron en sus respuestas y que junto con el uso del pospretérito expresaron la noción de “posibilidad”.

---

<sup>1</sup> Para un análisis detallado de las variaciones de significado de la expresión “creer que...” en español véase García Fajardo (1992).

La expresión de la subjetividad continúa cuando la niña dice “supongamos que soy yo” donde la primera parte (“supongamos que”) es lo que marca la actitud subjetiva, no contundente, de la niña ante lo que sigue (“soy yo”) (Benveniste, 1966).

O sea que, con todos estos recursos, la niña nos previene de hacer cualquier tipo de conclusión que nos lleve a pensar que *es ella* quien desobedece a sus papás. Pero además, en la respuesta de Patricia hay una característica más que vale la pena mencionar: ha conjugado la frase “supongamos que” en primera persona del plural, decisión interesante que añade otro tipo de complejidad a la interpretación de su respuesta.

### **Las respuestas en “Nosotros”**

En mi corpus encontré algunas respuestas estructuradas alrededor del pronombre plural de la primera persona “nosotros”. Para Benveniste, este plural vuelve a girar en torno al “yo” (es decir aún estamos muy cerca de nuestro punto de partida subjetivo). Sin embargo, “nosotros” no es una mera multiplicación del “yo” sino una “yunción” entre el “yo” y el “no-yo”:

Esta yunción forma una totalidad nueva y de un tipo particularísimo, donde los componentes no equivalen uno a otro: en “nosotros”, es siempre “yo” quien predomina puesto que no hay “nosotros” sino a partir de “yo”, y este “yo” somete el elemento “no-yo” en virtud de su cualidad trascendente. La presencia de “yo” es constitutiva del “nosotros.” (p.169)

Así pues, “nosotros” ya no es “yo” (aunque este lo constituya). En palabras de nuestro autor: “[...] el empleo de ‘nosotros’ esfumina la afirmación demasiado rotunda de ‘yo’ en una expresión más vasta y difusa: es el ‘nosotros’ de autor o de orador.” (p.170).

En este sentido el uso del plural en “supongamos que soy yo”, en el ejemplo arriba mencionado de Patricia, parece expresar además de la subjetividad implicada en la frase “yo supongo que”, la necesidad de “difuminar” su propia persona. Con ello, Patricia y yo-investigadora quedamos unidas en una nueva totalidad, donde Patricia ya es solo *una* de las partes que la constituyen. Se mitiga su propia postura. Veamos otros dos ejemplos del uso de este pronombre, ahora de primero y tercero:

Berenice, 1o.

- \*INV: mhm oye y <se me olvidó la tarea>[“] es una oración negativa?  
\*BER: no.  
\*INV: por qué?  
\*BER: porque la teníamos que traer.

Erika, 3o.

- \*INV: bueno <no te gusta el recreo>[“] es una oración negativa?  
\*ERI: no.  
\*INV: por qué?  
\*ERI: porque a nosotros sí nos gusta el recreo.

En el caso de Berenice, la oración presentada estaba estructurada en primera persona del singular y la niña respondió con el plural. Con ello, la niña *se incluye* en una totalidad que abarca a todos aquellos sujetos que tienen que traer la tarea y no queda ella, sola, como la única con la responsabilidad de traerla ni como la única a quien podría olvidársele. En el caso de Erika, la oración presentada está en segunda persona del singular y ella no responde con la primera, como podríamos haber supuesto dada la relación entre los pronombres “tú” y “yo” a la que ya hice referencia. Sin embargo, responde con el plural de esta primera persona con lo que se incluye en un conjunto de sujetos a quienes “sí” les gusta el recreo. En otras palabras, la niña expresa que ella no es la única en tal situación.

Las respuestas en “nosotros” ya no expresan, pues, la presencia subjetiva por excelencia del “yo”. El que habla queda inmerso en un “nosotros” que lo despoja de su unicidad. Esta expresión de “no-unicidad” y de no autoría única puede acentuarse de manera que se llegue a expresar lo “impersonal” como veremos en la siguiente sección.

### **Diferenciándose del “yo”: las respuestas en “tú”**

Como veremos a lo largo de este apartado, el pronombre de segunda persona del singular tiene varias posibilidades de interpretación o “variaciones en su significado” (Benveniste, 1966) las cuales me conciernen directamente en este trabajo.

Por ejemplo, Benveniste señala que en lenguas como el inglés o el francés, la segunda persona del singular puede ser también usada como un medio para expresar lo “impersonal”: Puede usarse la 2a. persona fuera de la alocución y hacerla entrar en una variedad de “impersonal”. Por ejemplo, “*vous* funciona en francés como anafórico de *on*” (p.167). En la versión en inglés de este mismo texto de Benveniste, se agrega a este respecto que: “In many languages, “you” can serve, as it does in English, to denote an indefinite agent (Benveniste, 1966: 201).

De la misma manera, en español, la expresión de lo impersonal la podemos encontrar a partir del uso de este pronombre de segunda persona del singular donde la lectura de las oraciones que lo contienen —con características sintácticas particulares— es frecuentemente la de una de generalización.

En mi corpus encontré algunas respuestas estructuradas con este pronombre de segunda persona y con la lectura de generalización arriba señalada. Veamos los ejemplos:

#### Quetzalli, 1o.

\*INV: mhm, oye <Julio deshizo su rompecabezas>[“] es una oración negativa?

**\*QUE:** sí, porque si deshaces tu rompecabezas para armarlo otra vez puedes armarlo y deshacerlo.

**Fabiola, 3o.**

**\*INV:** bueno y <se me olvidó la tarea>[“] es una oración negativa?  
**\*FAB:** sí.  
**\*INV:** por qué?  
**\*FAB:** porque debes de traer tu tarea.

**Armando, 3o.**

**\*INV:** oye y <se me olvidó la tarea>[“] es una oración negativa?  
**\*ARM:** este {<se me olvido la tarea>[“]} sí.  
**\*INV:** a ver fuerte Armando.  
**\*ARM:** sí.  
**\*INV:** por qué?  
**\*ARM:** porque la tienes que traer porque puedes reprobar año.

**Gabriel, 5o.**

**\*INV:** bueno muy bien <no tienes amigos>[“] es una oración negativa?  
**\*GAB:** este sí.  
**\*INV:** por qué?  
**\*GAB:** porque debes de tener tus amigos para poder comunicarte.

Este tipo de respuesta, por cierto bastante común, y que refieren principalmente a las normas sociales, lo encontramos en los tres grados estudiados y como respuestas a oraciones con conjugaciones de los verbos en las tres personas del singular.

Las respuestas en segunda persona del singular de estos niños son un ejemplo de lo que Ma. Lluïsa Hernanz (1990) considera como oraciones “muy versátiles” dadas las diferentes interpretaciones semánticas que de ellas puede hacerse. Por ejemplo, se puede hacer una lectura de generalización donde la estructura sintáctica –uso de tiempo presente (e.g. en las respuestas de Fabiola, Armando y Gabriel) y del condicional (en la respuesta de Quetzalli)— dan las bases estructurales para tal interpretación. Además del tiempo verbal presente—y su aspecto imperfectivo—y el condicional, la autora también propone

que hay ciertos verbos que llevan a la lectura de la generalización. Tal es el caso de verbos como “deber” y “tener” que bajo su significado deóntico permiten tal interpretación como en los casos de Fabiola, Armando y Gabriel.

Hernanz propone que además de esta lectura de generalización —que, por cierto, tiene la propiedad de “incluir al emisor” (Hernanz, 1990: 161)—hay otra posible lectura de este tipo de oraciones: la lectura de un “yo encubierto”<sup>2</sup> que se “conjugan” perfectamente con la lectura de generalización.<sup>3</sup> Así, la autora propone intuitivamente que se trata de:

[...]una estrategia pragmática de la que se sirve el hablante para “eludir responsabilidades”, al menos de forma directa. Dicha estrategia consiste, fundamentalmente, en encubrir su propia individualidad amparándose en una referencia que le incluya a él y a otros que *podrían* hallarse en circunstancias semejantes a las suyas (p. 163).

Para “paliar” su protagonismo —dice la autora—el sujeto recurre, entonces, a los medios sintácticos necesarios para dar al enunciado su dimensión genérica. Así, tenemos con el uso de “tú” una estrategia donde si bien hay una identificación con las circunstancias—por ejemplo, Quetzalli podría estar diciéndonos que *ella* ha desarmado un rompecabezas para volver a armarlo; Fabiola y Armando se incluyen en el grupo de niños que deben o tienen que traer su tarea y Gabriel reconoce la importancia que tiene, para *él* y otros, tener amigos—también hay un intento por “encubrirse” de las responsabilidades o sentimientos directos del “yo”, hay intentos de quedar inmerso en la generalidad. En este

---

<sup>2</sup> En su análisis la autora dice que en estos casos el pronombre de segunda incluso puede ser correferente con el pronombre de primera persona, como lo ilustra con el siguiente ejemplo: “Hay veces que viene una señora y *te* dice, mire, es que yo querría perder 15 kilos para la boda de una cuñada que se casa en octubre. En estos casos le *digo*, señora, haga usted gimnasia; verá qué bien se queda” (Hernanz, 197?:162).

<sup>3</sup> “Lo que ciertamente resulta llamativo del empleo de los singulares arbitrarios para encubrir al emisor es que dicho empleo pueda conjugarse con la interpretación básicamente general que éstos poseen” (Hernanz, 1988:162).

sentido, este tipo de respuestas se asemejan a las que se conforman a partir del pronombre “nosotros”. Toda esta serie de respuestas habla de un manejo sintáctico cada vez más sofisticado y complejo que supone una modalización semántica interesante y variada. Ambas manifestaciones de un desarrollo lingüístico evidente del que la escuela poco tiene que ver.

Como ya he mencionado en el primer apartado de este análisis, la interpretación del pronombre “tú” está en estrecha e íntima relación con el pronombre “yo”. Para Benveniste (1966) “yo” y “tú” mantienen una relación tal que la existencia de uno es posible sólo y en tanto la existencia del otro: “La conciencia de sí no es posible más que si se experimenta por contraste. No empleo *yo* sino dirigiéndome a alguien, que será en mi alocución un *tú*” (Benveniste, 1966:181) De aquí la importancia del pronombre “tú” constitutivo de la situación de diálogo. Sin embargo, así como ambos se definen uno al otro también hay diferencias fundamentales entre ellos: “yo” es el ser mismo, y “tú”, en contraste, es quien define al “yo”, pero es externo a él, por lo que Benveniste lo considera una “cuasi persona”.

Para el citado autor, usar la segunda persona del singular implica, para el hablante “salirse de él mismo” para establecer la relación con esa otra “persona” fuera de él:

[...] ‘yo’ es siempre *trascendente* en relación con ‘tú’. Cuando salgo de ‘yo’ para establecer una relación viva con un ser, encuentro o planteo por necesidad un ‘tú’, que es, fuera de mí, la sola ‘persona’ imaginable. Estas cualidades de interioridad y de trascendencia pertenecen en propiedad al ‘yo’ y se invierten en ‘tú’ (p.168)

Entonces, si el “yo” es la persona subjetiva por excelencia, la segunda persona del singular podría definirse como la persona “no-subjetiva”, como el “no-yo” (Benveniste, 1966): “Es preciso, y basta, representarse una *persona* distinta del ‘yo’ para que se le

afecte el índice 'tú'. Así toda *persona* que uno se represente es de la forma 'tú', muy particularmente—pero no necesariamente—la persona interpelada. El 'tú' puede definirse como 'la persona no-yo'. (p. 168)

A partir de esta diferencia, Benveniste propone una oposición—una “correlación de subjetividad” la llama el autor—entre el “yo-persona” y el “no-yo”. Veamos algunos ejemplos de las respuestas que encontramos en mi corpus donde se puede apreciar la diferenciación que implica el uso de “tú”:

Armando, 3o.

\*INV: [...]ja ver <no vas a la escuela>[“] es una oración negativa?  
\*ARM: no.  
\*INV: por qué?  
\*ARM: porque no vas a la escuela.

Erika, 3o.

\*INV: bueno <no tienes amigos>[“] es una oración negativa?  
\*ERI: [=! asiente].  
\*INV: sí? por qué?  
\*ERI: porque no te quieres juntar con otros porque tienes miedo que te vayan a decir cosas.

Nótese que las dos oraciones presentadas a los niños de los ejemplos anteriores están estructuradas a partir del pronombre de segunda persona del singular. Sin embargo, Armando y Erika no respondieron en primera persona “yo”, sino que lo hicieron a partir del pronombre “tú”. El efecto en la interpretación de este pronombre es que ambos niños expresan una necesidad de diferenciarse de la situación que representa la oración: Armando se diferencia de “no ir a la escuela”, porque él si va y es el otro (“tú”) externo a él quien no va a la escuela. Por su parte, Erika se diferencia de la situación de no tener amigos: es “tú” quien no tiene amigos y es “tú”, no ella, quien tiene miedo de que le digan cosas.

Como último ejemplo voy a presentar una respuesta de una niña de primer grado,

Berenice:

Berenice, 1o.

\*INV: oye y <mis primos se pelean a cada rato>[""] es una oración negativa?

\*BER: pues no.

\*INV: por qué?

\*BER: porque si sus primos no se pelearan, ellos serían amigos y jugarían.

La oración presentada, si bien no está estructurada en segunda persona singular, tiene la particularidad de tener el pronombre posesivo “mis”, que remite a que “los primos” están relacionados a un “yo”. Al igual que en los casos de Armando y Erika, Berenice vuelve expresar una diferenciación con ese “yo”, pero ahora a partir del uso del pronombre posesivo “sus” que en este caso refiere al posesivo de “usted”.<sup>4</sup> Al escuchar la oración “mis primos se pelean a cada rato” la niña no la asumió como posible situación personal sino que buscó diferenciarse de tal situación (¿quizá sus primos [de ella] no se pelean?).

He querido mostrar, entonces, que el uso del pronombre de segunda persona del singular tiene la propiedad de transmitir, por un lado, una idea de generalización, donde el “yo” queda encubierto y, por otro, expresa una diferenciación del “yo”. La relevancia de esto para mi trabajo es que en ambos casos se ha marcado una diferencia, una “distancia” del “yo”, todo subjetivo. Y tal toma de distancia continúa y se acrecienta cuando los niños deciden responder con el pronombre de tercera persona del singular, como veremos en los siguientes párrafos.

---

<sup>4</sup> Para Barriga Villanueva (1990b) el uso de “usted” supone—además de la contraparte de “tú”—un conocimiento de las normas sociales (en particular, de las normas del español de México), donde los niños al tomar conciencia de que hablan con alguien de “fuera” (la investigadora) deben de tratarla con respeto. Sin embargo, este pronombre fue usado en muy pocas ocasiones dentro de nuestra entrevista y estas dos niñas ejemplificadas no fueron consistentes con el uso de “usted”.

### **Un paso más allá: la no-persona.**

Benveniste (1966) llama al pronombre de tercera persona del singular la “no-persona”, por estar “fuera” de la relación única que define a “yo” y “tú”.<sup>5</sup> El pronombre de tercera persona no refiere a una persona específica: “[...] ‘él’ puede ser una infinidad de sujetos—o ninguno” (p.166), por lo que el elemento “personal” no está presente. En palabras del autor: “La forma llamada de 3a. persona trae consigo [...] una indicación de enunciado sobre alguien o algo, mas no referido a una ‘persona’ específica. El elemento variable y propiamente ‘personal’ de semejantes denominaciones falta aquí” (p.164).

Es por estas características del pronombre de tercera persona que sugiero que los niños que estructuraron sus respuestas a partir de éste han dado un paso “fuera” de la relación subjetiva que guardan “yo” y “tú”, principalmente cuando las oraciones presentadas estaban construidas alrededor de los pronombres de primera o segunda persona del singular. Veamos algunos ejemplos para ilustrar estas ideas:

#### Jorge, 3o.

- \*INV: bueno a ver <no tienes amigos>[“] es una oración negativa?  
\*JOR: eh no.  
\*INV: por qué?  
\*JOR: porque no tiene amigos y no juega con nadie.

#### Magali, 5o.

- \*INV: muy bien <tú no trabajas>[“] es una oración negativa?  
\*MAG: es es negativa porque quien no trabaja.  
\*INV: porque qué?  
\*MAG: e& él que no trabaja pues yo creo que está en contra de él.  
\*INV: aha.  
\*MAG: xxx ## en contra de sus normas, no?

#### Angel, 5o.

---

<sup>5</sup> “[...] de la 3a. persona, un predicado es enunciado, sí, sólo que fuera de ‘yo-tú’; de esta suerte tal forma queda exceptuada de la relación por la que ‘yo’ y ‘tú’ se especifican.” (Benveniste, 1966:164)

- \*INV: oye y <no se me olvidó la tarea>[“”]?  
\*ANG: no es negativa.  
\*INV: no es negativa mhm.  
\*ANG: porque la está haciendo lo que su, lo que le  
mandaron hacer sus cosas.

En estos ejemplos hay dos puntos que quiero resaltar: el primero de ellos se refiere a que la interpretación del pronombre de tercera persona singular como un paso fuera de la subjetividad que representa la relación “yo”-“tú” es evidente principalmente porque, como ya dije, las oraciones presentadas están estructuradas en primera o segunda persona del singular. Ninguno de los tres casos ejemplificados asumió la oración como dirigida hacia él, ni buscó incluirse—o encubrirse—en el uso del plural “nosotros” o de la generalización del “tú”. Por el contrario los tres niños parecen haber “tomado distancia” de lo dicho en la oración y en ningún caso mencionaron o explicitaron a un sujeto. En general, si los niños contestaron a partir de la tercera persona del singular, el sujeto o pronombre personal no se explicitó.

El segundo punto que quiero resaltar se refiere a que este tipo de respuestas sólo las encontramos en tercero y quinto grado, pero no en los niños más jóvenes de primero, quienes ante oraciones como las ejemplificadas respondieron, en general, en primera o segunda persona.<sup>6</sup>

¿Qué podría explicar este hecho? Quiero sugerir lo siguiente: el uso del pronombre de tercera persona del singular en los niños más grandes y no en los chicos podría estar relacionado, nuevamente, con el momento de desarrollo cognoscitivo y social. Explico esta idea. Recordemos que el desarrollo social—con bases en el desarrollo cognoscitivo que va de lo concreto a lo abstracto—se caracteriza por ir de lo individual a

lo colectivo. Esto implica que el niño va teniendo diferentes perspectivas de sí mismo—y de los otros—dentro y como parte del grupo al que pertenece. La coordinación de estas perspectivas culmina en un estadio de desarrollo donde el niño, alrededor de los 10 años<sup>7</sup>, puede diferenciar su perspectiva de la del grupo al que pertenece (Selman, 1976) como justamente sucede con los niños de mi muestra.

En una situación que involucra *dos* personas, el niño puede distinguir entre su perspectiva, la del otro e incluso la de *un tercero*. Los niños más jóvenes no tienen aún esta posibilidad. Este desarrollo en lo social podría estar facilitando esta “toma de distancia” y permitir que el niño sea *un espectador* imparcial que distingue los distintos puntos de vista dentro de una situación determinada.

Los niños que contestaron con el pronombre de tercera persona del singular están expresándonos justamente eso: ellos son “espectadores”, no participantes, de la situación representada en la oración. Y con ello nos expresan su distancia de tal situación. Esto nos habla de una mayor conciencia que se refleja en un manejo más especializado de la lengua.

Por otra parte, si bien en primer grado no encontré respuestas en tercera persona del singular frente a oraciones en primera o segunda persona, sí encontré respuestas en **tercera persona del plural**. Veamos los ejemplos:

Areli, 1o.

\*INV:           aha <tú no manejas>[“] es una oración negativa?  
\*ARE:           xxx.

---

<sup>6</sup> Digo “en general” porque en primero encontramos respuestas en el plural de la primera persona y veremos también que hubo respuestas en el plural de la tercera persona. Además los niños de primero contestaron en la tercera persona del singular si la oración presentada estaba estructurada en esa misma persona.

<sup>7</sup> Interesante es notar que justamente en tercero y quinto grados de mi muestra es donde encontramos los niños de 10 años.

\*INV: por qué?  
\*ARE: porque los niños no tienen que manejar.

Luis Miguel, 1o.

\*INV: eso muy bien Luis Miguel ahora <está prohibido fumar en el salón>[""] es una oración negativa?  
\*LUI: no.  
\*INV: por qué?  
\*LUI: porque no fuman los niños.

Respuestas que también encontré en tercero y quinto grados:

Erika, 3o.

\*INV: mhm y <Martha desobedece a sus papás>[""] es una oración negativa?  
\*ERI: sí.  
\*INV: por qué?  
\*ERI: porque hay unos niños que no obedecen a su mamá y pus hacen lo que quieren.

Gabriel, 5o.

\*INV: aha y <se me olvidó la tarea>[""] es una oración negativa?  
\*GAB: sí.  
\*INV: por qué?  
\*GAB: porque si en verdad fueran responsables la hubieran traído.

Es interesante ver que ante las oraciones presentadas, Areli, Luis Miguel y Erika respondieron con la inclusión de un nuevo "sujeto": las frases nominales "los niños" y "unos niños". Mientras que Gabriel contestó con la tercera persona del plural pero sin explicitar el sujeto. La inclusión de las frases nominales me parece interesante por dos razones: por un lado, parece que responde a la necesidad de explicitar un referente (y no sólo dar una respuesta donde el sujeto esté implícito) y, por otro, es obvio que el uso de este plural tiene como objetivo la expresión de una generalización. Al respecto dice Benveniste (1966:171):

En cuanto a la no-persona (3a. persona), la pluralización verbal [...] cumple igual función que en las formas “personales”: expresa la generalidad indecisa del *se* [...]. Es la no-persona misma la que, extendida e ilimitada por su expresión, expresa el conjunto indefinido de los seres no-personales.

Areli y Luis Miguel aún podrían estar lejos de querer expresar una generalización a partir de “un conjunto indefinido de los seres no-personales” porque el que ellos, niños, hayan elegido la frase “los niños” parece querer asegurar *su* inclusión en tal generalización. Su “yo” queda como parte de tal conjunto de seres que “no tienen que manejar” (Areli) o que “no fuman” (Luis Miguel). Además, nótese la presencia de la frase “tener que” en la respuesta de Areli y la conjugación de los verbos en presente, ambos elementos necesarios para una lectura de generalización según la propuesta de Hernanz (1990).

Por otra parte, se puede establecer un contraste interesante entre los ejemplos de Areli, Luis Miguel y Erika. Los dos niños de primer grado usaron la frase “los niños”, que contrasta con la frase usada por Erika “unos niños”.

La diferencia está en el uso de determinantes definido o indefinido que tienen diferentes efectos en la interpretación de la frase nominal de la que forman parte.

Por ejemplo, los primeros “delimitan” la extensión del sustantivo que modifican (García Fajardo, 1990 y 1995) por lo que el uso de la frase “los niños” se interpreta como *todo* el conjunto formado por quienes comparten la característica de ser “niños”. En este sentido, y como ya dijimos, Areli y Luis Miguel, se incluyen en tal conjunto.

Pero, por otra parte, cuando Erika dice que “hay *unos* niños que no obedecen a su mamá” al usar el determinante indefinido “unos” se pierde la interpretación del conjunto

como un todo y se resalta *una parte* de los miembros (García Fajardo, 1990 y 1995) que, en este caso, conforman el conjunto de los niños. El efecto en la interpretación es que Erika *se diferencia* de aquellos niños que no obedecen a su mamá, como es el caso de Martha, mencionada en la oración. Es decir, Erika marca una distancia con aquello que representa la oración.

La respuesta de Gabriel me parece todavía más distante en tanto que ni siquiera explicita un sujeto con una frase nominal. Estructura su respuesta alrededor de la tercera persona del plural y con ello parece expresar—como citamos a Benveniste— “el conjunto indefinido de los seres no-personales.” El uso de la tercera persona del singular (o del plural) establece, entonces, una distancia aún mayor entre la oración presentada y el sujeto que la escucha (recordemos que esto sólo se aplica a aquellas oraciones donde se podría haber esperado que los niños la interpretaran como dirigida hacia ellos).

En el siguiente apartado mostraré un par de elementos más cuyo uso, por parte de los niños, expresa que la toma de distancia de la lengua continúa. Me refiero a los verbos “significar” y “decir”—ya presentados de alguna manera en la interpretación sintáctica del adjetivo “negativa”—cuyo uso marca de manera más explícita la entrada a la esfera del análisis de la lengua como tal, sin involucrar, necesariamente, los matices que da la subjetividad.

### **El uso de los verbos “significar” y “decir”**

Veamos el siguiente ejemplo de Evelin de tercero:

#### **Evelin. 3o.**

- \*INV: a ver <Julio deshizo su rompecabezas>[“] es una oración negativa?  
\*EVE: este sí.

- \*INV: sí, por qué?  
\*EVE: porque al decir <Julio deshizo su rompecabezas>[“] quiere decir que este que Julio no cuida sus cosas que ## que no cuida sus cosas y ya deshace todos sus juguetes este las cosas que le compran este ## y que nomás hace que le compren cosas y no las cuida.

En la respuesta de Evelin hay tres elementos que quiero destacar y que contrastan con el tipo de respuesta que he venido presentando hasta ahora: a) la presencia de la frase “al decir”, que introduce b) tal y como dije (*verbatim*) la oración que yo presenté y c) la frase “quiere decir que” más el complemento de ésta (“Julio no cuida sus cosas). La presencia de estos tres elementos, y principalmente el contraste entre las frases “al decir” y “querer decir” (que interpretamos como equivalente del verbo “significar”) son de alta relevancia para el análisis del desarrollo de la reflexión sobre la lengua, como mostraré a continuación.

Desde edades muy tempranas se dicen, se significan cosas, eventos e intenciones, a través de las palabras mismas y hay un conocimiento de las relaciones entre lo dicho y lo significado. Sin embargo, en las etapas iniciales de la adquisición del lenguaje falta la posibilidad de *explicitar* dichas relaciones. Tal explicitación se vuelve posible cuando el niño cuenta con los recursos para expresarla, como sería la adquisición de los verbos “decir” y “significar” (Robinson, Hillel y Olson, 1983) los cuales forman parte del léxico del niño desde edades tan tempranas como los 3 años (c.f. Brown, 1973; Slobin, 1978). Con esto se inicia también la adquisición de los conceptos que cada uno de estos verbos supone (Robinson, Hillel y Olson, 1983). No obstante, el desarrollo pleno de tales conceptos, y con ello la posibilidad de establecer un contraste entre ellos, es un largo proceso que culminará en los años escolares, gracias al proceso de adquisición de la lectoescritura (Olson y Astington, 1986).

¿Por qué son importantes los conceptos detrás de los verbos “decir” y “significar”? ¿Qué subyace a esta diferencia? ¿Qué aprenden los niños cuando empiezan a hacer el contraste entre estos conceptos?

Los niños aprenden algo sustancial sobre la lengua: la diferencia que existe entre la forma y el significado y, sobre todo la posibilidad de *explicitar* esta diferencia. El verbo “decir” refiere a las palabras, a lo dicho *verbatim*; mientras que “significar” refiere a los posibles significados, y con ello a las posibles intenciones que sustentan lo dicho (Olson y Astington, 1986). Una vez que el niño puede hacer la distinción entre lo que se dice y lo que se significa, lo primero sirve de justificación a lo segundo. Es decir, lo dicho, es la “evidencia” que justifica lo significado (Olson y Torrance, 1987). Esto es precisamente lo que encontramos en la respuesta de Evelin donde decir que “Julio deshizo su rompecabezas” (oración *verbatim*) es la evidencia (quiere decir) de que “Julio no cuida sus cosas, y ya deshace todos sus juguetes y que nomás hace que le compren cosas y no las cuida”. Algo similar se da en el siguiente caso de una niña de quinto:

Patricia. 5o.

\*INV: [...] <no vas a la escuela>[“] es una oración negativa?  
\*PAT: no.  
\*INV: por qué?  
\*PAT: porque está diciendo que <no voy a la escuela>[“] ## a no, sí es negativa.  
\*INV: sí es negativa.  
\*PAT: sí.  
\*INV: por qué?  
\*PAT: porque está diciendo que <no voy a la escuela>[“] y da a entender que pus no me dan ganas de estudiar.

Este ejemplo es interesante porque, al igual que en el caso de Evelin encontramos que la niña usa el verbo “decir” (“está diciendo que”) y la frase “da a entender” que, otra vez, interpretamos como un equivalente del verbo “significar”. En este caso, Patricia no repite la oración que le presenté *verbatim* sino que cambia la conjugación del verbo de

segunda persona del singular a primera persona del singular, es decir se estableció el juego dialógico entre el “tú” y el “yo”. Sin embargo, la respuesta de la niña cobra un sentido totalmente diferente al de aquellas presentadas en la primera parte de este análisis porque la frase “está diciendo que” presenta a “no voy a la escuela” como *una oración*—ya no como un hecho. Y con la expresión “da a entender” explica lo que esta *oración* quiere decir. Infiere todo lo que hay detrás de ella. Veamos un ejemplo más:

Jorge, 3o.

- \*INV: muy bien a ver <no quieres reprobar año>[“] es una oración negativa?  
\*JOR: sí.  
\*INV: mhm, por qué?  
\*JOR: porque está diciendo <no quieres reprobar año>[“] y este y es como si quisiera, como que, como si quisiera pasar, pasar año.

Este ejemplo de Jorge es similar a los casos presentados de Evelin y Patricia en tanto que la respuesta de Jorge tiene las dos partes que nos interesan: la primera formada por el verbo “decir” que presenta la oración *verbatim* y la segunda parte que refiere al significado o intención que justifica que se diga tal oración. Como vemos, esta segunda parte no está formada por el verbo “significar” o frases equivalentes como en los casos de Evelin y Patricia sino por la frase “es como si quisiera pasar de año” sobre la cual quiero resaltar dos aspectos. Primero que esta frase está construida alrededor de la tercera persona del singular (la “no-persona” de Benveniste)—aún cuando la oración está en segunda persona del singular y aún cuando el mismo Jorge repite dicha oración *verbatim*—lo cual nos habla de que Jorge ha podido tomar una distancia tal de la oración presentada que le ha permitido referirse a ella como algo *externo* a nuestra relación dialógica. Segundo, vemos que el niño ha empleado un recurso distinto a los ya ejemplificados para expresar una relación de equivalencia (“como si”) entre lo dicho (“no

quieres reprobar año”) y la intención que podría estar detrás de alguien que dice esto (“quisiera pasar de año). Vale la pena resaltar que dicha equivalencia está en forma afirmativa, donde se retoma de la oración presentada el uso de la paráfrasis verbal con “querer”—verbo psicológico que “añade al concepto del infinitivo una modificación que indica la actitud del sujeto ante la acción” (Alteri, 1995:36). Este verbo expresa la factibilidad de una acción por el simple hecho de ser deseada (“pasar”) y se ve reforzada por el modo verbal que eligió en niño (imperfecto del subjuntivo). Encontré un ejemplo con esta misma construcción en quinto grado:

Angel, 5o.

- \*INV:           aha y esa es una oración negativa? <se me olvidó la tarea> [“].  
\*ANG:           sí.  
\*INV:           es negativa, por qué?  
\*ANG:           porque dice, es como si estuviera diciendo que no la hizo.

De este ejemplo me parece interesante la autocorrección de Angel. El niño cambia de “dice” a “como si estuviera diciendo” porque sabe que la oración que le presenté *no dice verbatim* “no la hizo [la tarea]” sino que la oración “se me olvidó la tarea” *equivale* a decir que “no la hizo”.

Un punto más es que este tipo de respuestas sólo las encontré en tercero y quinto grado y no en primero. Con lo que puedo concluir, siguiendo la propuesta de Olson y Torrance (1987), que mientras los niños pequeños justifican sus respuestas en tareas metalingüísticas apelando al “mundo” (sic.), los niños más grandes las justifican apelando al texto.<sup>8</sup> O mejor dicho, *tienen la posibilidad* de justificar sus respuestas

---

<sup>8</sup> Gombert (1991) sostiene esta idea con una terminología distinta. Para este último autor los niños dejan atrás los “índices situacionales” para considerar “índices lingüísticos”.

apelando al texto, aunque no necesariamente lo hagan como hemos visto a lo largo de este trabajo.

### **En la recta final: la referencia a la forma**

Veamos ahora otros ejemplos donde ya no se hace referencia al significado de la oración o se explicita la diferencia entre lo dicho y lo significado sino donde los niños sólo hacen referencia a lo que dice la oración presentada:

#### Rafael, 3o.

- \*INV: mhm y <Margarita no perdió su monedero>[“] es una oración negativa?  
\*RAF: no.  
\*INV: por qué?  
\*RAF: porque dice que no lo perdió.

#### Jorge, 3o.

- \*INV: bueno oye y <mis primos se pelean a cada rato>[“] es una oración negativa?  
\*JOR: mmm sí.  
\*INV: por qué?  
\*JOR: porque está diciendo mis primos se pelean a cada rato.

Este tipo de respuestas las encontré también en quinto grado donde además se puede observar junto al verbo “decir” (o “explicar”) un elemento de deixis, “ahí”, el cual parece cumplir una función enfática para mostrar qué es lo que se dice en la oración —en esa oración— presentada:<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Desde luego que el uso de deícticos como “ahí” no es exclusivo de los niños de quinto grado. Muy por el contrario, sabemos que los niños de 6 años (primer grado) —y por ende los de tercer grado— ya son perfectamente capaces de moverse libremente a lo largo de los ejes temporales y espaciales (c.f. Barriga Villanueva, 1990b). Sin embargo, dentro de mi situación y como parte de las respuestas a una tarea metalingüística —como lo señalo en los ejemplos en el texto— el deíctico “ahí” sólo fue usado por los niños de quinto grado.

Patricia, 5o.

- \*INV: aha y <Martín va a reprobar año>["] es una oración negativa?  
\*PAT: ###.  
\*INV: no?  
\*PAT: ## sí.  
\*INV: sí, por qué?  
\*PAT: porque a lo, porque dice ahí que va a reprobar año.

Joaquín, 5o.

- \*INV: bueno oye y <mis primos no se pelean a cada rato>["] es una oración negativa?  
\*JOA: <mis primos no se pelean>["]?  
\*INV: mhm.  
\*JOA: sí, si es negativa.  
\*INV: por qué?  
\*JOA: porque ahí te está explicando que ellos no, o sea no se pelean este, o sea ##.

Estos ejemplos muestran que estos niños pudieron hacer una referencia exacta a la oración modelo (o parte de ella). Sin querer subestimar la complejidad que esto supone en términos del desarrollo de la reflexión metalingüística, hay que notar que las cuatro respuestas refieren a oraciones construidas con elementos diferentes a los pronombres personales “yo” o “tú”. El uso de nombres propios (“Martín”, “Margarita”) y de la frase “mis primos” pudo haber facilitado la referencia a la oración misma fuera del juego de la subjetividad.

También encontré que algunas referencias al aspecto formal o estructural de la oración se limitaban a la identificación de un sólo elemento, por ejemplo el verbo, alrededor del cual algunos niños estructuraron sus respuestas:

Patricia, 5o.

- \*INV: bueno, pero acuérdate que era <Martha desobedece a sus papás>["].  
\*PAT: ah no, entonces sí es negativa.  
\*INV: sí, por qué?

**\*PAT:** porque o sea como dice ahí <Martha desobedece a sus papás>[“], yo creo que desobedecer es algo negativo.

Patricia usa los elementos como el verbo “decir” y el deíctico “ahí” para hacer referencia *verbatim* a la oración modelo. Esto indica que la oración se ha tomado como un objeto lingüístico sobre el cuál habla la niña. Pero, por otra parte, la niña usa la frase “yo creo que” para presentar el verbo “desobedecer”, lo cual nos lleva, como ya he presentado al inicio de este análisis, al terreno de lo subjetivo. Parece, entonces, que Patricia, y otros niños del mismo grado escolar, tiene la capacidad para centrar su atención en un elemento formal de la oración presentada, pero esto no excluye que al mismo tiempo la niña haga una reflexión desde su propia perspectiva de lo que este elemento puede significar, por ejemplo en términos sociales. En esta respuesta se presentan, “conviven”, entonces, dos niveles de reflexión.

Vale la pena señalar que en mi corpus encontré una gran variedad de posibilidades de respuestas que hicieron referencia a un sólo elemento sintáctico de la oración donde se “enlazaron”, como en el caso de Patricia, la reflexión en el nivel de la forma con las reflexiones en el nivel del significado. Por ejemplo, veamos las respuestas de dos niñas de quinto grado:

Viridiana, 5o.

**\*INV:** a ver <Margarita perdió su monedero>[“] es una oración negativa?

**\*VIR:** ###.

**\*INV:** a ver, tú qué crees?

**\*VIR:** ## sí.

**\*INV:** sí, por qué?

**\*VIR:** porque al perder ella el monedero pues pierde lo que lleve, no? en el monedero.

**\*INV:** aha.

**\*VIR:** puede perder lo de la comida, puede perder lo de los camiones, puede perder lo de muchas cosas, no?

Magali, 5o.

- \*INV: y <Martha desobedece a sus papás>[“] es una oración negativa?  
\*MAG: sí es negativa porque este, pues al desobedecer a sus papás se está perjudicando ella misma, no?

En otro momento de la entrevista Magali dice:

Magali, 5o.

- \*INV: mhm y <Martha no desobedece a sus papás>[“] es una oración negativa?  
\*MAG: es positiva.  
\*INV: es positiva, por qué?  
\*MAG: porque obedeciendo a sus papás ya este ya está mereciendo su respeto y su cariño.

Las tres respuestas presentadas giran alrededor del verbo de la oración, lo cual nos habla de que estas niñas tienen la posibilidad de centrar su atención en un elemento sintáctico específico de la oración. Pero estas respuestas, se centran, básicamente, en el significado de estos verbos a nivel de sus implicaciones sociales. En ninguno de los dos primeros casos hay una referencia explícita al significado de negación inherente que subyace a los verbos. Por otra parte, me parece de particular interés el último ejemplo de Magali porque nos muestra dos niveles de manejo del significado de la frase “no desobedece”. El significado semántico, por un lado, que equivale a “obedecer” y, por otro, el significado que a nivel social puede tener este último verbo. Comparemos este ejemplo con el siguiente:

Aarón, 5o.

- \*INV: aha oye y <Martha desobedece a sus papás>[“] es una oración negativa?  
\*AAR: no.  
\*INV: no, por qué?  
\*AAR: porque está diciendo que no, que no, bueno sí, sí es.  
\*INV: a ver por qué?  
\*AAR: sí es porque está diciendo que no obedece a sus papás.

Podemos ver dos diferencias con respecto a la respuesta de Magali. Aarón usa el verbo “decir” para explicitar la unidad lingüística en la que centra su atención. Además, al igual que Magali reelabora el significado del verbo presentado en la oración, sólo que Aarón explicita o “desdobla” la negación que subyace al verbo “desobedecer”. Esta referencia a la negación que subyace al verbo “desobedecer” Magali no habría podido hacerla con la oración “Martha no desobedece a sus papás”, pero sí con la oración “Martha desobedece a sus papás”, caso que ejemplifiqué párrafos arriba. De cualquier manera, Aarón, no hace ningún tipo de referencia al significado a nivel social de las implicaciones de “no obedecer”.

Lo importante es, pues, ver que las reflexiones en torno a la lengua pueden darse a varios niveles y complementarse entre ellos.

#### **El punto de llegada: la referencia al adverbio negativo “no”**

Las posibilidades de centrar la atención en los aspectos formales de las oraciones presentadas alcanzan su mayor punto de sofisticación—para el caso de esta investigación—cuando éstas se centran en la identificación del adverbio de negación “no” como pudimos apreciar en algunos de los ejemplos presentados en el análisis de la interpretación sintáctica del adjetivo “negativa”. Para cerrar el recorrido que he presentado hasta ahora, tomo tres ejemplos, que desde mi punto de vista, muestran cómo en un momento dado del desarrollo el niño llega a esta meta y cae en el secreto de que la forma no siempre está en armonía con el significado aparente.

Lorena, 3o.

\*INV: bueno y <no está prohibido fumar en el salón>["] es una oración negativa?  
 <no está prohibido fumar>["].  
 \*LOR: ## cómo?  
 \*INV: <no está prohibido fumar en el salón>["].  
 \*LOR: <{<no está prohibido>["]}>[>].  
 \*INV: <es una oración negativa?>[<]  
 \*LOR: sí.  
 \*INV: por qué?  
 \*LOR: porque ## porque ahí ## porque dice que no["].

#### Joaquín, 5o.

\*INV: a ver si te digo <hoy no es domingo>["] es una oración negativa?  
 \*JOA: este sí?  
 \*INV: por qué?  
 \*JOA: porque lleva el no["] o sea algo de no hacer algo.  
 \*INV: ah muy bien <a ver no>[>].  
 \*JOA: <y aparte>[<] coincide con el nombre de negativo.

#### Axel, 5o.

\*INV: aha <no se me olvidó la tarea>["] es una oración negativa?  
 \*AXE: sí.  
 \*INV: por qué?  
 \*AXE: porque incluye el no["].

### **Otros comentarios para remarcar semejanzas y diferencias**

A lo largo de esta última parte del análisis he querido ilustrar una “distancia” recorrida que puede resumirse de la siguiente manera: de las respuestas en “yo”, sujeto que me asume como hablante, a aquellas en “nosotros” que me incluyen y encubren, seguidas por las respuestas en “tú” que generalizan y se diferencian del “yo”. Siguieron las respuestas en tercera o la no-persona, donde “él” o “ella” pueden ser cualquier persona. De ahí hay un paso para que se conforme el “conjunto indefinido de seres no personales” que representan “ellos”. Posteriormente, desaparece la referencia a la persona

para hacerse referencia a lo que se **significa** en contraste con lo que se dice, para finalmente, despojarse del significado y hacer referencia a la **forma lingüística llana**.

Los resultados del análisis muestran que, efectivamente, los niños pequeños están inmersos en la subjetividad y que para ellos fue muy difícil desprenderse del juego dialógico que implica la presencia del pronombre “yo” en la oración presentada. Sin embargo, este uso no fue exclusivo de ellos. Fue en el quinto grado donde encontré una mayor sofisticación en el uso de los elementos para expresar la subjetividad. Lo cual muestra que la expresión misma de la subjetividad está sujeta a diferentes niveles de complejidad y que es necesario el encuentro de conocimientos sociales y lingüísticos para poder expresar actitudes y opiniones en todas sus dimensiones.

En cuanto a la conciencia de lo formal, es importante destacar que es débil aun en los niños pequeños, no así en los de tercero y quinto grado donde el rasgo distintivo fue el uso del verbo “decir” para referirse a algún elemento formal de la oración (ya fuera la oración en sí, el verbo o adverbio negativo “no”) en contraste con el uso del verbo “significar” para referirse al significado de la oración. Este uso se debe muy probablemente al encuentro con la adquisición de la lectoescritura—cuya incidencia en la reflexión sobre la lengua ha sido muy subrayada. Olson (2001) resalta que es en y gracias a este proceso, que los conceptos que subyacen a los verbos “decir” y “significar” pueden tener un desarrollo completo—y por lo tanto ser explicitados—porque es precisamente, la lengua escrita la que facilita la posibilidad de centrarse en la forma en vez del significado: el reto de dominar la lengua escrita es, precisamente, reconstruir el significado a partir de las formas (Olson, 1994). Y esto requiere una toma de conciencia con respecto a la diferencia entre lo que se dice y lo que se significa.

Desde el punto de vista del desarrollo de la reflexión sobre la lengua, autores como Brédart y Rondal (1982) y Gombert (1991) concuerdan con la influencia e importancia de la consolidación del proceso de aprendizaje de la lectoescritura para poder tener la posibilidad de referirse a las características formales del lenguaje de manera *explícita*, justamente, a partir del uso del verbo “decir”. De hecho, recordemos que para estos autores es, precisamente, este carácter explícito lo que define a una reflexión sobre la lengua como “metalingüística.”

## **Consideraciones finales**

El desarrollo lingüístico es un prisma con un sin fin de facetas a estudiar. Este trabajo se centró en aquella del desarrollo de la conciencia metalingüística, en particular, en el desarrollo de las posibilidades que tienen los niños en edades escolares para reflexionar sobre la estructura sintáctica de la negación.

Mi trabajo se une a aquellos otros que han propuesto que el desarrollo lingüístico sigue y florece en los años escolares. Esto se demostró al analizar la riqueza de las respuestas infantiles alrededor de las reflexiones sobre la lengua y la forma en que éstas se fueron complejizando, de primero a quinto. La tendencia fue clara: la reflexión centrada en los aspectos de los significados sociales y lingüísticos es más temprana y relevante que aquella sobre los aspectos formales de la lengua.

Si bien trabajos anteriores han demostrado una tendencia de desarrollo similar, los resultados se han interpretado desde la cognición dando por sentado que la posibilidad que tengan los niños para reflexionar sobre aspectos formales de la lengua está en relación con un mayor desarrollo cognoscitivo. Otros trabajos han incluido en su marco de análisis a la lectoescritura como factor escolar determinante para el desarrollo de la conciencia metalingüística. Sin embargo, como lo mostraron los resultados del quinto año de esta investigación, el mayor desarrollo cognoscitivo y grado de escolaridad no son los únicos factores que influyen en las reflexiones en torno a la estructura de la lengua. Factores de tipo pragmático y social también entran en juego. Las respuestas de los niños de la muestra estudiada mostraron que su consideración permite una interpretación más completa del fenómeno de la reflexión sobre la lengua.

Sin duda, fue el marco del interaccionismo el que me proveyó con las herramientas teóricas necesarias para considerar la estrecha relación que existe entre lo

social, lo cognoscitivo y lo lingüístico. Para el análisis y la interpretación de mis resultados tener en cuenta esta visión integral fue fundamental.

Uno de los puntos más importantes que retomé de esta propuesta teórica fue la consideración de que el encuentro entre interlocutores—el niño con la maestra y el libro de texto o el niño con la investigadora y las oraciones presentadas—se ve matizado por el conocimiento previo y expectativas que cada uno aporta a la situación comunicativa. La clase observada sobre el ejercicio de las oraciones negativas de los libros de texto y mi entrevista con los niños pusieron en evidencia las contribuciones de cada uno de los participantes a la situación donde se buscaba resolver tareas que implicaban la reflexión sobre la lengua. Por ejemplo, el conocimiento sobre el esquema pragmático que debía seguirse en la situación de la entrevista con la investigadora y los diferentes significados que se le confirieron al adjetivo “negativa”.

Este último aspecto, mostró que la complejidad que encierran los ejercicios o tareas donde el niño debe hacer juicios explícitos sobre unidades lingüísticas se agudiza cuando tales unidades son designadas con palabras altamente significativas para el niño dentro de su ámbito familiar, como “negativa”, pero con un significado muy diferente dentro del contexto escolar.

Los niños de mi muestra, de primero a quinto, demostraron que pueden reflexionar sobre las oraciones negativas. Sin embargo, las reflexiones partieron de lo más relevante y significativo: lo social y la propia experiencia. Habrá que esperar a que la frase “oración negativa” se torne relevante en el ámbito escolar, en el contexto del estudio de la lengua, para que se vuelva una posibilidad de respuesta. Será necesaria la conjunción de factores sociales, cognoscitivos y lingüísticos para que el niño pueda

adquirir este significado “formal” del adjetivo negativa. De aquí lo tardío de la reflexión sobre la forma y la posibilidad de explicitarla. Entre tanto, el potencial infantil para reflexionar sobre la lengua está ahí, esperando y listo para ser descubierto y optimizado más allá de la prescripción.

Como parte de las consideraciones anteriores, me parece importante reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la gramática en nuestros salones de clase, sus alcances y limitaciones y la manera en que puede volverse la forma óptima para estimular el desarrollo de la reflexión lingüística.

#### La enseñanza de la gramática: ¿promotora de la reflexión sobre la lengua?

Las primeras interrogantes que podemos plantearnos sobre la enseñanza de la gramática como práctica escolar que busca propiciar en el niño la reflexión sobre la lengua son ¿qué se considera como gramática? Y ¿cómo se le va a enseñar al niño? Quisiera resaltar dos puntos al respecto.

Primero, hablar de “la enseñanza de la gramática”, así, sin mayores precisiones, corre el riesgo de transmitir la concepción de “gramática normativa”, reducida a un número de reglas y portadora de la idea de un habla “correcta” donde “la gramática y la corrección resultan responsables las más de las veces de un manejo pobre, poco creativo y estático de la lengua” (Barriga Villanueva, 1999:87).

Esta concepción de la gramática entendida desde la normatividad propicia y perpetúa prácticas dentro del salón de clase que consisten en presentaciones y soluciones, generalmente, mecanizadas de ejercicios sobre las diversas estructuras de la lengua. El ejercicio “Afirmas o niegas”, y otros de esta índole, así como la forma en que se presentó

y se buscó su solución en el salón de clase sería un buen ejemplo de este tipo de prácticas. Al niño se le pidió, básicamente, un trabajo de reconocimiento, repetición o corrección de *formas* más no de reflexión sobre el por qué del uso de éstas, ni de sus implicaciones para el significado de la oración presentada.

La presunción detrás de estos ejercicios y la forma en que se presentan es aparentemente sencilla, aunque errónea: los niños, incluso desde los primeros grados escolares, pueden ya comprender y analizar los varios niveles en que se organizan las estructuras que conforman la lengua y, además, comprender la terminología alrededor de ella.

Este tipo de confusiones y malentendidos me llevan a plantear un segundo punto. Las propuestas didácticas para la enseñanza de la gramática del español desde la normatividad ponen de relieve una concepción equivocada sobre el desarrollo lingüístico ya que la presentación de ejercicios gramaticales desde los primeros grados invierte y confunde el orden natural de este proceso (Barriga Villanueva, 1999). Como resalta Rojas (1995:63):

La primera entrada a la lengua no es un conocimiento gramatical—más o menos abstracto—sino el discurso y la interacción. Antes del dominio de las reglas de combinación de los elementos lingüísticos, de establecer relaciones entre ellos, en presencia y ausencia, el niño usa el lenguaje con funciones pragmáticas diversas, con resultados comunicativos eficientes.

En efecto, “[la] construcción de una gramática no parece estar en la agenda del niño pequeño sino un conocimiento para la acción de índole semántica, pragmática e interactiva que tiene en su horizonte como meta la comunicación.”(Rojas, 1995:63).

Como vimos, la posibilidad de centrarse en las formas lingüísticas, necesaria para resolver muchos de los ejercicios gramaticales, está al final de un amplio espectro de

posibilidades para reflexionar sobre la lengua. Es decir, que es de suma importancia tomar en cuenta que estamos ante una capacidad que implica *un proceso paulatino* de toma de conciencia de la lengua misma. Proceso que se ve afectado, como vimos, por una serie de variables como la edad, el desarrollo cognoscitivo, la experiencia social y el contexto dentro del cual se presenta la unidad lingüística sobre la que se debe reflexionar (de Chaudron, 1983) así como el grado de escolarización, principalmente en relación con el grado de apropiación de la lengua escrita que se tenga.

Lo anterior ha llevado a varios autores a cuestionar la pertinencia de la enseñanza de la gramática en años escolares tan tempranos como el primer grado (e.g Barriga Villanueva, 1999; Rojas, 1995; Delval, 1983) donde el niño pequeño ha de lidiar con una gran cantidad de cambios a todos niveles y debe darse a la tarea principal de aprender a leer y a escribir. El supuesto fracaso en la enseñanza del español, reflejado en un rechazo abierto al conocimiento de la propia lengua (Barriga Villanueva, 1999) me parece, en buena medida, resultado de las prácticas didácticas inadecuadas para los grados iniciales de la educación básica y donde, además, se ignora o estigmatiza toda posibilidad de respuesta creativa., como vimos en el salón observado.

En este punto, es pertinente recordar que las reflexiones anteriores, apoyadas en esta investigación, están basadas en los libros de texto del 93, por lo tanto, podrían ser inadecuadas para los libros de texto actuales. Vale la pena, entonces, abrir un paréntesis para ver qué es lo que pasa con estos, si se presentan aspectos gramaticales y cómo se trata el tema de la reflexión sobre la lengua.

Como primer punto, es importante notar que los libros de 1993 y los actuales están basados en el mismo *Plan y programas de estudio de la educación básica* de la

reforma de 1993, por lo que entre ambas versiones hay ciertas continuidades, aunque también ciertos cambios.

La principal continuidad entre ambas versiones refiere al enfoque comunicativo que les subyace. También, volvemos a encontrar la división en ejes temáticos de los contenidos, ahora “componentes”, de la materia de español. En los libros del 2000, encontramos, de nuevo, el de “Reflexión sobre la lengua”. En el libro del maestro de primero año (SEP, 2000: 9) se da la siguiente descripción de este componente:

“[...] se abordan aspectos gramaticales, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones, elementos que siempre han formado parte de la enseñanza del español. Sin embargo en esta propuesta, esos conocimientos se trabajarán en un contexto funcional, es decir, se plantean como una necesidad derivada del acto de comunicación.”.

En segundo grado (SEP, 2000: 10) este mismo componente se describe de la siguiente manera:

“Las actividades de este componente se enfocan en la toma de conciencia sobre los usos del lenguaje. Incluye aspectos gramaticales, la ortografía, la puntuación y el vocabulario, elementos que siempre formaron parte de la enseñanza del español. Sin embargo, en el enfoque comunicativo y funcional estos contenidos se abordan a partir de una necesidad derivada del acto comunicativo”.

Por las descripciones anteriores vemos que, al igual que en los libros del 93, la enseñanza de la gramática y aspectos como la ortografía y puntuación son el centro de los ejercicios alrededor de la reflexión sobre la lengua en los nuevos libros. Aunque se sostiene el enfoque comunicativo propuesto en los libros del 93, la concepción de lo que implica la reflexión sobre la lengua sigue presa en los laberintos de la prescripción.

Por otra parte, hay que señalar que en los nuevos libros de texto se enfatiza que el tratamiento didáctico de los contenidos debe orientarse al uso de los elementos y reglas

del sistema y no al aprendizaje de la terminología propia de la lengua. Sin embargo, esto no siempre es así, como veremos.

¿Se vuelven a presentar los ejercicios sobre las oraciones negativas? En primer año, no. No obstante, la problemática que he resaltado en este trabajo, principalmente con respecto a la interpretación de la consiga y la complejidad que encierra la negación, se vuelve a dar, con fachada distinta.

Me refiero a los ejercicios sobre los antónimos que se presentan en primer grado (vease anexo 2). En uno de ellos, por ejemplo, se sugiere al maestro que escriba palabras como “delgado”, “enfermo” y “feo” y le pida a los niños que “encuentren palabras que signifiquen *lo contrario* (*Libro para el maestro. Español. Primer grado, 2000: 49*). Este ejercicio está seguido por otro llamado “Al revés” donde los niños tienen que unir las palabras que se presentan en el ejercicio con las imágenes que representen lo opuesto (*Español. Primer grado. Actividades, 2000: 40*). Más adelante, hay otros ejercicios (*Libro para el maestro. Español. Primer grado, 2000: 116; Español. Primer grado. Actividades, 2000: 118*) donde los niños, a partir de imágenes, deben completar oraciones con palabras que signifique lo opuesto a la oración modelo. Finalmente, otro ejercicio más sugiere trabajar los antónimos de la siguiente manera: “[que] los alumnos formulen oraciones y anticipen los cambios que deben hacer para formular las oraciones que signifiquen lo contrario” (*Libro para el maestro. Español. Primer grado, 2000: 116 y Fichero, Primer grado, 2000: 41*)

La pregunta que surge después de ver estos ejercicios es ¿cómo definir lo *contrario*? ¿Cómo lo interpretan los niños? En el último ejercicio citado, el libro de texto presenta el par de acciones “abrir-cerrar” como contrarias (*Libro para el maestro.*

*Español. Primer grado, 2000: 116 y Fichero, Primer grado, 2000: 116*). Sin embargo, la interpretación por parte de los niños de “lo contrario” puede ser mucho más compleja de lo que se piensa y resolver el problema puede abarcar varias estrategias como lo han demostrado algunas investigaciones al respecto (e.g. Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988). Entre ellas se encuentran el uso de la negación (“no abrir”), la conjugación verbal (“abri”, “abría”) y un rico juego de la morfología, como la alternancia vocálica “o/a” y cambios en la sufijación, entre otros. ¿Cómo responderán los maestros a respuestas creativas como las arriba citadas?

En segundo grado volvemos a encontrar ejercicios sobre los antónimos (vease anexo 3). Ejercicios que recuerdan de alguna manera aquéllos sobre las oraciones negativas y el paso a las afirmativas. Éstos sugieren al maestro que: “Informe a los niños que en esta ocasión hablarán sobre las palabras que sirven para decir lo contrario. Proponga, por ejemplo: Si decimos ‘La florecita amarilla quería ser la más grande’ y queremos afirmar lo contrario, ¿qué tendríamos que decir?” (*Libro para el maestro. Español. Segundo grado, 2000: 131*). ¿Cómo responderán los niños? ¿“La florecita quería ser la más chica” o “no quería ser la más grande”?

Por otra parte, en segundo grado, sí encontramos un ejercicio que incluye las oraciones negativas (*Libro para el maestro. Español. Segundo grado, 2000: 80*) (vease anexo 3). En “Transformación de oraciones” se sugiere al maestro que le pida a los niños inventar oraciones y transformarlas de oraciones afirmativas a negativas, interrogativas y admirativas. Un ejercicio complementario sobre este tema lo encontramos en el *Fichero*, también de segundo (p.67) donde se sugiere al maestro que apartir de una plática sobre

algún tema, escriba oraciones afirmativas y negativas, reflexione sobre sus características y proceda a cambiar (o “convertir”) de afirmativas a negativas y viceversa.

Aunque sería necesario otra investigación para responder a las interrogantes sobre la forma en que los niños resuelven los ejercicios de los nuevos libros de texto que he descrito y observar la forma en que los maestros guían a sus alumnos, puedo suponer que los puntos que esta investigación ha resaltado con respecto a la interpretación de la consigna y a las dificultades que pueden implicar los ejercicios con la negación, o que la implican, siguen siendo vigentes para los ejercicios descritos de los libros de texto actuales.

Los ejercicios presentados pueden propiciar una serie de respuestas no esperadas por el maestro y, sin embargo, pueden ser el resultado del proceso que implica la toma de conciencia de la lengua, de sus significados y sus formas.

Con lo anterior no quiero sugerir la crítica inevitable a las propuestas por mejorar los ejercicios gramaticales de los libros de texto gratuitos. El problema no son los ejercicios en sí mismos. Las cuestiones de interpretación y comprensión siempre estarán presentes, en lo oral, en lo escrito. Lo importante es la comprensión que se tenga de lo que implica la reflexión sobre la lengua. En este sentido, no importa cuántas reformas o modificaciones se hagan a los libros de texto o si los planes y programas de estudio tienen un eje o componente de reflexión sobre la lengua si éste es escasamente entendido y se pierde en una tradición normativa. En palabras de Barriga Villanueva (1999:96):

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.

Los esfuerzos para mejorar la enseñanza de la lengua tienen que enfocarse entonces, en la formación docente ya que la incomprensión de la terminología sobre la lengua y del proceso de reflexión sobre ella, no sólo afecta a los niños sino también a los maestros quienes al igual que los primeros deben enfrentar las constantes reformas educativas y sus contradicciones sin el apoyo necesario para su óptima implementación (Pellicer, 1983).

Se debe pensar que texto, niño y maestro conforman una triada donde cada una de las partes es un recurso que debe aprovecharse (Lerner, 1996). El recurso humano que suponen los niños dentro del salón, por ejemplo, es invaluable. Conforman un espacio donde confluye una gran cantidad de conocimiento sobre el mundo con una gran cantidad de experiencias a diferentes niveles. Vimos la manifestación de este recurso en las respuestas que analicé donde fueron evidentes las posibilidades que tienen los niños para reflexionar sobre su propia lengua y su importante capacidad argumentativa. Las respuestas que se dieron en el ejercicio “Afirmas o niegas” podrían haberse retomado y trabajado no desde la corrección normativa sino, por ejemplo, desde la posibilidad de que otros niños comentaran y elaboraran ideas sobre ellas y las propias: ideas sobre significados y formas. Es en este tipo de prácticas donde se produce la novedad que constituye una fuente de progreso (Lerner, 1996). Hay que señalar que los nuevos libros de texto promueven este tipo de actividades donde los niños tienen una mayor participación y se sugiere el diálogo constante entre estudiantes y docente. Habría que verificar que la formación que se ofrece a los maestros los provea con las herramientas necesarias para hacer de este diálogo una verdadera experiencia de aprendizaje.

Es esencial retomar el potencial de los docentes quienes, como vimos, en muchas ocasiones también se ven restringidos por los materiales y sus propuestas, así como las presiones por cubrir ciertos objetivos en un tiempo delimitado. Sería de suma importancia promover y enfatizar, en la formación docente, el conocimiento específico sobre las características del desarrollo de la reflexión sobre la lengua, principalmente, en lo que se refiere al conflicto entre lo que se sabe y lo que se dice y la relación que guardan forma y significado en tales reflexiones. Hay una gran variedad de posibilidades para elaborar juicios alrededor de unidades lingüísticas complejas como las oraciones. Las reflexiones sobre la forma se entretajan en diferentes niveles con aquellas sobre el significado. Estar conscientes de la complejidad que involucra la posibilidad de explicitar el conocimiento infantil sobre la lengua es, pues, central para el trabajo que el docente haga con los materiales escolares y la forma en que guíe las reflexiones de sus estudiantes. Las reflexiones que los niños elaboren sobre su lengua no significarán nada si no hay un andamiaje que las promueva, guíe y nutra.

Después de todo, me parece importante reconocer que el conocimiento sobre la lengua propia es uno valioso e importante. Proscribir la enseñanza de las reglas gramaticales en el salón de clase no es una solución, ni por mucho deseada. Por el contrario, entre mayor sea el conocimiento que tengamos sobre una estructura determinada, mayores serán las posibilidades de su uso y su control deliberado (Bialystok y Ryan, 1985). Si una estructura no tiene una representación que permita su análisis para poder manipular su forma, no habrá posibilidades de usar el conocimiento de dicha estructura en otros contextos, de manera creativa y deliberada: "If an aspect of the

language is non analyzed, then it is understood more as a routine or pattern and has limited application to new contexts or new purposes” (Bialystok y Ryan, 1985:211).

Sin el conocimiento de las estructuras que conforman la lengua y sin el desarrollo de la posibilidad de usarlas en diferentes contextos— ¿cómo enfrentarán, entonces, los niños los retos que suponen los años posteriores a la educación primaria, donde son indispensables las formas de pensar cada vez más complejas y donde el trabajo mismo con la lengua escrita y los razonamientos lógico-formales—con la negación como parte esencial de cualquiera de ellos—empiezan a cobrar cada vez más importancia dentro del curriculum académico?

La necesidad, pues, desde mi punto de vista no está en “corregir” ni restringir la reflexión que un niño haga sobre su lengua, sino en conocerla, comprenderla y hacerla consciente para poder propiciarla y enriquecerla. Los resultados de esta investigación— sin querer presentarlos como exhaustivos—esperan haber contribuido, en alguna medida, a este conocimiento y comprensión.

### **Futuros caminos de investigación**

Además de los resultados ya presentados, este trabajo busca contribuir con nuevas preguntas de investigación. Aunque, como vimos, los programas de estudio y libros de texto gratuitos de español han propuesto cambios importantes, dejando atrás los enfoques tradicionales para la enseñanza de la gramática, el trabajo dentro del salón de clase puede seguir reproduciendo antiguas prácticas educativas, que están en desacuerdo con lo planteado por los mismos libros de texto.

Entonces, ¿hacia dónde llevar la enseñanza de la gramática en nuestras escuelas?  
¿Cómo darle al maestro las herramientas necesarias para que se dejen atrás concepciones  
y prácticas educativas dentro del enfoque de la normatividad?

Respecto a la primera interrogante, lo que debiera permitir el conocimiento gramatical es el conocimiento de la organización intrínseca de la lengua. Con ello se propiciaría no sólo la formación de un pensamiento lógico y estructurado, sino el manejo más libre de la propia lengua en un juego entre el conocimiento conceptual del sistema y su aplicación en su uso concreto. Se abarcarían, entonces, los componentes gramatical y pragmático de la lengua (Barriga Villanueva, 1998). Los programas y planes de estudio del 1993 han dado ya un paso en este sentido al adoptar un enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua.

Respecto a la segunda pregunta, me parece fundamental replantear el vínculo entre la investigación en el campo del desarrollo del lenguaje y la formación docente. Debemos propiciar la relación entre la generación de nuevo conocimiento y las prácticas educativas que lo incorporen, más allá del papel. Es necesario continuar con la actualización de los contenidos curriculares y prácticas para los maestros donde se les apoye con el conocimiento necesario para guiar y aprovechar la capacidad de reflexión y argumentación que vimos tienen los niños. Propiciar y nutrir la reflexión sobre los diferentes aspectos de la lengua, de sus significados a sus formas, es el objetivo.

Para ello, investigaciones que continuaran más allá del carácter exploratorio de la presente serían deseables. Podrían diseñarse otras donde se suplementara la técnica de la entrevista estructurada que se usó con entrevistas abiertas que siguieran el método clínico para profundizar en el pensamiento del niño en torno a la naturaleza de las oraciones

negativas. Podrían también diversificarse los tipos de negación oracional y suboracional, así como las estructuras donde ésta se presente, por ejemplo, oraciones imperativas.

Más en la línea, continuar los trabajos sobre la relación entre maestro, texto y alumnos harían aportaciones importantes a nuestro conocimiento sobre el proceso de construcción del lenguaje en el interior del salón de clase. Los nuevos libros de texto y los ejercicios sobre los antónimos nos da ya una veta para ello.

Por otra parte, el centro de esta investigación fue el análisis de la interpretación de un término gramatical específico y su relación con la capacidad para reflexionar sobre la propia lengua pero estoy consciente de otras facetas que se han quedado por trabajar. Por ejemplo, cada una de las respuestas que presenté ofrece posibilidades para analizar el proceso de construcción de inferencias en los grados estudiados. ¿Cómo se da este proceso en los tres grados y qué nos puede decir sobre el desarrollo cognoscitivo lingüístico y social de estos niños?

La capacidad de argumentación también podría ser otra veta rica para futuras investigaciones. Los niños de mi muestra usaron una gran variedad de recursos para construir sus respuestas. Algunos de ellos, como el uso de los pronombres personales o los verbos “decir”, “significar” y expresiones equivalentes, fueron analizados en este trabajo. Pero muchos otros quedaron a la espera de ser retomados en un análisis más fino: el uso de repeticiones, citas de “otros hablantes”, introducción de nuevos personajes, cambio de tiempos verbales, usos de diferentes conectivos y muletillas. Incluso, el uso de pronombres personales, que analicé desde sus implicaciones en la “toma de distancia” de

la oración presentada, podría retomarse para analizarse desde una perspectiva de construcción y coherencia del argumento o explicación que dio el niño.

Pese a que mi investigación no buscaba respuestas a interrogantes de tipo sociolingüístico, sé que éste es un factor fundamental para el diseño de futuras investigaciones dentro de este campo. Por ejemplo, podrían diseñarse trabajos que contrastaran la enseñanza de la gramática en las escuelas públicas y las privadas y con ello contribuir a las prácticas educativas que se dan en el interior de ambos tipos de instituciones.

Por último, el tipo de muestra no probabilística que elegí permitiría seguir trabajando con los grados escolares de primero, tercero y quinto y seguir explorando sus reflexiones en torno a estructuras negativas más sencillas o más complejas.

He señalado, pues, algunas de las posibles áreas de investigación futura en este campo que vincula la lingüística con la educación. Desde luego hay muchas más, sólo quisiera subrayar la importancia fundamental de este vínculo, tan inexplicablemente olvidado y tan urgentemente necesario.

## **Bibliografía**

- Altieri Fernández, Nicolina (1995). *Manual de morfosintaxis*, 2a. ed. Benemérita Universidad de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial: México.
- Astington, Janet W. (1990). "Narrative and child's theory of mind", en B. K. Britton y A.D. Pellegrini (eds.), *Narrative thought and narrative language*, Lawrence Erlbaum: New Jersey, pp. 151-172.
- Astington, Janet W. (1993). *The child's discovery of the mind*, Harvard University Press: Cambridge.
- Austin, John.L (1962). *How to do things with words*, Harvard University Press [1997].
- Bandura, Albert (1977). *Social learning theory*, Prentice Hall, Inc.: New Jersey.
- Bandura, Albert (1991). "Social cognitive theory of moral thought and action", en W. Kurtines y J.L. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behavior and development*, vol. 1: Theory. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ, pp. 45-104.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1990a). *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*, El Colegio de México: México. Tesis de doctorado.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1990b). "De lo próximo a lo lejano: Un análisis comparativo de deícticos en el habla infantil", en B. Garza Cuarón y P. Levy (eds.), *Homenaje a Jorge A. Suárez*. El Colegio de México: México, pp. 99-112.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1997). "Por las veredas de la incertidumbre: el uso del pospretérito en un periódico mexicana", *Anuario de Letras*, UNAM: México, pp. 104-122.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1998). "Lingüística y enseñanza del español: Experiencias con los libros de texto gratuitos", *Revista de Humanidades*, 4, pp. 103-118.
- Barriga Villanueva, Rebeca (1999). "Cuatro décadas de enseñanza del español en México", *Español Actual*, 71, pp. 83-100.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2002). "Construyendo realidades: el desarrollo lingüístico en los años escolares", en E. Matute y F. Leal (eds.), *Introducción al estudio del español desde una perspectiva interdisciplinaria*. Guadalajara/México: UDG.
- Bastien, Claude, Annie Desprels-Fraysse, Aline Pélissier y Alain Tete (1994). "Cognitive status of logical negation: concurrent processing modes", *Archives de Psychologie*, 62, pp. 89-106.

Bellugi, Ursula (1967). *The Acquisition of the system of negation in children's speech*, Ph.D. diss., Harvard University: Cambridge.

Benveniste, Emile (1966). "Estructura de las relaciones de persona en el verbo", en *Problemas de lingüística general I*. Vigésimoprimer edición. Siglo XXI: México, D.F. [2001], pp. 161-171.

Benveniste, Emile (1966). "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de lingüística general I*. Vigésimoprimer edición. Siglo XXI: México, D.F. [2001], 179-187.

Benveniste, Emile (1974). *Problèmes de linguistique général*. Gallimard: Paris.

Berko Gleason, Jean, ed. (2001). *The Development of Language*, 5a. Edición, Allyn and Bacon: Boston.

Berthoud-Papandropoulou, Ioanna (1978). "An experimental study of children's ideas about language", en A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, Springer-Verlag: Berlin, pp. 55-64.

Berthoud-Papandropoulou, Ioanna (1991). "Conceptions constructivistes et role des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage", *Revue Francaise de Pédagogie*, 96, pp. 47-53.

Bialystok, Ellen (1986). "Factors in the growth of linguistic awareness", *Child Development*, 57, pp. 489-510.

Bialystok, Ellen y Ellen B. Ryan, (1985). "A metacognitive framework for the development of first and second language skills", en D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon y T. Gary Waller (eds.), *Metacognition, cognition and human performance*, vol.1, Theoretical Perspectives, Academic Press: Orlando, pp. 207-246.

Blanche-Benveniste, Claire et Emilia Ferreiro (1988). Peut-on dire des mots à l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. *Archives de Psychologie*. Vol.56. no. 218. Septembre. pp.155-185.

Bloom, Lois (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*, MIT Press: Cambridge.

Bohannon, John. N. (1976). "Normal and scrambled grammar in discrimination: Imitation and comprehension", *Child Language*, 47, pp. 669-681.

Bonnet, Clairelise y Joëlle Tamin-Gardes (1984). *Quand l'enfant parle du langage*, Mardaga: Bruxelles.

Bosque, Ignacio (1980). *Sobre la negación*, Cátedra: Madrid.

Bowerman, Melissa (1979). "The acquisition of complex sentences", en P. Fletcher y M. Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, Cambridge University Press: Cambridge-London, pp. 285-306.

Brady, Susan A. y Donald P. Shankweiler, eds. (1991). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, Lawrence Erlbaum: Hillsdale.

Brédart, Serge y Jean-Adolph Rondal (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant: Les activités metalinguistiques*, Psychologie et sciences humaines, Mardaga: Bruxelles.

Brown, Roger (1973). *A first language: The early stages*, Harvard University Press: Cambridge.

Brown, Gordon D., Amanda C. Sharkey y Gillian Brown (1987). "Factors affecting the success of referential communication", *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, pp.535-549.

Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*, Harvard University Press: Cambridge-London.

Bruner, Jerome (1995). Commentary, *Human Development*, 38, pp. 203-213.

Bruner, Jerom S. y Ellen Haste, eds. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*, Methuen: London.

Bustos, Eduardo (1986). *Pragmática del español: negación, cuantificación y modo*, Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.

Carr, Diane B. (1979). "The development of young children's capacity to judge anomalous sentences", *Journal of Child Language*, 6, pp. 227-241.

Cazden, Courtney B. (1976). "Play with language and metalinguistic awareness: one dimension on language experience", en J.S. Bruner, A. Jolly y K.Silva (eds.), *Play: Its role in development and evolution*, Basic Book: New York, pp. 603-608.

Clark, Eve (1978). "Awareness of language: some evidence from what children say and do", en A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, Springer-Verlag: Berlín.

Clark Herbt y Clark Eve (1977). *Psychology and language*, Harcourt Brace Javanovich, Inc.

Corrigan, Roberta (1975). "A scalogram analysis of the development of the use and comprehension of 'because' in children", *Child Development*, 46, pp. 195-201.

Chaudron de, Charles (1983). "Research on metalinguistic judgments: A review of theory, methods, and results", *Language Learning*, 33, pp. 343-377.

Chomsky, Carol (1979) *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, MIT Press: Cambridge-London.

Chosmky, Noam (1957). *Syntactic structures*, Mouton &Co. 's-Gravenhage.

Chuaqui, Rubén (1973). *Observaciones sobre la negación de las frases sin verbo en Lengua Árabe*, El Colegio de México, Centro de Estudios Orientales: México.

Dahl, Östen (1979). "Typology of sentence negation", *Linguistics*, 17, pp.70-106.

De Boysson-Bardies, Bénédicte. (1977). "On children's interpretation of negation", *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, pp. 117-127.

De Villiers, Jill y Peter de Villiers (1972). "Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children", *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, pp. 299-310.

Delval, Juan (1983), *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*, Paidós: México.

Delval, Juan (1994). *El desarrollo humano*, Siglo XXI: México.

*Diccionario de la lengua española (DRAE)* (2001). Vigésima segunda edición.

Donaldson , Morgan L. (1986). *Children's explanations*, Cambridge University Press: Cambridge.

Downing, John (1979). *Reading and reasoning*, Springer-Verlag: New York.

Durkin, Kevin *et al*, (1986). "Children's processing of polysemous vocabulary in school", en K. Durkin (ed.), *Language development in the school years*, Croom Helm: London-Sidney, pp.77-94.

Edwards, Harold T. y Anita G. Kirkpatrick (1999). "Metalinguistic awareness in children: a developmental progression", *Journal of Psycholinguistic Research*, vol.28, núm. 4, pp.313-329.

Edwards, Jane. (1993). "Principles and contrasting systems of discourse transcription", en J.A. Edwards y M. D. Lambert (eds.), *Talking data*. Lawrence Erlbaum: New Jersey, pp. 3-33.

Elliot, Alison J. (1981). *Child language*. Cambridge University Press: Cambridge-London.

Ely, Richard (2001). "Language and literacy in the school years", en J. Berko Gleason (ed.). *The Development of language*, 5a. Edición, Allyn and Bacon: Boston, pp.409-454.

*Español, Primer grado* (1994). Secretaría de Educación Pública: México.

*Español. Primer grado. Actividades* (2000). Secretaría de Educación Pública: México.

*Español, Segundo grado* (1994). Secretaría de Educación Pública: México.

*Español. Segundo grado. Actividades* (2000). Secretaría de Educación Pública: México.

Ferreira, F y F. Morrison (1994). "Children's metalinguistic knowledge of syntactic constituents: effects of age and schooling", *Developmental Psychology*, 30, pp. 663-678.

Ferreiro, Emilia (1980). "Lenguaje y conocimiento", Ponencia presentada en *La semana de Piaget*, Universidad Pedagógica Nacional. Dirección General de Educación Especial: México.

Ferreiro, Emilia (1990). *La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura*, DIE, 38: México.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI: México.

*Fichero. Actividades didácticas. Español. Segundo grado.* (2000). Secretaría de Educación Pública: México.

*Fichero. Actividades didácticas. Español. Primer grado.* (2000). Secretaría de Educación Pública: México.

Flavell, John H., Frances L. Green y Eleanor R. Flavell (1995). *Young children's knowledge about thinking*, Monographs of the Society for Research in Child Development, serie 243, vol. 60, núm.1.

Flavell, John H., Patricia H. Miller y Scott A. Miller (1996). *Cognitive development*, Prentice Hall: New Jersey.

Flores d'Arcais, G.B. (1978). "Levels of semantic knowledge in children's use of connectives", en A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, Springer-Verlag: Berlin, pp.133-153.

Frege, Gottlob (1892). "On sense and meaning", en A.P. Martinich (ed.) *The Philosophy of Language*, Oxford University Press [1985], pp. 200-212.

- Frege, Gottlob (1919). "Negation", en P. Geach. y M. Black (trads.), *Translations from the philosophical writings of Gottlob Frege*, Basil Blackwell: Oxford.
- García Fajardo, Josefina (1990). "Conformación de estructuras semánticas de frases y oraciones", en V. Demonte y B. Garza (eds.), *Estudios de Lingüística de España y México*, UNAM, El Colegio de México: México, pp.301-314.
- García Fajardo, Josefina (1992). "Las variaciones de sentido, los sujetos y el universo del discurso", en R. Barriga y J. García F. (eds.), *Reflexiones lingüísticas y literarias. Lingüística*, El Colegio de México: México, pp.231-247.
- García Fajardo, Josefina (1995). "Distintas dimensiones de la significación", en R. Arzápalo y Y. Lastra (comps.), *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en América Latina*, UNAM: México, pp.147-161.
- García Fajardo, Josefina (2001). "La modalidad como instrumento para el análisis del discurso", en *Dimensión Antropológica*, Año 8, vol. 23, septiembre/diciembre.
- Garvey, Catherine (1984). *Children's talk*, Harvard University Press: Cambridge Mass.
- Giles, Howard y Philip Smith (1979). "Accommodation theory: optimal levels of conversence", en H. Giles y R.N. St. Clair (eds.), *Language and social psychology*, Basil Blackwell: Oxford, pp. 45-65.
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice*, Harvard University Press: Cambridge-London.
- Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss (1967). *The discovery of ground theory: Strategies for qualitative research*, Aldine de Gruyter: New York.
- Gleitman, Lila.R., Henry Gleitman y Elizabeth F. Shipley (1972). "The emergence of the child as a grammarian", *Cognition*, 1, pp. 137-164.
- Gombert, Jean Émile (1991). *Le Développement Métalinguistique*. PUF: Paris.
- Grice, Paul (1975). "Logic and conversation", en P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. Academic Press: New York, pp.41-58.
- Halliday, M. A. K. (1986). "Aprendiendo a conferir significado", en E.H. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.), *Fundamentos del lenguaje*, trad. de P. Soto y M. E. Sebastián, Alianza: Madrid, pp. 239-267.
- Happé, G.E.Francesca (1993). "Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory", *Cognition*, 48, pp.101-19.

- Hakes, David T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*, Springer-Verlag: Berlín.
- Hernanz, Ma. Lluïsa (1990). "En torno a los sujetos arbitrarios: la 2a. persona del singular", en V. Demonte y B. Garza Cuarón (eds.), *Estudios de Lingüística de España y México*, UNAM-El Colegio de México: México, pp. 151-178.
- Howe, Herbert y Donald Hillman (1973). "The acquisition of semantic restrictions in children", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, pp.132-139.
- Hummer, Peter, Heinz Wimmer y Gertraud Antes (1993). "On the origins of denial negation", *Journal of Child Language*, 20, pp. 607-618.
- Jakobson, Roman (1963). *Essais de linguistique general: Les fondations du langage*. Traducción del inglés y prefacio de Nicolás Ruwet, Les Edition Minuit: Paris.
- Jespersen, Otto (1917). "Negation in English and other languages", en *The selected writings of Otto Jespersen*, Allen, G. y Unwin LTD, pp. 3-151.
- Karmiloff-Smith, Annette (1979). "Language development after 5", en P. Fletcher y M. Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, Cambridge University Press: Cambridge-London, pp. 307-324.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992). *Beyond Modularity*, MIT Press: Cambridge Mass.
- Keller-Cohen, Deborah. *et al.* (1979). "The development of discourse negation in the nonnative child", en E. Ochs y B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, Academic Press: New York, pp. 305-322.
- Kemper, Robert L. y Aliette R. Vernooy (1993). "Metalinguistic awareness in first graders", *Journal of Psycholinguistics*, 22, pp.41-57.
- Klima, E.S (1964). "Negation in English", en J.A. Fodor y J. Katz (eds.), *Readings in the philosophy of language*, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs: New Jersey.
- Kohlberg, Lawrence (1969). "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization", en D.A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally & Company: Chicago, pp. 347-480.
- Kohlberg, Lawrence (1976). "Moral stages and moralization" en Th. Lickona (ed.) *Moral development and behavior: theory, research and social issues*, Rinehart and Winston: New York, pp. 31-53
- Kolinsky, Regina (1986). "L'émergence des habilités métalinguistiques", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6, pp. 379-404.

Kurtines, William M. y Jacob L. Gewirtz (1987). *Handbook of moral behavior and development*, vol. 1: Theory. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.

Lara, Luis F. (director) (1996). *Diccionario del Español usual en México*, El Colegio de México: México.

Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia.

Lerner, Delia (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós Educador: México, pp. 69-118.

Levelt, Willem J.M., Anne Sinclair y Robert J. Jarvella (1978). "Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: some introductory remarks", en A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, Springer-Verlag: Berlin, pp. 1-16.

Levy, Yonata (1999). "Early metalinguistic competence: speech monitoring and repair behavior", *Developmental Psychology*, vol.35, núm. 3, pp. 822-834.

*Libro para el maestro. Español. Primer grado.* (2000). Secretaría de Educación Pública: México.

*Libro para el maestro. Español. Segundo grado.* (2000). Secretaría de Educación Pública: México.

Lickona, Thomas, ed. (1976). *Moral development and behavior: theory, research and social issues*, Rinehart and Winston: New York.

Lyons, John (1995). *Linguistic semantics*, Cambridge University Press: Cambridge.

MacWhinney, Brian (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, Lawrence Erlbaum: USA.

Mancuso, James y Theodore Sarbin, (1976). "A paradigmatic analysis of psychological issues at the interface of jurisprudence and moral conduct" en Th. Lickona (ed.) *Moral development and behavior: theory, research and social issues*, Rinehart and Winston: New York, pp. 326-341.

McNeil, David (1966). "The creation of language by children", en J. Lyons and R.J. Wales (eds.), *Psycholinguistics Papers*. Edinburg University Press, pp. 99-134.

- McNeill, David y Nabuko B. McNeill (1986). "What does a child mean when he says no?" en E.M. Zale (ed.), *Proceedings of the Conference on Language and Language Behavior*, Appleto-Century-Crofts: New York, pp.51-62.
- Menyuk, Paula (1985). "Wherefore metalinguistic skills? A commentary on Bialystok and Ryan", *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, pp. 253-259.
- Moliner, María (1990). *Diccionario del uso del Español*, Gredos: Madrid.
- Montes Miró, Rosa G. (1994). "El desarrollo de conocimientos metalingüísticos en el niño", en A. Gimete-Welsh (comp.), *Escritos. Semiótica de la cultura. Segundo Encuentro Nacional de Estudios de la Semiótica*, Universidad Autónoma Benito Juárez: Oaxaca, pp.277-298.
- Morales, Humberto (1977). *Desarrollo de la negación en español*, Universidad de los Andes, Fac. de Medicina, Mérida: Venezuela.
- Nelson, Katherine (1985). *Making Sense: The acquisition of shared meaning*, Academic Press: London.
- Nelson, Katherine (1996). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Nelson, Katherine, Daniela Plesa y Sarah Henseler (1998). "Children's theory of mind: An Experiential Interpretation", *Human Development*, 41, pp.7-29.
- Nesdale, Andrew R. y William.E. Tunmer (1984). "The development of metalinguistic awareness: A methodological overview" en W.E.Tunmer, C.Pratt y M.L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*, Spinger-Verlag: Berlín, pp.36-55.
- Ninio, Anat y Catherine Snow (1996). *Pragmatic development*, Westview Press: Boulder, CO.
- Nunes, Teresinha ed. (1999). *Learning to read: an integrated view from research and practice*, Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Ochs, Elinor (1979). "Transcription as theory", en E.Ochs y B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, Academic Press: New York, pp. 43-72.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (1986). *Language and socialization across cultures*. Cambridge University Press: Cambridge-New York.
- Olson, David (1991). "Literacy as metalinguistic activity", en D. Olson y N. Torrance (eds.), *Literacy and orality*, Cambridge University Press: London, pp. 251-270.

Olson, David (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge University Press: London.

Olson, David (2001). "Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts", *Journal of Child Language*, 28, pp. 531-543.

Olson, David y Janet W. Astington (1986). "Children's acquisition of metalinguistic and metacognitive verbs", en W. Demopoulus y M. Ausonio (eds.), *Language, learning and concept acquisition*, Ablex Publishing: Norwood/New Jersey, pp. 184-270.

Olson, David y Nancy Torrance (1987). "Language, literacy and mental stages", *Discourse Processes*, 10, pp.157-167.

Papandropoulou, Ioanna y Hermine Sinclair (1974). "What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar", *Human Development*, 17, pp. 241-258.

Patterson, Charlotte J. y Mary C. Kister (1981). "The development of listener skills for referential communication", en W.P. Dickson (ed.), *Children's oral communication skills*, Academic Press: New York, pp.143-164.

Pea, Roy (1981). "Origins of verbal logic: spontaneous denials by two- and three-year olds", *Journal of Child Language*, 9, pp. 597-626.

Pellicer, Dora (1983). "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria", *Nueva Antropología*, 22, pp.83-106.

Piaget, Jean (1928). *Judgment and reasoning in the child*, Littlefield Adams: New Jersey [1964].

Piaget, Jean (1932). *The moral judgement of the child*, Routledge & Kegan Paul: London.

Piaget, Jean (1933). *La Representación del mundo en el niño*, V. Valls y Angles (trad.), Morata: Madrid.

Piaget, Jean (1964). De la lógica del niño a la lógica del adolescente, en *Seis estudios de psicología*, Planeta: México.

Piaget, Jean y Rolando García (1987). *Hacia una lógica de significaciones*, E. Ferreiro (trad.), Gedisa.

Piaget, Jean y Barbel Inhelder (1967). *Gèneses des structures logiques élémentaires*, Delachaux et Niestlé: Neuchatel/Suisse.

*Plan y programas de estudio de la educación básica* (1993). Secretaría de Educación Pública: México.

Read, Charles (1978). "Children's awareness of language, with emphasis on sound systems", en A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.). *The child's conception of language*, Springer-Verlag: Berlín, pp.65-82.

Rieben, Laurence y Charles Perfetti, eds. (1991) *Learning to read: Basic research and its implications*, Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale.

Robinson, Elizabeth, Hillel Goelman y David Olson (1983). "Children's understanding of the relation between expressions (what was said) and intentions (what was meant)", *British Journal of Developmental Psychology*, 1, pp. 75-86.

Rodríguez, Oralia (1993). *El uso de los modos verbales en enunciados causales, finales y condicionales de niños mexicanos de seis años*, tesis de doctorado, El Colegio de México: México.

Rodríguez, Oralia y Graciela Murillo (1985). *Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del habla infantil de niños mexicanos de 6 a 7 años*, El Colegio de México, SEP: México.

Rogoff, Barbara (1991). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in a social context*. Oxford University Press: New York.

Rojas Nieto, Cecilia (1993). "Un 'no' como respuesta. La atención entre niños pequeños a elementos de polaridad negativa", *II Congreso Nacional de Lingüística*. Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, México, D.F.

Rojas Nieto, Cecilia (1996). "El sí de los niños: funciones tempranas", *Anuario de Letras, Facultad de Filosofía y Letras*. Centro de lingüística hispánica, UNAM, México, pp.139-155.

Rojas Nieto, Cecilia (1995). "Un diálogo posible. El estudio de la adquisición del lenguaje y la lengua materna en la escuela", en M. Arjona Iglesias, J. López Chávez y M. Madero Kondrat (eds.), *Actas del I Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México*. Zacatecas, 18-20 de mayo de 1994, UNAM: México, pp.61-75.

Romaine, Suzanne (1984). *The language of children and adolescent. The acquisition of communicative competence*, Basil Blackwell: New York.

Rumain, Bárbara (1988). "Syntactics of interpretation of negation: a developmental study", *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, pp.119-140.

Ryan, Ellen Bouchard y George W. Ledger (1979). "Grammaticality judgments, sentence repetition, and sentence corrections of children learning to read", *International Journal of Psycholinguistics*, 6, pp. 23-40.

Scholl, D.Mary y Ryan, Ellen Bouchard. (1975). "Child judgments of sentences varying in grammatical complexity", *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, pp. 274-285.

Searle, John. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press [1989].

Seiler, Thomas y Wolfgang Wannemacher, eds. (1983). *Concept development and the development of word meaning*, Springer-Verlag: Berlin.

Selman, Robert (1976). "Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice", en Th. Lickona (ed.) *Moral development and behavior: theory, research and social issues*, Rinehart and Winston: New York, pp. 299-316.

Sinclair, Hemine (1982). "El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición del lenguaje" en E.H. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.), *Fundamentos del lenguaje*, trad. de P. Soto y M. E. Sebastián, Alianza: Madrid, pp. 221-237.

Singer, Ming S. (1987). "A developmental study of children's comprehension of negation in complex sentences involving clauses", *Journal of Genetic Psychology*, vol.2, núm. 148, pp.189-196.

Slobin, Dan (1978). "A Case study of early language Awareness", en A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.). *The child's conception of language*, Springer-Verlag: Berlín, pp. 45-54.

Soonja, Choi (1988). "The semantic development of negation: a cross linguistic longitudinal study", *Journal of Child Language*, 15, pp.517-531.

Sperber, Dan y Deidre Wilson (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.

Spitz, René (1957). *Le oui et le non, la genèse de la communication humaine*, PUF: Paris [1962].

Strawson, P.F. (1956). "On referring" en A.P. Martinich (ed.) *The Philosophy of Language*, Oxford University Press [1985], pp.220-235.

Stubbs, Michael (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*, University of Chicago Press-Basil Blackwell: Chicago-Oxford.

Taylor, Marjorie (1996). "A theory of mind perspective on social cognitive development" en R. Gelman y T. Kit-Fong Au (eds.), *Perceptual and cognitive development*, Academic Press: San Diego, pp. 283-332.

Tunmer, William E.y Robert Grieve (1984). "Syntactic awareness in children", en W.E.Tunmer, C.Pratt y M.L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*, Spinger-Verlag: Berlín, pp. 92-104.

Tunmer, William E. y Michael L. Herriman (1984). "The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview", en W.E.Tunmer, C.Pratt y M.L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*, Springer-Verlag, Berlín, pp. 12-35.

Van Kleeck, Anne (1982). "The emergence of linguistic awareness", *Merril-Palmer Quaterly*, 28, pp. 237-265.

Vernon, Sofia y Emilia Ferreiro (2001). "Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness", en S. W. Beck y L. Nabors Oláh (eds.), *Perspectives on language and literacy*, Harvard Educational Review, 35: Cambridge, pp. 309-330.

Volterra, Virginia y Francesco Antinucci (1979). "Negation in child language: a pragmatic study" en E. Ochs y B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, Academic Press: New York, pp. 281-304.

Vygotsky, Lev S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quito Sol: México [1994].

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society*, Harvard University Press: Cambridge.

Yaden, David B. Jr. y Shane Templeton, eds. (1986). *Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to read*, Heinemann Portsmouth, NH.

Wannenmacher, Wolfgang y Thomas B. Seiler (1983). "Historical trends of research in concept development and the development of word meaning", en Th. B. Seiler y W. Wannenmacher (eds.), *Concept development and the development of word meaning*, Springer-Verlag: Berlin, pp.12-26.

## **ANEXO 1**

### **Códigos de transcripción y códigos para la base de datos**

## Códigos de transcripción.

Las transcripciones en el sistema CHILDES requieren de tres líneas de información obligatorias para cada archivo:

@ Begining  
@ Participants  
@ End

Cada participante se identifica con tres letras mayúsculas:

INV Investigadora, EVE Evelin niña

En la transcripción cada turno se marca de la siguiente manera:

\*INV: oye y <Margarita perdió su monedero>["] es una oración negativa?  
\*EVE: sí.

# **Pausa.** Generalmente se utilizó el signo ## para indicar pausas entre dos y tres segundos y ### para indicar una pausa mas larga, que generalmente implicó el cambio de turno de habla.

, **coma.** El sistema CHILDES permite usarla convencionalmente.

[>] Se utiliza para indicar que sigue un traslape.

[<] Se utiliza para indicar que un traslape precede. La parte del discurso que se traslapa se indica entre los corchetes < >.

? Tono ascendente de pregunta.

! Tono de exclamación.

[!!] **Énfasis.** Este símbolo se usa para indicar que la palabra que le precede se ha enfatizado o contrastado.

**xxx** Habla incomprensible. Se utiliza cuando no se oye o no se entiende lo que dice el niño y la investigadora no lo registró.

**&** Este símbolo se utilizó sólo cuando el niño en el curso de su respuesta dijo sonidos aislados, como resultado de una duda o autocorrección, etc.

[=! texto] **Material paralingüístico.** Se utiliza para indicar eventos (interrupciones de la grabación) o acciones del niño (asentir, negar, reír, toser, etc.)

[= texto] Explicación. Se utiliza para breves explicaciones en el texto.

Dentro de las transcripciones también se señaló la siguiente información:

[“] Referencia metalingüística. Se utiliza para indicar la referencia metalingüística a una palabra u oración. Si se trata de una oración, ésta debe ir dentro de los corchetes < > En este caso todas las oraciones de la entrevista están indicadas de esta manera o bien cuando el niño las repetía.

{texto} Estos corchetes se utilizan para indicar que el niño se repite una palabra u oración a sí mismo.

[=? texto] Se utiliza cuando, ante lo dicho por el niño, hay dos transcripciones posibles. La transcripción alternativa se pone dentro de los corchetes.

[?] Se utiliza para indicar que cierta(s) palabra(s) dichas(s) por el niño fueron difíciles de entender a partir de la grabación pero, dado el contexto se infirió lo dicho por el niño.

[...] Se utiliza para indicar que se perdió un pedazo de grabación después de una interrupción.

(sic.) Se utiliza convencionalmente.

### Códigos que se agregaron a la base de datos

/ Se colocó esta barra antes de la respuesta del niño para indicar el número de veces que se le presentó la pregunta.

[=] Este signo se utilizó para indicar que el fue el niño quien pidió que se repitiera la pregunta.

[~] Se colocó este signo antes de la respuesta del niño para indicar que una respuesta se había dado como modificación de la pregunta original.

[+] Cuando una respuesta estaba formada por dos turnos de habla porque la investigadora decía, “sí”, “aha”, “mhm”.

[++] Cuando una respuesta estaba formada por dos turnos de habla porque la investigadora le pedía la niño que ampliara su pregunta.

[i] El signo de admiración entre corchetes se puso antes de la respuesta del niño para señalar que éste, ante la pregunta “X, ¿es una oración negativa?”, cambió su respuesta original de “sí” a “no” ([i] no) o de no a sí ([i] sí).

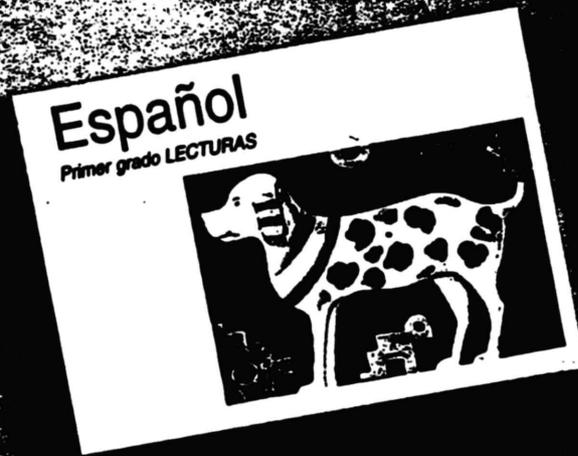
## **ANEXO 2**

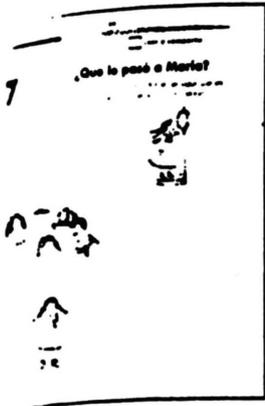
### **Ejercicios sobre los antónimos**

**Libros de texto gratuitos de español. Primer año (2000)**

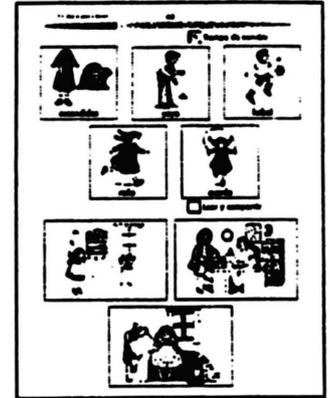
# Libro para el maestro

Español *Primer grado*





► “¿Qué le pasó a María?” (*Actividades*, p. 39). Explique a los niños que ahora ellos van a contar la historia de María, y que podrán hacerlo apoyándose en las imágenes de su libro de lecturas. Pídales que recorten las ilustraciones del cuento (*Recortable*, p. 45) y que las peguen en orden, para lo cual deben pensar qué pasó antes, qué pasó después y cómo acabó la historia.



### Reflexión sobre la lengua

► Anote en el pizarrón palabras como *delgado*, *enfermo* y *feo*, y pida a los niños que encuentren palabras que signifiquen lo contrario. Escriba estas últimas palabras junto a las de significado contrario.

► “Al revés” (*Actividades*, p. 40). Enseguida, resuelva junto con los alumnos la actividad del libro, que consiste en unir cada palabra con la imagen que representa lo opuesto.

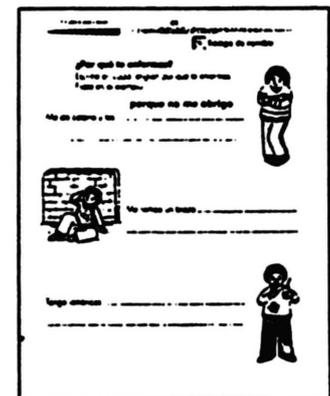


### Hablar y escuchar

► Promueva una conversación sobre las enfermedades más comunes y sobre las medidas de higiene necesarias para evitarlas. Emplee algunas preguntas para fomentar la participación de todos los niños: ¿De qué se han enfermado? ¿Qué hicieron para curarse? ¿Cómo se pueden evitar algunas enfermedades?

### Tiempo de escribir

► “¿Por qué te enfermas?” (*Actividades*, p. 41). Explique que la actividad consiste en completar las oraciones, escribiendo la razón por la cual se presentan los problemas de salud que ahí se mencionan. Apoye a los niños en la lectura de las oraciones.

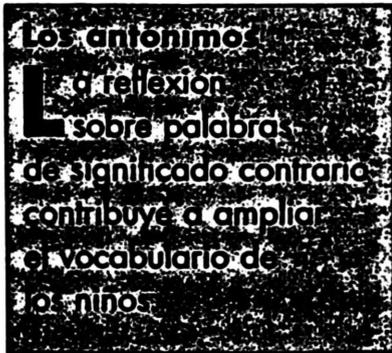
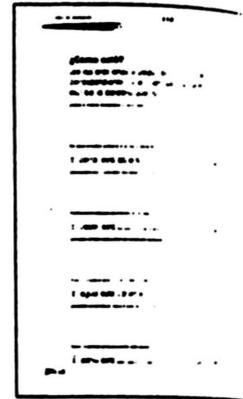


Sesión 3



### Reflexión sobre la lengua

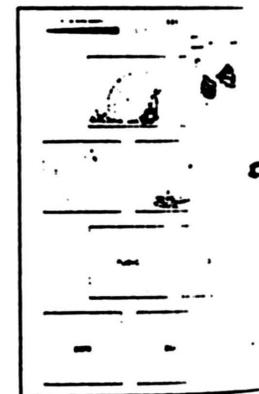
► “¿Cómo está?” (*Actividades*, p. 118). Explique a los niños que van a recortar algunas ilustraciones (*Recortable*, p. 93) y que van a pegarlas en su libro de actividades después de leer los pares de oraciones que aparecen en la página. Además, deben completar las oraciones que están incompletas, escribiendo una palabra con un significado opuesto a la del par correspondiente.



► “Los antónimos” (*Fichero*, p. 41). En esta ficha se sugiere otro procedimiento para trabajar con antónimos. A partir de las acciones realizadas por un niño (contrarias: abrir-cerrar) el resto de los compañeros propondrá al maestro que escriba las palabras que hagan referencia a las acciones. Al final, analizarán el significado de los pares de palabras.



► (*Recortable*, p. 131). Pida a los niños que recorten las tarjetas con imagen y texto que aparecen en esta página y que jueguen como se sugiere en la lección 1.

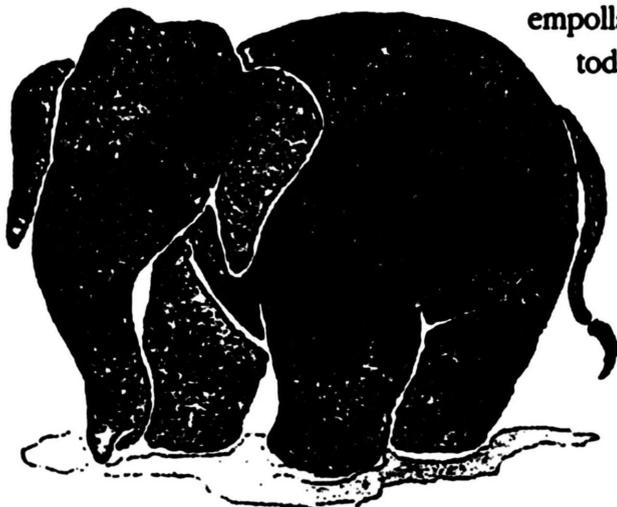


Sesión 4



### Hablar y escuchar

► Comente con sus alumnos que hay otros cuentos donde aparecen animales de granja. Por ejemplo, en *El patito feo*, en el que un huevo de cisne es empollado por una pata. Cuando el animal crece, todos se dan cuenta de que se trata de un cisne. Narre este cuento a los niños. Luego, animelos para que comenten lo que les haya parecido más interesante.



# Fichero

Actividades didácticas

ESPAÑOL. PRIMER GRADO

## Los antónimos

- Que los alumnos formulen oraciones y anticipen los cambios que deben hacer para formular las oraciones con significado contrario.
1. El maestro pide a un alumno que realice una acción concreta frente a sus compañeros, por ejemplo, que cierre la puerta del salón.
  2. Escribe la oración correspondiente a la acción: *David cerró la puerta*; la lee señalando cada uno de sus elementos para que los alumnos identifiquen la ubicación de las palabras.
  3. Luego el maestro pide al mismo niño que realice la acción contraria: que abra la puerta.

4. A continuación hace al grupo las preguntas adecuadas para lograr la escritura de la segunda oración: "Si aquí escribí *David cerró la puerta*, ¿cómo podríamos hacer ahora para escribir *David abrió la puerta*? ¿Podremos usar algo de lo que ya está aquí?" (señalando la primera oración). Varios niños pasan al pizarrón y señalan las palabras que se pueden usar. Se escribe la oración de significado contrario y se analiza lo que cambia y lo que permanece.

5. En seguida otro alumno realiza otra acción, el maestro la anota en el pizarrón y con la participación de los niños la lee; después la copian en su cuaderno. El mismo alumno realiza la acción contraria, pero ahora los niños intentan escribir la oración correspondiente a esta segunda acción, utilizando las palabras de la primera. Los alumnos explican qué cambió y qué quedó igual.

6. Se trabaja con otros pares de oraciones de la misma manera: el maestro escribe la primera y los niños escriben la contraria.



Laura Cano



 Reflexión sobre la lengua

**Al revés.**

Une cada palabra con la imagen que señale lo opuesto.

**La niña está...**



flaca



dormida



enferma



sana



gorda



despierta



Reflexion sobre la lengua.



**¿Cómo está?**

Lee las oraciones y pega las ilustraciones en el espacio correspondiente. Si encuentras oraciones incompletas, escribe la palabra que falta.

El corral está abierto.

El corral está\_\_\_\_\_.

El costal está\_\_\_\_\_.

El costal está vacío.

El agua está caliente.

El agua está\_\_\_\_\_.

El pátio está\_\_\_\_\_.

El patio está limpio.

# Español

*Primer grado ACTIVIDADES*



## **ANEXO 3**

### **Ejercicios sobre los antónimos y oraciones negativas**

**Libros de texto gratuitos de español. Segundo año (2000)**

# Libro para el maestro

Español *Segundo grado*



- Página 113: ¿Por qué se apenó la florecita al escuchar la pregunta que le hizo el Sol? \_\_\_\_\_ Inferencia
- Página 114: ¿Por qué el personaje del cuento se llama girasol? \_\_\_ Comprensión literal

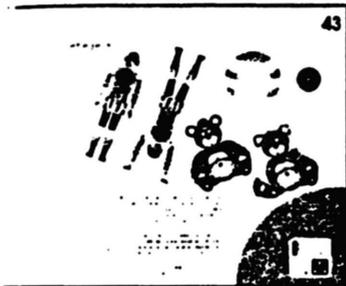
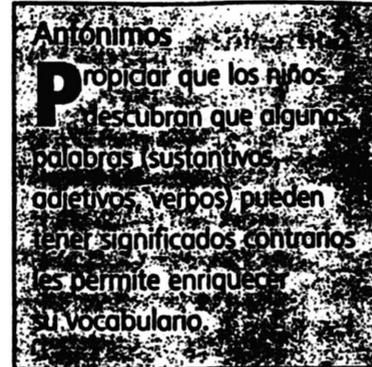
Anote en el pizarrón estas preguntas para que el grupo las responda al leer. ]

Sesión 5



**Reflexión sobre la lengua**

- Informe a los niños que en esta ocasión hablarán sobre las palabras que sirven para decir lo contrario. Proponga, por ejemplo: Si decimos “La florecita amarilla quería ser la más grande” y queremos afirmar lo contrario, ¿qué tendríamos que decir? Dé otros ejemplos para que los niños digan los antónimos y pregúnteles si saben cómo se llaman estas palabras. Si no lo recuerdan o no lo saben, dígalos y anótelos en el pizarrón.



- “Digo lo contrario” (*Fichero*, p. 43) presenta otra forma de trabajar los antónimos con verbos y adjetivos, que puede aprovecharse para trabajar con este contenido.

- “Piensa lo contrario” (*Actividades*, p. 106). Invite a los niños a dibujar y escribir lo contrario de lo que muestran los dibujos y las palabras en cursiva de la columna izquierda. Proponga el intercambio

de textos para que observen los dibujos que hicieron sus compañeros y revisen las palabras que anotaron.



**Hablar y escuchar**

- Invite a los niños a transformar la historia del girasol y a narrarla para el grupo.
- “Otro girasol” (*Actividades*, p. 107; *Recortable*, p. 61). Proponga a los niños que inventen una historia con base en las ilustraciones, que las ordenen según la historia y luego narren lo que pasa.
- “Cuenta cuentos” (*Fichero*, p. 16). Organice una sesión para contar cuentos como se sugiere en esta ficha.



**Leer y compartir**

- “El sol trabajador” (*Lecturas*, p. 115). Lean el poema. ]



### Tiempo de escribir

- **Taller.** Reúna a los niños en los mismos equipos del taller anterior y pídale que lean su borrador.
- Dígales después que intercambien sus borradores con otros equipos y hagan las observaciones que consideren pertinentes.
- “Ponle título al texto” (*Fichero*, p. 27) presenta una actividad que propicia el aprendizaje de los niños para titular un texto. Usted puede desarrollarla y luego pedir que busquen un título para su aventura.

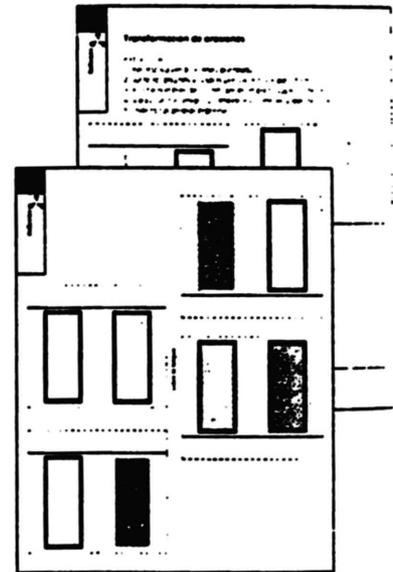


### Sesión 5



### Reflexión sobre la lengua

- “Transformación de oraciones” (*Recortable*, pp. 39 y 41). Pida a los niños que escriban con cursiva los nombres de algunos compañeros en el recuadro superior de las primeras páginas. Después pídale que inventen otras oraciones y las escriban en la segunda página, por ejemplo: *A Rosita le gusta hacer bromas; no le gusta hacer bromas; ¿le gusta hacer bromas?; ¡le gusta hacer bromas!*; etcétera. Organice al grupo en equipos para que recorten y armen sus libritos y jueguen a leer las oraciones que se incluyen y las que inventaron, cambiando los nombres y transformando las oraciones de afirmativas a negativas, interrogativas y admirativas.



- Propicie el uso y la lectura de la letra cursiva en ésta y otras actividades.



### Tiempo de escribir

- **Taller.** Pida a los niños que se reúnan en sus equipos y lean el borrador del texto que escribieron para pasarlo en limpio. Revise la ortografía y la segmentación.
- Recuérdeles la necesidad de escribir clara y limpiamente para que otros puedan leer con facilidad lo que ellos escribieron.

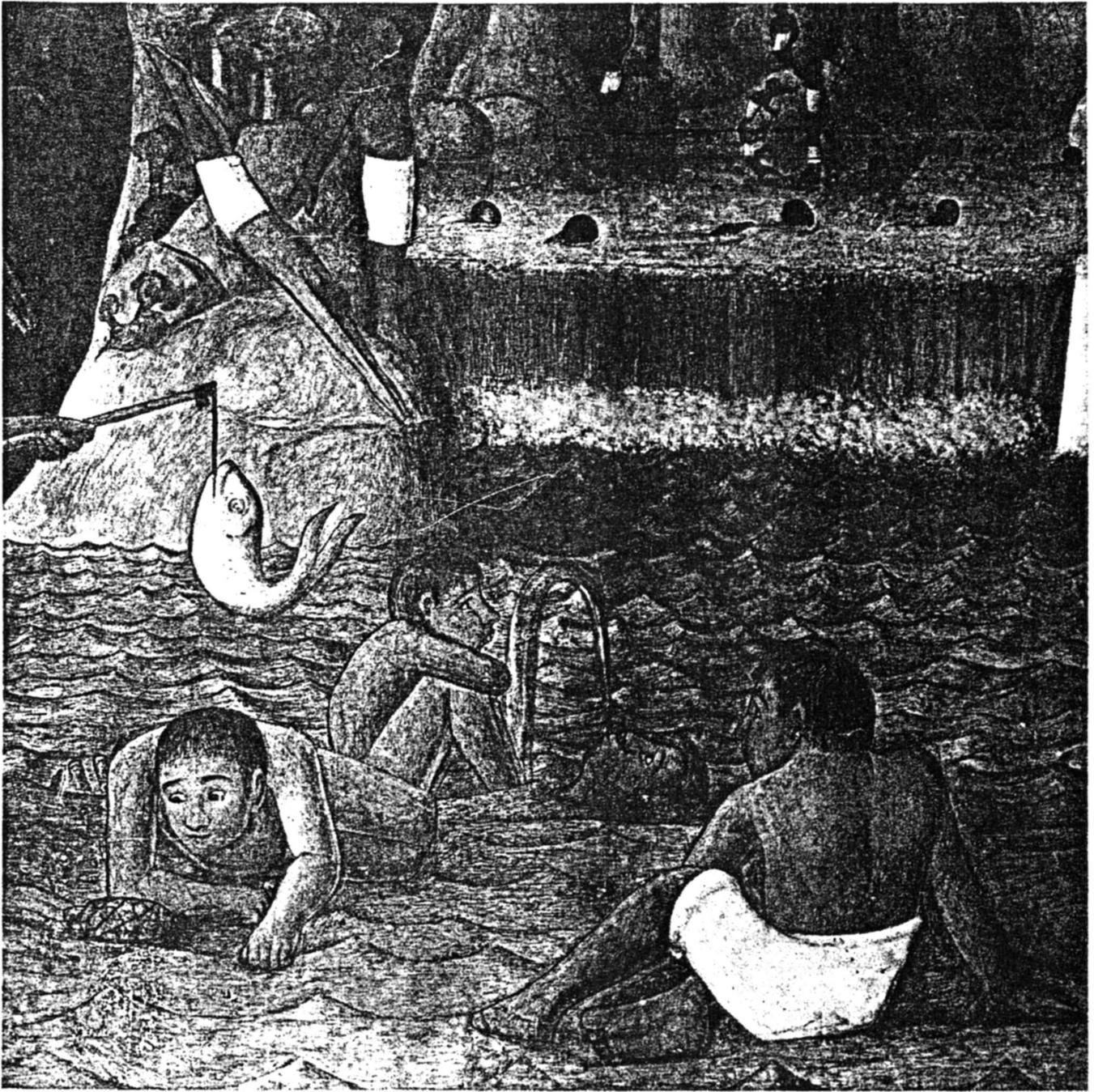


### Leer y compartir

- Entre todos elijan una aventura de la biblioteca para que un alumno la lea en voz alta. Al finalizar el relato, propicie comentarios sobre el desarrollo de la aventura y proponga que digan si les gustó la forma como fue escrita.

# Español

*Segundo grado ACTIVIDADES*



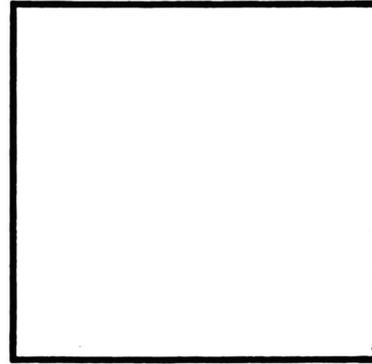


## Piensa lo contrario

Dibuja y escribe lo contrario. Utiliza letra *cursiva*.



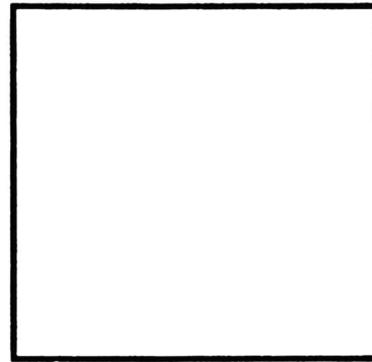
Un girasol *grande*



Un girasol \_\_\_\_\_



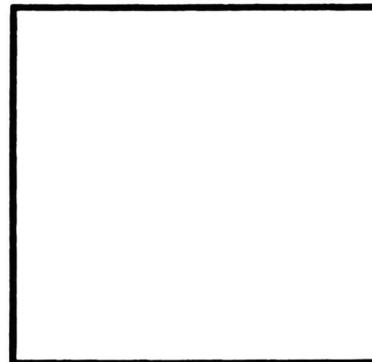
*Muchos* girasoles.



\_\_\_\_\_ girasoles.



Un girasol *alto*



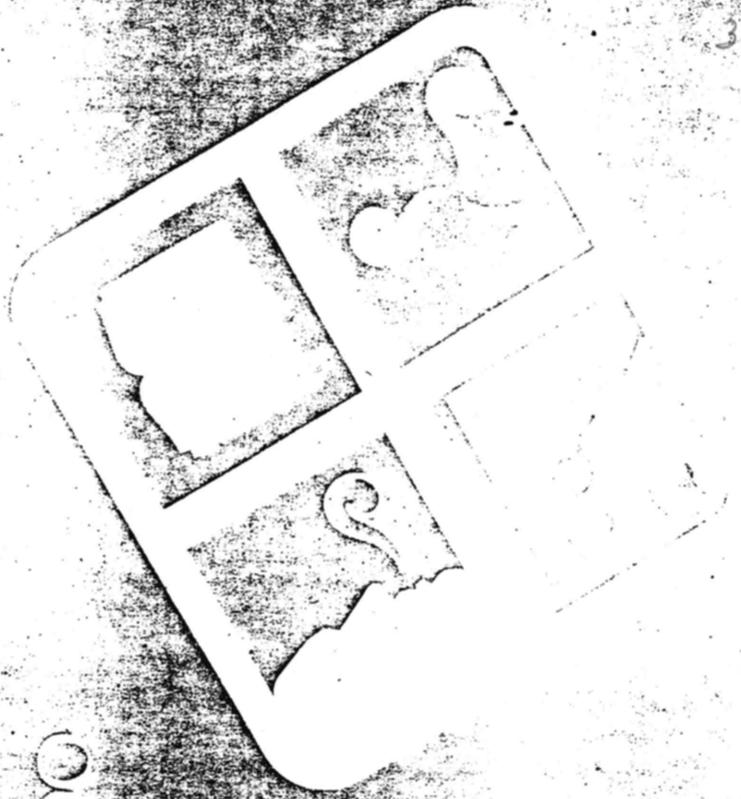
Un girasol \_\_\_\_\_

Las palabras que significan lo contrario se llaman *antónimos*.

# Fichero

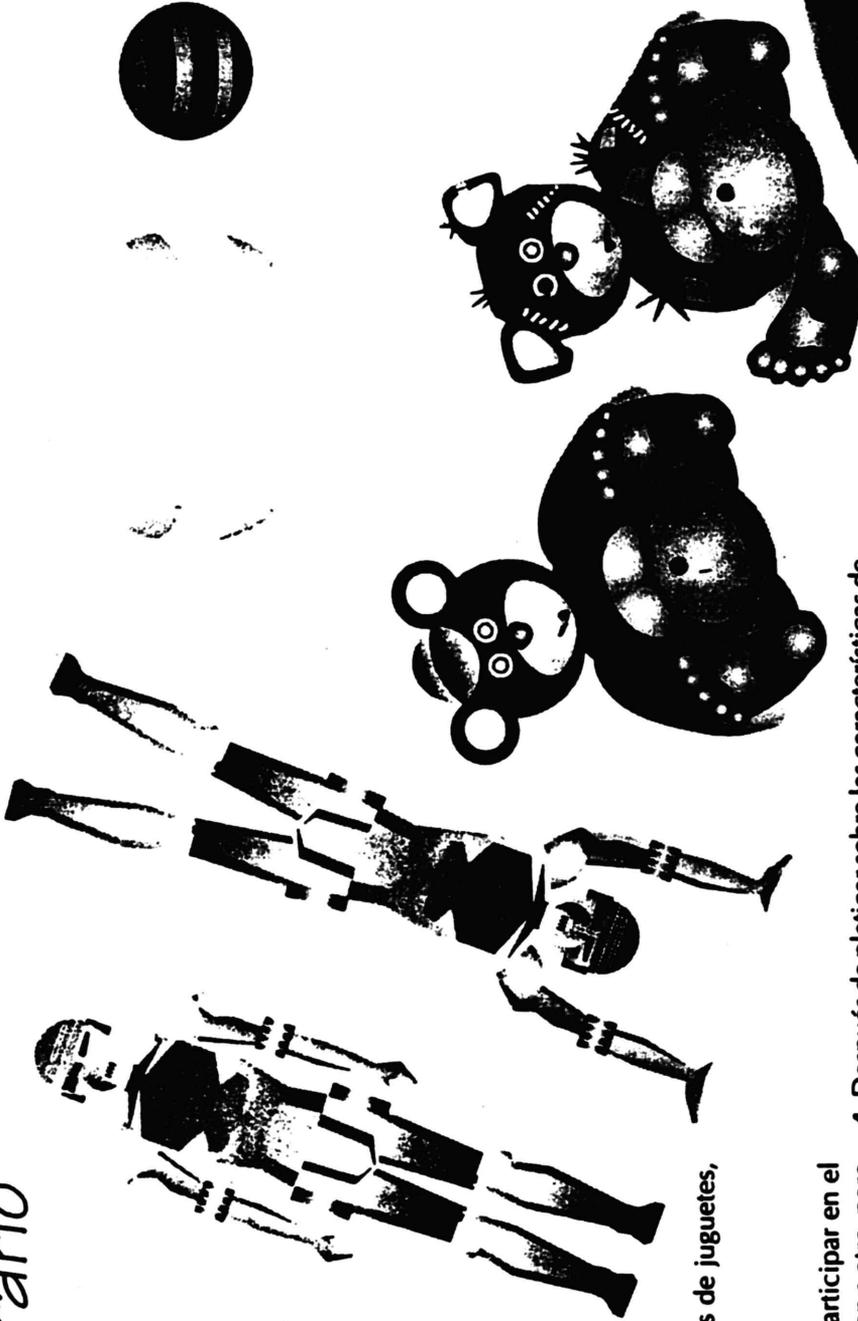
Actividades didácticas

ESPAÑOL. SEGUNDO GRADO



## Digo lo contrario

- Que los alumnos amplíen su vocabulario al reconocer los antónimos.



**Material**  
Juguetes o recortes de ilustraciones de juguetes, objetos o animales.

1. El maestro invita a los niños a participar en el siguiente juego: un niño da una orden a otro, pero este último debe cumplir la orden contraria; por ejemplo, si el primero ordena sentarse el segundo permanece de pie; si ordena borrar lo que hay en el pizarrón, éste escribe.
  2. Los niños comentan sobre las acciones que realizaron sus compañeros y observan que hicieron acciones opuestas a las ordenadas.
  3. El maestro presenta a los niños los distintos objetos o ilustraciones, pide que describan sus cualidades: bonitos, grandes, largos, etcétera, y que digan las palabras que significuen lo contrario de éstas.
  4. Después de platicar sobre las características de los objetos (adjetivos), los niños dicen oraciones utilizando esas palabras. Pueden incluir varios adjetivos a la vez, el maestro dice, por ejemplo: *La más grande, bonita y limpia naranja está sobre la mesa.*
  5. El maestro invita a los niños a leer algunas oraciones y pide que cambien todas las cualidades que se enuncian por las contrarias; propone, para el ejemplo anterior: *La más pequeña, fea y sucia naranja está sobre la mesa.*
- Después de hacer los cambios a las oraciones las escriben en sus cuadernos.

# Oraciones negativas y afirmativas

- Si la conozco.
- Yo ya la conozco.
- Sí.
- Muchas veces la he visitado.
- No.
- No he ido.
- No conozco la Ciudad de México.

1. El maestro platicó con los alumnos sobre algún tema en especial: "Las ciudades que conozco", por ejemplo; al concluir hace preguntas que concuerdan con respuestas afirmativas y negativas. Escribe las preguntas y sus respuestas en el pizarrón.

- Que los alumnos formulen, de diversas maneras, oraciones negativas y afirmativas.

2. El maestro motiva a los alumnos para que den varias respuestas a la misma pregunta, por ejemplo: "¿Han ido a la Ciudad de México?", los alumnos pueden responder afirmando o negando; el maestro escribe las respuestas en listas separadas.

Después explica a los característicos en las respuestas afirmativas y negativas y las señala.

Invita a los niños a que construyan las oraciones negativas en diferente forma, utilizando las palabras nunca, jamás. Cuando terminan el maestro escribe algunas en el pizarrón y en colaboración con el grupo analiza la forma de convertirlas en afirmativas.

De igual manera se procede para cambiar las afirmativas en negativas.

