

Saber lengua

Lenguaje y metalenguaje
en los años escolares

Karina Hess Zimmermann



EL COLEGIO DE MÉXICO

SABER LENGUA
LENGUAJE Y METALENGUAJE
EN LOS AÑOS ESCOLARES

SERIE
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
L

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

SABER LENGUA
LENGUAJE Y METALENGUAJE
EN LOS AÑOS ESCOLARES

Karina Hess Zimmermann



EL COLEGIO DE MÉXICO

401.93
H5861s

Hess Zimmermann, Karina

Saber lengua : lenguaje y metalenguaje en los años escolares. – 1a ed.
– México, D.F. : El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y
Literarios, 2009.

239 p. ; 22 cm. – (Estudios de Lingüística y Literatura ; 1)

ISBN 978-607-462-050-4

1. Adquisición del lenguaje. 2. Lenguaje y lenguas. 3. Lingüística.
4. Gramática cognoscitiva. I. t. II. Serie

Primera edición, 2009

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

ISBN 978-607-462-050-4

Impreso en México

ÍNDICE

Comprender el desarrollo lingüístico. Casi un prólogo 13

Presentación 23

El lenguaje en los años escolares 27

Lenguaje. El desarrollo de la estructura narrativa 49

Narraciones infantiles y tiempos verbales 87

Evaluaciones y narración 101

Algunos apuntes sobre el desarrollo lingüístico 119

Metalinguaje. Narración y reflexión metalingüística 121

Algunos apuntes sobre el desarrollo metalingüístico 149

Reflexiones finales. Lenguaje, metalinguaje, cognición
y medio social 153

Referencias bibliográficas 165

Apéndices 185

Apéndice A. Datos sobre los niños participantes
en la investigación 187

Apéndice B. Criterios empleados para el análisis
de la estructura narrativa 190

Apéndice C. Ejemplos de narraciones producidas
por los niños 198

Apéndice D. Adjetivos, adverbios y verbos evaluativos presentes
en las narraciones de los niños 210

Apéndice E. Tareas de reflexión metalingüística
a las que se enfrentaron los niños de la investigación 215

Apéndice F. Ejemplos de reflexiones sobre la narración 219

Para Diego
Para Natalia y Amelia

AGRADECIMIENTOS

Un trabajo como éste sería imposible sin el apoyo de diversas personas e instituciones que, en forma directa o indirecta, han aportado su tiempo, interés e ideas para lograr el resultado que se condensa en este libro. Por lo anterior, ensayar listas que expresen mi gratitud sería un ejercicio injusto y parcial. Por eso me limitaré a mencionar sólo a quienes lo han hecho directamente posible: el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, que me brindó su valioso apoyo para la elaboración de la tesis doctoral que precede a este libro, así como para su revisión y publicación; los anónimos evaluadores del borrador, quienes de manera constructiva y puntual expusieron elementos nodales para una mejor estructuración y claridad del texto; las autoridades y alumnos de la Escuela Dr. Francisco Vázquez Gómez y el Colegio Madrid, cuya entusiasta colaboración aportó el material de base para la investigación; la doctora Rebeca Barriga Villanueva, que me ha honrado con su valiosa guía tanto personal como profesional durante todos estos años, y por último, mi esposo Diego, el crítico más entusiasta del manuscrito, quien me regaló horas y horas de revisiones y discusiones y, sobre todo, su apoyo incondicional.

COMPRENDER EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO CASI UN PRÓLOGO

Rebeca Barriga Villanueva

El Colegio de México

Prologar un libro constituye un reto en sí mismo, pero si se trata de un libro relacionado con el desarrollo lingüístico infantil es un doble desafío, una osadía porque el prologuista no sólo se convierte en el mensajero del pensamiento de su prologado y de su propia lectura, sino que al hacerlo se atreve a penetrar en la parte esencial del hombre: su lenguaje, tan natural como complejo, tan mágico como científico, tan opresor como liberador. *Saber lengua. Lenguaje y meta-lenguaje en los años escolares*, de Karina Hess, me precipita irremisiblemente a una suerte de viaje circular, a un reto adicional impuesto por las exigencias de mi vocación: volver con una nueva mirada a los rasgos más salientes de este desarrollo en una fase cardinal de reestructuración y resignificación lingüística, cognoscitiva y social: los años escolares. En este caso, Hess se estaciona en tres de sus hitos: el primer grado de la escuela primaria, entre los 6 y los 7 años de edad, inicio de esa nueva fase, clave en el proceso, que representa el encuentro formal con la lengua escrita, la gran revolucionadora de la cognición humana; el tercer año, entre 9 y 10 años de edad, momento importante de transición entre el surgimiento de nuevas habilidades lingüísticas —muy entramadas con la comprensión lectora— y la consolidación de otras; y el sexto grado, entre los 11 y 12 años de edad, que cierra el proceso, al tiempo que lo abre a otra reorganización motivado por el bagaje intrínseco de la adolescencia, que fortalecerá o no —dependiendo del andamiaje social y cultural que se le propicie— la capacidad comunicativa y reflexiva del ahora joven.

Saber lengua se trata de la narración infantil, discurso privilegiado que por la versatilidad de su naturaleza y por su estructura hecha de tiempos y espacios en los que se mueven los personajes, muestra con transparencia los pequeños y los grandes cambios del proceso evolutivo que sufre el lenguaje infantil durante una etapa vital de desarrollo por su coincidencia con la educación escolarizada. Para atravesarlo del principio a fin de los años escolares, Hess se sitúa en el entrecruce de dos ejes: el lingüístico y el social. El lingüístico bifurcado, a su vez, en dos centros de interés: el del lenguaje con la mirada puesta en los tiempos verbales y el léxico evaluativo y sus cambios en uso y comprensión; y el metalingüístico (tema éste realmente innovador en el ámbito de los estudios de adquisición en México) con énfasis en la metarreflexión, lugar donde se imbrican el pensamiento y el lenguaje infantil para descubrir, en este caso, los aspectos fundamentales de la narración, ya como texto, como estructura o como fuente de evaluación. El eje social, también dividido en dos, está representado por un par de escuelas (finalmente espejos, del ambiente familiar, social y cultural en el que se desenvuelven los niños), cuya diferencia fundamental estriba en la manera en que se concibe la lengua y el papel que se le confiere dentro de la compleja díada aprendizaje-enseñanza. Es una cuestión, como diría Ferreiro, de conceptualización *versus* conocimiento escolarizado (2001, p. 14). En la una —Francisco Vázquez Gómez— se la trata más bien como personaje pasivo, una materia más del currículo que hay que cubrir, superponiendo la enseñanza del maestro a toda actividad intelectual infantil, y escogiendo la oralidad como la vía idónea para transmitir saberes; en tanto que en la otra —Colegio Madrid— se la vive como parte de un aprendizaje intenso y consciente en el que el niño ha de descubrir su forma y su funcionamiento en lo oral y en lo escrito para adquirir conocimientos.

Lo sorprendente de estas diferencias, que en principio no deberían darse, es que ambas escuelas se rigen por los mismos lineamientos que marca la Secretaría de Educación Pública, órgano máximo en la polí-

tica educativa de México, y porque también usan como material obligatorio y básico los libros de texto gratuitos de español. Así las cosas, las hipótesis de Hess no tendrían razón de ser y el desarrollo lingüístico de ambas poblaciones correría parejo por el trayecto del dominio de la lengua materna; pero lo cierto es que no sucede de esta forma.

Sobre la línea de la generosidad que emana de este libro (véanse, si no, el índice y los apéndices que nos ofrece la autora), lleno de ideas importantes y novedosas, me propongo esta vez romper el canon y no introducir al lector a la estructura del libro y a su argumento, llevándolo capítulo por capítulo —como dictan las normas de un buen introito—, sino elegir los puntos más sobresalientes, que le despierten la curiosidad y le permitan tejer, en un ejercicio heurístico, su propio entramado de interpretaciones y juicios de valor.

El título es un acierto, un buen punto de partida, pues ese extraño sintagma *Saber lengua*, de inmediato incita a la interacción. ¿Qué es saber una lengua? ¿Es acaso ese *saber* que se define en un diccionario?: “sabiduría”, “conocimiento profundo” o “conocer”, “ser docto” y “tener habilidad para una cosa”.¹ ¿Cómo se logra? ¿Cómo se manifiesta entonces este conocimiento de la lengua en un niño en crecimiento? ¿Qué papel juega su competencia? ¿Cuál es el entorno en el que se desenvuelve? Saber lengua, ¿es comprender? Saber lengua ¿es producir? Saber lengua es ¿reflexionar sobre sus mecanismos y procesos? Hess da respuestas tan interesantes como aceptables, controvertibles, contrastables o refutables. El libro abre el diálogo permanentemente. Gran acierto.

Otro punto sobresaliente en este libro es la metodología, aspecto medular en los estudios de habla infantil, pues de su solidez dependen, en gran medida, los resultados de la investigación y la confiabilidad de los hallazgos. Hacer investigación sobre lenguaje infantil es una tarea compleja que necesita sensibilidad, imaginación y rigor, ante todo, para saber ir directamente a los intereses del niño y provo-

¹ DRAE, 1992, p. 1992.

car una producción, lo más espontánea y genuina posible, que permita analizar su lengua desde él mismo, sin caer en la tentación de tramar interpretaciones desde la mirada adulta. Se requiere de una metodología tan rigurosa como creativa para acoger con fuerza explicativa datos que se habrán de analizar; Hess, amparada en los principios de una teoría interaccionista, lo logra, en primer lugar, merced al ingenioso y sencillo andamiaje que construye entre ella, dos títeres cuentacuentos vestidos de rojo y amarillo y los niños seleccionados mediante un muestreo intencionado, pertenecientes a dos tipos de escuela. Todos ellos jugando un papel especial. Los títeres narran a los niños en una especie de certamen historias de diversa textura y calidad —guión y narración—, en las que los personajes son atractivos y pertinentes para un auditorio infantil: niños, ardillas, tortugas y osos, que viven aventuras dignas de ser contadas; los niños seleccionados, en su calidad de jueces activos y atentos al relato, tienen que decidir cuál es la mejor de ellas, apoyando su elección con argumentos que nos ponen de frente a su reflexión metalingüística y a las maneras de plasmarse en argumentaciones de distinta índole. Este certamen, además de ingenioso y divertido, resulta ser la base sólida de un prisma triangular donde el lenguaje infantil, como la luz, se refleja, se refracta y se descompone merced a las otras decisiones metodológicas de peso, como la transcripción comprometida con una teoría y con una conciencia clara de que el paso de lo oral a lo escrito debe hacerse sin sesgos, respetando las especificidades de cada manifestación, y que permita también la formación de un *corpus* confiable para el análisis cuantitativo y cualitativo de categorías que atrapen con contundencia el cambio paulatino de su dominio. Sirva de ejemplo el interesante gradiente encontrado por Hess en el uso de adjetivos calificativos de los tres momentos escolares estudiados: *observable-momentáneo-no observable-duradero*; *referencia a personajes y objetos-referencia a eventos completos*; *lenguaje-literal-lenguaje figurado*; *sentido polarizado-sentido matizado*. Resulta muy interesante ver la transformación de los posibles significados de adjetivos, adverbios y

verbos como compañeros solidarios de una capacidad evaluativa que se da a la par del crecimiento infantil irradiado en lo lingüístico, lo cognoscitivo y lo social.

No podría cerrar esta somera revisión de la metodología que Karina Hess siguió en su investigación sin mencionar las fichas que elaboró para completar el perfil de los niños con los que trabaja; una cuarteta de datos de índole más bien sociolingüística: ocupación y escolaridad del padre y de la madre, y la exposición a la lengua oral y escrita de los niños en sus casas y en la escuela, resultan ulteriormente imprescindibles para interpretar de manera integral la naturaleza y la calidad del desarrollo lingüístico y metalingüístico de los niños. Su riqueza es tal que nos ponen frente a la controvertida y aún insuperable polémica *nature-nurture*, clásica en los estudios de adquisición: ¿qué priva más en el proceso de desarrollo: la capacidad innata en el niño para adquirir su lengua materna o los factores sociales y culturales que imponen su huella en el proceso?

Sin duda, el punto nuclear, por novedoso y trascendente, en *Saber lengua*, es el desarrollo de la reflexión metalingüística, tema que ha despertado un enorme interés en las últimas décadas por su estrecha relación con los intrincados procesos de la comprensión y la producción del lenguaje en sus manifestaciones oral y escrita. En este sentido, Hess está en el centro de los intereses actuales de la Psicolingüística y de las Ciencias de la Educación, aportando resultados valiosos *per se* y, además, por estar dentro de los parámetros de la realidad mexicana, con voz y datos propios que se pueden confrontar con los de especialistas europeos y estadounidenses, afianzando algunos de ellos o poniéndolos en tela de juicio. Así, Hess analiza este aspecto nodal del desarrollo en tres fases: la más intrínseca a la narración, que llama de *contenido*, en la que el niño centra la atención en los elementos constitutivos de la narración; la intermedia, en que la *forma* de la narración y cómo se narra empieza a atraer la atención del niño (longitud, estructura textual, género, expresividad del narrador, uso de adjetivos y adverbios evaluativos), hasta la más externa, la de la *actuación*, en la

que el niño percibe el impacto de la narración en el gusto y en la comprensión del otro, el que la escucha y la recibe. Los resultados apuntan, en definitiva, a que la edad y la escuela (con el transfondo familiar incluido) son factores innegables de desarrollo; el paso del tiempo hace que el niño procese más finamente la narración en un acto de reflexión cada vez más consciente; sin embargo, es el tipo de escuela la que tiene mayor incidencia en la calidad, riqueza y profundidad de la reflexión que acompaña este procesamiento, anclado a la visión del mundo y a la experiencia cotidiana con el uso de la lengua y al tipo de enseñanza que la asiste. En efecto, en este caso, los niños de la escuela Francisco Vázquez Gómez se percatan de los datos más salientes, lo más cercanos a su realidad y a lo que les han enseñado a percibir: las relaciones sociales y los juicios morales tienden a centrarse en “lo que se dice”; en este sentido, su reflexión se queda en la superficie de la comunicación; en tanto que los niños del Colegio Madrid van más a fondo: no sólo son capaces de argumentar sobre el “nudo”, el “suspense”, o el “diálogo enriquecido” para apoyar la narración que seleccionan, o de rechazarla porque parece “resumen” o “crónica”, sino que pueden apreciar la pericia narradora del títere por su capacidad de impactar en los sentimientos y en los pensamientos del público. Estos niños han desarrollado ya una mayor conciencia en “lo que se quiere decir”, en lo que hay detrás de las palabras y pueden validar su percepción en lo “divertido” que un títere hace su relato.

¿Por qué estos resultados tan diferentes, si como ya mencionamos, en las escuelas públicas y privadas hay lineamientos de enseñanza y libros de texto obligatorios compartidos? Más aún, en estos libros, uno de cuatro de los componentes es precisamente la llamada *reflexión sobre la lengua*, que en su momento fue uno de los aspectos más revolucionarios del enfoque comunicativo adoptado en México desde la década de los noventa y que sobrevive a los frecuentes cambios subrepticios o transparentes en los programas de español.

Se ha utilizado la expresión *reflexión sobre la lengua* para destacar que los contenidos difícilmente pueden ser aprendidos desde una

perspectiva puramente formal o teórica, separados de la lengua hablada o escrita, *y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica comunicativa* (SEP, 2000, p. 19. Las cursivas son mías).

¿Por qué ni con este componente presente y explícito en su labor cotidiana, estos niños logran penetrar con mayor profundidad las sutilezas de la narración? ¿Por qué esta situación micro y específica de un ejercicio de la lengua oral se reproduce en los resultados de una investigación macro realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa que arroja mejores resultados en las escuelas privadas? (Backoff, *et al.*, 2006, p. 45). Desde luego que no se trata de hacer una crítica reduccionista y maniquea de las escuelas: las públicas malas, las privadas buenas; se trata de ir a la causa raíz de los resultados que inciden de manera contundente en el desarrollo lingüístico de los niños y que posteriormente redundará en todos los ámbitos de su vida personal, emotiva e intelectual. Hess, en *Saber lengua*, se aventura, quizá un poco tímidamente, a buscar una posible respuesta en la pertenencia a una cultura escrita que propicia el desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Entonces, habríamos de remontarnos a la escolaridad de los padres de estos niños o a su cercanía con la lengua escrita; también tendríamos que explorar en las actitudes y en la formación de los maestros y en su manera de concebir la lengua; habríamos, en fin, de constatar la presencia y el acceso a la lectura y a la escritura en los hogares y en la escuela de estos niños. Pero eso sería motivo de otra investigación cuyos primeros cimientos pone Hess.

Para terminar, resumo las bondades de *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. Gracias al estilo claro y conciso de Karina Hess se puede entrar con certidumbre en los recovecos del desarrollo lingüístico y en los factores internos y externos que lo favorecen; el libro cumple con creces sus objetivos al demostrar las muchas formas en que el desarrollo lingüístico y metalingüístico se puede atrapar en el habla infantil a lo largo de los años escolares; pero quizá lo más interesante es que Hess muestra también que este desarrollo no es lineal ni se da de la misma manera en los niños que lo

experimentan, puesto que son los factores sociales y culturales que los envuelven los que determinan sus rasgos distintivos. Si bien es indudable el peso de la *nature* en la producción de los niños analizados por Hess, el balance se inclina más hacia la *nurture*. De ahí que la tendencia uniforme en los niños de integrar en estos años el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la lengua en una capacidad comunicativa y reflexiva más expandida, no necesariamente confluya con la misma armonía y calidad en todos ellos.

Saber lengua es un libro sobre la reflexión que mueve a reflexionar. Digno de leerse, de pensarse, de aplicarse, de rebatirse, y lo que es más atractivo: provocador de nuevas ideas que emergen de la reflexión que propicia sus páginas. Por ello, *Saber lengua* no puede concluir con contundencia, pues abre un sinfín de vetas de investigación e interrogantes que subyacen a los problemas ahí dilucidados. ¿Cómo reflexionan los niños de sociedades no occidentalizadas sobre su lengua? ¿Cómo lo hacen los que no tienen acceso a un proceso escolarizado? ¿Y los que no tienen un contacto formal y regular con la lengua escrita? ¿Y los que adquieren una lengua materna y aprenden en una segunda lengua el conocimiento académico? ¿Cómo pueden enderezarse las falsas interpretaciones de la enseñanza de la lengua? ¿Cómo sensibilizar a los maestros acerca del significado de un acompañamiento de calidad en el proceso reflexivo del niño?

Este libro deja claro también que el desarrollo del lenguaje es un fenómeno multifactorial que no se puede ver sólo a través de una lente; es necesario, urgente, hacer confluír en esa lente haces de luz de la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Antropología y la Educación. Pero lo más importante que deja entrever es el papel fundamental que la escuela y sus maestros juegan en el desarrollo lingüístico de los años escolares. ¿Por qué no hacer que los resultados de ésta y de otras investigaciones aledañas impacten sobre ellos? ¿Por qué caminar por senderos diferentes?

Que vaya pues el libro y cumpla su destino, que el lector construya con interés e ingenio sus propias preguntas y reflexiones. *Saber*

lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares, no sólo le proporcionará buena tela de donde cortar, sino que le dará los elementos necesarios para bordar con finura sobre sus pliegues.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACKHOFF ESCUDERO, Eduardo, Édgar Andrade Muñoz, Andrés Sánchez Moguer, Margarita Peon Zapata, Arturo Bouzas Riaño (2006), *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. Con la colaboración de Anette Santos del Real y Felipe Martínez Rizo, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Dirección de Pruebas y Medición.
- Diccionario de la Real Academia Española* (1992), 21^a ed., Madrid, Real Academia Española.
- FERREIRO, Emilia (2001), “Prólogo” a *Leer y escribir en la escuela*, de Delia Lerner, México, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2000), *Programas de estudio de español: educación primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.

PRESENTACIÓN

En la lingüística y la psicología el desarrollo del lenguaje ha sido tema fundamental desde hace mucho tiempo. En sus inicios la psicolingüística privilegiaba únicamente el estudio de los primeros años del desarrollo lingüístico. Posteriormente, al descubrirse que la adquisición del lenguaje no finaliza a los seis años, se originó el interés por explicar sus mecanismos en los niños en edad escolar. Más recientemente esta preocupación se ha ampliado para incluir el lenguaje de los adolescentes.

Estudiar el desarrollo lingüístico en los años escolares, para conocer lo que los niños *saben de su lengua*, lo que son capaces de producir y reflexionar, resulta de vital importancia para el campo educativo. Lenguaje y aprendizaje se encuentran tan íntimamente relacionados en este periodo que es materialmente imposible ver el uno sin considerar al otro. El lenguaje es la herramienta más valiosa de la que dispone el niño para aprender y, a su vez, la escuela y los nuevos contextos comunicativos a los que él se enfrenta promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas. Así, lenguaje y escuela crean una estrecha trama que guiará al niño en su desarrollo y cuyas repercusiones lo acompañarán a lo largo de toda su vida.

Valiéndome de dicho marco referencial, en este libro propongo analizar el desarrollo lingüístico durante los años escolares y me apoyo en lo que ha mostrado ser una valiosa herramienta para estos fines: la narración. Desde una posición teórica interaccionista, realizo un análisis de lo que saben sobre su lengua niños de 6, 9 y 12 años pertenecientes a dos entornos sociales diferentes. Con ello consigo diferenciar dos factores que intervienen en el desarrollo lingüístico en estos años: los internos, como los que se manifiestan por igual en todos los niños y, por ende, se relacionan con aspectos cognoscitivos; y

los externos, más individuales y que se deben a la influencia del medio social, estando incluida, desde luego, la escuela.

Siguiendo el supuesto de que el saber lingüístico se manifiesta en dos niveles, el libro divide su estudio en dos partes: lenguaje y metalinguaje. El desarrollo *lingüístico* supone la evolución de mecanismos que permiten una comunicación cada vez más plena; el *metalingüístico*, la de una creciente habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, habilidad que depende mucho de la comprensión lingüística. A lo largo de los años escolares lenguaje y metalinguaje se entretajan y el desarrollo de uno favorece al otro. Esta interrelación, aunque reconocida en la literatura, ha sido poco investigada.

El libro está organizado de la siguiente manera: en una primera parte analizo los aspectos más sobresalientes del desarrollo lingüístico en los años escolares, tomando en cuenta la importancia de la interacción social y el papel que juega el acercamiento a la lengua escrita tanto en el hogar como en la escuela. Defino la trascendencia de la narración para el análisis del lenguaje en esta etapa, abordo los diversos caminos para su estudio y presento una posible definición del término; menciono brevemente algunas investigaciones utilizando narraciones infantiles y concluyo con los objetivos de la investigación sobre la que se basa este libro.

La segunda parte se centra en el desarrollo del saber lingüístico a nivel del lenguaje. En primera instancia presento un estudio de la manera en que los niños de las tres edades y dos escuelas estructuran sus narraciones. Posteriormente me intereso por el uso que le dan los niños a los tiempos verbales del indicativo en la narración y al final estudio la manera en que se desarrolla la habilidad para marcar evaluaciones (opiniones) en el texto narrativo. La conjunción de estos tres apartados me permite dar cuenta de cómo en los años escolares se desarrolla la capacidad para producir textos cada vez más completos y relevantes (factores internos), dejando ver, además, los ámbitos en los que se inscribe un desarrollo influido por el medio social (factores externos).

En la tercera parte, dedicada al desarrollo metalingüístico, aparecen los resultados de las reflexiones que hacen los niños sobre la narración como texto, los cuales implican el uso del lenguaje en dos dimensiones: comprensión y producción. Por una parte, el niño debe comprender un texto con el fin de reflexionar sobre él; por otra, debe producir respuestas basadas en su capacidad reflexiva. Así, mediante un análisis de las respuestas que dan los niños sobre la estructura y la presencia o la ausencia de marcadores de evaluación (u opinión) en narraciones a las que se enfrentan, es posible señalar también la ocurrencia de factores internos y externos en el desarrollo metalingüístico.

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

EL LENGUAJE EN LOS AÑOS ESCOLARES

Language acquisition does not take place in a vacuum.

Maya Hickmann, 1986

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

Los seres humanos nacemos inmersos en un ámbito social. Desde nuestros primeros días observamos las relaciones de nuestros semejantes y, así sea de forma intuitiva, vemos al lenguaje como vehículo natural de interacción. Nuestros primeros ruidos, gestos y llantos son interpretados como significativos por las personas que nos rodean, pese a que pueda no haber en ellos intenciones comunicativas. Es mediante este incipiente lenguaje que se establece un estrecho lazo entre nosotros y el entorno.

La importancia del lenguaje lo coloca, junto con el propio medio social y el pensamiento, como uno de los tres factores fundamentales de evolución en la infancia, según lo afirma la mayoría de las teorías sobre el desarrollo del individuo. Por efecto natural de su enfoque específico, cada teoría dará una mayor o menor importancia a cada uno de dichos factores (Hickmann, 1986: 9).

Intentando un contrapunto a lo anterior y en coincidencia, como se verá, con la teoría interaccionista, establezco como una de las premisas de este libro el considerar al desarrollo lingüístico como parte de un todo, esto es, imposible de ser concebido separado del pensamiento y del medio social: el lenguaje no surge de la nada ni se desarrolla ajeno a otras actividades del individuo.

Durante los años sesenta, en el auge de la gramática generativa, la psicolingüística veía el desarrollo del lenguaje como un proceso

mental interno, y por ende independiente del medio social circundante. Los estudios se centraban en la adquisición de la competencia gramatical. No es sino hasta principios de los años setenta cuando, a raíz de las reflexiones de lingüistas como Hymes (1972)¹ y de psicólogos como Vygotsky (1978, 1986), los investigadores se percatan de que la competencia gramatical es sólo una parte del desarrollo lingüístico del niño. Siguiendo esta nueva línea, la capacidad innata en todo niño para desarrollar el lenguaje deja de verse como puramente gramatical, para transformarse también en social-comunicativa; es decir, desde el nacimiento el niño puede entablar interacciones sociales y en consecuencia desarrollar su lenguaje (Ninio y Snow, 1996: 46). De esta manera las interacciones comunicativas se convierten en un prerequisite para el desarrollo lingüístico.²

La teoría que ubica el desarrollo del lenguaje como íntimamente ligado a la interacción social, denominada teoría interaccionista,³ se vio influida por las ideas de Vygotsky, quien concibe el lenguaje como el principal motor de la evolución general del niño. El lenguaje no puede separarse del pensamiento y del medio social, pues es parte fundamental de ambos.

En congruencia con lo anterior, Katherine Nelson (1996) afirma que el lenguaje motiva el desarrollo cognoscitivo, difiriendo de la ya clásica postura de Piaget, quien concibe al lenguaje como una consecuencia del pensamiento. Nelson propone que, en una primera etapa, el niño forma esquemas mentales gracias al lenguaje y a la interacción comunicativa con otros. Es decir, las situaciones sociales, mediadas por el lenguaje, le permiten abstraer y generalizar eventos,

¹ “Entonces debemos tomar en cuenta el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino también como apropiadas. Él o ella adquieren competencia sobre cuándo hablar, cuándo no, así como sobre de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué manera” (p. 277, la traducción es mía).

² Al respecto véase Snow, 1986: 69, y Bruner, 1982: 5 y 1986: 77.

³ Para un análisis más extenso de las diversas posturas que analizan el desarrollo del lenguaje, véase Berko Gleason y Bernstein, 1993: 402-417.

personas, lugares y objetos, y así aumentar su conocimiento. Posteriormente, a partir de los años escolares, el lenguaje empieza a surgir como un sistema de representación que cumple con dos funciones primordiales en el desarrollo del individuo: la función externa de lograr una comunicación más plena con otros y la función interna de regular los procesos de pensamiento.

Hickmann (1986: 26) explica el surgimiento del lenguaje como sistema de representación de la siguiente manera. Afirma que en un inicio el lenguaje tiene una clara función comunicativa (interpersonal). Más adelante, durante los años escolares, el niño lo utiliza además para mediar entre funciones mentales (intrapersonales), es decir, para reflexionar sobre el pensamiento y el lenguaje. De esta manera “un proceso interpersonal se transforma en uno intrapersonal” (Vygotsky, 1978: 57; la traducción es mía).

Inspirado en lo anterior, el interés fundamental de este libro es el desarrollo del lenguaje en los años escolares, es decir, cuando se convierte en un sistema de representación con dos funciones: una lingüística (comunicación) y otra metalingüística (reflexión). Como se verá más adelante, el discurso —en específico la narración— será la herramienta que nos permitirá adentrarnos en el estudio de los procesos lingüísticos que tienen lugar durante dicha etapa de desarrollo del niño.

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LOS AÑOS ESCOLARES

Hubo un tiempo en que la psicolingüística asumía que la competencia comunicativa se alcanzaba alrededor de los seis años: a partir de entonces el niño solamente se dedicaba a aprender palabras nuevas. Tal concepción tiene su origen en el hecho de que el lenguaje de un niño de cinco años ya es gramaticalmente muy similar al de un adulto.

Sin embargo, esta idea ha sufrido una importante revisión en años recientes, cuando diversas investigaciones han mostrado que el niño adquiere aún ciertas habilidades lingüísticas luego de los cinco años e, incluso, mucho después (Nippold, 1998, 2000: 15; Weber, 1989: 1-2). El cambio epistemológico fundamental que ha permitido dichos descubrimientos consiste en que el desarrollo del lenguaje ha dejado de verse como un fenómeno de acumulación de elementos nuevos para concebirse como un proceso de reorganización constante de conocimientos adquiridos en etapas anteriores.

Hoy en día sabemos que, si bien el niño posee casi todas las estructuras de su lengua al cumplir los cinco años, aún no domina todos sus usos y sus funciones. Por ejemplo, Karmiloff-Smith (1981: 142-146) encuentra que los niños emplean pronombres personales desde edades tempranas, pero hasta muy entrados los años escolares llegan a dominar su función en el discurso. Al respecto, Melissa Bowerman comenta que “sólo de manera gradual los niños empiezan a discernir las relaciones y regularidades de las formas lingüísticas que no habían reconocido previamente como relacionadas y a integrar estas formas en sistemas más abstractos y estructurados” (1982: 320; la traducción es mía).

El lenguaje de un niño en edad escolar cambia en todos los niveles:⁴ adecua su habla al acento propio de la comunidad y desarrolla una conciencia fonológica; amplía su vocabulario, desarrolla procesos de formación de palabras y da nuevos matices a los significados léxicos; su sintaxis se desarrolla al organizar primero la oración de manera independiente y establecer luego las relaciones gramaticales entre oraciones, generando así un discurso extendido; su pragmática

⁴ Para dos excelentes panoramas sobre el desarrollo lingüístico en los años escolares consúltense Hoff-Ginsberg, 1997a: 242-292 y Nippold, 1998. Específicamente en el caso del español de México, las investigaciones sobre el lenguaje de los años escolares no son muchas. Entre los pocos estudios sobre el tema destacan los de Barriga Villanueva, 1990, 2002; Shiro, 1998; Reyes Trigos, 1996, y Rodríguez Arredondo, 1993.

evoluciona cuando deja de comunicar esencialmente sus necesidades personales para empezar a tomar en cuenta la perspectiva del otro y su pertenencia a un grupo social determinado.

Entonces nos preguntamos: ¿qué lleva al niño a reestructurar y reorganizar su lengua?, ¿qué factores contribuyen a su desarrollo?, ¿cómo describimos tales cambios? Algo debe existir que conduzca al niño a generar habilidades en su lenguaje para establecer y mantener relaciones sociales, por un lado, y reflexionar sobre el pensamiento y el lenguaje mismo, por otro. Si analizamos dos factores esenciales en los niños de la edad que nos ocupa —a saber, su incorporación a la escuela y las interacciones comunicativas en el hogar— tal vez podamos hallar algunas respuestas.

EL PAPEL DE LA ESCUELA Y DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TARDÍO

En la escuela el niño se enfrenta a situaciones comunicativas muy diferentes a las que conoce en su hogar (Romaine, 1984: 167). En aquélla rigen las normas de los adultos: el maestro define cuándo, cómo y qué se debe comunicar. El cambio es patente si consideramos que en general en casa el niño está acostumbrado a un diálogo en el cual él y el adulto construyen juntos el lenguaje, mientras que en el salón de clases debe compartir con otros la atención y la ayuda lingüística del maestro. Por otro lado, aparecen en escena nuevos interlocutores, los compañeros de clase, quienes no comparten los conocimientos previos del niño y no le proporcionan ayuda en las interacciones (Ely, 1997: 407; Ninio y Snow, 1996: 174).

Además, el niño en edad escolar se enfrenta a la necesidad de narrar, describir y argumentar (Westby, 1998: 313-315), así como de emplear estructuras lingüísticas diferentes a las que se usan en las interacciones cotidianas (Schleppegrell, 2004: 4). Deja de hablar del aquí y el ahora, y enriquece su discurso con el pasado y el futuro, con pen-

samientos, emociones e hipótesis. El niño empieza entonces a elaborar un discurso conectado más elaborado y complejo que antes.

La escuela influye de forma directa sobre lo que el niño hace, piensa y siente. Al acceder en ella a un grupo social y cultural diferente, su habla adquiere una función adicional como actividad social de interacción. El contacto con personas de distintos entornos ayuda al niño a establecer su identidad grupal y de género y a integrar actitudes, opiniones y valores morales en su concepción del mundo.

Son esos nuevos retos comunicativos, impuestos por el ámbito escolar, los que impulsan al niño a formar su lenguaje como una herramienta que le permita enfrentarlos con éxito. El lenguaje así desarrollado, denominado *lenguaje contextualizador*,⁵ formalmente es el que se refiere a personas, eventos y experiencias ajenos a la propia interacción comunicativa (Ely, 1997: 407). El lenguaje contextualizador, además, “se basa en el conocimiento y la perspectiva compartida entre el hablante y el oyente” (Serra *et al.*, 2000: 518).

La motivación de hablar sobre aspectos alejados de la propia interacción comunicativa conduce al niño, en esos primeros años escolares, a la necesidad de proporcionar a su oyente la información necesaria para que entienda lo que dice. Lo llevan, pues, a percatarse de que debe haber un *conocimiento compartido* entre él y su oyente; de que los conocimientos, los pensamientos y las creencias del otro no son iguales a los propios, como suponía antes (Beal, 1988: 315). Por vez primera empieza entonces a evaluar los conocimientos del interlocutor, a averiguar qué información comparte con él y cuál necesita introducir en su discurso. Y no sólo eso, sino que tiene que aprender a anticipar la forma en que su interlocutor va a interpretar el mensaje;

⁵ Si bien en la literatura sobre el desarrollo lingüístico se ha generalizado el uso del término *lenguaje descontextualizado*, he preferido emplear *lenguaje contextualizador* con el fin de evitar la ambigüedad que causa el prefijo des- (“carente de”). Lo importante de este término radica en rescatar la idea esencial de que se trata de un tipo de lenguaje que crea su propio contexto o marco de interpretación, independizándose de lo que ocurre en el aquí y ahora del contexto inmediato.

debe acomodar la información que quiere comunicar tomando en consideración las expectativas de su oyente y, por tanto, proporcionar información que se juzgue significativa (*perspectiva compartida*).

Esto resulta nuevo si consideramos que el niño anteriormente era ayudado por el adulto mediante preguntas, comentarios, ideas, para construir una conversación pertinente. Los años escolares enseñan al niño, pues, a predecir conocimientos y expectativas, a hacer de su mensaje algo completo y relevante (Ninio y Snow, 1996: 191; Serra *et al.*, 2000: 517-518).

El hogar influye también de manera fundamental en el desarrollo del lenguaje contextualizador. Los niños que participan cotidianamente en charlas prolongadas con sus padres, así como en la lectura de cuentos, se desarrollan más en este sentido que los que carecen en sus hogares de tal tipo de interacciones.⁶ Por lo común semejantes actividades hacen referencia a personas, eventos y experiencias externas a la interacción comunicativa donde el lenguaje empleado es independiente del contexto extralingüístico. En estos casos, el niño se ve obligado a usar “el habla para crear el contexto mismo del habla” (Hickmann, 1986: 28; la traducción es mía). Al aprender a organizar la información en emisiones que formen un texto cohesivo —a usar, por tanto, principios pragmáticos— el niño empieza a generar contextos dentro del lenguaje mismo.

¿Qué tienen en común tanto el ingreso a la escuela como cierto tipo de interacciones en el hogar, para permitir el desarrollo del lenguaje contextualizador? Una posible respuesta la hallaremos al tomar en cuenta que ambos representan actividades pertenecientes a la denominada “cultura escrita” (*literacy*),⁷ a la que el niño se integra poco

⁶ Al respecto véase Wells, 1981: 264, y 1985: 231; Ely y Berko-Gleason, 1995: 253-254, y Cameron y Wang, 1999: 232.

⁷ McLane y McNamee definen la cultura escrita “a la vez [como] un logro intelectual individual y una manera de conocimiento cultural que le permite a las personas participar en una serie de grupos y actividades que de alguna manera involucran la escritura y la lectura” (1990: 3; la traducción es mía). El pertenecer a una cultura escrita, por

a poco, especialmente cuando en la escuela y en el hogar la lengua escrita juega un papel determinante.

La lengua escrita, por naturaleza, no presenta de manera directa un contexto extralingüístico que compartan el escritor y el lector. Es eminentemente contextualizadora, de modo que un niño con acceso a la cultura escrita experimenta con un sistema lingüístico nuevo. Como destaca Tannen (1985: 130), las señas, los gestos, el lugar y el momento de la interacción, así como la entonación (claves paralingüísticas y prosódicas, respectivamente) dan a la lengua oral su cohesión discursiva. En contraste, los elementos puramente lingüísticos son responsables de tal efecto en la lengua escrita; es decir, la cohesión debe estar lexicalizada. Las estructuras sintácticas en la escritura precisan ser, por ende, más complejas, permitiendo establecer estas nuevas relaciones y contenidos discursivos (Ochs, 1979: 62-75; Perera, 1986: 494).

El uso de un vocabulario complejo y de sentidos figurados (Nippold, 1998: 13-155), propios de la escritura, se suman a lo anterior repercutiendo sensiblemente en el desarrollo de la lengua oral (Perera, 1986: 517-518; Burns, Griffin y Snow, 2000: 28), e impactando incluso en el cognoscitivo (Cameron y Wang, 1999: 232). Por ello el acercamiento del niño a la cultura escrita no solamente tiene una significación primordial en el desarrollo lingüístico sino también, como veremos, en el metalingüístico.

LA EVOLUCIÓN DE LA CAPACIDAD METALINGÜÍSTICA

Además del lenguaje contextualizador, significativo ejemplo de los mecanismos lingüísticos complejos que se inician en los años escola-

tanto, no sólo implica la adquisición de la lengua escrita, sino todo un proceso social y cultural (Pontecorvo, 1997: xv-xvi). Al respecto Kalman dice que se debe concebir “la alfabetización (*literacy*) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura; que el *ser alfabetizado* es la persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social” (2004: 27; cursivas en el original).

res, hay que destacar la aparición de la capacidad para reflexionar sobre los procesos mismos del pensamiento y el lenguaje. A raíz de los trabajos de Vygotsky (1978, 1986) se denominó *metacognición* a la capacidad de reflexionar sobre el pensamiento mediante el lenguaje, y *capacidad metalingüística*, de especial interés para nosotros, a la de utilizar el lenguaje con el fin de reflexionar sobre el lenguaje mismo. Como afirma Smith-Cairns: “Los adultos, en su mayoría, tienen la habilidad de hacer más con el lenguaje que sólo utilizarlo para la comunicación. Son capaces de pensar sobre el lenguaje como un objeto en sí mismo, de estar conscientes de la forma del lenguaje como separada de su contenido” (1996: 146; la traducción es mía).

Separar la estructura lingüística, esto es, las palabras, de la intención, o el lenguaje de la situación que comunica, es requisito primario para la reflexión que nombramos metalingüística (Chaney, 1994: 372; Kemper y Vernooy, 1993: 43). La reflexión sobre el lenguaje precisa de entender los diversos aspectos que lo componen; activamos así, de manera natural, la comprensión lingüística.

Siguiendo a Gombert (1992: 13), definimos las actividades metalingüísticas como un área de la metacognición que involucra la reflexión sobre el lenguaje y su uso, además de la habilidad intencional de monitorear y planear su procesamiento. En este sentido, el hecho de que se trate de un proceso intencional, en que el sujeto monitorea conscientemente su pensamiento,⁸ adquiere profunda relevancia. Podemos identificar tal capacidad en todas las áreas del lenguaje: fonología, sintaxis, discurso, semántica y pragmática.⁹

De acuerdo con Gombert, son cuatro las fases del desarrollo metalingüístico. La primera, en los primeros años de vida del niño, se

⁸ Gombert, 1992: 8-11, afirma que existen procesos que, según él, han sido erróneamente denominados metalingüísticos. Dichos procesos, a los que denomina epilingüísticos, muestran ya un razonamiento sobre el lenguaje, como podría ser, por ejemplo, la autocorrección al hablar. No obstante, se distinguen de los metalingüísticos porque son inconscientes y están estrechamente ligados a la función comunicativa.

⁹ Gombert, 1992; Menyuk, 1988: 181.

caracteriza por el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas, tomadas esencialmente del modelo adulto. Las formas se encuentran muy ligadas al contexto, las palabras tienen una función puramente comunicativa y, por ende, no hay ningún tipo de reflexión sobre la lengua. En la segunda fase, denominada de *control epilingüístico*, el niño de edad preescolar organiza conocimientos adquiridos y analiza funcionalmente el sistema lingüístico. Aparece la capacidad inconsciente de autocorregirse y corregir a los demás, pero únicamente por motivos relacionados con el significado, no con la forma. A la tercera fase, alrededor de los seis años, la distingue el desarrollo de la *conciencia metalingüística*. El niño empieza a darse cuenta de los procesos lingüísticos cuya forma demanda reflexión; por ejemplo, juega a encontrar rimas, se interesa en cómo se escriben las palabras y por qué ciertas cosas se llaman como se llaman. La cuarta fase, de *automatización de los metaprocesos*, consolida los avances de las anteriores: el adolescente ya puede prestar atención al problema lingüístico que enfrenta y planear de antemano la manera en que reflexionará sobre algún aspecto en particular.

Atinadamente, Gombert señala que el desarrollo de todas las actividades metalingüísticas (metafonológicas, metasintácticas, metatextuales, metasemánticas, metapragmáticas) arranca a los seis o siete años, al mismo tiempo que la escolaridad formal. Esto no puede ser casual: debe existir una relación entre la nueva experiencia escolar y la capacidad de reflexionar sobre la lengua como tal. Pero, ¿qué es específicamente lo que aporta la escuela para que el niño desarrolle tal capacidad?

Identificamos al juego con el lenguaje, así como a las bromas y los chistes lingüísticos, tan propios del entorno escolar, como algunos de los factores que estimulan el desarrollo de la conciencia metalingüística (Crystal, 1996: 334; Ashkenazy y Ravid, 1998: 381). El juego permite que el lenguaje trascienda su propia naturaleza de medio de comunicación y se torne en un objeto de actividad consciente (Cazden, 1976: 603). Jugar con el lenguaje es, más que una actividad

comunicativa, una primordialmente lúdica, placentera, en la que las palabras por sí mismas son objeto de análisis y diversión. Las discusiones en clase y las argumentaciones en grupo, así como el análisis de todo tipo de textos —en suma, el trabajo escolar con la lengua oral— determinan también el desarrollo de la conciencia metalingüística (Barton, 2007: 178). Un tercer elemento de importancia para tal desarrollo, sobre todo en los hogares en que la lengua escrita juega un papel decisivo (cultura escrita), es el constante contacto con el lenguaje (Burns, Griffin y Snow, 2000: 19-20). Además, la frecuente exposición a una segunda lengua lleva al niño a reflexionar sobre el lenguaje (Francis, 1999: 555; Tunmer y Myhill, 1984: 169).

Sin embargo, la adquisición formal, escolarizada, de la lengua escrita es el factor que ciertamente destaca sobre los anteriores en el desarrollo de la conciencia metalingüística:¹⁰ la lectura y la escritura son procesos metalingüísticos. Ante la lengua escrita el niño toma conciencia de las diferencias entre lo oral y lo escrito, originándose así una reflexión sobre el sistema lingüístico. La codificación y decodificación de las grafías y su correspondencia con los sonidos del habla desarrolla el nivel metafonológico; el aprendizaje explícito de reglas gramaticales y tipos de textos, el metasintáctico y metatextual; la conceptualización de términos como “palabra”, “frase” y “párrafo”, el área metasemántica; finalmente, la elaboración de textos exige al niño tomar en cuenta de manera consciente tanto el conocimiento como las expectativas de su lector, discernir la información necesaria y relevante, y desarrollar así sus habilidades metapragmáticas.

¹⁰ Véase Hoff-Ginsberg, 1997a: 282-294; Ravid y Tolchinsky, 2002: 431; Gombert, 1992: 178; Olson, 1991: 343, y Tunmer y Bowey, 1984: 166. Lo anterior no implica que las culturas orales no puedan acceder al pensamiento metalingüístico, como bien argumenta Fleisher Feldman (1991: 77).

EL DISCURSO EN LOS AÑOS ESCOLARES

Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a destacar que el medio social juega un papel preponderante en el desarrollo lingüístico del niño después de los seis años. Las nuevas situaciones comunicativas y el trabajo con la lengua escrita favorecen la destreza y la reflexión en los niveles de lenguaje y metalenguaje. Durante los años escolares, pues, el medio social, el lenguaje y el metalenguaje, aunados a la cognición, se entrelazarán estrechamente, conduciendo al niño hacia habilidades lingüísticas cada día más complejas.

Para probar lo anterior tendremos que valernos de una manifestación lingüística presente en los años escolares, que tenga suficiente flexibilidad para abordar tanto la producción como la reflexión lingüísticas. El discurso extendido nos ofrece tal ventaja, ya que obliga al uso de un lenguaje contextualizador, que se refiere constantemente a situaciones externas y demanda a la vez una conciencia sobre los conocimientos y las expectativas del interlocutor. Según Barriga Villanueva, el discurso extendido “requiere del dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar la información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que le confiera coherencia total” (2002: 51). En el discurso extendido las formas adquiridas en etapas anteriores requieren de una reorganización, ya que se unen en un único sistema abstracto que precisa de nuevas funciones (Karmiloff-Smith, 1986: 474; 1987: 194-198; Bowerman, 1982: 320). Es natural que su dominio, entonces, sólo pueda darse hasta muy entrados los años escolares.¹¹

¹¹ Un trabajo muy interesante que muestra la relación entre el discurso y el desarrollo lingüístico tardío es el de Ochs (1979). La autora establece que existen dos tipos de discurso, uno *no planeado* (sin preparación previa, como el caso de las conversaciones cotidianas) y otro *planeado* (pensado y organizado antes de ser expresado). El primero se caracteriza por estar ligado a la situación comunicativa inmediata y por hacer uso de estructuras morfosintácticas que se desarrollan temprano. En cambio, el discurso planeado se basa en el lenguaje mismo como contexto y, por ende, dispone de estructuras

Entre las varias manifestaciones del discurso extendido con las que tiene contacto el niño en edad escolar están la argumentación, la descripción y las explicaciones. No obstante, es la narración la que juega el papel más destacado, al ser un tipo de discurso que involucra habilidades cognoscitivas, sociales, lingüísticas y metalingüísticas. Resulta, por consiguiente, una excelente herramienta para observar el lenguaje en los años escolares.

LA NARRACIÓN

Todos narramos. Un mundo sin narraciones es inimaginable (Ochs, 1997: 185).¹² Desde que somos pequeños vemos que las personas que nos rodean narran incansablemente. Narrar es tan propio de todas las culturas que algunos autores como Bruner (1990: 80; 1992: 233; 2002: 86) han pensado en una predisposición humana innata para organizar narrativamente las experiencias, aspecto que influye en gran medida en el desarrollo del lenguaje. En la misma línea, otros autores como Nelson (1996: 183, 2000) afirman que la narración estructura la memoria del niño hacia la experiencia significativa, favorece el desarrollo de ciertas capacidades lingüísticas y cognoscitivas y facilita la socialización.

Por ello en los años recientes las ciencias sociales, sobre todo la lingüística, la antropología y la psicología, han visto en la narración una fuente cada vez más interesante de análisis del desarrollo lingüístico, tanto normal¹³ como atípico.¹⁴ Bamberg y Marchman (1990: 59)

lingüísticas de desarrollo más tardío que se aprenden muchas veces gracias a la educación formal. Obsérvese que, al tener que crear un contexto en el texto mismo, el discurso planeado requiere además de un mayor uso del lenguaje contextualizador y es, por ende, más cercano a la lengua escrita que el discurso no planeado.

¹² Al respecto véase también Adam y Lorda, 1999: 95.

¹³ Véase, por ejemplo, las siguientes investigaciones: Berman y Slobin, 1994; Berman, 1988; Bamberg, 1987, 1997a, 1997b; Hickmann, 2004b.

¹⁴ Miranda, 1995; Miranda, McCabe y Bliss, 1998; Bliss, McCabe y Miranda, 1998.

sostienen que el análisis de las narraciones infantiles resulta muy fructífero por tres razones. En primer lugar, podemos observar la evolución de mecanismos lingüísticos desde que el niño empieza a combinar palabras hasta que forma un discurso extendido. Por otra parte, trabajamos en el nivel del discurso, por lo que podemos analizar el lenguaje como un todo integrado. Finalmente, permite estudiar el desarrollo lingüístico en situaciones de uso cercanas a lo natural.

EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD NARRATIVA

La narración aparece muy temprano en el lenguaje infantil. Desde antes de los tres años los niños se refieren con facilidad a eventos pasados por medio de narraciones personales sencillas,¹⁵ mostrando su capacidad para proyectar eventos en el tiempo, situarlos en el espacio y asumir la perspectiva de los personajes (Nelson, 1996: 216). Siguiendo a Quasthoff (1997: 71-73), podemos decir que entre el adulto y el niño se generan patrones interactivos que impulsan a éste a mejorar gradualmente sus habilidades narrativas. Desde muy pequeño el niño aprende a narrar hechos pasados, pues el adulto lo guía por medio de preguntas y comentarios, ayudándolo a crear una narración completa y relevante. El adulto participa cada vez menos en este apoyo conforme el niño se vuelve más hábil en la construcción de su narración, hasta que llega el día en que narra de forma completamente independiente.

Alcanzar tal capacidad lleva tiempo y solamente se da de manera plena hasta muy avanzados los años escolares e incluso la adolescencia (Berman, 2004a: 275; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001: 177). Pero, ¿cuáles son los mecanismos lingüísticos propios de la narración? Y ¿cómo se explica que su desarrollo continúe durante los años escolares? Hudson y Shapiro (1991: 89) sostienen que en la narración

¹⁵ Véase los estudios de Miller y Sperry, 1988; Perroni, 1993; Nelson, 1991; McCabe, 1997; Peterson y McCabe, 1991; Burger y Miller, 1999, y Peterson, 1990.

participan cuatro niveles de conocimiento. Uno, el *conocimiento del contenido*, tanto del evento que se quiere narrar, como de la perspectiva cultural para narrarlo de manera relevante en el medio social. Dos, el *conocimiento macrolingüístico o de la estructura*, para producir textos coherentes, estructurados lineal y jerárquicamente.¹⁶ Tres, el *conocimiento microlingüístico*, es decir, de las estructuras que conectan las oraciones para lograr un texto cohesivo.¹⁷ Finalmente, el *conocimiento contextual*, por el que el hablante toma en cuenta su situación comunicativa: no narramos igual en la familia que con una persona desconocida, con los amigos o ante un público.¹⁸

EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN DE NARRACIÓN

Las perspectivas que se han usado para definir qué es la narración desde los campos de la sociolingüística y la psicolingüística son nu-

¹⁶ Hoff-Ginsberg asegura que “una narración elaborada no sólo presenta los eventos en orden lineal, sino que éstos aparecen organizados en construcciones jerárquicas” (1997a: 272; la traducción es mía). A este respecto Bamberg y sus colaboradores (Bamberg, 1986, 1987, 1994; Bamberg y Marchman, 1990, 1991; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Bamberg, Ammirati y Shea, 1995, y Bamberg y Reilly, 1996) afirman que toda narración posee dos ejes: uno horizontal, que implica el uso de conectores para unir oraciones, y uno vertical, que involucra el ordenamiento jerárquico de los eventos de la narración de acuerdo con la temática general. Las investigaciones realizadas por Bamberg y otros han puesto en evidencia que dicho ordenamiento se desarrolla tardíamente.

¹⁷ El desarrollo de la cohesión textual en las narraciones ha sido estudiado desde diversas perspectivas, aunque predominan las investigaciones sobre el manejo de la referencia (véase Bamberg, 1986, 1987; Hickmann, 1985, 1987b, 1995; Hickmann, Kail y Roland, 1995; Hickmann y otros, 1996; Hickmann y Hendriks, 1999, y, específicamente para el español, Kail y Sánchez y López, 1997, y Aguilar, 2003) y los nexos (véase Berman, 1996; Peterson y McCabe, 1987, 1991, y para el español Bocaz, 1986). Para un análisis profundo de la relación entre coherencia y cohesión en las narraciones infantiles y los estudios realizados al respecto en los últimos años véase Hickmann 2004b: 173-342.

¹⁸ Al respecto Hudson y Shapiro afirman: “El propósito o función de una narración afecta tanto el contenido como la organización de la misma” (1991: 104; la traducción es mía).

merasas, pero existen dos elementos que todas toman en cuenta. Ochs resume de manera muy acertada, por una parte, que “todas las narraciones involucran una transición temporal de un evento a otro” y, por otra, que la narración debe contener “un evento clave que rompa con el equilibrio de las circunstancias ordinarias y esperadas” (1997: 197, cursivas en el original; la traducción es mía).

Para que un texto pueda, entonces, ser considerado como narración, debe mostrar cuando menos estos dos elementos: una *secuencia temporal* y una *ruptura de la canonicidad*.¹⁹ La secuencia temporal requiere necesariamente al menos dos eventos secuenciales. Así, por ejemplo “comió y se murió” es una narración mínima, ya que son dos acontecimientos los que se suceden, a diferencia de “comió y comió”, en la que aparece sólo uno. La secuencia temporal suele manifestarse gramaticalmente en el texto narrativo; en español son el tiempo²⁰ y el aspecto verbales, así como los adverbios y los nexos temporales, los que la marcan. Veamos un ejemplo:

Mi hermano nos *platicó* que dos chavos se *subieron* a asaltar pero con dos armas y que a una chava que nada más *llevaba* un billete de a diez la *aventaron* [...] *entonces* mi hermano le *dio* toda su quincena porque *había cobrado* y *después se bajaron*. (Diana, 12, E1)²¹

La ruptura de la canonicidad implica un rompimiento del equilibrio cotidiano de las cosas, la presencia de algo inesperado. Compararemos los dos textos siguientes:

¹⁹ Al evento que rompe con la canonicidad también se le ha denominado *complicación* (Labov y Waletzky, 1997: 363) u *obstáculo* (Stein y Albro, 1997: 6).

²⁰ Por lo general se da en tiempo pretérito, aunque existen narraciones en presente y futuro (McCabe, 1991: ix).

²¹ Los datos entre paréntesis indican el nombre del niño, la edad y la escuela a la que pertenece.

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

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

La muerte de la tía de Alexis por supuesto es algo inesperado, no así las peleas de Xóchitl, de suerte que, aunque ambos textos se construyan con secuencias temporales, sólo el segundo presenta una ruptura de la canonicidad. Ésta, además, aparece marcada por el aspecto perfectivo de los verbos (*murió, comió, dio*, en contraste con *peleamos, sube, pega*), así como por la presencia del marcador “un día”. De ahí que sólo tomemos como narración el texto de Alexis, en tanto que el de Xóchitl sea lo que denominamos *guión* o *script*, cuyo desarrollo es más temprano al de la narración (Nelson, 1996: 189-190; Hudson y Shapiro, 1991: 91).

Sin embargo, la narración no se restringe a los atributos anteriores, lo que sería una mera enumeración de eventos, sino que generalmente expresa una opinión del narrador sobre lo que relata (*evaluación*). Comparemos las siguientes dos narraciones, que giran en torno a un accidente en bicicleta:

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

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

Pese a lo traumático de su experiencia, Édgar se limita a enumerar eventos, sin mayor expresión de sus impresiones o sentimientos; no así Leonora, quien, dando vitalidad a su narración, pasa de la teatral exageración de “todo el camino a mi casa estuve chorreando de sangre”, a la muestra de humanismo que significa “para no lastimarla me fui para el otro lado”, dando así al oyente muchos más elementos para interesarse por lo que escucha. Podemos afirmar que, consecuentemente, la expresión de opiniones personales en la narración implica el desarrollo de mecanismos lingüísticos relacionados con aspectos sociales y culturales.

UN BREVE PANORAMA DE LOS ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES

Las narraciones infantiles han sido muy estudiadas por la psicolingüística; un recuento exhaustivo de las investigaciones al respecto es materia que no trataremos aquí.²² Sin embargo, podemos identificar dos tendencias en los estudios de los últimos años; a saber, las comparaciones entre lenguas y el análisis de narraciones personales, delineándose con ellas el panorama de los temas de interés en el campo.

La comparación de estructuras lingüísticas en varias lenguas mediante el uso de narraciones, propuesta por Berman y Slobin (1994), se ubica en la primera vertiente: niños de culturas diferentes narran partiendo de un libro de imágenes sin texto escrito llamado *Frog, where are you?*, de Mercer Mayer, utilizado por primera vez por Bamberg (1986, 1987). En este libro, un niño y su perro buscan una rana que se escapó por la noche y enfrentan una serie de obstáculos. El

²² Para un panorama bastante completo acerca de los estudios sobre narraciones infantiles realizados entre 1972 y 1995 véase Reyes Trigos, 1996: 42-59. A su vez, consúltese Hess Zimmermann, 2003: 39 para los estudios más importantes realizados entre 1996 y 2002.

narrador usa la base visual del libro para relatar mientras lo hojea, observándose que sus producciones dependen tanto de su edad como de las herramientas que le proporciona su lengua materna.²³

Con igual perspectiva, en un estudio del desarrollo del español, Bocaz (1996) analiza narraciones de 144 niños chilenos y argentinos de 3 a 11 años, observando el uso de marcadores lingüísticos que denotan estados mentales de los protagonistas; por su parte, Aguilar (2003) investiga el desarrollo de las frases nominales, la referencia y la cohesión en narraciones de niños mexicanos de 6 y 12 años. Un estudio muy similar, pero con niños de primero, tercero y quinto grados, es el de Ortega Alcántara (2007).

La segunda línea de investigación, centrada en las narraciones personales, intenta mostrar que existe una estrecha relación entre el desarrollo narrativo, la interacción con el adulto y el medio social,²⁴ haciendo además patente que el fomento de la actividad narrativa en contextos de privación cultural (Peterson, Jesso y McCabe, 1999: 64) o ante problemas de lenguaje (Miranda, McCabe y Bliss, 1998: 648) tiene un efecto favorable en el desarrollo lingüístico del niño. Específicamente para el español, bajo esta perspectiva han aparecido en los últimos años los estudios de Reyes Trigos (1996) y de Shiro (1998). El primero, partiendo de un enfoque sociolingüístico, analiza la estructura, la temática, el uso de conectivos y el manejo de la referencia nominal en narraciones de 42 niños mexicanos de 6 años de dos tipos de escuelas. El segundo versa sobre la capacidad para expresar evaluaciones en niños venezolanos de 7 y 10 años, también pertenecientes a dos escuelas distintas.

²³ En esta misma línea de investigación destacan estudios como los de Wigglesworth, 1997; Hoff-Ginsberg, 1997b; Hickmann, Kail y Roland, 1995; Kail y Sánchez y López, 1997; Berman, 1996; Bamberg y Reilly, 1996, y Bamberg, 1997c. Para estudios más recientes en diversas lenguas véase Strömqvist y Verhoeven, 2004.

²⁴ Véase, por ejemplo, los estudios de Nicolopoulou, 1996, 1997; Minami y McCabe, 1995; McCabe, 1997; Quasthoff, 1997; Snow e Imbens-Bailey, 1997, y McCabe y Peterson, 1997.

EL ESTUDIO REALIZADO EN ESTE LIBRO

De las dos líneas de investigación sobre el desarrollo narrativo mencionadas, la primera se enfoca en la producción del texto mismo, preocupándose así por el desarrollo de elementos lingüísticos y discursivos, mientras que la segunda analiza la relación que existe entre el niño y su medio sociocultural, intentando explicar de qué manera el entorno contribuye al desarrollo de ciertos mecanismos lingüísticos.

En este libro he querido combinar ambas líneas de investigación. Por ello me centro en un análisis de narraciones de 24 niños de 6, 9 y 12 años que provienen de medios con experiencias lingüísticas muy diferentes, determinados por la escuela a la que asistían. La muestra se resume en el siguiente cuadro:

CUADRO I. *Muestra de los niños de la investigación*

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

Decidí analizar el lenguaje de niños que iniciaban la educación primaria (6 años, primer grado), así como el de aquellos que la estaban terminando (12 años, sexto grado). Sin embargo, puesto que existe un enorme intervalo de edad entre estos dos grupos, formé un tercero integrado por niños de una edad intermedia (9 años, tercer grado). En cuanto al criterio de la experiencia con la lengua se seleccionaron niños de dos escuelas monolingües²⁵ que representaran poblaciones radicalmente diferentes en ese aspecto.²⁶ De esta manera la

²⁵ Se eligieron escuelas en que las clases se impartieran en español con el fin de descartar la variable de bilingüismo.

²⁶ La selección de los niños en cada escuela corrió a cargo de los maestros, a quienes se les pidió que eligieran niños que cumplieran con las características de edad y sexo y que además tuviesen un rendimiento académico promedio.

escuela 1 (pública) se caracterizaba por tener alumnos con poca exposición a la lengua escrita en el hogar, además de que en la escuela no se le daba prioridad al trabajo con la lengua (tanto oral como escrita). En cambio, la escuela 2 (privada) realizaba trabajos intensos con la lengua oral y escrita y estaba formada por alumnos que provenían de hogares en los que esta última jugaba un papel predominante.

Con el fin de corroborar las diferencias que existen entre las poblaciones de las dos escuelas, se aplicaron dos cuestionarios. El primero (véase el cuadro A1 en el apéndice A) mostró que las dos escuelas representaban poblaciones con entornos sociales y socioeconómicos muy distintos, manifestos por las labores a las que se dedicaban los padres y por su escolaridad. Los niños de la escuela 1 provenían de hogares en que los padres se desempeñaban en labores manuales (mecánico, carpintero, albañil, entre otros) y las madres se dedicaban en su mayoría al hogar. La escolaridad máxima de los padres era de secundaria. Por otro lado, los niños de la escuela 2 tenían padres y madres dedicados a labores profesionales (arquitecto, investigador, consultor, entre otros), cuya escolaridad era superior al nivel de preparatoria (desde diplomado hasta maestría).

El segundo cuestionario (véase el cuadro A2 en el apéndice A) tenía como objeto investigar más a fondo acerca de la pertenencia de los niños de ambas escuelas a una cultura escrita. Por eso indagaba sobre las actividades comunicativas frecuentes tanto en el hogar como en la escuela, con énfasis en las narraciones. El cuestionario confirmó grandes diferencias entre las poblaciones. En términos generales mostró que en los hogares de la escuela 1 la lengua escrita cumplía una mera función instrumental, mientras que en las casas de los niños de la escuela 2 la lengua escrita se valoraba como algo que se disfruta y que tiene una finalidad académica y estética. A su vez, indicó que los niños de la escuela 2 participaban frecuentemente en conversaciones en las que se utilizaba un discurso extendido, en tanto que los de la escuela 1 sólo se enfrentaban a este tipo de interacciones en reuniones familiares esporádicas. Lo anterior indica que los

niños de la escuela 2 tenían más contacto que los de la escuela 1 con situaciones comunicativas en las que es esencial el uso del lenguaje contextualizador.

En lo que se refiere al trabajo con la lengua oral y escrita, específicamente con narraciones en la escuela, el cuestionario mostró también diferencias entre las poblaciones. Así, la escuela 2 se caracterizaba por un trabajo intenso en las áreas de lenguaje (fomento a la lectura en casa, trabajo en la biblioteca escolar, discusión sobre aspectos lingüísticos en clase, debates, proyectos de creación narrativa, periódico escolar, entre otros), mientras que la escuela 1 no le daba tanta importancia al trabajo creativo y reflexivo con la lengua (actividades como lectura en coro, copias, dictados, entre otras). Si bien los niños de ambas escuelas utilizaban los mismos libros de texto, en el cuestionario reportaron un uso muy diferente de sus contenidos.

El análisis de las narraciones de los niños de las tres edades y de dos entornos sociales tiene la ventaja de apreciar el desarrollo lingüístico desde dos perspectivas diferentes: la psicolingüística y la sociolingüística. Además, una de las mayores riquezas de nuestro estudio es que, lejos de quedarse en el mero análisis de la producción lingüística, investiga la reflexión que hacen los niños sobre diversos aspectos de la narración. Al conjuntar los niveles de lenguaje y metalinguaje, este estudio intenta responder a preguntas nodales como las siguientes: ¿Qué hay de diferente entre las narraciones de niños de edades diversas? ¿Y entre las de niños de distintos entornos sociales? ¿Cómo madura en el niño la capacidad de reflexionar sobre la narración? ¿Inciden la edad y el medio social en este desarrollo? ¿De qué manera? ¿Realmente existe una influencia de la lengua escrita? ¿Qué relación hay entre el desarrollo lingüístico y el metalingüístico en los años escolares? Llegar a algunas posibles respuestas será nuestro objetivo en lo que resta de este libro.

LENGUAJE

EL DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA

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

ANNETTE KARMILOFF-SMITH, 1986

Como hemos visto, en los años escolares los niños se vuelven cada vez más competentes en el entendimiento y uso del fino entramado entre el lenguaje y el metalenguaje. Por ahora, vamos a concentrarnos en el lenguaje: buscaremos dar cuenta de cómo el niño se hace hábil para estructurar el texto narrativo. Por un lado, usaremos narraciones iniciadas por el adulto que el niño deba completar y, por el otro, tomaremos una serie de narraciones personales elaboradas en una tarea más informal. Así definimos los dos contextos que serán la fuente de nuestros datos.

La multiplicidad de factores que determinan el desarrollo de la estructuración narrativa permite estudiarlo desde ángulos muy diversos.¹ Como punto de partida de esta investigación elegí, pues, la propuesta de Peterson y McCabe (1983) sobre el manejo de estructuras que usan los niños para generar narraciones. Pero el análisis no se queda en el mero estudio de tales estructuras; trata, además, de establecer las relaciones entre ellas y el manejo del lenguaje contextualizador. Recordemos que la importancia nodal de éste estriba en que,

¹ Véase, entre otros, los estudios de Stein y Glenn, 1979; Signorini y Borzone de Manrique, 1988; Trabasso, Secco y Van den Broek, 1984; Stein y Albro, 1997, y, específicamente para el español, la investigación de Gárate Larrea, 1994.

gracias a él, el niño producirá una narración cada vez más completa y relevante, es decir, más enfocada hacia su interlocutor.

EL MODELO DE ANÁLISIS DEL CLÍMAX

Adaptando el modelo original de Labov y Waletzky (1997: 27-37),² Peterson y McCabe proponen el modelo de análisis del clímax (*high point analysis*), que ha sido muy socorrido en las investigaciones sobre lenguaje infantil. Señalan que toda narración posee cláusulas que pertenecen a una o más de las cinco estructuras siguientes:³

- 1) *Orientación* (referencia a tiempo, espacio y personajes).
- 2) *Complicación* (sucesión cronológica de los eventos ocurridos hasta el punto clímax y que marcan un obstáculo).⁴
- 3) *Evaluación* (opinión del narrador sobre los eventos y los personajes y que muchas veces define por qué y para qué se narra).
- 4) *Resolución* (sucesión de eventos posteriores al punto clímax y que resuelven el obstáculo).
- 5) *Apéndices* (comentarios adicionales al principio o al final de la narración).

De dichas estructuras sólo la complicación y la resolución son obligatorias, en tanto que las demás pueden o no emplearse. Por otra parte, Peterson y McCabe (1983) afirman que las narraciones pueden clasificarse en alguna de las siguientes categorías:⁵

² Véase también Labov, 1972: 362-363.

³ Cada una de estas estructuras puede presentar, a la vez, diversas subcategorías. Para mayor detalle sobre cómo fueron codificadas las producciones de los niños de la investigación en este aspecto véase el apéndice B.

⁴ Como puede observarse, la complicación es la estructura narrativa en la que aparece la *ruptura de la canonicidad*, el evento inesperado, aspecto medular para la definición de *narración*.

⁵ Aparte de las categorías expuestas, Peterson y McCabe (1983) incluyen el patrón *misceláneo* (cualquier otro tipo) y el *empobrecido* (narraciones con muy pocas cláusulas como para poder reconocer un clímax o en las que sólo se repiten y evalúan los eventos).

1) *Narración clásica*. Esta narración sigue el patrón clásico propuesto por Labov y Waletzky (1997), es decir, posee como mínimo una complicación, un clímax marcado con cláusulas evaluativas y una resolución.

2) *Clásica con más de una trama*. Es un relato que tiene dos o más tramas, y todas ellas siguen el patrón clásico (complicación → clímax → resolución). Por lo general, este tipo de narraciones está formado por una estructura narrativa clásica y dentro de la complicación o de la resolución incluye una narración más corta pero con todos los elementos.

3) *Patrón hasta el clímax*. En este tipo de narración el niño incluye la complicación y el clímax, pero omite la resolución.

4) *Narraciones de salto de rana (leap-frogging)*. Estas narraciones se caracterizan porque en ellas el niño salta de un evento a otro en la descripción de una misma experiencia y deja de lado mucha información que el oyente debe inferir.

5) *Cronológica*. La narración con patrón cronológico es una enumeración cronológica de los eventos sucedidos; se caracteriza porque no tiene evaluación, si bien mantiene el patrón complicación → resolución.

6) *Desorientada*.⁶ Son relatos en los que no era evidente un patrón narrativo claro; por ello son poco comprensibles para el oyente.

De acuerdo con la definición de narración adoptada en esta investigación, no aparecieron narraciones con el patrón empobrecido. En cambio, las misceláneas fueron incluidas en otra categoría que se denominó *episódica*, como se verá más adelante.

⁶ La traducción literal del término *disoriented* propuesto por Peterson y McCabe (1983) crea en el español un término ambiguo. Así, una narración puede ser *desorientada* por falta de cláusulas de orientación o debido a que la estructura narrativa carece de la coherencia interna que permita orientar al oyente sobre el evento ocurrido. En concordancia con la definición de las autoras, se emplea el término “desorientada” con esta segunda acepción.

7) *Episódica*.⁷ Existen narraciones que son completas, poseen evaluación y tienen una estructura interna propia, pero no siguen el patrón clásico propuesto por Labov y Waletzky (1997). Estas narraciones tienden a mencionar el evento primordial, a partir del cual elaboran eventos de manera episódica, no secuencial.

EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD PARA COMPLETAR UNA NARRACIÓN

Con la finalidad de analizar la manera en que los niños de edad escolar estructuran sus textos narrativos, se les presentaron dos tareas de producción narrativa: completar una narración y narraciones personales. En este apartado nos referiremos a la primera tarea, es decir, aquella en la que se le pedía al niño que completara una narración.

El objetivo de la tarea de completar una narración era observar el tipo de estructuras narrativas que el niño incluye en una narración incompleta. Para ello se le pidió al niño que, para un concurso de historias que se grabarían, debía completar la siguiente narración:⁸ “Había una vez un/a niño/a⁹ que le tenía mucho miedo a la oscuridad”. Cuando terminaba su relato, se le indicaba que lo escuchara en la grabación. Se le preguntaba si lo quería dejar así o si lo quería cambiar y se le permitía modificarlo las veces que quisiera hasta que quedara satisfecho. Lo anterior tuvo la finalidad de darle al niño la oportunidad de elaborar lo mejor posible su texto. A continuación presento los resultados de este ejercicio. Para ver algunos ejemplos de narraciones producidas por los niños véase la sección C1 en el apéndice C.

⁷ Este tipo de narración no viene incluida en la propuesta de Peterson y McCabe (1983).

⁸ Al decirle al niño que habría evaluadores externos para su narración se le indicó de manera indirecta que debía hacer uso de un lenguaje lo más elaborado posible.

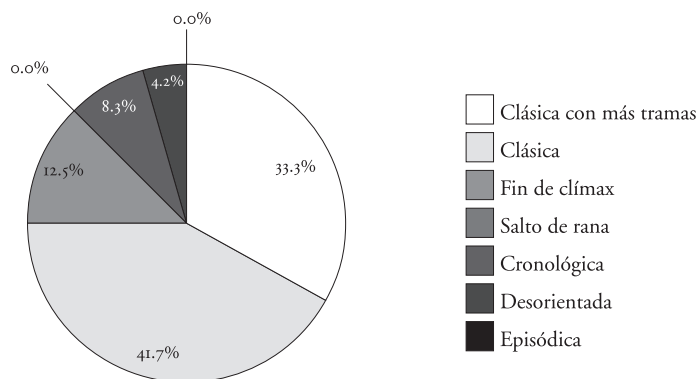
⁹ El sexo era el correspondiente al niño entrevistado, con el fin de que se pudiera identificar mejor con el personaje.

La tercera parte de los niños de la muestra¹⁰ decidió cambiar sus narraciones; entre ellos eran los mayores los más interesados en hacerlo, sugiriéndose así que, conforme el niño crece, reflexiona más y mejor sobre su propia producción lingüística. No deja de ser interesante que, siendo la muestra homogénea, más niñas que niños quisieran reformular sus historias.

Tipos de narración

Cuando analicé los tipos de narraciones pude encontrar lo siguiente:

GRÁFICA I. *Tipos de narraciones presentes en la tarea de completar una narración*



El patrón narrativo que encontramos con mayor frecuencia es el clásico (complicación, clímax y resolución), que ocupa 41.7% del total, seguido por el de más tramas (33.3%) y el de fin en clímax (12.5%), ambos variantes del primero, lo cual suma 87.5% de narraciones que siguen el patrón clásico.

¹⁰ Diana (12), Édgar (12), Jéssica (12), María (12), Paola (9), Hugo (9), Mónica (9) y Claudia (6).

Un análisis por edades se observa en el siguiente cuadro:

CUADRO 2. *Cantidad de narraciones por tipo en una comparación por edades para la tarea de completar una narración*

	<i>Clásica más tramas</i>	<i>Clásica</i>	<i>Fin en clímax</i>	<i>Salto de rana</i>	<i>Cronológica</i>	<i>Desorientada</i>	<i>Episódica</i>
6 años	0	2	3	0	2	1	0
9 años	5	3	0	0	0	0	0
12 años	3	5	0	0	0	0	0

$N = 24$.

Los datos señalan que al desarrollar su lenguaje los niños se aproximan al patrón clásico y sus variantes, disminuyendo a su vez el uso de estructuras menos clásicas. Hallamos, asimismo, que existen diferencias en este desarrollo, dependiendo del tipo de escuela:

CUADRO 3. *Cantidad de narraciones por tipo en una comparación por edad y escuela para la tarea de completar una narración*

		<i>Clásica más tramas</i>	<i>Clásica</i>	<i>Fin en clímax</i>	<i>Salto de rana</i>	<i>Cronológica</i>	<i>Desorientada</i>	<i>Episódica</i>
Escuela 1	6 años	0	0	1	0	2	1	0
	9 años	3	1	0	0	0	0	0
	12 años	1	3	0	0	0	0	0
	<i>Todos</i>	4	4	1	0	2	1	0
Escuela 2	6 años	0	2	2	0	0	0	0
	9 años	2	2	0	0	0	0	0
	12 años	2	2	0	0	0	0	0
	<i>Todos</i>	4	6	2	0	0	0	0

$N = 24$.

Así, a los seis años los niños de la escuela 2 han favorecido los patrones narrativos clásicos, en tanto que los de la escuela 1 arriban a este punto más tarde, manteniendo en su repertorio narraciones como la cronológica y la desorientada. La hipótesis que señala lo anterior es que el medio social del niño influye en su manejo de la estructura narrativa.

Diversos autores coinciden con los hallazgos de este estudio, lo que nos permite apuntalar las líneas de investigación y las hipótesis mencionadas. Peterson y McCabe (1992: 319, 1994: 946) y Minami y McCabe (1995: 443) encuentran que los padres, con su estilo conversacional y las preguntas que hacen a sus hijos al escucharlos narrar, determinan en gran medida el tipo de estructuras narrativas que adoptarán más adelante, promoviendo así aquellas valoradas en su medio social. A su vez, los estudios de Michaels (1981: 440) y Peterson, Jesso y McCabe (1999: 51) confirman las diferencias en las habilidades y estructuras narrativas entre niños de grupos sociales distintos. Aparte de las citadas experiencias en la interacción comunicativa, otro factor que influye en la estructuración narrativa, como sostienen Burns, Griffin y Snow (2000: 33), es el contacto con cuentos en la edad preescolar. Todo lo expuesto nos permite, en resumen, afirmar que hay niños que llegan a la escuela con mayores habilidades para estructurar narraciones conforme al patrón clásico gracias al tipo de situaciones comunicativas a las que han estado expuestos.

Por otra parte, los datos señalan que las diferencias en el uso de patrones narrativos en las dos escuelas se van diluyendo a partir de los nueve años. Esto parece mostrar que las interacciones lingüísticas y el trabajo con cuentos en la escuela juegan también un papel importante en el aprendizaje de la organización narrativa y en el uso de un patrón clásico.

Tipos de cláusulas

El análisis de las cláusulas que forman las narraciones también señala datos importantes:

CUADRO 4. *Cantidad de cláusulas por tipos dentro de las narraciones para la tarea de completar una narración*

		<i>Apéndices</i>	<i>Orientación</i>	<i>Complicación</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Resolución</i>	<i>Pérdida del hilo</i>	<i>Total</i>
Escuela 1	6 años	5	118	96	94	2	0	315
	9 años	7	167	124	163	9	0	470
	12 años	4	56	32	92	6	0	190
	<i>Todos</i>	16	341	252	349	17	0	975
Escuela 2	6 años	4	188	95	189	11	0	487
	9 años	5	192	111	265	12	0	585
	12 años	13	142	72	337	23	0	587
	<i>Todos</i>	22	522	278	791	46	0	1659

$N = 2627$.

Lo primero que hay que destacar es que las cláusulas que señalan la pérdida del hilo conductor de la trama, es decir, aquellas en que el niño se desvía de la trama principal del relato, no aparecieron. Se evidenció asimismo una enorme disparidad en la cantidad de cláusulas empleadas por los niños de las dos escuelas, siendo en las de apéndice, orientación, evaluación y resolución donde se registran las mayores diferencias. Las cláusulas de complicación, sin embargo, aparecieron de manera bastante uniforme, probablemente debido a que todos los niños intuyeron que este elemento, esencial en su narración, necesariamente debía incluirse.

Otro aspecto digno de mención es que mientras los niños de 12 años de la escuela 2 producen una mayor cantidad de cláusulas que los más pequeños, los de la escuela 1 emplean menos, lo cual puede deberse al hecho de que es el medio social el que determina en gran medida

la riqueza de las narraciones en términos de la cantidad de sus cláusulas. Más adelante nos detendremos específicamente en este fenómeno.

En lo que se refiere al uso de las *cláusulas de orientación* (las que hacen referencia al tiempo, al espacio y a los personajes) también se observaron diferencias significativas entre escuelas:

CUADRO 5. *Tipos de orientación que mostraron diferencias por edad o tipo de escuela en la tarea de completar una narración*

		Caso general	Condiciones generales	Evento	Lugar	Objetos	Participantes	Tiempo
Escuela tipo 1	6 años	2	13	1	26	9	63	1
	9 años	1	33	7	24	27	35	17
	12 años	1	13	1	14	5	12	9
	<i>Todos</i>	4	59	9	64	41	110	27
Escuela tipo 2	6 años	2	42	10	32	36	51	15
	9 años	10	25	0	43	41	61	17
	12 años	17	16	7	24	11	52	18
	<i>Todos</i>	29	83	17	99	88	164	50

Si bien todos los niños aumentan las referencias al tiempo conforme desarrollan su lenguaje, existe un uso mucho mayor de cláusulas de orientación por parte de los niños de la escuela 2. Además, estos niños aumentan la referencia a casos generales (a eventos que ocurren frecuentemente) y disminuyen la orientación sobre condiciones generales de la escena (iluminación, clima, olor, entre otros), mientras que los de la escuela 1 disminuyen el uso de cláusulas que se refieren a lugares y participantes. Esto indica que el desarrollo narrativo depende del medio social o, en otros términos, que el niño, en sus años escolares, parece acercarse cada vez más a la manera de narrar de su entorno.

Por otra parte, en el uso de las *cláusulas de evaluación* (las que marcan la opinión del narrador sobre los eventos y los personajes y que muchas veces definen el porqué y para qué se narra) también hubo diferencias sustanciales:

CUADRO 6. *Tipos de evaluaciones que mostraron diferencias por edades o escuela en la tarea de completar una narración*

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

Los niños de ambas escuelas, al desarrollar su lenguaje, aumentaron el uso de evaluaciones que involucran hipótesis, intención de los personajes y discurso referido. La escuela 2 nuevamente superó a la escuela 1 en la cantidad de cláusulas (con la excepción de las evaluaciones de intención). Se hizo evidente, asimismo, un desarrollo diferente por escuelas en las evaluaciones de hechos culturales y juicios objetivos y en la expresión de emociones y exclamaciones, con predominio, nuevamente, de los niños de la escuela 2.

LA ELABORACIÓN DE LA TRAMA

Como vimos, todas las narraciones en este ejercicio versaban acerca de un niño o una niña que le tenía miedo a la oscuridad, por lo cual podemos estudiar con ellas la forma en que los hablantes de las tres edades organizan sus ideas jerárquicamente en torno a la misma trama con el fin de producir una narración coherente. Para ello, consideré conveniente revisar el uso de complicaciones y resoluciones, es decir, de las estructuras narrativas que denotan la trama. En esta tarea, una vez que se le daba al niño la instrucción de incluir un perso-

naje principal que le tuviera miedo a la oscuridad, se esperaba que continuara su relato en torno a esta complicación principal, el miedo, para terminar dándole una resolución. De la principal podían desprenderse una o más complicaciones relacionadas que, a su vez, debían tener su resolución correspondiente.

El siguiente cuadro resume mis descubrimientos:

CUADRO 7. *Uso de las estructuras de complicación y resolución en las narraciones de la tarea de completar una narración*

<i>Edad</i>	<i>Escuela</i>	<i>Niño</i>	<i>Complicación relacionada con el miedo a la oscuridad</i>	<i>Complicaciones adicionales</i>	<i>Resolución a las complicaciones adicionales</i>	<i>Resolución al miedo a la oscuridad (trama)</i>
6 años	1	Abril	—	+	—	—
		Xóchitl	+	+	—	—
		Édgar	+	+	+	—
		Juan C.	+	—	—	+
	2	Alexis	+	+	+	—
		Claudia	+	+	—	—
		Manuel	+	—	—	—
		Martín	+	+	—	—
	9 años	1	Dulce	+	+	+
			Paola	+	+	+
			Antonio	+	+	+
			Hugo	+	—	+
12 años	2	Leonora	+	+	+	—
		Mónica	+	+	+	+
		Juan S.	+	—	—	+
		Luis P.	+	+	+	+
	1	Diana	+	+ (interrelacionada)**	+	+
		Nayely	+	—	—	+
		Édgar*	+	—	—	—
		Óscar	+	+ (interrelacionada)	+	+
	2	Jéssica	+	+ (interrelacionada)	+	+
		María	+	+ (interrelacionada)	+	+
		Alejandro	+	—	—	+
		Juskani	+	—	—	+

* El relato de este niño no puede considerarse representativo de su lenguaje, pues fue evidente que no quiso cooperar en esta tarea.

** Una o más complicaciones interrelacionadas, pertinentes a la trama y que llevan a una resolución común.

Hay que destacar que, salvo en el caso de Abril, desde los seis años los niños son capaces de plantear complicaciones relacionadas con la trama principal, la esperada por el adulto. Veamos los siguientes ejemplos:

*JUA: y le daba miedo

*JUA: y salió un monstruo (Juan Carlos, 6, E1)

*ALE: y de repente un día la niña cuando se habían ido sus papás

*ALE: se había ido la luz (Alexis, 6, E2)

*CLA: como sus primos eran muy muy malos con ella

*CLA: un día apagaron la luz del cuarto

*CLA: donde ella dormía (Claudia, 6, E2)

Cuando analizamos las complicaciones adicionales, que no se relacionan directamente con la trama, las diferencias entre los niños menores y los mayores se vuelven evidentes. Por ejemplo, la mitad de los niños de seis años introdujo complicaciones que no tienen resolución:

*CLA: se espantó la niña

*CLA: y se iba a aventar por la ventana

*CLA: pero sus hermanos le dijeron

*CLA: no lo hagas

*CLA: o si no, te espantaremos más

*CLA: de lo que te estamos espantando

*CLA: y ya (Claudia, 6, E2)

*XOC: su papá le pegó

*XOC: porque se escapó de su casa

*XOC: y llegó una niña a que jugara con ella

*XOC: y su papá no la dejó salir

*XOC: luego otra vez la niña se había escapado (Xóchitl, 6, E1)

Ni Claudia ni Xóchitl resuelven sus respectivas complicaciones: nunca nos enteramos qué pasa con el personaje a quien asustaron sus hermanos, ni con el que tiene problemas con su papá.

A partir de los nueve años, en contraste, todas las complicaciones adicionales terminan con su resolución:

*JUA: entonces un pterodáctilo lo tiró al volcán

*JUA: y él pensó

*JUA: que ya se había muerto

*JUA: y que despertó (Juan Salvador, 9, E2)

*NAY: pero cuando vio a su perro

*NAY: que era él

*NAY: se alegró

*NAY: porque ella antes pensaba que existían los fantasmas
(Nayely, 12, E1)

Esto coincide con los resultados de estudios como el de Roth y Spekman (1986: 17), quienes encuentran que, conforme crecen los niños, tienden a construir narraciones en las que concluyen todos los episodios.

Digno de mención, por otra parte, es que los niños de seis años asimilan pero siguen con dificultad la temática propuesta por el adulto. Generalmente empiezan con una primera complicación relacionada con el tema, pero después se pierden y no logran dar resolución a nuevas complicaciones, por lo cual no pueden regresar a solucionar la trama principal. El relato se vuelve confuso para el interlocutor, los eventos se acumulan y no hay razón temática o estructura clara que los relacione. Muestra de ello son los datos en la última columna del cuadro 7: mientras los niños menores (con la excepción de Juan Carlos) no plantean la solución al miedo a la oscuridad, que es el tema introducido por el adulto,

*EDG: y entonces buscó la lámpara

*EDG: y vio

*EDG: que tenía la luz

*EDG: y se fundió

*EDG: como estaba la tienda enfrente

*EDG: fue a comprar un foco

*EDG: y ya! (Édgar, 6, E1)

*ALE: había una

*ALE: que todavía tenía miedo

*ALE: porque no había ido a ese restaurante

*ALE: sus amigas le contaron a ella

*ALE: entonces de repente regresó la luz

*ALE: y vivieron felices (Alexis, 6, E2)

casi todos los niños mayores lo hacen:

*PAO: entonces cuando ya era de noche

*PAO: estaba contando un cuento su papá

*PAO: y ya no le daba mucho miedo

*PAO: porque ese día se había quedado en la noche ahí en el campo
(Paola, 9, E1)

*ALE: y bueno pues yo creo

*ALE: que ahí aprendió la lección

*ALE: de que la oscuridad no era mala

*ALE: que era: buena (Alejandro, 12, E2)

El contraste entre las edades es evidente: los niños mayores ya pueden planear un discurso tomando en cuenta varios elementos, como las expectativas del oyente, la trama, los eventos y las relaciones entre éstos, produciendo así textos más coherentes.

Por otro lado, podemos observar claras diferencias entre las es-

estructuras narrativas de niños de 6 y 9 años, comparadas con las estructuras narrativas de los de 12. Así, los niños menores ya saben incluir en sus relatos varias complicaciones, aunque construidas con temas paralelos, como se sigue en los ejemplos:

*EDG: y entonces se metió a lo oscuro

*EDG: y no era nada

*EDG: mejor siguió metiéndose

*EDG: y es su casa

[...]

*EDG: y entonces buscó la lámpara

*EDG: y vio que tenía la luz

*EDG: y se fundió

*EDG: como estaba la tienda enfrente

*EDG: fue a comprar un foco y ya (Édgar, 6, E1)

*MON: ya faltaba poco para que sea de día

*MON: entonces la mamá le dijo

*MON: como me despertaste

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

[...]

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

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

[...]

*MON: y después llegó su papá

[...]

*MON: le dijo

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

*MON: y así te vas a quedar dormida

*MON: fin! (Mónica, 9, E2)

El recorrido del niño por la casa y el foco fundido son eventos que Édgar presenta relacionados entre sí por el tema general: el mie-

do a la oscuridad. Es similar la narración de Mónica, con los eventos de despertar a la mamá por el miedo y el castigo con jugo de limón. No obstante, pese a la relación temática entre las complicaciones, cada una requiere su propia resolución, por lo cual podemos decir que se desarrollan en forma simultánea.

En cambio, los niños de 12 años han aprendido a entretejer sus complicaciones, de tal manera que desemboquen en una única resolución:

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

*JES: sí tuvo mucho miedo al principio

[...]

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

[...]

*JES: cuando entraron al baño en la noche

*JES: apagó la luz

*JES: y todas empezaron a gritar

*JES: y con ese grito apareció un dragoncito

*JES: que les dijo

*JES: que no le tuvieran miedo

[...]

*JES: y las niñas se sintieron más seguras (Jéssica, 12, E2)

Jéssica narra su miedo y el de sus amigas, es decir, presenta dos complicaciones directamente relacionadas con la trama principal y las acaba resolviendo con la aparición mágica del dragón, esto es, con una única solución.

Si queremos resumir nuestras conclusiones, diremos que los niños de seis años construyen sus narraciones valiéndose de complicaciones independientes entre sí o que nada tienen que ver con el tema general del relato. Aunque partan de una primera complicación centrada en la trama, terminan apoyando el resto en problemas puntua-

les del personaje. Muestran dificultades para seguir la temática propuesta y se pierden en eventos que ellos mismos introducen, por lo que no cumplen con las expectativas del oyente. Persiste entonces en esa edad la incapacidad para ver las relaciones entre complicaciones y resoluciones, que significan el corazón del relato, lo cual usualmente se traduce en una sensación de incoherencia.

En cambio, los niños de nueve años ya saben seguir la temática principal a lo largo del relato y proponen complicaciones adicionales que la enriquecen y que siempre se solucionan. Se desarrolla entonces la capacidad para relacionar complicaciones y resoluciones con la trama principal, así como la conciencia de que toda complicación requiere ser resuelta.

A los 12 años el niño finalmente logra integrar las complicaciones adicionales y sus respectivas resoluciones con un mismo objetivo; a saber, seguir la trama principal, dotando así a sus relatos de una coherencia que antes no tenían. En otros términos, el niño ya sabe seguir la temática propuesta por el adulto y elaborar las complicaciones necesarias para lograr un desenlace pertinente. Es importante que notemos que, para alcanzar este tipo de organización narrativa, es primordial que el niño perciba al texto como un todo completo, organizado jerárquicamente. Así, el texto deja de ser una simple suma de partes.

En concordancia con lo que hemos hallado, dos estudios sobre el manejo episódico de narraciones infantiles (Roth y Spekman, 1986; Botvin y Sutton-Smith, 1977) reportan que en los primeros años escolares el niño tiende a encadenar los episodios de manera lineal y secuencial y sólo a partir de los 12 años puede coordinar dos o más en una narración cohesiva y jerárquica. De esto se sigue que la producción de un texto narrativo jerárquico necesariamente va ligada a la capacidad del niño para planear de antemano su texto. Botvin y Sutton-Smith aseveran al respecto: “Los niños que utilizan estructuras narrativas insertas deben construir una imagen mental de la narración completa antes de contarla. Deben tener la habilidad para

coordinar diversas secuencias de acción al mismo tiempo y de integrarlas en un todo coherente” (1977: 385; la traducción es mía).

Para concluir es preciso aclarar que el desarrollo observado en el manejo de la trama se presenta por igual en los niños de ambas escuelas, lo cual nos indica que tratamos con un proceso generalizado, es decir, que debe manifestarse en otros ámbitos del lenguaje infantil. Más adelante tendremos oportunidad de confirmar este aserto.

EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD PARA ELABORAR NARRACIONES PERSONALES

La segunda tarea que buscaba la producción de narraciones por parte de los niños tuvo como objetivo la obtención de narraciones personales. Para ello utilicé un método muy similar al propuesto por Peterson y McCabe (1983). En una actividad en la que el niño y yo pintamos con diversos materiales le pedía que hiciera un dibujo para un concurso de pintura infantil. Lo anterior, con el fin de que no estuviese tan consciente de su expresión lingüística y produjera un lenguaje más espontáneo. En la conversación, le presenté los siguientes reactivos:

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

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

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

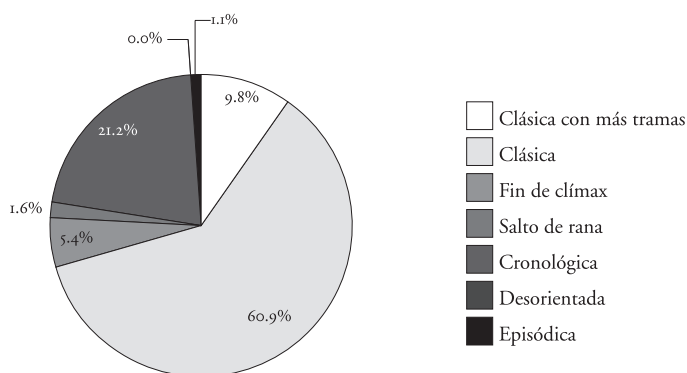
rante la narración del niño sólo fueron de carácter fático. Los resultados se presentan a continuación.

En esta tarea se obtuvieron 184 narraciones personales,¹¹ es decir, relatos en los cuales los niños narraban experiencias vividas por ellos mismos o por personas muy cercanas a ellos. Las narraciones se analizaron por tipo, por cláusulas y por la manera en que los niños organizaron las estructuras de orientación, evaluación y apéndices en relación con la trama, con el fin de dar mayor coherencia al texto narrativo.

Tipos de narración

Del universo de las narraciones personales de la muestra, 60.9% corresponde al patrón clásico, 21.2% al cronológico, 9.8% al patrón clásico con más tramas y 5.4% al patrón con fin en clímax. Los demás tipos de narraciones tuvieron una presencia menor de 2 por ciento.

GRÁFICA 2. *Tipos de narraciones presentes en la tarea de narraciones personales*



¹¹ Véase la sección C2 en el apéndice C para algunos ejemplos de narraciones personales de los niños.

Considerando que las narraciones con patrón clásico de más de una trama y las que terminan en clímax se ciñen a un esquema de complicación, clímax y resolución, tenemos entonces, en coincidencia con Peterson y McCabe (1983), una gran cantidad de narraciones clásicas (76.1%), lo que reafirma el hecho de que el patrón clásico es el más utilizado en la estructuración de narraciones personales.

Un análisis por edades y escuelas mostró lo siguiente:

CUADRO 8. *Cantidad de narraciones por tipo en una comparación por edades y escuelas para la tarea de narraciones personales*

		Clásica	Clásica más tramas	Fin en clímax	Salto de rana	Cronológica	Desorientada	Episódica	Total
Escuela 1	6 años	9	0	0	3	22	0	0	34
	9 años	17	8	3	0	1	0	0	29
	12 años	22	2	2	0	2	0	2	30
	<i>Todos</i>	48	10	5	3	25	0	2	93
Escuela 2	6 años	21	1	2	0	3	0	0	27
	9 años	17	3	3	0	3	0	0	26
	12 años	28	4	0	0	6	0	0	38
	<i>Todos</i>	66	8	5	0	12	0	0	91

$N = 184$.

Los niños de seis años de la escuela 1 presentaron un comportamiento muy diferente al de los demás, al valerse primariamente de narraciones cronológicas y algunas de salto de rana. Fue el único grupo en el que el patrón clásico no tuvo preeminencia sobre los demás, lo que indica que el esquema complicación → clímax → resolución no está consolidado en su estructuración narrativa.¹²

¹² Estos resultados no coinciden con lo que reportan Peterson y McCabe (1983: 49), quienes encuentran que la mayoría de los niños de seis años de su muestra se ciñe al patrón narrativo clásico. Una explicación posible a lo anterior es que, al igual que los niños de la escuela 2, aquellos reportados por las autoras hayan tenido o tengan en sus

Fuera del grupo mencionado, el patrón cronológico estuvo presente en los niños de todas las edades, en un porcentaje relativamente similar, lo que coincide con los hallazgos de Peterson y McCabe.¹³ Por otro lado, las narraciones episódicas estuvieron presentes sólo en los niños mayores de la escuela 1: nuevamente observamos un desarrollo distinto determinado por el medio social.

Tipos de cláusulas

El análisis de las cláusulas empleadas puso en evidencia otros aspectos:

CUADRO 9. *Cantidad de cláusulas por tipos en las narraciones personales*

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

$N = 8740$.

hogares un contacto frecuente con cuentos. No obstante, las autoras dan muy poca información sobre los niños seleccionados en su muestra, por lo que no es posible saber si provienen de hogares donde los cuentos juegan un papel importante en las interacciones entre padres e hijos.

¹³ Como explican las autoras, la presencia de narraciones cronológicas está más relacionada con el involucramiento que muestra el niño con respecto a los eventos narrados, que con el desarrollo narrativo en general.

Como puede observarse, las cláusulas que marcan la pérdida del hilo conductor de la narración aparecieron sólo en los niños de seis años de la escuela 1,¹⁴ indicando que los límites entre narración y conversación no son claros, o bien que aún hay dificultades en el seguimiento de una misma trama a lo largo del relato. Estas limitaciones pueden estar relacionadas con el uso de patrones narrativos no clásicos, como vimos en el apartado anterior. Podemos suponer, además, que tal discrepancia puede deberse, en primera instancia, a que estos niños son los únicos en nuestra muestra que carecen de un acercamiento previo a actividades con cuentos.

Por otro lado, vimos que los niños de ambas escuelas, conforme crecen, van introduciendo más resoluciones en sus relatos. No obstante, en otros tipos de cláusulas hubo discrepancias. Mientras que los niños de la escuela 2 usaron muchas más cláusulas de apéndice y evaluación que los de la escuela 1, los de esta última mostraron un crecimiento general entre los 6 y los 9 años y un decrecimiento a partir de los 12. El medio social, otra vez, parece fomentar en unos niños con respecto a otros la expresión de narraciones ricas en cantidad de cláusulas.

En relación con los tipos de *cláusulas de apéndice* empleados por los niños obsérvese el siguiente cuadro:

CUADRO 10. *Cantidad de cláusulas de apéndice por tipo presentes en las narraciones personales*

		<i>Atención</i>	<i>Coda</i>	<i>Prólogo</i>	<i>Resumen</i>	<i>Total</i>
Escuela 1	6 años	1	11	0	19	31
	9 años	5	53	13	23	94
	12 años	4	10	4	13	31
	<i>Todos</i>	10	74	17	55	156

¹⁴ Este tipo de cláusulas estuvo presente en las narraciones de tres de los niños (Abril, Xóchitl y Édgar).

CUADRO 10. *Cantidad de cláusulas de apéndice por tipo presentes en las narraciones personales (continuación)*

		<i>Atención</i>	<i>Coda</i>	<i>Prólogo</i>	<i>Resumen</i>	<i>Total</i>
Escuela 2	6 años	5	29	1	21	56
	9 años	6	25	14	9	54
	12 años	6	81	15	23	125
	<i>Todos</i>	17	135	30	53	235

$N = 391$.

Como habíamos señalado antes, fue mucho mayor la cantidad de apéndices introducidos por los niños de la escuela 2; no obstante, no vimos ningún tipo de tendencia por edad o escuela en los tipos empleados. Lo que llama la atención en este punto es que los prólogos son muy poco frecuentes en los niños de seis años, por lo que tal estructura debe adquirirse más avanzados los años escolares. Tal hecho no es casual: un prólogo obliga al narrador a planear de antemano el contenido y a expresar la relevancia de la narración, factores sin duda complejos para un niño de seis años.

Por otro lado, en el análisis de las *cláusulas de orientación* apreciamos diferencias por edades y escuelas sólo en dos categorías: la mención a casos generales y a los participantes. Esto se aprecia en el cuadro 11.

CUADRO 11. *Tipos de orientación en los que hubo diferencias por edad o tipo de escuela en las narraciones personales*

		<i>Casos generales</i>	<i>Participantes</i>
Escuela 1	6 años	12	184
	9 años	34	326
	12 años	28	224
	<i>Todos</i>	74	734

CUADRO II. *Tipos de orientación en los que hubo diferencias por edad o tipo de escuela en las narraciones personales (continuación)*

		<i>Casos generales</i>	<i>Participantes</i>
Escuela 2	6 años	16	114
	9 años	34	170
	12 años	91	267
	<i>Todos</i>	141	551

En primer lugar, fue evidente el aumento en el uso de la categoría de casos generales (eventos que ocurren con frecuencia) por edad en los niños de ambas escuelas. Con ello vemos que, conforme el niño va desarrollando su lenguaje, acrecienta la necesidad de orientar al interlocutor sobre eventos cotidianos, contrapuestos al evento fuera de lo cotidiano y que es la médula de la narración. De esta manera también podemos señalar la creciente capacidad del niño de edad escolar para tomar en cuenta a su oyente. En este desarrollo los niños de la escuela 2 otra vez muestran ventajas sobre los de la escuela 1, como era de esperarse si nuevamente consideramos que están más expuestos a interacciones comunicativas que requieren de un lenguaje contextualizador. En contraste, al analizar la mención sobre los participantes del relato vemos que ésta es una de las pocas categorías en que la escuela 1 lleva una delantera respecto a la escuela 2. Tales discrepancias, como ya hemos dicho, indican diferencias en la estructuración de la narración, producto de un medio social determinado.

Por último, un análisis de la frecuencia de aparición de las *cláusulas de evaluación* mostró lo siguiente:

CUADRO 12. *Tipos de evaluaciones que mostraron diferencias por edades o escuela en las narraciones personales*

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

Todos los niños tienden a dar opiniones personales sobre los eventos y personajes narrados. Conforme crecen, recurren cada vez más al discurso referido, los intensificadores y las evaluaciones con juicios objetivos. No obstante, también hay diferencias entre escuelas. De esta manera, los niños menores de la escuela 1 no presentaron evaluaciones de eventos tangenciales, cuyo objetivo es evaluar un evento con el fin de suspender la acción antes del clímax, aspecto que puede estar relacionado con su falta de dominio de la estructura narrativa clásica.

Por otro lado, notamos que los niños de la escuela 2 superaron a los de la escuela 1 en la expresión de emociones (“sufrir”, “enojarse”), de palabras evaluativas (“latoso”, “maltratado”), de juicios subjetivos (“fue bien feo”, “fue como que el desquite”) y de eventos tangenciales. Por su lado, los de la escuela 1 emplearon más juicios objetivos (“que era el ojo del diablo, quesque según”) e intenciones de los participantes. Analizando a fondo este fenómeno, salta a la vista que los niños de la escuela 2 evalúan de acuerdo con su juicio personal (emociones, palabras evaluativas, juicios subjetivos), en tanto que los de la escuela 1 lo hacen centrándose ya sea en las opiniones de otros (juicio objetivo) o en las intenciones de los mismos (intención).

Con lo anterior puedo concluir que el medio social del niño incide en el tipo de evaluaciones que utiliza al narrar. El medio que rodea a los niños de la escuela 2 le da un valor mayor a las opiniones personales, mientras que el entorno de la escuela 1 favorece la expresión de evaluaciones externas a la opinión personal.¹⁵

¹⁵ En su polémico estudio sobre la relación entre desarrollo del lenguaje y clase social, Bernstein (1971: 109) encuentra datos similares. Afirma que los individuos que pertenecen a la clase media poseen un uso del lenguaje rico en calificaciones personales e individuales, en tanto que los individuos de la clase trabajadora presentan un lenguaje que limita la expresión verbal de los sentimientos. A su vez, Ong (1982: 73) encuentra que los individuos pertenecientes a una cultura más oralizada tienden a mostrar un pensamiento de tipo social colectivo, en tanto que los que forman parte de una cultura escrita tienden hacia un pensamiento más individual y crítico.

LA ORGANIZACIÓN DE UNA NARRACIÓN COHERENTE

Nuestra tarea de narraciones personales permite, además, analizar el uso que los niños dan a las estructuras de apéndice, orientación y evaluación en relación con el manejo de la trama. Peterson y McCabe (1983) dividen las cláusulas narrativas en restrictivas y libres. Mientras que las primeras (complicación y resolución) tienen la función de narrar los sucesos ocurridos, las segundas (evaluación y orientación), junto con los apéndices, enmarcan y complementan los eventos relacionados, proporcionando al oyente la información necesaria para ubicar adecuadamente los eventos y los personajes de la trama. Para que tal cosa suceda, el narrador necesita percatarse de qué información comparte con su interlocutor y cuál otra es necesario proporcionarle. Como ya he mencionado, el manejo de este conocimiento compartido es una característica importante del lenguaje contextualizador.

Así pues, además de darle al oyente información suficiente para que el relato se entienda, las estructuras de apéndice, evaluación y orientación permiten, relacionadas con la trama, dar al texto una organización jerárquica que lo hace coherente. Sin duda, el manejo de todas estas variables durante la construcción del texto narrativo representa un reto importante para el niño en edad escolar.

De esta manera, por ejemplo, las narraciones obtenidas en esta investigación muestran que todos los niños utilizan cláusulas libres para complementar la trama de sus relatos, pero que la manera en que lo hacen varía con respecto a la edad. Así, ilustremos con el siguiente ejemplo cómo los niños de seis años tienden a intercalar cláusulas libres solas (marcadas en cursivas) dentro de la secuencia de eventos:

JUA: atrapamos camarones

JUA: aventamos el [=la] red

JUA: *y habían camarones y peces*

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

- ALE: pero cuando se metió a la casa
ALE: *había afuera varios muchachos*
ALE: entonces de repente cuando entró a la casa
ALE: le pusieron una pistola en la cabeza
ALE: le dijeron
ALE: que le diera las llaves del coche
ALE: *es que teníamos un coche bien bonito*
ALE: entonces ése se llevaron (Alexis, 6, E2)

Posteriormente, a partir de los nueve años, los niños empiezan a unir cláusulas libres en estructuras mayores, intercaladas con las cláusulas restrictivas. Esto permite describir mejor la escena o los personajes, como observamos en los ejemplos que siguen:

- MON: es que fui a la fiesta de una amiga de aquí del salón
MON: *entonces su papá tenía un reloj así*
MON: *no era de oro*
MON: *pero se veía como oro*
MON: *entonces ella tiene dos hermanos*
MON: *tiene uno grande y otro mediano*
MON: *entonces el grande iba al lado del papá*
MON: *y el mediano estaba atrás en la cajuela*
MON: *la cajuela estaba casi abierta*
MON: *entonces como es así*
MON: *era el puente de Luis Cabrera*
MON: *es así*
MON: *hay mucho tráfico*
MON: entonces llegan unos señores
MON: y nos asaltan (Mónica, 9, E2)

- DIA: fue un apagón allá por mi casa
DIA: *estábamos nada más yo y mis hermanas*
DIA: *entonces íbamos a cerrar todas las puertas*

- DIA: *porque se había ido la luz*
 DIA: *y entonces los cables están muy cerca de mi casa*
 DIA: *hay puras ventanas en mi casa, ¿no?*
 DIA: entonces fuimos a cerrar las ventanas (Diana, 12, E1)

En otros casos puede detener la acción y con ello aumentar el suspenso:

- HUG: y se encuentra una víbora
 HUG: *pero estaba parada*
 HUG: *como si tuviera pies*
 HUG: *se paraba*
 HUG: *y se aguantaba así*
 HUG: *quién sabe por qué*
 HUG: *que se paraba así*
 HUG: *estaba así*
 HUG: y que se paró así
 HUG: y después encontraron a mi papá (Hugo, 9, E1)

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

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

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

Puede servir también para un fin adicional, como en la siguiente narración, en la que Luis Pedro habla de un asalto que sufrió en el metro su mamá:

- LUI: *entonces traía un espray*
 LUI: *y se lo echa en los ojos*
 [...]

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

Las cláusulas libres, primordialmente evaluativas, que introduce el niño al final, vuelven a describir el clímax, y adquieren por lo tanto, un valor de apéndice íntimamente ligado con el objetivo de la narración. Por medio de este apéndice, Luis Pedro le expresa a su oyente que su narración es digna de ser contada, porque desde su perspectiva representa una situación de grave peligro. El niño se percató de lo que su interlocutor quiere escuchar y lo trata de transmitir, cuestión que es una clara manifestación de que conoce las expectativas del otro. Tal conciencia es aún más evidente en los relatos de los niños de 12 años:

KAR: a ver, cuéntame de alguna vez así como muy tenebrosa

JUS: *bueno, yo estaba ahí en el súper*

JUS: *yo estaba ahí viendo el pan*

JUS: y agarró mi mamá y que de repente se desapareció

JUS: *y yo, ay!*¹⁶

JUS: *estaba muy espantado yo*

JUS: *entonces ya iban a cerrar ahí el súper*

JUS: *y mi mamá no aparecía*

JUS: y yo dije

JUS: ni siquiera me han anunciado

JUS: entonces todavía no se da cuenta

JUS: *y ya estaba cerrado*

JUS: y yo dije

JUS: ay no!

JUS: y entonces llega mi mamá

JUS: *pero sí estaba adentro mi mamá*

JUS: *es que me estaba buscando*

JUS: pero dice

JUS: *que me había voceado*

¹⁶ Observe de nuevo el uso de varias cláusulas libres para detener la acción y aumentar el suspenso.

- JUS: *pero que tal vez yo no lo oí*
JUS: *entonces ya ahí fue donde me espanté mucho*
JUS: *porque ya estaban cerrando*
JUS: *y yo no veía a mi mamá*
JUS: *ya estaba todo bien solo ahí* (Juskani, 12, E2)

En el par de ejemplos anteriores es claro que a partir de los nueve años el niño narra siguiendo dos criterios: primero, une varias cláusulas en estructuras narrativas mayores, organizando jerárquicamente la información, aspecto que se traduce en un texto más coherente; y, segundo, anticipa la posible reacción de su oyente y le proporciona un relato que cree pertinente a la tarea comunicativa. Siguiendo a Kernan: “Los niños mayores [...] se percatan de que la interpretación y apreciación de los eventos narrativos dependen, por lo menos parcialmente, de conocimientos externos a los eventos narrativos mismos” (1977: 102; la traducción es mía).

EL PAPEL DE LA TAREA LINGÜÍSTICA EN LA PRODUCCIÓN DE NARRACIONES

Es sabido que la tarea lingüística a la que se enfrenta el hablante determina el tipo de narración que produce.¹⁷ Por tanto, la comparación entre narraciones en las tareas que hemos descrito (completar una narración y narraciones personales) nos proporciona datos para analizar el desarrollo de la conciencia hacia el interlocutor en la construcción del texto narrativo.

¹⁷ Al respecto véase también los estudios de Hickmann, 2004a, y Berman, 2004a.

Tipos de narración

Al comparar los tipos de narraciones que aparecieron en las dos tareas (completar una narración y narraciones personales) se encontró lo siguiente:

CUADRO 13. *Frecuencias absolutas y relativas de los tipos de narraciones producidas en las tareas de completar una narración y narraciones personales*

	<i>Clásica más tramas</i>	<i>Clásica</i>	<i>Fin en clímax</i>	<i>Salto de rana</i>	<i>Cronológica</i>	<i>Desorientada</i>	<i>Episódica</i>	<i>Total</i>
Completar una narración	8 33.0%	10 42.0%	3 12.5%	0 0.0%	2 8.3%	1 4.2%	0 0.0%	24 (100%)
Narraciones personales	114 9.8%	18 60.9%	10 5.4%	3 1.6%	37 21.2%	0 0.0%	2 1.1%	184 (100%)

Se puede ver que, sin importar la tarea, predominaron las narraciones que se ciñen al patrón clásico, es decir, las clásicas con más tramas, las clásicas y las de fin en clímax: 87.5% en la tarea de completar una narración y 76.1% en las narraciones personales. Un análisis más profundo evidencia que los niños narran en forma distinta de acuerdo con el tipo de tarea. De esta manera, completar una narración requiere una planeación previa y tiende por ello a contener más tramas, así como una evaluación. Esta tarea, al ser más formal, no presenta narraciones episódicas, pues el niño se da cuenta de que debe ceñirse a un patrón narrativo clásico. Como excepción ocurre una narración del tipo desorientado en una niña de seis años de la escuela 1, lo cual indica que se enfrenta a una tarea que rebasa sus capacidades lingüísticas.

Las marcadas diferencias en la estructuración narrativa de ambas tareas demuestra que los niños en edad escolar ya regulan su lenguaje de acuerdo con la tarea a la que se enfrentan; esto es, ya desde los seis años el niño adapta su narración de acuerdo con el contexto en que aparece, si bien aún tiene limitaciones lingüísticas cuando se requiere

una planeación previa. Esto coincide con lo que afirman Warren y McCloskey (1997: 229), quienes sostienen que la capacidad para tomar en cuenta el contexto comunicativo aparece temprano en el lenguaje infantil, desarrollándose y perfeccionándose en el transcurso de los años escolares.

Tipos de cláusulas

En nuestra comparación de los tipos de cláusulas empleadas en ambas tareas (véase los cuadros 4 y 9) constatamos que la pérdida del hilo conductor sólo apareció en las narraciones personales de los niños de seis años, lo cual no nos sorprende, ya que la narración personal, al conjuntar la conversación con la narración misma, es de manejo complejo para el niño.

Por otro lado, el número de cláusulas de evaluación aumenta con la edad, independientemente de la tarea, pues se trata de un aspecto del lenguaje que se sigue desarrollando a lo largo de los años escolares, tanto en textos planeados como en textos espontáneos. La implicación necesaria es que, conforme el niño desarrolla su lenguaje, nota que además de los eventos y los personajes de la narración es fundamental manifestar sus opiniones sobre ellos. Se da cuenta de que sus valores, pensamientos y creencias no son los mismos que los de su oyente y que debe anticipar la reacción del otro: debe proporcionar la información evaluativa necesaria que denote la relevancia de su narración. Se vuelve a confirmar, pues, que el desarrollo de la capacidad para tomar en cuenta las expectativas del otro se da ya entrados los años escolares.

Por otra parte, los datos señalan que las mayores similitudes entre escuelas aparecen en la tarea de completar narraciones, es decir, en situaciones que requieren de premeditación y en las que se emplean estructuras de uso más generalizado, probablemente provenientes de la lengua escrita. Lo anterior también da cuenta del hecho de que los ni-

ños de seis años de la escuela 1, menos familiarizados con la lengua escrita, tengan un comportamiento muy distinto al resto de la muestra.

En contraste, las mayores diferencias entre escuelas ocurren en las narraciones personales, particularmente en el uso de evaluaciones, de manera que en un texto más espontáneo, menos planeado, los niños acercan su lenguaje al de su medio social. Es decir que cuando el niño no está tan atento a cómo dice lo que dice, emplea estructuras más cercanas a las de la lengua con la que tiene contacto en su entorno cotidiano.

CONCLUSIONES

Nuestro análisis del manejo de narraciones en dos situaciones diferentes fue fructífero y nos permite formular algunas conclusiones en lo que se refiere al desarrollo lingüístico en los años escolares. Un primer elemento es el uso cada vez más frecuente del patrón narrativo clásico, así como la organización de cláusulas en estructuras mayores. Conforme el niño crece, se percata mejor de la estructura propia del texto narrativo y de la importancia que tienen la trama, la información adicional y su arreglo jerárquico en la construcción de fines discursivos específicos. Sumado lo anterior a la habilidad para tomar en cuenta varios aspectos a la vez, podemos decir que el niño desarrolla un conocimiento macrolingüístico que le permite, entre otras cosas, crear narraciones mucho más coherentes.

Observamos también que los niños incrementan el uso de evaluaciones conforme desarrollan su lenguaje, evaluaciones que a partir de los nueve años, pueden estar formadas por varias cláusulas a manera de estructuras mayores. Ésta es otra manifestación de desarrollo del conocimiento macrolingüístico, que muestra que el niño ve la necesidad de conferir una razón de ser a la narración, particularmente cuando el interlocutor no comparte los valores, los pensamientos y las creencias del narrador. Esta capacidad de anticipar la reacción

del interlocutor y proporcionarle una narración que cumpla con sus expectativas es parte nodal del lenguaje contextualizador.

Desde la óptica del medio específico en que se desarrollan los niños, las diferencias entre las dos escuelas estudiadas nos llevó hacia otra serie de conclusiones. Recordemos, por ejemplo, cómo el niño de la escuela 2 favorece la narración de tipo clásico y sus variantes, aspecto que puede explicarse, primero, por el medio social que lo rodea y las repercusiones del tipo de narraciones orales a las que está acostumbrado, y, segundo, por su familiaridad con los cuentos, que por lo general se ciñen a un patrón narrativo clásico. Desde los seis años el niño es capaz de planear su narración, así sea con dificultades, considerando el contexto en que se encuentra. El hecho de que tal planeación se dificulte más en esta etapa a los niños de la escuela 1, indica de nuevo la importancia de la influencia de su medio social que, en este caso, privilegia menos el desarrollo del discurso narrativo.¹⁸

Para finalizar, destacaremos otra diferencia que encontramos entre las dos escuelas. Recordemos que en ambas tareas los niños de la escuela 2 emplean más cláusulas narrativas conforme crecen, en tanto que los de la escuela 1 lo hacen nada más entre los seis y los nueve años, disminuyendo su uso después. Este aparente retroceso refuerza la idea de que el desarrollo del lenguaje no puede concebirse como un proceso meramente lineal, sino que involucra una reorganización constante de conocimientos. Al respecto, Barriga Villanueva puntualiza:

Desde las más tempranas emisiones —en donde los sonidos buscan acomodo en los significados— el lenguaje infantil es un “achicarse y agrandarse”, un continuo vaivén de destrezas y estrategias en un proceso de profundos cambios, no siempre lineales o uniformes. Lo paradó-

¹⁸ El hecho de que el medio social incida directamente en la manera de narrar ha sido documentado en otros estudios, entre los que destacan los de Michaels, 1981; Minami y McCabe, 1995; Peterson y McCabe, 1992, y Berko Gleason y Melzi, 1997.

jico de este desarrollo es que puede retroceder en apariencia: “achicarse”, para después crecer y expandirse en la forma y en el significado [2002: 23-24].

El hecho de que este proceso de “achicamiento” se manifieste en el análisis que hemos abordado únicamente en la población de una de las escuelas, confirma que existen experiencias en el medio social que determinan, en mayor o menor grado, el desarrollo lingüístico, cuestión que nos ocupará en los capítulos que siguen.

NARRACIONES INFANTILES Y TIEMPOS VERBALES

Time is central to developmental processes and is a basic dimension of action, activity and event structure.

KATHERINE NELSON, 1996

Si hay una herramienta esencial para que un narrador dé coherencia a su relato, ésta es el tiempo verbal. En gran medida, es éste el que en nuestra lengua articula el entretejido fundamental de relaciones entre la trama y los aspectos adicionales que la enmarcan. De manera que las cláusulas propias de la trama tienden a expresarse con verbos en pretérito o presente histórico, mientras que las libres, aquellas que abrazan los eventos, adoptan, entre otros, el copretérito, el presente, el pospretérito y el antepresente. La razón de lo anterior la encontramos en que, en el español, las flexiones verbales de tiempo no sólo indican el momento en que suceden los eventos, sino también cómo se desarrolla o distribuye un evento en el tiempo (aspecto) (De Miguel, 1999: 2979). Mediante la elección del tiempo verbal el hablante distingue entre los eventos ocurridos en un momento puntual (aspecto perfectivo), propios de la trama del relato, y los estados o sucesos no puntuales (aspecto imperfectivo), que prevalecen más allá de los eventos narrados y que enmarcan la trama.¹

La elección del tiempo verbal responde en parte a la necesidad de plasmar la diferencia entre la trama y lo que la enmarca, pero tam-

¹ Sin embargo, no debe olvidarse que la elección del tiempo verbal es sólo uno de los diversos mecanismos con los que cuenta el hablante para entramar su discurso. Como bien señala Givón (1984: 269), la construcción del discurso depende de un complejo sistema de tiempo, aspecto y modalidad (TAM) que consta tanto de rasgos semánticos como discursivo-pragmáticos. Al respecto véase también Adam y Lorda, 1999: 130-132.

bién se debe a otro factor importante. Givón (1984: 287-290) afirma que en toda lengua los sistemas temporales tienen dos rasgos primordiales: una *secuencialidad*, es decir, una sucesión de puntos ordenados linealmente que permiten ubicar antecedentes y subsecuentes (en la narración, eventos anteriores y posteriores), y un *punto de referencia*, un eje temporal, al cual el pasado antecede y el futuro sucede. Comúnmente, el punto de referencia se ubica en el momento de la interacción verbal. Así, el niño que narra debe ir del “aquí y ahora” de la conversación al “allá y entonces” del relato. En tanto que marca el tiempo de la narración (el “entonces”) y el punto de referencia (el “ahora”) también debe definir las relaciones entre ambos aspectos.

Es natural que semejante manejo del sistema temporal implique una gran cantidad de conocimientos por parte del niño. En primera instancia, presupone nociones sobre tiempo, eventos y acciones. Siguiendo a Nelson (1996: 261), el niño aprende que el tiempo se describe en dos dimensiones: secuencia y duración. Aquí son significativas las impresiones que obtenga de los eventos que vive, que le enseñarán a relacionar estas dos dimensiones y, en consecuencia, a desarrollar conceptos temporales como, entre otros, locación, perspectiva, frecuencia, velocidad y límites temporales. Es importante que el niño conozca las estructuras narrativas que proporcionan orientación temporal, así como que sepa utilizar marcadores lingüísticos de temporalidad (flexiones verbales, adverbios, preposiciones y nexos temporales) de manera que las relaciones temporales dentro y fuera de la narración queden claras. Debido a estas complejidades, el manejo adecuado de la temporalidad en el discurso extendido ha sido tipificado como de desarrollo tardío.²

² Al respecto véase Fayol y otros, 1993: 474; Bonnotte y Fayol, 1997: 95; French, 1986: 120; Bocaz, 1989a: 38-39 y 1989b: 7; Peterson, 1990: 451; Silva, 1991: 658, Moore y Johnston, 1993: 527; Aksu-Koc y Von Stutterheim, 1994: 455, entre otros. Un estudio interesante sobre el desarrollo de los tiempos verbales en las narraciones de una niña bilingüe español-alemán se encuentra en Alarcón Neve, 2005.

Todo lo anterior hace patente la relevancia de la selección del tiempo verbal, por lo que, a lo largo de este capítulo, me propongo analizar el uso que, en sus narraciones, dan los niños a los diversos tiempos del indicativo.

LOS TIEMPOS VERBALES EN LAS NARRACIONES INFANTILES

Los resultados del análisis cuantitativo del uso de los tiempos verbales en las dos tareas de narraciones (completar una narración y narraciones personales) de los niños se resume en los cuadros 14 y 15.

Podemos observar de entrada dos hechos: primero, que no aparecieron verbos en antefuturo y antepospretérito, los tiempos del indicativo que involucran la conceptualización más compleja de relaciones,³ y, segundo, que el tiempo favorecido en ambas tareas en todas las edades fue el pretérito.⁴

Al comparar los resultados por *edades* se vio un incremento a partir de los nueve años en el uso de otros tiempos, además del pretérito y el copretérito. Así, en la tarea de completar una narración aumentó el empleo del futuro, el pospretérito y el antepresente, en tanto que en las narraciones personales se incrementaron los verbos en presente y antepresente. Especialmente, el aumento gradual en el uso del presente en las narraciones personales parece obedecer, por

³ Según Cartagena (2000: 2937-2965), los verbos compuestos son más complejos dado que hacen referencia a un ámbito temporal secundario. Específicamente en el caso de los tiempos antepresente y antepospretérito se añade a esta dificultad el hecho de que sin tiempos verbales que involucran además una hipotetización y un sentido probabilístico.

⁴ Lo anterior parece contradecir los resultados obtenidos por Sebastián y Slobin (1994: 283) en un análisis de narraciones infantiles con el cuento *Frog, where are you?* Estos autores encuentran que desde los nueve años los niños prefieren utilizar el presente como tiempo dominante en sus relatos. La diferencia en los resultados probablemente se deba a que por tratarse de una narración basada en ilustraciones ubica el evento narrado más fácilmente en el "aquí y ahora" que en el pasado.

CUADRO 14. *Distribución de los tiempos verbales para la tarea de completar una narración*

		<i>Presente</i>	<i>Pretérito</i>	<i>Futuro</i>	<i>Copretérito</i>	<i>Pospretérito</i>	<i>Antepresente</i>	<i>Antepretérito</i>	<i>Total</i>
Edad	6	32	170	1	115	0	0	17	335
	9	87	330	1	150	1	1	16	586
	12	41	126	4	99	5	2	2	279
Escuela	1	65	337	2	126	5	0	18	553
	2	95	289	4	238	1	3	17	647

$N = 1200$.

CUADRO 15. *Distribución de los tiempos verbales en las narraciones personales*

		<i>Presente</i>	<i>Pretérito</i>	<i>Futuro</i>	<i>Copretérito</i>	<i>Pospretérito</i>	<i>Antepresente</i>	<i>Antepretérito</i>	<i>Total</i>
Edad	6	122	418	0	200	0	7	6	753
	9	320	528	0	314	4	13	38	1217
	12	333	574	0	370	1	19	13	1310
Escuela	1	353	798	0	405	2	22	28	1608
	2	422	722	0	479	3	17	29	1672

$N = 3280$.

un lado, a que los niños mayores se ven cada vez más ante la necesidad de establecer relaciones entre los eventos narrados y la conversación⁵ y, por otro, a que empiezan a utilizar el presente histórico con una finalidad muy específica, hecho que merecerá nuestra atención más adelante.

Comparando las *escuelas*, los niños de la 1 favorecieron el uso del tiempo pretérito más que los de la 2, quienes incluyeron más verbos en presente y copretérito, lo que se liga con un mayor uso de evaluaciones por parte de estos últimos.

Por su parte, la comparación de resultados cuantitativos entre *tareas* señaló dos aspectos interesantes. El primero, que el uso del futuro en las narraciones es poco frecuente, que se sigue desarrollando en los años escolares y que se limita a situaciones comunicativas de carácter formal. El otro, que en las narraciones personales aparecieron proporcionalmente muchos más verbos en presente que en el relato formal, relacionándose esto con los dos niveles, relato y conversación, que permean las narraciones personales y estimulan al niño a emplear dicho tiempo verbal para diferenciar entre ellos. Estos hechos demuestran de nueva cuenta que desde los seis años los niños son capaces de regular su lenguaje de acuerdo con la tarea lingüística.⁶

⁵ En las conversaciones cotidianas el uso del tiempo presente para narrar eventos pasados es muy frecuente, dado que “es una forma de dar más viveza y animación a lo que se cuenta [...]. Impregnada de afectividad, la narración en presente obedece al objetivo pragmático de transmitir la emoción al interlocutor o al narratorio, conmoviéndolo mediante una puesta en escena de lo sucedido” (Adam y Lorda, 1999: 124).

⁶ En un análisis del manejo temporal en las narraciones de niños alemanes, Bamberg (1987) encuentra que ya desde los tres años y medio los niños eligen el tiempo verbal de acuerdo con la situación conversacional en la que aparecen sus relatos.

LAS FUNCIONES DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LOS RELATOS

Uso del pretérito y el copretérito

Todos los niños emplean el *pretérito* para denotar acciones completas que representan la trama de la narración:

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

En contraste, se valen del *copretérito* para orientar al interlocutor sobre lugares, personajes, tiempo, objetos, escena, entre otros:

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

Para referirse a eventos que suceden de manera cotidiana, independientes de los hechos de la narración:

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

O bien para evaluar eventos, personajes y aspectos de la misma:

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

Estos resultados coinciden con los de Sebastián y Slobin (1994: 283) y Aksu-Koc y Von Stutterheim (1994: 455), quienes reportan que

desde los cinco años los niños utilizan el perfectivo (pretérito) para marcar el *foreground* del discurso, es decir, la trama, y el imperfectivo (copretérito) para el *background*, esto es, los estados físicos e internos y las condiciones del relato, entre otros.

Además, observé que un uso más sofisticado del copretérito, que consiste en marcar eventos prolongados que forman parte de la complicación, estuvo presente sólo a partir de los nueve años y siempre ligado con el clímax del relato:

pero que los señores no le *hacían* caso (Antonio, 9, E1)
 entonces no *encontraba* a las otras niñas (Leonora, 9, E2)
contaban cuentos de espantos (Édgar, 12, E1)

A partir de los nueve años, entonces, el niño va percatándose de que el tiempo verbal puede ser un recurso para aumentar el suspenso de su narración. Al flexibilizar el uso de los verbos, el niño desarrolla confianza en la estructura narrativa, y ya no sólo en la cláusula, para denotar la información relevante; en este caso la trama o su complemento. Nuevamente confirmamos el desarrollo en esta edad de un conocimiento macrolingüístico, aquí evidenciado por una organización estructural y jerárquica del relato.

Uso del presente

Todos los niños utilizan el presente en el discurso referido, ya sea cuando lo desarrollan:

y dijo: “ya no *necesito* la lámpara” (Martín, 6, E2)
 entonces le dice: “papá, los niños no me *quieren* ni las niñas”
 (Dulce, 9, E1)
 dicen: “*vamos* al baño de Carolina” (Jéssica, 12, E2)

O cuando lo introducen:

y entonces *dice* (Édgar, 6, E1)

y yo le *digo* a mi mamá (Dulce, 9, E1)

y mi hermano me *dice* (Jéssica, 12, E2)

También cuando suspenden una aserción:

y no *sé* si la querían atrapar (Abril, 6, E1)

él nada más *dice* que vio una (Antonio, 9, E1)

fue donde me rompí *creo* dos huesos (Édgar, 12, E1)

O cuando denotan estados que permanecen inalterados en la narración y la trascienden:

y mi mamá me *quiere* mucho todavía (Xóchitl, 6, E1)

porque *tiene* ahí niñas (Paola, 9, E1)

me *escondo* ahí en mi casa (Alejandro, 12, E2)

Hay que destacar, no obstante, que el uso del presente para denotar estados que son una consecuencia directa del relato sólo aparece a partir de los nueve años, cuando ya existe la capacidad para ver a éste como un todo y para indicar al interlocutor su pertinencia:

porque no *pasa* nada malo ni nada (en la oscuridad) (Hugo, 9, E1)

ya *puede* salir al patio a jugar (Juskani, 12, E2)

Otro aspecto de desarrollo tardío, es decir, a partir de los nueve años, es el uso del presente para expresar opiniones personales:

porque me *gusta* el futbol a mí (Dulce, 9, E1)

me *divierte* mucho espantarlas (Alejandro, 12, E2)

Sin embargo, la diferencia más evidente entre edades se da en el uso del presente histórico. Si bien todos los niños lo emplean en el clímax del relato, los de seis años lo utilizan para enumerar secuencias lineales de eventos, en su mayoría precedido por las palabras *y que*:

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

En contraste, a partir de los nueve años lo entretrejen con el copretérito para formar una estructura narrativa con coherencia interna:

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

*JUS: pero ya sintió
*JUS: que volaba muy bien
*JUS: y a media mañana se *sale* de la cajita
*JUS: donde estaba
[...]
*JUS: se *va* hacia la sala
*JUS: se *mete*
*JUS: por donde *está* el aparato de sonido

*JUS: estaba haciendo la limpieza mi mamá

[...]

*JUS: *mueve* la bocina

*JUS: y estaba el pájaro muerto (Juskani, 12, E2)

En los dos relatos anteriores Antonio y Juskani entretajan el copretérito y el presente mostrando un manejo de estructuras mayores a la oración. Es decir, que además de establecer relaciones lineales entre las oraciones aparece un nivel jerárquico entre estructuras. Para lograr tal conjunción es preciso tener la capacidad de ver el texto desde una perspectiva *global*, como algo completo.

Uso del futuro, pospretérito, antepretérito y antepresente

Como era de esperarse por la complejidad cognoscitiva que involucran, los tiempos futuro, pospretérito, antepretérito y antepresente fueron poco frecuentes en los relatos infantiles. Como ya mencioné, el *futuro* sólo apareció en la tarea de completar una narración y dentro del discurso referido:

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

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

Lo anterior se atribuye a que la narración, por lo general, apunta a eventos que sucedieron en el pasado.

El *pospretérito* no apareció en las narraciones de los niños de seis años. Lo anterior puede explicarse porque es un tiempo verbal que conlleva, entre otros aspectos, la expresión de hipótesis, ausente en las narraciones de los menores, ya que involucra habilidades cognitivas muy complejas. No obstante, desde los 9 años los niños usaron el *pospretérito* para plantear hipótesis sobre el pasado:

pensaba que en la noche *saldría* algo (Hugo, 9, E1)
 lo *podrían* cortar en dos (Juan, 9, E2)
 sabía que no le *pasaría* nada (Óscar, 12, E1)

Aunque sólo a partir de los 12 años lo emplearon para expresar hipótesis a futuro:

mi conclusión *sería* (Édgar, 12, E1)
sería un desperdicio de galaxia (María, 12, E2)

Todo lo anterior indica que resulta más sencillo hipotetizar sobre eventos sucedidos que sobre los que están por venir.

Se observó también un desarrollo en el uso del *antepretérito*, tiempo que apareció en las narraciones desde los seis años. Si bien todos los niños denotan con él eventos puntuales sucedidos antes de la complicación,

la niña ya se *había ido* (Xóchitl, 6, E1)
 Natalia *había salido* con sus amigos (Paola, 9, E1)
 porque la *habían asustado* a propósito (María, 12, E2)

sólo a partir de los nueve años se usa para los no puntuales:

después ya se *había hecho* de noche (Dulce, 9, E1)
 y la gasolina se la *había gastado* (Óscar, 12, E1)

Esto se debe a que existe una diferencia entre ambos tipos de eventos. Los puntuales suelen ser pertinentes para la comprensión de la trama; en los ejemplos citados era importante saber que *la niña se había ido*, que *Natalia había salido* y que a la niña ya *la habían asustado*. En cambio, los eventos no puntuales, como que *se había hecho de noche* o que *ya la había tenido un buen tiempo*, son menos significativos. En conclusión, en un primer momento el niño se centra en la

trama y en sus aspectos pertinentes, y sólo hasta mucho después se preocupa por proveer a su interlocutor de detalles adicionales.

Por su lado, el uso del *antepresente* mostró diferencias, más que entre edades, entre tareas. Así, fue mucho más frecuente en las narraciones personales que al completar una narración. La razón estriba en que el antepresente establece una relación temporal entre el pasado y el presente, relación que se hace más necesaria en las narraciones personales. En la mayoría de los casos, el antepresente apareció en cláusulas de apéndice, como vemos a continuación:

a la que *han asaltado* es a mi tía (Édgar, 6, E1)

me *han robado* (Leonora, 9, E2)

a mí sí me *han asaltado* con mi hermano (Jéssica, 12, E2)

mi papá nos *ha llevado* a la selva (Diana, 12, E1)

Lo que sí fue común a ambas tareas y a todos los niños fue el uso del antepresente para orientar al oyente sobre eventos, personajes y estados relevantes a la trama:

a él nunca lo *han llevado* a la cárcel (Abril, 6, E1)

la maestra le *ha hablado* a mi mamá (Dulce, 9, E1)

desde chiquito siempre *he estado* con ellos (Juskani, 12, E2)

CONCLUSIONES

El análisis de los tiempos verbales en los relatos infantiles permite confirmar que en los años escolares el niño desarrolla mecanismos para orientar cada vez con mayor desenvoltura a su interlocutor sobre los eventos que son parte de la narración, *el entonces*, y los que pertenecen a la conversación, *el ahora*. Esto habla de una creciente capacidad para tomar en cuenta el conocimiento compartido con el interlocutor, lo cual se traduce en la producción de un texto cada vez más coherente.

En años escolares el niño aprende a combinar los diversos tiempos para organizar su relato en estructuras narrativas, yendo desde un nivel *local*, las relaciones lineales entre oraciones, hasta uno *global*, las relaciones jerárquicas entre estructuras, para formar el relato. Todo esto concuerda con trabajos previos en los cuales se documenta que en estos años el niño desarrolla la capacidad para ir de la oración al discurso (Bowerman, 1982: 344; Karmiloff-Smith, 1986: 474) o de un nivel local a uno global (Bamberg, 1986: 276, 1987: 201; Bamberg y Marchman, 1990: 110) A continuación veremos cómo esta tendencia de desarrollo ocurre también en otros ámbitos del lenguaje durante los años escolares.

EVALUACIONES Y NARRACIÓN

Beyond the function of communicating referential information, languages are responsive to the fundamental need of speakers to convey and assess feelings, moods, dispositions and attitudes.

ELINOR OCHS Y BAMBI SCHIEFFELIN, 1989

Como lo discutimos antes, los niños aprenden gradualmente a manifestar sus opiniones considerando las expectativas del interlocutor, su perspectiva compartida. Para indagar más sobre este desarrollo del lenguaje contextualizador en los años escolares, propongo analizar en este capítulo cómo manejan los niños aquellos elementos léxicos cuyo fin es dar opiniones sobre eventos, personajes y objetos de la narración, elementos que podemos englobar bajo el concepto general de “evaluación”.

EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EN EL HABLA INFANTIL

El niño que ingresa a la escuela se enfrenta con situaciones comunicativas desconocidas y con una diversidad de interlocutores nunca antes experimentada; entonces empieza a percatarse de que las creencias y los sentimientos de otros son normalmente distintos a los propios. Lo anterior lo motiva a aprender a anticipar la reacción del interlocutor y a organizar su discurso para incluir elementos que considera cubrirán sus expectativas. En otros términos, poco a poco asimila que debe existir una *perspectiva compartida* entre él y su interlocutor (Serra y otros, 2000: 519).

Ninio y Snow aseguran que “transmitir hechos es más fácil que transmitir perspectivas sobre hechos” (1996: 184; la traducción es mía).¹ En el caso de la narración, referirse a eventos, personajes y objetos es una tarea más accesible e inmediata que presentar una opinión sobre ellos. No obstante, opinar constituye uno de los requisitos fundamentales de toda narración. De acuerdo con Labov y Waletzky (1997: 4), podemos definir dos funciones en el acto de narrar: la *referencial*, que proporciona al oyente la información sobre los eventos, y la *evaluativa*, que establece por qué se narra y cuál es la posición del narrador ante lo ocurrido.²

Las evaluaciones sobre eventos aparecen temprano en el lenguaje infantil (Miller y Sperry, 1988: 311; Hewitt y Duchan, 1995: 9; Daiute y Nelson, 1997: 208; Burger y Miller, 1999: 136; Eaton, Collis y Lewis, 1999: 713), no así la elección de formas lingüísticas evaluativas adecuadas al contexto, lo cual significa una tarea de suma complejidad (Clark, 1990: 1214) que se sigue desarrollando hasta muy entrados los años escolares. Bamberg y Reilly (1996: 333) definen tres fases en el desarrollo de la habilidad para evaluar. En un primer momento, entre los tres y los seis años, la información evaluativa está muy ligada a la narración como texto y se usa para llenar vacíos en la expresión lingüística. Más adelante, en una segunda etapa, entre los seis y los ocho años, el niño empieza a evaluar eventos y personajes a nivel local, opinando puramente sobre relaciones entre oraciones. No es sino hasta después de los nueve años cuando, en una tercera fase, es capaz de integrar la información de manera jerárquica, lo cual le permitirá evaluar de modo global eventos y personajes, dando así un sentido más claro, una razón de ser, a su narración.

La manera en que los hablantes marcan sentimientos, actitudes, creencias, opiniones y propósitos en su lengua ha sido materia fre-

¹ Al respecto véase el estudio de Reilly, 1992.

² Véase también Kernan, 1977: 91; Peterson y McCabe, 1983: 29, y Ochs y Capps, 1996: 23.

cuenta de análisis en la lingüística, que apela a términos muy diversos como *subjetividad*, *perspectiva*, *modalidad*, *afecto*, *punto de vista*, para denotar la presencia del hablante dentro del texto.³ En el estudio específico de las narraciones, Labov y Waletzky adoptan el término *evaluación* al que definen como “aquella parte de la narración que revela la actitud del narrador hacia la narración al enfatizar la importancia relativa de algunas unidades narrativas en comparación con otras” (1997: 32; la traducción es mía).

Los mecanismos para plasmar evaluaciones son incontables en cada lengua: desde los no verbales como la gestualidad, la expresión facial y la posición corporal, hasta los verbales como la entonación, el uso de determinadas inflexiones, cierto tipo de léxico, de construcciones sintácticas y de deícticos. Entre sus recursos más importantes el hablante cuenta con adjetivos, verbos y adverbios evaluativos.

Kerbrat-Orecchioni afirma que “toda unidad léxica es, en un cierto sentido, subjetiva, dado que las ‘palabras’ de la lengua no son jamás otra cosa que símbolos sustitutivos e interpretativos de las ‘cosas’” (1986: 91-92). Puntualiza, sin embargo, que es posible diferenciar, a grandes rasgos, entre el discurso *objetivo*, en que el enunciador hace todo lo posible por borrar sus huellas, y el *subjetivo*, en que evalúa explícita o implícitamente una afirmación. Unidades léxicas como sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios pueden tener diversas cargas de evaluación, y no existe una clasificación dicotómica, sino más bien gradual.⁴

³ Véase, por ejemplo, los trabajos de Maynard, 1993; Iwasaki, 1993; Biber y Finegan, 1989; Finegan, 1995; Clark, 1990; Sanders y Redeker, 1996; Ochs y Schieffelin, 1989; Besnier, 1990; McCarthy y Carter, 1997, y García Fajardo, 1997.

⁴ Hallar las unidades léxicas que poseen evaluación suele ser muchas veces una tarea, como bien dice Kerbrat-Orecchioni, de intuición lingüística. Sin embargo, existen dos mecanismos principales que ayudan en el proceso. En primer lugar, las unidades léxicas evaluativas tienden a denotar aspectos cuyos contornos de clase no son estables, sino que dependen de la opinión de cada persona. Así, por ejemplo, las palabras *feo*, *adrede* e *insultar* no muestran clases con contornos claros, pues lo que para alguien puede ser feo, adrede o insultar, puede no serlo para otra persona. Una segunda prueba que

EL USO DE UNIDADES LÉXICAS EVALUATIVAS

En las tareas que han sido el hilo conductor de nuestro estudio para observar los relatos infantiles el análisis de adjetivos, adverbios y verbos evaluativos proporciona elementos interesantes para discutir el desarrollo lingüístico en los años escolares. Al respecto véase el cuadro 16.

Un dato importante es que los niños de la escuela 2 expresan muchas más unidades léxicas evaluativas que los de la escuela 1, lo que naturalmente se relaciona con un mayor uso de evaluaciones. La diferencia fue más evidente en las narraciones personales,⁵ que al completar una narración. A su vez, en esta última tarea los niños de ambas escuelas aumentan el uso de verbos evaluativos hasta que a los 12 años, éstos se convierten en los más usados. A continuación exponemos los resultados específicos para cada una de las unidades léxicas evaluadas.

Adjetivos evaluativos

Hubo dos tipos de adjetivos usados por los niños para evaluar: los cuantitativos y los calificativos.⁶ Dado que los primeros “restringen el concepto del sustantivo delimitándolo en su extensión” (Seco, 1989: 30), denotan una evaluación (por ejemplo, *demasiada* fruta, *poco*

permite ubicar las unidades léxicas más evaluativas es su relación con la situación comunicativa. Las unidades no evaluativas, a diferencia de las evaluativas, tienden a ser obvias y a aportar poca información nueva cuando se enuncian en la situación en la que suceden. Así, por ejemplo, por lo general el decirle a una persona vestida con camisa amarilla “traes una camisa amarilla” es irrelevante, mientras las expresiones evaluativas “tu camisa está bonita / fea” o “me gusta / no me gusta tu camisa” aportan nueva información.

⁵ Shiro (1998) encuentra datos similares en un estudio sobre la evaluación en narraciones de niños venezolanos.

⁶ Véase en la sección D1 del apéndice D la lista de los adjetivos evaluativos encontrados en las narraciones de los niños.

CUADRO 16. *Cantidad de adjetivos, adverbios y verbos evaluativos presentes en las narraciones para las tareas de completar una narración y de narraciones personales*

	<i>Completar una narración</i>						<i>Narraciones personales</i>					
	<i>Escuela 1</i>			<i>Escuela 2</i>			<i>Escuela 1</i>			<i>Escuela 2</i>		
	<i>Adjetivo</i>	<i>Adverbio</i>	<i>Verbo</i>	<i>Adjetivo</i>	<i>Adverbio</i>	<i>Verbo</i>	<i>Adjetivo</i>	<i>Adverbio</i>	<i>Verbo</i>	<i>Adjetivo</i>	<i>Adverbio</i>	<i>Verbo</i>
6 años	12	13	13	19	25	26	39	44	54	39	37	30
9 años	21	12	12	19	19	31	37	51	43	52	66	46
12 años	5	7	27	19	18	54	35	55	50	110	127	134

$N = 1401.$

miedo). Por su lado, la presencia de los segundos es esperable, al caracterizar las cualidades o propiedades internas o externas, permanentes o pasajeras de los objetos o estados (Alcina y Blecua, 1975: 507; Seco, 1989: 27; Demonte, 1999: 172), cualidades cuya evaluación depende, en gran medida, de la opinión del hablante.

Nuestro análisis mostró que los *adjetivos cuantitativos* se comportaron de manera similar en las narraciones de todos los niños, en tanto que los calificativos presentaron diferencias relacionadas tanto con la edad como con el tipo de escuela. A las que se ligan con la *edad* podemos agruparlos en cuatro bloques:

1) OBSERVABLE / MOMENTÁNEO – NO OBSERVABLE / DURADERO

A los seis años los niños usan adjetivos calificativos cuando opinan sobre características observables y de validez momentánea (*chico, enojado, triste*). En cambio, los niños de nueve años ya introducen los que denotan características menos observables y que duran al menos lo que la narración completa (*pobrecito, miedoso, gruñona, caprichosa, extraña*). En los mayores este último tipo de adjetivos fue el más frecuente (*popular, chido, gracioso*).

2) REFERENCIA A PERSONAJES Y OBJETOS – EVENTOS COMPLETOS

Tanto a los seis como a los nueve años los niños emplean calificativos para opinar sobre personajes u objetos (*bueno, descolorida, miedoso, limpio, bonito*), mientras que a los 12 los usan además para dar su parecer sobre la situación completa (*fue problemático, fue fácil, estuvo súper, fue genial*).

3) LENGUAJE LITERAL – LENGUAJE FIGURADO

Los niños pequeños son literales en el uso de sus calificativos (*agua fría, perro bravo, niño enfermo*). Los de nueve apelan a algunas frases hechas (*era mala onda*), pero no es sino hasta los 12 cuando usan un sentido figurado (*tortuga alpinista, estaba paralítico*),⁷ resultados que concuerdan con lo señalado por diversos autores.⁸

4) SENTIDO POLARIZADO – SENTIDO MATIZADO

Para los niños de seis años los personajes son *buenos* o *malos*, *grandes* o *chicos*, *lindos* o *feos*, es decir, sólo hay opuestos absolutos. A partir de los nueve empiezan a matizar los significados, por lo que ya no sólo hay buenos o malos, sino que aparecen los *quietos*, *extraños*, *gruñones*, *viles*, *populares* o *seguros*, como ya lo apunta Barriga Villanueva (1990: 208; 2002: 166).

En lo que respecta a las diferencias entre *escuelas*, a partir de los 12 años los niños de la 2 utilizaron una mayor cantidad y variedad de adjetivos calificativos que los de la 1, sobre todo los que denotan aspectos no observables (por ejemplo: *súper*, *problemático*, *genial*, *vil*, *padre*, *difícil*), manifestándose así su tendencia a expresar de manera más rica opiniones personales explícitas sobre los eventos de la narración.

Por otra parte, en un momento posterior decidí realizar una comparación del uso que le daban los niños a los *adjetivos calificativos* presentes tanto en las narraciones de los menores como en las de los mayores, con el fin de detectar cambios en el significado y uso

⁷ En el sentido de “paralizado momentáneamente”.

⁸ Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001: 84; Clark, 1995: 409, y Milosky, 1994: 300.

de los mismos.⁹ Los resultados obtenidos en esta comparación complementaron los datos ya señalados. Por ejemplo, se observó que los niños menores utilizaron los adjetivos *feo* y *triste* para referirse a personajes u objetos:

A la mejor está *feo* (el barco) (Abril, 6, E1)

Estábamos *tristes* (Xóchitl, 6, E1)

Pero no para calificar un evento completo, como hicieron los mayores:

Fue bien *feo* (María, 12, E2)

Estuvo *triste* (Alejandro, 12, E2)

Por otra parte, conforme los niños desarrollan su lenguaje, empiezan a matizar el sentido de adjetivos como *chico*, *bueno* y *malo*. Así, los menores emplean *chico* sólo para referirse al tamaño:

Un tiburoncito *chiquito* (Juan Carlos, 6, E1)

Mientras que a partir de los nueve años se usa para lo mismo:

Era un (pájaro) amarillito *chiquito* (Hugo, 9, E1)

Iguana *chiquitita* (Jéssica, 12, E2)

O bien para denotar edad:

Yo era *chiquito* (Luis Pedro, 9, E2)

Todavía mi mamá estaba *chiquita* (Édgar, 12, E1)

⁹ En esta comparación se incluyeron los adjetivos *bueno*, *chico*, *feo*, *grande*, *lindo*, *triste*, *viejo*, *feliz*, *latoso*, *malo* y *nuevo*.

A su vez, el uso de *bueno* y *malo*¹⁰ en los menores es totalmente concreto:

Y es bien *buena* mi abuelita (Abril, 6, E1)

Traía una pulsera muy *buena*, muy *buena* (Mónica, 9, E2)

Sus primos eran *malos* (Claudia, 6, E2)

En tanto que los mayores describen con ellos entidades abstractas:

Recuerdo *bueno* (Jéssica, 12, E2)

Mala suerte (Óscar, 12, E1)

En otro tenor, observamos que los niños de seis y nueve años colocan los calificativos siempre en posición posnominal o predicativa:

Los primos *malos* (Claudia, 6, E2)

Cosas *nuevas* (Alexis, 6, E2)

Es bien *buena* mi abuelita (Abril, 6, E2)

El coche estaba *malo* (Luis Pedro, 9, E2)

En tanto que a partir de los 12 años aparecen también antes del sustantivo:

Un *mal* recuerdo (Jéssica, 12, E2)

El *nuevo* perrito (Diana, 12, E1)

¡Qué *buena* idea! (María, 12, E2)

¹⁰ Los adjetivos *bueno* y *malo* fueron empleados por los niños de todas las edades para referirse a cualidades materiales (*pulsera buena*, *coche malo*) y morales (*abuelita buena*, *primos malos*).

Viendo esto, vale la pena profundizar un poco. Demonte (1999: 146-149) señala que la posición del adjetivo calificativo con respecto al sustantivo implica funciones distintas. Por una parte, en frases nominales definidas, el adjetivo pospuesto cumple con una función restrictiva sobre el referente denotado por el sustantivo. Así, por ejemplo, *los primos malos* se refiere a los primos que además tienen la característica de ser malos. El uso de *malos* restringe el universo de todos los primos. Por otro lado, el adjetivo antepuesto es no restrictivo, sino que evalúa y singulariza una propiedad relacionada con el sustantivo. De esta manera, el adjetivo *nuevo* en *el nuevo perrito* permite definir más claramente las propiedades de *perrito*, un perro recién adquirido.

En el caso de las frases nominales indefinidas la posición del adjetivo está directamente relacionada con la interpretación de éstas. Así, el adjetivo pospuesto crea una expresión ambigua; el antepuesto no. Veamos, por ejemplo, el adjetivo pospuesto en *un recuerdo malo*, el cual puede llevar a una interpretación específica (de todos los recuerdos especialmente el malo) y una inespecífica (uno de tantos malos recuerdos); mientras que si lo anteponemos, como en *un mal recuerdo*, sólo cabe la primera interpretación (un recuerdo malo entre todos los recuerdos). Siguiendo aún a Demonte, la elección de la posición del adjetivo en la frase nominal indefinida se relaciona muy profundamente con el manejo de información compartida entre hablante y oyente dentro del discurso.

De esto concluimos que mediante el uso de calificativos antepuestos el niño de 12 años demuestra dos habilidades: por un lado, plasma nuevos matices de significado, manifestando así una opinión personal (evaluación); por el otro, organiza la información discursiva para marcar las diferencias entre lo que comparte y lo que no con su interlocutor. Nuevamente nos hallamos ante la expresión de dos habilidades ligadas al desarrollo del lenguaje contextualizador.

*Adverbios evaluativos*¹¹

Los niños emplearon diversos tipos de adverbios para evaluar sus narraciones. Para nuestros fines usaremos las categorías propuestas por Seco (1989: 115-117), y así tendremos adverbios calificativos, para denotar cualidades, y determinativos, para concretar circunstancias. Encontramos que los primeros (*bien, mal, mejor*) están presentes por igual en las narraciones de todos los niños. Una comparación más profunda, no obstante, señala diferencias atribuibles a la edad.¹² Así, por ejemplo, el adverbio *bien* es utilizado por los niños menores sólo como intensificador:

Un perro *bien* bravo (Édgar, 6, E1)

Vamos *bien* poquitas veces (Manuel, 6, E2)

Venía *bien* quemada la niña (Dulce, 9, E1)

Mientras que a partir de los 12 años ayuda en juicios evaluativos sobre eventos:

Salió *bien* (Óscar, 12, E1)

Volaba muy *bien* (Juskani, 12, E2)

Mal y *mejor* ayudan a los menores a evaluar estados, eventos y acciones específicos:

Se sentía *mal* (Abril, 6, E1)

Me siento muy *mal* (Mónica, 9, E2)

Mejor yo me quedo (Martín, 6, E2)

Mejor vamos a la playa (Dulce, 9, E1)

¹¹ Véase la sección D2 en el apéndice D para una lista de los adverbios evaluativos presentes en la muestra.

¹² No se observaron diferencias entre escuelas.

Y a los mayores, además, les ayudan a denotar juicios morales que trascienden la trama de la narración:

Mis tías se portaron muy *mal* con ella (Diana, 12, E1)

Para que viviera *mejor* (María, 12, E2)

De nueva cuenta observamos en los menores un enfoque basado en aspectos puntuales y en los mayores una capacidad para observar los eventos en su totalidad desde una perspectiva global.

Por otro lado, vemos ciertas diferencias por edades y escuelas en el uso de adverbios *determinativos*. Entre los adverbios de tiempo sobresale que *inmediatamente* sólo aparece a partir de los nueve años en ambas escuelas. Como afirma Barriga Villanueva (1990: 230, 2002: 260), los adverbios terminados en *-mente* son de adquisición tardía.

Por su parte, es claro que los niños de seis y nueve años emplean los adverbios de modo para denotar aspectos concretos de la acción o el personaje (*adrede, sin querer, rápido*), mientras que a partir de los 12 años adquieren un sentido más generalizado, que les sirve para opinar sobre el evento en general, así como para relacionarlo con la experiencia personal del narrador (*en serio, normalmente, seguramente*). Los adverbios cuantitativos (*más, todo, mucho, poco, harto*) se observan en todos los niños de la muestra¹³ y cumplen, al igual que los adjetivos cuantitativos, una función restrictiva. Aquí las diferencias radican de nuevo en el uso de adverbios con *-mente* (*solamente*) tan sólo a partir de los nueve años, así como en el del sentido figurado (*un chorro, un montón*) hasta los 12.

Por último, son los adverbios oracionales donde existen las mayores diferencias. Dichos adverbios tienen la característica de que “no se refieren como los demás adverbios a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio con sentido calificativo o determinativo, sino que se refieren a la oración entera, manifestando la apreciación subjetiva del

¹³ Con excepción del adverbio *harto*, que sólo se observó en los niños de la escuela 1.

que habla” (Seco, 1989: 117).¹⁴ Los adverbios oracionales como *prácticamente, obviamente, en realidad y en verdad* sólo están presentes en los niños de la escuela 2 a partir de los 12 años, debido, sin duda, a que tienen un mayor contacto con textos escritos, ámbito en donde aparecen más frecuentemente tales expresiones.

*Verbos evaluativos*¹⁵

Pese a que los niños de la escuela 2 emplean en sus relatos más verbos diferentes con finalidad evaluativa que su contraparte de la escuela 1, en general todos usan estos verbos para describir sentimientos observables (*espantarse, tranquilizarse*),¹⁶ pensamientos o creencias (*creer, decidir, olvidar*), sentimientos (*sentir, preocuparse*) y la obligación (*tener que, deber*) del narrador o personaje. Sin embargo, sólo a partir de los nueve años aparecen verbos como *provocar, echarle ganas, reconocer y compartir*, con los que el niño hace un juicio sobre la conducta del personaje con base en normas sociales; sólo hasta los 12 los aplica para juzgar las relaciones sociales entre los personajes (*dominar, enfrentar, insultar, admirar, alocarse, convenir*).

Lo anterior ilustra cómo la evaluación del niño avanza de una perspectiva basada en lo individual hacia una social y cultural. Esto ya lo destaca Perner cuando afirma que el niño cada vez es más capaz de tomar en cuenta los estados mentales de los otros: “comprender la

¹⁴ A su vez, Kovacci (1999: 740-769) habla de dos clases de adverbios que se refieren a la oración completa: los “externos al *dictum*” (que modifican el contenido representativo de la oración) y los “adverbios del *modus*” (relacionados con la modalidad y con la actitud del emisor frente a la enunciación).

¹⁵ Véase la sección D3 en el apéndice D para una lista de los verbos evaluativos presentes en la muestra.

¹⁶ Parece ser una regla generalizada en la adquisición de los verbos que se adquieran antes los que denotan acciones observables. Así, Sotillo y Rivière (1997: 40) afirman que éstos se desarrollan antes de los dos años, mientras que los verbos que expresan acciones internas (*pensar, recordar, digerir*) aparecen más tarde.

interacción social se basa en comprender los estados mentales de los actores” (1988: 287; la traducción es mía), aspecto que se traduce en un lenguaje cada vez más enfocado al interlocutor.

Por otro lado, en la propuesta de Booth y Hall (1995: 532) se plantea que los verbos de cognición,¹⁷ a los cuales pertenece la mayoría de los evaluativos seleccionados,¹⁸ se adquieren en un orden que está determinado por la complejidad cognoscitiva, cosa que puede resumirse con el siguiente esquema:

percepción → reconocimiento → evocación → entendimiento →
metacognición → evaluación

Partiendo de ahí realicé un análisis comparativo de los usos que atribuyen los niños de las tres edades a los verbos evaluativos que estuvieron presentes en sus narraciones.

Dado que los niños relatan algo que sucedió con anterioridad, en esta muestra no aparecen verbos evaluativos que denoten la *percepción*, es decir, la entrada sensorial directa. No obstante, en las tres edades emplean los verbos para relacionar la entrada sensorial actual (en el momento de la enunciación) con información previa específica (nivel de *reconocimiento*):

creo que mi hermana se picó (Xóchitl, 6, E1)
ya no me *acuerdo* qué lunes (Antonio, 9, E1)
en la UNAM, *creo*, los incineraban (Jéssica, 12, E2)

¹⁷ Booth y Hall definen *verbo cognoscitivo* como “aquellas palabras en las que el componente de estado interno del significado es el componente primario o focal. La mayoría de las palabras de estado interno son verbos con el experimentador como sujeto” (1995: 530; la traducción es mía).

¹⁸ El análisis incluyó los siguientes verbos: *asustarse, creer, espantarse, saber, acordarse, imaginarse, pensar y sentir*. Los verbos *deber* y *tener* que no se incluyeron pues no pertenecen a la clase de verbos cognoscitivos.

Igualmente, todos los niños utilizan verbos evaluativos para referirse a estados sensoriales previos (nivel de *evocación*):

se *espantó* mucho (Claudia, 6, E2)

sólo *sentí* el dolor (Luis Pedro, 9, E2)

me *asusté* mucho (Édgar, 12, E1)

Pero sólo a partir de los nueve años presentan aquellos que se refieren a redes semánticas mayores o, en otras palabras, a aspectos más generales del relato (nivel de *entendimiento*):

no *sabía* de nada (Dulce, 9, E1)

no *sabía* qué hacer (Diana, 12, E1)

sentí muy feo (María, 12, E2)

Así como aquellos que indican actitudes y creencias sobre la veracidad de los hechos (nivel de *evaluación*):¹⁹

si le cuento no me *cree* (Hugo, 9, E1)

yo *sé* que no fue así (Alejandro, 12, E2)

Observemos que estos dos niveles, de nueva cuenta, implican necesariamente un conocimiento más generalizado, global, por parte del hablante.

Todas estas reflexiones nos sugieren, por ende, que la adquisición de los verbos evaluativos está determinada tanto por la creciente capacidad del niño para ir de lo individual a lo social como por la complejidad cognoscitiva que involucra la expresión del verbo mismo.²⁰

¹⁹ No aparecieron verbos evaluativos que reportan conciencia sobre procesos mentales (nivel de *metacognición*).

²⁰ En un estudio con niños de 3 a 11 años sobre la expresión de estados mentales atribuidos a los personajes de la narración, Bocaz (1996: 65) llega a conclusiones similares. Encuentra que la complejidad cognoscitiva que implica la expresión de los verbos de

EVALUANDO LA EVALUACIÓN

Busquemos resumir lo que acabamos de exponer: nuestro análisis de las unidades léxicas evaluativas muestra una tendencia de desarrollo que coincide con lo reportado por Bamberg y Reilly (1996: 334); a saber, que los niños menores centran su atención en aspectos puntuales de la narración, mientras que los mayores integran la información en un nivel más global. Vemos cómo los niños de seis años usan adjetivos, adverbios y verbos para describir personajes y objetos concretos, dar opiniones polarizadas, destacar aspectos específicos del relato, analizar al personaje de manera individual, utilizando siempre el lenguaje en forma literal y, consecuentemente, centrandó su atención en un solo aspecto a la vez. A partir de los nueve, y en mayor grado a los 12, las capacidades desarrolladas son muy diferentes. A estas edades los niños manejan la información más integradamente, consideran en sus evaluaciones más de un aspecto a la vez, pueden marcar la diferencia entre características de validez momentánea y perdurable, pueden ver el evento completo y, con todo ello, desarrollar toda una habilidad para opinar. Además, poder establecer comparaciones entre los diversos sentidos de las palabras, puede matizar los significados, lo que los lleva a los sentidos no literales. Finalmente, su habilidad para establecer relaciones entre personajes centra sus opiniones en las relaciones sociales, más que en los personajes individuales.

Tal capacidad para ir de lo local a lo global tiene repercusiones en el manejo de la narración como texto dentro de la situación comunicativa. El niño que puede plasmar las diversas relaciones evaluativas que existen dentro de una narración puede ver que también existe

estado mental repercute directamente en el orden de adquisición de los mismos. A su vez, Rivière *et al.* (1994) hacen un estudio de la comprensión de los verbos mentales *recordar*, *creer* y *saber* en 80 niños de cuatro y cinco años y concluyen que los atributos semánticos y lógicos que conllevan dichos verbos inciden en su adquisición.

una relación entre ésta como texto y la conversación en la que aparece. Bamberg observa:

Sólo a cierta edad los niños logran integrar referencias a emociones en puntos estratégicos y relevantes de la narración, de tal manera que puedan servir como una posición evaluativa que muestre no sólo los motivos de los protagonistas y antagonistas, sino también *la razón por la que la narración* valió la pena ser narrada en ese momento de la conversación o interacción [1994: 69; la traducción es mía].

Llega un momento en que el niño ya sabe que no sólo se trata de opinar sobre los eventos narrados, sino también de establecer la razón de ser de su narración (Kernan, 1977: 100), para lo cual debe tomar en cuenta las expectativas de su interlocutor; esto se traduce en la capacidad de convertir el relato en elemento relevante dentro de la situación comunicativa.

Para finalizar, encontramos que las diferencias entre escuelas, es decir, la mayor exposición a la lengua escrita de unos en comparación con otros, influye de modo determinante en el desarrollo de la evaluación y muestra que dicho proceso está íntimamente ligado a aspectos sociales y culturales.

ALGUNOS APUNTES SOBRE EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

En las páginas anteriores he intentado caracterizar algunos de los mecanismos del desarrollo lingüístico de los años escolares mediante un análisis de la estructura narrativa, los tiempos verbales y las evaluaciones. Los datos señalan dos factores determinantes del curso que sigue el niño de edad escolar en dicho desarrollo: uno interno y otro externo.

Por una parte, existen mecanismos lingüísticos que parecen independientes del medio social en el que se desenvuelven los niños. Entre éstos están la creciente capacidad para estructurar un texto narrativo y la habilidad para plasmar relaciones jerárquicas entre las estructuras. El manejo de la información desde lo local (relaciones lineales entre oraciones) hasta lo global (relaciones jerárquicas entre estructuras mayores) proporciona al niño dos poderosas herramientas: una, para organizar el relato de manera que pueda ser más fácilmente comprendido por el oyente (conocimiento compartido) y, la otra, para evaluar la información para que cumpla con las expectativas del interlocutor y le dé a la narración una razón de ser (perspectiva compartida). El uso de estos recursos, propios del lenguaje contextualizador, se traduce en la producción de textos cada vez más coherentes y relevantes. El que los niños de ambas escuelas hayan mostrado aquí el mismo patrón de desarrollo indica que se trata de un aspecto que depende de factores lingüísticos y cognoscitivos *internos* y de índole más generalizada.

Por otro lado, existieron aspectos en que observamos un desarrollo diferente entre escuelas. Así, los niños de la escuela 2 favorecieron más que los de la escuela 1 los patrones narrativos clásicos, el uso de cláusulas de apéndice y orientación, así como la expresión de opinio-

nes personales (evaluaciones), lo cual hace pensar que ya desde ahí el hablante adapta el tipo de narración a lo esperado en su medio social. Además, los niños de la escuela 2 mostraron ventajas en la elaboración de textos más planeados y premeditados, y en el empleo de adverbios oracionales, lo que sugiere que el contacto frecuente con el uso de un lenguaje contextualizador y de la lengua escrita influye en el desarrollo de ciertos mecanismos lingüísticos. Aquí se hacen patentes los factores *externos*, de carácter más individual, que influyen en el desarrollo del lenguaje en esos años.

La mencionada presencia de factores internos y externos que propician el desarrollo lingüístico en los años escolares nos motiva a encontrar los ámbitos del lenguaje en los que se dan. Y aquí los datos apuntan hacia un panorama congruente: mientras que los factores internos se relacionan con la organización de los contenidos del texto (qué se dice), los externos responden a la forma (cómo se dice). Si partimos del supuesto de que la función universal del lenguaje es comunicar, decir algo, tal hecho no debe sorprendernos, pues además es natural que cada lengua y grupo social determine su manera particular de expresar ese algo. Concluyamos entonces que en el desarrollo lingüístico del niño en edad escolar interviene un sinnúmero de aspectos que sólo pueden explicarse desde una perspectiva amplia que tome en cuenta al niño como individuo y como parte de un medio social. Más adelante veremos que tal dinámica también es propia del desarrollo metalingüístico.

METALENGUAJE

NARRACIÓN Y REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

It is an important aspect of our unique capacities as human beings that we can not only act, but reflect back on our own actions; not only learn and use language, but treat it as an object of analysis and evaluation in its own right.

COURTNEY B. CAZDEN, 1976

LA REFLEXIÓN DE LA NARRACIÓN COMO TEXTO

La habilidad para reflexionar sobre un texto narrativo ha sido poco estudiada en el lenguaje infantil.¹ Entre los escasos estudios que se han realizado el más sobresaliente es el de Applebee (1978),² quien analiza las reflexiones que hacen niños y adolescentes de 6 y 9, 13 y 17 años y establece líneas generales de desarrollo. Reporta que a los 6 años el niño tiende a renarrar el texto sin integrar elementos en un marco más general; su comprensión³ se mantiene en un nivel literal. A partir de los 9 años clasifica los eventos relatados en categorías y

¹ En los últimos años ha empezado a surgir el interés por indagar más sobre el desarrollo metalingüístico en general. Específicamente, en México destacan las investigaciones de Montes Miró (1994) y Parra Velasco (2004).

² Otro estudio interesante es el de McCabe y Peterson (1984), quienes estudian los juicios que hacen los adultos sobre las narraciones infantiles.

³ Observe cómo el análisis de la reflexión metatextual involucra dos procesos: la comprensión que tiene el niño de un texto (y su capacidad para reflexionar sobre el mismo) y la producción que puede hacer sobre su reflexión (la argumentación que es capaz de plantear). En este sentido, cuando se le pide al niño que externé una reflexión metalingüística, se abarcan las dimensiones tanto de comprensión como de producción del lenguaje.

subcategorías, por ende puede resumir la información, pero su comprensión sigue siendo literal. Llegados los 13 años finalmente puede analizar la narración por su estructura e ir más allá de lo que el texto dice literalmente, y sólo hasta los 17 años además logra generalizar sobre el significado y las repercusiones del relato en el mundo en que vive.

Estudios de otros investigadores complementan los resultados de Applebee. Por ejemplo, Yussen y otros (1980) indagan sobre cómo niños en nivel primaria, así como adultos, seleccionan los elementos críticos de la narración. Observan que los niños más pequeños contestan más bien al azar y conforme crecen aumentan su capacidad para identificar los elementos esenciales del relato. Stein y PolICASTRO (1984) comparan los conceptos de narración que tienen niños de segundo grado y sus maestros, destacando que ambos favorecen las narraciones con más elementos estructurales, pero que los maestros son más flexibles que los niños para calificar un texto como narrativo. Por su parte, Stevens y Yussen (1988) analizan la manera en que niños de segundo y sexto grados explican violaciones en el orden secuencial de una narración, y hallan que mientras los menores dan respuestas vagas, los mayores elaboran explicaciones precisas e informativas. Iralde y Danieau (1997) investigan la reflexión sobre narraciones infantiles escritas en niños de 8, 10 y 12 años, y concluyen que, conforme crecen, son más capaces de encontrar desviaciones en los textos, además de justificar mejor sus respuestas. Por otro lado, en un revelador estudio en el que niños de 4 a 12 años deben ubicar palabras sin sentido en una narración, Edwards y Kirkpatrick (1999) encuentran que los niños preescolares son incapaces de hacer una reflexión metalingüística, lo cual confirma que ésta se adquiere en los primeros años escolares. Además, consiguen mostrar que existe un desarrollo progresivo en la capacidad metalingüística, pues mientras que los niños menores (de 7 a 8 años) tienden a centrarse en el contenido, los mayores (de 9 a 12 años) lo conjuntan con la forma del texto.

Si bien ya son escasos los estudios sobre el desarrollo de la capacidad metatextual, los que comparan niños de entornos sociales distintos son, a mi saber, inexistentes. Sin embargo, no podemos ignorar un aspecto tan importante como el medio social. Consideremos que aprender a reflexionar sobre un texto envuelve dos aspectos sociales muy importantes: la familiarización que tenga el niño con textos en el hogar y las situaciones, normalmente escolares, en que el niño debe reflexionar sobre un texto (Barton, 1994: 174-182). Estos aspectos determinarán en buena parte el desarrollo metalingüístico de los niños, como constataremos más adelante.

Con el fin de indagar sobre este desarrollo me propuse, por tanto, enfrentar a los niños a tareas que me permitieran vislumbrar sus capacidades de reflexión sobre el texto. En esas tareas los niños debían comparar dos textos presentados de manera oral por unos títeres y argumentar sus preferencias sobre alguno de ellos, de tal suerte que mostraran sus habilidades para encontrar diferencias en la estructura narrativa y en el uso de marcadores de evaluación.⁴

Las respuestas que empleaban los niños para justificar la elección de uno de los dos textos fueron clasificadas en tres categorías no excluyentes entre sí (cada respuesta podía ser asignada a una o a más categorías):⁵

1) Respuestas de contenido

En esta categoría se clasificaron todas las respuestas de los niños que estuvieran relacionadas con el contenido de la narración, ya sea con la trama misma, con los eventos ocurridos o con estructuras narrati-

⁴ Para mayor detalle sobre la manera en que se aplicaron las tareas de reflexión metalingüística y los textos que debían comparar los niños, véase el apéndice E.

⁵ En el apéndice F aparecen algunos ejemplos de las reflexiones que hacen los niños sobre los textos.

vas de contenido (obstáculo, resolución, entre otros). Aquí definí varios tipos:

a) Obstáculo: el niño hace mención de la presencia o ausencia del obstáculo de la narración (por ejemplo, *se quería comer a la ardilla,⁶ no pasó nada, tiene un nudo en el que pasan los problemas*).

b) Resolución: el niño menciona diferencias entre las narraciones debidas a la resolución (por ejemplo, *encontró hartas nueces en un árbol, no terminó de contar la historia, ya no tenía que ir por más nueces*).

c) Conocimiento de mundo: el niño da una razón relacionada con su experiencia personal (por ejemplo, *la ardilla tiene su alimento, las nueces van a caer en sus agujeros, las ardillas comen nueces*).

d) Juicio de verdad: el niño hace un juicio sobre la veracidad o la falsedad de la narración o de algún evento dentro de la misma (por ejemplo, *su historia es más verdadera, el águila no puede caminar, las águilas no caben en un agujero*).

e) Juicio moral: el niño hace un juicio moral sobre las acciones de los personajes (por ejemplo, *las ardillas deberían de ser trabajadoras, está mal que las águilas se coman a los animales, fue muy lista en subirse a un árbol*).

f) Elementos faltantes: el niño menciona algún elemento que no se explicita en una de las narraciones, ya sea concreto (por ejemplo, *faltó el cielo, no dijo de las nueces*) o abstracto (por ejemplo, *faltó suspense*).

g) Ruptura de la canonicidad: el niño se refiere a la presencia (por ejemplo, *fue una vez nada más, un día que pasó algo*) o a la ausencia (por ejemplo, *la vida diaria de la ardilla*) de una ruptura de la canonicidad. A diferencia del obstáculo, el niño no menciona un evento en sí, sino la diferencia entre lo cotidiano y lo inesperado en la narración.

h) Relevancia de la información: el niño hace mención a la relevancia o irrelevancia de algún tipo de información (por ejemplo, *ya sabemos que el águila no cabe en el agujero, contó lo principal que hacen las ardillas, no tiene nada que ver con la historia*).

⁶ Todos los ejemplos mencionados pertenecen a las respuestas dadas por los niños.

i) Emociones: cuando el niño hace alusión a la expresión de emociones, sentimientos o pensamientos del títere que narra (por ejemplo, *dijo cómo pensó que era la tortuga para ella, dijo lo que ella sintió*).

j) Causa-efecto: el niño menciona la presencia o ausencia de una relación de causa-efecto en la narración (por ejemplo, *y por eso se tuvo que esconder, dijo por qué se enojó*).

2) Respuestas de forma

En esta categoría se clasificaron todas las respuestas relacionadas con la forma de la narración como texto, sin hacer alusión al contenido. Estuvieron presentes varios tipos:

a) Longitud: el niño menciona que hay diferencias en la longitud de los textos (por ejemplo, *estuvo un poquito más larga, éste habló más, fue larga*).

b) Estructura textual: el niño menciona en su respuesta la presencia de algún tipo de estructura que va más allá de la oración; puede ser narrativa (por ejemplo, *el desenlace, tiene un nudo en el que pasan los problemas*)⁷ o referente al texto completo (por ejemplo, *lo va diciendo como si fuera por pasos, fue como dos historias*).

c) Género: el niño compara las narraciones por géneros literarios (por ejemplo, *como si fuera una crónica, así son todas las historias, platicó como una anécdota*).

d) Expresividad del narrador: el niño marca diferencias en la manera de relatar del títere narrador (por ejemplo, *habló con más entusiasmo, como que le echó más ganas, se me hizo más expresiva*).

⁷ La reflexión *tiene un nudo en el que pasan los problemas* es un claro ejemplo de cómo una respuesta se puede asignar a dos categorías (contenido: obstáculo, y forma: estructura textual).

e) Elementos lingüísticos: el niño cita elementos presentes en el texto (por ejemplo, *lo de “había una vez” normalmente aparece, aumentarle palabras como artículos sencillos, empezaba con “había una vez”*).

f) Adjetivos, adverbios y verbos evaluativos: el niño cita un adjetivo, un adverbio o un verbo evaluativo de la narración dentro de su respuesta (por ejemplo, *preciosa, lentamente, pensó*). Cada categoría gramatical se codificó en un grupo separado.

3) Respuestas de actuación

En esta categoría se agruparon las respuestas en las que el niño hacía alusión a la relación entre el títere narrador y su auditorio. Dichas respuestas fueron divididas en dos clases:

a) Auditorio: el niño hace mención explícita del auditorio al que va dirigida la narración (por ejemplo, *lo cuenta como si estuviera diciéndoselo a unos niños, haciéndolo más divertido para los niños*).

b) Comprensibilidad: el niño informa sobre la comprensibilidad del texto (por ejemplo, *tiene más sentido, no se le entiende bien, dice cosas más sencillas*).

A continuación presento los resultados de las tareas de reflexión metalingüística.

LA REFLEXIÓN SOBRE LOS MARCADORES DE EVALUACIÓN EN LA ESTRUCTURA NARRATIVA

Comparación entre edades

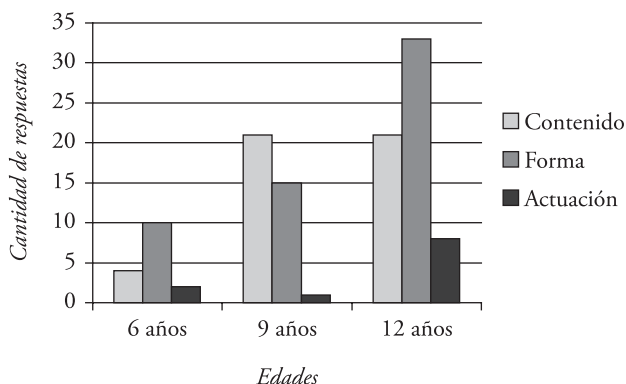
En primer lugar me pregunté si los niños de 6, 9 y 12 años serían capaces de distinguir entre dos textos diferentes por su estructura (narra-

ción *vs.* guión), especialmente por la existencia de marcadores de evaluación. Y así fue. De la muestra 92% eligió la narración con marcadores de evaluación como el texto más parecido a una historia,⁸ lo que indica que la mayoría de los niños fue capaz de observar las diferencias entre textos y prefirió la narración con marcadores de evaluación.

Asimismo, encontré que hubo un incremento por edad en la cantidad de respuestas sobre las narraciones, lo cual coincide con las conclusiones de Iralde y Danieau (1997: 142) acerca de la reflexión en narraciones escritas. En otros términos, conforme el niño crece se da cuenta de la necesidad práctica de aportar la mayor cantidad posible de respuestas para justificar su elección.⁹

Por su parte, el análisis de los tipos de respuestas mostró lo siguiente:

GRÁFICA 3. *Tipo de respuestas en los niños de las tres edades para la tarea de reflexión sobre la estructura narrativa y los marcadores de evaluación*



⁸ Abril (6, Et) consideró que las dos narraciones eran iguales y Dulce (9, Et) calificó como mejor el guión sin evaluación.

⁹ Como puede observarse, las tareas de reflexión sobre las narraciones dirigen nuestra atención a la presencia de una habilidad lingüística adicional: la argumentación. En ese sentido, las respuestas de los niños no sólo indican su reflexión sobre el texto, sino además una habilidad para argumentarla.

Las respuestas relacionadas con la *forma* mostraron un avance gradual conforme el niño desarrolla su lenguaje, lo que indica que hay una relación directa entre la edad y la capacidad para reflexionar sobre el texto como tal. Por otra parte, el desarrollo es diferente cuando se trata del *contenido*, es decir, de la trama misma, los eventos ocurridos o las estructuras narrativas como obstáculo y resolución. Este tipo de reflexión fue poco frecuente en los niños de 6 años y más en los de 9 y 12,¹⁰ lo cual se relaciona con el hecho de que los menores no consideran necesario dar tantas respuestas como los mayores. Finalmente, las respuestas de *actuación*, las que consideran la relación entre el narrador y su auditorio, fueron muy poco frecuentes en los niños de 6 y 9 años y aparecieron más en los mayores, lo que sugiere que este tipo de respuestas está relacionada con mecanismos de desarrollo más tardío, a los que volveremos después.

En un análisis cualitativo de las respuestas de *forma* es posible señalar ciertas tendencias. Por ejemplo, fueron más frecuentes en los niños de 12 años, aunque los más pequeños ya reflexionan sobre la longitud del texto:

Fue más larga (Manuel, 6, E2)

Estuvo más larga (Paola, 9, E1)

Y sobre la manera en que se expresa el narrador:

Habló con más entusiasmo (Claudia, 6, E2)

Como que se expresó más (Hugo, 9, E1)

El rojo sonó más fuerte (Luis Pedro, 9, E2)

Cuando se refirieron a la expresión del narrador, llama la atención que los niños de 6 y 9 años sólo atendieron a características concretas y observables, mientras que los de 12 fueron más allá:

¹⁰ En estos últimos dos grupos se observó un desempeño similar.

Se le sentía más segura (Jéssica, 12, E2)

Fue severa (Diana, 12, E1)

Que sea más abierto en su lenguaje (Juskani, 12, E2)

Es digno de observar que las respuestas relacionadas con estructuras textuales —esto es, mayores a la oración— sólo estuvieron presentes en los niños de la escuela 2 y mostraron diferencias por edad. Así, los niños de nueve años las mencionaron de manera vaga:

Se saltaba muchas cosas (Luis Pedro, 9, E2)

Que diga cosas que chequen con la palabra (Juan Salvador, 9, E2)

Mientras que los niños de 12 fueron mucho más específicos:

La segunda tiene más enriquecido el diálogo (Jéssica, 12, E2)

Como que ésta no tenía secuencia (Alejandro, 12, E2)

En lo que se refiere a las respuestas de *contenido*, apareció una tendencia hacia la expresión de respuestas morales:

Que se siente obediente en una banca esperando a su mamá

(Dulce, 9, E1)

Se le hizo injusto (María, 12, E2)

De respuestas sobre la presencia o ausencia de una relación causa-efecto:

Y por eso se tuvo que esconder (Hugo, 9, E1)

No entendí por qué se enojaba la niña (María, 12, E2)

Y de respuestas centradas en la resolución del obstáculo de la narración:

Su mamá aprendió a recogerlo (Antonio, 9, E1)

Así le dio una lección a la mamá al final (Alejandro, 12, E2)

Este tipo de respuestas prácticamente estuvo ausente en los niños más pequeños. Además, se observó que las respuestas morales dadas por los niños de 12 años ya trascienden el terreno del deber ser:

Está bien que vengan por nosotros (Édgar, 12, E1)

Darle una lección a su mamá no es muy bueno (María, 12, E2)

No hay que dejar a los niños en lados desconocidos (Óscar, 12, E1)

Notamos, por añadidura, que las respuestas relacionadas con la moral se dieron muy entrados los años escolares,¹¹ como también la expresión del pensamiento del títere narrador, presente sólo en los niños de 12 años y de la escuela 2:

Dijo lo que pensaba (Jéssica, 12, E2)

Dice lo que piensa (Juskani, 12, E2)

En cuanto a las respuestas de *actuación*, las concernientes a la relación entre el narrador y su auditorio, observamos cómo las que indican la comprensibilidad de la narración fueron bastante más frecuentes:

Como que se entendió un poco más (Leonora, 9, E2)

Lo explicó (Nayely, 12, E1)

Así le puedes entender mucho mejor (Jéssica, 12, E2)

Ahí como que no me queda claro (Alejandro, 12, E2)

¹¹ Lo anterior coincide con Kohlberg, quien con base en los trabajos de Piaget, encuentra que la expresión de juicios morales implica la capacidad para asumir el rol de otro, capacidad que empieza a darse de manera gradual a partir de los seis años (véase Hersh *et al.*, 1979). Este desarrollo continuará a lo largo de la adolescencia, como afirma Eisenberg, 1990: 241.

que las que hacen mención del auditorio al que va dirigido la misma:

Él hizo que nosotros hiciéramos risas (Martín, 9, E2)

Como que le daba pena hablar en público (Alejandro, 12, E2)

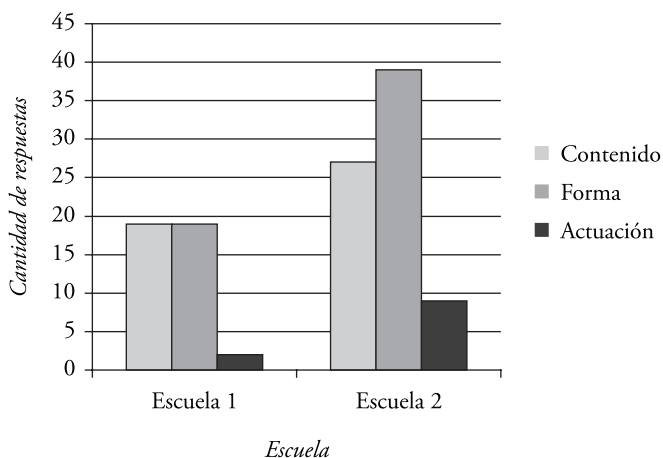
Hace que la gente se interese (Juskani, 12, E2)

En este último grupo de ejemplos volvemos a ver que el niño pequeño se basa en características concretas, mientras que el mayor va más allá de lo observable.

Comparación entre escuelas

Ya que hemos partido del supuesto de que el trabajo con textos en la escuela motiva en gran medida el desarrollo metatextual, se hizo necesaria una comparación entre las muestras de las dos escuelas. Obsérvese la siguiente gráfica:

GRÁFICA 4. *Tipos de respuestas por escuela para la tarea de reflexión sobre la estructura narrativa y los marcadores de evaluación*



Como puede apreciarse, los niños de la escuela 2 casi dan el doble de respuestas que los de la escuela 1. A su vez, no aparecen diferencias sustanciales en el tipo de respuestas en lo que a *contenido* se refiere, pero sí en cuanto a la *forma*. En este particular los niños de la escuela 2 producen casi el doble que los de la escuela 1, y muestran una mayor capacidad para expresar sus reflexiones sobre el texto mismo, independientemente del contenido. Algo similar ocurre con las respuestas de *actuación*. Más adelante intentaré dar una explicación a este fenómeno.

En el análisis cualitativo encontramos que mientras los niños de la escuela 1 tienden a centrarse en el desenlace del relato:

Se enojó su mamá (Paola, 9, E1)
La mamá se arrepintió (Diana, 12, E1)

los de la escuela 2 dan más respuestas relacionadas con los pensamientos del narrador, como ya ejemplifiqué, con la ruptura de la canonicidad:

Él solamente se escondió una vez (Juan Salvador, 9, E2)
Una vez no llegó su mamá (Alejandro, 12, E2)

y con elementos faltantes en la narración:

Dijo más cosas (Juan Salvador, 9, E2)
Le faltó más contenido (Juskani, 12, E2)

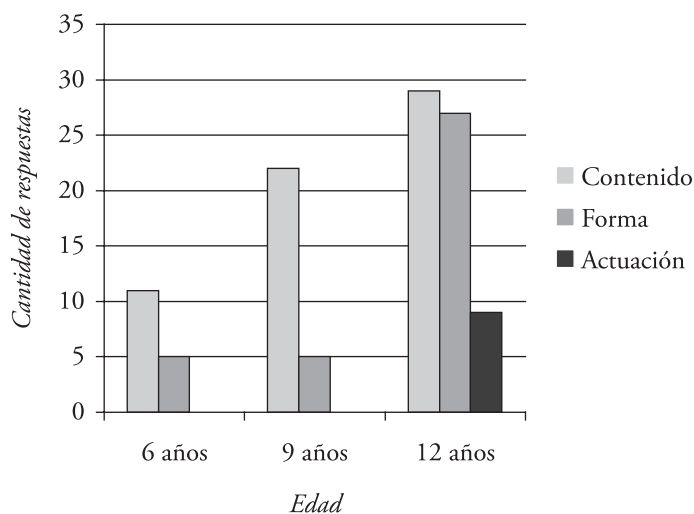
LA HABILIDAD PARA REFLEXIONAR SOBRE LA ESTRUCTURA NARRATIVA

En la segunda tarea de reflexión metalingüística, en la que los niños debían comparar dos textos, una narración y un guión, 88% eligió la

narración como el texto más parecido a una historia.¹² Como es de esperarse, una vez más aparecen diferencias entre edades y escuelas.

Comparación entre edades

GRÁFICA 5. *Tipo de respuestas por edades para la tarea de reflexión sobre la estructura narrativa*



Los datos muestran un incremento con la edad en la cantidad de respuestas: los niños de 12 expresan en promedio 8, mientras que los de 6 y los de 9 dan 2 y 3, respectivamente. Esto, además de confirmar un patrón ya encontrado en la tarea anterior, también concuerda con un estudio de Yussen y otros (1980) sobre una muestra de segundo, cuarto y sexto grados, en la que se reporta que, conforme crecen, los

¹² Entre los niños que no calificaron como más representativa la narración estuvieron de nueva cuenta Abril (6, E1) y Dulce (9, E1), además de Juan Salvador (9, E2). La primera no observó diferencias entre ambos textos y los últimos consideraron mejor el guión.

niños son cada vez más capaces de identificar los elementos importantes y críticos de la narración.

Un análisis más profundo revela, no obstante, que las respuestas relacionadas con el *contenido* son las más frecuentes y avanzan gradualmente conforme el niño desarrolla su lenguaje, mientras que las de *forma* son poco frecuentes en los niños de 6 y 9 años y se incrementan notablemente en los niños de 12. Tal hecho ya lo preveían Stevens y Yussen (1988: 285) al encontrar que sólo a partir del quinto grado los niños son capaces de proporcionar explicaciones precisas e informativas sobre la estructura narrativa. Por otra parte, sólo los niños de 12 años proporcionaron respuestas de *actuación*.

Cualitativamente podemos observar un desarrollo hacia la expresión de valores de verdad y morales, ausentes en los niños más pequeños:

Su historia es más verdadera (Hugo, 9, E1)

Debían de ser trabajadoras para ir por su alimento (Édgar, 12, E1)

Además, sólo los niños de nueve años se basaron en características relacionadas con el personaje:

Fue muy lista en subirse a un árbol (Leonora, 9, E2)

Tuvo mucha suerte la ardilla (Mónica, 9, E2)

En tanto que los de 12 años se abocaron en una valoración del deber ser:

Está mal que las águilas se coman a los animales (Édgar, 12, E1)

No fue trabajadora (Diana, 12, E1)

Lo anterior coincide con lo que observamos antes, y confirma de nuevo que la capacidad para hacer juicios de verdad y morales es de desarrollo tardío y lo es más aún la expresión de valores del deber ser.

Con la edad también aumentan las respuestas relacionadas con estructuras narrativas de contenido (obstáculo, ruptura de la canonicidad):

No pasó nada (María, 12, E2)

Tiene un nudo en el que pasan los problemas (Juskani, 12, E2)

Con respecto a la identificación de elementos faltantes, observamos una diferencia marcada entre los niños de 6 y 9 años, por un lado:¹³

Faltó el cielo (Édgar, 6, E2)

Faltaron las nueces (Martín, 6, E2)

Faltó de los hoyos (Paola, 9, E1)

y los de 12 por otro:

Fue más completa la historia (Jéssica, 12, E2)

Faltó suspenso (Juskani, 12, E2)

No hubo problema (Juskani, 12, E2)

Así, los niños pequeños aluden a objetos concretos específicos de la narración y los mayores se refieren a elementos faltantes en el texto. Aparece una vez más esa tendencia a ir desde lo concreto —relacionado con el contenido— hasta la reflexión centrada en el texto narrativo como tal, tendencia que, a su vez, se corresponde con el desarrollo del niño para ir desde un nivel local hacia uno global.

Atendiendo a las respuestas de *forma*, vemos que los más pequeños reflexionan sobre la longitud del texto, o sobre la manera en la que se expresa el narrador:

¹³ Éste es uno de los pocos casos en que los niños de nueve años se acercan más a los menores que a los mayores.

Estuvo un poquito más larga (Manuel, 6, E2)

Habló con más entusiasmo (Claudia, 6, E2)

Pero es sólo hasta los 12 años, en la escuela 2, cuando lo hacen sobre las estructuras narrativas y el género textual:

El desenlace es cuando se mete al agujero (Juskani, 12, E2)

Es como si fuera una crónica (Jéssica, 12, E2)

Es lo que acostumbran hacer en las historias (María, 12, E2)

Platicó como una anécdota que le sucedió a la ardilla (Alejandro, 12, E2)

Con lo anterior constatamos la tesis de Hicks (1990: 99): la reflexión sobre las estructuras narrativas y el género textual es una habilidad que empieza a desarrollarse al iniciar la educación primaria.

Finalmente, es importante señalar que las respuestas de *actuación* sólo aparecieron en los niños de 12 años, primordialmente de la escuela 2. Asimismo, cabe decir que fueron más comunes las respuestas que se refieren a la comprensibilidad del texto:

Se entendió más (Diana, 12, E1)

Tiene más sentido la historia del amarillo (María, 12, E2)

Sí se expresaba bien pero no se siente tanto (Juskani, 12, E2)

que las que hacen referencia al impacto del texto en el auditorio, presentadas únicamente por una niña de la muestra:

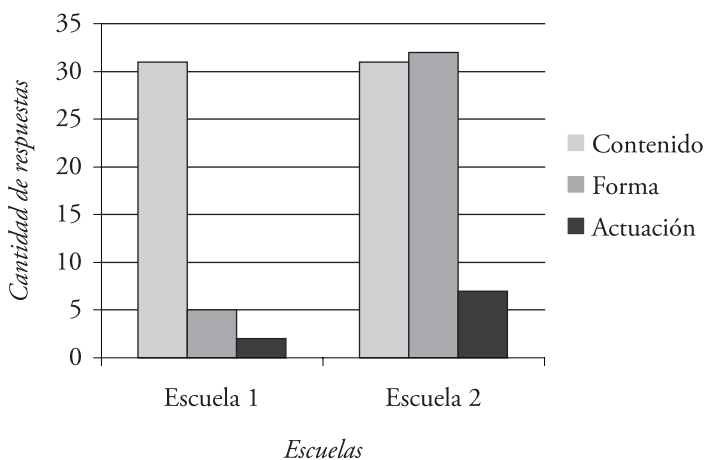
El de amarillo lo cuenta como si estuviera diciéndoselos a unos niños (Jéssica, 12, E2)

Lo hizo más divertido para los niños (Jéssica, 12, E2)

Comparación entre escuelas

Veamos los siguientes resultados:

GRÁFICA 6. *Respuestas por escuelas para la tarea de reflexión sobre la estructura narrativa*



Los niños de la escuela 2 presentaron casi el doble de respuestas que los niños de la escuela 1, cosa que refuerza nuestra afirmación de que los superan en el análisis de la narración como texto y en la referencia a estructuras textuales. Como ya mencioné, este tipo de habilidades se promueve primordialmente en la escuela, por lo que podemos decir que las tareas lingüísticas dadas en la escuela 2 favorecen más la reflexión sobre el texto narrativo que las de la escuela 1.

El análisis por tipo de respuestas se suma para confirmar lo anterior: si bien hay similitudes entre escuelas en las concernientes al *contenido*, éstas se terminan en las de *forma*, donde los niños de la escuela 2 rebasan seis veces a los de la escuela 1. Algo similar ocurre con la expresión de respuestas de *actuación*. Un análisis más minucioso muestra que mientras los niños de la escuela 1 centran sus respuestas en su conocimiento del mundo, en juicios morales y juicios de verdad:

Las ardillas comen nueces (Hugo, 9, E1)

Las ardillas deben de salir por sus nueces (Édgar, 12, E1)

Lo que contó sí fue verdad (Dulce, 9, E1)

los de la escuela 2 las relacionan más con los elementos de contenido propios de la narración (obstáculo, resolución, ruptura de la canonicidad):

El águila trató de perseguir a la ardilla (María, 12, E2)

No terminó de contar la historia (Manuel, 6, E2)

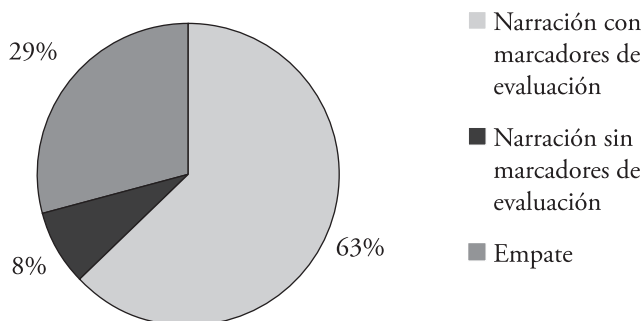
Lo está contando como muy rutinario (Jéssica, 12, E2)

Se hace patente que entre las escuelas existen maneras diferentes de reflexionar sobre las narraciones. Los niños de la escuela 1 dan respuestas que tienden a estar relacionadas con su vida cotidiana, mientras que los de la escuela 2 se centran más en el texto como tal. Es razonable concluir, como detallaré más adelante, que lo anterior está relacionado con la mayor experiencia en el análisis de textos en la escuela.

LA REFLEXIÓN SOBRE LOS MARCADORES DE EVALUACIÓN

Esta última tarea involucraba la reflexión metalingüística sobre textos narrativos; se le pidió al niño que comparara dos de ellos, uno con marcadores de evaluación y otro sin marcadores de evaluación. Los resultados mostraron, en primer lugar, grandes diferencias con respecto a las tareas anteriores en lo que se refiere a la elección del texto más representativo de una historia: de los 24 niños de la muestra, 63% eligió la narración con marcadores de evaluación como la mejor, mientras que 29% consideró ambas narraciones como buenas historias y 8% prefirió la que no incluía marcadores. La siguiente gráfica muestra estas tendencias:

GRÁFICA 7. *Porcentajes de narraciones elegidas en la tarea de reflexión sobre los marcadores de evaluación*



Es claro que para los niños la presencia de marcadores de evaluación no es tan importante como la estructura narrativa para catalogar un texto como narración. Lo constata el hecho de que una nada despreciable proporción de niños de la muestra considerara las dos narraciones como iguales. Además, dos niños de la escuela 2 argumentaron en favor de la narración sin marcadores:

A mí me gustó la segunda porque como que en la primera te lo describe un poquito más a detalle y como que no te la puedes imaginar así tú como tú quieras. Te la tienes que imaginar como te la dice él. (Alejandro, 12, E2)

La mejor historia ella porque como que no le dio mucha crema a sus tacos. (María, 12, E2)

Pareciera que para el niño la presencia de marcadores de evaluación es cuestión de gusto personal, o que depende del auditorio al que va dirigido el relato, como lo afirman algunos niños mayores, también de la escuela 2:

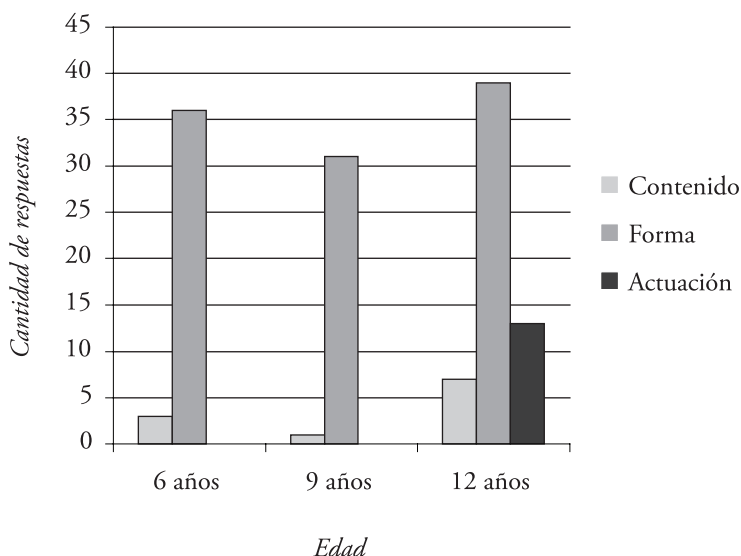
Depende también el gusto de la persona. También puede ser muy buena la historia sin detalles porque te la puedes imaginar tal vez más y a veces los detalles aburren (Jéssica, 12, E2)

Depende a quién se la cuentas porque, haz de cuenta, si se la cuentas a un niño sería bueno contársela como la contó la roja (María, 12, E2)

Comparación por edades

Veamos la siguiente gráfica:

GRÁFICA 8. *Tipo de respuestas por edades en la tarea de reflexión sobre los marcadores de evaluación*



En general, encontramos un comportamiento por tipo de respuesta muy diferente al de las tareas anteriores. Llama la atención la preponderancia de las respuestas de *forma* sobre las de *contenido*, así

como un desempeño similar en las tres edades, lo cual indica que no existen diferencias cuantitativas en la capacidad para reflexionar sobre la presencia de marcadores de evaluación. Por otro lado, y en concordancia con los resultados de las tareas anteriores, las respuestas de *actuación* aparecen de nuevo como tardías.

El análisis de los tipos de respuestas de *contenido* señaló diferencias en aquellas que hacen mención del pensamiento del narrador,¹⁴ presentes sólo en los niños de 12 años:

Dijo cómo pensó que era la tortuga para ella (Nayely, 12, E1)

Dijo lo que pensó (Juskani, 12, E2)

Como ya lo habíamos apuntado en la primera tarea, la reflexión sobre el pensamiento del otro se desarrolla tardíamente.

En lo que concierne a las respuestas de *forma*, apareció una tendencia generalizada a citar marcadores de evaluación, ya sean adverbios:

lento (Juan Carlos, 6, E1)

rápidamente (Leonora, 9, E2)

lentamente (Édgar, 12, E1)

adjetivos:

delicioso (Alexis, 6, E2)

triste (Luis Pedro, 9, E2)

preciosa (Diana, 12, E1)

o verbos evaluativos:

¹⁴ No se hicieron evidentes otras diferencias probablemente debido a que en esta tarea los niños expresaron muy pocas respuestas de contenido.

agradeció (Claudia, 6, E2)

sentía (Paola, 9, E1)

decidir (Juskani, 12, E2)

Por lo tanto, la presencia de este tipo de marcadores es detectada en las tres edades por igual, lo cual también ocurre con el factor de longitud del texto, que coincide con lo visto en la primera tarea. En contraste, las respuestas en las que se mencionan elementos lingüísticos y la expresión del narrador señalaron un desarrollo por etapas, que permite ubicar a los niños de 6 años, por un lado, y a los de 9 y 12, por otro. En la mención de elementos lingüísticos encontramos que los pequeños dieron respuestas más bien vagas:

También con más palabras (Manuel, 6, E2)

Mientras que los mayores utilizaron sus conocimientos de gramática:¹⁵

Porque el rojo dijo adjetivos calificativos (Luis Pedro, 9, E2)

Tenía adjetivos calificativos (Jéssica, 12, E2)

Tuvo muchos detalles así de adjetivos calificativos (Alejandro, 12, E2)

En cuanto a la expresión del narrador, los del primer grupo mencionaron características observables:

Tenía mejor voz que ésta (Claudia, 6, E2)

En tanto que los mayores fueron más allá:

¹⁵ Este tipo de reflexión, que responde a una reflexión metasintáctica, de desarrollo tardío y muy relacionada con la enseñanza escolarizada (véase Gombert, 1992: 62), sólo estuvo presente en los niños de la escuela 2.

La de rojo se sentía más segura (Jéssica, 12, E2)

Como que es más abierto (Juskani, 12, E2)

Estos resultados coinciden nuevamente con lo que vimos en las tareas anteriores.

Hay que destacar que sólo los niños de 12 años hicieron mención de los verbos evaluativos que marcan pensamientos del personaje (*decidir* y *pensar*). Así, el pensamiento del otro no llama la atención a los niños menores, lo que concuerda con los datos ya señalados.

Por último, como ya habíamos apuntado, las respuestas de *actuación* fueron muy poco frecuentes y aparecieron sólo en los niños mayores, predominantemente de la escuela 2. No obstante, aquí se invirtieron los papeles: fueron más frecuentes las relacionadas con el auditorio:

Depende de a quién se la cuenten (María, 12, E2)

Sí puede dar mensaje (Nayely, 12, E1)

que las que se referían a la comprensibilidad de la narración:

Le entendías mucho mejor que en la otra (Jéssica, 12, E2)

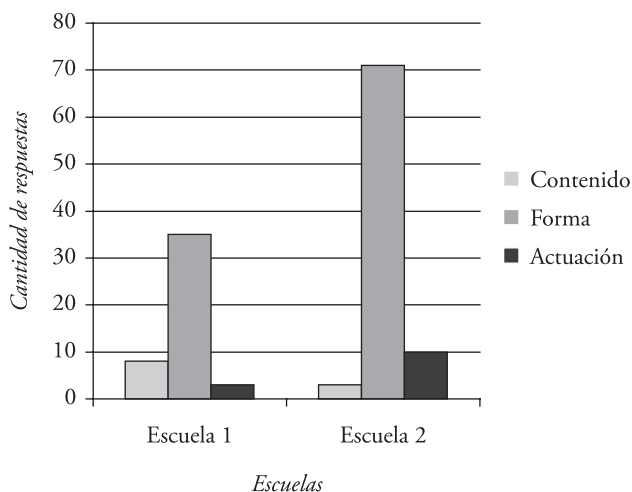
Se le entendió (María, 12, E2)

Lo que podemos concluir de lo anterior es que para los niños la comprensibilidad de la narración está más relacionada con la estructura textual que con la presencia de marcadores de evaluación, atribuyéndole a éstos básicamente una función estética dirigida al auditorio.

Comparación entre escuelas

Veamos los siguientes resultados:

GRÁFICA 9. *Tipo de respuestas por escuelas en tarea de reflexión sobre los marcadores de evaluación*



Como lo vimos en las otras dos tareas, los resultados muestran que los niños de la escuela 2 dan muchas más respuestas que los de la escuela 1. Por tipo de respuesta existe una tendencia mayor en los de la escuela 1 a producir respuestas de *contenido*, mientras que los de la escuela 2 dieron el doble de respuestas de *forma* y el triple de *actuación* que los primeros. En otras palabras, los niños de la escuela 2 tuvieron una mayor capacidad para expresar sus reflexiones con respecto al texto mismo, independientemente del contenido, y repitieron lo que ya observamos en las otras tareas.

En el análisis cualitativo de las respuestas de *contenido*, descubrimos una tendencia de los niños de la escuela 1 hacia la expresión de emociones:

Dijo lo que ella sintió (Diana, 12, E1)

Se sentía bien (Nayely, 12, E1)

Juicios morales:

Estuvo bien que se preocupara (Antonio, 9, E1)

Es bueno ayudarle a una amiga (Nayely, 12, E1)

Y juicios de verdad:

Los dos tuvieron razón (=dijeron la verdad) (Hugo, 9, E1)

Los niños de la escuela 2, en cambio, destacaron la relevancia de la información, aspecto más relacionado con la estructura textual:

Ya no había que decir que era malo si ya se sabe (Alejandro, 12, E2)

Que especifique más las cosas (Juan Salvador, 9, E2)

Lo anterior corrobora los datos de la segunda tarea: los niños de la escuela 1 prefieren respuestas relacionadas con su vida cotidiana, mientras que los de la escuela 2 se centran más en la reflexión del texto como tal. Más adelante daré la explicación de este fenómeno.

En lo que se refiere a las respuestas de *forma*, se encontró que los niños de la escuela 1 vieron el verbo evaluativo como un elemento útil para justificar la diferencia entre las narraciones. Esto probablemente se deba a que tales verbos marcan relaciones, sentimientos o aspectos morales (*agradecer*, *sentirse contento*, *preocuparse*), cuestiones a las que, como vemos, les atribuyen mucha importancia. En cambio, como es de esperarse, los niños de la escuela 2 centraron sus respuestas en características del texto narrativo (estructuras que van más allá de la oración, elementos lingüísticos presentes, longitud y género textual), así como en la expresión del narrador:

Con los detallitos hubo más aventura (María, 12, E2)

La roja agregó más palabras (Claudia, 6, E2)

Fue un poquito más larga (Manuel, 6, E2)

Una historia no puede ser así de como cuatro palabras (Juan Salvador, 9, E2)

Lo dijo con mucha felicidad (Luis Pedro, 9, E2)

Finalmente, en lo que respecta a las respuestas de *actuación*, hay una diferencia muy marcada entre los niños de ambas escuelas. Los de la escuela 1 tendieron a reflexionar sobre el impacto moral que la narración ocasiona en el auditorio (moralaja):

Le puedes decir a los demás niños que entre dos es mejor (Óscar, 12, E1)

Sí puede dar mensaje (Nayely, 12, E1)

En tanto que los de la escuela 2 se centraron en la narración misma:

Pienso que depende del gusto de la persona (Jéssica, 12, E2)

Esas palabras le llaman la atención a un niño pequeño (Alejandro, 12, E2)

La tendencia de los niños de la escuela 1 hacia la expresión de aspectos relacionados con la vida social y en los de la escuela 2 hacia un análisis del texto como tal nuevamente se hace evidente.

INFLUENCIA DEL TIPO DE TAREA SOBRE LA REFLEXIÓN DE LOS NIÑOS

Las tareas de reflexión sobre la narración que hemos discutido son de índole diversa y mostraron resultados distintos. A partir de ellos he planteado algunas reflexiones sobre el desarrollo metalingüístico y, específicamente, metatextual, que se da en los años escolares.

La elección de la narración

La preferencia de un texto sobre otro apunta hacia un grado creciente de dificultad, en que la comparación entre narración con marcadores de evaluación y guión sin marcadores resulta ser la más sencilla (primera tarea). Esto es lógico si consideramos que se trata de los textos más apartados entre sí. La distinción que sigue en dificultad en nuestro estudio es la de una narración y un guión (segunda tarea), donde casi todos los niños seleccionaron el primero como el mejor texto. Por último, las narraciones que sólo se distinguieron por su estilo (presencia o ausencia de marcadores de evaluación) no fueron tan transparentes para los niños (tercera tarea). En este último caso las tres opciones eran válidas pues, como incluso observan los mismos hablantes, la preferencia depende del gusto de cada persona. Todo esto nos muestra que, en general, el niño en edad escolar se da cuenta de que una narración debe tener una estructura obligatoria y que la presencia de marcadores de evaluación no forma necesariamente parte de ella.

Tipos de respuestas posibles

Al analizar el tipo de respuestas posibles para las tres tareas observamos que la primera y la tercera le proporcionaban al niño comparaciones más perceptibles que la segunda, ya que contaban con diferencias muy claras de forma en longitud y elementos lingüísticos (marcadores de evaluación). No así la segunda tarea, que mostraba diferencias no tan perceptibles por la forma del texto.

Este factor de “más o menos perceptible” tuvo gran impacto en las respuestas. Los niños menores de la escuela 1 fueron incapaces de reflexionar sobre las diferencias que existían entre los textos de la segunda tarea, mientras que los de 6 años de la escuela 2 y los de 9 de ambas mostraron un desempeño menor que el de los de 12. Además,

hallamos grandes diferencias entre escuelas, pues los niños de la 2 superaron a los de la 1 en la capacidad de reflexionar sobre la estructura. Esta tan clara tendencia de desarrollo no se presenta en las otras tareas y nos permite plantear dos conclusiones: 1) que la reflexión sobre la estructura narrativa es más compleja que aquella sobre elementos más perceptibles y 2) que la reflexión sobre la estructura de los textos se desarrolla en relación con una experiencia rica de trabajo con ellos, la cual se da de forma primordial en la escuela.

Tipo de respuestas

En este aspecto, encontramos que las respuestas de *contenido* fueron más frecuentes que las de *forma*, a menos que las características propias del texto no lo permitieran, como es el caso de la segunda tarea. Consecuentemente, el niño reflexiona en primera instancia sobre el contenido de la narración y sólo posteriormente sobre la narración como texto.

Otro hecho que se añade a lo anterior tiene que ver con las respuestas de *forma* y *actuación*: todos los niños son capaces de justificar su elección apelando a la longitud y a la presencia de ciertas palabras en el texto, pero es sólo hasta muy entrados los años escolares cuando van más allá del texto mismo y lo relacionan con la situación en que aparece.

ALGUNOS APUNTES SOBRE EL DESARROLLO METALINGÜÍSTICO

Nuestras observaciones en el nivel lingüístico descritas con anterioridad hallan su complemento en procesos similares del desarrollo metalingüístico, en los que igualmente encontramos factores *internos* y *externos* determinantes.

Profundicemos en los factores *internos*, presentes en todos los niños y, por tanto, de carácter más generalizado. Los datos mostraron dos tendencias generales en el desarrollo metatextual. La primera se relaciona con el acercamiento del niño al texto. Aquí es patente un avance desde la reflexión sobre el contenido (¿qué se dice?) hacia la manera en la que éste se expresa (¿cómo se dice?), para después cuestionar su función (¿para qué se dice?).¹

Además, podemos señalar una creciente capacidad en el niño para alejarse del lenguaje y analizarlo como algo externo. En una etapa inicial, parece encontrarse en una transición entre el pensamiento epilingüístico y el metalingüístico. Ya puede reflexionar de manera consciente sobre el lenguaje, pero todavía se centra en su significado funcional (pensamiento epilingüístico). Posteriormente, aprende a separar la forma y el contenido del texto y a analizar cada uno de manera aislada, lo que le permite reflexionar sobre la forma, independientemente del significado; es decir, puede alejarse lo necesario del lenguaje, observarlo desde afuera y analizarlo. En una última fase, ya cerca de los 12 años, el niño integra su análisis metalingüísti-

¹ Estos resultados coinciden con los de Applebee (1978: 88-125) y Edwards y Kirkpatrick (1999: 324-326) en lo que concierne a la reflexión sobre narraciones; con los de Hakes (1980: 99) sobre la expresión de juicios gramaticales, y con los de Ashkenazi y Ravid (1998: 375) acerca de la comprensión de bromas y juegos lingüísticos

co, es decir, ya es capaz de reflexionar sobre el texto como un todo formado por contenido, forma y función, lo que precisa un máximo alejamiento del lenguaje, que le permite no sólo analizar la forma, sino también juzgar sobre la función que juega el texto en la interacción comunicativa.

La segunda tendencia de desarrollo metatextual está relacionada con el tipo de aspectos que los niños analizan. Los datos mostraron que los más pequeños realizan reflexiones con base en criterios perceptibles, como los objetos concretos, las características de los personajes, la longitud del texto, entre otros. Los mayores, en cambio, son capaces de ir más allá de lo experimentado para pensar sobre aspectos que rebasan el contenido literal del texto; a saber, juicios morales, juicios de verdad, mención de elementos textuales y del pensamiento de los personajes y el narrador, entre otros.² Esto confirma las observaciones que, en el nivel lingüístico, hicimos sobre el uso de adjetivos, adverbios y verbos evaluativos.

Es interesante apuntar que las dos tendencias descritas muestran un paralelo con los resultados obtenidos para la producción narrativa. Tanto la reflexión metalingüística como el desarrollo lingüístico siguen un curso desde lo local hasta lo global. El niño primero se centra en los contenidos específicos y perceptibles del texto (aspecto local) y después va más allá de su literalidad y lo ve como un todo global, analizando su forma y su función comunicativa.

Abordemos ahora los factores *externos* que intervienen en el desarrollo metalingüístico. Los resultados sugieren diferencias entre escuelas en aspectos muy concretos. En primer lugar, si bien todos los niños mostraron una tendencia para ir de lo local a lo global, la manera en que expresan lo segundo es diferente para cada escuela. Así, los de la escuela 1 tienden a desarrollar sus reflexiones sobre aspectos

² El desarrollo de la capacidad desde lo literal hacia lo que va más allá de lo literal también ha sido documentado por Olson (1990: 108) en un análisis de las reflexiones que hacen los niños sobre textos escritos.

relacionados con la vida social, como el contenido del texto, los sentimientos, las relaciones sociales, los juicios morales y de verdad. En cambio, los de la escuela 2 encaminan su reflexión hacia un análisis del texto, la forma y la actuación, los elementos lingüísticos, las estructuras y los géneros narrativos. Apreciamos, asimismo, diferencias sustanciales entre escuelas en la cantidad, el tipo y la complejidad de las respuestas.

Estas diferencias indican que los niños de la escuela 2 están más preparados que los de la escuela 1 para analizar la narración como texto, cosa que además se complementa con su mayor capacidad para producir narraciones previamente planeadas. Si consideramos que estas habilidades se desarrollan gracias al contacto con la lengua escrita y, sobre todo, a la enseñanza formal de la misma, podemos concluir que las actividades a las que se enfrentan los niños de la escuela 2 favorecen más el desarrollo lingüístico y metalingüístico que las que viven los de la escuela 1. Encontramos entonces que, como señalan Ravid y Tolchinsky, “la naturaleza de cambio de la conciencia lingüística es el resultado combinado de desarrollo, experiencia lingüística y enseñanza escolar” (2004: 432; la traducción es mía).

A lo largo de estas páginas he expuesto que, al igual que el desarrollo lingüístico, la reflexión metalingüística se da gracias a factores internos (propios del niño) y externos (relacionados con el medio social y, específicamente, con el contacto con la escuela).³ En las reflexiones finales conjuntaremos lenguaje y metalenguaje, a fin de dar cuenta del desarrollo lingüístico en los años escolares de manera más integral.

³ Esto coincide con los resultados de Kemper y Vernooy (1993: 55).

REFLEXIONES FINALES

LENGUAJE, METALENGUAJE, COGNICIÓN Y MEDIO SOCIAL

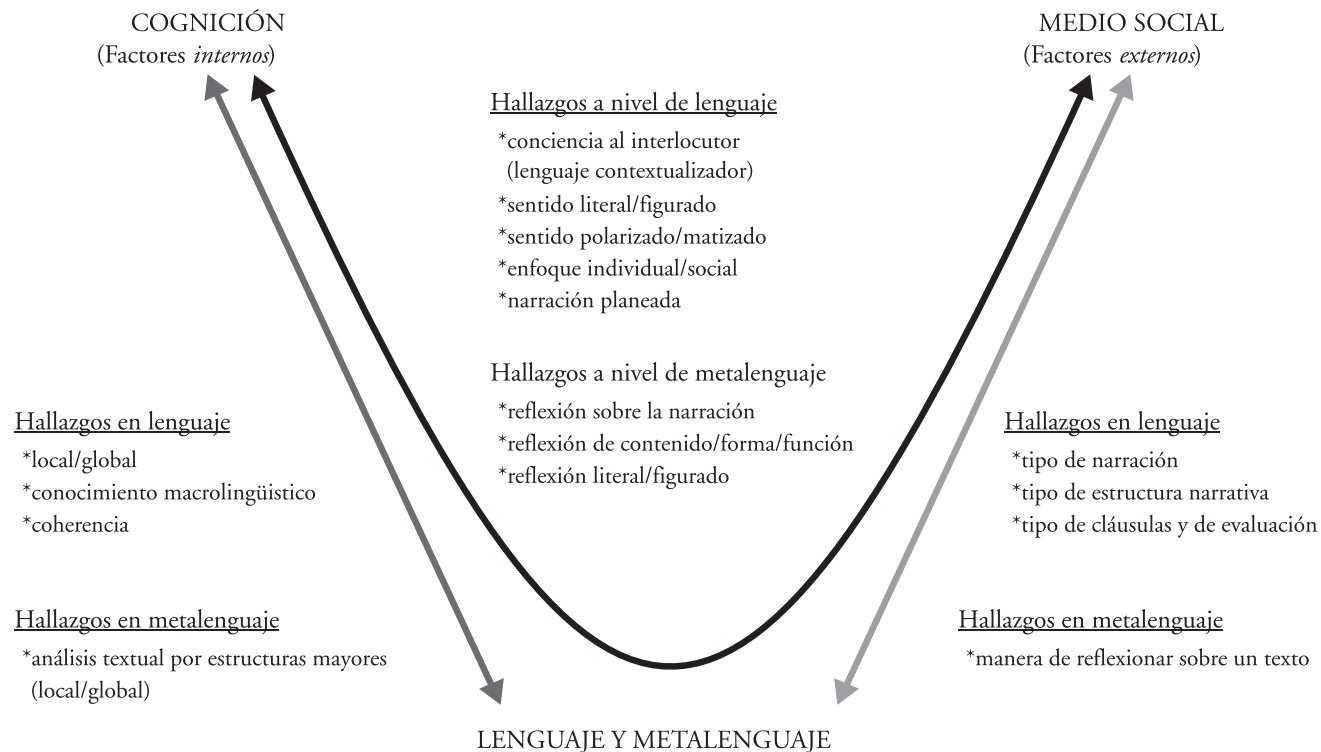
Language is a tool. We use it to do things.

ELIZABETH BATES, 1976

Hagamos un ejercicio de síntesis. Luego del análisis que emprendimos en los capítulos precedentes sobre los procesos que intervienen en el desarrollo lingüístico, tanto en el lenguaje como en el metalenguaje, ahora podemos establecer ciertos lineamientos generales del curso que sigue este desarrollo después de que el niño ingresa a la escuela.

Recordemos que en el nivel de lenguaje uno de los avances más importantes del desarrollo en los años escolares es la organización del discurso extendido. El niño cada vez toma más en cuenta la información que comparte con el oyente y las expectativas de éste con respecto a aspectos externos de la situación comunicativa (*lenguaje contextualizador*), de tal manera que crea un discurso más enfocado en el otro, más social e incluyente. Cuando el niño logra esto podemos afirmar que adquiere una competencia comunicativa, según la definición seminal de Hymes: “Él o ella adquiere la competencia sobre cuándo hablar, cuándo no, así como de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué manera” (1972: 277; la traducción es mía). En el ámbito del metalenguaje hemos descubierto la constante interrelación que existe entre comprensión y producción cuando el niño reflexiona sobre el lenguaje. Aunque normalmente resulte complicado discernir de manera inequívoca entre lo que es producción y lo que es comprensión, es evidente que se afectan la una a la otra.

Ahora lo interesante es poder conjuntar estas conclusiones, producto de niveles diferentes, para dar cuenta más completa del desa-

GRÁFICA 10. *Relación entre cognición, lenguaje-metalenguaje y medio social en el desarrollo del niño en los años escolares*

rollo lingüístico en los años escolares. Así, encontramos en primera instancia que *los desarrollos de lenguaje y metalinguaje están estrechamente interrelacionados*, como se evidencia en los resultados de nuestro estudio. Además, de los datos obtenidos se desprende que *existe un desarrollo de lenguaje y metalinguaje en los años escolares y que éste no puede separarse de la cognición y del medio social* o, lo que es lo mismo, existen factores internos (cognoscitivos) y externos (medio social) que se relacionan con el desarrollo lingüístico.¹ La gráfica 10 resume lo que queremos decir.

En lo que se refiere a los *factores internos*, la gráfica ilustra cómo lenguaje, metalinguaje y cognición se entretajan y siguen una misma tendencia de desarrollo en los años escolares (flecha gris oscura). En este particular, nuestro estudio logró constatar en todos los casos un desarrollo lingüístico como el que señalan Flavell y otros para la cognición:

Los niños menores frecuentemente basan sus juicios en *apariencias percibidas*, los mayores en *inferencias* que van más allá de la apariencia superficial a la *realidad* subyacente. Los niños menores son propensos a *centrar* su atención en un elemento único, sobresaliente (*centración*), los mayores a *descentrar* su atención y distribuirla más equitativamente a lo largo de todos los elementos importantes de la tarea (*descentración*). Los niños menores se enfocan en *estados* del problema, especialmente en el estado actual, mientras que los mayores también se percatan de las *transformaciones* que conectan un estado con el otro [1993: 169; cursivas en el original; la traducción es mía].

Son tales habilidades las que llevan al niño a manejar la información desde un enfoque local (relaciones lineales entre oraciones) hacia uno global (relaciones jerárquicas entre estructuras mayores.) En la narración esto se ve, por un lado, cuando utiliza sus conocimientos macrolingüísticos o de estructura y produce un texto más coherente,

¹ Al respecto también véase Berman (2004b: 9).

y, por otro, cuando reflexiona sobre el relato con base en estructuras mayores. El hecho de que este desarrollo sea similar en todos los niños sugiere que es de carácter más bien generalizado.

Aquí es interesante que mencionemos la comparación entre el lenguaje de los niños de nueve años con respecto a los de otras edades. Salvo escasas excepciones, estos niños se acercan más a los mayores que a los menores, lo cual sugiere que los primeros años escolares inciden de manera más determinante en el desarrollo lingüístico que los subsecuentes. Las excepciones, empero, indican que no todas las habilidades lingüísticas se desarrollan simultáneamente, sino que cada una presenta sus momentos críticos.

Los resultados disímiles obtenidos en las escuelas 1 y 2 constatan que *lenguaje y metalinguaje no se dan en un vacío, sino que se nutren del medio social* (flecha gris claro). En el nivel de lenguaje, la interacción social desarrolla aspectos diversos, entre los que destacan la selección del tipo de narración, el favorecimiento de ciertas estructuras y la cantidad y el tipo de cláusulas y evaluaciones; de manera paralela, en el metalinguaje influye en la manera en la que el niño reflexiona sobre el texto narrativo. En ambos niveles se observa una adecuación creciente del lenguaje al estilo lingüístico valorado en el entorno social.

Otro aspecto adicional, igualmente ilustrado en la gráfica, muestra que, mientras la interacción con la cognición favorece el desarrollo de habilidades para estructurar el texto narrativo (*qué se dice*), aquélla con el medio social incide en la forma en que se expresa éste (*cómo se dice*).

Pero refrámonos nuevamente a la gráfica: nos queda establecer qué papel juega la relación entre cognición y medio social (flecha negra). Recordemos en primer término que lenguaje, pensamiento y medio social están estrechamente interrelacionados; también, que la relación entre la cognición, aspecto interno e individual, y el medio social sólo es posible gracias al lenguaje. Como lo afirma Nelson (1996: 12), el lenguaje es un mediador entre pensamiento y medio social.

Nuestros hallazgos muestran el desarrollo de diversas habilidades lingüísticas relacionadas tanto con factores internos (cognición) como externos (medio social). Encontramos que si bien los niños de ambas escuelas siguen el mismo patrón de desarrollo (factores internos), los de la escuela 2 muestran ventajas sobre los de la escuela 1 (factores externos), dentro de las cuales destacan, para el nivel de lenguaje, los siguientes: *a*) la mayor conciencia del interlocutor (lenguaje contextualizador), *b*) el uso de sentidos más figurados, matizados y con enfoque en lo social y *c*) la mejor planeación de la narración. En el nivel de metalinguaje se desarrolla más la capacidad para reflexionar sobre la narración tomando en cuenta su contenido, su forma y su función.

Un análisis más profundo permite vislumbrar que estas habilidades involucran la presencia de un mismo aspecto: la capacidad de establecer una distinción entre lo que se dice y lo que se pretende decir.

Diversos autores² señalan que antes de los siete años los niños difícilmente distinguen entre la intención del hablante (lo que quiere decir) y su expresión (lo que dice); esto es, no se percatan de que, como señala Bonitatibus, “existen un sinnúmero de situaciones donde es importante reconocer que la emisión del hablante no es una representación exacta de su intención y que, por lo tanto, aunque uno pudo haber entendido la emisión, el significado detrás de ella permanece oscuro” (1988: 327; la traducción es mía). Para interpretar una emisión el niño pequeño se basa en la intención que le atribuye al hablante: es incapaz de analizar la emisión en sí. En contraste, los niños mayores aprenden a fijarse en el significado de las palabras mismas y pueden distinguir lo que se dice de lo que se quiere decir; las palabras adquieren así un mayor peso y dejan de ser sólo un medio de comunicación para convertirse además en objeto de análisis.

² Olson y Torrance, 1987: 158; Beal, 1988: 315; Bonitatibus, 1988: 327; Sotillo y Rivière, 1997: 42, entre otros.

El niño mayor empieza, entonces, a comprender, a utilizar y a reflexionar sobre términos con sentido matizado y figurado, a la vez que es capaz de planear una narración y de reflexionar sobre su forma. Además, la habilidad del niño para distinguir entre la intención del interlocutor y sus palabras, implica que sea capaz de atribuir a éste pensamientos y sentimientos propios, diferentes de los suyos; aprende, por tanto, a ponerse en el lugar del otro, lo que se traduce, por un lado, en un lenguaje más contextualizador y, por otro, en la reflexión sobre la repercusión del texto narrativo sobre el oyente.

Las diferencias que hallamos entre los niños de las dos escuelas para distinguir lo dicho de lo que se quiere decir obliga a explicar qué es lo que favorece el desarrollo de esta capacidad. Olson y Torrance (1990: 165) y Bonitatibus (1988: 333) afirman que la pertenencia del niño a una cultura escrita (*literacy*) juega un papel primordial en el proceso. La lengua escrita enfrenta al niño a situaciones lingüísticas diferentes, como señala Bonitatibus:

En la lengua oral lo que se quiere significar tiene prioridad sobre lo que se dijo; las palabras mismas son efímeras [...] La lengua escrita, por otro lado, tiende a revertir este énfasis. La escritura preserva la estructura superficial independientemente de lo que el autor haya querido significar. Así, la experiencia de leer y escribir, en la que una emisión es preservada o congelada, puede sensibilizar al niño sobre el hecho de que la emisión en sí misma tiene existencia y significado, de cierta manera independientes del significado y las intenciones del hablante o escritor [1988: 333; la traducción es mía].

En otros términos, al enfrentarse con la lengua escrita, el niño debe prestar atención a las palabras mismas³ y comprender que éstas no son una manifestación directa de la intención del hablante. De aquí que mientras mayor contacto tenga un niño con la lengua escri-

³ Véase también Olson (2002: 157) y Chafe (1985: 120).

ta, más oportunidad hallará de desarrollar las habilidades lingüísticas que involucran la diferenciación entre lo dicho y lo que se quiere decir (flecha negra).⁴ No debe sorprendernos, por tanto, que los niños de la escuela 2, pertenecientes en mayor grado a una cultura escrita, muestren notorias ventajas para su desarrollo en el entorno social sobre los de la escuela 1. Además, como señala Milosky (1994: 275), la capacidad para crear significados no literales —esto es, para distinguir entre lo dicho y lo que se quiere decir— es una habilidad altamente valorada por la sociedad e íntimamente relacionada con el éxito escolar.

Pero, ¿de qué manera incide la lengua escrita en el desarrollo lingüístico del niño? En nuestro estudio encontramos que la diferencia más acentuada entre sujetos de ambas escuelas se dio en la reflexión metatextual. Dado que tal capacidad se relaciona con el tipo de trabajo realizado con textos, aducimos que las tareas escolares centradas en la reflexión y en el uso comunicativo de la lengua (escuela 2) fomentan un mayor desarrollo que las centradas en su puro manejo mecánico (escuela 1).

Los datos también mostraron diferencias apreciables tanto en la manera de narrar como en la de reflexionar sobre la narración. Así, por ejemplo, los niños de la escuela 2 muestran ventajas sobre los de la escuela 1 en la planeación del discurso narrativo; los de la escuela 1 se desarrollan hacia una reflexión centrada en el contenido, las relaciones sociales y los juicios morales y de verdad, mientras que los de la escuela 2 lo hacen hacia el análisis del texto como texto (forma y función). Es claro que estos hechos no pueden deberse sólo a la in-

⁴ Bruner (2002: 88) coincide con lo anterior al afirmar que la palabra escrita, a diferencia de la oral, implica un distanciamiento del “aquí” y el “ahora”. Pero plantea además que este distanciamiento no sólo se da en la lengua escrita, sino, de manera previa en el desarrollo, aparece gracias a la construcción narrativa de la realidad. Por ello desde edades tempranas las narraciones permiten al niño adquirir experiencias con el distanciamiento y son, por ende, una base importante para la construcción de la pertenencia a la cultura escrita de los individuos.

fluencia que ejerce la escuela, sino, en general, al desarrollo de estilos diferentes para acercarse a la lengua, que hallan su origen en el marco de interacciones del niño dentro de su entorno social.

Significativamente, nos aventuraremos a proponer que los resultados encontrados en el medio escolar evidencian además un paralelo con los descritos por los estudiosos de las relaciones lengua hablada / lengua escrita en las sociedades orales y escritas.⁵ Así, en tanto que los niños de la escuela 1 narran y reflexionan sobre lo narrado de manera parecida a la de los miembros de las culturas orales (pensamiento social, colectivo; análisis textual con base en el contenido), los de la escuela 2 lo hacen como los de las culturas escritas (pensamiento individual, analítico; análisis textual con base en la forma). Complementando esto último, encontramos cómo, en términos generales, los niños de la escuela 1 se desarrollan en un entorno social (familiar y escolar) en que la lengua escrita juega un papel que con frecuencia es meramente instrumental, en tanto que los de la escuela 2 pertenecen a uno diferente en que la lengua escrita se valora como una actividad académica y de esparcimiento. Todo esto nos lleva a señalar, entonces, que la pertenencia a una cultura escrita determina el tipo de herramientas con las que cuenta el niño para producir lenguaje y para reflexionar sobre el mismo (Ravid y Tolchinsky, 2002: 420; Tolchinsky, 2004: 245). Como afirma Nippold: “un componente central del desarrollo lingüístico tardío es logro de la cultura escrita” (2004: 1; la traducción es mía).

Ahora, no todos los niños tienen las mismas oportunidades para acceder a una cultura escrita.⁶ Por ello esperaríamos que no todos los niños desarrollaran en igual grado la diferenciación entre lo dicho y

⁵ Véase Ong, 1982: 38-80; Olson, 1991: 333; Wells, 1981: 249; Edwards y Sienkewicz, 1990: 198, entre otros.

⁶ Véase, por ejemplo para el caso de nuestro país, los desalentadores resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Lectura (Goldin, 2006). De hecho, los niños de nuestra escuela 2 son, en sentido estricto, privilegiados, porque pertenecen de manera importante a la cultura escrita tanto en sus hogares como en la escuela.

lo que se quiere decir (flecha negra). Es aquí precisamente donde la escuela, junto con el hogar, adquiere una función primordial al ser, como dice Lerner, el ámbito en el que los niños, durante el proceso de alfabetización, podrían acceder a una cultura escrita.⁷

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores [2001: 25].

La escuela, entonces, debería ser un importante promotor de experiencias funcionales y comunicativas con la lengua que permitieran al niño desarrollar su lenguaje.⁸

No obstante lo anterior, y pese a que los libros de texto destacan la importancia de un enfoque funcional-comunicativo de la lengua, la realidad es muy diferente. Si seguimos a Lerner (2001: 27-32) diremos que, a diferencia de otros saberes que son escolarizables, la lectura y la escritura son prácticas sociales muy difíciles de enseñar. Por ello en muchas ocasiones, como en el caso de los de la escuela 1 de nuestro estudio, los niños se enfrentan a situaciones escolares como las que observa Barriga Villanueva:

Se evidencia que el meollo del problema no está tanto en los contenidos del libro como en el manejo que se hace de ellos. La escuela y el

⁷ Lo anterior no quiere decir que la pertenencia a una cultura escrita en casa, independientemente de la escuela, no influya también en este proceso. De hecho, dadas las características de los sujetos de nuestro estudio, no podemos diferenciar entre lo que aporta la escuela, por un lado, y el hogar, por el otro. Por ello resulta necesario encaminar futuras investigaciones hacia la búsqueda de respuestas en este sentido.

⁸ De hecho, no debemos olvidar, como afirma Colomer, que “formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita es uno de los principales objetivos educativos de la escuela” (2005: 37).

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 [1999: 96].

Motivados por todo esto se abre en México un reto de primera importancia en las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje durante los años escolares. Es necesario indagar sobre la manera en que la escuela puede favorecer una enseñanza más funcional y comunicativa de la lengua, analizando tanto la comprensión como la producción lingüística y esclareciendo con ello la interrelación que se establece entre ellas en los años escolares. Idealmente, ello permitiría al niño que asiste a la escuela acceder a las herramientas necesarias para desarrollar un lenguaje que sirva de base para la construcción activa de su conocimiento.⁹

Hasta ahora tenemos claro que lenguaje y metalinguaje están interrelacionados y no pueden separarse de la cognición y del medio social. A continuación propongo la unión de estos cuatro elementos en una explicación integral del desarrollo lingüístico en los años escolares, valiéndome para ello del siguiente esquema:

qué → qué y cómo → qué, cómo y para qué

Al inicio de los años escolares el niño se centra en el *qué* se dice, en el contenido de lo que se expresa, en la información que transmite el discurso: expresión y reflexión giran en torno a aspectos locales, concretos y observables, propios del contenido informativo.

A partir de los nueve años el panorama cambia; el niño adopta un análisis que lo aleja del mero contenido informativo y le permite

⁹ Al respecto véase también Cassany, Luna y Sanz (2003: 36-37).

abocarse a la organización y a la reflexión sobre la forma del discurso. Se da cuenta de que no sólo se debe transmitir información, sino que también es importante la manera en la que lo hace, el *cómo*. Entonces practica la adecuación de su texto al medio social. En el caso específico de las narraciones, aparecen formas de estructuración y evaluación que el entorno valora.

Alrededor de los 12 años el niño se coloca en una perspectiva aún más distanciada, global, que le permite la organización jerárquica de los elementos, es decir, va más allá del texto mismo. Además de la importancia de forma y contenido, observa que el discurso tiene una función comunicativa, un *para qué*. El discurso ocasiona una reacción en el interlocutor y el niño aprende, por una parte, a organizarlo con base en lo que considera que se espera de él y, por otra, a reflexionar sobre la función comunicativa que desempeña. El niño adecua, pues, su discurso a las expectativas de su medio social.

De todo lo anterior concluyo con una última apreciación sobre el saber lingüístico en los años escolares: el camino que sigue el niño en el desarrollo discursivo a partir del *qué* (contenido) hacia el *qué y cómo* (contenido y forma) para terminar en el *qué, cómo y para qué* (contenido, forma y función) habla de un proceso en el que intervienen simultáneamente una *reorganización* de conocimientos previos y una *acumulación* de capacidades lingüísticas cada vez más complejas, combinación encaminada hacia el perfeccionamiento de las habilidades que dan al lenguaje su último y fundamental sentido: el de herramienta vital para la comunicación humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel, y Clara-Ubalina Lorda (1999), *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel.
- AGUILAR, César Antonio (2003), *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*, tesis inédita de maestría en lingüística hispánica, México, UNAM.
- AKSU-KOC, Ayhan A., y Christiane von Stutterheim (1994), "Temporal relations in narrative: simultaneity", en Ruth Berman y Dan Isaac Slobin (eds.), *Relating Events in Narrative*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 393-455.
- ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina (2005), "Tiempo y aspecto en la narración de un 'bilingüe dormido'", en Margaret Lubbers Quesada y Ricardo Maldonado (eds.), *Dimensiones del aspecto en español*, México, Universidad Autónoma de Querétaro-UNAM.
- ALCINA FRANCH, Juan, y José Manuel Bleca (1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- APPLEBEE, Arthur N. (1978), *The Child's Concept of Story*, Chicago, University of Chicago Press.
- ASHKENAZI, Orit, y Dorit Ravid (1998), "Children's understanding of linguistic humour: an aspect of metalinguistic awareness", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 17, 2, 367-387.
- BAMBERG, Michael (1986), "A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships", *Linguistics*, 24, 277-284.
- (1987), *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- (1994), "Actions, events, scenes, plots and the drama: language and the constitution of part-whole relationships", *Language Sciences*, 16, 1, 39-79.

- (ed.) (1997a), *Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis*, edición especial del *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4.
- (ed.) (1997b), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- (1997c), "A constructivist approach to narrative development", en Michael Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 89-132.
- BAMBERG, Michael, D. L. Ammirati y Sheila Shea (1995), "What constitutes 'good' data for the study of language development? How children learn to talk about things with no name: 'double emotions'", en Philip W. Davis (ed.), *Alternative Linguistics: Descriptive and Theoretical Modes*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins.
- BAMBERG, Michael, y Judy Reilly (1996), "Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it", en Dan I. Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.), *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 329-341.
- BAMBERG, Michael, y Robin Damrad-Frye (1991), "On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies", *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- BAMBERG, Michael, y Virginia Marchman (1990), "What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries", *Papers in Pragmatics*, 4, 1-2, 58-121.
- (1991), "Binding and unfolding: towards the linguistic construction of narrative discourse", *Discourse Processes*, 14, 277-305.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (1990), *Entre lo sintáctico y lo discursivo: un análisis comparativo de habla infantil*, tesis inédita de doctorado en lingüística hispánica, México, El Colegio de México.
- (1999), "Cuatro décadas de enseñanza del español en México", *Español Actual*, 71, 83-100.
- (2002), *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*, México, El Colegio de México.

- BARTON, David (2007), *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford, Blackwell.
- BATES, E. (1976), *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*, Nueva York, Academic Press.
- BEAL, Carole R. (1988), "Children's knowledge about representations of intended meaning", en J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 315-325.
- BERKO GLEASON, Jean (1997), *The Development of Language*, Boston, Allyn and Bacon.
- BERKO GLEASON, Jean, y Gigliana Melzi (1997), "Mutual construction of narrative by mothers and children: cross-cultural observations", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 217-222.
- BERKO GLEASON, Jean, y Nan Berstein Ratner (1993), *Psycholinguistics*, Fort Worth, Hole, Rinehart and Winston.
- BERMAN, Ruth (1988), "On the ability to relate events in narrative", *Discourse Processes*, 11, 469-497.
- (1996), "Form and function in developing narrative abilities", en Dan I. Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.), *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 343-367.
- (2004a), "The role of context in developing narrative abilities", en Strömquist, Sven y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* [vol. 2], Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- (2004b), "Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition", en Ruth Berman (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins, 9-34.
- BERMAN, Ruth y Dan Isaac Slobin (1994), *Relating Events in Narrative*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- BERNSTEIN, Basil (1971), *Class, Codes and Control* [vol. 1: "Theoretical Studies towards a Sociology of Language"], Londres, Routledge and Kegan Paul.

- BESNIER, Niko (1990), "Language and affect", *Annual Review of Anthropology*, 19, 419-451.
- BIBER, Douglas, y Edward Finegan (1989), "Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect", *Text*, 9, 1, 99-124.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1998), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- BLISS, Lynn S., Allyssa McCabe y A. Elisabeth Miranda (1998), "Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children", *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.
- BOCAZ, Aura (1986), "Conectividad temporal y causal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera", *Lenguas Modernas*, 13, 79-98.
- (1989a), "Desarrollo de la referencia temporal adverbial", *Lenguas Modernas*, 16, 23-40.
- (1989b), "Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 27, 5-22.
- (1996), "El pasaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles", *Lenguas Modernas*, 23, 49-70.
- BONITATIBUS, Gary (1988), "What is said and what is meant in referential communication", en Janet W. Astington, Paul L. Harris y David R. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 326-338.
- BONNOTTE, Isabelle, y Michel Fayol (1997), "Cognitive representations of predicates and the use of past tenses in French: a developmental approach", *First Language*, 17, 75-101.
- BOOTH, James R., y William S. Hall (1995), "Development of the understanding of the polysemous meanings of the mental-state verb *know*", *Cognitive Development*, 10, 529-549.
- BOTVIN, Gilbert J., y Brian Sutton-Smith (1977), "The development of structural complexity in children's fantasy narratives", *Developmental Psychology*, 13, 4, 377-388.
- BOWERMAN, Melissa (1982), "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", en Eric Wanner y Lila R. Gleitman (eds.), *Lan-*

- guage Acquisition: The State of the Art*, Cambridge, Cambridge University Press, 319-343.
- BRUNER, Jerome (1982), "The formats of language acquisition", *American Journal of Semiotics*, 1, 3, 1-16.
- (1983), *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*, México, Paidós.
- (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- (1992), "The narrative construction of reality", en Beilin, Harry y Peter Pufall (eds.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 229-248.
- (2002), "Narrative distancing: a foundation of literacy", en Jens Brockmeier, Min Wang y David R. Olson (eds.), *Literacy, Narrative and Culture*, Richmond, Curzon.
- BURGER, Lisa K., y Peggy J. Miller (1999), "Early talk about the past revisited: affect in working-class and middle-class children's co-narrations", *Journal of Child Language*, 26, 133-162.
- BURNS, M. Susan, Peg Griffin y Catherine E. Snow (2000) (eds.), *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia* [adaptación de Alma Carrasco Altamirano y Leonor Vargas Gil Lamadrid], México, SEP-FCE.
- CAMERON, Catherine A., y Min Wang (1999), "Frog, where are you? Children's narrative expression over the telephone", *Discourse Processes*, 28, 3, 217-236.
- CARTAGENA, Nelson (1999), "Los tiempos compuestos", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española* [vol. 2: "Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales"], Madrid, Espasa Calpe, 2867-2934.
- CASSANY, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz (2005), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CAZDEN, Courtney B. (1976), "Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience", en J. S. Bruner,

- Alison Jolly y Kathy Sylva (eds.), *Play: Its Role in Development and Evolution*, Harmondsworth, Penguin, 603-608.
- CHAFE, Wallace (1985), "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing", en David R. Olson, Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 105-123.
- CHANEY, Carolyn (1994), "Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class", *Applied Psycholinguistics*, 15, 3, 371-394.
- CLARK, Eve V. (1990), "Speaker perspective in language acquisition", *Linguistics*, 28, 1201-1220.
- (1995), "Later lexical development and word formation", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Cambridge, MA, Basil Blackwell, 393-411.
- COLOMER, Teresa (2005), *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CRYSTAL, David (1996), "Language play and linguistic intervention", *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 3, 328-344.
- DAIUTE, Colette, y Katherine Nelson (1997), "Making sense of the sense-making function of narrative evaluation", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 207-215.
- DEMONTE, Violeta (1999), "El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española* [vol. 1: "Sintaxis básica de las clases de palabras"], Madrid, Espasa Calpe, 129-310.
- EDWARDS, Harold T., y Anita G. Kirkpatrick (1999), "Metalinguistic awareness in children: a developmental progression", *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 4, 313-329.
- EDWARDS, Viv, y Thomas J. Sienkewicz (1990), *Oral Cultures Past and Present*, Cambridge, MA, Basil Blackwell.
- EISENBERG, Nancy (1990), "Prosocial development in early and mid-adolescence", en Raymond Montemayor, Gerald R. Adams y Thomas P.

- Gullota (eds.), *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period?*, Newbury Park, CA, SAGE, 240-268.
- ELY, Richard (1997), "Language and literacy in the school years", en Jean Berko Gleason (ed.), *The Development of Language*, Boston, Allyn and Bacon, 398-439.
- ELY, Richard, y Jean Berko Gleason (1995), "Socialization across contexts", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Cambridge, MA, Basil Blackwell, 251-270.
- FAYOL, Michel, Maya Hickmann, Isabelle Bonnotte y Jean-Émile Gombert (1993), "The effects of narrative context on French verbal inflections: a developmental perspective", *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 4, 453-478.
- FINEGAN, Edward (1995), "Subjectivity and subjectivisation: an introduction", en Dieter Stein y Susan Wright (eds.), *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-15.
- FLAVELL, John H., Patricia H. Miller y Scott A. Miller (1993), *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- FLEISHER FELDMAN, Carol (1991), "Metalenguaje oral", en David R. Olson y Nancy Torrance (comp.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, 71-90.
- FRANCIS, Norbert (1999), "Bilingualism, writing and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second languages", *Applied Psycholinguistics*, 20, 533-561.
- FRENCH, Lucía A. (1986), "The language of events", en Katherine Nelson (ed.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 119-136.
- GÁRATE LARREA, Milagros (1994), *La comprensión de cuentos en los niños: un enfoque cognitivo y sociocultural*, Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA FAJARDO, Josefina (1997), "Modalidad: hacia un marco de análisis", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (eds.), *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL* [vol. 1: "Lingüística"], México, El Colegio de México, 193-210.

- GIVÓN, Talmy (1984), *Syntax: A Functional-Typological Introduction* [vol. 1], Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins.
- GOLDIN, Daniel (ed.) (2006), *Encuesta Nacional de Lectura: informes y evaluaciones*, México, UNAM-Conaculta.
- GOMBERT, Jean-Émile (1992), *Metalinguistic Development*, Chicago, University of Chicago Press.
- HAKES, David T. (1980), *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Berlín, Springer-Verlag.
- HERSH, Richard, Diana P. Paolitto, y Joseph Reimer (1979), *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- HESS ZIMMERMANN, Karina (2003), “El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles”, tesis de doctorado en lingüística, México, El Colegio de México.
- HEWITT, Lynne E., y Judith F. Duchan (1995), “Subjectivity in children’s fictional narrative”, *Topics in Language Disorders*, 15, 4, 1-15.
- HICKMANN, Maya (1985), “The implications of discourse skills in Vygotsky’s developmental theory”, en James V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 236-257.
- (1986), “Psychosocial aspects of language acquisition”, en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 9-29.
- (1987a), “Introduction: language and thought revisited”, en Maya Hickmann (ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Orlando, FL, Academic, 2-13.
- (1987b), “The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory”, en Maya Hickmann (ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Orlando, FL, Academic, 165-184.
- (1995), “Discourse organization and the development of reference to person, space and time”, en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Cambridge, MA, Basil Blackwell, 194-218.

- (1997), "Information status and grounding in children's narratives: a crosslinguistic perspective", en Jean Costermans y Michel Fayol (eds.), *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 221-243.
- (2004a), "Coherence, cohesion and context", en Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (2004), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* [vol. 2], Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- (2004b), *Children's Discourse: Person, Space and Time across Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HICKMANN, Maya, y Henriëtte Hendriks (1999), "Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese", *Journal of Child Language*, 26, 419-452.
- HICKMANN, Maya, Henriëtte Hendriks, Françoise Roland, y James Liang (1996), "The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese", *Journal of Child Language*, 23, 591-619.
- HICKMANN, Maya, Michèle Kail y Françoise Roland (1995), "Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge", *First Language*, 15, 3 (45), 277-300.
- HICKS, Deborah (1990), "Narrative skills and genre knowledge: ways of telling in the primary school grades", *Applied Psycholinguistics*, 11, 83-104.
- HOFF-GINSBERG, Erika (1997a), *Language Development*, Pacific Grove, CA, Brooks / Cole.
- (1997b), "Frog stories from our four-year-olds: individual differences in the expression of referential and evaluative content", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 223-227.
- HUDSON, Judith A., y Lauren R. Shapiro (1991), "From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives", en Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.), *Developing Narrative Structure*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 89-136.
- HYMES, Dell H. (1972), "On communicative competence", en J. B. Pride y Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 269-293.

- IRALDE, Lydie, y Sophie Danieau (1997), "Capacités metalinguistiques chez l'enfant de 8 à 13 ans dans une tâche d'auto- et d'hetero-correction d'un récit", *Le Langage et l'Homme*, 34, 4, 129-145.
- IWASAKI, Shoichi (1993), *Subjectivity in Grammar and Discourse*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins.
- KAIL, Michèle, e Inés Sánchez y López (1997), "Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective", *First Language*, 17, 1 (47), 103-130.
- KALMAN, Judith (2004), *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI-UNESCO Institute for Education.
- KARMILOFF, Kyra, y Annette Karmiloff-Smith (2001), *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1981), "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production", en Werner Deutsch (ed.), *The Child's Construction of Language*, Londres-Nueva York, Academic Press, 121-147.
- (1986), "Some fundamental aspects of language development after age 5", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 307-323.
- (1987), "Function and process in comparing language and cognition", en Maya Hickmann (ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Orlando, FL, Academic, 185-202.
- KEMPER, Robert L., y Aliette R. Vernooy (1993), "Metalinguistic awareness in first graders: a qualitative perspective", *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 1, 41-57.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1986), *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.
- KERNAN, Keith T. (1977), "Semantic and expressive elaboration in children's narratives", en Susan Ervin-Tripp y Claudia Mitchell-Kernan (eds.), *Child Discourse*, Nueva York, Academic Press, 91-102.

- KOVACCI, Ofelia (1999), "El adverbio", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española* [vol. 1: "Sintaxis básica de las clases de palabras"], Madrid, Espasa Calpe, 705-786.
- KÜNTAY, Aylin, y Keiko Nakamura (2004), "Linguistic strategies serving evaluative functions", en Sven Strömquist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* [vol. 2], Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- LABOV, W. (1972), *Language in the Inner City*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W., y J. Waletzky (1997), "Narrative analysis: oral versions of personal experience", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 3-38 [reimpresión del artículo original de 1967].
- LENER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP-FCE.
- MAYNARD, Senko K. (1993), *Discourse Modality: Subjectivity, Emotion and Voice in the Japanese Language*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins.
- MCCABE, Allyssa (1991), "Preface: structure as a way of understanding", en Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.), *Developing Narrative Structure*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- (1997), "Developmental and cross-cultural aspects of children's narration", en Michael Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 137-174.
- MCCABE, Allyssa, y Carole Peterson (1984), "What makes a good story?", *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, 6, 457-480.
- (1997), "Meaningful 'mistakes': the systematicity of children's connectives in narrative discourse and the social origins of this usage about the past", en Jean Costermans y Michel Fayol (eds.), *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 139-154.
- MCCARTHY, Michael, y Ronald Carter (1997), "Grammar, tails and affect", *Text*, 17, 3, 405-429.
- MCCLANE, Joan B., y Gillian D. McNamee (1990), *Early Literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

- MENYUK, Paula (1988), *Language Development: Knowledge and Use*, Boston, Scott Foresman.
- MICHAELS, Sarah (1981), "'Sharing time': children's narrative styles and differential access to literacy", *Language in Society*, 10, 423-442.
- MIGUEL, Elena de (1999), "El aspecto léxico", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española* [vol. 2: "Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales"], Madrid, Espasa Calpe, 2977-3060.
- MILLER, Peggy J., y Linda L. Sperry (1988), "Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience", *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- MILOSKY, Linda M. (1994), "Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees", en Geraldine P. Walach (ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications*, Nueva York, Macmillan, 275-303.
- MINAMI, Masahiko, y Allyssa McCabe (1995), "Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns", *Journal of Child Language*, 22, 423-445.
- MIRANDA, Elisabeth (1995), *Semantic and Pragmatic Analyses of Narrative Discourse in Language Impaired and Nonimpaired Children*, tesis inédita de doctorado en educación, Cambridge, MA, Universidad de Harvard.
- MIRANDA, Elisabeth, Allyssa McCabe, y Lynn S. Bliss (1998), "Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with specific language impairment", *Applied Psycholinguistics*, 19, 647-667.
- MONTES MIRÓ, Rosa Graciela (1994), "El desarrollo del conocimiento metalingüístico en el niño", en Adrián S. Gimete-Welsh (comp.), *Escritos: semiótica de la cultura: segundo encuentro nacional de estudiosos de la semiótica (noviembre de 1993)*, Oaxaca, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 277-297.
- MOORE, Mary E., y Judith R. Johnston (1993), "Expressions of past time by normal and language-impaired children", *Applied Psycholinguistics*, 14, 515-534.

- NELSON, Katherine (1991), "Remembering and telling: a developmental story", *Journal of Narrative and Life History*, 1, 109-117.
- (1996), *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2000), "Narrative time and the emergence of the encultured self", *Culture & Psychology*, 6, 2, 183-196.
- NICOLOPOULOU, Ageliki (1996), "Narrative development in social context", en Dan I. Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.), *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 369-390.
- (1997), "Children and narratives: toward an interpretive and socio-cultural approach", en Michael Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 179-215.
- NINIO, Anat, y Catherine E. Snow (1996), *Pragmatic Development*, Boulder CO, Westview.
- NIPPOLD, Marilyn (1998), *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*, Austin, TX, Pro-Ed.
- (2000), "Language development during the adolescent years", *Topics in Language Disorders*, 20, 2, 15-28.
- (2004), "Research on later language development. International perspectives", en Ruth Berman (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins, 1-8.
- OCHS, Elinor (1979a), "Planned and unplanned discourse", en Talmy Givón (ed.), *Syntax and Semantics* [vol. 12: "Discourse and Syntax"], Nueva York, Academic Press, 51-80.
- (1997), "Narrative", en Teun A. van Dijk (ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* [vol. 1], Londres, SAGE, 185-207.
- OCHS, Elinor, y Lisa Capps (1996), "Narrating the self", *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- OCHS, Elinor, Carolyn Taylor, Dina Rudolph, y Ruth Smith (1992), "Storytelling as a theory-building activity", *Discourse Processes*, 15, 37-72.
- OCHS, Elinor, y Bambi Schieffelin (1989), "Language has a heart", *Text*, 9, 1, 7-25.

- OLSON, David R. (1990), "Thinking about narrative", en Bruce K. Britton y A. D. Pellegrini (eds.), *Narrative Thought and Narrative Language*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 99-III.
- (1991), "La cultura escrita como actividad metalingüística", en David R. Olson y Nancy Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, 333-357.
- (2002), "What writing does to the mind", en Eric Amsel y James P. Byrnes (eds.), *Language, Literacy and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 153-165.
- OLSON, David R., y Nancy Torrance (1987), "Language, literacy and mental states", *Discourse Processes*, 10, 157-167.
- (1991), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- ONG, Walter J. (1982), *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, FCE.
- ORTEGA ALCÁNTARA, Jhaneffer (2007), "Desarrollo de la referencia anafórica a través de los clíticos de objeto en el discurso narrativo de niños en edad escolar", tesis de maestría en lingüística, México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- PARRA VELASCO, María Luisa, "¿Es una 'oración negativa'? Un estudio exploratorio sobre la reflexión metalingüística en niños de edad escolar", tesis de doctorado en lingüística, México, El Colegio de México.
- PERERA, Katharine (1986), "Language acquisition and writing", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 494-518.
- PERNER, Josef (1988), "Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction", en Janet W. Astington, Paul L. Harris y David R. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 271-294.
- PERRONI, Maria Cecilia (1993), "On the acquisition of narrative discourse: a study in Portuguese", *Journal of Pragmatics*, 20, 559-577.
- PETERSON, Carole (1990), "The who, when and where of early narratives", *Journal of Child Language*, 17, 433-455.

- PETERSON, Carole, Beulah Jesso, y Allyssa McCabe (1999), "Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study", *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- PETERSON, Carole, y Allyssa McCabe (1983), *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*, Nueva York-Londres, Plenum Press.
- (1987), "The connective 'and': do older children use it less as they learn other connectives?", *Journal of Child Language*, 14, 375-381.
- (1991), "Linking children's connective use and narrative macrostructure", en Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.), *Developing Narrative Structure*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 29-53.
- (1992), "Parental styles of narrative elicitation: effect on children's narrative structure and content", *First Language*, 12, 299-321.
- (1994), "A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill", *Developmental Psychology*, 30, 6, 937-948.
- PONTECORVO, Clotilde (1997), "Introduction. Studying writing and writing acquisition today: a multidisciplinary view", en Clotilde Pontecorvo (ed.), *Writing Development: An Interdisciplinary View*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins, xv-xxxi.
- QUASTHOFF, Uta (1997), "An interactive approach to narrative development", en Michael Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 51-83.
- RAVID, Dorit, y Liliana Tolchinsky (2002), "Developing linguistic literacy: a comprehensive model", *Journal of Child Language*, 29, 417-443.
- REILLY, Judy S. (1992), "How to tell a good story: the intersection of language and affect in children's narratives", *Journal of Narrative and Life History*, 2, 4, 355-377.
- REYES TRIGOS, Claudia (1996), *Narrar a los seis años: algunas características de las narraciones producidas por niños de la Ciudad de Monterrey*, tesis inédita de doctorado en lingüística, México, El Colegio de México.
- RIVIÈRE, Ángel, María Sotillo, Encarnación Sarr, y María Núñez (1994), "Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo", *Estudios de Psicología*, 51, 23-32.

- RODRÍGUEZ ARREDONDO, Oralia (1993), *El uso de los modos verbales en enunciados causales, finales y condicionales de niños mexicanos de seis años*, tesis inédita de doctorado en lingüística y literatura hispánicas, México, El Colegio de México.
- ROMAINE, Suzanne (1984), *The Language of Children and Adolescents*, Nueva York, Basil Blackwell.
- ROTH, Froma P., y Nancy J. Spekman (1986), "Narrative discourse: spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 1, 8-23.
- SANDERS, José, y Gisela Redeker (1996), "Perspective and the representation of speech and thought in narrative discourse", en Gilles Fauconnier y Eve Sweetser (eds.), *Spaces, Worlds and Grammar*, Chicago-Londres, University of Chicago Press, 290-317.
- SCHLEPPEGRELL, Mary J. (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- SEBASTIÁN, Eugenia, y Dan I. Slobin (1994), "Development of linguistic forms: Spanish", en Ruth A. Berman y Dan I. Slobin (eds.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 239-284.
- SECO, Rafael (1989), *Manual de gramática española*, Buenos Aires, Aguilar.
- SERRA, Miquel, Elisabet Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel, y Melina Aparici (2000), *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SHIRO, Martha (1998), *Los pequeños cuentacuentos: el desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar*, trabajo de ascenso para profesor asociado, Caracas, Universidad de Venezuela.
- SIGNORINI, Angela, y Ana María Borzone de Manrique (1988), "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos", *Revista Argentina de Lingüística*, 4, 1-2, 91-117.
- SILVA, Marilyn N. (1991), "Simultaneity in children's narratives: the case of *when*, *while* and *as*", *Journal of Child Language*, 18, 641-662.
- SMITH-CAIRNS, Helen (1996), *The Acquisition of Language*, Austin, TX, Pro-Ed.

- SNOW, Catherine E. (1986), "Conversations with children", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 363-375.
- SNOW, Catherine E., y Alison Imbens-Bailey (1997), "Beyond Labov and Waletzky: the antecedents of narrative discourse", *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, 197-207.
- SOTILLO, María, y Ángel Riviére (1997), "Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales", *Estudios de Psicología*, 57, 39-59.
- STEIN, Nancy L., y Elizabeth R. Albro (1997), "Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories", en Michael Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 5-44.
- STEIN, Nancy L., y C. G. Glenn (1979), "An analysis of story comprehension in elementary school children", en Roy O. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- STEIN, Nancy L., y Margaret Policastro (1984), "The concept of story: a comparison between children's and teacher's viewpoints", en Heinz Mandl, Nancy L. Stein y Tom Trabasso (eds.), *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 113-155.
- STEVENS, Barbara, y Steven R. Yussen (1988), "What's wrong? Children's detection of subtle order violation in narratives", *Journal of Genetic Psychology*, 149, 3, 277-291.
- STRÖMQVIST, Sven, y Ludo Verhoeven (eds.) (2004), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* [vol. 2], Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- TANNEN, Deborah (1985), "Relative focus on involvement in oral and written discourse", en David R. Olson, Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 124-147.
- TOLCHINSKY, Liliana (2004), "The nature and scope of later language development", en Ruth Berman (ed.), *Language Development across*

- Childhood and Adolescence*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins, 233-247.
- TRABASSO, Tom, Tom Secco, y Paul van den Broek (1984), "Causal cohesion and story coherence", en Heinz Mandl, Nancy L. Stein y Tom Trabasso (eds.), *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 83-III.
- TUNMER, William E., y Judith A. Bowey (1984), "Metalinguistic awareness and reading acquisition", en W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*, Berlín, Springer-Verlag, 144-168.
- TUNMER, William E., y Marion E. Myhill (1984), "Metalinguistic awareness and bilingualism", en W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*, Berlín, Springer-Verlag, 169-187.
- VYGOTSKY, Lev S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- (1986), *Thought and Language*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- WARREN, Amye R., y Laura A. McCloskey (1997), "Language in social contexts", en Jean Berko Gleason (ed.), *The Development of Language*, Boston, Allyn and Bacon, 210-258.
- WEBER, Ursula (1989), "Zur Entwicklung von Diskursfähigkeit in der späteren Kindheit", *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 17, 1, 1-21.
- WELLS, Gordon (1981), "Language, literacy and education", en Gordon Wells (ed.), *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 240-276.
- (1985), "Preschool literacy-related activities and success in school", en David R. Olson, Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 229-255.
- WESTBY, Carol E. (1998), "Communicative refinement in school age and adolescence", en William O. Haynes y Brian B. Shulman (eds.), *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications*, Baltimore, Williams and Wilkins, 311-360.

- WIGGLESWORTH, Gillian (1997), "Children's individual approaches to the organization of narrative", *Journal of Child Language*, 24, 279-309.
- YUSSEN, Steven R., Samuel R. Mathews II, Ray R. Buss, y Patrick T. Kane (1980), "Developmental change in judging important and critical elements of stories", *Developmental Psychology*, 16, 3, 213-219.

APÉNDICES

APÉNDICE A. DATOS SOBRE LOS NIÑOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

AI. DATOS SOBRE OCUPACIÓN Y ESCOLARIDAD DE LOS PADRES DE LOS NIÑOS POR ESCUELAS

CUADRO 17. *Datos sobre ocupación y educación de los padres
de los niños de la escuela 1*

	<i>Nombre</i>	<i>Ocupación padre</i>	<i>Educación padre</i>	<i>Ocupación madre</i>	<i>Educación madre</i>
6 años	Abril	mecánico	secundaria	hogar	secundaria
	Xóchitl	empleado	secundaria	hogar	primaria
	Édgar	empleado	secundaria	hogar	secundaria
	J. Carlos	soldador	primaria	hogar	primaria
9 años	Dulce	—	—	cocinera	secundaria
	Paola	empleado	vocacional	hogar	primaria
	Antonio	chofer	secundaria	hogar	secundaria
	Hugo	conserje	primaria	hogar	secundaria
12 años	Diana	albañil	secundaria	hogar	secundaria
	Nayely	carpintero	secundaria	trabajadora doméstica	5º primaria
	Édgar	chofer	primaria	trabajadora doméstica	primaria
	Óscar	empleado	2º secundaria	hogar	primaria

CUADRO 18. *Datos sobre ocupación y educación de los padres de los niños de la escuela 2*

	<i>Nombre</i>	<i>Ocupación padre</i>	<i>Educación padre</i>	<i>Ocupación madre</i>	<i>Educación madre</i>
6 años	Alexis	arquitecto	licenciatura	arquitecta	licenciatura
	Claudia	—	—	maestra	licenciatura
	Manuel	investigador	licenciatura	académica	maestría
	Martín	empleado bancario	licenciatura	neurolingüista	licenciatura
9 años	Leonora	consultor	licenciatura	asesora	licenciatura
	Mónica	empleado	licenciatura	negocio propio	licenciatura
	Juan S.	negocio propio	ingeniería	contadora	licenciatura
	Luis P.	dentista	licenciatura	hogar	comercio
12 años	Jéssica	historiador	licenciatura	hogar	licenciatura
	María	director general	licenciatura	jefa de depto.	diplomado
	Alejandro	arquitecto	maestría	arquitecta	licenciatura
	Juskani	arquitecto	licenciatura	psicóloga	licenciatura

A2. DATOS SOBRE EXPOSICIÓN A LA LENGUA ORAL Y ESCRITA DE LOS NIÑOS POR ESCUELAS

*CUADRO 19. Datos sobre exposición a la lengua en casa y escuela
para todos los niños*

			<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>
Casa	Lengua escrita	Leen en casa	6/12 ¹ poco 5/12 sí 1/12 no	11/12 sí 1/12 poco
		Tipo de material que se lee en casa	4/12 revistas 4/12 material de consulta 3/12 historietas 1/12 periódico 0/12 novelas	11/12 novelas 3/12 revistas 2/12 periódico 1/12 material de consulta 0/12 historietas
		Los padres leen a los hijos	6/12 sí 6/12 no	12/12 sí 0/12 no
		El niño lee por gusto	6/12 a veces 5/12 sí 1/12 no	12/12 sí
	Lengua oral	Tipo de material que lee el niño por gusto	8/12 cuentos 3/12 material de consulta 1/12 material escolar 0/12 libros infantiles	8/12 libros infantiles 6/12 cuentos 1/12 material de consulta 0/12 material escolar
		Personas que cuentan historias en casa	3/12 abuelos 2/12 hermanos	4/12 padres 3/12 abuelos 2/12 tíos 2/12 hermanos
		Situaciones en que se cuentan las historias	4/12 reuniones familiares 1/12 por las noches	6/12 conversación en familia 3/12 por las noches 2/12 reuniones familiares
Escuela	Lengua escrita	Trabajo escolar con narraciones escritas	11/12 lectura de cuentos ² 4/12 copia de cuentos 3/12 escritura de cuentos ³ 2/12 análisis de cuentos ⁴	11/12 lectura de cuentos 9/12 escritura de cuentos ⁵ 9/12 análisis de cuentos ⁶ 1/12 copia de cuentos
	Lengua oral	Se trabaja en la escuela con narraciones orales	7/12 sí 5/12 no	12/12 sí 0/12 no

¹ Estas cifras representan la proporción de niños que dieron cada una de las respuestas.

² Predominantemente lectura en coro dentro del salón de clases.

³ Sólo en los niños de 12 años y exclusivamente en el salón de clases.

⁴ Sólo en los niños de 12 años y dentro de las actividades del salón de clases.

⁵ Desde los seis años y en diversas actividades escolares: biblioteca, periódico escolar, proyectos de creación narrativa, concursos, entre otros.

⁶ Desde los seis años y en actividades diversas como biblioteca, periódico escolar, debates, entre otras.

APÉNDICE B. CRITERIOS EMPLEADOS PARA EL ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA

A continuación expongo la manera en que utilicé el modelo de análisis del clímax propuesto por Peterson y McCabe (1983) para la codificación y el análisis de las narraciones infantiles.

Codificación por tipo de cláusula

Peterson y McCabe, con base en la propuesta de Labov y Waletzky (1997), afirman que existen dos tipos de cláusulas en la narración: libres y restrictivas. Las cláusulas *libres* hacen alusión a estados válidos en toda la narración (por ejemplo, *hacía mucho frío, tengo una buena amiga*) y por lo general enmarcan y complementan los eventos ocurridos. Las cláusulas *restrictivas*, en cambio, denotan un evento aislado ocurrido en un momento específico de la narración (por ejemplo, *me caí, lo llevaron al hospital*) y, por ende, son parte medular de la secuencia del relato.

Ya que se habían clasificado las cláusulas en libres y restrictivas, se prosiguió a organizarlas por tipo en una o más de las siguientes categorías propuestas por Peterson y McCabe:

ORIENTACIÓN (O)¹

Son cláusulas libres que no marcan eventos, sino que se refieren a aspectos que se mantienen válidos a lo largo de toda la narración y

¹ Las abreviaturas entre paréntesis corresponden a los símbolos empleados durante la codificación en el CLAN (CHILDES). Para mayor detalle sobre la codificación realizada consulte la base de datos de CHILDES en <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/>.

que dan información sobre personajes, tiempos, escenarios, lugares, entre otros. Para la codificación se marcó la orientación cada vez que el niño la mencionaba.² Los tipos de orientación codificados fueron los siguientes:³

a) Participantes (O:par): se codificó toda mención de los participantes, expresada por medio de un nombre propio, una frase nominal o un pronombre personal (por ejemplo, *Paulina*,⁴ *el niño*, *ella*).

b) Tiempo (O:tie): cuando el niño producía de manera adicional al verbo un elemento léxico que denotaba temporalidad, se codificó bajo esta categoría (por ejemplo, *unos minutos más tarde*, *ayer* y *en la noche*).

c) Lugar (O:lug): se codificó toda indicación sobre la locación de eventos, personajes y objetos pertinentes a la narración (por ejemplo, *en un cuarto*, *en su casa*, *al mercado*).

d) Condiciones generales (O:gra): se refiere a la expresión de las condiciones de la escena como iluminación, clima, olor, ruido, entre otros (por ejemplo, *estaba oscuro*, *olía horrible*, *tenía frío*). Dentro de esta misma categoría, porque tienen una función muy similar, se incluyeron las expresiones sobre eventos generales⁵ que dan información adicional a la narración, pero que no son parte de la complicación (por ejemplo, *lo habían atropellado*, *venía embarazada*, *nos estaba cuidando una señora*, *estaba durmiendo*).

e) Casos generales (O:cas): cuando el niño hacía mención de eventos que ocurrían o seguían ocurriendo con frecuencia y que se relacionaban con el contenido de la narración, se codificaban bajo

² Peterson y McCabe (1983) cuantifican los elementos orientativos sólo cuando aparecen en una cláusula libre, pero no cuando aparecen dentro de cláusulas restrictivas.

³ Incluí todas las categorías que proponen Peterson y McCabe (1983) para la orientación, con excepción de la información tangencial que ya viene codificada en la evaluación.

⁴ Todos los ejemplos provienen de los datos de la muestra.

⁵ Peterson y McCabe (1983) utilizan dos categorías diferentes para las condiciones y los eventos generales.

esta categoría (por ejemplo, *los sábados me dejan solito, ponen veneno para ratas, a veces me asusto yo*).

f) Objetos o rasgos (O:obj): se codificó toda mención sobre objetos o rasgos pertinentes a la narración (por ejemplo, *su pistola, un reloj de oro, un amarillito chiquito, decir de groserías*).

g) Eventos inminentes (O:eve): esta categoría incluyó toda expresión que indicara un evento que delimita temporalmente la narración (por ejemplo, *cuando mi mamá iba a tener a mi hermanito, antes de que esta perrita se muriera, cuando llegué de la escuela*).⁶

COMPLICACIÓN (C)

Está formada por cláusulas restrictivas temporales que se refieren a los eventos cronológicamente ordenados hasta el clímax inclusive. Ya que proporcionan la información sobre los eventos ocurridos, son la parte medular, y por ende obligatoria, de la narración. Entre las cláusulas codificadas como complicación tenemos las siguientes: *llegó mi mamá, saqué la botana, me quitaron la bolsa, se lo robaron*.

RESOLUCIÓN (R)

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

APÉNDICES (A)

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

⁶ Observe que en estos ejemplos además del evento el niño marca léxicamente la noción temporal, por lo que son cláusulas que se asignan a las dos categorías. De hecho, una cláusula como *cuando mi mamá iba a tener a mi hermanito* se codificaría con O:tie, O:par, O:par, O:eve.

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

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

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

d) Coda (A:cod): la coda marca el final de una narración (por ejemplo, *y ya, nada más, ahí se acabó*). Las codas más elaboradas permiten, al igual que el prólogo, denotar la importancia o las consecuencias de lo relatado, es decir, hacen una unión entre los eventos narrados y la situación presente (por ejemplo, *entonces aprendió a que no se le tiene que tener miedo a la oscuridad, y no he vuelto a ver a mis tías, y por eso me quedó así el dedo, y desde ahí tengo miedo de las ratas*).

EVALUACIÓN (E)

Las cláusulas evaluativas son cláusulas libres que indican lo que opina el narrador sobre un personaje, lugar, objeto o evento. Muchas veces además marcan el objeto de la narración, por qué y para qué se dijo.⁷ Si bien pueden existir cláusulas puramente evaluativas, en la mayoría de las ocasiones la evaluación se encuentra dentro de otras cláusulas

⁷ Como puede apreciarse, la elección del tipo de cláusulas evaluativas usadas en la narración está relacionada con la finalidad de la misma. Un narrador hábil debe tomar en cuenta las expectativas de su interlocutor para evaluar el relato de manera pertinente. De nuevo nos topamos con una habilidad ligada al lenguaje contextualizador.

las. Los marcadores de evaluación que se codificaron fueron los siguientes:⁸

a) Onomatopeya (E:ono): se incluyeron todos los sonidos expresados por los niños, como fueron *tatata* (temblor), *jajaja* (al imitar una risa), *miau miau miau* (gato).

b) Exclamaciones (E:exc): se codificaron bajo este criterio todas las exclamaciones que incluyeron los niños en sus narraciones (por ejemplo, *¡imagínate qué feo!*, *¡apúrate!*, *¡qué asco!*, *¡seguridad!*).

c) Repetición (E:rep): todas las repeticiones intencionales⁹ de palabras o grupos de palabras fueron codificadas bajo esta categoría (por ejemplo, *el perro así negro negro negro, ya iban como casi casi la mitad del salón, y tenía el radio todo prendido prendido*).

d) Obligación (E:obl): dentro de esta categoría se incluyeron palabras o expresiones que denotaran obligación (por ejemplo, *tuvo que ir a comprar otros, la hizo hacer veinte abdominales*).

e) Uso no literal (E:met):¹⁰ se incluyó en esta categoría todo lenguaje no literal en el que el léxico adquiriría nuevos matices significativos (por ejemplo, *sería un desperdicio de galaxia y cuando apagas la luz prendes la noche*).

f) Ironía¹¹ (E:iro): ya que las expresiones irónicas son muy evaluativas se incluyeron dentro de la codificación (por ejemplo, *¡sí, Odalis!*, al no creerle a Odalis, y *¡ay sí, con media lengua!*, para indicar que un perro no puede vivir así).

⁸ Se retomaron todos los tipos de evaluaciones del modelo de Peterson y McCabe (1983), con excepción de las evaluaciones por énfasis y por prolongación vocálica (rasgos prosódicos dentro de la palabra) y la evaluación de petición de atención (ya codificada en los apéndices).

⁹ Hago una diferenciación entre las repeticiones que produce el niño con fines evaluativos y las que utiliza para mantener el flujo discursivo (por ejemplo, *este, este, ven mañana a la a la escuela*) y que, por ende, no marcan una opinión sobre los personajes, lugares, objetos o eventos.

¹⁰ Esta categoría corresponde a la categoría de símiles y metáforas de la propuesta de Peterson y McCabe (1983).

¹¹ Este tipo de marca evaluativa no es analizada por Peterson y McCabe (1983).

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

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

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

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

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

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

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

n) Explicaciones causales (E:cau): esta categoría incluyó todas las explicaciones causales (por lo general introducidas mediante los

nexos *porque* o *para que*), como las siguientes: *porque las escondimos, para que la tomara en la noche, como tenía una cena ese día*.

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

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

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

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

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

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

PÉRDIDA DEL HILO CONDUCTOR (I)

Aunque no lo incluye la propuesta de Peterson y McCabe (1983), se clasificó otro tipo de cláusulas que se presentaron sobre todo en las narraciones de los niños más pequeños. Se trataba de expresiones en que el niño perdía el hilo conductor de la trama de la narración y que, por ende, ocasionaban la confusión en el oyente. Estas cláusulas, puesto que no pertenecían al cuerpo de la narración, no fueron codificadas bajo las otras categorías. Veamos el siguiente ejemplo, en el que Abril narra aspectos de su nacimiento. Las cláusulas codificadas como de pérdida del hilo conductor se marcan con cursivas:

ABR: y ya supo

ABR: que estaba embarazada

ABR: ella no sabía

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

ABR: porque mi mamá me dijo

ABR: que iba a salir todo bien

ABR: pero cuando vio

ABR: mi mamá ya me tenía en sus brazos

ABR: luego mi mamá se espantó

ABR: pero no me dijo nada

ABR: *y le dije a mi mamá*

ABR: *o sea cuando tú me dijiste*

ABR: *que íbamos a pintar con acuarelas*

ABR: *yo le dije a mi mamá*

ABR: *que: si me daba permiso*

ABR: *porque a la mejor iba a venir pintada*

ABR: y mi mamá cuando vio

ABR: ya estaba en mis brazos (Abril, 6, E1)

APÉNDICE C. EJEMPLOS DE NARRACIONES PRODUCIDAS POR LOS NIÑOS

A continuación presento ejemplos de las narraciones producidas por los niños que permiten plasmar algunos de los aspectos observados sobre el desarrollo del lenguaje en la investigación.

CI. TAREA DE COMPLETAR UNA NARRACIÓN

Como se recordará, en esta tarea se le solicitaba al niño que completara una narración. En el ejemplo 1, se observa cómo Édgar (6, E1) intenta expresar la situación del miedo a la oscuridad, pero no logra solucionar la complicación:

Ejemplo 1

*KAR: había una vez un niño

*KAR: que le tenía mu:cho miedo a la oscuridad

*KAR: ahora tú sigues

*EDG: tenía mucha: oscuridad

*EDG: y [/] y tenía miedo y se: +/

*EDG: <y en(tonces)> [/] y enton(ce)s no se metía a lo oscuro

*EDG: y ento(nce)s # este@m ## este@m ## dice # este@m +”/

*EDG: +” no [/] no [/] no me voy a meter <en es(e)>[/] en ese oscuro

*EDG: +” porque me da miedo [/] miedo

*EDG: y enton(ce)s este:@m # enton(ce)s no se metió

*EDG: y: luego este:@m # luego se iba a meter

*EDG: pero dijo +”

- *EDG: +” no porque me asusto
- *EDG: y enton(ce)s este:@m # (en)ton(ces)s tocaron
- *EDG: y ya eran sus papás
- *EDG: y [/] y le dijo +”
- *EDG: +” a ver, préstame una lámpara
- *EDG: y enton(ce)s se [/] se metió a lo oscuro
- *EDG: y no era nada
- *EDG: mejor siguió metiéndose
- *EDG: y es su casa
- *EDG: mhm@i
- *EDG: y luego # luego como se jué@d la luz
- *EDG: el [/] el niño no encontraba la lámpara
- *EDG: y enton(ce)s este@m # tenía mucho m:iedo
- *EDG: y se escondió abajo de la cama
- *EDG: y [/] y este@m ## y enton(ce)s salió
- *EDG: y [/] y [/] y ya estaba la luz
- *EDG: y luego este@m ## luego [/] luego [/] luego se jue@d otra vez
- *EDG: y se escondió en [/] en [/] <en una> [/] otra vez <en la> [/]
 en: la cama # abajo, no?
- *EDG: y enton(ce)s buscó la lámpara
- *EDG: y [/] y [/] y vio
- *EDG: que tenía la luz
- *EDG: y se fundió
- *EDG: como [/] como estaba la tienda enfrente
- *EDG: fue a comprar un foco
- *EDG: y ya!
- *EDG: acabó

A su vez, la narración de Juan Salvador (9, E2) es un ejemplo interesante del manejo que hace el niño entre fantasía y realidad cuando se da cuenta de que se espera de él un relato sobre una situación del miedo a la oscuridad:

Ejemplo 2

- *KAR: había una vez un niño
*KAR: que le tenía mucho miedo a la oscuridad
*KAR: vas
*JUA: y que un día se metió al [/] a un cuarto
*JUA: pero él pensó
*JUA: que: se prendía la luz
*JUA: <y u+> [/] y entonces trató de prenderla
*JUA: <y no> [/] y no se podía
*JUA: y: la puerta de ese cuarto ya se había cerrado se: [/] por el viento
*JUA: entonces el niño le dio mucho miedo
*JUA: y empezó a gritar
*JUA: para que l:o ayudaran
*JUA: pero luego él se imaginó +/
*JUA: tenía mucha imaginación
*JUA: entonces se imaginó
*JUA: que había una sombra de un: fantasma en la pared
*JUA: entonces este@m tenía mucho miedo
*JUA: y se metió debajo <de la cama> [/] de su cama
*JUA: entonces luego que ya no veía la: sombra del fantasma
*JUA: se salió
*JUA: pero él ya estaba dormido
*JUA: entonces soñó
*JUA: que: estaba en la cama
*JUA: se bajó
*JUA: y se cayó a un hoyo profundo
*JUA: y luego cayó
*JUA: donde había: [/] era un volcán
*JUA: y había puro fuego
*JUA: entonces el niño este:@m estaba en la orilla del volcán
*JUA: <y un:> [/] <y él> [/] y:: él estaba soñando

- *JUA: que estaba en la época prehistórica
*JUA: entonces un (p)terodáctilo lo tiró al volcán
*JUA: y él pensó
*JUA: que ya se había muerto
*JUA: y que despertó
*JUA: y estaba en lo oscuro
*JUA: pero él, este:@m como so+ [//] era todo un sueño
*JUA: ya no quería prender la luz
*JUA: porque él sabía
*JUA: que no servía
*JUA: entonces le dio valor
*JUA: y:: y se bajó de la cama
*JUA: viendo
*JUA: que si ya no había un hoyo
*JUA: porque: fue una pesadilla de él
*JUA: y: tenía mucho miedo
*JUA: entonces le dio valor
*JUA: para <prender la> [//] para: irse <hasta el> [//] hasta: la puerta
*JUA: a prender la luz
*JUA: enton(ce)s se bajó de la cama con cuidado
*JUA: y se fue al: encendedor
*JUA: lo prendió: +/
*JUA: prendió la: luz
*JUA: <y ya> [//] y sí servía
*JUA: luego abrió la +/
*JUA: no pudo abrir la: puerta
*JUA: y luego la [/] la abrió
*JUA: y ya se pudo
*JUA: y ya

Observamos que el niño del relato ve fantasmas, se cae en un volcán, se encuentra con un pterodáctilo y se muere (situaciones de miedo) y Juan Salvador establece, de manera clara, por medio de las

cláusulas “tenía mucha imaginación” y “se despertó”, que se trata de una fantasía. El desarrollo de la capacidad para discernir entre ficción y realidad en la narración es un tema que merece investigarse más a fondo en un futuro.

Por último, en la narración de Diana (I2, E1) se hace evidente cómo los niños mayores empiezan a darle una mayor importancia a las descripciones del entorno y de los sentimientos de los personajes del relato:

Ejemplo 3

- *KAR: había una vez una niña
- *KAR: que le tenía mucho miedo a la oscuridad
- *DIA: en eso se fue la luz
- *DIA: entonces se espantó tanto
- *DIA: que prendió una vela
- *DIA: y empezó a ver todo lo asombroso
- *DIA: que había ahí
- *DIA: había ositos de felpa, sus muñecas, xxx en las paredes
- *DIA: (en)tonces vio
- *DIA: que con la luz también se puede dive(rtir) +/
- *DIA: con la oscuridad también se puede divertir
- *DIA: en eso se fue directo a su cuarto
- *DIA: y al ver que nada más en su clóset había luz
- *DIA: se espantó tanto
- *DIA: era una lámpara encendida
- *DIA: entonces ella trató de abrirla
- *DIA: y se imaginó un montón de cosas
- *DIA: ima(ginó) +/
- *DIA: se imaginó
- *DIA: que había un mundo detrás del armario
- *DIA: era un mundo de oscuridad

- *DIA: ahí había una niña llorando
- *DIA: era ella
- *DIA: no sabía qué hacer
- *DIA: si calmarla
- *DIA: o irse de ahí
- *DIA: en eso vio a un duende
- *DIA: que pasaba
- *DIA: y la llamaba
- *DIA: ella iba +/
- *DIA: y se iba acercando más a él
- *DIA: y no sabí(a) +/
- *DIA: y no sabía
- *DIA: quién era
- *DIA: hasta que le preguntó su nombre
- *DIA: y dijo +”/
- *DIA: +” yo soy el duende del armario
- *DIA: +” no me tienes que tener miedo
- *DIA: +” yo te daré
- *DIA: +” todo lo que quieras
- *DIA: +” en la oscuridad tú también te puedes divertir
- *DIA: +” aquí hay dulces
- *DIA: +” todo lo que tú necesitas, ropa, juguetes
- *DIA: +” todo lo que tú me pidas
- *DIA: +” será tuyo
- *DIA: y la niña se quería quedar ahí
- *DIA: pero entonces se acordó de sus padres
- *DIA: y dijo +”/
- *DIA: +” no!
- *DIA: +” yo sé
- *DIA: +” dónde está mi felicidad!
- *DIA: +” y mi felicidad está junto con mi familia

C2. TAREA DE NARRACIONES PERSONALES

En lo que se refiere a las narraciones personales, el relato de Martín (6, E2) es una muestra de cómo los niños menores ya son capaces de plasmar los eventos sucedidos de manera ordenada y entendible:

Ejemplo 4

- *KAR: a ver, platicame de la vez
 *KAR: que más sangre te haya salido
 *KAR: cómo estuvo?
 *MAR: es ésta
 %gpx: señala la rodilla donde se lastimó
 *KAR: aha@i
 *MAR: es que un día, cuando estaba en kinder
 *MAR: estábamos +/
 *MAR: yo estaba jugando en el recreo
 *MAR: entonces un niño me empujó <contra la> [/] aquí [/] acá afuera así
 %gpx: señala afuera
 *MAR: me raspé así con todas las piedras
 %gpx: restriega la rodilla contra la mesa
 *MAR: y me abrí todo esto
 %gpx: señala
 *KAR: jii@!
 *MAR: fui a la enfermería y me [/] me [/] este::@m me +/
 *MAR: casi me tuvieron que coser
 *MAR: pero no me cosieron
 *MAR: me pusieron +/
 *MAR: me pusieron una curita y ya
 *KAR: una curita y ya?
 *MAR: pero: ## aquí está la cicatriz

%gpx: le muestra la cicatriz a KAR

*KAR: jii@i!

*MAR: o

%com: silencio

No obstante, en el relato de Antonio (9, E1) es clara una mayor habilidad para tomar en cuenta al oyente, puesto que proporciona datos adicionales que lo orientan mejor sobre los tiempos y los espacios de la narración:

Ejemplo 5

*KAR: alguna vez has visto una víbora de verdad?

*ANT: o

%act: niega

*KAR: nunca?

*ANT: no

*ANT: mi papá es

*ANT: el que las ha visto

*KAR: oye, de veras?

*KAR: y cómo?

*KAR: alguna vez le ha picado una?

*ANT: no me ha dicho

*ANT: él na(da) más dice

*ANT: que vio una

*ANT: que: <a un ni(ño)> [/] un este@m compañero de él de la escuela

*KAR: aha@i

*ANT: que: este:@m lo picó

*KAR: jii@i!

*ANT: que porque él estaba acostado

*ANT: y su compañero también

- *KAR: aha@i
- *ANT: y que:: su compañero que iba caminando
- *ANT: pero él se cayó con una piedra
- *KAR: aha@i
- *ANT: y que por eso se:: [/] estaba una víbora ahí
- *KAR: aha@i
- *ANT: estaba una víbora ahí este:@m en el piso
- *ANT: o sea, estaban en el campo de pasto amarillo
- *KAR: aha@i
- *ANT: como ellos vivían en Tlaxcala
- *KAR: a:h@i
- *ANT: ahí nació mi papá
- *KAR: aha@i
- *ANT: <ahí este:@m> [/] ahí estaba # la víbora
- *ANT: pero mi papá la vio
- *ANT: y le: [/] le dijo
- *ANT: que: [/] que no se moviera
- *ANT: pero el señor [/] o sea, mi [/] el compañero de él +/
- *KAR: aha@i
- *ANT: este:@m se movió
- *ANT: y la víbora entonces e:staba así
- *ANT: y:: agarró y este:@m sacó su lengua
- *KAR: sss@i!
- *ANT: y se estaba acercando
- *ANT: y él na(da) más oyó
- *ANT: y volteó
- *ANT: y la vio
- *ANT: y le pegó con una piedra
- *ANT: y se murió
- *KAR: y se murió?
- *ANT: sí, porque era una este:@m una víbora de cascabel
- *KAR: a:y@i, oye!
- *KAR: qué horrible!

*ANT: o

%com: larga pausa

Finalmente, la narración de María (12, E2) es un claro ejemplo de la presencia de dos habilidades que se desarrollan durante los años escolares en la narración. Por una parte, se observa un manejo mucho más estructurado del relato, dado que la niña une varias cláusulas en estructuras mayores que proporcionan orientación y evaluación. Por otro lado, se observa una capacidad para tomar en cuenta las expectativas del oyente al relatar una situación de peligro. Además, se observa un interés por introducir la descripción de relaciones sociales entre los personajes:

Ejemplo 6

*KAR: tú alguna vez has estado en una situación así de miedo?

*MAR: sí

*KAR: a ver, pláticame

*MAR: una vez que fui a comer <al mercadito de Coyoacán> [/] al
mercado de Coyoacán

*KAR: aha@i

*MAR: fui a comer quesadillas

*MAR: olía horrible

*MAR: olía a thinner

*MAR: y de pronto apareció ahí un tipo

*MAR: que [/] que traía este::@m +/

*MAR: traía una botella de thinner

*MAR: y andaba medio drogado

*KAR: aha@i

*MAR: y como: estaba con mi primo: +/

*MAR: es de Estados Unidos

*KAR: aha@i

- *MAR: se llama Juan Carlos
*MAR: pero le digo Juanca
*KAR: aha@i
*MAR: llegó el [/] el tipo ése
*MAR: y nos empezó a molestar
*MAR: enton(ce)s le dijo
*MAR: que se fuera
*MAR: que no molestara
*MAR: y se empezaron a decir de groserías
*MAR: y además olía asqueroso
*MAR: y enton(ce)s andaban llamando a la policía
*MAR: o a la segu(ridad) +/
*MAR: bueno, gritaban +”/
*MAR: +” seguridad!
*KAR: aha@i
*MAR: pero nadie les hacía caso
*MAR: y el señor ese traía
*MAR: creo que un cuchillo también, o una navaja
*MAR: enton(ce)s yo tenía mucho miedo
*MAR: y le dije a mi mamá
*MAR: que nos fuéramos
*MAR: y que: dejáramos en paz a ese señor
*MAR: pero llegaron
*MAR: y: se lo llevaron afuera
*MAR: y lo golpearon, creo
*MAR: pero es que estaba bien +/
*MAR: eh@i fue bien feo
%gpx: mira a KAR y pone cara de asco
*MAR: porque andaba todo drogado
*MAR: él gritando horrible
*MAR: y olía asqueroso
*MAR: traía una botella <de no sé qué> [/] de thinner o algo así
%gpx: hace un gesto con la mano como alejando algo

*MAR: estaba todo feo

*MAR: y su aspecto decías +”/

*MAR: +” órale, pobre señor!

%gpx: pone cara como de estar pasmada

*KAR: a:y@i!

*MAR: ora_sí@d que ni señor

*MAR: o

%com: pausa larga

APÉNDICE D. ADJETIVOS, ADVERBIOS Y VERBOS EVALUATIVOS PRESENTES EN LAS NARRACIONES DE LOS NIÑOS

DI. ADJETIVOS EVALUATIVOS DIFERENTES PRESENTES EN LAS NARRACIONES DE LOS NIÑOS

CUADRO 20. *Adjetivos evaluativos presentes en las narraciones*

	6 años		9 años		12 años	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 1	Escuela 2
Adjetivos cuantitativos	más mucho harto todo varios	mucho poquito todo varios	harto mucho puro tanto todo varios	mucho todo	mucho poco puro tanto todo	alguno mucho poco tanto todo
Adjetivos calificativos	bonito bravo bueno chico chistoso descolorido enojado feo frío grande lindo oscuro triste salvaje viejo	adolorido asustado (estar)bebé blando bonito bueno cansado feliz feo gordo grande hondo latoso malo nuevo oscuro tonto triste pequeño raro viejo	grande boludo bonito brillante chico comelón diferente largo lastimado limpio malo mejor miedoso oscuro pequeño pobre quieto sucio triste viejo	asustado caprichoso chico extraño gruñón horrible horroroso mala onda pálido profundo	asombroso bueno chico duro grande grave malo mejor maltratado paralítico	alto bonito botado bueno chico chido difícil distráido extraño fácil feliz feo firme fuerte genial gracioso grande grave latoso libre lindo

<i>6 años</i>		<i>9 años</i>		<i>12 años</i>	
<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>
					manso
					malo
					mejor
					metido(absorto)
					nuevo
					padre
					pobre
					popular
					preocupado
					problemático
					quieto
					raro
					simple
					seguro
					súper
					tranquilo
					travieso
					triste
					viejo
					vil

D2. ADVERBIOS EVALUATIVOS DIFERENTES PRESENTES EN LAS NARRACIONES DE LOS NIÑOS

CUADRO 21. *Adverbios evaluativos presentes en las narraciones*

	6 años		9 años		12 años	
	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 1	Escuela 2
<i>Adverbios calificativos</i>	bien	bien	bien	bien	bien	bien
	mal	mal	mal	mal		mal
	mejor	mejor	mejor			mejor
<i>Adverbios determinativos</i>	todavía	—	inmediatamente	inmediatamente	luego luego	de pronto
	luego luego		todavía			luego luego
De tiempo			de repente			seguido
De modo	así	así	así	así	así	así
	justo	horrible	adrede	a la mejor	de ese modo	a propósito
	muy	muy	a la mejor	adrede	de todas	asqueroso
	rápido	para nada	con mentiras	con cuidado	formas	como si nada
	rico	rápido	en paz	de volada	directo	de prisa
	re	sin querer	de mi propia	muy	igual	en paz
			cuenta	rápido	muy	fuerte
			de volada	sin querer	rápido	igual
			duro			horrible
			muy			muy
			rápido			rápido
			sin querer			sin sentir
						tranquilo

Cuantitativos	casi más mucho nada más por poco todo	casi más mucho nada más sólo	casi demasiado harto más mucho nada más poco solamente sólo tan tantito todo	casi demasiado más mucho nada más poco solamente sólo tan tanto todo	al menos apenas más mucho nada más sólo tanto todo un montón	más mucho nada más sólo tantito todo un chorro un poco
Oracionales	—	—	—	—	—	en realidad en serio en verdad normalmente obviamente por suerte prácticamente seguramente

D3. VERBOS EVALUATIVOS DIFERENTES PRESENTES EN LAS NARRACIONES DE LOS NIÑOS

CUADRO 22. *Verbos evaluativos presentes en las narraciones*

6 años		9 años		12 años	
<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>	<i>Escuela 1</i>	<i>Escuela 2</i>
asustarse	acordarse	alegrarse	acordarse	acordarse	acordarse
creer	aguantar	chillar	compartir	admirar	asustarse
deber	conformarse	deber	darse cuenta	alegrarse	chillar
decidir	creer	dolerle	echarle ganas	alocarse	conocer
espantarse	encantar	enojarse	enojarse	comprender	creer
necesitar	espantarse	extrañar	imaginarse	convenir	darse cuenta
querer	imaginarse	gustar	importarle	deber	deber
saber	marearse	pensar	inventar (mentir)	creer	descubrir
tener que	pensar	provocar (de	mejorar	descubrir	divertirse
tranquilizarse	querer	molestar)	pensar	enojarse	dominar
	saber	querer	preocuparse	espantarse	enfrentar
	sentir	reconocer	querer	imaginarse	enojarse
	tardarse	saber	saber	insultar	entender
			sentir	pensar	espantarse
			tener que	saber	lastimar
				sentir	ocurrírsele
				sufrir	pensar
				tener que	saber
					sentir
					sorprenderse
					sufrir
					tener que

APÉNDICE E. TAREAS DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA A LAS QUE SE ENFRENTARON LOS NIÑOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se describen las tareas de reflexión metalingüística a las que se enfrentaron los niños de la investigación. En todas ellas se les presentaron dos textos narrados por títeres, los cuales variaban sólo en su vestimenta. Se le daban al niño las siguientes instrucciones: “Estás viendo un concurso de historias. Tú eres juez y quedan sólo dos finalistas: el/la rojo/a y el/la amarillo/a. Vas a tener que escuchar lo que digan la/os dos y vas a decir quién gana el premio por la mejor historia. Además de darles el premio, tendrás que decir por qué uno ganó y el otro perdió. Fíjate bien”. Después de leer los textos en dos ocasiones se le hacían al niño las siguientes preguntas: ¿quién ganó?, ¿por qué?, ¿fueron diferentes las historias? y ¿en qué fueron diferentes?, ¿qué dijo el ganador que no dijo el perdedor?, ¿por qué perdió?, ¿qué le falló?, ¿qué le faltó?, ¿qué dijo mal?

EI. REFLEXIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA NARRATIVA Y LOS MARCADORES DE EVALUACIÓN

Esta tarea tenía como objetivo observar las reflexiones que hacen los niños ante un guión sin evaluación y una narración con evaluación. Por ello tenían que comparar los siguientes textos:

Texto 1. Narración con marcadores de evaluación

Yo conozco a un/a niño/a¹ que se llama Alejandro/a. Un día, cuando salió de la escuela, se dio cuenta de que no había ido su mamá a recogerlo/a.

—¡Ay qué rabia! —pensó—, ¡justo hoy que pasa mi programa favorito en la tele!

Se enojó tanto que decidió darle una lección a su mamá.

—Me voy a esconder —pensó y se metió muy calladito/a a la dirección.

Cuando por fin llegó su mamá, se sorprendió de no verlo/a a la salida. Ya medio preocupada lo/a buscó hasta que lo/a encontró. ¿Dónde crees? ¡Debajo del escritorio de la directora! La mamá lo/a quiso regañar, pero él/ella le dijo que todo había sido porque había llegado tarde por él/ella. Muy arrepentida, la mamá se lo/a llevó a su casa. Desde ese día la mamá aprendió a llegar a tiempo por él/ella.

Texto 2. Guión sin marcadores de evaluación

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

E2. REFLEXIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA NARRATIVA

El objetivo de esta tarea era determinar el concepto que el niño en edad escolar tenía de la estructura narrativa y su capacidad para expresar reflexiones sobre la misma. Para ello se le presentaron al niño un guión y una narración, en ese orden, expuestos a continuación:

¹ El sexo elegido correspondía con el del niño entrevistado.

Texto 1. Guión

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

Texto 2. Narración

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

E3. REFLEXIÓN SOBRE LOS MARCADORES DE EVALUACIÓN

El objetivo de la última tarea era observar la manera en que los niños reflexionan sobre los marcadores de evaluación presentes en el texto narrativo. Los textos que debían compararse fueron los siguientes:

Texto 1. Narración con marcadores de evaluación

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

Téxto 2. Narración sin marcadores de evaluación

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

APÉNDICE F. EJEMPLOS DE REFLEXIONES SOBRE LA NARRACIÓN

En este apéndice se incluyen algunos ejemplos ilustrativos de las reflexiones que hacen los niños sobre las narraciones. Así, en el primer ejemplo, se observa cómo Juan Carlos (6, E1) utiliza el recuento de partes de la narración como única estrategia para justificar su elección:

Ejemplo 1

*KAR: muy bien, Juan Carlos

*KAR: quién ganó?

*JUA: e:l amarillo

*KAR: por qué?

*JUA: porque: a:y@i

*KAR: mande?

*JUA: porque se escondió abajo del escritorio de la directora

*KAR: aha@i?

*KAR: quién se escondió?

*JUA: el rojo

%com: confunde el títere con el personaje de la historia

*KAR: aha@i?

*KAR: se escondió?

*KAR: pero quién contó la mejor historia?

*JUA: el:: rojo

*KAR: el rojo la contó mejor?

*JUA: o

%act: asiente

*KAR: por qué era mejor su historia?

*JUA: porque:: # que se escondió abajo de: [/] <de: la> [/] de: [/]
del escritorio <de la> [/] de la directora

[...]

*KAR: se trataban de lo mismo, no +/?

*KAR: las dos historias?

*JUA: o

%act: asiente

*KAR: pero la contaron de manera diferente

*KAR: quién la contó mejor?

*JUA: él

%act: señala el rojo

*KAR: el rojo, sí

*KAR: por qué era mejor?

*JUA: porque se escondió abajo de la dirección

*KAR: aha@i?

*KAR: por eso era mejor su historia?

*JUA: o

%act: asiente

*KAR: y él no dijo

*KAR: que se escondía debajo?

%act: levanta al amarillo

*JUA: o

%act: niega

*KAR: no?

*KAR: a:h@i bueno

*KAR: y en qué otra cosa fue diferente?

*KAR: por qué otra cosa fue mejor ésta?

*JUA: porque:: [/] porque se escondió abajo <de la::> [/] de su
escritorio de la directora

*KAR: aha@i?

*KAR: y <no hay> [/] no hay otra razón?

*JUA: no

*KAR: es por lo único por lo que está mejor?

*JUA: o
 %act: asiente
 *KAR: mhm@i, muy bien
 [...]

En cambio, Luis Pedro (9, E2) ya es capaz de introducir juicios sobre el contenido y la forma de la narración al mencionar una mayor capacidad del narrador para explicar los sucesos y para expresarse:

Ejemplo 2

*KAR: cuál piensas
 *KAR: que es +/
 *KAR: que contó la mejor historia?
 *LUI: el rojo
 *KAR: el rojo
 *KAR: por qué el rojo?
 *LUI: porque él este:@m él explicó
 *LUI: lo que pasó
 *KAR: mhm@i
 *LUI: no que éste nada más dijo
 *LUI: este:@m que había llegado tarde su mamá
 *KAR: mhm@i
 *LUI: y que se escondió
 *LUI: y que se lo llevó
 *LUI: pero el [/] el [/] el rojo lo explicó mejor
 *KAR: en qué sentido mejor?
 *KAR: o sea, qué cosas dijo que: +/
 *LUI: qué él no había dicho?
 *KAR: aha@i, que no dijo el amarillo
 *LUI: dijo
 *LUI: que <por qué> [/] por qué se enojó

*KAR: aha:@i

*LUI: y [/] y este:@m ## por qué se escondió

*KAR: mhm@i

*LUI: qué otra cosa:?

*LUI: que el amarillo sonó más este:@m más claro

*LUI: bueno, no!

*LUI: el amarillo sonó mhm::@i más bajo

*LUI: y [/] y el rojo sonó más fuerte

[...]

*KAR: muy bien, entonces dale su premio de mentiritas

*KAR: y explícale ahora a él

*KAR: por qué perdió

*LUI: porque no dijiste bien la historia

*KAR: mhm@i

*LUI: no la explicaste

*KAR: qué debió de haber dicho

*KAR: para explicarla bien?

*LUI: que por qué se escondió

*KAR: mhm@i

*LUI: y por qué este:@m se enojó

*LUI: y le dio rabia

[...]

*KAR: o sea, <qué parte> [/] qué parte le faltó?

*KAR: # pues para que aprenda él

*LUI: qué parte?

*LUI: pu(e)s que le dio rabia

*LUI: o sea, se saltaba

*LUI: se saltaba muchas cosas

*KAR: aha@i?

*KAR: lo de que le dio rabia

*KAR: eso lo dijo na(da) más el rojo?

*LUI: aha@i [<] ## sí

*KAR: mhm@i, ya ves

*KAR: cómo sí te estás acordando de más?
*LUI: mhm@i
%com: afirma
*KAR: qué otra cosa también dijo?
*KAR: que [/] que le dio rabia:: +/
*LUI: que ya [/] ya no podía ver su canal favorito
*KAR: aha@i, muy bien
[...]

A su vez, la reflexión de Jéssica (I2, E2) nos muestra una habilidad para analizar el texto como tal, puesto que introduce argumentos sobre el género textual, los elementos que debe poseer un relato y la capacidad narrativa del títere.

Ejemplo 3

*KAR: muy bien, Jéssica
*KAR: quién ganó?
*JES: la primera
*JES: es que la segunda parece resumen
*KAR: aha@i
*JES: y la primera tiene más enriquecido el diálogo
*KAR: más [/] tiene más enriquecido el diálogo en qué sentido?
*JES: en que: cuenta más los detalles
*JES: y así le puedes entender mucho mejor a la historia
*JES: y ya te la puedes imaginar con más facilidad
*KAR: qué tipo de detalles?
*KAR: qué cosas +/?
*JES: mhm@i # por ejemplo lo que pensaba
*JES: o lo que decía
*JES: lo que: quería hacer
*JES: y tiene bien definido

- *JES: lo que hizo la mamá
- *JES: y en dónde se quería esconder y todo eso
- *KAR: aha@i, en cambio ésta como que no, verdad?
- *JES: o
- %act: asiente
- *KAR: muy bien
- *KAR: las dos se te hicieron historias?
- *JES: no
- *JES: la primera me parece: como: resumen
- *JES: me parece: como nada más la: base
- *JES: con que puedes iniciar una historia
- *KAR: aha@i
- *KAR: como pa(ra) [/] como para que hubiera sido historia
- *KAR: qué le faltó?
- *JES: los detalles y:: +/
- *KAR: con [/] con puros detalles crees
- *KAR: que ya hubiera podido ser una historia?
- *JES: pues a lo mejor no
- *JES: le falta un poco más de:: no_sé@m de diálogo y:: +/
- *KAR: mhm@i
- *JES: sí, de diálogo
- *KAR: de diálogo?
- *KAR: muy bien
- [...]
- *KAR: en cuanto a la forma en que hablaron las dos, la manera de decir las cosas?
- *JES: pues ésta lo decía con +/
- *JES: la de rojo lo decía con más facilidad que: la de amarillo
- *KAR: en qué sentido con más facilidad?
- *KAR: a qué te refieres?
- *JES: o sea, hablaba:: mejor
- *KAR: aha@i
- *JES: y: como que se le sentía más segura

- *KAR: se sentía más segura
 *KAR: ésta como que la sentías insegura?
 *JES: sí
 *KAR: por qué cosas?
 *JES: porque: como que quería cortar todo
 *JES: o:: no quería platicar mucho
 [...]

Con el fin de ilustrar las diferencias observadas entre escuelas, vale la pena incluir otros dos ejemplos más. Como mencioné antes, el desarrollo de la reflexión metalingüística muestra una tendencia para ir de lo local / literal a lo global / no literal, si bien los niños de las dos escuelas tienen maneras distintas de expresar lo segundo. Esto se hace evidente en los siguientes ejemplos.

Los juicios de Édgar (12, E1) se centran en el deber ser, en lo que se espera del personaje del relato.

Ejemplo 4

- *KAR: muy bien Édgar, quién ganó?
 *EDG: mhm@i
 *KAR: quién contó la mejor historia?
 *EDG: la: roja tal vez
 *EDG: porque: pues está mal que las +/
 *EDG: bueno@m, <las dos> [/] bueno@m las dos podría ser
 *EDG: porque está mal
 *EDG: que las águilas se coman a los animales
 *KAR: está mal
 *KAR: que se coman a los animales?
 *EDG: sí
 *KAR: muy bien # este@m pero en cuanto a la historia como historia misma, quién la contó +/

- *KAR: quién la contó: más como historia?
- *EDG: la amarilla porque +/
- *KAR: la amarilla
- *EDG: porque dice
- *EDG: que: las ardillas sí deben de salir por sus nueces
- *KAR: aha@i
- *EDG: y: <las ardi(llas)> [/] las águilas no caben en un agujero y: +/
- *KAR: eso dijo cuál?
- *EDG: la roja
- [...]
- *KAR: y entonces por qué dices
- *KAR: que ella [/] <la de> [/] la historia de la amarilla fue mejor?
- *EDG: porque sí debían@d de ser como trabajadoras
- *EDG: para ir por su alimento
- *KAR: deben de ser trabajadoras?
- *EDG: mhm@i
- %com: afirma
- *KAR: y la ardilla de aquí no era trabajadora?
- %act: levanta a la roja
- *EDG: no, porque esa vez se encontró ahí sus alimentos en su hoyo
- *KAR: lo encontró
- *KAR: y ésta?
- %act: levanta a la amarilla
- *EDG: lo fue a buscar
- *KAR: ah@i ésta dijo
- *KAR: que la ardilla fue a buscar alimento
- *KAR: y ésta no lo dijo
- *EDG: aha@i
- *KAR: enton(ce)s por eso ésta fue una mejor historia?
- *EDG: sí
- *KAR: hay alguna otra razón
- *KAR: por la cual piensas
- *KAR: que fue mejor historia la de la amarilla?

*EDG: mhm@i no
 *KAR: nada más por eso?
 *EDG: sí
 [...]

Mientras que Juskani (I2, E2) muestra la presencia de herramientas adicionales de juicio que le permiten analizar el texto desde un punto de vista más formal y académico:

Ejemplo 5

*KAR: muy bien, Juskani
 *KAR: quién ganó?
 *JUS: pues:: (ah)ora se me hace
 *JUS: que ganó la de amarillo
 *KAR: (ah)ora la de amarillo
 *KAR: por qué?
 *JUS: pue:s la de rojo digamos
 *JUS: que no se le entiende bien al último
 *JUS: quién no se puede meter a los agujeros
 *KAR: aha@i
 *JUS: aunque si te pones a razonar
 *JUS: <te das cuenta> [/] según yo, te das cuenta
 *JUS: que es el águila
 *KAR: aha@i
 *JUS: pero::: +/
 *KAR: como que eso no se le entiende
 [...]
 *KAR: ahora, cuál de las dos te pareció
 *KAR: <como más> [/] que parecía más como una historia?
 *JUS: más como una historia?
 *JUS: la de amarillo

- *KAR: la de amarillo
- *KAR: por qué?
- *JUS: pues porque::, o sea, lo de <había una vez> [“] normalmente siempre aparece
- *KAR: aha@i
- *JUS: pero:: ## e:h@m cómo sellama@m e:h@m también tiene un nudo
- *JUS: en el que pasan los problemas
- *KAR: cuál es?
- *JUS: en el que el águila se la iba a comer
- *KAR: aha@i
- *JUS: y ya el desenlace es
- *JUS: digamos
- *JUS: que cuando se mete al agujero
- *JUS: se come las nueces
- *JUS: y ya
- [...]
- *JUS: a mí se me hizo más expresiva la de amarillo
- *KAR: sí?
- [...]
- *JUS: pues el nudo a lo mejor fue
- *JUS: lo que le falló
- *KAR: por qué le falló?
- *JUS: porque na(da) más dice
- *JUS: que: como te decía
- *JUS: un águila que había
- *KAR: aha@i
- *JUS: pero no alguna especie de: [/] de suspenso
- *JUS: de qué le iba a pasar a la ardilla +/
- *KAR: aha@i
- *JUS: de que la perseguían
- *JUS: y cómo se salvaba
- *JUS: algo así

*KAR: aha@i

*JUS: o sea, no un problema en sí

*KAR: o sea, no hubo un problema

*JUS: aa@i

%com: niega

[...]

Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares,
se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2009
en los talleres de ¿?.

¿?.

Diseño de portada: ¿?.

Tipografía y formación: Ángela Trujano López.

La edición estuvo al cuidado de Carlos Mapes,
bajo la supervisión de la Dirección de Publicaciones de
El Colegio de México.

En tiempos recientes, los estudios sobre el desarrollo lingüístico del niño en edad escolar han adquirido una singular relevancia. Durante esta etapa la relación entre lenguaje y aprendizaje es tan profunda que es imposible ver el uno sin considerar al otro. Por un lado, el lenguaje es la herramienta más valiosa para el aprendizaje; por el otro, la escuela y el contacto con nuevos contextos comunicativos promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas de creciente complejidad.

Este libro analiza el desarrollo lingüístico durante los años escolares, tomando como punto de partida lo que niños de 6, 9 y 12 años saben sobre su lengua. Siguiendo una línea argumentativa precisa y recurriendo al soporte de investigaciones de campo, la autora consigue diferenciar entre dos tipos de factores que intervienen en el desarrollo lingüístico en estos años: los internos, relacionados con aspectos cognoscitivos y presentes por igual en todos los niños; y los externos, más individuales y debidos a la influencia del medio social, del que la escuela es el más claro exponente.

Por lo anterior, este libro significa una aportación de interés para lingüistas, psicólogos y educadores y, en general, para todas aquellas personas que se sienten atraídas por el desarrollo lingüístico y cognoscitivo en el ámbito escolar.

Ilustración de portada: Amelia García Hess.

ISBN: 978-607-462-050-4

