



Facultad de Filología - Departamento de Lingüística General
Programa de Doctorado en Lingüística y Comunicación
2003 – 2005

El desarrollo narrativo desde la infancia a la adulthood: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa

Tesis para optar al grado de
Doctora en Lingüística

Presentada por
Soledad Aravena Reyes

Dirigida por
Dra. Liliana Tolchinsky Brenman

Barcelona, 18 de junio de 2010

A Domingo

Agradecimientos

Comencé a pensar este estudio en el año 2005. Desde entonces ha habido muchas lecturas, encuentros y largas horas de trabajo que han incrementado todavía más mi interés por estos temas y han provocado cambios en mi manera de entenderlos. En el curso de todos estos años, he recibido la ayuda de muchas personas a quienes quiero expresar públicamente mi agradecimiento.

En primer lugar, a la doctora Liliana Tolchinsky quien hizo de la dirección de esta investigación una experiencia de aprendizaje intensa y productiva para mí. Ella orientó mi trabajo seriamente, dándome a la vez independencia y enfrentándome siempre a tareas desafiantes. Muchos méritos de este informe se deben a sugerencias suyas (no así las deficiencias, que son de mi entera responsabilidad). Agradezco también a dos integrantes de su grupo de investigación, Naimé Salas, de la Universidad de Barcelona y Melina Aparici, de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes me dieron las indicaciones para codificar y recuperar información cuantitativa en el programa CLAN. Asimismo, Marta Recasens, doctoranda de la Universidad de Barcelona, tuvo la generosidad de compartir conmigo su trabajo de lingüística de corpus sobre la correferencia, el que me aportó una nueva e interesante reflexión sobre lo que yo hacía.

Además quiero expresar mi gratitud al doctor Carlos González por sus precisas respuestas respecto de algunos fenómenos gramaticales que emergían durante el análisis, y al profesor Camilo Quezada, que me ayudó en numerosas ocasiones con el uso del programa SPSS, la comprensión y aplicación de las pruebas estadísticas y sus posibilidades de interpretación. También a María José Valdebenito, que, antes de partir a Buenos Aires, me enseñó los primeros pasos con SPSS. Estoy en deuda con los profesores Belén Villena, quien trabajó con precisión y cuidado en la reescritura de algunos análisis, y Patricio Moya, por su ayuda en la confección de las extensas y delicadas planillas de cálculo. Del mismo modo, agradezco enormemente a María Inés Prado, quien me ayudó a transcribir partes de la codificación, hacer cálculos de frecuencias en CLAN y dar formato a este documento.

Agradezco asimismo a América, mi suegra, por haber sido una abuela maravillosa de Pedro todas las veces que abusé de su tiempo para avanzar en la investigación. También expreso mi inmensa gratitud a Leonardo y Mónica, mis padres; ellos me dieron todas las cosas que me han permitido llegar hasta aquí y, además, me aceptaron en su casa para trabajar con la tranquilidad necesaria durante el verano y durante tantos fines de semana.

Para terminar, agradezco infinitamente a Domingo, quien durante mucho tiempo no solo ha sabido ejercer de padre y madre de nuestro Pedro, sino que además lo ha hecho todo con amor y alegría, y ha tenido la generosidad de alentarme durante todo este proceso. En particular, gracias por haberme acompañado hasta Barcelona; gracias por haberme apoyado en los momentos más duros; gracias por haber hecho siempre una observación reflexiva y aguda; gracias por tantas conversaciones sobre estos fenómenos y muchos otros. Todas ellas han enriquecido mis miradas sobre los hechos del lenguaje, que a los dos nos apasionan.

Resumen

El control lingüístico de la referencia es un logro crucial en la organización de los textos y su dominio comprende un periodo que va mucho más allá de los años preescolares. Esta investigación se propone describir, desde una perspectiva evolutiva, la construcción del discurso narrativo en cuanto a las formas lingüísticas de la referencia personal, temporal y espacial y su relación con las funciones discursivas que despliegan niños, jóvenes y adultos en sus textos orales y escritos.

Se analizaron 160 relatos orales y escritos de 80 hablantes (40 hombres y 40 mujeres) nativos del español peninsular, oriundos de Córdoba, pertenecientes a cuatro niveles de edad/escolarización: primaria (9-10 años), secundaria (12-13), bachillerato (16-17), más un grupo de adultos universitarios (20-30). Cada participante produjo un texto oral y otro escrito sobre un tema elicitado por un vídeo sin texto sobre los conflictos interpersonales en una escuela.

Muchos de los resultados obtenidos pueden interpretarse como un reflejo de diferentes modos de procesar la información al momento de producir el discurso: los más jóvenes están preferentemente guiados por el nivel oracional y organizan la información a medida que van hablando, mientras que los mayores se orientan por un procesamiento más discursivo, de modo tal que planifican y organizan eficazmente la información con perspectiva, capacidad de reflexión y opciones lingüísticas propias.

Esto explica las diferencias, por ejemplo, en la configuración estructural de las narraciones respecto de los componentes eventivos, predominantes entre los niños de 9 y 12 años, y evaluativos, que prevalecen entre los jóvenes de 16 años y los adultos. Estos dos grupos, además, construyen textos más complejos y variados, mientras que los menores responden mayoritariamente a lo solicitado mediante narraciones básicas centradas en las acciones. En cuanto a la modalidad, se encontró que los textos escritos son más breves que los orales, pero más densos narrativamente, es decir, tienden a presentar más información de elaboración de los contenidos narrados. Además, los grupos menores incrementan el uso de funciones orientativas y evaluativas cuando escriben. Respecto de las dimensiones referenciales, se observan muchas diferencias intragrupal y algunas por modalidad, entre las que destacan, en primer lugar, el hecho de que los niños de 9 y 12 años introducen bastante información que elaboran poco, mientras que los grupos mayores introducen pocos referentes que mantienen eficientemente a lo largo del discurso. También se encontró que con la edad disminuye la proporción de referentes espaciales, pero estos se tornan crecientemente explícitos, complejos y especializados. Del mismo modo, las expresiones de temporalidad se vuelven más específicas y variadas entre los sujetos mayores, dando gradualmente una mayor perspectiva temporal a los sucesos narrados.

Las diferencias intergrupales reveladas permiten concluir que, si bien todos los sujetos de esta muestra pueden construir una narración, solo los más experimentados demuestran un desempeño flexible y autónomo. Se confirma así que el desarrollo de la competencia discursiva recién comienza a desplegarse cuando los niños han alcanzado un conocimiento básico de las estructuras del discurso (de cada género en particular) y que experimenta notables cambios durante los años posteriores.

Tabla de contenidos

Índice de tablas.....	5
Índice de figuras.....	7
1. Introducción	11
2. Marco teórico	13
2.1 Desarrollo lingüístico durante la infancia y la adolescencia	14
2.1.2 Factores psicológicos, cognitivos y culturales vinculados con el desarrollo lingüístico tardío	16
2.2 Producción del discurso.....	18
2.2.1 Producción oral.....	19
2.2.2 Producción escrita	20
2.2.3 Coherencia y cohesión: dos aspectos centrales de la producción discursiva	22
2.2.3.1 Cohesión	22
2.2.3.2 Coherencia	24
2.3 Narración.....	25
2.4 Desarrollo del discurso y del género narrativo	28
2.4.1 Trayectoria evolutiva.....	30
2.4.2 Efecto de la modalidad.....	31
2.4.3 Coherencia.....	34
2.4.4 Cohesión.....	36
2.4.4.1 Persona y entidades.....	37
2.4.4.2 Tiempo.....	38
2.4.4.3 Espacio	40
3. Objetivos, preguntas y predicciones	44
3.1 Objetivo general	45
3.2 Objetivos específicos	45
3.3 Preguntas de investigación.....	45
3.4 Predicciones	48
4. Metodología	50
4.1 Participantes	51
4.2 Tareas.....	52
4.3 Procedimientos de recolección y transcripción de datos.....	52
4.4 Corpus.....	54

4.5 Categorías de análisis y codificación	54
4.5.1 Estructura narrativa.....	55
4.5.2 Referencia personal.....	59
4.5.3 Referencia temporal.....	64
4.5.4 Referencia espacial	67
4.6 Validación.....	74
4.7 Análisis cuantitativo de datos.....	74
4.7.1 Distribución general de los componentes de la estructura narrativa	76
4.7.2 Introducción de referentes de persona, espacio y tiempo: distribución general y formas lingüísticas.....	77
4.7.3 Mantenimiento de los referentes: distribución general y formas lingüísticas.....	78
4.7.4 Estructura narrativa en relación con las distintas dimensiones referenciales	79
5. Resultados I. Dimensiones referenciales	80
5.1 Referencia personal.....	81
5.1.1 Distribución general de la introducción y el mantenimiento de la referencia personal.....	81
5.1.2 Formas lingüísticas y funciones discursivas	86
5.1.2.1 Formas lingüísticas para introducir la referencia	86
5.1.2.2 Funciones asociadas con la introducción de referentes: marcación del estatus de la información.....	89
5.1.2.3 Formas lingüísticas para mantener los referentes.....	92
5.1.2.4 Funciones asociadas con el mantenimiento de referentes: descripción narrativa y cohesión léxica.....	96
5.2 Referencia espacial.....	99
5.2.1 Distribución general de la referencia espacial	99
5.2.1.1 Locación	99
5.2.1.2 Movimiento	105
5.2.2 Formas lingüísticas asociadas con la referencia espacial	107
5.2.2.1 Locación	107
5.3 Referencia temporal	120
5.3.1 Distribución general de la referencia temporal	120
5.3.2 Formas lingüísticas y funciones de la referencia temporal.....	128
5.3.2.1 Realización.....	129
5.3.2.2 Relación con el contexto	130

5.3.2.3 Expresión de las funciones de simultaneidad y secuencialidad	132
6. Resultados II. Estructura narrativa y dimensiones referenciales	136
6.1 Estructura narrativa	137
6.1.1 Distribución general de los componentes de la estructura narrativa	137
6.2 Estructura narrativa y referencia personal	145
6.2.1 Introducción y mantenimiento de referentes personales en la estructura narrativa	145
6.2.1.1 Introducción.....	147
6.2.1.2 Mantenimiento.....	149
6.2.2 Distribución de las formas lingüísticas de la referencia personal en los principales componentes de la estructura narrativa.....	151
6.3 Estructura narrativa y referencia espacial	156
6.3.1 Distribución general de la referencia espacial en la estructura narrativa	156
6.3.1.1 Locación	156
6.3.2 Distribución de las formas lingüísticas de la referencia espacial en los principales componentes de la estructura narrativa.....	168
6.3.2.1 Locación	168
6.3.2.2 Movimiento	173
6.4 Estructura narrativa y referencia temporal	179
6.4.1 Distribución general de la referencia temporal en la estructura narrativa.....	179
6.4.2 Distribución de las formas lingüísticas de la referencia temporal y sus funciones en los principales componentes de la estructura narrativa	185
6.4.2.1 Realización.....	185
6.4.2.2 Expresión de las funciones de simultaneidad y secuencialidad en los principales componentes de la estructura narrativa.....	190
7. Conclusiones y discusión	195
7.1 Resumen de resultados	196
7.1.1 Estructura narrativa.....	196
7.1.2 Referencia personal: distribución general	197
7.1.3 Referencia personal: formas y funciones.....	197
7.1.4 Referencia personal en la estructura narrativa	199
7.1.5 Referencia espacial: distribución general.....	199
7.1.6 Referencia espacial: formas y funciones	200
7.1.7 Referencia espacial en la estructura narrativa.....	202
7.1.8 Referencia temporal: distribución general	203

7.1.9 Referencia temporal: formas y funciones.....	204
7.1.10 Referencia temporal en la estructura narrativa.....	205
7.2 Síntesis de los cambios más importantes por ámbito referencial, edad y modalidad.....	206
7.2.1 Estructura.....	206
7.2.2 Referencia personal.....	207
7.2.3 Referencia espacial.....	207
7.2.4 Referencia temporal.....	208
7.3 Discusión teórica y metodológica.....	210
7.3.1 Comentarios a las conclusiones a la luz de la teoría y los resultados de trabajos anteriores.....	210
7.3.2 Discusión de algunas opciones metodológicas.....	214
7.3.3 Proyecciones de la investigación.....	216
7.3.4 Implicancias educativas.....	217
8. Referencias.....	219

Índice de tablas

Tabla 4.1	Identificación de textos y sujetos de la muestra	53
Tabla 4.2	Resumen de contenidos para la presentación sobre el procesamiento de datos	75
Tabla 5.1	Distribución general de la introducción y el mantenimiento de los referentes de persona	81
Tabla 5.2	Análisis de la distribución general de referentes de persona que se introducen y mantienen en los ejemplos 1 y 2	86
Tabla 5.3	Formas lingüísticas para introducir los referentes de persona	86
Tabla 5.4	Formas lingüísticas para mantener los referentes de persona	92
Tabla 5.5	Repetición léxica, modalidades oral y escrita	96
Tabla 5.6	Medias de referentes (locaciones) y predicados espaciales y proporción de referentes y predicados por cláusula	99
Tabla 5.7	Distribución de los tipos de predicados que aluden al movimiento	112
Tabla 5.8	Distribución general de referentes temporales	121
Tabla 5.9	Análisis de la marcas de referencia temporal que se observan en los ejemplos 1 a 5	127
Tabla 5.10	Distribución de las formas lingüísticas para referir al tiempo	128
Tabla 6.1	Distribución general de los componentes de la estructura narrativa por grupo y modalidad	137
Tabla 6.2	Análisis de la distribución de los componentes de la estructura narrativa en los ejemplos 1 y 2	143
Tabla 6.3	Introducción y mantenimiento de referentes de persona según componentes de la estructura narrativa	145
Tabla 6.4	Realización lingüística de los referentes de persona según componente de la estructura narrativa	151
Tabla 6.5	Distribución de locaciones espaciales en los principales componentes de la estructura narrativa	157
Tabla 6.6	Distribución de predicados dinámicos en los principales componentes de la estructura narrativa	162

Tabla 6.7	Realización lingüística de las locaciones según componente de la estructura narrativa	169
Tabla 6.8	Realización lingüística de los predicados dinámicos según componente de la estructura narrativa	174
Tabla 6.9	Distribución de referentes temporales en los principales componentes de la estructura narrativa	180
Tabla 6.10	Realización lingüística de los referentes temporales según componente de la estructura narrativa	186
Tabla 6.11	Distribución de las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales en los principales componentes de la estructura narrativa	190
Tabla 7.1	Niveles de dominio narrativo desde los 9 años a la adultez	209

Índice de figuras

Figura 4.1	Ejemplo de codificación de un fragmento del texto 18, nivel BAC, masculino, narrativo, escrito	73
Figura 4.2	Resultado de conteo para el componente (CO) en los textos 1 a 6 del grupo de bachillerato en la modalidad oral	77
Figura 5.1	Introducción y mantenimiento de referentes de persona	83
Figura 5.2	Formas para la introducción de referentes	89
Figura 5.3	Introducción con sintagmas indefinidos	91
Figura 5.4	Formas lingüísticas para el mantenimiento de referentes	93
Figura 5.5	Mantenimiento con sintagmas nominales, modalidades oral y escrita	95
Figura 5.6	Mantenimiento con repetición léxica, ambas modalidades	98
Figura 5.7	Introducción de referentes que aluden a locaciones espaciales	100
Figura 5.8	Mantenimiento de referentes espaciales, ambas modalidades	102
Figura 5.9	Representación de las opciones temáticas vinculadas a la configuración de la referencia espacial de los textos	105
Figura 5.10	Comparación entre las distribuciones de locación y movimiento	106
Figura 5.11	Formas para la introducción de referentes espaciales	108
Figura 5.12	Carácter definido e indefinido de los determinantes en la introducción de los referentes espaciales	110
Figura 5.13	Posición en la cláusula de los referentes espaciales que se introducen	111
Figura 5.14	Distribución general de los tipos de predicados por grupo	113
Figura 5.15	Distribución de referentes que aluden a sucesos temporales	122
Figura 5.16	Representación de las opciones temáticas vinculadas a la configuración de la referencia temporal de los textos	127
Figura 5.17	Formas lingüísticas para la expresión de referentes temporales	129
Figura 5.18	Formas exofóricas y endofóricas para la expresión de referentes	131

	temporales	
Figura 5.19	Formas temporales en función de secuencialidad o simultaneidad de los sucesos referidos	134
Figura 6.1	Distribución general de los componentes de la estructura narrativa por nivel escolar	138
Figura 6.2	Introducción y mantenimiento de los referentes de persona en los componentes más importantes de la estructura narrativa	146
Figura 6.3	Introducción de referentes personales en la complicación	148
Figura 6.4	Introducción de referentes en la evaluación	149
Figura 6.5	Mantenimiento de referentes personales en los episodios	150
Figura 6.6	Mantenimiento de referentes personales en la evaluación, ambas modalidades	150
Figura 6.7	Realización lingüística de los referentes personales mencionados en la orientación	153
Figura 6.8	Realización lingüística de los referentes personales mencionados en la complicación	155
Figura 6.9	Distribución general de las locaciones espaciales en los componentes de la estructura narrativa	157
Figura 6.10	Distribución de las locaciones espaciales en la orientación	159
Figura 6.11	Distribución de las locaciones espaciales en la complicación	160
Figura 6.12	Distribución de las locaciones espaciales en el componente episodios	161
Figura 6.13	Distribución de las locaciones espaciales en la evaluación	161
Figura 6.14	Distribución general de los predicados dinámicos en los componentes de la estructura narrativa	163
Figura 6.15	Distribución de los predicados dinámicos en el componente episodios	165
Figura 6.16	Distribución de los predicados dinámicos en la evaluación	165
Figura 6.17	Distribución de los predicados dinámicos en la orientación	167

Figura 6.18	Distribución de los predicados dinámicos en la resolución	167
Figura 6.19	Realización lingüística de las locaciones mencionadas en la orientación	170
Figura 6.20	Realización lingüística de las locaciones mencionadas en el componente episodios	172
Figura 6.21	Realización lingüística de los predicados mencionados en el componente episodios	175
Figura 6.22	Realización lingüística de los predicados mencionados en el componente complicación	177
Figura 6.23	Distribución general de los referentes temporales en los componentes de la estructura narrativa	180
Figura 6.24	Distribución de los referentes temporales en los episodios	182
Figura 6.25	Distribución de los referentes temporales en la evaluación	182
Figura 6.26	Distribución de los referentes temporales en la orientación	184
Figura 6.27	Distribución de los referentes temporales en la complicación	184
Figura 6.28	Realización lingüística de los referentes temporales mencionados en los episodios	187
Figura 6.29	Realización lingüística de los referentes temporales mencionados en la evaluación	189
Figura 6.30	Distribución de las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales mencionados en los episodios	192
Figura 6.31	Distribución de las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales mencionados en la evaluación	194

1. Introducción

Entre los trabajos de adquisición del lenguaje realizados a partir de los años sesenta con el auge de los estudios cognitivos y textuales, se cuentan muchas investigaciones sobre los mecanismos referenciales, en diversas lenguas y con metodologías y enfoques variados. La mayoría de ellas, no obstante, ha trabajado con niños relativamente pequeños, con edades que van desde los 2 a los 10 años, aproximadamente (por ejemplo, Berman y Slobin, 1994; Bronckart y Sinclair, 1973; García Soto y Pérez Pereira, 1996; Hickmann, 2003; Karmiloff-Smith, 1979; Maratsos, 1976; Padilla, 1990; Peterson y Dodsworth, 1991). Gran parte de los trabajos, además, ha estudiado exclusivamente la producción oral, y procede principalmente del ámbito anglosajón y francófono en segundo lugar, aun cuando ha habido también desarrollos muy importantes de los estudios translingüísticos que han incorporado otras lenguas, como el español.

En esta línea, estudios más recientes de los desarrollos tardíos del lenguaje han mostrado que el esquema narrativo es un logro temprano y que una vez alcanzado su dominio básico –en torno a los 9 años– las narraciones siguen experimentando cambios durante los años de la adolescencia (Berman y Nir-Sagiv, 2007; Tolchinsky, 2007). Esta tendencia se ha evidenciado principalmente en relación con la función que los fenómenos léxicos y gramaticales despliegan en el texto pero también, en menor medida, respecto de la estructura global del contenido (Berman, 2008). Sin embargo, el modo en que evoluciona el dominio de la estructura narrativa en relación con determinadas formas y funciones propias del género en edades posteriores a los 9 años ha sido poco estudiado, particularmente en español.

En este contexto se ha propuesto este trabajo: un estudio evolutivo del uso de los mecanismos referenciales que permiten la organización cohesiva y coherente del discurso narrativo en textos orales y escritos de niños, jóvenes y adultos hispanohablantes. Se enmarca, por lo tanto, en el campo teórico y metodológico de la Psicolingüística y se interesa fundamentalmente por los procesos de cambio y desarrollo, así como por la correspondencia de las formas lingüísticas con sus usos y funciones comunicativas.

Esta aproximación postula el desarrollo lingüístico como el proceso durante el cual las formas lingüísticas adquiridas tempranamente evolucionan para realizar nuevas funciones, a la vez que las funciones desplegadas en las etapas iniciales se realizan paulatinamente por medio de una creciente variedad de formas (Berman 1997a; Tolchinsky, 2004). Así, se pretende describir las formas lingüísticas con que niños, jóvenes y adultos expresan las dimensiones referenciales y el modo en que esas formas les permiten desplegar las funciones propias del discurso narrativo. A la vez, interesa analizar el modo en que estas funciones se cumplen en los textos orales y

escritos de los participantes, mediante los distintos recursos lingüísticos disponibles según cada etapa del desarrollo discursivo.

La relevancia de la investigación reside, entonces, en los tres dominios referenciales implicados de manera conjunta en el análisis; en el hecho de que se examinen las dos modalidades del discurso; en la edad de los sujetos (mayores de 9 años) y en la lengua de estudio. Las formas que se analizan son los dispositivos lingüísticos mediante los cuales se establece, se introduce y se mantiene la referencia personal, temporal y espacial en la narración. Al respecto, interesa particularmente la interacción entre los factores sintácticos y semánticos del nivel oracional –mediante los cuales los niños han aprendido a construir oraciones bien formadas– y los factores funcionales del plano discursivo que operan a nivel global –mediante los cuales los niños aprenden (y seguirán haciéndolo) a organizar la producción verbal en un discurso cohesivo y coherente.

En cuanto a la edad de los sujetos, cabe mencionar que, en general, los estudios evolutivos de corte funcional interesados por el desarrollo de las propiedades discursivas han alcanzado cierto consenso acerca de los ritmos de adquisición en este nivel del lenguaje. En efecto, muchos coinciden en señalar que varias de las funciones internas y propias al discurso de los dispositivos lingüísticos (los mismos que también sirven al nivel oracional y que están disponibles a edades tempranas), se adquieren tardíamente, esto es, después de los 8 o 10 años. En consecuencia, este estudio contempla estudiar dichos fenómenos justamente en las edades que parecen críticas para la aparición de las funciones aludidas, es decir, en las etapas que van desde los 9 años hasta la edad adulta.

Es también durante la adolescencia que se afianzan muchos de los usos de la modalidad escrita, en el sentido de lograr la habilidad para organizar el texto atendiendo a sus múltiples requisitos estructurales, semánticos y pragmáticos, además de formales y tipográficos. De este modo, construir un texto escrito impone demandas cognitivas a la memoria, funciones ejecutivas y de procesamiento descendente que no están listas antes de la adolescencia (Berman y Ravid, 2009). Ello también se examina en la investigación, por las edades consideradas en la muestra.

En cuanto a la lengua, es importante destacar que, entre las contribuciones del trabajo, también está el hecho de tratarse de un estudio detallado en una lengua que ha sido poco estudiada en los términos mencionados. Aun así, debido a la necesidad de considerar la interacción entre los factores cognitivos generales y los que provienen específicamente de la lengua materna en los procesos de adquisición, hay cabida para la reflexión acerca de los importantes resultados de los estudios translingüísticos en esta materia.

Por último, se estima que este trabajo, desde una perspectiva funcional y discursiva, puede contribuir a facilitar la comprensión de los factores que inciden en el buen desarrollo de la competencia narrativa y discursiva en general. La adquisición y el dominio formado de dicha competencia no solo interesan desde el punto de vista de sus obvias implicancias educativas, sino que también constituyen un elemento de desarrollo intelectual y personal, en tanto componentes fundamentales de la comunicación.

2. Marco teórico

El presente capítulo consta de cuatro partes. En la primera, se define el campo de estudio de los desarrollos tardíos del lenguaje y se comentan las características cognitivas y culturales asociadas a este periodo de desarrollo. En la segunda, se expone acerca de la producción del discurso, destacando los aspectos vinculados con la gestión de la información; se presenta la distinción entre las modalidades oral y escrita y se explican las propiedades de coherencia y cohesión. En la tercera parte, se aborda el discurso narrativo: su definición, sus alcances y el modo en que se entienden la coherencia y la cohesión propias de este género. Por último, la cuarta parte concierne a la adquisición y el desarrollo de este tipo de discurso; incluye información sobre su trayectoria evolutiva, el efecto de la modalidad en esta trayectoria, el modo y los ritmos en que se desarrollan la coherencia y la cohesión narrativas, y los aspectos evolutivos vinculados con los dispositivos de referencia personal, temporal y espacial.

2.1 Desarrollo lingüístico durante la infancia y la adolescencia

La presente investigación se inscribe en el campo de estudio del desarrollo lingüístico tardío (de ahora en adelante DLT), cuyo supuesto de base es que, si bien los niños de 6 años (y también los de 9 o 12) han adquirido y utilizan correctamente la mayoría de estructuras gramaticales de su lengua, se expresan de forma ostensiblemente menos competente que los adultos (Nippold, 1998; Tomasello, 2005; Berman y Ravid, 2009). Las diferencias no se deben, como podría pensarse, exclusivamente a la poca experiencia vital y lingüística y por ende a un léxico más limitado, a una sintaxis menos compleja, o incluso al escaso conocimiento de las estructuras discursivas. No es, en definitiva, una razón de índole meramente cuantitativa. Se trata fundamentalmente de las transformaciones que se producen a través del tiempo en la relación entre formas lingüísticas y funciones discursivas, y del uso flexible que se puede hacer de estas en distintos contextos comunicativos. El estudio del DLT se interesa, entonces, por los cambios lingüísticos y funcionales que se evidencian en el discurso de los niños una vez concluida la fase del desarrollo lingüístico temprano, hacia los 5 o 6 años. En otras palabras, se interesa por los cambios ocurridos entre la *emergencia* del lenguaje y el *dominio competente* del mismo (Berman, 2004a).

El foco en el nivel discursivo y en las funciones que cumplen las formas lingüísticas en las distintas situaciones comunicativas sitúa al campo del DLT, lógicamente, entre las aproximaciones al desarrollo lingüístico de corte funcional (Tomasello, 1998). Según estas, la adquisición es un proceso en que los niños aprenden los dispositivos lingüísticos como herramientas para alcanzar las diferentes metas comunicativas y las formas lingüísticas se adquieren porque sirven a objetivos cruciales en la comunicación. Así, el cambio evolutivo está tanto o más vinculado con las propiedades semánticas y pragmáticas de las unidades lingüísticas que con sus rasgos estructurales (Hickmann, 2003).

Entre los postulados de las teorías funcionalistas, hay tres que resultan particularmente importantes para el presente trabajo. El primero señala la necesidad de contemplar dos niveles distintos de organización del lenguaje, la oración y el discurso, para entender la naturaleza del lenguaje y el proceso de su adquisición. En efecto, nuestra competencia lingüística requiere conocer simultáneamente las propiedades sintácticas y semánticas de las oraciones bien formadas y conocer asimismo las propiedades pragmáticas del discurso bien formado. El nivel oracional de análisis

provee de poderosos principios que explican tipos de relaciones interoracionales, sin embargo, no puede explicar muchos otros aspectos, en particular los que dependen de la relación entre la oración y el contexto (Hickmann, 1987; Karmiloff-Smith, 1985; 1987). Un planteamiento medular en el ámbito del desarrollo lingüístico tardío es que los cambios evolutivos posteriores a los 6 años conciernen sobre todo al conocimiento discursivo de los hablantes. En este sentido, el desarrollo del lenguaje en esta etapa se concibe como la adquisición de diferentes géneros discursivos (Tolchinsky, 2007).

En segundo lugar, el dominio de la multifuncionalidad, entendida como la interacción entre las formas oracionales y las funciones discursivas, se considera una de las tareas centrales de los niños durante el proceso de adquisición del lenguaje (Berman y Slobin, 1994). Al respecto, una de las ideas centrales en el estudio de los desarrollos lingüísticos tardíos –el *leitmotiv* del estudio translingüístico sobre el desarrollo del discurso narrativo (Berman 1997a; Berman y Slobin, 1994) es el movimiento desde la unifuncionalidad a la plurifuncionalidad durante el desarrollo (Karmiloff-Smith, 1979; 1985; Bamberg, 1986; 1987).

En esta aproximación, el desarrollo lingüístico no consiste en sumar nuevas formas a las adquiridas tempranamente, sino más bien en que estas evolucionan para realizar nuevas funciones y, al mismo tiempo, que las funciones desplegadas tempranamente comienzan a ser realizadas por una creciente variedad de nuevas formas lingüísticas. En otras palabras, se trata de antiguas formas que adquieren nuevas funciones y, simultáneamente, antiguas funciones que adquieren nuevas formas para realizarse (Berman 1997a; Tolchinsky, 2004). Sobre este punto, cabe destacar además que las formas lingüísticas no se conciben como elementos aislados y abstractos, sino como construcciones que se adquieren y se representan a través de su producción y su interpretación en diferentes tipos de discurso (Berman, 2008).

A este respecto, numerosos estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil que han explorado esta aproximación (por ejemplo, en Berman y Slobin, 1994; Hickmann, 1995; Hickmann, 2003) han concluido que si bien las formas lingüísticas emergen tempranamente, la habilidad para desplegar un rango amplio de opciones retóricas e integrarlas apropiadamente en las funciones discursivas (en particular narrativas, expositivas u otras) sigue una larga trayectoria evolutiva que puede prolongarse hasta la adultez (Berman, 1997a). Ejemplo de ello son los dispositivos para referir a las personas, objeto del presente estudio. Algunas de estas formas (como sintagmas nominales definidos e indefinidos, pronombres, etc.) se adquieren muy tempranamente, pero la habilidad para utilizarlos con funciones intradiscursivas (y no deícticas) específicas, tales como informar sobre la accesibilidad de los referentes para el interlocutor, se afianza muy tarde, en torno a los 10 años (Hickmann, 1995; Karmiloff-Smith, 1985).

En tercer lugar y relacionado con lo anterior, está el supuesto de que el lenguaje se entiende estrechamente vinculado con su contexto de uso, el que cumple un rol determinante en la adquisición de los dispositivos discursivos. Así, un estudio evolutivo tiene que explicar cómo los niños aprenden a relacionar los enunciados con sus contextos de uso. El dominio gradual de dos tipos de dependencia contextual es un aspecto central en su competencia discursiva: primero aprenden a vincular el habla con su inmediato “aquí y ahora” y después aprenden a anclar el habla al entorno discursivo local y globalmente, habiendo logrado desplazar la referencia más allá de la inmediata situación de enunciación. Tradicionalmente, se ha llamado a esto “proceso de descontextualización”, mediante el que los niños se liberan del determinismo de su

inmediata percepción (Hickmann, 2004). Se volverá sobre este punto hacia el final de este capítulo, cuando se exponga sobre el desarrollo narrativo durante la infancia.

2.1.2 Factores psicológicos, cognitivos y culturales vinculados con el desarrollo lingüístico tardío

Se puede identificar una variedad de factores psicológicos, cognitivos y culturales estrechamente relacionados entre sí y asociados con el desarrollo lingüístico tardío y los cambios que se producen en las etapas posteriores a los 6 años (Tolchinsky, 2004). Entre los factores psicológicos está el desarrollo de la Teoría de la Mente que, en términos generales, se refiere a la capacidad que desarrollan los niños alrededor de los 4 años para reconocer, representarse y conceptualizar los estados mentales tanto propios como ajenos (Schlinger, 2009 para una revisión del concepto). Respecto del desarrollo del lenguaje, la emergencia de esta capacidad psicológica se vincula con variadas habilidades, entre las cuales se cuentan, por ejemplo, la de mantener pertinentemente el tópico, evaluar los conocimientos del interlocutor para así gestionar correctamente el estatus nuevo/dado de la información, hacer uso de lenguaje figurado en ciertas circunstancias, destacar la importancia o el interés de determinada información y también poner en palabras actividades cognitivas tales como inferir, dudar, entender o reformular. Estas últimas, como se derivará de los resultados del presente trabajo, tienen un influjo importante en los efectos evolutivos de determinados fenómenos discursivos.

Entre los factores cognitivos está el creciente conocimiento lingüístico mencionado más arriba, en relación con los procesos de descontextualización (López Ornat, 1999). La cohesión discursiva, de hecho, requiere que los niños dominen los usos endofóricos de los dispositivos lingüísticos e incrementen su habilidad para usar el lenguaje como su propio contexto. Este nuevo tipo de contexto implica una forma de abstracción que tiene consecuencias directas en la participación de los niños en formas cada vez más complejas de comunicación interpersonal y de actividad cognitiva. Así, la habilidad para separar el lenguaje de sus contextos de uso posibilita una comprensión más profunda tanto del lenguaje mismo como del contexto, volviendo la relación entre ambos más flexible y dinámica (Hickmann, 2003). También el discurso opera como un factor decisivo en los cambios posteriores a los 6 años, edad en la que los niños comienzan a ser capaces de establecer nuevos vínculos entre sus componentes, lo que los lleva hacia una reorganización de todos los sistemas lingüísticos.

Se trata, en definitiva, de que todo acto de comunicación humana está ligado a las circunstancias propias de su producción, determinado por las restricciones de los géneros y por el modo en que las convenciones culturales de los géneros condicionan el uso de las formas lingüísticas (Tolchinsky, 2004). Los géneros, en este sentido, se conciben como formas comunicativas históricamente construidas por diversos contextos sociales en función de sus intereses y de sus objetivos; categorías socialmente *repertoriadas* y que son a la vez productores y productos de modalidades específicas de elaboración del conocimiento (Bronckart, 1995).

En cuanto a los factores culturales, la *literacidad* (Olson, 1996; Olson y Torrance, 1991), entendida no tan solo como la capacidad de leer y escribir, sino más bien como el proceso mediante el cual los sujetos se incorporan discursivamente en una comunidad letrada, resulta un componente central –y será particularmente referido en este estudio,

que se propone comparar las modalidades oral y escrita desde el punto de vista evolutivo-. Desde la perspectiva asumida, se sugiere que no es posible abordar el desarrollo lingüístico posterior a los 6 años sin atender explícitamente a la variedad de contextos y circunstancias que lo han determinado, entre las cuales está, por cierto, la participación creciente de los niños en actividades de comunicación escrita en la escuela y fuera de ella. En realidad, el acercamiento a la cultura escrita interviene el desarrollo lingüístico durante toda la vida, desde el nacimiento hasta la madurez, aunque es durante los años escolares en que la literacidad lingüística se vuelve un componente vector en el proceso, implicando tres dimensiones cruciales: control sobre la variación lingüística, fortalecimiento del metalenguaje y familiaridad con la escritura y con la lengua escrita, en tanto estilo discursivo y en tanto sistema notacional (Ravid y Tolchinsky, 2002).

Respecto de la variación, el contacto con la escritura posibilita el conocimiento de una mayor diversidad de registros y de una gama más amplia de contextos comunicativos lo que, a su vez, contribuye a la conformación de una identidad más definida, y se relaciona con el fenómeno evolutivo de la divergencia en el desempeño discursivo que se ha observado entre adolescentes y adultos (Tolchinsky, 2004; Berman y Nir-Sagiv, 2007). Las variaciones de registro, género y modalidad imponen ciertas condiciones que hacen a los hablantes diversificar los tipos de procesamiento en la construcción de los textos (descendente o *top-down*, cuando se enfatiza la planificación y ascendente o *bottom-up* cuando se enfatizan las unidades menores). Si bien la capacidad de hacer estos ajustes emerge tempranamente, producto de la literacidad se vuelve más consistente, integrada, y accesible en diversidad de contextos y tipos textuales (Ravid y Tolchinsky, 2002). Volveremos sobre estas restricciones en el apartado que sigue, al abordar la producción del texto.

La segunda dimensión importante es el metalenguaje, relacionada con la literacidad en muchos y variados aspectos, que van desde la conciencia fonológica en los niños que aprenden a leer hasta el conocimiento de los requisitos específicos que impone la escritura en contextos especializados. En lo que respecta al desarrollo lingüístico, la lectura y la escritura favorecen en los niños la capacidad de desviar la atención puesta sobre el contenido de los mensajes y dirigirla hacia las formas lingüísticas, las construcciones morfosintácticas y las expresiones léxicas en búsqueda de las opciones más apropiadas. En esta perspectiva, se sugiere que aprender a leer y a escribir equivale a aprender a escuchar y pensar acerca de la propia lengua, la que deja de ser “transparente” para volverse “opaca”, es decir, objeto de conocimiento. Este conocimiento proporciona la base para una forma de pensar nueva y distintiva (Olson, 1999).

Luego, la conciencia lingüística se incrementa progresivamente con el paso del tiempo, porque la cantidad cada vez mayor de información y experiencia lingüística (entradas léxicas, posibilidades sintácticas y textuales, estructuras discursivas y procedimientos diversos para integrar todos los niveles en determinadas situaciones) requiere de grados crecientes de explicitación. En otros términos, las representaciones antes implícitas son progresiva e iterativamente reorganizadas a lo largo del desarrollo (Karmiloff-Smith, 1992). La reorganización de las representaciones puede significar una regresión conductual (un niño que aparentemente “involuciona” en su desempeño lingüístico) porque al enriquecer sus conocimientos, organizarlos y explicitarlos, los hablantes se ven progresivamente demandados por los nuevos desafíos que imponen los requisitos del discurso bien formado (Karmiloff-Smith, 1985).

En tercer y último lugar es necesario aludir a la familiaridad con la escritura como condición para el desarrollo de la literacidad lingüística. Desde muy temprano los niños, en determinados ambientes, procesan los patrones de la información acerca del sistema notacional, y participan de una red de interacciones sociales letradas. A través de ellas los niños pueden comenzar a construir el *ámbito de conocimiento* que implica la literacidad (Tolchinsky, 2009). Este comienzo implica incorporar primero la escritura como sistema notacional, lo que requiere dominar el uso de un conjunto de signos gráficos para componer mensajes en la modalidad escrita. A través de las edades y producto de la acumulación del conocimiento y la experiencia letrados los sujetos se apropian gradualmente de la escritura como estilo discursivo, que implica una variedad de géneros propios del lenguaje escrito, tales como la escritura académica o el informe periodístico, cada uno con su propio contenido temático, su estructura global y sus rasgos lingüísticos (Ravid y Tolchinsky, 2002).

2.2 Producción del discurso

Hasta aquí, se ha presentado el principal marco referencial de la presente investigación, el campo del desarrollo lingüístico tardío y sus factores asociados. Ahora bien, uno de los dominios fundamentales en el desarrollo del lenguaje en general y de los desarrollos tardíos en particular, se configura en torno al estudio de la producción del discurso, ámbito relativamente reciente entre los estudiosos del lenguaje. Durante la segunda mitad del siglo XX, se robusteció el estudio específico del lenguaje oral por un lado y del escrito por otro, generando sendos ámbitos de desarrollo teórico y metodológico al interior de la disciplina y profusa información acerca de las relaciones que se establecen entre ambas modalidades (Biber, 1988; Chafe y Tannen, 1987; Halliday, 1989). A continuación se expondrán algunos conceptos relacionados, en primer lugar, con la producción del lenguaje oral y escrito, particularmente aquellos que resultan relevantes para la investigación: procesos de planificación del mensaje y sus posibilidades de realización lingüística. En segundo lugar, se abordarán dos aspectos fundamentales de la producción discursiva: la coherencia y la cohesión.

La producción del lenguaje se ha descrito desde una perspectiva cognitiva como “una forma de actividad compleja cuya planificación y realización se desarrolla bajo restricciones tanto internas al sujeto (vg. la organización funcional del sistema de procesamiento lingüístico) como externas (vg. las demandas del contexto comunicativo y las condiciones que este impone a la conducta lingüística)” (Belinchón, Igoa y Rivière, 2000: 631). La mayoría de los modelos de producción del lenguaje (oral y escrito) distinguen un componente prelingüístico que se encarga de la planificación del mensaje, un componente lingüístico, que transforma las secuencias proposicionales en estructuras lingüísticas, y un componente articulatorio que ejecuta la producción articulatoria (en el caso del habla) o grafomotora (en el caso de la escritura) del mensaje elaborado.

Numerosos estudios, tanto en producción oral como escrita, han encontrado que las actividades de planificación del mensaje que se ejecutan bajo control consciente movilizan recursos de la memoria operativa y resultan ser las más costosas para el sistema cognitivo (Bourdin, 1999). En cambio, la estrategia de asociar unas ideas con otras a medida que estas van siendo recuperadas de la memoria a largo plazo constituye un tipo de procesamiento menos costoso. El mayor costo cognitivo de la planificación (y

también de algunas actividades relacionadas con la formulación lingüística) será un aspecto a tener en cuenta en la discusión de los resultados del presente estudio, ya que se esperan diferencias entre los participantes de distintas edades respecto de los tipos de procesamiento que ejecutan para la construcción de sus narraciones.

2.2.1 Producción oral

Si bien no existe hasta la fecha un modelo único que dé cuenta del proceso de producción, el esquema general del procesamiento del lenguaje oral propuesto por Levelt (1989) cuenta con amplia aceptación y resulta pertinente para dar un marco a los fenómenos que aquí interesan (Tomlin, Forrest, Pu y Kim, 1997; Igoa y García-Albea, 1998). Este esquema distingue, como se ha adelantado, tres componentes principales: una primera fase de planificación o *conceptualización* que comprende actividades de carácter intencional como seleccionar y ordenar información, y cuyo resultado es la elaboración de una representación o paquete de información denominado *mensaje preverbal*; una segunda fase de *formulación* o *codificación lingüística* en que la información seleccionada se traduce en un formato lingüístico (con especificaciones de todas las estructuras gramaticales implicadas) y cuyo resultado final es un *plan fonético* o representación de la serie ordenada de sonidos de un enunciado; y una fase final o de *articulación*.

Es necesario detenerse brevemente en el primer componente de este proceso, por la relevancia que reviste para la comprensión de los fenómenos semánticos del discurso, centrales en el presente trabajo. En la fase de conceptualización, el hablante deberá controlar el flujo de la información (Chafe 1974; 1994) de modo de contribuir a una interpretación coherente por parte del oyente. Ello, atendiendo a la dimensión retórica (claridad sobre las metas de la interacción), referencial (registro de los referentes y proposiciones compartidas entre los hablantes), temática (registro de los tópicos en torno a los que se desarrolla el discurso) y del foco de la información (registro de los referentes que están activos para los interlocutores y medidas que garantizan la identidad de los mismos).

Para conseguirlo, el hablante, en primer lugar, planifica un acto de habla y selecciona la información que le permite cumplir su objetivo. Luego, a medida que el discurso avanza, registrará el cumplimiento de objetivos intermedios y la aparición de nuevos requerimientos. Su mayor tarea, entonces, será la de registrar lo que sucede en la situación discursiva, relacionando cada evento nuevo con lo que se ha dicho antes (tanto el hablante como los interlocutores). Este registro o *contabilidad* que lleva el hablante es su representación interna del discurso y constituye la característica fundamental de un mensaje coherente, como se verá más adelante.

La información que involucra este registro se relaciona con diversos aspectos del mensaje, entre ellos, el tipo y el tópico del discurso, su contenido (los modelos del discurso y las presuposiciones) y el orden en que se presenta la información en función del foco atencional (o, en otras palabras, la especificación de la estructura *tema-rema*). Así, los hablantes codifican la ubicación de los referentes en el mensaje, ya sea en el foco actual o en otro sitio del modelo discursivo, o bien los marcan como *información nueva*, colocándolos (generalmente) al final de la oración que está siendo procesada en el momento. Este principio de orden ayuda al interlocutor a conectar la información nueva con el recuerdo compartido del discurso (Haviland y Clark, 1974).

En segundo lugar, cada acto de habla se configura para ser producido según los requerimientos de un mensaje preverbal dotándolo de una estructura de la información. Una tarea importante realacionada con este momento es la asignación de accesibilidad de los referentes. Para lograrlo, el hablante hace una estimación aproximada de cuán accesibles son los referentes para el oyente, a partir de su contenido y de su importancia focal, lo que sugiere la existencia de tres posibilidades (no excluyentes, sino que implicadas unas en otras); el referente puede estar (Levelt, 1989):

- a. Accesible por completo para el oyente (mediante una inferencia) pero fuera de su modelo discursivo.
- b. En el modelo discursivo del oyente (pero no constituye su foco de atención actual).
- c. En el foco actual (*on line*) del oyente, es decir, el referente es la información focal que el oyente está procesando en el momento.

En la presente investigación, se analizan evolutivamente algunas de las formas lingüísticas que se usan en español para la denotación de los referentes y las funciones que cumplen en el discurso. Estas formas, como veremos, pueden disponerse a lo largo de un continuum que corresponde al grado en que diferentes formas, tales como el uso de sintagmas indefinidos y definidos o de pronombres, presuponen la existencia e identidad de las entidades del discurso (Hickmann, 2003). Al respecto, se busca comparar los desempeños por edad en estas tareas de gestión de la información (registro de los referentes y su grado de accesibilidad en todo momento) mediante el análisis de la introducción y el mantenimiento de los referentes de persona, tiempo y espacio.

Partiendo del supuesto de que los distintos grados de accesibilidad de los referentes implican distintos grados de desgaste cognitivo (Chafe 1994; 1998), se espera encontrar diferencias en el logro de estas tareas a través de las distintas edades. En efecto, se asume que la activación y posterior verbalización de una información nueva representa el mayor gasto de procesamiento para el hablante, quien calcula el mismo desgaste cognitivo en el oyente, razón por la cual debe marcar explícitamente la necesidad de interpretar la información como nueva en el discurso. De esta manera, veremos que la memoria operativa, encargada de la coordinación de las funciones de almacenamiento y procesamiento que operan durante la elaboración del mensaje y su realización lingüística, cumple una función determinante en la producción del lenguaje oral, y también escrito (Bourdin, 1999).

2.2.2 Producción escrita

En cuanto a la producción escrita, esta investigación se orienta hacia una aproximación funcional y a las teorías cognitivas sobre el proceso de escritura (Rijlaarsdam y Van den Bergh, 2006). Se sugiere, desde esta aproximación, que dicho proceso está orientado por metas y se compone de subprocesos interactivos, recursivos y potencialmente simultáneos. Sus tres grandes componentes son: las condiciones externas de la tarea (problema retórico y texto escrito), la memoria a largo plazo (conocimiento acerca del tema, de la audiencia y de las experiencias anteriores de escritura) y los procesos de escritura (planificar, redactar y revisar) (Flower y Hayes, 1980).

Una perspectiva más actual sugiere, sin embargo, que gran parte de la actividad que se realiza durante el proceso de escritura no es controlada ni transcurre en ciclos

sucesivos de planificación, transcripción y revisión. Al respecto, fenómenos tales como las vacilaciones, los retrocesos y la reescritura se consideran indicios claros de la necesidad de reparar problemas surgidos durante el procesamiento de información compleja en condiciones de recursos cognitivos limitados (Torrance y Galbraith, 2006). En este sentido, los escritores serían como *operadores de un tablero eléctrico* intentando constante y, a veces caóticamente, coordinar las entradas y salidas de un sistema restringido (como en la producción oral) por las posibilidades de la memoria operativa (McCutchen, Covill, Hoyne y Mildes, 1994).

Complementan este modelo las consideraciones del medio social y las actitudes del escritor, como elementos clave que influyen fuertemente en los productos escritos (Hayes, 2000). Así, el proceso de escritura se entiende como un acto comunicativo y social que requiere y se ve influenciado por un medio de escritura y el contexto social, y que depende de actividades cognitivas, motivacionales y afectivas. Otros dos componentes importantes son el entorno de la tarea y el individuo. El primero comprende los contextos social (audiencia, contexto social, otros textos) y físico de la tarea de escritura (el medio de escritura y el texto ya escrito). Respecto del individuo, interesan los recursos cognitivos, como la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, los factores motivacionales y afectivos que movilizan decisiones cognitivas.

Diversos estudios han mostrado reiteradamente diferencias entre las modalidades oral y escrita, no solo en cuanto a las demandas y tipos de procesamiento (Bourdieu y Fayol, 1994; Fayol y Bourdieu, 2002; Ravid y Berman, 2006), sino también en cuanto a muchos otros factores tales como la complejidad léxica y sintáctica específicas de cada modalidad (Halliday, 1989; Berman y Ravid, 2009), y sus características interaccionales y contextuales (Strömquist, Nordqvist y Wengelin, 2004). Más adelante se comentará el modo en que se materializan algunas de estas diferencias en la producción narrativa, que es el objeto de este trabajo.

Este adscribe, de hecho, a una explicación de la modalidad en relación con el género discursivo, más orientada a la mayor o menor proximidad entre géneros orales y escritos que a una visión dicotómica entre lo oral y lo escrito. La aparición de características consideradas prototípicas del lenguaje oral en el escrito y viceversa se pueden explicar por los propósitos que los hablantes establecen al elaborar sus discursos conforme a las convenciones de cada género (Tannen, 1982). Las relaciones entre los textos, por lo tanto, no deberían ser definidas de manera unidimensional sobre la base de la oposición entre las dos modalidades, y requieren una consideración del espacio que ocupa cada género en el continuum oral – escrito (Biber, 1988).

En esta perspectiva, se puede entender las distintas formas de interacción oral y las distintas formas de interacción escrita como una línea continua en la que la conversación espontánea cara a cara se sitúa en un extremo y la comunicación escrita académica o literaria se sitúa en el otro (Tannen, 1982). A través de dicha línea, se van expresando con mayor o menor intensidad ciertas dimensiones de análisis, como la configuración espacio-temporal de la comunicación, la duración de la señal, el uso de diferentes modalidades sensoriales, la interacción entre los hablantes, etc. (Strömquist, Nordqvist y Wengelin, 2004). Además, y pertinentemente a los temas que serán abordados en este estudio, se consideran estrategias orales aquellos aspectos de los discursos que hacen máximo uso del contexto, por lo cual muchos significados y conectivos son más implícitos que explícitos. En cambio, las estrategias letradas se relacionan con una mayor cantidad de *background* y conectivos explícitos (Tannen, 1982).

2.2.3 Coherencia y cohesión: dos aspectos centrales de la producción discursiva

Muchos son los autores que han intentado definir, desde diversos enfoques, las propiedades fundamentales de los discursos, esto es, *aquellos* que hace que una secuencia de oraciones o emisiones sean, efectivamente, un texto o un discurso, y no se constituyan exclusivamente en la suma de sus partes. La revisión detallada de esta reflexión a través del tiempo (que abarca gran parte de la segunda mitad del siglo XX) y de las distintas aproximaciones teóricas (teoría lingüística, lingüística funcional, psicología, pragmática, sociolingüística, lingüística del discurso, etc.) excede, con mucho, las pretensiones y posibilidades de esta presentación. Si bien no siempre hubo acuerdo respecto de cuál era la naturaleza de estas propiedades esenciales de los discursos (Stoddard, 1991; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2003), actualmente existe cierto consenso en torno a la centralidad de los conceptos de coherencia y cohesión en la definición del plano discursivo del lenguaje.

Ambas nociones refieren a relaciones semánticas de los discursos: la cohesión entendida como un conjunto de manifestaciones lingüísticas (gramaticales y textuales) específicas de las relaciones semánticas subyacentes que vinculan las partes de un texto (Halliday y Hasan, 1976; Brown y Yule, 1993); y la coherencia como un fenómeno más bien cognitivo mediante el cual los enunciados que componen un discurso pueden ser integrados y representados en la mente del oyente –y del hablante– en una unidad de significado de nivel superior, equivalente a la macroestructura (van Dijk, 1983), al modelo mental del discurso (Johnson-Laird, 1983) o al acto de habla global (van Dijk, 1983). A continuación se revisarán más detenidamente estos conceptos, para luego poder abordarlos desde el punto de vista evolutivo.

2.2.3.1 Cohesión

Hemos visto que en el proceso de producción discursiva cumplen un rol fundamental las intenciones comunicativas de los hablantes y la existencia de distintos tipos de conocimiento compartido entre los mismos, tales como conocimientos sobre el tema y sobre el contexto social y físico de la comunicación. Algunas expresiones déicticas, como las relativas al tiempo o al espacio, constituyen la manera más evidente en que la relación entre lenguaje y contexto se refleja en la estructura de las lenguas. La *deixis*, de hecho, se ocupa de cómo las lenguas codifican o gramaticalizan rasgos del contexto de enunciación y por lo tanto también de cómo la interpretación de los enunciados depende del análisis de dicho contexto (Levinson, 1989; 2004).

Sin embargo, otras expresiones mostrativas, cuyo significado solo se puede resolver a partir del modo en que un enunciado se sitúa en el texto, conectan las distintas partes del discurso entre sí, operando este como su propio contexto. Estas expresiones, comúnmente llamadas endofóricas o intralingüísticas, permiten a los hablantes vincular el enunciado en curso con los precedentes o los posteriores, de modo de establecer una relación marcada entre las emisiones y el contexto lingüístico de habla¹ (Schiffrin 1990).

¹ Halliday y Hasan (1976) sugieren que los mecanismos de referencia exofórica también forman parte de la cohesión. Sin embargo aquí se ha preferido delimitar este concepto exclusivamente al

La cohesión, entonces, se refiere a los recursos de la lengua que hacen posible establecer estas relaciones intradiscursivas, recursos que han sido categorizados de diversas formas y con distintos nombres según los énfasis dados por cada uno de los autores. La cohesión puede ser gramatical o léxica e incluye marcas morfosintácticas específicas (de coordinación, subordinación o concordancia, por ejemplo) y también mecanismos tales como la elipsis, la referencia (o correferencia), la conexión y los fenómenos léxicos, tales como la repetición, la sustitución idéntica o sinonímica y las relaciones entre lexemas (Belinchón, Igoa y Riviére, 2000; Brown y Yule, 1993; Bernárdez, 1982; Halliday y Hasan, 1976). Más allá de las diferencias en las opciones taxonómicas, se trata, en conjunto, de mecanismos que contribuyen a estabilizar el sistema de procesamiento y a economizar esfuerzos mediante la reutilización, la modificación o la compresión de las estructuras y de los patrones usados previamente (De Beaugrande y Dressler, 1997).

Aunque la cohesión es una propiedad necesaria del discurso, su importancia relativa varía según el grado de dependencia entre el contexto discursivo interno y la situación extralingüística (Hickmann, 2003). Las situaciones que dependen fuertemente del contexto no lingüístico (por ejemplo dos hablantes que comentan un suceso que están presenciando) no exigen una gran dependencia en la organización interna del discurso. En cambio, las narraciones producidas en ausencia de conocimiento mutuo (como las analizadas en esta investigación) constituyen instancias que exigen una fuerte dependencia de la organización discursiva. En estos casos, el narrador habla de entidades que no son conocidas para sus interlocutores y, por lo tanto, requiere de dispositivos lingüísticos para regular el flujo de información entre los enunciados. Estos dispositivos se analizan en el presente estudio desde el punto de vista evolutivo, con el objetivo de describir el modo en que esta regulación, en particular la gestión de la información nueva y dada y sus formas de ser marcada en el discurso, cambian con la edad y la modalidad.

La oposición nuevo – dado, tal como se ha explicado más arriba, es un principio universal en la organización del discurso, que se expresa de diferentes maneras a través de las lenguas. Pero los estudios translingüísticos han señalado un buen número de vínculos sistemáticos entre el estatus cognitivo (nuevo/dado) de lo que se dice y las correspondientes formas lingüísticas en el sistema referencial (Gundel, Herberg y Zakarski 1993, citado en Vion y Colas, 1999). Por ejemplo, los artículos indefinidos se usan para introducir referentes totalmente nuevos, los pronombres para referir a un referente ya activado y los artículos definidos siempre apuntan a un referente único e identificable. Asimismo, el orden sintáctico de los elementos de la oración es considerado un medio complementario (y más opcional que el de los determinantes) para marcar el estatus de la información en español. De este modo, los elementos

contexto intralingüístico. Si bien las referencias endo y exofórica no siempre son fáciles de distinguir, la separación tradicional que se ha hecho de ellas (Bühler 1979; Lyons, 1979; Fillmore, 1997) ha sido suficientemente sustentada tanto teóricamente como a partir de sus funciones claramente diferenciadas en el discurso (Karmiloff-Smith, 1979). Además, la distinción entre exófora y endófora también es relevante desde el punto de vista ontogenético. Tal como se comentará más adelante, varios estudios han sugerido que ambos fenómenos siguen un patrón evolutivo diferenciado, correspondiendo a la referencia exofórica la adquisición más temprana y a la endofórica, la aparición más tardía (Atkinson 1979; Lyons 1979; Karmiloff-Smith 1979; 1985; Schiffrin 1990).

ubicados en posición inicial de cláusula corresponden típicamente a la información conocida por los hablantes y la que se presenta al final de la cláusula, corresponde a la información nueva (Paprotté y Sinha, 1987).

En cuanto al uso de los definidos, numerosos estudios sobre la naturaleza y la función de estos determinantes concluyen que no siempre se utilizan con la función descrita tradicionalmente de accesibilidad total de los referentes (Löbner 1985; Fraurud 1990; y para una revisión Recasens, Martí y Taulé, 2009). En pocas palabras, desde esta perspectiva se afirma que muchos de los artículos definidos que se usan en español están gramaticalizados, en tanto forman parte de expresiones de alta frecuencia o unidades de uso, cuyo núcleo nominal es un concepto funcional (como 'la prensa' o 'el correo') o bien relacional (como 'la esposa' o 'el tutor'), esto es, un término que se define fundamentalmente a partir de sus relaciones con otros objetos. Estos artículos definidos no aportan información semántica al concepto y suelen aparecer en las primeras menciones del referente. Los demás artículos definidos (no gramaticalizados) conservan el significado semántico de los núcleos nominales a los que determinan (como 'niño' o 'árbol') y, a diferencia de los primeros, suelen aparecer solo en las menciones posteriores a la primera, en función de mantenimiento referencial (cumplen, así, la función asignada por la aproximación tradicional). En esta investigación se analizan principalmente los definidos en tanto marcadores del carácter dado de los referentes, sin embargo, se observan también funciones vinculadas a los conceptos funcionales y su manifestación a través de las edades.

2.2.3.2 Coherencia

A diferencia de la cohesión, la coherencia no solo compete al mundo intratextual, sino que establece vínculos entre este y el contexto cognitivo y experiencial de los hablantes. Quizás por esta pertenencia simultánea y compleja a los mundos del texto, el discurso y la cognición, la coherencia es un fenómeno, o un *epifenómeno* (Givón, 1995; Hellman, 1995) difícil de definir de manera breve y unívoca. Desde el punto de vista del texto, la coherencia puede entenderse como la continuidad o recurrencia de algunos elementos textuales, por ejemplo, referentes, temporalidad, locación y modalidad (Givón, 1995), y también como la propiedad de una secuencia en la que las proposiciones se vinculan semánticamente entre sí de manera adyacente (van Dijk, 1983).

Sin embargo, los estudios en el ámbito de la comprensión han evidenciado que comprender el discurso no consiste solo en detectar sus ideas y establecer esta coherencia lineal –local– entre ellas. El proceso activo de la comprensión se basa en el supuesto de que las unidades discursivas no son secuencias arbitrarias de emisiones, sino que estas más bien configuran una unidad de sentido global no equivalente a la suma de las unidades que la componen. En otras palabras, los discursos tienen un significado global identificable, en cierto modo, con lo que se ha llamado tema, tópico, acto de habla global o macroproposición, y este nivel de abstracción no se alcanza mediante la adición de las ideas individuales (o microproposiciones) del texto (Belinchón, Igoa y Rivière, 2000). La coherencia –global–, en este sentido, es el resultado de varios procesos mediante los cuales el sujeto que comprende selecciona, omite, abstrae y elabora (mediante inferencias) las ideas particulares para construir una representación del texto como unidad global de significado.

Por parte del hablante, en tanto, la coherencia supone la capacidad de establecer un modelo mental con realidad psicológica también para el oyente y la elaboración de enunciados sucesivos relevantes para este modelo mental. De cierta manera, puede entenderse la producción de discurso como un *diseño* que hace el hablante sobre su representación mental de los contenidos que quiere transmitir (diseño que sirve al oyente para formar su propia representación del contenido) (Tomlin, Forrest, Pu y Kim, 1997). En particular, para producir un discurso coherente, el hablante deberá definir un acto de habla global, luego deberá definir sus contenidos semánticos generales (los que se establecen a partir de lo que conoce, quiere e interpreta como relevante) y finalmente deberá construir una jerarquía de tópicos más específicos, que eventualmente constituirán la entrada de la planificación de unidades menores tales como los párrafos o las oraciones particulares (Belinchón, Igoa y Rivière, 2000).

Como resultado de este proceso, el hablante y el oyente contarán con una representación mental acerca del *contenido* de un discurso, que se organiza jerárquicamente en unidades menores. Esta noción de contenido del texto, estrechamente vinculada a las de tema y coherencia, se ha utilizado en variados estudios sobre la organización de los discursos y el modo en cómo estos se almacenan y se recuerdan (Brown y Yule, 1983). Las llamadas “gramáticas de narraciones” (por ejemplo en van Dijk, 1972; Thorndyke, 1977) son un intento de dar cuenta de los esquemas estructurales (narrativos, en este caso) que utilizan los lectores en la comprensión y el recuerdo de los discursos.

Así, la coherencia también se define por las propiedades del contenido discursivo, tal como lo especifican las gramáticas de narraciones, en términos de varios tipos básicos de unidades de información y reglas que gobiernan su organización en una estructura (Hickmann, 2003). Esta definición de la coherencia se ajusta convenientemente a los objetivos de la presente investigación, que se interesa por describir y comparar el modo en que niños y jóvenes configuran la coherencia temática de sus narraciones, entendida como la estructura componencial según la cual se organiza la información. En los apartados siguientes se exponen los rasgos característicos de los discursos narrativos, que después serán abordados desde el punto de vista evolutivo.

2.3 Narración

La narración no constituye una realidad discursiva sencilla u homogénea. La lista de formas narrativas no literarias y literarias, orales y escritas, verbales e icónicas, es extensa; quizás interminable. Sin embargo, todas ellas tienen algo en común, “un aire de familia” que las vincula con los intercambios verbales de la vida cotidiana (Adam y Lorda, 1999). Las narraciones son, de hecho, formas verbales fuertemente arraigadas en las formas más primarias de comunicación humana y están presentes en todos los pueblos y todas las culturas a través de las edades (Barthes, 1966). Por naturaleza y definición, los relatos reflejan los valores sociales, las creencias, los dilemas y las metas que subyacen y motivan la interacción humana (Stein y Albro, 1997).

La narración ha sido definida de diversas formas no excluyentes entre sí que enfatizan los aspectos centrales de este género discursivo: se ha afirmado que se trata de un método de recapitular experiencias pasadas combinando las secuencias verbales de cláusulas con las secuencias de eventos que en realidad ocurrieron (según se infiere)

(Labov, 1972; Labov y Waletzky, 1967); también, de forma complementaria, se ha definido como la explicación de la experiencia o de los eventos temporalmente secuenciados y que comportan cierto significado o que se orientan a un objetivo (Stein y Albro, 1997). Algunos señalan además que toda narración debe cumplir con una estructura convencional que no solo incluye las *cláusulas eventivas*, sino que también contempla *cláusulas de estado* que contribuyen a contextualizar la historia. El primer tipo de cláusulas ha sido identificado con la expresión mínima de la narración, lo que describe aquello que sucede, mientras que las otras cláusulas incluyen la identificación de los participantes, el escenario, las explicaciones, las evaluaciones y la información colateral (Polanyi 1985, citado en Peterson y McCabe, 1991).

En esta línea, los autores coinciden al señalar que las narraciones no son solo la mera ordenación temporal de los sucesos. El prolífico estudio que se ha hecho de los relatos durante muchos años ha permitido concluir que estos tienen que ver con sucesos dignos de mención; algo que el narrador considera sorprendente, perturbador, interesante o digno de contarse (Labov, 1972; Chafe, 1980). Una de las razones de este rasgo inesperado de las narraciones se ha relacionado con las necesidades del sistema cognitivo. Este, encargado de formar representaciones mentales del mundo y la experiencia, opera, como sabemos, sobre la base de expectativas y esquemas previamente establecidos individual y culturalmente que organizan los conocimientos (de Vega, 1984).

Si bien la información nueva que no se ajusta a las expectativas provoca desconcierto e insatisfacción (y la reacción natural de rechazo exige un mayor coste cognitivo), el sistema está habituado a gestionar este conflicto entre los esquemas previos y la complejidad de las nuevas experiencias. En consecuencia, la entrada de información totalmente predecible y concordante con los esquemas preestablecidos produce aburrimiento, razón por la cual las personas prefieren experiencias con un contenido inesperado que gatille cierto rechazo o incredulidad. En definitiva, “el rechazo a lo desconocido es lo que mejor hacemos. De ello se deriva el hecho de que solo estamos satisfechos con aquellas narrativas cuyo foco genera conflicto con lo esperado” (Chafe, 1990: 83). Por otro lado, se verá más adelante que, al menos en los niños pequeños, los acontecimientos que provocan emociones relativamente intensas (como la alegría, la tristeza o la rabia) se representan de modo más marcado y estructurado en la memoria, lo cual les proporciona más contenidos para la producción narrativa que, consecuentemente, se ve facilitada (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Otras propiedades de las narraciones, como la idea expuesta más arriba de que la información –los referentes del relato– pueden darse según distintos *estados de activación* –activos, semiactivos, inactivos– (Chafe, 1994), también se explican desde los requerimientos cognitivos. Estos también explican el hecho de que la narración, mediante sus componentes estructurales, da cuenta de una necesidad básica de las personas de situarse en el espacio, en el tiempo, en el contexto social y en relación con los sucesos del momento presente (Chafe, 1990). En todos estos sentidos, la narración ha sido caracterizada como un modo particular de pensamiento (Bruner, 1986), que atañe tanto a la acción ordenada temporalmente como a las intenciones humanas y que se ve reflejado por el modo en que las personas comunican sus recuerdos acerca de cómo piensan, sienten y actúan (Hughes, McGillivray y Schmidek, 1997). Se ha definido por ello como un género fundamental que organiza los modos en que pensamos e interactuamos unos con otros (Ochs, 1997), cuyas innumerables formas discursivas proveen de un formato en el cual los sucesos vividos se despliegan de tal modo que se

pueden comprender, recordar y compartir (Olson, 1990). En suma, de muchas y variadas maneras, las narraciones, en tanto dispositivos para interpretar la experiencia, nos proporcionan evidencia acerca de la naturaleza de la mente y los procesos cognitivos (Chafe, 1990).

Como todo texto, las narraciones suelen ser analizadas sobre la base de sus propiedades fundamentales, la coherencia y la cohesión. La cohesión narrativa se refiere a las formas lingüísticas características del tipo textual, mediante las cuales las oraciones se vinculan entre sí para conformar un conjunto unitario y conectado (Karmiloff-Smith, 1985). En particular, se refiere al uso de las formas léxicas (sustitución o repetición léxica, hipónimos, hiperónimos, otras relaciones semánticas) y de las proformas con que se mencionan y mantienen los referentes en la historia.

También los conectores interoracionales, tales como los de secuencia temporal, relaciones de causa-efecto, o continuidad, contribuyen a configurar la cohesión narrativa. Es interesante destacar que, si bien muchos conectores son innecesarios para la comprensión del contenido de las historias, ellos constituyen un componente central en las narraciones bien logradas, porque no solo facilitan la coherencia semántica, sino que también cumplen funciones pragmáticas y contribuyen a delimitar la estructura narrativa (Peterson y McCabe, 1991). Los conectores son, en este sentido, un buen ejemplo de la multifuncionalidad que algunas formas lingüísticas manifiestan en el plano discursivo.

Otro elemento importante en el plano local y lingüístico de las narraciones que contribuye a configurar la cohesión y, en definitiva, también la coherencia, es el uso de los tiempos y aspectos verbales: la estructura eventiva de la historia –la información de primer plano– se marca fundamentalmente mediante el aspecto perfectivo del tiempo pretérito, mientras que la información de fondo o de segundo plano (como antecedentes, escenario, evaluaciones, etc.) se relaciona comúnmente con el aspecto imperfectivo del pasado y con el uso del presente (Hopper, 1982; Berman y Slobin, 1994; Hudson y Shapiro, 1991). Esta dicotomía entre la información de primer plano y de segundo plano en la narración se relaciona con la gestión de la información nueva y dada en el discurso (Givón, 1984) y se volverá sobre ella al revisar la perspectiva evolutiva de la narración.

La coherencia narrativa, en tanto, alude a la identificación por parte de los lectores u oyentes de determinados patrones o esquemas de acuerdo con los cuales se organiza el contenido de las historias, y que algunos han llamado macroestructuras (Peterson y McCabe, 1991) o estructuras de base (Johnson y Mandler, 1980). Tal como se ha explicado más arriba, corresponden a tipos básicos de unidades de información y reglas que gobiernan su organización en una estructura. De manera básica y general esta estructura distingue al menos un inicio (evento inicial y/o escenario), un desarrollo (evento complicado, reacción) y un final (resultado, evento final). Sin embargo, los autores coinciden al señalar que hay otros elementos importantes transversales a todas las buenas narraciones (Labov, 1972; Peterson y McCabe, 1991; Stein y Albro, 1997). Algunos de ellos (como la evaluación) están estrechamente vinculados con esta propiedad sorprendente y cautivante de los relatos que se comentaba anteriormente y cobran especial importancia en la interpretación de resultados de la presente investigación.

Una aproximación distinta al análisis del contenido narrativo, aunque no excluyente, es la que distingue determinados tipos de información propios del género en lugar de categorizar los segmentos textuales (Berman 1997b): por un lado, identifica

el contenido propiamente narrativo, que se expresa a su vez en tres tipos distintos de material –eventivo, descriptivo, interpretativo–. Por el otro, se señala el material subsidiario o auxiliar, que también se expresa en tres tipos de material –no informativo (no aporta información nueva; es el caso de las repeticiones), no referencial (no se refiere particularmente a ningún objeto o situación, tales como los marcadores discursivos y las disfluencias) y no narrativo (es información proposicional pero está fuera de la historia; provee de comentarios metatextuales e intertextuales y de generalizaciones propias del género expositivo (Ravid y Berman, 2006). Veremos luego cómo algunas de estas importantes distinciones han sido utilizadas en el análisis de la presente investigación, no obstante en ella se trabaja fundamentalmente con la propuesta estructural de Labov (1972), que distingue los componentes de resumen, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda. Sobre ellos se volverá en el capítulo destinado a describir las categorías de análisis.

Estructuras como esta u otras, tales como las gramáticas de narraciones, han sido estudiadas en cuanto a su estatuto psicológico real y su capacidad para guiar el procesamiento y la producción de relatos en niños y adultos. En efecto, se ha demostrado que los sujetos recuerdan mal las historias que presentan anomalías estructurales y que tienden a modificar los textos de tal modo de que resulten mejor formados estructuralmente (Hickmann, 2004).

2.4 Desarrollo del discurso y del género narrativo

Hace algunas décadas, la investigación sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de inspiración funcional concluyó que la adquisición del lenguaje entendida en su complejidad, no puede ser explicada por un único mecanismo. Se sugiere que esta, más bien, está determinada por la confluencia de los factores perceptivos, cognitivos y comunicativos con los rasgos lingüísticos de las formas morfosintácticas y el contenido semántico (Berman, 2008). El discurso, en tanto, constituye el punto de encuentro principal entre los mecanismos más específicamente lingüísticos (tales como los que permiten procesar la sintaxis oracional) y los sistemas de pensamiento más globales, que se basan en procedimientos generales de inferencia y en bases de conocimientos sobre el mundo que se encuentran representados en el sistema cognitivo (Belinchón, Igoa y Rivière, 2000). Por ello se postula que el estudio del discurso monológico constituye una vía efectiva para el estudio de los desarrollos tardíos del lenguaje (Berman, 2008; Ravid y Berman, 2006). A continuación se comentan brevemente algunos de los requisitos para el desarrollo temprano de las habilidades pragmáticas y discursivas para, posteriormente, exponer acerca del desarrollo del género narrativo en particular.

Hacia los 5 años, los niños han adquirido casi por completo el sistema fonológico y los componentes fundamentales del sistema morfológico y sintáctico de su lengua materna (López Ornat, 1999), además de ciertas habilidades pragmáticas, todo lo cual les permite mantener intercambios orales fluidos con sus cuidadores y sus pares (Ninio y Snow, 1996). Desde los 4 años aproximadamente, sus intercambios no constituyen solo secuencias de turnos o meras respuestas, sino que reflejan ciertas incipientes habilidades discursivas más sofisticadas y hacen posible una interacción más prolongada del diálogo (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Este diálogo más prolongado favorece la capacidad para mantener el tema e introducir parte de la nueva información en la conversación, lo cual a su vez posibilita

que los niños puedan comenzar a contar historias, dar explicaciones o argumentar. En definitiva, se establecen las condiciones para la aparición de la habilidad pragmática de *evaluar el estado mental del receptor* (Ninio y Snow, 1996; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000), indispensable en el posterior desarrollo discursivo. Esta capacidad, estrechamente ligada al desarrollo de una teoría de la mente (como se expuso más arriba) hace que el hablante tenga en cuenta las expectativas del oyente, así como también su grado de conocimiento de (o acceso a) la información en todo momento.

A este respecto, el desarrollo más notable que se observa en los niños de 5 y 6 años es la capacidad de facilitar retroinformación en el diálogo, esto es, combinar más de una respuesta en un turno conversacional respondiendo, por ejemplo, a una expresión o una pregunta y al mismo tiempo iniciar la conversación posterior. Para esto los niños deben alcanzar una capacidad refinada de interpretación, comprender las intenciones del hablante y registrar en todo momento lo que debe permanecer y lo que debe omitir de la conversación (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Si bien estos aprendizajes emergen tempranamente, el logro de esta capacidad para participar en largas secuencias estructuradas de diálogo se prolonga por mucho tiempo y no se consolida hasta los 8 o 10 años (Serra y otros, 2000).

El discurso narrativo, cuya emergencia es un poco posterior a la conversación y en cierta medida depende de ella –aunque ambas competencias discursivas se nutren mutuamente en la trayectoria evolutiva que sigue a la adquisición lingüística temprana– plantea nuevas y mayores exigencias a los jóvenes hablantes. En efecto, la narración, en tanto *discurso extendido*, es decir, conectado y descontextualizado–, al igual que la descripción o la argumentación, no puede construirse sobre la base de las pistas extralingüísticas que proporcionan el contexto o los conocimientos compartidos con el interlocutor durante una conversación. La dificultad en la producción del discurso extendido no radica, sin embargo, en la necesidad de ser totalmente explícitos y exhaustivos, sino en el hecho de que el hablante debe evaluar y decidir de modo preciso cuan explícito y exhaustivo debe ser (Ninio y Snow, 1996). Son discursos que deben utilizar el mensaje como su propio contexto y por lo tanto requieren un sofisticado grado de estructura, coherencia y gestión de la información (Hickmann, 2003).

De esta manera, la narración requiere construir una historia con una estructura temática global y cierta conectividad semántica y lingüística entre las oraciones, lo que supone guiar al oyente desde el planteamiento inicial a través del conflicto y hasta el desenlace ligando las cadenas de oraciones mediante recursos lingüísticos tales como conectores, pronombres y tiempos verbales. Todos estos son mecanismos que los niños deben aprender a manejar para referirse a los objetos mencionados anteriormente, omitir alguna información que se estima innecesario mencionar o repetir, relacionar acontecimientos y progresar sin sobresaltos a través de la narración” (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

La narración, por último, constituye un logro evolutivo particularmente importante no solo porque exige a los niños relacionar eventos que están fuera de su inmediato contexto temporal y espacial, sino también porque al hacerlo deben conjugar, por un lado, una dimensión externa determinada por la situación, los personajes y sus acciones y, por el otro, una dimensión psicológica determinada por los estados mentales de los personajes, incluidos sus afectos, creencias, actitudes y evaluaciones (Bruner, 1986; Ravid y Berman, 2006). Esto, sumado a la necesidad pragmática señalada anteriormente de comprender además los estados mentales del interlocutor para

proporcionar información relevante y necesaria, constituye la principal dificultad en la trayectoria evolutiva de la narración (Ninio y Snow, 1996).

2.4.1 Trayectoria evolutiva

Este desarrollo comienza tempranamente, como el de la conversación, se prolonga durante toda la infancia y continúa experimentando cambios notables en el paso de la infancia a la adolescencia. La investigación con niños pequeños sobre el desarrollo de las historias personales (McCabe y Peterson, 1991) ha señalado que al comienzo, entre los 2 y 3 años, las narraciones suelen componerse de un solo evento y los narradores manifiestan capacidades de expresión muy limitadas. Desde una perspectiva psicolingüística (Bamberg, 1987; Berman y Slobin, 1994; Berman, 1997a) se explica que los niños de estas edades todavía no son capaces de considerar el estado mental del oyente ni de utilizar con propiedad los dispositivos lingüísticos necesarios para su expresión. Entre los 4 y los 5 años, en tanto, los niños se muestran capaces de construir narraciones con más de dos eventos, pero al comienzo pueden manifestar dificultades en el orden secuencial entre los mismos o bien omitir información importante en la configuración de su secuencia; con el tiempo, los niños aprenden a mantener el orden en la secuencia de sucesos pero sus historias pueden carecer de resolución, presentando un final abrupto en el punto álgido del conflicto (Bamberg y Moissinac, 2003).

Después de los 6 años los niños ya se muestran capaces de construir el discurso más cercano a un esquema narrativo típico y básico, es decir, sitúan la escena señalando de qué se trata la historia, relatan secuencias de eventos que conducen, de manera más o menos lograda, hacia una complicación y prosiguen hasta conducir la historia hacia su resolución. A veces incluyen una coda, lo que les permite vincular los sucesos narrados con sus circunstancias presentes. A pesar de las diferencias individuales, la tendencia evolutiva respecto de las habilidades narrativas entre los 6 y los 9 años parece ser clara: las en este periodo, las narraciones estructuradas según el esquema descrito, en su expresión básica, son las más frecuentes (Peterson y McCabe, 1991; Bamberg y Moissinac, 2003). Como se verá más adelante, esta progresiva apropiación de la estructura discursiva desde los 6 años determinará el uso de las formas lingüísticas relacionadas con las conexiones interoracionales. En definitiva, las demandas de construir un discurso coherente y estructurado delimitan las condiciones de la configuración cohesiva del mismo.

A pesar de la temprana aparición de rasgos tan cruciales de la narración, muchos estudios demuestran que las habilidades narrativas continúan desarrollándose después de los primeros años de escolaridad y experimentan cambios importantes durante la infancia tardía y la adolescencia. Se ha observado que a medida que los niños crecen, sus historias devienen gradualmente más largas, más detalladas y mejor organizadas; además, contienen un mayor número de episodios, los que suelen ser más completos y se insertan en otros episodios mayores; también, que la cohesión a lo largo de los episodios se incrementa mediante el uso de determinados dispositivos sintácticos tales como conjunciones; que se incluye más información acerca de las emociones y los pensamientos de los personajes; y que se invierte un esfuerzo mayor en entretener e involucrar al oyente (una revisión de estos estudios en Nippold, 1998).

Un conjunto importante de estudios con niños mayores, adolescentes y adultos se deriva del programa de investigación translingüística sobre el desarrollo discursivo

impulsado por Berman y colaboradores, cuyo foco reside en analizar y comparar la producción narrativa y la expositiva sobre un mismo tema, tanto en la modalidad oral como en la escrita, en sujetos de edades poco estudiadas (niños mayores, adolescentes y adultos) y en diversas lenguas (detalles en Berman y Verhoeven, 2002).² Los estudios derivados de ese programa coinciden en señalar que en todos los subsistemas léxico-gramaticales analizados, los sujetos más jóvenes de la muestra (9 años) ya distinguen claramente entre narración y exposición, lo que se manifiesta en diversas dimensiones: el uso de los tiempos verbales, el modo, la modalidad, la voz y la persona; el manejo de sujetos léxicos o pronominales; la densidad léxica; la complejidad de los sintagmas nominales en posición sujeto; las expresiones modales y aspectuales y el tipo de verbo (por ejemplo léxico o cópula) (Berman, 2004a; Tolchinsky, 2007). Como se comentará más adelante y se analizará detenidamente a lo largo de este trabajo, estas nítidas distinciones propias de cada género tienden a atenuarse en la adolescencia.

Los niños menores de la muestra, con todo, mantienen dificultades con la delimitación clara del conflicto y con los planos más reflexivos de la narración, justamente aquello que muchos autores consideran “la razón de ser” de las historias (Labov, 1972; Ochs, 1997; Shen, 2005), es decir, el plano orientativo y evaluativo de la narración. Esta parece ser una de las dimensiones cruciales que atañen al desarrollo narrativo durante la infancia tardía y la adolescencia: la naturaleza de la información narrativa –entendida en sus tres tipos de material, eventivo, descriptivo e interpretativo– (Berman 1997b), se vuelve progresivamente menos eventiva y más interpretativa por efecto de la edad (Berman, 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Ravid y Berman, 2006). Esta dimensión del desarrollo narrativo resulta muy pertinente para los objetivos del presente trabajo y será expuesta en un próximo apartado, en que se exponen algunas particularidades evolutivas de la coherencia narrativa.

2.4.2 Efecto de la modalidad

La modalidad ha revelado, en diversas lenguas, tener importantes efectos en el grado de *riqueza lingüística* de los textos, entendida como densidad y diversidad léxica combinada con profundidad y complejidad sintáctica. A continuación se exponen resultados derivados de varias investigaciones realizadas con la muestra translingüística de textos expositivos y narrativos, orales y escritos comentada más arriba (estos estudios son los referidos principalmente en Berman 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Berman y Ravid, 2009).

En el plano de lo sintáctico, las medidas utilizadas son la extensión de los textos (número de cláusulas del texto) y la extensión de las cláusulas (número de palabras por cláusula). La extensión de los textos aumenta notablemente por efecto de la edad y

² Se trata del proyecto “Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages” financiado por la Fundación Spencer, de Chicago (Major grant, Ruth Berman PI 1997-2001 Universidad de Tel Aviv). Participaron como investigadores de cada una de las lenguas involucradas: Judy S. Reilly, Universidad de San Diego State University; Harriet Jisa, Université Lyon 2, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Iceland University of Education, Sven Strömquist, Lund University, Liliana Tolchinsky, University of Barcelona y Janet van Hell and Ludo Verhoeven, University of Nijmegen). Tal como se explica en otro capítulo, la presente investigación utiliza la muestra hispanohablante de dicho proyecto.

disminuye por efecto de la modalidad, es decir, en todas las edades, los textos escritos son más cortos que los textos orales. Sin embargo, los textos escritos, también en todas las edades, tienen un mayor número de palabras por cláusula que los orales, diferencia que se incrementa gradualmente con la edad y en el paso del género narrativo al expositivo. Es decir, los textos expositivos escritos son los que cuentan con el mayor número de palabras por cláusula, después se ubican los narrativos escritos, luego los expositivos orales y al final los narrativos orales. Además, en los textos expositivos, la diferencia entre las dos modalidades y entre las distintas edades es más acentuada que en los textos narrativos.

En el plano del léxico, tres medidas se utilizan para determinar la densidad léxica: la longitud de las palabras (medida por su número de sílabas), la relación existente entre las palabras llamadas de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos) y las demás palabras del texto, y la variedad léxica (proporción de palabras distintas en relación con el número total de palabras, o *token/ratio*). La longitud de palabra muestra un patrón evolutivo claro a través de las edades, y también se ve afectada por la modalidad y el género. Así, el género expositivo, y de forma más notoria el expositivo escrito, es el que se caracteriza por exhibir las palabras más largas, en todas las edades.

Al respecto cabe señalar que si bien los textos escritos de cada género tienen las palabras más largas que los orales en todas las edades, la diferencia es muchísimo más pronunciada entre los textos expositivos orales y los escritos que entre los textos narrativos orales y los escritos. Es decir, los expositivos escritos tienen las palabras más largas, con una diferencia importante respecto de los expositivos orales. En cambio los narrativos escritos, que también tienen las palabras más largas que los narrativos orales, se distancian menos marcadamente de estos. Además, en los textos expositivos se da la mayor diferencia entre los más jóvenes y los adultos, mientras que en los narrativos esta diferencia entre las edades disminuye.

En cuanto a las palabras de contenido, se observan tendencias similares a las comentadas hasta ahora: los textos escritos ostentan considerablemente más palabras de contenido que los textos orales y este rasgo aumenta significativamente con la edad. Sin embargo, esto es cierto solo en los expositivos. De hecho, en los textos narrativos, la densidad léxica, entendida como la proporción de palabras de contenido, prácticamente se mantiene invariable en las dos modalidades y tampoco se ve modificada por efecto de la edad. La diversidad léxica también se manifiesta en la variedad de palabras: hay un incremento significativo en esta medida a través de las edades y todas las lenguas estudiadas.

Al respecto, es interesante destacar que el mayor incremento por edad se da en el paso del nivel escolar correspondiente a 12 años (JS, *Junior School* o Escuela Secundaria) al correspondiente a 16 años (HS, *High School* o Bachillerato) y en el texto expositivo. También para medir la variedad léxica se utilizó una escala (de 4 niveles) de tipos sustantivos que van desde lo más concreto y de alta frecuencia a lo más abstracto y de baja frecuencia. En esta variable, la diferencia entre las edades nuevamente es pronunciada para los textos escritos y menos marcada para los textos orales.

En el análisis de la conectividad, se encontraron diferencias entre las modalidades respecto del modo en que las cláusulas se agrupan. En las narraciones escritas la mayoría de las cláusulas agrupadas se conectan por conjunciones tales como marcadores sintáctica y semánticamente convencionales de diferentes tipos de coordinación y subordinación, y esto es así sobre todo desde el nivel HS en adelante. En cambio, los textos orales hacen mucho más uso de los marcadores discursivos que

funcionan para determinar segmentos, interactuar, iniciar o terminar un turno, etc. En general, en todas las lenguas estudiadas se ha encontrado que, con mucha diferencia, los textos orales presentan menos conectividad y descansan principalmente en lo temático y lo discursivo más que en la vinculación sintáctica estricta de las cláusulas. Si bien en la presente investigación no se analizan estas variables, son aspectos a tener en cuenta porque pueden resultar pertinentes en el intento de interpretación que se haga de las diferencias entre las dos modalidades respecto de determinadas categorías de análisis. Ello, principalmente porque, como ha podido observarse a través de muchas medidas, el factor de la modalidad tiene el efecto de favorecer una organización más cohesiva y ajustada en los textos escritos.

Específicamente en las narraciones, además, se ha encontrado que la modalidad afecta significativamente la *densidad informativa*, entendida como la proporción que se da entre la información propiamente narrativa y el material auxiliar de las narraciones (Ravid y Berman, 2006). Así, los textos escritos resultaron, a través de las edades, contener una proporción mayor de información proposicional de naturaleza propiamente narrativa, esto es, eventos (los sucesos que hacen avanzar la historia), descripciones (los personajes, las situaciones, los escenarios y los tiempos en los que transcurren los sucesos) e interpretaciones (las reflexiones que hace el narrador sobre los sucesos acontecidos, sobre el interés de lo contado, sobre sus propios estados mentales o sobre aquellos de los personajes involucrados).

En cambio, los textos orales resultan tener mucho más material no narrativo que los escritos. Tal como se dijo antes, este material puede ser de naturaleza proposicional (las repeticiones o los contenidos “fuera de la historia”, es decir, no narrativos, tales como generalizaciones propias de otros géneros discursivos), o también de naturaleza no proposicional (las vacilaciones, los marcadores discursivos y las disfluencias, entre otros). Por último, también se ha observado en algunas lenguas que, según podría esperarse, la información narrativa en los grupos más jóvenes es más eventiva en los textos orales y más evaluativa en los textos escritos. En cambio, entre los adultos, esta relación se invierte: los textos orales presentan una mayor cantidad de cláusulas evaluativas y los textos escritos, una mayor presencia de estructuras eventivas (Tolchinsky, 2007).

En suma, se ha comprobado cómo el dominio del lenguaje escrito que se empieza a expresar al término de la infancia y progresa sistemáticamente durante los años de la adolescencia incide notoriamente sobre la producción discursiva, haciéndola más densa, compleja y enriquecida en el léxico, la sintaxis y el contenido de la información. Sin embargo, es importante destacar que todas las diferencias evolutivas registradas en el cambio de una modalidad a otra están mediadas por el factor género, es decir, los cambios que se dan entre los textos orales y escritos no son los mismos para el género expositivo que para el narrativo (u otros, probablemente). Así, se considera que, en general, la modalidad afecta al *cómo* y el género afecta al *qué* de la construcción del texto: la modalidad se puede entender entonces como un estilo particular de comunicación en términos del *proceso* (y el género como un estilo especial de discurso en términos del *producto*) (Berman y Ravid, 2009). La interfaz modalidad/género es la que configura el lenguaje de la construcción del texto incidiendo así en el plano cohesivo local y, como se ha expuesto, también afectando algunas relaciones entre la cohesión y el plano global de coherencia narrativa.

2.4.3 Coherencia

Ya se ha explicado que, de manera general, la coherencia compete a las relaciones entre el texto y el contexto cognitivo y experiencial de los hablantes. También se ha expuesto que, de manera más particular, la coherencia narrativa apunta al reconocimiento que hacen los narradores y los oyentes de ciertos patrones estructurales que les permiten recordar y construir eficazmente los relatos, así como también reconocer sus eventuales anomalías. Diversos estudios han sugerido que tales esquemas narrativos proporcionan una poderosa estructura temporal, que funciona como estrategia de recuperación durante el recuerdo, incluso en los niños pequeños (desde los 5 años) que todavía no son capaces de hacer juicios sobre las anomalías de los relatos. También se han observado claras progresiones evolutivas en la habilidad de los niños para juzgar elementos diversos del contenido y la estructura de las historias, tales como reconocer información principal versus información secundaria, hacer inferencias apropiadas, detectar y corregir información inconsistente o vacíos de información y juzgar aquello que constituye una *buena* historia (Hickmann, 2004).

Una aproximación al estudio de la coherencia en las narraciones de niños entre los 5 y los 10 años ha distinguido los siguientes 5 tipos de narraciones según su grado de coherencia: narraciones sin estructura, de secuencia descriptiva, de secuencia de acción temporal sencilla, de secuencia reactiva y de secuencia de acontecimientos dirigida a un objetivo (Stein y Albro, 1997). Este tipo de estudios ha corroborado que los niños de 5 años ya pueden producir una estructura narrativa coherente, pero que manifiestan más dificultades cuando no pueden establecer fácilmente el vínculo entre el contenido de los relatos y sus experiencias vitales. En cambio, cuando la historia es relevante para su propia experiencia, pueden configurar la coherencia y orientar la historia a un objetivo sin mayores problemas, lo que se explica por la menor dificultad de procesamiento implicada en una tarea que no exige generar un nuevo y desconocido contenido (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

La necesidad de integrar los objetivos con los personajes o con otros componentes de la historia genera dificultades que los niños subsanan mediante la utilización de distintas estrategias. Algunas de ellas son, por ejemplo, implicar a un único protagonista en las historias o reservar solo para el personaje principal los pronombres personales en posición inicial, estrategia llamada *restricción de sujeto temático* y que se observa en niños relativamente pequeños (entre los 6 y los 7 años) (Bamberg, 1986; 1987; Karmiloff-Smith, 1985), mientras que las otras entidades son referidas por formas definidas nominales. Estas estrategias reducen las demandas de procesamiento generadas por el contenido y por la estructura del relato y permiten a los niños integrar los acontecimientos en torno a un único punto focal.

Con la edad, los niños incrementan notablemente la complejidad de sus narraciones, mediante la introducción de varios personajes y la capacidad de generar relatos orientados a un objetivo con la inclusión de múltiples episodios (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). En el presente trabajo se busca contribuir a la descripción evolutiva de la coherencia narrativa en los niños mayores y los adolescentes, incorporando además de la dimensión de los personajes, el análisis de los marcos espaciales y temporales que los sujetos dan a sus historias.

La investigación con niños mayores, adolescentes y adultos ha mostrado una inesperada tendencia evolutiva en relación con los géneros discursivos, tanto en el plano de las formas lingüísticas, como el plano de la estructura de contenido global

(aunque esta última ha sido menos estudiada): la progresiva *atenuación de la narratividad* (Berman, 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2004; 2007; Tolchinsky, 2007). Es una tendencia *inesperada* porque implica un patrón de desempeño que, en cierto sentido, decrece, a diferencia de todas las demás expresiones del desarrollo lingüístico que se observan desde los primeros meses de vida hasta bien entrada la infancia, en torno a los 9 años.

Se aprecia que las narraciones de estos niños demuestran un dominio correcto de la estructura narrativa en su sentido más canónico: historias que presentan una situación inicial y una resolución final, pero que se focalizan fuertemente en los eventos, llegando en ocasiones a configurarse exclusivamente como una secuencia lineal de los mismos. En cambio, las narraciones de los adolescentes (16 años) y de los adultos no solo incorporan formas lingüísticas más propias del texto expositivo, sino que organizan la información en estructuras fuertemente marcadas por las evaluaciones en lugar de los eventos (Tolchinsky, 2007).

Se ha descrito el desarrollo de los géneros durante la adolescencia como un proceso que comienza en una fase de procesamiento ascendente o *bottom-up* (a los 9 años), dirigido principalmente por la sucesión de eventos, es decir, desde los datos concretos hacia las generalizaciones, y que se transforma gradualmente en un procesamiento de tipo descendente o *top-down* (aproximadamente a los 16 años), dirigido más bien por las reflexiones y justificaciones de los sucesos (Berman, 2008). Habría, entonces, un cambio decisivo en el modo de concebir lo que es contar una historia: mientras los menores lo entienden como relatar una sucesión de eventos, los más grandes lo ven como una explicación de su propia versión y reflexión sobre determinados hechos (Tolchinsky, 2007).

En general, los sujetos menores construyen sus narraciones de manera esquemática, poco flexible y poco diversa –la gran mayoría de niños responde a la tarea del mismo modo– mientras que los mayores lo hacen con acuerdo al contexto y orientados por sus propias reflexiones, por lo tanto, de modo crecientemente divergente, tanto en cuanto a la distinción de género, como en cuanto a las diferencias individuales. Esto se explicaría por la presencia de mayores habilidades metacognitivas entre los adolescentes y los adultos, tales como: considerar múltiples soluciones a los problemas, abandonar el pensamiento literal para contemplar abstracciones, y desplazarse desde un nivel de pensamiento e interpretación “absolutista” a uno “multiplicista” (Berman y Nir-Sagiv, 2007).

En suma, el perfil evolutivo de la narración en sus aspectos estructurales y de contenido global podría caracterizarse como sigue: tempranamente, en torno a los 5 o 6 años, los niños reconocen y distinguen este género discursivo y durante los primeros años escolares aprenden gradualmente a dominarlo. Alrededor de los 9 años han alcanzado un notable dominio de la narración, caracterizado principalmente por su esquema canónico y expresado lingüísticamente de manera homogénea y poco flexible. Después de haber conquistado todas las funciones narrativas, comienza a manifestarse la divergencia en dos sentidos. Divergen de la canonicidad relativa, pero al mismo tiempo, aumentan las diferencias entre sujetos del mismo grupo en relación con la narratividad (Tolchinsky, 2007). Todo lo anterior resulta de la mayor relevancia para el presente estudio, que intenta verificar (o no) estas tendencias evolutivas en la misma muestra, pero mediante un análisis de la estructura narrativa basado en categorías un poco distintas a las de los estudios aquí comentados.

2.4.4 Cohesión

La cohesión narrativa se relaciona, como se ha adelantado, con la expresión lingüística del contenido a ser narrado, y específicamente con la regulación de la información a través de los enunciados (Halliday y Hasan, 1979; Haviland y Clark, 1974). Su construcción involucra diversos principios interrelacionados que rigen el modo en que los hablantes usan los dispositivos lingüísticos para organizar las relaciones internas del discurso. Así, los hablantes deberán establecer los parámetros personales y espacio-temporales de la situación denotada de modo tal de facilitar la interpretación del discurso subsecuente. Además, deberán marcar el estatus de la información, en tanto función del conocimiento mutuo entre los interlocutores.

Por ejemplo, cuando la identidad de los referentes no es mutuamente conocida, los hablantes deberán introducirlos y luego distinguir, constantemente, el grado en que su identidad puede ser presupuesta en el universo discursivo.

Por último, los hablantes deberán marcar la información en tanto función del foco comunicativo. En particular, deberán distinguir los planos informativos –el *foreground* y el *background*– discursivos como una función de lo que se focaliza como central o secundario en la narración. El primer plano corresponde a la línea argumental principal, compuesta de eventos ordenados cronológicamente que hacen avanzar la historia. En cambio el segundo plano corresponde a la información secundaria de ambientes y antecedentes, que no necesita estar ordenada cronológicamente (Hickmann, 2004).

En cuanto a los aspectos evolutivos de la cohesión, es necesario, previamente, señalar algunas distinciones (Hickmann, 2003). Por una parte, un grupo de estudios derivado de la escuela piagetana asume que la adquisición de los dispositivos lingüísticos como las expresiones referenciales de persona, las proposiciones espaciales o la morfología temporal-aspectual, sigue etapas cognitivas universales. Dichas etapas serían independientes de la lengua materna y determinarían una gran variedad de conceptos en los niños (clases de entidades, relaciones espaciales, estructura temporal de las situaciones) que subyacen a las secuencias particulares en sus usos e interpretaciones de estos dispositivos lingüísticos. Es decir, se trata de conceptos cognitivos comunes a todos los niños y previos al desarrollo lingüístico, que no se ven afectados por este sino al contrario, lo determinan, en función de la consecución de determinadas etapas de maduración y adaptación (Bronckart y Sinclair 1973; Karmiloff-Smith 1987).

Otros estudios más recientes en psicolingüística evolutiva sostienen, en cambio, que factores específicos de las lenguas afectan el proceso de desarrollo de modo tal, que cada lengua en particular conduce al niño a formar determinadas categorías semánticas que están expresadas en la gramática de su lengua materna (Slobin, 1990). Según este enfoque, llamado *relativista* porque considera la evolución del lenguaje como determinada por factores específicos de las lenguas, el niño no cuenta con categorías prelingüísticas fijas y universales, sino que a partir de una estructura semántica preliminar, utiliza los recursos propios del idioma para organizar esa estructura. Por otro lado, pero de manera complementaria y no excluyente, muchos estudios han puesto de relieve la importancia de los factores funcionales del discurso en la adquisición y el desarrollo de los dispositivos referenciales y sus funciones asociadas. En ellos se distinguen dos tipos de determinantes: los procesos interactivos interpersonales típicos del análisis conversacional y los principios pragmáticos

inherentes a la cohesión del discurso, típicos del análisis de producciones monológicas, como las narraciones o los textos expositivos (Berman y Slobin, 1994; Hickmann, 2003).

A continuación se presenta una breve exposición acerca de cada una de las dimensiones referenciales de la narración contempladas en el presente estudio, persona tiempo y espacio, cada una de ellas seguida de una breve discusión acerca de las explicaciones evolutivas de que han sido objeto y algunos datos acerca de cómo se manifiestan sus rasgos de desarrollo. Cabe señalar, sí, que los estudios que analizan los aspectos evolutivos de estos dispositivos referenciales en el contexto del discurso monológico espontáneo son escasos y, en general, no se dispone de mucha información específica sobre estos aspectos evolutivos en niños mayores de 10 años para las lenguas románicas, en particular para el Español.

2.4.4.1 Persona y entidades

Tal como se ha explicado, la referencia a las personas y entidades del discurso está vinculada con un importante principio de cohesión narrativa: la marcación del estatus nuevo/dado de la información. Todas las lenguas disponen de dispositivos específicos para denotar a las personas y las entidades de diversas maneras, tanto en el plano oracional como del discurso (Hickmann, 2003). Por lo que respecta a este último nivel, las formas que típicamente se usan en Español para marcar el estatus de la información son los sintagmas nominales (SN) indefinidos, SN definidos, pronombres, marcas morfológicas y elipsis nominales, formando un continuo que va desde los SN con menor grado de presuposición hasta los más presupuestos. Adicionalmente, la estructura de la cláusula también contribuye a marcar el estatus de la información, pero es una forma opcional en lenguas como la nuestra.

De acuerdo con estudios sobre el desarrollo temprano, los marcadores referenciales se adquieren pronto, entre los 2,6 y los 3 años (Maratsos 1976; Padilla 1990; Peterson y Dodsworth, 1991). Sin embargo, esta conclusión es cierta solo para las situaciones de enunciados caracterizados por copresencia física, donde los marcadores referenciales cumplen una función deíctica: apuntan a referentes simultáneamente presentes. Su producción temprana parece ser únicamente dirigida por el estímulo extralingüístico, es decir en un procesamiento de tipo ascendente o *bottom-up*. Más tarde, la producción narrativa infantil comienza a estar progresivamente determinada por una estructura discursiva, lo que se ha identificado con un procesamiento de tipo descendente o *top-down* (Karmiloff-Smith, 1985; Vion y Colas, 1999). Los niños mayores y los adultos parecen integrar los procesos ascendentes y descendentes, produciendo narraciones más flexibles (Hickmann, 1995).

Este cambio en el tipo de procesamiento constituye un logro importante para la conexión intralingüística del conjunto de oraciones (aunque la imposición de tal estructura por sobre el estímulo, puede hacer que los niños produzcan transitoriamente descripciones empobrecidas del estímulo extralingüístico). La hipótesis es que el uso de determinantes nominales de los niños más mayores se obtiene desde un almacén sistemáticamente organizado y cambia de función a partir de la marcación de rasgos semánticos (por ejemplo, referente singular femenino, evento durativo, etc.) para asimismo marcar la estructura del discurso (protagonista principal o secundario, evento de fondo o destacado en primer plano, etc.) (Karmiloff-Smith, 1985). Desde los 7 años, entonces, los niños se muestran más capacitados para manejar las expresiones

referenciales de acuerdo con lo que han dicho antes, es decir, como dispositivos de cohesión internos al discurso.

En suma, si bien algunos estudios sostienen que los niños pequeños dominan los usos de varios dispositivos lingüísticos relacionados con la referencia personal, pocos trabajos se focalizan en los determinantes pragmáticos que son específicos de las funciones internas del discurso. Se ha observado, en efecto, que tales usos se adquieren tarde, y que parecen evolucionar desde los tempranos usos deícticos anclados en el aquí y el ahora de la inmediata situación de habla. El cambio de la exófora a la endófora parece ser el principal proceso mediante el cual los niños se vuelven capaces de desplazar exitosamente la referencia personal y, más generalmente, para usar el discurso como una nueva forma de contexto, al cual anclar sus emisiones cuando es necesario (Hickmann, 1995).

2.4.4.2 Tiempo

Desde el punto de vista pragmático, la referencia temporal se ocupa principalmente de la relación entre categoría gramatical (tiempo pasado, presente, futuro) y concepto temporal (anterioridad, simultaneidad, posterioridad); la relación entre la semántica del tiempo y la semántica del espacio; el problema de las relaciones temporales en los textos; y el problema de la co-ocurrencia de tiempo pasado y deícticos temporales en el estilo indirecto y las frases de la narración (Moeschler, 1994).

En términos lingüísticos, la dimensión temporal se codifica a través de las lenguas mediante tres categorías principales: tiempo –que ubica una situación, estado o evento respecto de cierto punto de referencia– aspecto que señala la delimitación temporal interna de una situación en tanto durativa o puntual, en curso o acabada, inicial o final– y modo –que concierne a la actitud del hablante hacia un evento, que puede ser posible, necesario, deseable, etc.– (Kupersmitt, 2006). Si bien la morfología verbal es el principal dispositivo para marcar estas nociones en Español, no es el único. Otras formas contribuyen también a la expresión de la temporalidad, tales como la semántica del verbo (en español, por ejemplo, verbos tales como madurar, explotar, o nacer entregan información aspectual sobre la duración de un evento); los ítemes léxicos como los adverbios y las construcciones sintácticas, como las cláusulas y las frases preposicionales (Alcoba, 1999; De Miguel, 1999). En este trabajo se analizarán estas últimas formas lingüísticas, ítemes léxicos y construcciones sintácticas, y el modo en que contribuyen a la expresión de la temporalidad en la narración desde la perspectiva evolutiva.

En este contexto, una de las perspectivas que interesa deriva de un importante principio de la organización narrativa, tal como se ha adelantado al hablar de la cohesión, y aborda el análisis de la información temporal en dos niveles: primer plano (*foreground*) y segundo plano (*background*). El primero corresponde a aquellos aspectos del discurso –en algunas oraciones y cláusulas normalmente con verbos activos de aspecto perfectivo– considerados esenciales, la columna vertebral, la línea principal del episodio o descripción. El segundo alude a los demás elementos, considerados normalmente satélites, excursos, fragmentos de apoyo al episodio, textualizados mediante formas de aspecto imperfectivo en distintos tipos de cláusulas (subordinadas, pasivas, etc.) (Berman y Slobin, 1994; Givón, 1984; Kupersmitt, 2006).

Otras nociones importantes para los fines de este trabajo son las de secuencialidad y punto de referencia. La primera se refiere al modo de construir el

tiempo como sucesión de puntos, cada uno ocupando una posición fija en el orden lineal, ya sea precediendo o siguiendo otros puntos discretos en la secuencia (Givón, 1984). La secuencialidad se vincula estrechamente con la estructura eventiva de las narraciones. De hecho, solo los eventos, y no los estados, hacen avanzar el tiempo desde la perspectiva secuencial (Moeschler, 1998). Por otra parte, en el flujo del tiempo lineal, se puede establecer un punto de referencia -el axis temporal- respecto del cual el pasado precede y el futuro prosigue. El punto de referencia universal más común es el tiempo de habla anclado para el hablante al tiempo de ejecutar el acto de habla. Este es el “ahora”, que se toma como el eje temporal no marcado, a menos que otro más marcado sea especificado explícitamente (Givón, 1984). El punto de referencia no marcado es común a todas las narraciones, pero además, estas pueden incluir múltiples otros puntos, según sea y se modifique el posicionamiento del narrador respecto de los hechos. Veremos que esto tiene interesantes implicancias para el desarrollo lingüístico tardío.

Respecto de la adquisición y el desarrollo de los dispositivos temporales y aspectuales las conclusiones de los estudios y sus controversias giran en torno a tres tipos de factores desencadenantes (Hickmann, 2003): primero, el impacto de los determinantes cognitivos universales de la adquisición; segundo, el impacto de los determinantes discursivos; y tercero, el impacto específico de cada lengua.

De acuerdo con las primeras explicaciones, de raíz piagetana, los niños construyen gradualmente sistemas temporales más complejos y abstractos a medida atraviesan sucesivas fases de desarrollo cognitivo. Por ejemplo, en el planteamiento de Weist (1986; 1989; en Hickmann, 2003) se distinguen algunas etapas de desarrollo definidas en términos de tres puntos de referencia temporal que determinan los usos de los marcadores temporales y aspectuales: el tiempo del habla (ST), el tiempo de los eventos (ET) y el tiempo de la referencia (RT). Los niños al principio se focalizan exclusivamente en ST (el aquí y ahora), luego se vuelven capaces de distinguir entre ST y ET, y en los siguientes estadios diferencian ST de RT. La distinción de los tres tiempos refleja un dominio logrado de las relaciones temporales en el discurso, el que se alcanzaría en torno a los 5 años.

Otro de los estudios clásicos en la línea de la explicación cognitiva (Bronckart y Sinclair, 1973) ha explicado el proceso de adquisición de la morfología temporal y aspectual mediante la *hipótesis del tiempo defectivo*, que establece que la emergencia y el desarrollo de las marcas temporales y aspectuales vienen determinadas principalmente por conceptos universales tempranamente disponibles y por el desarrollo cognitivo de los niños. Según esta hipótesis, la inmadurez cognitiva de los niños haría que inicialmente utilizaran el pasado para referirse, de manera exclusiva, a los resultados de los eventos de la inmediata situación de habla y solo el desarrollo cognitivo posterior los conduciría a denotar una gama más amplia de situaciones, desplazándose de su percepción inmediata (Hickmann, 2004).

Los estudios translingüísticos, sin embargo, han mostrado que los factores específicos de las lenguas afectan este desarrollo general y, más aún, argumentan que los niños muy probablemente no alcanzan un dominio de las funciones internas al discurso de los dispositivos temporales y aspectuales hasta muy tarde, independiente de la lengua que se adquiera (por ejemplo, Aksu-Koç y von Stutterheim, 1994; Bocaz, 1987; 1990; Hickmann, 2003).

Estos estudios han expuesto cómo los niños utilizan las distinciones conceptuales que están inmersas en la gramática de su lengua. Lo hacen sin necesidad

de reducirlas, en el caso de las lenguas particularmente ricas y complejas en su sistema temporal y aspectual (como el castellano) (Sebastián y Slobin, 1994) ni tampoco de compensar los significados que no les proporciona la morfología mediante otras expresiones (como en el caso del hebreo, por ejemplo, que solo distingue presente y pasado). Además, estos estudios comparativos han demostrado que una lengua de morfología temporal y aspectual rica como el castellano, no obstaculiza la adquisición de este sistema lingüístico en los niños, sino que más bien se transforma en un factor que estimula su desarrollo cognitivo. Es decir, la lengua no solo orienta al niño en la adquisición del sistema inflexional, sino que también lo sensibiliza ante las distinciones conceptuales subyacentes que se expresan mediante esos recursos (Slobin, 1996a).

Asimismo, diversos estudios han mostrado que los factores discursivos son fundamentales durante el proceso evolutivo de los dispositivos temporales en distintas lenguas (Aksu-Koç y von Stutterheim, 1994; Hickmann, 1995; Kupersmitt, 2006). Así, aunque se han revelado usos tempranos de dispositivos temporales y aspectuales, lo cierto es que los niños aprenden gradualmente a usarlos para marcar distinciones pragmáticas en la interacción social o en la producción narrativa. De modo que algunas funciones discursivas, como la de diferenciar la información principal de la secundaria o la de marcar relaciones entre eventos simultáneos mediante estos recursos lingüísticos, aparecen tardíamente. Esto obliga a cuestionar algunos planteamientos evolutivos que no consideraban tales propiedades discursivas y funcionales de dichos dispositivos.

2.4.4.3 Espacio

La expresión de la locación y el movimiento requieren que el hablante organice la información espacial en un discurso cohesivo, lo que exige su *linearización*, es decir, la organización de la información espacial en una secuencia de emisiones sucesivas. Esta regulación de la información implica al menos una relación necesaria entre los enunciados y sus contextos de uso (Hickmann, 2003). Un problema de este proceso es la gestión de la presuposición (por ejemplo en “vámonos” se presupone el origen de la locación (donde están los interlocutores) y el destino del movimiento). Así, al igual que con los referentes de persona, el hablante debe proporcionar algún mínimo *anclaje* espacial que permita al interlocutor reconstruir el espacio que se representa en el discurso, incluyendo las locaciones y sus cambios. Una vez que las locaciones han sido introducidas en el universo discursivo, se vuelven accesibles y pueden servir como anclajes espaciales para cláusulas posteriores en el discurso.

Para llevar a cabo esta organización del movimiento y la locación en el discurso, la referencia espacial cuenta con tres elementos principales, comunes a todas las lenguas (Hickmann, 2007; Hickmann, Hendricks y Roland, 1998): la *situación*, representada por un predicado estático o dinámico; la *figura*, (también llamada blanco, objetivo o tema), es decir, la entidad que está puesta en movimiento o localizada por el predicado; y el *fondo* (también llamado referente), es decir, la entidad a la cual está ligada la figura (implícita o explícitamente) por diferentes tipos de relaciones espaciales. La figura y el fondo son ya entidades, ya sus ubicaciones (o partes de ellas). En el último caso, el predicado vincula la ubicación que está ocupada por la figura y aquella que está ocupada por el fondo.

Además, todas las lenguas diferencian al menos tres clases de situaciones mediante diferentes tipos de predicados (por predicados se entiende la totalidad del sintagma verbal, que incluye la raíz verbal, y también los “satélites” verbales, tales como

preposiciones y partículas): la *localización* estática (el bebé está sobre la cama); el *movimiento* efectuado al interior de una misma localización (el bebé corre en la cocina); y el movimiento que implica un *cambio de localización* (el bebé entró en la cocina corriendo).

Sin embargo, existen variaciones importantes en los procedimientos que las lenguas ponen a disposición de los hablantes para efectuar ciertas distinciones³. Entre ellas se encuentran los procedimientos siguientes: oposiciones en el léxico verbal que expresan diferentes tipos de posición o de movimiento; preposiciones que, incluso si son aparentemente idénticas, “cortan” el universo semántico de maneras muy diferentes; partículas (como ‘away’ o ‘up’ en inglés); marcas de caso, como las oposiciones entre el dativo y el acusativo en alemán; orden de palabras.

Las lenguas varían también en el modo de distribuir diferentes tipos de información en el enunciado, como la *manera del movimiento* (correr o volar a diferencia de ir), la *deixis*, (venir, partir) y la *dirección* (subir, bajar). Talmy (1985; 2000) muestra cómo estas categorías están más o menos gramaticalizadas o lexicalizadas según si corresponde a una lengua de encuadre verbal (*verb-framed language*), como en el caso del Español y las demás lenguas románicas, o bien si corresponde a una lengua de encuadre satélite (*satellite-framed language*), como son las lenguas germánicas. En el primer tipo de lenguas, el significado de la acción está principalmente delimitado en el verbo, por lo cual dispone de poca información que caracterice el movimiento; en cambio, en el segundo tipo de lenguas, el significado de la acción es transmitido por un satélite del verbo, lo cual hace posible incluir, por ejemplo, información acerca de la dirección del movimiento, o de su causa y destino (Slobin, 1996a; 1996b).

Por ejemplo, en inglés alguien podría decir “the owl flew down out of the hole” para expresar que el búho dejó su nido volando pero en una misma frase compacta, introduce información acerca de la dirección del vuelo, síntesis que no podría darse en una lengua de encuadre verbal como el Español. Un hablante de esta lengua utilizaría una cláusula simple omitiendo el hecho de la dirección del vuelo hacia abajo (“el búho salió volando del agujero”) o bien combinaría dos cláusulas (“el búho salió del agujero y bajó volando”). Por lo tanto en español hay una tendencia a simplificar la descripción de la trayectoria con un verbo o bien a analizar la trayectoria con varios verbos.

En cuanto al desarrollo, nuevamente la investigación se orienta en tres direcciones (Aurnague, Hickmann, Vieu, 2007; Hickmann y Hendricks, 2006; McCune, 2006): por un lado, la tendencia que postula determinantes cognitivos universales en la adquisición de los términos espaciales, según la cual, por ejemplo, los niños organizan el espacio primero en términos del esquema sensoriomotor, luego en relación con nociones topológicas y solo mucho más tarde pueden alcanzar nociones propias del espacio proyectivo y el espacio Euclidiano; por otro lado, los estudios translingüísticos han puesto el foco sobre ciertos factores específicos de las lenguas (tales como el uso de preposiciones vs. postposiciones, la diversidad léxica, o la complejidad morfosintáctica) que determinan los tiempos de la adquisición; y finalmente, los estudios (también translingüísticos) que han destacado los factores asociados al tipo de discurso y la modalidad discursiva necesarios para desplegar evolutivamente las formas y las funciones de la referencia espacial.

³ Si bien este no es un estudio translingüístico, algunas distinciones tipológicas se hacen necesarias, porque son inherentes a la definición misma de muchas de las categorías que se utilizan para analizar los ámbitos referenciales de la persona, el tiempo y el espacio.

En estas últimas líneas de trabajo, se ha observado que el discurso infantil es a menudo vago en la expresión de movimiento y locación y no considera especificaciones semánticas o límites pragmáticos que dirijan la comunicación en el discurso. La organización discursiva requiere también que los hablantes hagan un anclaje, permitiendo la interpretación de los parámetros espaciales de la situación denotada en el universo del discurso. Esta información incluye las locaciones iniciales de las entidades denotadas, que pueden ser presupuestas en el discurso subsiguiente, pero también cambios de locaciones como despliegues discursivos. Al respecto, los estudios, en general, han mostrado que los niños tienen dificultades para establecer y mantener los anclajes hasta una tardía edad (8 a 10 años) (Hickmann 1995; 2003).

Debido a las delimitaciones impuestas por las lenguas en la expresión de las relaciones espaciales comentadas un poco más arriba, se ha concluido que los niños que aprenden lenguas románicas (o en general, verbalmente enmarcadas) serán conducidos por sus lenguas a adoptar una perspectiva analítica cuando hablen de sucesos de movimiento expresando los segmentos de una trayectoria con verbos diferentes. También, a menudo prefieren omitir información sobre marcas de referencia espacial, que se deduce de los significados de verbos de trayectoria, en vez de explicitarla. En cambio, en las lenguas germánicas, la descripción de la escena es dinámica, permitiendo que su configuración estática sea inferida de los componentes del verbo (Slobin, 1996a; 1997). Así, los niños ingleses y alemanes ya a los 5 años entregan descripciones dinámicas completas con varios elementos asociados a un solo verbo, sin embargo sus descripciones de marco de la escena son muy pobres, lo cual no cambia sustantivamente conforme crecen. Por contra, los niños españoles, que también hacen descripciones espaciales estáticas pobres a los 5 años, evolucionan mucho con la edad, lo cual tiene importantes consecuencias para el desarrollo del discurso conectado.

Algunos estudios que han investigado a niños y adultos franceses (Hickmann, 2007; Hickmann y Hendricks, 2006) entregan información valiosa respecto del modo en que evolucionan los dispositivos lingüísticos específicos disponibles en una lengua románica para acometer descripciones espaciales en el contexto de tareas dinámicas y estáticas (no obstante, cabe advertir que se trata de tareas diseñadas exclusivamente para elicitación de descripciones espaciales, y no de tareas en las que se puedan evaluar las formas y las funciones de estos dispositivos en un contexto discursivo más global). Estos estudios han identificado en los niños franceses pequeños algunos rasgos evolutivos, tales como la sobregeneralización de determinados usos preposicionales y su posterior disminución, que también se pueden observar en muchas otras lenguas. Estos datos permiten corroborar el impacto de los determinantes cognitivos generales de la adquisición. Por otro lado, estos estudios también han evidenciado tendencias evolutivas específicas de una lengua como el francés. En particular, el hecho de que los niños franceses utilizan verbos poco específicos para aludir a las relaciones espaciales y prefieren, en cambio, el uso de preposiciones para dar a entender tales relaciones. A la inversa, los adultos utilizan verbos especializados en transmitir contenidos espaciales y cuando incluyen algún tipo de satélite, prefieren las preposiciones neutras. Así, concluyen los estudios, los niños que aprenden una lengua como el francés deben adquirir un léxico suficientemente diversificado que les permita hacer distinciones en el verbo tal como lo exige el sistema adulto.

Por último, otros estudios que han analizado las interacciones entre padres e hijos en diversas lenguas (Slobin, Bowerman, Brown, Eisenbeiß y Narasimhan, 2008) han encontrado numerosas pruebas de que las características de las lenguas afectan el

desarrollo lingüístico de la representación que hacen los niños acerca de los eventos. En particular, se observa que los niños que adquieren lenguas enmarcadas verbalmente enfatizan las acciones (representadas normalmente en el verbo) de los predicados dinámicos, mientras que los hablantes de lenguas enmarcadas en los satélites enfatizan las metas, los vectores y las relaciones al interior de estos mismos predicados.

En suma, se puede decir que hay muchas diferencias en el modo en que las distintas lenguas expresan la locación y el movimiento, y también las dimensiones de persona y tiempo, a pesar de los universales que caracterizan estos dominios. Y las diferencias se observan además en los distintos tipos de relaciones espaciales, temporales o entre entidades; también se manifiestan en comprensión y en producción, en la oración y en el discurso, durante las fases tempranas de desarrollo y durante las fases tardías (Hickmann, 2003). Por eso parece evidente que todo modelo razonable de adquisición del lenguaje debería considerar una multiplicidad de factores que interactúan –morfosintácticos, léxicos, pragmáticos, etc. – cada uno con las regularidades y restricciones determinadas por las lenguas particulares (Slobin, Bowerman, Brown, Eisenbeiß y Narasimhan, 2008).

En esta línea, y a modo de cierre de este marco teórico, el presente estudio se propone describir el modo en que los niños, adolescentes y adultos gestionan la información que refiere a las personas, el tiempo y el espacio y la expresan lingüísticamente en sus narraciones personales. Se espera que el análisis de estas dimensiones referenciales a través de las edades y en la mirada conjunta del género y la modalidad, contribuya a comprender mejor algunas características del desarrollo lingüístico tardío en el ámbito hispanohablante.

3. Objetivos, preguntas y predicciones

3.1 Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es describir, desde una perspectiva evolutiva, la construcción del discurso narrativo en cuanto a las formas lingüísticas de la referencia personal, temporal y espacial y su relación con las funciones discursivas que despliegan en sus narraciones orales y escritas cuatro grupos de niños, jóvenes y adultos hispanohablantes.

3.2 Objetivos específicos

1. Determinar el modo en que las funciones narrativas, expresadas por los componentes estructurales de la narración, se distribuyen en los textos orales y escritos de los cuatro grupos de edad.
2. Establecer el efecto de la edad y de la modalidad discursiva en la distribución de las funciones narrativas expresadas en los componentes estructurales.
3. Determinar la proporción en que los sujetos de los cuatro grupos introducen y mantienen los referentes de persona, tiempo y espacio en sus textos orales y escritos.
4. Establecer el efecto de la edad y de la modalidad discursiva en la proporción con que se introducen y mantienen los referentes de persona, tiempo y espacio en las narraciones.
5. Identificar las formas lingüísticas que emplean los sujetos de los cuatro grupos para introducir y mantener los referentes de persona, tiempo y espacio en sus textos orales y escritos.
6. Establecer el efecto de la edad y de la modalidad discursiva en las formas lingüísticas que se seleccionan para introducir y mantener los referentes de persona, tiempo y espacio en las narraciones.
7. Identificar las funciones discursivas que despliegan los sujetos de los cuatro grupos de edad mediante la introducción y el mantenimiento de los referentes de persona, tiempo y espacio en sus textos orales y escritos.
8. Establecer el efecto de la edad y de la modalidad en las funciones discursivas que se despliegan al introducir y mantener los referentes de persona, tiempo y espacio en las narraciones.
9. Relacionar las formas lingüísticas y las funciones discursivas desplegadas por los sujetos de los cuatro grupos cuando introducen y mantienen los referentes de persona, tiempo y espacio en sus textos orales y escritos.

3.3 Preguntas de investigación

A continuación se presenta un desglose de preguntas de investigación que orientan el análisis al interior de cada una de las dimensiones contempladas en el estudio y cuyas respuestas hacen posible el cumplimiento de los objetivos antes

expuestos: referencia personal, espacial y temporal, y su relación con los componentes de la estructura narrativa.

Estructura narrativa

¿Cómo se distribuyen los componentes de la estructura narrativa en los textos orales y escritos de los cuatro grupos?

¿Hay algún efecto de la edad y o de la modalidad en el modo en que se distribuyen los componentes de la estructura narrativa en los textos orales y escritos de la muestra?

Referencia personal

¿Cuántos referentes de persona introducen los sujetos de los cuatro grupos y cuántas veces los mantienen a lo largo de sus textos orales y escritos?

¿Hay efecto de la edad y o de la modalidad en la distribución de la introducción y el mantenimiento de referentes de persona?

¿Qué formas lingüísticas utilizan los sujetos de las distintas edades para introducir y mantener los referentes de persona en sus textos orales y escritos?

¿Hay efecto de la edad y o de la modalidad en el uso que los sujetos hacen de las formas lingüísticas para introducir y mantener los referentes de persona?

¿Qué funciones discursivas se despliegan mediante el uso de las formas lingüísticas utilizadas para introducir y mantener los referentes de persona por los distintos grupos de edad en sus textos orales y escritos?

¿Hay efecto de la edad y o de la modalidad en las funciones discursivas desplegadas mediante el uso de las formas lingüísticas utilizadas para introducir y mantener los referentes de persona?

Referencia espacial

¿Cuántas locaciones y cuantos predicados dinámicos incluyen los sujetos de los cuatro grupos en sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la edad y o de la modalidad en la distribución de las locaciones y los predicados dinámicos al interior de la muestra?

¿Qué formas lingüísticas utilizan los sujetos de las distintas edades para introducir las locaciones y el movimiento en sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la edad y o de la modalidad en el uso que los sujetos hacen de las formas lingüísticas para introducir las locaciones y el movimiento?

¿Qué funciones discursivas se despliegan mediante el uso de las formas lingüísticas utilizadas para introducir las locaciones y el movimiento por los distintos grupos de edad en sus textos orales y escritos?

¿Hay efecto de la edad y o de la modalidad en las funciones discursivas desplegadas mediante el uso de las formas lingüísticas utilizadas para introducir las locaciones y los predicados dinámicos?

Referencia temporal

¿Cuántos referentes de temporalidad incluyen los sujetos de los cuatro grupos en sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la edad y o de la modalidad en la distribución de los referentes de temporalidad al interior de la muestra?

¿Qué formas lingüísticas utilizan los sujetos de las distintas edades para los referentes de temporalidad en sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la edad y o de la modalidad en el uso que los sujetos hacen de las formas lingüísticas para los referentes de temporalidad?

¿Qué funciones discursivas se despliegan mediante el uso de las formas lingüísticas utilizadas para los referentes de temporalidad por los distintos grupos de edad en sus textos orales y escritos?

¿Hay efecto de la edad y o de la modalidad en las funciones discursivas desplegadas mediante el uso de las formas lingüísticas utilizadas para los referentes de temporalidad?

Referencia personal y estructura narrativa

¿Qué componentes de la estructura narrativa prefieren los sujetos de las distintas edades para introducir y mantener los referentes de persona en sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la modalidad y o de la edad en la preferencia de los componentes de la estructura narrativa para introducir y mantener los referentes de persona?

¿Qué formas lingüísticas prefieren los sujetos de los distintos grupos para introducir y mantener los referentes de persona en determinados componentes de la estructura narrativa de sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la edad y o de la modalidad en la preferencia de formas lingüísticas para introducir y mantener los referentes de persona?

Referencia espacial y estructura narrativa

¿Qué componentes de la estructura narrativa prefieren los sujetos de las distintas edades para introducir las locaciones y los predicados dinámicos en sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la modalidad y o de la edad en la preferencia de los componentes de la estructura narrativa para introducir las locaciones y los predicados dinámicos?

¿Qué formas lingüísticas prefieren los sujetos de los distintos grupos para introducir las locaciones y los predicados dinámicos en determinados componentes de la estructura narrativa de sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la edad y o de la modalidad en la preferencia de formas lingüísticas para introducir las locaciones y los predicados dinámicos?

Referencia temporal y estructura narrativa

¿Qué componentes de la estructura narrativa prefieren los sujetos de las distintas edades para introducir los referentes de temporalidad en sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la modalidad y o de la edad en la preferencia de los componentes de la estructura narrativa para introducir los referentes de temporalidad en sus textos orales y escritos?

¿Qué formas lingüísticas prefieren los sujetos de los distintos grupos para introducir los referentes de temporalidad en sus textos orales y escritos en determinados componentes de la estructura narrativa de sus textos orales y escritos?

¿Hay algún efecto de la edad y o de la modalidad en la preferencia de formas lingüísticas para introducir los referentes de temporalidad en sus textos orales y escritos?

3.4 Predicciones

En cuanto a la estructura narrativa, este estudio parte del supuesto, avalado por los estudios sobre el desarrollo narrativo (Berman y Slobin, 1994) de que incluso los estudiantes más jóvenes de la muestra mostrarán un conocimiento correcto de esta estructura que incluye, al menos, los componentes introductorios del escenario, una secuencia de eventos narrativos ordenados secuencialmente y una resolución de cierre. También es posible predecir que después de este logro básico que se alcanza en torno a los 9 años, la estructura narrativa siga exhibiendo cambios hasta la adultez. Por último, se puede esperar en los grupos mayores una mayor riqueza y diversidad en los componentes de la estructura narrativa, y una mayor heterogeneidad de la misma (Berman, 2008).

En cuanto a la referencia personal, una predicción es que los grupos más jóvenes del estudio mostrarán bajas frecuencias de mantenimiento de los referentes a lo largo del discurso. Probablemente este será un aspecto que se irá invirtiendo de manera gradual conforme se avanza en los grupos de edad. Derivado de la afirmación anterior, se puede adelantar que la organización discursiva de los textos de los sujetos más jóvenes, y en particular del más joven, no estará del todo regida por los principios de cohesión determinados por los mecanismos referenciales (Hickmann, 2003; Vion y Colas, 1999). Es decir, en este aspecto, será una estructura poco o débilmente cohesiva. Los mecanismos utilizados para el mantenimiento de la referencia también marcarán una distinción entre los dos grupos más jóvenes y los dos grupos mayores. Mientras los mecanismos utilizados por los primeros serán fundamentalmente la sustitución pronominal y la repetición léxica, los empleados por los sujetos mayores incluirán también la sustitución léxica.

Al respecto, es predecible que solo los dos grupos mayores (y eventualmente de modo irregular, el grupo de 12 años) muestren un dominio de los mecanismos discursivos intralingüísticos destinados a establecer el estatus de la información. En español, el mecanismo obligatorio para esta función es el uso de la referencia definida e indefinida. Si bien todos los niños distinguirán estos dos tipos de referencia en sus textos, solo los grupos mayores los utilizarán correctamente en la función cohesiva de marcar la información nueva y la dada.

Sobre la referencia temporal se presume que los dispositivos temporales no morfológicos, como elementos adverbiales y conectivos en general, serán de aparición tardía y se manifestará gradualmente en los distintos grupos de edad. Por tanto, se observarán escasamente en el grupo más joven y serán más notorios en los dos grupos mayores.

En cuanto a la referencia espacial, es probable que los sujetos de todas las edades focalicen más en las descripciones espaciales estáticas que en los detalles del movimiento de los personajes (como es previsible en una lengua enmarcada verbalmente) y esta descripción de los escenarios sea más abundante y rica conforme se

avance en los grupos de edad. En relación con esto, se espera que los tres grupos mayores muestren una combinación de los elementos estáticos (escenario del evento) y dinámicos (verbos de movimiento, por ejemplo) de sus descripciones espaciales, de la cual se podrán inferir elementos ausentes, como la trayectoria y el modo del movimiento. Por último, este estudio supone que solo los dos grupos mayores (y habrá que verificar la ocurrencia en el grupo de 12 años) podrán utilizar los dispositivos de referencia espacial con la función discursiva de crear marcos iniciales de anclaje de los eventos y personajes del relato (Hickmann y Hendricks, 2006; Hickmann, 2007).

4. Metodología

El actual capítulo da cuenta de los principales aspectos metodológicos de la investigación. En primer lugar, se describen los participantes, las tareas y los procedimientos de recolección de datos para la conformación del corpus; luego, se presentan las categorías de análisis con sus respectivos códigos; en tercer lugar, se describe el proceso de validación a que fue sometido el análisis de la estructura narrativa y por último, se explican los procedimientos cuantitativos de análisis de los datos.

4.1 Participantes

La investigación se propone el análisis del desarrollo discursivo en 80 niños y jóvenes distribuidos en cuatro grupos de edad y niveles de escolarización, correspondientes a los siguientes cursos del sistema escolar español: primaria, (9-10 años, grupo identificado como PRI en los resultados del estudio), secundaria (12-13, identificado como SEC), bachillerato (16-17, identificado como BAC), y adultos graduados (22-30, identificado como ADU).

Un criterio importante para determinar este rango etario se relaciona con la trayectoria evolutiva de los discursos. Los estudios anteriores sobre desarrollo narrativo han demostrado que a los 9 años los niños han alcanzado un dominio estable de la estructura narrativa canónica (Berman y Slobin, 1994). Por ello este estudio considera esta edad como punto de partida para observar los cambios que ocurren después de dicha estructura está adquirida de modo básico. Los adultos debían cumplir con el requisito de haber escrito, al menos, un informe académico. En general, son estudiantes de postgrado en disciplinas de humanidades o ciencias sociales (identificados con U en los ejemplos, como se explicará más abajo) o bien en disciplinas vinculadas con las ciencias exactas (identificados con S). En el caso de los estudiantes de humanidades y ciencias sociales, quedaron excluidos aquellos que tenían formación en lengua y literatura.

Los 80 participantes, con idéntico número de hombres y de mujeres, son hablantes nativos del español peninsular, pertenecen a la región de Córdoba y provienen de contextos familiares y escolares monolingües. Con el fin de mantener el factor sociocultural constante en la muestra, se trabajó con sujetos pertenecientes a la clase media, de tal modo de garantizar una procedencia familiar relativamente educada y cierta exposición a la lengua estándar tanto en el contexto escolar como familiar.

Todos los participantes fueron elegidos según criterios que aseguraran su homogeneidad y comparabilidad dentro del grupo. Esta última se verificó a través de un cuestionario de experiencia letrada en el que debían mencionar aspectos relacionados con sus prácticas de lectura y escritura en el tiempo libre. Se excluyeron aquellos sujetos con dificultades de aprendizaje reconocidas por sus profesores, quienes colaboraron en la elección de estudiantes de rendimiento escolar normal. Para evitar los efectos de los modelos pedagógicos de las escuelas, los participantes fueron reclutados en un solo establecimiento (a excepción de los adultos, que pertenecen a distintas unidades de formación).

4.2 Tareas

Una meta central del estudio es conocer y comparar las habilidades de construcción global de los textos y sus formas de expresión lingüística en discursos monológicos y extendidos, puesto que constituyen el entorno adecuado para estudiar los desarrollos tardíos del lenguaje (Berman, 2008). Por ello, se pidió a los participantes que produjeran dos tipos de discurso (aunque esta investigación solo se aboca a uno de ellos, como se explicará), cada uno de los cuales fue producido por escrito y oralmente. Se trata de la *narración de experiencia personal*, en que se pidió a los sujetos que, a partir de las imágenes de un vídeo (detalles en el próximo apartado) contaran una historia acerca de algún conflicto interpersonal que ellos hubieran vivenciado. El otro género es la *reflexión expositiva*, en que se pidió a los sujetos desarrollar, a partir de las mismas imágenes, el tema del conflicto interpersonal en una exposición oral y una composición escrita.

Ambos tipos de tarea se caracterizan por el hecho de que los sujetos no necesitan (ni disponen de) conocimiento mutuo con el interlocutor, lo que favorece las condiciones para construir un discurso cohesivo, que es uno de los focos del presente estudio. Por otro lado, estas tareas pueden realizarse sobre la base de un mismo tema que resulta suficientemente cercano y familiar como para que, en ausencia del estímulo, incluso los participantes más jóvenes puedan producir los textos sin necesidad de hacer un excesivo esfuerzo de memoria. Además, el hecho de que se construyan acerca del mismo tema hace posible el control del contenido de los textos, de modo tal que se asegure la comparabilidad de los fenómenos lingüísticos.

Cada sujeto, entonces, produjo dos textos narrativos y dos textos expositivos: NS = narrativo oral; NW = narrativo escrito; ES = expositivo oral; EW = expositivo escrito. Se aplicó un orden contrabalanceado en la producción de los textos, de tal modo que la mitad de los participantes produjo en primer lugar las narraciones y en segundo lugar las reflexiones expositivas. Asimismo, la mitad de sujetos produjo los textos orales antes que los escritos y la otra mitad lo hizo a la inversa, con la finalidad de neutralizar el efecto del orden de aplicación en los resultados.

4.3 Procedimientos de recolección y transcripción de datos

Para elicitación de las tareas de producción, se dijo a los participantes que verían un vídeo con diversos tipos de problemas que pueden ocurrir en una escuela y que después de verlo tendrían que escribir y hablar acerca de los problemas entre la gente. El vídeo, con una duración de tres minutos y sin texto (pero con sonido), aborda varios tipos de conflicto que pueden darse en una institución educativa, tales como conflictos valóricos (personas que copian en un examen, por ejemplo), sociales (como el aislar a un compañero) y físicos (como peleas). Luego se pidió a los participantes que contaran una experiencia personal con este tipo de conflicto, para la narración (enfaticando explícitamente que no debían describir lo observado en el vídeo) y que reflexionaran o expresaran sus ideas acerca del tema, en el caso del texto expositivo (enfaticando explícitamente que no debían contar una historia, sino expresar sus ideas acerca del tema). Este procedimiento –la presentación de un mismo estímulo para todos los sujetos– favorece también el control del contenido de las historias, lo que resulta

importante para la comparación en el plano de la estructura y los mecanismos referenciales que se propone este trabajo.

Las elicitaciones tuvieron lugar en la escuela o centro de estudios, y se aplicaron con cada individuo separadamente (junto al investigador) en dos sesiones para los tres grupos menores y en una sesión continuada en el caso de los adultos. Es decir, la mitad de los niños y los adolescentes produjo, como se dijo antes, dos textos narrativos en la primera sesión y dos textos expositivos en la segunda sesión. La otra mitad lo hizo a la inversa. Los textos escritos fueron hechos a mano, con papel y lápiz. Las sesiones fueron realizadas en el mismo día y separadas por una pausa, o bien fueron hechas en días distintos con un intervalo de hasta tres días entre ambas.

Los textos fueron transcritos en formato CHAT⁴ (MacWhinney, 2000) en dos versiones: una versión *réplica* o *espejo* de lo dicho y escrito por los sujetos (con las vacilaciones, errores, reformulaciones, etc.), y una versión *estándar* que provee de toda la información lingüística de los textos, excluyendo aspectos prosódicos y correcciones o vacilaciones en los textos orales, y puntuación y desviaciones de la norma en la forma y la estructura, para los textos escritos. La transcripción utilizada en este trabajo corresponde a la versión estándar.

Los textos se identifican en la transcripción de acuerdo con los siguientes criterios: lengua (no es una variable de esta investigación pero sí lo es en el contexto general de esta muestra, como se verá continuación), edad/nivel escolar, número de sujeto en su grupo, sexo, género discursivo y modalidad. En la presente investigación se utilizan estos criterios de identificación de sujetos, (aunque no sea necesaria la especificación de la lengua y el género), con el fin de unificar la notación empleada en otros documentos y publicaciones. Así por ejemplo, un código como pg05fnw refiere a un sujeto hispanohablante (p), del grupo más joven (g), que se ubica en el lugar 5 de su grupo, de sexo femenino, cuyo texto es narrativo, escrito. En la tabla 4.1 se especifican los códigos empleados para los distintos parámetros, que sirven para la identificación de los textos en el presente trabajo.

Tabla 4.1

Identificación de textos y sujetos de la muestra

Lengua	Nivel / edad	Número sujeto	Sexo	Género y modalidad
Español = p	Primaria = g Secundaria = j Bachillerato = h Adultos = s / u	1 - 20	Masculino = m Femenino = f	Narrativo oral = ns Narrativo escrito = nw

Por último, la transcripción se hizo considerando algunas unidades de análisis relevantes para los objetivos de la investigación, tales como la cláusula. Así, cada cláusula ocupa una "línea de texto", según las convenciones de transcripción de CHAT. La noción de cláusula con que se trabajó, similar a la oración simple de la gramática

⁴ Sistema de formato estandarizado para transcribir muestras de interacciones conversacionales, cuyo nombre proviene de la sigla en inglés de *Codes for the Human Analysis of Transcripts*.

tradicional, corresponde a “todo predicado que describe una sola situación (una actividad, evento o estado)” (Berman y Slobin, 1994: 660). En general, cada cláusula comprende un único verbo, sin embargo los infinitivos y participios que funcionan como complementos de verbos modales, semimodales o causativos (en castellano) se consideran, junto al verbo principal, parte de la misma cláusula. Estos verbos principales con modificadores no deben confundirse, advierten los autores, con enunciados que expresan dos situaciones, como en las cláusulas subordinadas de relativo o de otros tipos.

4.4 Corpus

Tal como se ha adelantado, el corpus empleado en este estudio forma parte de una muestra mayor de textos narrativos y expositivos, orales y escritos recogidos para el programa de investigación titulado “Developing Literacy in Different Contexts and in Different Languages” (Berman y Verhoeven, 2002; Berman, 2008), llevado a cabo en diversos países y siete lenguas (alemán, inglés, francés, hebreo, islandés, español peninsular y sueco).⁵

Algunos criterios importantes en la selección de las lenguas de dicho estudio se relacionan con ciertas distinciones estructurales (tales como el hecho de ser o no una lengua *pro-drop*, como el castellano y el hebreo) que son determinantes en el despliegue de las formas lingüísticas durante el desarrollo lingüístico. Asimismo, desde una perspectiva translingüística y evolutiva cobran importancia, por ejemplo, distinciones entre las lenguas más y menos analíticas en la expresión sintáctica de la modalidad o en la composición léxica. El presente estudio analiza la muestra hispanohablante de textos narrativos orales y escritos de este corpus translingüístico. En consecuencia, se definen las categorías pertinentes para el estudio del desarrollo lingüístico desde una perspectiva monolingüe, analizando con detención los aspectos de contenido global, local y estructural propios del género narrativo en las modalidades oral y escrita de producción discursiva.

4.5 Categorías de análisis y codificación

A continuación se detallan los procedimientos generales de análisis en cuatro ámbitos (estructura narrativa, referencia personal, referencia temporal y referencia espacial), las categorías de análisis empleadas y su codificación en los textos. Estos se codifican con CLAN (*Computerized Language Analysis*), un programa para analizar datos transcritos en el formato CHAT, del proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). Un ejemplo del análisis y la codificación de estas categorías puede verse en la figura 4.1, al término de este apartado.

⁵ Se trata de un proyecto financiado por de la Fundación Spencer (Major grant, Ruth Berman PI 1997-2001, Universidad de Tel Aviv). Participaron como investigadores de cada una de las lenguas involucradas: Judy S. Reilly, de San Diego State University; Harriet Jisa, Université Lyon 2, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Iceland University of Education, Sven Strömqvist, Lund University, Liliana Tolchinsky, Universitat de Barcelona y Janet van Hell y Ludo Verhoeven, University of Nijmegen.

4.5.1 Estructura narrativa

La estructura narrativa se analiza a través de la segmentación de los textos en fragmentos para cada uno de los componentes establecidos (Labov, 1972) y que se describen a continuación. No se hace un análisis de cada cláusula, sino que estas se agrupan o “empaquetan” en unidades de información que corresponden a tal o cual componente estructural de la historia (en la figura 4.1 puede verse un fragmento de texto que corresponde al componente orientación tal como se codifica en CLAN).

Resumen (RE)

El resumen corresponde una o dos frases que sintetizan toda la historia, como en: “¿has estado alguna vez en peligro de ser asesinado?” O “voy a contar una historia sobre X”. Se puede representar en la pregunta ¿de qué se trata esto? Suele estar al principio, pero puede encontrarse también más adelante o al final. Ejemplos:

[Sucedio hace unos cinco años, durante el servicio militar y se me ha venido a la cabeza después del episodio del video en el cual un chico termina de llamar por teléfono y éste no le devuelve la tarjeta entonces el chaval se enfada. RESUMEN].

Pues bien, en el noventa y cuatro yo prestaba el servicio militar en el BRIMZ veintiuno con base en Cerro Muriano ... (pu19mnw).

[No hace mucho tiempo, concretamente en los exámenes de este curso pasado, yo perdí la amistad de uno de mis compañeros, porque cuando me preguntó una cuestión del examen, yo no se la respondí. Pasó lo siguiente: RESUMEN] (ps18fnw).

Orientación (OR)

La orientación es la presentación, generalmente al principio, del tiempo, el lugar, las personas y su actividad o la situación inicial. Subyacen las preguntas quién, cuándo, qué, dónde. Puede haber orientación también en otras partes del relato y puede darse el caso de que no haya orientación, y el texto comience con la acción de complicación o con algún otro episodio. Ejemplos:

[Pues lo primero que se me viene a la a la memoria es un un examen de matemáticas en segundo de BUP en junio. O sea era aprobar el curso o no y era la única asignatura que me me había quedado para la suficiencia ORIENTACIÓN]. Pues llegué al examen... (pu14mns).

[Un día era un examen y estaba de compañera con un niño ORIENTACIÓN]. Entonces el niño cogio y miró a mi examen (pg14fnw).

Complicación (CO)

La complicación es la única parte esencial para que pueda reconocerse una narración, según Labov (1972). Las demás hacen del texto una narración efectiva. En general hay una sola complicación en el relato, puesto que corresponde a un suceso que desencadena el conflicto. En los textos que contienen varias “secuencias” narrativas, es

decir, que cuentan más de una historia, habrá más de una complicación, pero no creo necesario numerarlas. En la complicación subyace la pregunta ¿entonces qué pasó? Ejemplos:

[Pues, sí, que yo estaba un... jugando con una amiga, ORIENTACIÓN]
[Entonces nos peleamos, entonces ella no quería más jugar conmigo, entonces se fue con otras COMPLICACIÓN] (pg04fns).

[En un curso anterior en el que yo estaba había una muchacha en mi clase que era cinco o seis años mayor que todos nosotros y la gente de la clase se metía con ella por eso ORIENTACIÓN].
[Cuando se enteraron de la edad, pues ya todos le dieron de lado, se metieron con ella por ser tan mayor, por su forma de vestir que no era igual que la de todos nosotros, por su pelo COMPLICACIÓN] (ph13fnw).

Episodios (EPI)

Los episodios forman parte de los hechos, los sucesos, como preparación o prolongación de la complicación o de la resolución, e intervienen en distintas partes del relato. Se numeran, porque suele haber muchos episodios en distintas partes del relato. Su principal característica es que están constituidos por acciones o hechos pero no pueden definirse dentro de la complicación o la resolución. Es decir, para marcar un episodio, basta con que sea parte de la acción pero que NO se trate ni de la complicación ni de la resolución. Suelen distinguirse unos de otros por marcas de referencia temporal y/o cambios en la referencia personal. Subyace la pregunta ¿qué otras cosas pasaron? Ejemplos:

[Un día empezó a llorar porque tendría problemas en su casa o estaría mala o algo y ya todos empezaron a montar películas sobre ella EPISODIO]
[y a mí no me gustó nada eso EVALUACIÓN]
[Otro día, un compañero que siempre se metía con ella nos pasó un dibujo con ella dibujada EPISODIO]
[y eso sienta mal EVALUACIÓN] (ph13fnw)

Un día en el recreo mis amigos y yo estábamos jugando a resconde,
[y Juan Carlos me puso los cuernos COMPLICACIÓN]
[y después para ir a la clase me dio una sardinetita EPISODIO]
[después se la di yo EPISODIO]
[y al salir me pegó una patada en la espinilla EPISODIO] (pg06mnw)

Evaluación (EV)

La evaluación es el recurso empleado por el narrador para indicar el *quid* del relato, su razón de ser, es decir, por qué fue contado y qué quiso decir el narrador. Como un recurso para evitar la eventual pregunta de un interlocutor “y qué?” Puede haber evaluación a través de todo el relato y no limitarse solo a un punto específico del mismo (sobre todo tratándose de narraciones adolescentes de experiencias personales). Se presentan ahí donde la acción está suspendida y pueden llegar a ser como argumentos, que justifican la conducta del personaje o algún suceso. Tampoco se ha considerado necesario numerarlos, aunque aparezcan en distintas partes del relato, porque

corresponden a la expresión del discurso interno del sujeto, que se concibe como una corriente continua. Ejemplos:

Un día era un examen y estaba de compañera con un niño. Entonces el niño cogió y miró a mi examen para copiarse y otro día cogí y miré al compañero una cosa que no comprendía y el niño se lo dijo a la señorita.

[Ese niño tiene muy malas pulgas y el niño es un chuleta EVALUACIÓN] (pg14fnw).

...

Cuando estaba realizando un ejercicio de Geografía, una compañera (no muy amiga) se giró y muy desesperada me pidió que le dijera una pregunta. Yo no dudé un momento y intenté respondérsela. Al no estar muy seguro corrí y miré en mi cuaderno y después se lo aseguré. [Cuando se lo dije, me sentí muy feliz, orgulloso, lleno, me había sentido útil, y me di cuenta de que confiaba en mí EVALUACIÓN].

Días después la profesora ya traía los resultados del examen. Esta compañera había aprobado con un suficiente escaso, y, [cuando oí su calificación me sentí más contento aún, pero cuando mejor me encontré, es cuando me mandó una nota en la que me agradecía mucho la colaboración EVALUACIÓN] (ph19mnw).

Resolución (SO)

La resolución forma parte de la acción (es decir, se distingue como un evento o suceso del relato), es la consecuencia de la acción de complicación. Por lo general, después de la resolución no hay más episodios, pero pueden encontrarse textos en los que haya una “vuelta atrás” en los acontecimientos y se retomen sucesos ocurridos antes del suceso de resolución del conflicto en la secuencia temporal. Aunque la resolución es muy frecuente, puede también estar ausente en algunos textos, que solo presentan complicación o puede hallarse implícita en la coda, en cuyo caso la unidad se analizará como coda y no como resolución. Responde a la pregunta ¿y qué pasó finalmente? o ¿en qué acabó todo? Ejemplos:

Cuando llegué al colegio en segundo de Prescolar, no tenía ninguna amiga. Entonces me tomaban como si fuera alguien rara. En el recreo siempre estaba sola y cuando les decía si podía jugar con ellas, me decían que sí pero tenía que hacer lo que me digesen o si no, no podía jugar. Yo era muy tímida, entonces me dejaba llevar por ellas.

Hasta que un día, me harté y les dije que yo quería hacer lo que yo quisiera y no lo que me mandasen.

[Entonces me comprendieron y al final me hice muy amiga de una niña RESOLUCIÓN] (pj06fnw).

...

Al tirar de la cisterna se partió. La intentamos arreglar, pero no pudimos. No se lo dijimos a ningún profesor y se había salido todo el agua.

Al día siguiente los profesores lo dijeron en las clases y yo y mi amiga les dijimos que no habíamos sido.

Mi amiga y yo se lo contamos a otra amiga nuestra y ella se lo contó al profesor, para que no castigaran a toda la clase.

[Cuando el profesor se enteró nos castigó una semana sin salir y además llamaron a nuestros padres RESOLUCIÓN] (pj11fnw).

Coda (DA)

Generalmente al final, la coda se compone de una o más frases destinadas a indicar al interlocutor que el relato ha concluido, como en: “y eso es todo”, “y no más problemas”; algunas pueden contener alguna observación general sobre los eventos narrados o bien establecer un vínculo entre el momento final del relato y el presente, como en: “y hasta el día de hoy me encuentro a ese hombre cada día”. La coda no responde a ninguna de las preguntas funcionales de la narración y es menos frecuente que cualquiera de los demás elementos. La coda disuade o pospone una pregunta, e indica que las preguntas que subyacen a la complicación y la evaluación ya no son relevantes. Ejemplos:

...
que ese chaval cogió luego y le rayó el coche al profesor.
No se llegó a demostrar pero sabíamos que fue él y nosotros no dijimos nada, porque tampoco era plan de decir “profesor que mira que te ha rayado el...”
[es lo único así más... más impactante que yo recuerdo del instituto ... del colegio. CODA] (ph11mns).

...
y ya ves que eso fue en el centro que si dices... que estaba así ... que estaba todavía El Corte Inglés abierto, porque ese día era bastante temprano, y que si llega a ser pues en una callejuela
Pero allí en mitad yo no sé ... a mí me dijeron varias personas que se iban muy así, que iban luchando y que iban buscando eso y dieron conmigo.
Y yo pues no pude callarme, y me tocó a mí, pero vamos, que escenas de esas no había visto nunca, pero sí que se dan bastante.
[Y ya está, y esa es mi experiencia muy... CODA] (ph12fns).

Sin estructura narrativa (SEN)

Aquí se clasifican todos aquellos textos que no contienen acción de complicación o alguno de los elementos anteriores que permitan decir que se trata de un relato. En general, se trata de textos completos, pero puede darse el caso de un texto que ha presentado una acción de complicación y luego se transforma en un texto de otro género, por ejemplo expositivo o argumentativo. También se clasificarán como SEN aquellas partes de los textos en que los sujetos hacen comentarios hacia sí mismos o hacia el interlocutor que están fuera de la estructura narrativa, como por ejemplo: “y... cómo era la historia? Es que no me acuerdo más... etc.” O bien algo como “lo voy a contar de otra manera porque antes lo he escrito mal”. Ejemplos:

Pues la verdad es que con el vídeo me he identificado en cuanto a los exámenes porque hay veces que sí entre amigos pues lo que hacemos en un examen en un momento en que se despista el profesor
pues sí nos cogemos y nos decimos:
“oye tú qué...”
“¿qué pasa?”
“sabes esta pregunta?”

Por eso sí, no? Pero después ya respecto a lo otro no me siento identificada (ph04fns).

...

Eso no lo hagáis vosotros, porque puede perjudicar mucho.

Porque si rompéis una cabina, ¿dónde llamáis ?

Y si no tenéis teléfono, tendréis que ir a pedirselo a una vecina Y eso gasta dinero .

Asi que procurar no romper las cabinas de las calles, para que siempre se pueda seguir llamando, como de siempre se ha hecho.

Pero con las cabinas bien arregladas no rotas, como algunas (pg18mns)

4.5.2 Referencia personal

La referencia personal (Hickmann, 2003; Kail y Hickmann, 1992; Kail y Sánchez, 1997; Vion y Colas, 1999) se analiza por cada cláusula y se codifica bajo ellas en la línea identificada como %rep en la figura 4.1. Las categorías distinguidas son las siguientes:

Variable 1

Introducción de referencia personal (IN). En esta categoría se clasifican las primeras menciones de cada uno de los referentes que aluden a personas y entidades animadas dentro del relato. La identificación de cada referente en particular se realiza mediante números, y la forma lingüística de la introducción del referente se codifica de manera abreviada, con sus siglas tal como se muestra a continuación. Entre las formas lingüísticas, es pertinente la distinción de SN complejos y simples porque dan cuenta de la mayor o menor riqueza de la descripción narrativa y también es pertinente la distinción entre SN definidos e indefinidos porque esto constituye una marca obligada en castellano de la distinción entre información nueva y dada.

Posibles realizaciones lingüísticas

SIC

Sintagma nominal indefinido complejo: SN con un determinante indefinido o numeral, más uno o más determinantes con función adjetiva (frases adjetivas, preposicionales o cláusulas). Ejemplos:

niños más grandes que yo (pj01mnw)

un niño de cuarto (pg09mnw)

una niña que estaba al lado de él (pj18mnw)

SIS

Sintagma nominal indefinido simple: SN con un determinante indefinido o numeral sin más determinantes. Ejemplos:

una niña estaba patinando (pg08fnw)

unas amigas (pg19mnw)

dos chavales (ps13mns)

SDC

Sintagma nominal definido complejo: SN con determinante definido, posesivo o demostrativo, más otro(s) determinante(s) (adjetivos, frases preposicionales, cláusulas, aposiciones, etc.). Ejemplos:

los niños de nuestra clase (pg03fnw)
la persona que estaba delante (pu02mnw)
Sandra la entrenadora (pg11fnw)
mis amigos de aquel colegio (pj01mns)

SDS

Sintagma nominal definido simple: Nombre propio o bien SN con un determinante definido, posesivo o demostrativo sin más determinación. Ejemplos:

Alberto (pg01mnw)
mi madre (pg09mnw)
la niña (pg08fnw)
esos chavales (pj08mnw)

SCC

Sintagma nominal compuesto (definido o indefinido): SN con más de un elemento nuclear, con o sin determinantes. Ejemplos:

Un día sus amigos y yo (pj02mnw)
mi amiga y yo (pg04fnw)

EC

Elemento cero: la persona gramatical solo se puede identificar en la desinencia verbal. Ejemplos:

fui a llamar por teléfono (pg18mnw)
estaba haciendo las tareas (pg05fnw)
me dicen que les espere. (pg05fnw)

PC

Realización pronominal compleja: cláusulas o sintagmas cuyo núcleo es un pronombre demostrativo o indefinido expandido con uno o más determinantes. Ejemplos:

muchas que se fijan en los demás (pg07fnw)
todos los de cuarto (pj01mns)
algo que me ha sucedido (ps20fnw)
(...) una que estaba aquí en el colegio (pj03fns)

PS

Realización pronominal simple: cualquier pronombre personal tónico o átono y pronombres demostrativos, indefinidos, neutros, etc. No se cuentan aquí los reflexivos ni los recíprocos como se cayó, me levanté, nos pegamos. Ejemplos:

cuando estaba en primero // yo lo pasaba muy bien (pg01mnw)
Mi hermana *les* decía (pj05fnw)
él estaba con *otros* (pj02mns)
había *uno* que era un bicho raro (ph06mnw)

RG

Referente genérico: puede ser un sintagma nominal (complejo, simple, compuesto, definido o indefinido) o una realización pronominal (compleja o simple), y alude a referentes imposibles de identificar como entidades del mundo de manera específica; es el caso de expresiones como *la gente*, *una persona*, *las personas*, *todo el mundo*, *alguien* (solo cuando estas expresiones aluden a una realidad vaga e inespecífica, irrecuperable referencialmente dentro o fuera del texto). Ejemplos:

la gente puede ser muy cruel (ph05fnw)

no se dan cuenta el daño que pueden llegar a hacerle a *una persona* (ph05fnw)

Primer (y único) nivel de análisis dentro de la variable de introducción: posición del elemento referencial en la introducción de referentes. Se analiza qué posición ocupa el referente que se introduce por primera vez en el relato dentro de la cláusula.

Realizaciones lingüísticas

PRE

Preverbal: el referente que se está mencionando por primera vez ocupa una posición preverbal dentro de la cláusula. Ejemplos:

un día, *mi abuela* nos llamó (pg12fnw)

a *la persona que estaba delante* se le cayó la cartera (pu02mnw)

Muchos chicos se metían con ella (ph08fnw)

POS

Postverbal: el referente que se está usando por primera vez ocupa una posición postverbal dentro de la cláusula. Ejemplos:

ahí vive *mi tía* (pg12fnw)

También le preguntó a *una niña* (pj18mnw)

y vino mucha gente a ayudarnos (pg16mnw)

Variable 2

Mantenimiento de referentes (MA). Aquí se clasifican todas las menciones referenciales de las personas y entidades que intervienen en el relato después de que han sido mencionadas por primera vez. Lo más relevante es la distinción entre la repetición y la sustitución léxica, que se aplica tanto a los SN simples como complejos. Se ha incluido también la categoría “SN indefinido” aunque es raro que aparezcan casos en el corpus, tratándose del mantenimiento de una referencia ya introducida, incluso entre los sujetos más jóvenes. Para los SN indefinidos, no se contempla la distinción de simples, complejos, con repetición o sustitución léxica, porque esto habría extendido demasiado el número de categorías. Simplemente, cualquier sintagma indefinido que se presente en 2ª o posterior mención (simple o complejo, con repetición o con sustitución léxica) se clasifica con el valor 5 (SN indefinido).

Realizaciones lingüísticas

DCS

Sintagma nominal definido complejo con sustitución léxica: SN con determinante definido, posesivo o demostrativo más uno o más determinantes con función adjetiva.

Tiene que haber sustitución del elemento central del SN respecto de la mención anterior del mismo referente. Ejemplos:

este chaval apartado del grupo (2ª mención de “un chico”) (ph06mnw)
 David, este chico de ciento veinte kg. (2ª mención de “un chico”) (ph06mnw)
 aquellos alumnos que acababan pronto sus actividades (pu15fnw)

DSS

Sintagma nominal definido simple con sustitución léxica: nombre propio o bien SN con determinante definido, posesivo o demostrativo sin más determinantes. Tiene que haber sustitución del elemento central del SN respecto de la mención anterior del mismo referente. Ejemplos:

Me dijo el tutor que estaba castigada (2ª mención de “el profesor”) (pj10fnw)
 Alberto (2ª mención de “un niño”) (pg01mnw)
 Aquella panda (2ª mención de “aquella chusma”) (ph12fnw)

DCR

Sintagma nominal definido complejo con repetición léxica: SN con determinante definido posesivo o demostrativo más otro(s) determinante(s). El elemento central del SN se repite. Ejemplos:

los demás repetidores le dieron la espalda (2ª mención de “los repetidores”) (ph06mnw)
 tus propios compañeros (2ª mención de “tus propios compañeros”) (ph05fnw)
 mi profesor (tutor que tiene mala saña) (2ª mención de “el profesor”) (pj10fnw)

DSR

Sintagma nominal definido simple con repetición léxica: Nombre propio o SN con determinante definido posesivo o demostrativo sin más determinantes. El elemento central del sintagma se repite. Ejemplos:

esos héroes (2ª mención de “los héroes”) (ph06mnw)
 la chica (2ª mención de “una chica”) (ph08fnw)
 A “X” no se le notaba estar tenso (2ª mención de “X”, que así se llama) (ph11mnw)
 los otros (repetición de “los otros” o de “otros”).

SIN

Sintagma nominal indefinido: es un SN de cualquier tipo (es decir, puede ser simple o complejo, con repetición o sustitución léxica), muy escaso y anómalo en el mantenimiento de referentes, que probablemente será un sintagma nominal simple con repetición léxica, pero se deja abierto a cualquier tipo. El requisito es que sea indefinido. Ejemplos:

una persona (2ª mención del mismo sintagma en función de introducción).
 una chica (2ª mención del mismo sintagma en función de introducción).

SCC

Sintagma nominal compuesto (definido o indefinido, con repetición o sustitución): SN con más de un elemento nuclear, con o sin determinantes. Suele tratarse de dos pronombres o un pronombre y un grupo nominal. Ejemplos:

Y la otra y yo nos empezamos a reír (pj10fnw)
pero yo y mi cómplice sin decir una palabra (pj10fnw)

EC

Elemento cero: la persona gramatical solo se puede identificar en la desinencia verbal.

Ejemplos:

Recuerdo (ph06mnw)
que el primer día (0) ya llegó tarde (ph06mnw)
tenía cara de no haber dormido (ph06mnw)

PC

Realización pronominal compleja: cláusulas o sintagmas cuyo núcleo es un pronombre (demostrativo, indefinido o incluso un determinante sin realización léxica, como “la”) expandido con uno o más determinantes. Ejemplos:

Bueno pues *la que estaba detrás mío me dijo* (pj10fnw)
Pero esto no era así con *todos ellos* (ph06mnw)
aquellos que no me avisaron en la ocasión anterior (ph15mnw)

PS

Realización pronominal simple: cualquier pronombre personal tónico o átono y pronombres demostrativos, indefinidos, neutros, relativos o de cualquier otro tipo que reemplazan al SN. No se cuentan los reflexivos ni los recíprocos como: se cayó, me levanté, nos pegamos. Ejemplos:

y entonces nos reunimos *todos* (pg16mnw)
Entonces *yo* no vi *aquello* bien (pj10fnw)
la llevaron a Reina Sofía (pg08fnw)
Ya se puso *aquello* más serio (pj10fnw)
y *yo le* dije que me pego *él* (pg09mnw)

RG

Referente genérico: puede ser un sintagma nominal o un pronombre, y alude a referentes imposibles de identificar como entidades específicas del mundo; es el caso de expresiones como la gente, una persona, las personas, todo el mundo, alguien (solo cuando estas expresiones aluden a una realidad vaga e inespecífica, irrecuperable referencialmente dentro o fuera del texto). En rigor, estas expresiones se introducen en el texto pero no se mantienen, en el sentido de mantenimiento referencial, porque para que un referente se mantenga debe tratarse de la misma entidad del mundo que se recupera después de la primera mención. Y estos ítemes se caracterizan justamente porque es imposible saber si se trata del mismo referente o de otro nuevo, puesto que no tienen una identidad referencial particular. Sin embargo, se clasificarán en esta categoría de mantenimiento todas aquellas expresiones vagas y genéricas que reaparezcan después de la primera mención, lo cual permitirá analizar mejor aquellos textos que presentan este problema. Ejemplos:

mientras que *las personas* no se den cuenta // de que *todos* somos iguales (ph05fnw)
intento ser amiga de *las personas* // conociéndolas primero (ph05fnw)

Primer y único nivel de análisis dentro de la variable de mantenimiento: Posición del elemento referencial en el mantenimiento de referentes. Se analiza la posición que ocupan, al interior de la cláusula, todas las menciones referenciales del relato menos la primera.

Realizaciones lingüísticas

PRE

Preverbal: el referente que se está mencionando por segunda vez ocupa una posición preverbal dentro de la cláusula. Ejemplos:

y *al chaval* le pegaron por placer (pj08mnw)
Sus compañeras ni siquiera hablaban con ella (ph08fnw)

POS

Postverbal: el referente que se está usando por segunda vez ocupa una posición postverbal dentro de la cláusula. Ejemplos:

mirando cómo esos chavales le pegaban *al pobre chico* (pj08mnw)
 cuando vinieron *unos chicos de quinto* (pg16mnw)

4.5.3 Referencia temporal

La referencia temporal mediante marcas no morfológicas (Bocaz, 1987; 1990; Kuppersmitt, 2006) se analiza por cláusula y se codifica bajo las cláusulas que contengan alguna de estas expresiones, en la línea identificada como %ret de la figura 4.1. Las categorías de análisis son las siguientes:

Variable 1

Establecimiento de marcos temporales (MT). Son expresiones temporales (adverbios, frases preposicionales, cláusulas) que establecen o “abren” un período dentro del cual probablemente se sucederán acontecimientos y estados también marcados temporalmente. Interesa observar cuáles son sus realizaciones lingüísticas, si son referentes exofóricos o endofóricos, si delimitan sucesos que están dentro o fuera de la historia y si forman parte de una secuencia narrativa o más bien describen sucesos en una función de simultaneidad (sucesos que operan en el segundo plano de la narración).

Realizaciones lingüísticas

CAC-CNC-CPC

Complejo adverbial-clausal, complejo nominal-clausal, complejo preposicional-clausal. Es un grupo formado por una cláusula junto a un adverbio, una frase preposicional o un grupo nominal. Es una construcción más extensa y compleja que la mayoría de las expresiones que indican temporalidad. Ejemplos:

Un día, mientras hacía las tareas (complejo nominal clausal)
 Antes, cuando yo estaba en primero (complejo adverbial clausal)

CT - CTC

Cláusula temporal simple, cláusula temporal compleja. Ejemplos:

Cuando yo era pequeña, lo pasé muy mal.

FPS - FPC

Frase preposicional simple y compleja. Ejemplos:

Estábamos en sexto curso

OT - OTC

Oración temporal simple y compleja (categoría tomada de Bocaz 1990). Ejemplos:

Era viernes.

Pasaron los días.

AD - FA

Adverbio de tiempo, frase adverbial. Ejemplos:

siempre están los dos o tres de la clase o el instituto (ph01mnw)

Antes, en la clase las niñas estábamos repartidas en dos grupos (pj15fnw)

Hoy mientras jugaba con unas amigas a la cuerda (pg19mnw)

Niveles de análisis dentro de la variable 1

1. Relación con el contexto: referentes exofóricos, endofóricos, expresiones ni endofóricas ni exofóricas.
2. Ubicación respecto de la historia: los referentes pueden ubicarse dentro de la historia, fuera de ella o ni dentro ni fuera (en los casos en que no hay relato, sino solo evaluación o discurso expositivo).
3. Ubicación en relación con las secuencias propiamente narrativas: la expresión describe un suceso que forma parte de la secuencia narrativa; la expresión describe un suceso que no forma parte de la secuencia narrativa, sino que contribuye a configurar el fondo, en una relación de simultaneidad con otros eventos o estados; la expresión describe un suceso que no forma parte ni de la secuencia ni los estados simultáneos (solo en los casos en que no hay historia).

Variable 2

Introducción de un suceso temporal puntual (SP). A diferencia de la variable anterior, que describía marcos temporales más abiertos, esta variable se refiere a los hechos puntuales, que pueden o no situarse dentro de un marco como los señalados anteriormente. Son expresiones temporales (adverbios, frases preposicionales, cláusulas) que se analizan del mismo modo que los marcos temporales descritos en la variable 1. Interesa observar cuáles son sus realizaciones lingüísticas, si son referentes exofóricos o endofóricos, si delimitan sucesos que están dentro o fuera de la historia y si forman parte de una secuencia narrativa o más bien describen sucesos en una función de simultaneidad (sucesos que operan en el segundo plano de la narración).

Realizaciones lingüísticas

CAC-CNC-CPC

Complejo adverbial-clausal, complejo nominal-clausal, complejo preposicional-clausal. Es un grupo formado por una cláusula junto a un adverbio, una frase preposicional o un grupo nominal. Es una construcción más extensa y compleja que la mayoría de las expresiones que indican temporalidad. Ejemplos:

Hace unos años, cuando estaba con otras personas (complejo preposicional clausal) (pj02mnw)

CT-CTC

Cláusula temporal simple, cláusula temporal compleja. Ejemplos:

Cuando salí del bar, mis padres se habían ido.

FPS-FPC

Frase preposicional simple y compleja. Ejemplos:

Una chica me regaló un cardo *para San Valentín*

Yo lo pasaba muy bien, *hasta que Alberto empezó a pegarme*

OT-OTC

Oración temporal simple y compleja (categoría tomada de Bocaz 1990). Ejemplos:

Terminó el año.

Estaba saliendo el sol.

AD-FA

Adverbio de tiempo, frase adverbial. Ejemplos:

Yo no he tenido *nunca* muchos problemas (ph01mnw)

porque llegaba *tarde* a clase (ps17fnw)

Niveles de análisis dentro de la variable 2

1. Relación con el contexto: referentes exofóricos, endofóricos, expresiones ni endofóricas ni exofóricas.
2. Ubicación respecto de la historia: los referentes pueden ubicarse dentro de la historia, fuera de ella o ni dentro ni fuera: en los casos en que no hay relato, sino solo evaluación o discurso expositivo.
3. Ubicación en relación con las secuencias propiamente narrativas: la expresión describe un suceso que forma parte de la secuencia narrativa; la expresión describe un suceso que no forma parte de la secuencia narrativa, sino que contribuye a configurar el fondo, en una relación de simultaneidad con otros eventos o estados; la expresión describe un suceso que no forma parte ni de la secuencia ni los estados simultáneos (solo en los casos en que no hay historia).

Variable 3

Recurrencia del referente temporal (ya sea un marco, RMT, o un suceso puntual, RSP): Esta variable se refiere a los referentes de temporalidad (cualquiera de los expuestos anteriormente) que aparecen por segunda vez en el texto. A diferencia de lo que ocurre con la referencia personal, la recurrencia de los marcos o sucesos temporales es muy escasa, y solo se vuelve necesaria en los textos muy largos. Requiere que el hablante perciba la necesidad de recordarle al interlocutor una determinada referencia temporal ya introducida en el relato. Son expresiones temporales (adverbios, frases preposicionales, cláusulas) que se analizan del mismo modo que los marcos temporales y sucesos puntuales descritos en las variables 1 y 2. Interesa observar cuáles son sus realizaciones lingüísticas, si son referentes exofóricos o endofóricos, si delimitan sucesos que están dentro o fuera de la historia y si forman parte de una secuencia

narrativa o más bien describen sucesos en una función de simultaneidad (sucesos que operan en el segundo plano de la narración).

Realizaciones lingüísticas

CAC-CNC-CPC

Complejo adverbial-clausal, complejo nominal-clausal, complejo preposicional-clausal. Es un grupo formado por una cláusula junto a un adverbio, una frase preposicional o un grupo nominal. Es una construcción más extensa y compleja que la mayoría de las expresiones que indican temporalidad. Ejemplos:

Ese mismo día, durante todo el día estuvieron burlándose de mí.

FPS-FPC

Frase preposicional simple y compleja. Ejemplos:

Aquel día yo me bajé a la cancha de baloncesto.

Niveles de análisis dentro de la variable 3

1. Relación con el contexto: referentes exofóricos, endofóricos, expresiones ni endofóricas ni exofóricas.
2. Ubicación respecto de la historia: los referentes pueden ubicarse dentro de la historia, fuera de ella o ni dentro ni fuera: en los casos en que no hay relato, sino solo evaluación o discurso expositivo.
3. Ubicación en relación con las secuencias propiamente narrativas: la expresión describe un suceso que forma parte de la secuencia narrativa; la expresión describe un suceso que no forma parte de la secuencia narrativa, sino que contribuye a configurar el fondo, en una relación de simultaneidad con otros eventos o estados; la expresión describe un suceso que no forma parte ni de la secuencia ni los estados simultáneos (solo en los casos en que no hay historia).

4.5.4 Referencia espacial

La referencia espacial (Hickmann, 1998; Hickmann y Hendricks, 2006; Talmy, 2000) se analiza por cláusula y se codifica bajo cada cláusula que contenga algún tipo de expresión alusiva al espacio, ya sea una locación o un predicado dinámico. La línea para hacerlo se identifica con el código %ree, tal como se puede ver en el ejemplo de la figura 4.1. Las categorías de análisis son las siguientes:

Variable 1

Introducción de la referencia espacial (IN). Aquí se clasifican solo las primeras menciones de cada una de las locaciones espaciales que se mencionan en el relato. No se incluyen las indicaciones espaciales que expresan un modo de realizar una acción (como por ejemplo “la dejó tirada en el suelo”) o de describir un objeto, sino solo puntos de referencia o locaciones espaciales en los que se enmarca lo narrado. Puede haber varias en todo el texto (algunas serán locaciones de eventos principales y otras de eventos secundarios o anexos a la historia) aunque es frecuente, sobre todo en los textos de los más jóvenes, que haya solo una, cuando la hay. Al igual que con la referencia temporal, se distinguirá entre cláusulas, frase preposicional simple y frase preposicional compleja porque es relevante para evaluar la riqueza de la descripción narrativa. Los sintagmas y las cláusulas adverbiales son más frecuentes que el uso de adverbios en esta función de

introducción, pero es posible que también se encuentra algún adverbio en los textos de los más jóvenes, por lo cual es una distinción que se considera pertinente. También es relevante en la introducción y el mantenimiento de la referencia espacial, al igual que para la referencia personal, señalar si se trata de sintagmas definidos o indefinidos para observar si hay alguna diferencia en el modo de marcar la información nueva y la conocida.

Realizaciones lingüísticas

CE

Cláusula espacial. Ejemplos:

Los conocía del Instituto, *donde estudiábamos todos*.

FPS-FPC

Frase preposicional simple y compleja. Se analiza también si son sintagmas definidos (DEF) o indefinidos (IND). Ejemplos:

Una niña estaba jugando *en el patio de su casa* (FPC + DEF)

Esa chica había estado *en la UCI* (FPS + DEF)

María era una chica que estudiaba con nosotros *en un colegio público*. (FPC + IND)

AD-FA

Adverbio de lugar, frase adverbial. Muy escasos en función de introducción. Solo se observan en los textos orales de los más pequeños, y generalmente con función deíctica (exofórica), haciendo alusión a un espacio accesible a los interlocutores. Ejemplos:

Yo estaba sentada *allí*.

Niveles de análisis dentro de la variable introducción de la referencia espacial

1. Relación con el contexto: referentes exofóricos, endofóricos, expresiones ni endofóricas ni exofóricas.
2. Posición del elemento referencial en la introducción de referentes: preverbal o postverbal.

Variable 2

Mantenimiento de la referencia espacial (MA). Aquí se clasifican todas las menciones posteriores a la primera de las locaciones espaciales que aparecen en el relato. Es decir, los casos en que se repite alguna locación espacial de manera explícita. Como es natural, los sintagmas y cláusulas son muy poco frecuentes, y los adverbios se utilizan más en esta función de mantenimiento. Al igual que en la variable anterior, no se incluyen las indicaciones espaciales que expresan un modo de realizar una acción (como por ejemplo “la dejó tirada en el suelo”) sino solo puntos de referencia espacial fija en los que se enmarcan los sucesos narrados. Se distinguen cláusulas y frases preposicionales simples y complejas (aunque suele tratarse de frases simples) porque es relevante para evaluar la riqueza de la descripción narrativa y se distinguen sintagmas definidos e indefinidos para comparar los modos de marcar la información nueva y la dada.

Realizaciones lingüísticas

CE

Cláusula espacial. Muy escasa en la función de mantenimiento. Ejemplos:

FPS - FPC

Frase preposicional simple y compleja. Se analiza también si son sintagmas definidos (DEF) o indefinidos (IND). Ejemplos:

Fuimos por esa calle.

En ese colegio, las cosas eran diferentes.

AD - FA

Adverbio de lugar, frase adverbial. Ejemplos:

Y llegó allí un guardia jurado.

Niveles de análisis dentro de la variable mantenimiento de la referencia espacial

1. Relación con el contexto: referentes exofóricos, endofóricos, expresiones ni endofóricas ni exofóricas.
2. Posición del elemento referencial en la introducción de referentes: preverbal o postverbal.

Variable 3

Tipos de predicados (TP). Se analizan todos los predicados que incluyan un verbo que denote o bien una situación estática o bien un movimiento en el espacio. Dentro de los predicados dinámicos, se analizan tres grandes grupos: aquellos cuyo rasgo dinámico se expresa únicamente en la semántica del verbo (se incluyen aquí las perífrasis verbales)⁶; aquellos cuyo rasgo dinámico se expresa por medio de los componentes anexos al verbo, como cláusulas y complementos; y aquellos cuyo rasgo dinámico se expresa mediante ambos recursos. No se encontraron ejemplos para todos los tipos de predicado en una primera revisión del corpus, pero se mantienen las categorías *a priori*, para conocer su ocurrencia en los textos.

Realizaciones lingüísticas

PE

Predicados estáticos. Están encabezados por verbos que indican falta de movimiento en el espacio. Pueden ir o no acompañados de algún otro elemento locativo. Ejemplos:

Contó a los profesores // que las chicas que se sentaban a su alrededor
(ph08fnw)

una chavala que estaba ya allí parada (pu08fns)

PD

⁶ Perífrasis tales como: “voy a caminar” o “dejé de caminar” en que el significado léxico está dado por el verbo en infinitivo, y el verbo conjugado funcionan como un auxiliar. No se consideran perífrasis expresiones como “llegó gritando”, en que el segundo elemento se considera un modificador del verbo.

Predicados dinámicos que solo expresan un movimiento, sin indicación de dirección, ni de modo, ni de la causa, ni del instrumento u objeto, ni del origen, ni del destino. Ejemplos:

La señorita se fue (pg17fnw)
Voy corriendo (ps01mns)

PDM

Predicados dinámicos metafóricos

Predicados que aluden al movimiento en el espacio de manera metafórica. Ejemplos:

Había llegado a mi último escalón de humanidad, había tocado fondo (ph18mnw)
Me movía al son que ellas tocaban (ps16fnw)

SDI

Predicados dinámicos por la semántica del verbo que dan cuenta solo de la dirección del movimiento. Por ejemplo, verbos como “trepar”, “sumergirse”, “subir”. En el corpus se encontraron los ejemplos siguientes:

Bajé a desayunar (ps17fnw)
a la persona que estaba delante *se le cayó* la cartera (pu02mnw)
En ese momento la *recogí* (pu02mnw)

SMO

Predicados dinámicos por la semántica del verbo que dan cuenta solo del modo del movimiento. Por ejemplo verbos como “reptar”, “picotear” o “besuquear”. Ejemplos:

comencé a *zarandearlo* (ph12fnw)
yo estuve por allí *garruleando* un poquillo por la sala (pu14mns)

SOB

Predicados dinámicos por la semántica del verbo que dan cuenta solo de la causa o el instrumento / objeto del movimiento. Por ejemplo verbos como “esposar”, “coronar” o “aserruchar”.

SOR

Predicados dinámicos por la semántica del verbo que dan cuenta solo del origen y/o el destino del movimiento.

SRR

Predicados dinámicos por la semántica del verbo que incluyen dos rasgos de los anteriores. Por ejemplo, predicados con verbos como “alunizar” o “atterrizar” en que hay dirección y destino. Ejemplos:

la habían visto caerse en un albergue, en un lago que se había *escurrido* antes (pu08fns)
yo me *resbalé* (pu08fns)

CDI

Predicados dinámicos por los componentes anexos al verbo que dan cuenta solo de la dirección del movimiento. Por ejemplo predicados como “fue hacia abajo”. Son muy escasos, puesto que en castellano la dirección es el rasgo que se encuentra más frecuentemente expresado en la semántica del verbo y no en los componentes anexos.

CMO

Predicados dinámicos por los componentes anexos al verbo que dan cuenta solo del modo del movimiento. Es un caso bastante frecuente, porque el modo del movimiento suele expresarse, en castellano, mediante las expresiones anexas al verbo. Ejemplos:

me levanté disimuladamente (pu10fnw)
no le habría empujado con tanta fuerza (pu08fnw)
y Doña Bruja, me dio un capón (pu14mnw)

COB

Predicados dinámicos por los componentes anexos al verbo que dan cuenta solo de la causa / objeto / instrumento del movimiento.

COR

Predicados dinámicos por los componentes anexos al verbo que dan cuenta solo del origen y/o el destino del movimiento.

CRR

Predicados dinámicos por los componentes anexos al verbo que incluyen dos rasgos de los anteriores. Ejemplos:

empezó a darme golpecitos en la espalda (modo y objeto / instrumento)
 (pu10fnw)
si podíamos jugar juntos con su coche (pu07mnw)
he dado un empujón a los transeúntes (ps01mnw)

CRRR

Predicados dinámicos por los componentes anexos al verbo que incluyen tres rasgos de los anteriores o más. Ejemplos:

y estábamos un día dándole patadas a la sillas (ps13mns)
y jugando con el borrador a meterlo en la papelera desde la otra punta de la clase (ps13mns)

SCDI

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta solo de la dirección del movimiento. Ejemplos:

la señorita nos estaba ayudando a bajar una pendiente bastante inclinada
 (pu08fnw)
le tiraron el bocata al suelo (ps03mns)

SCM

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta solo del modo del movimiento. Ejemplos:

le pegó un guantada al otro (ps03mns)
me pegó un empujón (ps05mns)

SCOB

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta solo de la causa o el instrumento / objeto del movimiento. Ejemplos:

los policías a lo mejor que van pidiendo carnés (ps13mns)

SCOR

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta solo del origen y/o el destino del movimiento.

SCDIMO

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta de dirección y modo.

SCDI OB

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta de dirección y causa - instrumento / objeto

SCDI OR

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta de dirección y origen / destino. Ejemplos:

esa niña se había caído en un arroyo (pu08fnw)

me ordenó un día . // salir a la pizarra (pu14mnw)

y salí a la calle (ps17fnw)

SCMO OB

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta de modo y causa / instrumento / objeto

SCMO OR

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta de modo y origen / destino.

fuimos pegándonos hasta la clase (pg06mns)

SCOB OR

Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta de causa / instrumento y origen / destino

SCR RR

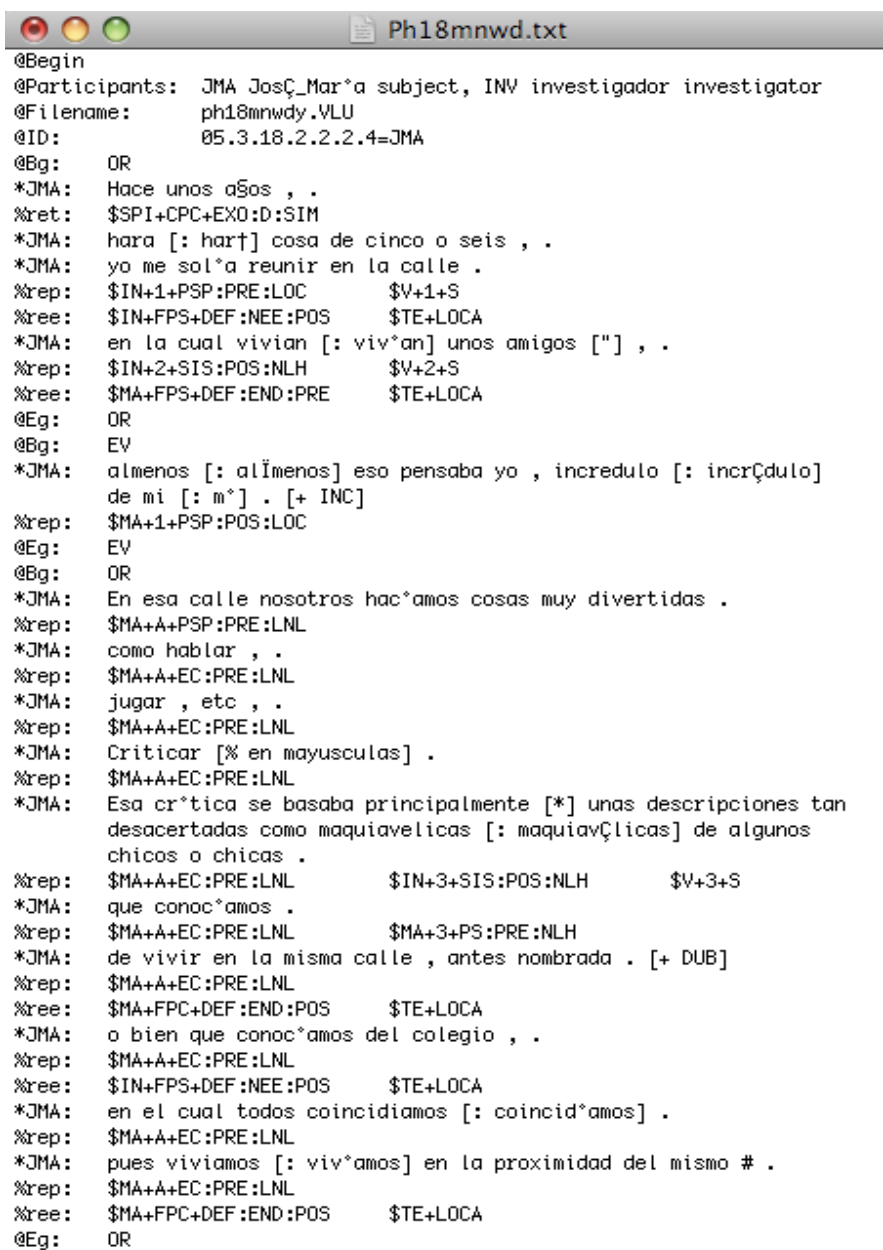
Predicados dinámicos tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que dan cuenta de tres o más rasgos de los anteriores

vino aquella niña con la mano escayolada // diciendo que yo se la había roto (dirección modo e instrumento) (pu08fnw)*

y caminando llegué hacia un parque (dirección, modo y destino) (ps17fnw)

y salí corriendo a la calle (dirección, modo y destino) (ps17fnw)

y jugando con el borrador // a meterlo en la papelería desde la otra punta de la clase (dirección, instrumento y origen) (ps13mns)



```

@Begin
@Participants: JMA JosÇ_Mar'a subject, INV investigador investigator
@Filename: ph18mnwdy.VLU
@ID: 05.3.18.2.2.2.4=JMA
@Bg: OR
*JMA: Hace unos aÑos , .
%ret: $SPI+CPC+EXO:D:SIM
*JMA: hara [: har†] cosa de cinco o seis , .
*JMA: yo me sol'a reunir en la calle .
%rep: $IN+1+PSP:PRE:LOC $V+1+S
%ree: $IN+FPS+DEF:NEE:POS $TE+LOCA
*JMA: en la cual vivian [: viv'an] unos amigos ["] , .
%rep: $IN+2+SIS:POS:NLH $V+2+S
%ree: $MA+FPS+DEF:END:PRE $TE+LOCA
@Eg: OR
@Bg: EV
*JMA: almenos [: alÍmenos] eso pensaba yo , incredulo [: incrÇdulo]
de mi [: m' ] . [+ INC]
%rep: $MA+1+PSP:POS:LOC
@Eg: EV
@Bg: OR
*JMA: En esa calle nosotros hac'amos cosas muy divertidas .
%rep: $MA+A+PSP:PRE:LNL
*JMA: como hablar , .
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL
*JMA: jugar , etc , .
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL
*JMA: Criticar [% en mayusculas] .
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL
*JMA: Esa crítica se basaba principalmente [*] unas descripciones tan
desacertadas como maquiavelicas [: maquiavÇlicas] de algunos
chicos o chicas .
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL $IN+3+SIS:POS:NLH $V+3+S
*JMA: que conoc'amos .
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL $MA+3+PS:PRE:NLH
*JMA: de vivir en la misma calle , antes nombrada . [+ DUB]
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL
%ree: $MA+FPC+DEF:END:POS $TE+LOCA
*JMA: o bien que conoc'amos del colegio , .
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL
%ree: $IN+FPS+DEF:NEE:POS $TE+LOCA
*JMA: en el cual todos coincidiamos [: coincid'amos] .
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL
*JMA: pues viviamos [: viv'amos] en la proximidad del mismo # .
%rep: $MA+A+EC:PRE:LNL
%ree: $MA+FPC+DEF:END:POS $TE+LOCA
@Eg: OR

```

Figura 4.1 Ejemplo de codificación de un fragmento del texto 18, nivel BAC, masculino, narrativo, escrito. Puede observarse la línea del sujeto (*JMA:), el comienzo de un componente estructural (@Bg: OR), el análisis de la referencia personal (%rep:), el análisis de la referencia espacial (con %ree:), el análisis de la referencia temporal (%ret:) y la marca del cierre de componente estructural (@Eg: OR).

4.6 Validación

El análisis de la estructura narrativa, por tratarse de una dimensión más subjetiva, fue sometido a un proceso de validación con un juez externo. Después de concluido el análisis de la estructura en un número importante de textos de todas las edades (50%, es decir, 80 textos), se contactó a una estudiante de postgrado en Lingüística de la Universidad de Barcelona y se le explicaron las categorías de análisis de la estructura narrativa. Sobre esa base, se le pidió que analizara el 10% de los textos de la muestra (es decir, 16 textos) los cuales fueron extraídos al azar para estos efectos, y que los segmentara de acuerdo con las categorías establecidas para la distinción de los componentes de la estructura narrativa. Los resultados de este análisis revelaron algunas inconsistencias en la aplicación de los criterios que se tuvieron en cuenta al determinar los componentes de la estructura narrativa, lo que permitió corregirlos para mejorar el análisis del conjunto de los textos.

En particular, hubo alta consistencia entre los dos análisis en 5 de los 16 textos analizados. Para otros 5 textos, los análisis fueron medianamente consistentes, y diferían en aspectos relacionados con una falta de acuerdo acerca de lo que se hacía con determinados componentes. Por ejemplo, en el caso de los fragmentos que incluyen discurso directo de los hablantes (que se excluyen del análisis) fue necesario adoptar criterios comunes respecto de situarlos al interior de otros componentes o etiquetarlos de modo independiente. También se encontraron diferencias en la extensión de algunos componentes, por ejemplo, cuando ambos análisis habían clasificado un determinado fragmento como *complicación*, pero no eran consistentes respecto de dónde terminaba ese componente en el texto. En general las diferencias por extensión no incluían un número importante de cláusulas.

Todas estas diferencias fueron revisadas y fundamentadas texto por texto, y en aquellos en los que se impuso el criterio del juez externo, se hicieron los cambios correspondientes en la segmentación del texto y se hicieron ajustes en el criterio a aplicar en el análisis de la totalidad del corpus.

Los casos que revelaron más inconsistencia fueron aquellos textos que presentaban una estructura narrativa muy poco canónica: textos que presentan una descripción de una situación, pero no hacen mención de eventos o, si lo hacen, no hay ninguno que pueda clasificarse como la complicación del relato o bien textos de estructura narrativa pero que relatan más de una historia principal. En estos casos se tomó la decisión de clasificar con una nueva categoría las partes que no pudieran ser etiquetadas con ninguna de las categorías estructurales consideradas previamente según es esquema de Labov (1972). Esta nueva categoría es la que se ha identificado como SEN (sin estructura narrativa).

4.7 Análisis cuantitativo de datos

Los datos obtenidos a partir del análisis de las categorías expuestas pueden ordenarse por dimensión, tal como se muestra en la tabla 4.2. A continuación de la misma se detallan los procedimientos realizados: conteos de frecuencias por fenómenos, cálculos proporcionales para cada una de las dimensiones y análisis estadísticos. Además se hacen observaciones respecto de algunas dificultades que surgieron en el transcurso de este proceso y las soluciones que se adoptaron.

Tabla 4.2

Resumen de contenidos para la presentación sobre el procesamiento de datos

1. Estructura narrativa
Distribución general de los componentes de la estructura narrativa
2. Referencia personal
1. Distribución general de la introducción y el mantenimiento de referentes de persona
2. Formas lingüísticas y funciones discursivas de la referencia personal
2.1 Formas lingüísticas para introducir los referentes de persona
2.2 Funciones discursivas asociadas a la introducción de referentes
2.3 Formas lingüísticas para mantener los referentes de persona
2.4 Funciones discursivas asociadas a el mantenimiento de referentes
3. Estructura narrativa y referencia personal
1. Distribución general de la introducción y el mantenimiento de referentes en la estructura narrativa
1.1 Introducción
1.2 Mantenimiento
2. Distribución de las formas lingüísticas con que se introducen y mantienen los referentes de persona en la estructura narrativa
4. Referencia espacial
1. Distribución general de la referencia espacial
1.1 Locación
1.2 Movimiento
2. Formas lingüísticas de la referencia espacial
2.1 Locación
2.2 Movimiento
5. Estructura narrativa y referencia espacial
1. Distribución general de la referencia espacial en la estructura narrativa
1.1 Locación
1.2 Movimiento
2. Distribución de las formas lingüísticas de la referencia espacial en los principales componentes de la estructura narrativa
2.1 Locación
2.2 Movimiento
6. Referencia temporal

-
1. Distribución general de la referencia temporal
 2. Formas lingüísticas asociadas con funciones de la referencia temporal
 - 2.1 Realización
 - 2.2 Relación con el contexto
 - 2.3 Expresión de las funciones de simultaneidad o secuencialidad de los sucesos referidos
-
7. Estructura narrativa y referencia temporal
-
1. Distribución general de la referencia temporal en la estructura narrativa
 2. Distribución de las formas lingüísticas de la referencia temporal y sus funciones asociadas en los principales componentes de la estructura narrativa.
 - 2.1 Realización
 - 2.2 Expresión de las funciones de simultaneidad y secuencialidad
-

4.7.1 Distribución general de los componentes de la estructura narrativa

Estos datos se obtienen contando, para cada texto, el número de cláusulas por cada componente estructural con la función GEMFREQ del programa CLAN. En la figura 4.2 se muestra como ejemplo un resultado de la aplicación de esta función, que cuenta las líneas del sujeto informante ubicadas al interior de determinado marco establecido por el investigador en todos los textos. En este ejemplo, se trata del componente complicación (identificado como CO). Los resultados de esta cuenta son luego exportados y reunidos en una planilla en la que se calcula la proporción que se establece entre el número de cláusulas de cada componente y el número total de cláusulas del texto. Esas proporciones son luego exportadas a un programa estadístico para conocer la significatividad estadística de las diferencias entre los grupos, mediante pruebas ANOVA, y entre las modalidades, mediante pruebas ANOVA de medidas repetidas, un modelo extendido de ANOVA⁷. Paralelamente, en la planilla de cálculo se calcula la media grupal y se transforma en un porcentaje que puede ser ilustrado en las tablas y gráficos expuestos en los resultados.

⁷ Todos los análisis estadísticos fueron realizados con el programa SPSS versión 16 para Macintosh.

```

Macintosh HD:Users:soledad:Documents:TESIS:PLANILLAS DATOS:C...
> gemfreq @ +s@co.cha
gemfreq @ +s@co.cha
Sat Jan 3 16:48:38 2009
gemfreq (09-Jun-2008) is conducting analyses on:
  ALL speaker tiers
  and ONLY header tiers matching: @BG;; @EG;;
*****
From file <Macintosh HD:Users:soledad:CLANXu:SAD:Bup_nsd:PH01MNSA.SAD>
  1 tier in gem "co":

From file <Macintosh HD:Users:soledad:CLANXu:SAD:Bup_nsd:Ph02fnsa.SAD>
  6 tiers in gem "co":

From file <Macintosh HD:Users:soledad:CLANXu:SAD:Bup_nsd:Ph03mnsa.SAD>
  5 tiers in gem "co":

From file <Macintosh HD:Users:soledad:CLANXu:SAD:Bup_nsd:Ph04fnsa.SAD>
From file <Macintosh HD:Users:soledad:CLANXu:SAD:Bup_nsd:PH05FNSA.SAD>
From file <Macintosh HD:Users:soledad:CLANXu:SAD:Bup_nsd:PH06MNSB.SAD>
  3 tiers in gem "co":
090608[E][TEXT] * 13

```

Figura 4.2 Resultado de conteo para el componente Complicación (CO) en los textos 1 a 6 del grupo de bachillerato en la modalidad oral.

4.7.2 Introducción de referentes de persona, espacio y tiempo: distribución general y formas lingüísticas

Estos datos se obtienen contando, con la función `FREQ` de `CLAN`, el número de referentes nuevos de cada texto. Al igual que para todas las variables, los resultados de esta cuenta son exportados a una planilla de cálculo para calcular la proporción en que el número de referentes nuevos de cada texto (en las dimensiones persona, espacio y tiempo) se da respecto del total de cláusulas del mismo. Así, por ejemplo, si un texto tiene 28 cláusulas y 4 referentes espaciales, la proporción resultante es de 0,14 (4/28), lo que equivale a decir que el texto presenta un referente de este tipo cada 7 cláusulas.

En principio, para estos datos se aplican pruebas ANOVA y ANOVA de medidas repetidas y se presentan los resultados en términos porcentuales al igual que con los datos descritos anteriormente. Sin embargo, los análisis estadísticos no fueron posibles en todos los casos, debido a la escasa aparición de algunos fenómenos, particularmente entre las variables de la referencia espacial. Por ejemplo, al exportar los resultados de las locaciones, se observó que algunos textos no tenían ninguna, lo cual hacía imposible el cálculo proporcional, cuyo resultado sería 0. Por esta razón, se optó por eliminar los textos del listado que está a continuación del análisis de las locaciones. Esta configuración distinta de los grupos en las dos modalidades hizo imposible la aplicación de las pruebas ANOVA de medidas repetidas para los datos sobre locaciones y sus formas lingüísticas, con lo cual los resultados en este ámbito se presentarán desde un punto de vista meramente descriptivo y no inferencial.

Textos eliminados:

- 4, 7, 11 y 17 de primaria en la modalidad oral;
- 4, 17, 18 y 19 de primaria en la modalidad escrita;
- 2, de secundaria en la modalidad oral;
- 2, 11 y 14 de secundaria en la modalidad escrita;
- 1 y 15 de bachillerato en la modalidad oral;
- 5 y 15 de bachillerato en la modalidad escrita;
- 1, 2, 4 y 6 del grupo de adultos en la modalidad oral;
- 1, 2, 3 y 14 del grupo de adultos en la modalidad escrita.

Las formas lingüísticas de la introducción referencial en las dimensiones de persona, espacio y tiempo, se procesan contando, con la función *FREQ* de *CLAN*, cada una de las formas por texto y luego calculando una proporción de estas respecto del total de referentes (de persona, espacio o tiempo) introducidos en el texto (y no ya respecto de su total de cláusulas). Es decir, si un texto tiene 7 referentes en total y 2 de ellos se realizan con la forma *DEF* (sintagma nominal con determinante definido) la proporción resultante de esta forma en ese texto será de 0,28 (2/7), lo que equivale a decir que (algo menos de) un tercio de todos los referentes introducidos se realizan con la forma de sintagma nominal definido, o en otras palabras, de cada 10 referentes introducidos, 2,8 serán sintagmas definidos.

Para los análisis estadísticos se presentaron las mismas dificultades expuestas en el párrafo anterior: las formas lingüísticas de las locaciones y también de los predicados dinámicos no pudieron ser analizadas estadísticamente porque aquellos casos que no presentaban el fenómeno hubieron de ser eliminados. De todas formas los resultados se presentan en términos porcentuales en tablas y gráficos que permiten observar las diferencias entre las dos modalidades. En dichas tablas se informará además del recuento total de fenómenos por cada forma lingüística analizada, debido a la necesidad de mostrar que los totales, en algunos casos, son bastante bajos, por lo que las cifras porcentuales deberán considerarse con cierta cautela.

4.7.3 Mantenimiento de los referentes: distribución general y formas lingüísticas

Los datos sobre el mantenimiento se obtienen con la función *FREQ* de *CLAN* y de modo similar al expuesto hasta ahora, aunque las proporciones se calculan sobre la base del total de referentes nuevos, y no sobre el total de cláusulas del texto. Así por ejemplo, si un texto tiene 5 referentes personales en total y presenta 28 mantenciones (menciones referenciales posteriores a la primera aparición del referente), la proporción resultante es de 5,6 (28/5), lo que equivale a decir que cada referente introducido reaparece una media de 5,6 veces a lo largo del texto. Es importante advertir que este cálculo permite obtener una media de mantenciones pero no permite saber con exactitud cuántas veces reaparece cada uno de los referentes en particular. Si bien se identificó cada uno de los referentes introducidos con un único número que luego se utilizó en todas las apariciones posteriores del referente, el seguimiento "individual" de cada referente no se hizo debido a la enorme cantidad de datos que se estaban procesando.

Sobre el concepto de “mantenimiento referencial” cabe hacer dos observaciones en relación con los resultados del análisis en las dimensiones de espacio y tiempo. En la primera, el mantenimiento de referentes se reveló muy escasa, por lo tanto fue analizada solo desde un punto de vista descriptivo a partir del recuento total de fenómenos encontrados por grupo y modalidad, lo que se muestra en los resultados del estudio. La dimensión de tiempo, en tanto, no admite una variable de “mantenimiento” de referentes, tal como se desprende de las categorías de análisis expuestas. Esta dimensión, en principio, comprende las variables de *establecimiento de marco temporal* (MT), *introducción de suceso temporal puntual* (SP) y *recurrencia de referente temporal* (ya sea del marco, RMT, o bien del suceso puntual, RSP), cada una con sus respectivos niveles de análisis y realizaciones lingüísticas y así fue codificada en los textos. Sin embargo, una vez que los datos obtenidos desde CLAN fueron exportados a la planilla de cálculo, se pudo constatar que el número de fenómenos por grupo era muy escaso, particularmente respecto de las variables MT y RMT / RSP. Esto dificultaba los análisis proporcionales, y hacía inviable un análisis estadístico de las formas lingüísticas con que esos fenómenos escasos se expresarían en cada una de las formas contempladas, cuya ocurrencia por lo tanto resultaba todavía más exigua. Para resolverlo, se optó por reunir las tres categorías en una sola, que fue identificada genéricamente como marca de temporalidad (MT), lo cual hizo posibles los análisis descriptivos y estadísticos que luego se muestran en los resultados.

4.7.4 Estructura narrativa en relación con las distintas dimensiones referenciales

El procesamiento de estos datos es algo más complejo que el de los anteriores por diversas razones. Lo primero es contar, con la función GEMFREQ de CLAN todos los referentes y sus respectivas formas lingüísticas en la dimensión persona (%rep en los ejemplos que se muestran de codificación análisis), luego todos los de la dimensión tiempo (%ret) y luego los de la dimensión espacio (%ree) por cada uno de los componentes de la estructura narrativa (identificados en las categorías de análisis como resumen, orientación, complicación, evaluación, episodios, resolución, coda y partes sin estructura narrativa). Posteriormente se exportan y reúnen todos los resultados obtenidos por cada uno de los componentes estructurales en una planilla de cálculo, con el objetivo de poder procesar los datos de manera conjunta (si bien esto da como resultado una planilla extensa, que en el caso de la referencia personal cuenta cerca de 6000 filas de datos). Para proseguir es necesario reemplazar cada uno de los códigos de la planilla (exportados con sus letras) por números que los *representan*, lo que resulta en un conjunto de variables distintas (discretas) a las antes descritas (continuas) para el análisis cuantitativo.

Posteriormente, los datos son exportados al programa estadístico y se les aplican pruebas *chi cuadrado* (en lugar de pruebas de varianza, como en los procesamientos descritos anteriormente) para determinar si el grado de asociación entre las variables (de la estructura narrativa y de las dimensiones referenciales) es o no significativo estadísticamente. Esto permite determinar si los cambios en el modo en que se distribuyen los fenómenos lingüísticos en la estructura narrativa a través de las edades obedecen a causas sistemáticas y no están determinadas de modo azaroso.

5. Resultados I. Dimensiones referenciales

5.1 Referencia personal

5.1.1 Distribución general de la introducción y el mantenimiento de la referencia personal

El análisis de la referencia personal incluye todas aquellas expresiones que aluden a las personas u otras entidades animadas (como “la mascota”, “la familia” o “la iglesia”) dentro de la narración. De acuerdo con lo esperado, se observa un efecto notable de la edad en la introducción y el mantenimiento de los referentes de persona en el discurso narrativo en ambas modalidades (Tabla 5.1, Figuras 5.1 A y 5.1 B).

Tabla 5.1

Distribución general de la introducción y el mantenimiento de los referentes de persona. Proporción de referentes nuevos (sobre el total de cláusulas) y proporción de referentes que se mantienen (sobre el total de referentes nuevos).

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Introducción	0,31	0,35	0,19	0,21	0,12	0,12	0,13	0,13
Mantenimiento	4,81	3,93	6,13	5,93	9,05	8,42	9,41	6,91

Para obtener los resultados de distribución general de la introducción, se dividió el número de referentes nuevos por el número de cláusulas de cada texto, lo que dio una determinada proporción por sujeto. De todas las proporciones se calcularon y compararon las medias grupales que se presentan en la tabla 5.1 y se comentan a continuación. Se puede apreciar cómo la introducción de referentes de persona disminuye ostensiblemente con la edad: los grupos menores presentan una proporción alta de referentes nuevos (modalidad oral: primaria 0,31 y secundaria 0,19). En otras palabras, los textos de primaria presentan una media de 1 referente nuevo cada 3 cláusulas y los de secundaria presentan una media de 1 referente nuevo cada 5 cláusulas. En tanto, los grupos de más edad exhiben una proporción baja de referentes nuevos (modalidad oral: bachillerato 0,12 y adultos 0,13), es decir, estos sujetos introducen, en promedio, 1 referente nuevo cada 8 cláusulas. En la modalidad escrita las medias de los grupos se comportan de manera similar a las de la modalidad oral (primaria 0,35, secundaria 0,21, bachillerato 0,12 y adultos 0,13).

Las diferencias entre los grupos son altamente significativas para esta variable tanto en la modalidad oral como en la escrita (introducción modalidad oral $F(3, 73) = 9.071, p. < .000$, introducción modalidad escrita $F(3, 73) = 13.591, p. < .000$), es decir, se verifica el efecto de la edad en la introducción referencial. Además, la prueba ANOVA de medidas repetidas también reveló diferencias significativas entre las producciones oral y escrita, es decir, se verifica también un efecto de la modalidad para la introducción referencial $F(1, 73) = 4.827, p. < .031$, pero no hay interacción entre las dos modalidades. Esto se traduce en que los grupos menores aumentan levemente la cantidad de referentes nuevos cuando escriben y los grupos mayores la mantienen, a pesar de que todos los grupos disminuyen la extensión de los textos. Ello puede explicarse por la necesidad, ya manifiesta en todas las edades pero más evidente en los

grupos menores, de ser más explícitos en la escritura (lo que llevaría a introducir más referentes), modalidad que no cuenta con algunas de las posibilidades con las que cuenta la modalidad oral para verificar el conocimiento compartido entre los hablantes.

Para el mantenimiento referencial, la proporción se calcula no ya en función del número de cláusulas del texto, sino en función del número de referentes nuevos de cada texto. Así, si un sujeto introduce cuatro referentes nuevos y los mantiene cinco veces cada uno (es decir, reaparecen cinco veces en el texto), tiene una *tasa de mantenimiento* mucho más alta a la de un sujeto que introduce los mismos cuatro referentes pero los mantiene solo una vez cada uno.

A la inversa de lo que ocurre con la introducción de nuevos referentes, se observa, de acuerdo con lo esperado, que la capacidad de mantener los referentes introducidos a lo largo del discurso aumenta progresiva y notablemente con la edad. En la modalidad oral, la proporción de mantenimiento es baja en los grupos de menor edad (primaria 4,81 y secundaria 6,13, en relación con el número de referentes nuevos del texto) y alta en los grupos mayores (bachillerato 9,05 y adultos 9,41, en relación con el número de referentes nuevos del texto). En otras palabras, en los grupos menores hay entre 5 y 6 *mantenciones* (reapariciones del referente) por cada uno de los referentes introducidos y en los grupos mayores hay 9 mantenciones por cada nuevo referente del discurso. En la modalidad escrita, las diferencias entre los grupos son similares a las de la modalidad oral pero las medias de todos los grupos descienden un poco (primaria 3,93, secundaria 5,93, bachillerato 8,42 y adultos 6,91). El descenso del grupo adulto, que resulta más marcado, probablemente no se relaciona con la capacidad de este grupo para mantener la referencia, que de todas formas es alta, sino con el tipo de entidades que introducen y mantienen los sujetos de mayor edad en los relatos. Gran parte de el mantenimiento referencial de los adultos está destinada a sí mismos, porque sus textos son muy reflexivos, y los escritos todavía más que los orales. Como se verá al comentar la estructura narrativa, los textos de los grupos mayores y en particular los de los adultos no siempre tienen secuencias estrictamente narrativas, sino que también combinan sus historias con muchas reflexiones personales y evaluaciones en las que no mantienen referentes de persona, salvo el locutor (pienso, creo, etc.).

Las diferencias entre los grupos son significativas tanto en la modalidad oral como en la escrita (mantenimiento modalidad oral $F(3, 73) = 5.476$, $p. < .002$, y mantenimiento modalidad escrita $F(3, 73) = 5.802$, $p. < .001$), con lo cual se verifica el efecto de la edad para esta variable. En cuanto a las modalidades, las pruebas de medidas repetidas revelan que las diferencias entre ambas también son altamente significativas $F(1, 73) = 17.291$, $p. < .000$) y que interactúan $F(1, 73) = 4.389$, $p. < .007$. Esto significa que en todos los grupos la tasa de mantenimiento referencial es menor cuando escriben que cuando se expresan oralmente, lo cual no se relaciona con la menor extensión de los textos, porque este resultado se obtiene calculando la proporción de reapariciones en relación con el total de referentes nuevos del texto. Este resultado se explica más bien por la mayor demanda de recursos necesarios para mantener la referencia en la escritura con los dispositivos lingüísticos adecuados. Es más fácil, en suma, lograr un mayor grado de cohesión intradiscursiva en el discurso oral que en el escrito, y eso es evidente para todas las edades.

En síntesis, y tal como se puede apreciar en las siguientes figuras, la distribución de la introducción y el mantenimiento de referentes de persona tienen comportamientos opuestos y afectos a la edad y la modalidad: la introducción es alta en los grupos menores, baja en los mayores y aumenta en los textos escritos; en cambio, el

mantenimiento es baja en los grupos menores, alta en los mayores y disminuye en los textos escritos.

INTRODUCCIÓN Y MANTENCIÓN, MODALIDAD ORAL

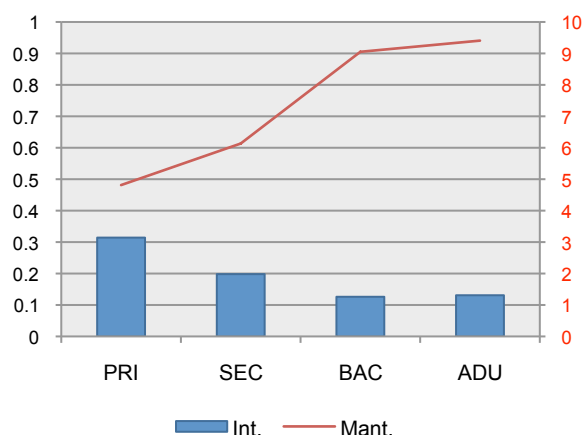
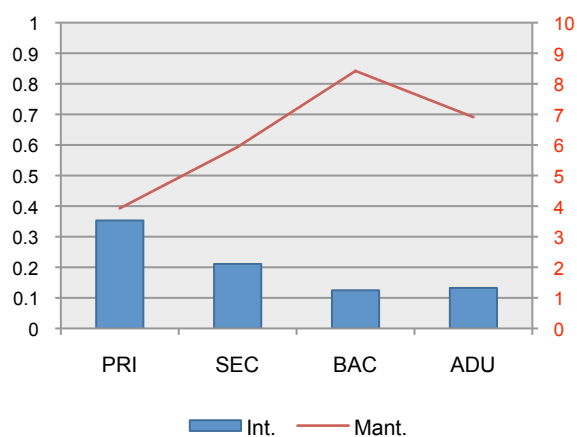


Figura 5.1 A. Introducción y mantenimiento de referentes de persona, modalidad oral. Media de proporciones sobre el número de cláusulas (para los datos sobre introducción) y media de proporciones sobre el total de referentes introducidos (para los datos sobre mantenimiento).

INTRODUCCIÓN Y MANTENCIÓN, MOD. ESCRITA



B. Introducción y mantenimiento de referentes de persona, modalidad escrita. Media de proporciones sobre el número de cláusulas (para los datos sobre introducción) y media de proporciones sobre el total de referentes introducidos (para los datos sobre mantenimiento).

Nota. El eje principal (a la izquierda de los gráficos) contiene los datos de la *introducción*, ilustrada con columnas (en escala de 0 a 1); y el eje secundario (a la derecha de los gráficos) contiene los datos de el mantenimiento, ilustrada mediante línea (en escala de 0 a 10).

Los ejemplos 1 y 2 de primaria y bachillerato respectivamente, ilustran las diferencias entre los grupos respecto de la distribución general de la introducción y el mantenimiento de referentes de persona. Todos los referentes que se mencionan por primera vez en el texto se han destacado y numerado con negrita. Y los mantenimientos, es decir, todas las apariciones de un referente en el texto después de la primera, se han destacado y numerado en cursiva. El uso de [] y mayúsculas señala la presencia de referentes marcados originalmente solo en la desinencia verbal (elementos cero). Después del ejemplo, se muestra un resumen de este análisis en la Tabla 5.2.

(1) Primaria - oral

1. Bueno, todo empezó
2. cuando **nosotros (1)** estábamos dando un paseo
3. entonces [**YO(2)**] vi para atrás
4. y [*YO (1)*] vi a **tres niños (3)**, uno rubio y dos morenos
5. eh... entonces [*NOSOTROS (2)*] nos fuimos a la piscina de arena saltando
6. y luego eh... **Ricardo (4)** cayó en la arena
7. y luego [*ELLOS (3)*] le [*RICARDO(4)*] echaron un escupitajo por atrás
8. eh... entonces [*NOSOTROS (5)*] nos chivamos a **la señorita (5)**
9. entonces *la señorita (6)* no *les (7)* dijo nada.
10. Luego al otro día [*NOSOTROS (8)*] nos chivamos otra vez
11. y no *les (9)* pasó nada
12. y al último día [*NOSOTROS (10)*] nos chivamos a **un profesor de inglés (6)**
13. y *los (11)* **castigaron (7)** ahí.
14. Entonces ¿cómo era ?
15. Bueno ahí entonces, al otro día ya [*ELLOS (12)*] no *nos (13)* hicieron nada.
16. Pero al otro eh... [*ELLOS (14)*] se chivaron
17. y *nosotros (15)* no estábamos haciendo nada
18. y [*NOSOTROS (16)*] nos tuvimos que sentar al lado de **un profesor (8)**
19. entonces al otro día [*NOSOTROS (17)*] *les (18)* tiramos piedras y de todo
20. por chivarn... porque [*ELLOS (19)*] se chiven.
21. Entonces ya acabó ahí.

(pg15mns⁸)

⁸ La identificación de los ejemplos mantiene los códigos del corpus original, a fin de homologarse con la notación que se realiza en las publicaciones derivadas del mismo. Siguiendo los criterios especificados en el apartado sobre convenciones de transcripción, en este ejemplo el código de identificación del sujeto corresponde a: lengua [p = español], grupo de edad [g = primaria], numero de sujeto en su grupo [15], sexo [m = masculino], género y modalidad discursiva [ns = narrativo oral]. Los ejemplos, en general, no presentan la segmentación original en cláusulas, excepto en aquellos casos en que resulta imprescindible, como es el caso de (1) y (2). Además, en todos los ejemplos se ha estandarizado la notación de las transcripciones originales mediante la puntuación para hacerlas más comprensibles pero no se ha corregido la ortografía.

(2) Bachillerato - oral

1. **María (1)** era una chica
2. que estaba [*MARÍA (1)*] en el colegio
3. pero [**LOS DEMÁS, SUS COMPAÑEROS (2)**] no *la (2)* querían mucho
4. porque aparte de que [*MARÍA (3)*] era fea
5. [*MARÍA (4)*] hablaba muy raro
6. y [*MARÍA (5)*] no suele estar mucho con *la gente (6)*.
7. y [*ELLOS (7)*] *la (8)* tenían discriminada, entre comillas.
8. Entonces una vez ya a finales de curso *María, (9)* que no le caían muy bien *sus compañeros, (10)* dijo que...
9. [*MARÍA (11)*] dijo a **su tutor (3)** .
10. que le habían... que *le (12)* habían hecho unos mo... moratones en las piernas **sus compañeras de clase (4)**.
11. Y claro, el *profesor (13)* *le (14)* dijo
12. que *se (15)* lo enseñara [*MARÍA (16)*]
13. porque aunque *ella (17)* era muy callada en clase
14. y [*MARÍA (18)*] era muy buena
15. era muy difícil
16. que *sus compañeras (19)* *le (20)* pegaran patadas.
17. Y *ella (21)* dijo que no,
18. que es que como [*MARÍA (22)*] las tenía por encima de la pierna, por el muslo
19. pues claro como [*MARÍA (23)*] llevaba vaqueros
20. no *se (24)* lo podía enseñar [*MARÍA (25)*].
21. Entonces *sus compañeros (26)* se alejaron más de *ella (27)*.
22. *Ella (28)* estaba sola en los recreos.
23. Hasta que un día **una chica que le daba pena (5)**
24. [*LA CHICA (29)*] se acercó a *ella (30)*.
25. y claro como *María (31)* se confiaba mucho
26. cada vez que se a cada vez que alguien se *le (32)* acercaba
27. [*MARÍA (33)*] le contó
28. que todo era mentira.
29. Que ella no que no *le (34)* habían dado patadas ni nada [*LAS COMPAÑERAS (35)*].
30. *Ella (36)* en cuanto se lo contó *María (37)* fue a contárselo a *sus compañeras (38)*
31. y *ellas (39)* no se sorprendieron
32. porque claro, porque *ellas (40)* sabían
33. que era mentira
34. y lo que [*LAS COMPAÑERAS (41)*] esperaban era
35. que *María (42)* se lo contara *al tutor (43)*
36. pero como [*MARÍA (44)*] no lo hizo
37. *la chica (45)* que se *le (46)* había acercado ya no habló más con *ella (47)*
38. Se alejaron *todos (8)*
39. y terminó el curso.
40. Y ya está.

(ph08fns)

Tabla 5.2

Análisis de la distribución general de referentes de persona que se introducen y mantienen en los ejemplos 1 y 2

	Texto 1 (primaria)	Texto 2 (bachillerato)
Cláusulas	21	40
Referentes nuevos	8	5
Mantenciones referenciales	19	48
Proporción de referentes nuevos por cláusula	0,38 (8/21) = 1 referente nuevo cada 2,63 cláusulas	0,12 (5/40) = 1 referente nuevo cada 8,33 cláusulas
Proporción de mantenciones por referente	2,37 (19/8) = cada referente nuevo reaparece 2,37 veces	9,6 (48/5) = cada referente nuevo reaparece 9,6 veces

5.1.2 Formas lingüísticas y funciones discursivas

5.1.2.1 Formas lingüísticas para introducir la referencia

Recordemos que las formas analizadas para la introducción de referentes son: sintagmas nominales (definidos SN IND, e indefinidos SN DEF,) pronombres y elementos-cero (marca desinencial del sujeto gramatical). La categoría 'otros' corresponde a datos perdidos y formas diversas inclasificables en las categorías anteriores (Tabla 5.3 y Figuras 5.2 A y 5.2 B).

Tabla 5.3

Formas lingüísticas para introducir los referentes de persona. Porcentajes respecto del total de referentes que se introducen.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
SN IND	27,10	22,67	31,17	33,82	42,49	40,70	41,91	48,04
SN DEF	32,43	33,48	22,91	32,07	17,42	21,23	21,21	25,97
PRO	11,25	12,30	21,97	12,92	8,93	7,56	5,46	5,44
CERO	22,76	23,60	16,98	19,01	20,10	28,01	27,66	18,19
OTROS	6,46	7,96	6,97	2,18	5,06	2,51	3,76	2,35

En primer lugar, se observa que la introducción mediante elemento cero es elevada en todos los grupos (primaria oral 22,76% y escrita 23,60%; secundaria oral 16,98% y escrita 19,01%; bachillerato oral 20,10% y escrita 28,01%; y adultos oral 27,66% y escrita 18,19%) y no hay diferencias significativas entre ellos ni efecto de la

modalidad para esta variable. Al respecto es necesario recordar que se trata de historias personales, en las que el locutor es generalmente el personaje principal.

Sobre las demás formas de introducción, el grupo de menor edad utiliza una cantidad más elevada de formas *no especializadas* en las dos modalidades: sintagmas definidos (incluyendo nombres propios) modalidad oral 32,4%; modalidad escrita 33,5%; y formas pronominales modalidad oral 11,3%; modalidad escrita 12,3%. Estas formas se identifican como no especializadas porque, desde un punto de vista teórico tradicional la información nueva es la menos accesible para el interlocutor (accesibilidad nula) y por lo tanto en lenguas como el inglés y el español se expresa mejor mediante sintagmas nominales (que entregan más información que los pronombres) con determinante indefinido (que indica al interlocutor el carácter inaccesible del referente).

Sin embargo, y tal como ha sido expuesto en el marco teórico, numerosos estudios sobre la naturaleza y la función de los determinantes definidos han cuestionado esta visión tradicional y obligan a una reflexión más detallada al respecto (Löbner, 1985; Fraurud, 1990; y para una revisión Recasens, Martí y Taulé, 2009). Como se ha explicado, muchos de los artículos definidos que se usan en español están *gramaticalizados*, en tanto forman parte de expresiones de alta frecuencia o *unidades de uso*, cuyo núcleo nominal es un concepto funcional (como “la prensa”) o bien relacional (como “el tutor”). Los demás artículos definidos (no gramaticalizados) conservan el significado semántico de los núcleos nominales a los que determinan y, a diferencia de los primeros, suelen aparecer solo en las menciones posteriores a la primera, en función de mantenimiento referencial.

Con todo, se puede afirmar que el mayor uso en el grupo más joven de sintagmas nominales definidos y de pronombres en función de introducción revela ciertas particularidades evolutivas en el dominio de esta función discursiva, que serán comentadas a continuación. En (3) y (4) se puede ver cómo hay ambigüedad respecto de los referentes introducidos (obsérvense *les* y *ellas*, pronombres que no tienen antecedente en el texto, o al menos tienen un antecedente marcado de modo ambiguo).

(3)

Cuando llegué a este colegio, yo no tenía amigos ni los conocía. En los recreos se iban y yo me quedaba sola. Mi hermana **les** decía que si yo me podía ir con **ellas**, pero unas veces decían que sí y otras que no (pg05fnw).

(4)

Cuando llegué al colegio en segundo de preescolar no tenía ninguna amiga. Entonces me **tomaban** como si fuera rara. En el recreo siempre estaba sola y cuando **les** decía si podía jugar con **ellas**, me decían que sí, pero tenía que hacer lo que me dijeren (pg06mnw).

En otros casos, y por lo expuesto más arriba, las introducciones con sintagmas nominales definidos son perfectamente legítimas desde el punto de vista de la semántica del texto. Corresponden con frecuencia a conceptos *relacionales* o *funcionales* (Löbner, 1985), en el sentido de que aluden a personas cercanas a los niños (“mi hermana”, “mi madre”) o a personajes de la escuela con un cargo o una función que se supone conocida por el interlocutor, por ejemplo “el tutor” o “la jefa de estudios”. Estos referentes tienen un anclaje poderoso en el contexto extralingüístico y por lo tanto no

necesitan ser *desambiguados* en el discurso. Por un lado, esto invita a cuestionar la visión tradicional sobre la función de lo definido y lo indefinido en la introducción de información nueva. Por otro lado, sugiere también la necesidad de analizar de modo más fino, en una investigación futura, los elementos y tipos de entidades que se introducen en los textos (personas comunes y tratadas de modo genérico, personajes protagónicos, personajes secundarios, personas con cargos conocidos, etc.), analizar también las realizaciones lingüísticas que esas entidades requieren y su relación con la edad de los hablantes. Se volverá sobre esto más adelante, al analizar la función de *marcar el estatus de la información*, asociada con la introducción referencial.

A la inversa de lo que ocurre con el grupo menor, los grupos de más edad, en tanto, muestran un número elevado de formas especializadas para introducir los referentes en las dos modalidades: 42% de sintagmas indefinidos en la modalidad oral (bachillerato y adultos) y en la modalidad escrita, 40,7% (bachillerato) y 48% (adultos) (incluyendo los referentes genéricos, que serán comentados a continuación). El grupo de secundaria se sitúa en una posición intermedia en cuanto al uso de sintagmas definidos e indefinidos para la introducción referencial. Por último, el grupo mayor presenta además la cifra más baja de formas pronominales en función de introducción: 5,46% de usos pronominales en la modalidad oral y 5,44% en la escrita. Hay, por lo tanto, una diferencia importante entre los grupos en el uso de sintagmas indefinidos para introducir los referentes que se revela estadísticamente significativa en las dos modalidades y lo mismo ocurre con los pronombres $F(3, 73) = 3.715, p. < .015$, pero las pruebas no revelan efecto de la modalidad.

Desde un punto de vista más semántico, por último, los grupos también difieren notoriamente en el uso de referentes genéricos. Gramaticalmente, los referentes genéricos son sintagmas nominales indefinidos y se cuentan dentro de esta categoría, pero semánticamente corresponden a referentes que no son personajes concretos de la narración, del tipo “una persona” “un chico” (cualquier persona, cualquier chico). Fue necesario agregar esta variable durante la revisión del corpus al constatar su alta frecuencia en los grupos mayores. Este fenómeno se atribuye a la mayor tendencia de los sujetos mayores a despersonalizar el relato y a hacer muchas reflexiones generales sobre el tema (de los conflictos en la escuela) más que un relato tradicional sobre el mismo en el que participan personas reales. Como se ilustra en (5), los referentes genéricos son entidades que muchas veces no constituyen personajes de la acción narrativa, sin embargo, deben incluirse en el análisis porque su presencia es importante en los textos orales y escritos de los grupos mayores. Consecuentemente, las pruebas estadísticas revelan diferencias significativas entre los grupos (modalidad oral $F(3, 73) = 3.731, p. < .015$, modalidad escrita $F(3, 73) = 2.756, p. < .048$), aunque no hay diferencia significativa al interior de los grupos entre las modalidades oral y escrita ni hay interacción entre ambas modalidades discursivas.

(5)

He vivido algunas situaciones en el colegio, en las que no había nada de compañerismo. A lo mejor en un examen yo no sabía algo y se lo preguntaba a **un compañero** y **este** no me hacía ni caso. Mientras que a mí cuando me preguntaban les contestaba o le acercaba mi examen para que lo vieran. También me he quedado con el dinero de **alguna persona** en el vestuario de un gimnasio me he encontrado dinero y sabiendo que era de **esa persona**, en lugar de preguntar me lo he quedado (pu04fnw).

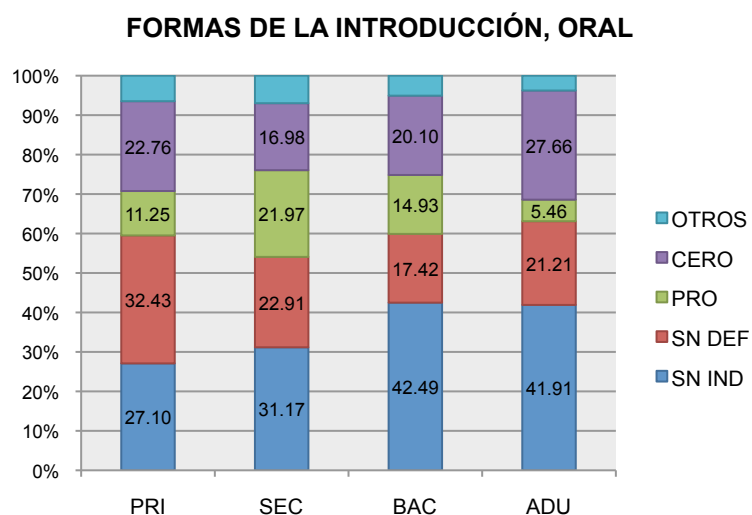
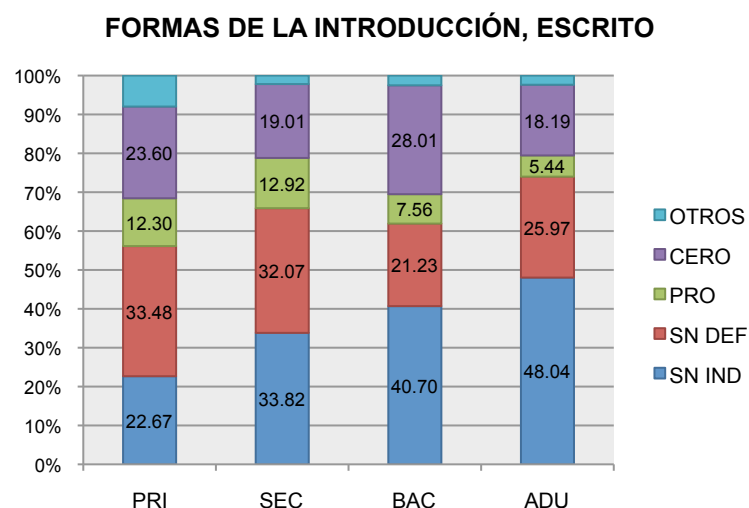


Figura 5.2 A. Formas para la introducción de referentes, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes introducidos.



B. Formas para la introducción de referentes, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes introducidos.

5.1.2.2 Funciones asociadas con la introducción de referentes: marcación del estatus de la información

Tradicionalmente se identifican dos formas lingüísticas para marcar el estatus de la información en los textos: el carácter definido/indefinido de los sintagmas nominales y la posición (preverbal o postverbal) que ocupa el referente al interior de la cláusula. No obstante, como hemos visto, hay algunas precisiones importantes que

hacer respecto del tipo de conceptos de que se trata. Muchos referentes se introducen mediante sintagmas nominales definidos en español porque refieren a una clase de concepto que puede identificarse de manera inequívoca en el contexto extralingüístico y cuyo determinante está gramaticalizado. Si bien en el análisis de este corpus no se hizo la distinción semántica entre estos conceptos y los demás (los que solo pueden ser desambiguados en el contexto del discurso, como 'niño'), este es un elemento a considerar en la interpretación que se haga de los resultados que se exponen a continuación.

En general, los sujetos de todas las edades muestran cierto dominio básico de las funciones para marcar el estatus de la información para este tipo de discurso, aunque se observan algunas diferencias no solo entre las distintas edades sino también entre las dos modalidades estudiadas. En particular, se verifica el efecto significativo de la edad en la marcación de la información nueva mediante el uso de los determinantes indefinidos en ambas modalidades (modalidad oral $F(3, 73) = 3.008$, $p. < .036$ y modalidad escrita $F(3, 73) = 5.059$, $p. < .003$) y no se observa efecto de la modalidad para esta variable.

En otras palabras, el uso de sintagmas indefinidos con la función de señalar la información nueva del texto aumenta significativamente con la edad (primaria oral 27,10% y escrita 22,67%; secundaria oral 31,17% y escrita 33,82%; bachillerato oral 42,49% y escrita 40,70% y adultos oral 41,91% y escrita 48,04%) y no cambia sustantivamente de una modalidad a otra (Figuras 5.3 A y 5.3 B). Al respecto, y tal como se ha explicado antes, algunas de las introducciones con sintagmas definidos en el grupo más joven se explican por el tipo de conceptos a los que aluden con frecuencia, como se ilustra en (5) y (6). En estos ejemplos, hay varios referentes que se mencionan por primera vez en el relato (*mi tío, que es el jefe de estudios; todos los niños; mis amigos*) y que, por sus vínculos con el locutor o con la escuela no precisan determinantes indefinidos aunque introduzcan información nueva.

Al parecer los niños de esta edad (entre 9 y 12 años) todavía tienen dificultades para descontextualizar sus relatos al punto de necesitar desplegar una mayor variedad de formas de introducción referencial y para distinguir claramente los referentes en función de información nueva y de información dada. Ante esta dificultad, con frecuencia optan por aludir a entidades fuertemente vinculadas con el contexto extralingüístico, a las que pueden referirse siempre con las mismas formas (tanto en la primera mención como en las posteriores), por ejemplo, con pronombres posesivos y con artículos definidos. Esto puede interpretarse como una restricción que se imponen los niños para construir relatos plenamente cohesivos, similares a otras restricciones de la coherencia propias de los niños que todavía no dominan los dispositivos cohesivos de manera flexible, como la restricción temática de sujeto (por ejemplo, en Karmiloff-Smith, 1987 y 2005).

En otros casos, y esta es la segunda constatación importante sobre este resultado, los niños transgreden más claramente los usos establecidos para marcar el estatus de la información, como se ilustra en (7) y (8) (*Alberto; Juan Carlos*). Aunque nunca llegan a generar verdadera incoherencia, en casos como estos el hablante introduce un referente como si se tratara de un personaje conocido por su interlocutor, es decir, no lo introduce.

(6)

Cuando llegué por primera vez solo estaba con **mi tío** que es el jefe de estudios. **Todos los niños** estaban con sus amigos jugando en el recreo, pero yo estaba sola (pj03fnw).

(7)

Cuando estaba en primero, yo lo pasaba muy bien. Hasta que **Alberto** empezó a pegarme, insultarme (pg01mnw).

(8)

Un día en el recreo, **mis amigos** y yo estábamos jugando a res-conde y **Juan Carlos** me puso los cuernos. Y después para ir a la clase me dio una sardinetas (pg06mnw).

En cuanto al segundo mecanismo, la posición en la cláusula, el estudio muestra que los sujetos de todas las edades utilizan esta forma de modo bastante homogéneo en las dos modalidades (primaria oral 40,81% y escrita 40,38%; secundaria oral 50,97% y escrita 51,13%; bachillerato oral 40,89% y escrita 34,39% y adultos oral 47,48% y escrita 52,62%). No se observan diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las dos modalidades ni efecto alguno de estas en el comportamiento de esta variable.

INTRODUCCIÓN SN IND., ORAL

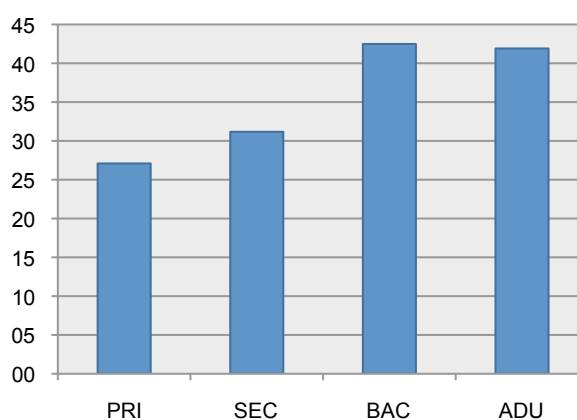
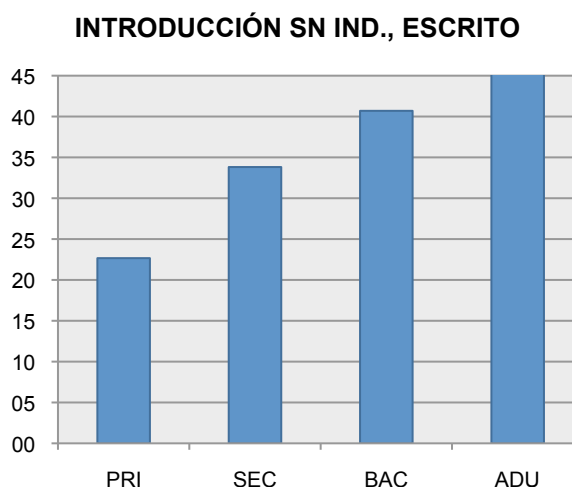


Figura 5.3 A. Introducción con sintagmas indefinidos, modalidad oral. Porcentaje sobre el total de referentes introducidos.



B. Introducción con sintagmas indefinidos, modalidad escrita. Porcentaje sobre el total de referentes introducidos.

5.1.2.3 Formas lingüísticas para mantener los referentes

Las formas lingüísticas analizadas en el mantenimiento de referentes son: sintagmas nominales (definidos/indefinidos, simples/complejos, con repetición léxica/con sustitución léxica); elemento cero, elemento cero inespecífico y formas pronominales. La categoría 'otros' corresponde a datos perdidos y formas diversas inclasificables en las categorías anteriores (Tabla 5.4 y Figuras 5.4 A y 5.4 B).

Tabla 5.4

Formas lingüísticas para mantener los referentes de persona. Porcentajes respecto del total de referentes que se mantienen.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Sintagmas nominales	9,57	13,4	3,98	7,78	7,11	7,31	7,1	10,12
Elemento cero	47,85	49,18	51,6	52,61	56,29	62,03	56,99	57,58
Elem. 0 inespecífico	7,97	4	5,42	2,82	4,6	0,69	4,49	1,84
Pronombre	32,49	32,94	34,59	34,72	30,75	25,04	29,93	29,26
Otros	2,12	0,48	4,41	2,07	1,25	4,93	1,5	1,2

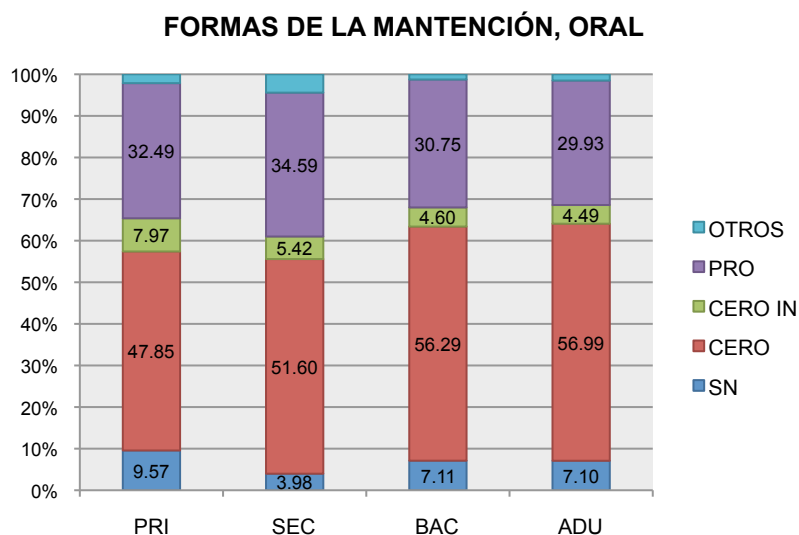
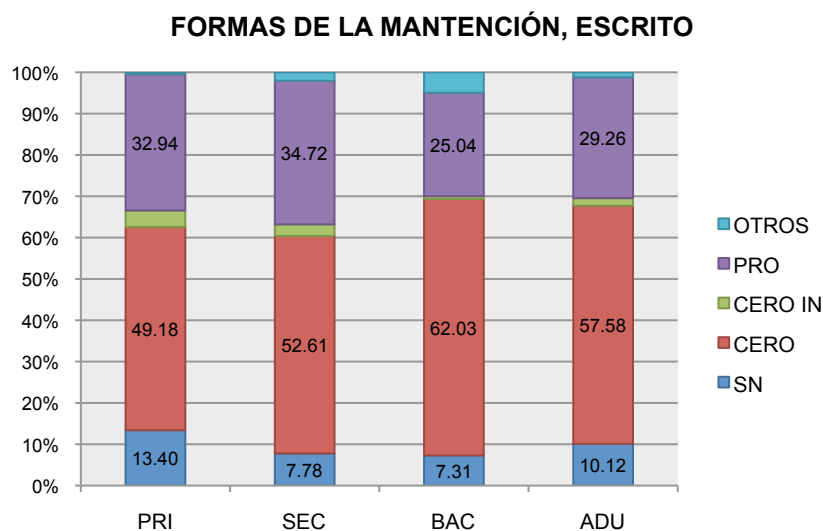


Figura 5.4 A Formas lingüísticas para el mantenimiento de referentes, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes que se mantienen.



B. Formas lingüísticas para el mantenimiento de referentes, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes que se mantienen.

En términos generales, el uso de los sintagmas nominales es escaso en todas las edades y presenta leves diferencias entre los grupos. Consecuentemente con lo dicho sobre las restricciones observadas en el grupo menor para garantizar la cohesión a

costa de un despliegue más pobre de recursos, es este grupo el que más utiliza las frases nominales para mantener los referentes (modalidad oral 9,57% y modalidad escrita 13,40%), aunque las diferencias intergrupales no son significativas. La forma de mantenimiento más utilizada por todos los grupos es el elemento cero y luego los pronombres, en las dos modalidades.

Una diferencia destacable entre los grupos –aunque no llega a ser estadísticamente significativa– se da en el uso del *elemento cero inespecífico* (primaria oral 7,97% y escrita 4,20%; secundaria oral 5,42% y escrita 2,82%; bachillerato oral 4,60% y escrita 0,69% y adultos oral 4,49% y escrita 1,84%). Al igual que con los referentes genéricos en la introducción de referentes, este fenómeno tuvo que ser incorporado en el momento del análisis, al comprobar su alta frecuencia, particularmente entre los grupos de menor edad. Se trata de marcas desinenciales para referentes que no fueron identificados claramente en el momento de su introducción en el discurso y que luego tampoco lo son en sus reapariciones. Como se ilustra en (9), hay un referente inespecífico que aparece por primera vez en la primera línea (el sujeto gramatical de *me dicen*) y que se mantiene luego (*se enfadan, me piden, le [digo] le [perdono]*).

(9)

Estaba haciendo las tareas y **me dicen** que le espere y yo no quiero esperar. Entonces **se enfadan** conmigo y en el recreo no quieren jugar conmigo y me quedo sola. Y cuando pasan días o semanas, me **piden** perdón, y yo le digo que sí le perdono y ya jugamos otra vez todas juntas (pg05fns).

En cuanto a la modalidad, se observa que todos los grupos aumentan el uso de sintagmas nominales en sus textos escritos (primaria de 9,57% a 13,40%; secundaria de 3,98% a 7,78%; bachillerato de 7,11% a 7,31% y adultos de 7,10% a 10,12%) y cabe subrayar que el cambio es más pronunciado en los grupos de menor edad (Figura 5.5). Las pruebas revelan, consecuentemente, efecto de la modalidad para el mantenimiento referencial mediante sintagmas nominales $F(1, 73) = 5.572, p. > .021$.

La mayor diferencia observada en los grupos menores entre lo oral y lo escrito se explica por el hecho de que, si bien todos los grupos ya han adquirido dominio de la comunicación escrita, los grupos de menor edad tienen un dominio inferior y por lo tanto despliegan los recursos necesarios para cumplir convenientemente la tarea, es decir, sus elecciones parecen obedecer estrictamente al deseo de producir un discurso cohesivo. En este intento, prefieren formulaciones explícitas sobre la identidad del referente, como los sintagmas nominales definidos, y utilizan un poco menos los pronombres y los elementos cero que en la modalidad oral para no arriesgar la cohesión y, en definitiva, la coherencia.

Por otro lado, este resultado es consistente con otro que se comentará más adelante, el de la repetición léxica. Los niños menores tienen la frecuencia más alta de repetición léxica en el mantenimiento referencial. Se puede concluir que, si bien utilizan correctamente la pronominalización, parece ser que cuando pueden evitarla, optan por los sintagmas nominales definidos (con repetición léxica, como se verá) que siempre apuntan a un referente único y fácilmente identificable. En (10) se muestran los dos textos del mismo sujeto del grupo menor, el primero oral y el segundo escrito. En el primero hay un uso predominante de la pronominalización y del elemento cero para mantener la referencia. En el segundo, pese a ser mucho más breve, se usan abundantes

sintagmas nominales para mantener el referente, en una ocasión con sustitución léxica (al compañero) y en las restantes con repetición.

(10)

a.

Bueno un día que era un examen, estaba yo de con un compañero que se fija mucho. Y resulta que estaba yo haciendo mi mi examen y como yo no soy de las que me co de las que me tapo porque si se copia que se copie. Él va a ser el culpable. Entonces él se mira puso la cabeza y le La señorita ni le vio y se estaba copiando. Después muchas veces cuando yo algo no lo entiendo y miro a su hoja para ver qué cómo era y y él se chiva siempre a la señorita diciendo que me copio. que soy muy copiona y todo porque me me tiene muy malas pulgas y es muy chuleta él y es un enano de todas maneras uhmpf ya (pg14fns).

b.

Un día era un examen y estaba de compañera con **un niño** entonces **el niño** cogio y miro a mi examen para copiarse. Otro día cogi y mire **al compañero** una cosa que no comprendia y **el niño** se lo dijo a la señorita. **Ese niño** tiene muy malas pulgas y **el niño** es un chuleta (pg14fnw).

MANTENCIÓN SN, ORAL Y ESCRITO

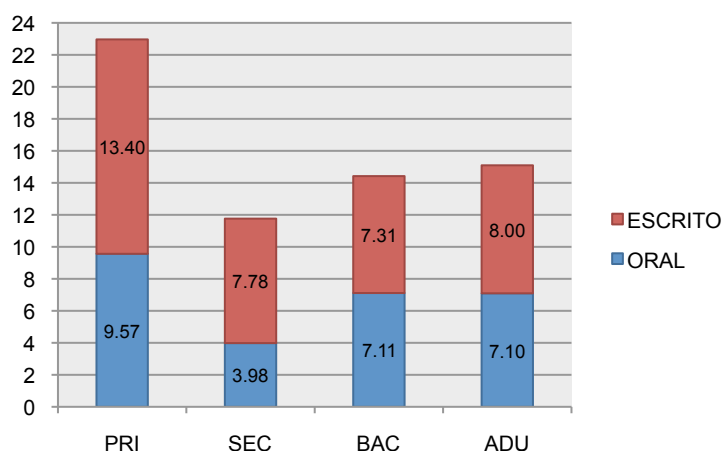


Figura 5.5 Mantenimiento con sintagmas nominales, modalidades oral y escrita. Porcentajes sobre el total de referentes que se mantienen.

Sobre las restantes formas de el mantenimiento referencial, el uso de pronombres y elementos cero se manifiesta de modo similar en las dos modalidades pero el uso de elementos cero inespecíficos disminuye bastante (primaria de 8% a 4%; secundaria de 5,42% a 2,82%; bachillerato de 4,60% a 0,69% y adultos de 4,49% a 1,84%), aunque no se constata efecto significativo de la modalidad para esta variable.

Esta disminución en el uso de los elementos cero inespecíficos indica, nuevamente, que todos los grupos, incluidos los de menor edad, han alcanzado un dominio tal de la escritura de este tipo de textos que son capaces de modificar su organización textual de acuerdo al conocimiento compartido de los hablantes. En el discurso oral, el conocimiento compartido entre los hablantes cuenta con ciertas pistas provenientes del contexto extralingüístico. En la escritura, este conocimiento debe construirse exclusivamente en función de la información del texto, lo que requiere mayor precisión en los términos y menor ambigüedad en la introducción y el mantenimiento de los referentes.

5.1.2.4 Funciones asociadas con el mantenimiento de referentes: descripción narrativa y cohesión léxica

De las formas analizadas, se han considerado pertinentes para observar la calidad de la descripción narrativa el carácter simple/complejo de los sintagmas y la repetición/sustitución léxica. Contrariamente a lo esperado, ninguna de estas variables arrojó diferencias significativas entre los grupos de edad. En cuanto a los sintagmas complejos, son escasos en todas las edades, se concentran en la función de introducción y se distribuyen de manera dispar entre los grupos sin diferencias significativas y sin un perfil evolutivo claro en ninguna de las dos modalidades. En tanto, la repetición y la sustitución léxicas tampoco arrojan diferencias significativas entre los grupos ni por efecto de la modalidad, no obstante, el resultado será comentado brevemente por tratarse de un fenómeno que revela rasgos evolutivos más nítidos (Tabla 5.5 y Figura 5.6).

Tabla 5.5

Repetición léxica, modalidades oral y escrita. Porcentajes respecto del total de referentes que se mantienen.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Repetición léxica	8,7	11,83	4,79	6,15	4,35	4,52	4,95	5,5

La repetición léxica es un recurso de cohesión discursiva que se presenta con alta frecuencia en el grupo menor en las dos modalidades, lo que es consistente con los resultados de este grupo respecto del uso abundante de sintagmas nominales. Si bien para mantener la referencia usan la pronominalización y el elemento cero en gran medida, al igual que los demás grupos, cuando pueden evitarla recurren a la repetición léxica. El grupo de secundaria, que no siempre tiene un perfil definido entre los sujetos menores o entre los mayores, en esta ocasión muestra un comportamiento casi idéntico al de los grupos mayores en la modalidad oral. También se observa que la repetición es mayor en la modalidad oral que en la escrita en todos los grupos, pero de modo mucho más evidente en los dos grupos menores (aun cuando el efecto de la modalidad no alcanza a ser significativo $F(1, 73) = 3.730, p. > .057$), lo que se muestra en el ejemplo 11. La misma niña que en la modalidad oral utiliza tres términos diferentes para aludir a un mismo referente en la escrita repite siempre el mismo lexema incluso para dos referentes distintos (la niña, el niño).

Se concluye así que en la modalidad oral, el grupo de secundaria muestran características del grupo adulto para este fenómeno, pero en la escritura se acerca más al perfil del grupo más joven. En los textos escritos, los dos grupos menores todavía requieren destinar recursos en el proceso de escritura que les impiden utilizar el léxico con mayor flexibilidad. Utilizan de manera más rígida los sintagmas nominales para mantener la referencia, simplemente repitiendo, porque esto garantiza la cohesión sin la necesidad de asumir riesgos con la sustitución léxica. En cambio, en la modalidad oral, que no da tiempo para editar o dudar sobre el uso adecuado del léxico, incorporan de forma espontánea una mayor variedad léxica que no les resulta más costosa cognitivamente. Además, es interesante recordar que el uso de sintagmas nominales en general aumenta en la modalidad escrita (a pesar de que las cláusulas son menos en esta modalidad), lo que explica también el mayor número de repeticiones léxicas en el grupo menor.

(11)

a. Modalidad oral

Pues que había un día que estaba en el patio de una **amiga**. Y se llamaba Laura, Roberta, mmm y no me acuerdo de más. Y entonces **Laura** se salió a la calle porque porque iba a patinar allí. Y entonces un **nene** salió con sus amigos patinando con una patineta. Y la tiró a la **niña** y se dio un golpe en la cabeza. Y **la** tuvieron que llevar al Reina Sofía. Y el **niño** se fue y la dejó tirada (pg08fns).

b. Modalidad escrita

Un día una **niña** estaba patinando en el patio de su casa con sus amigas. Se llamaban Ana, Roberta, Laura, Antonia y yo. Entonces la **niña** se salió a la calle. Y un **niño** que iba con sus amigos, estaban con patinetas. Y cuando la **niña** Laura estaba para allí, el **niño** le tiró con la patineta y se dio un golpe en la cabeza. Y la llevaron a Reina Sofía. Y el **niño** se fue. Y la dejó tirada en el suelo (pg08fnw).

El mantenimiento referencial mediante sustitución léxica, en tanto, es muy escasa en todos los grupos (primaria oral 0,86% y escrita 1,57%; secundaria oral 1,19% y escrita 1,63%; bachillerato oral 2,17% y escrita 2,79% y adultos oral 2,25% y escrita 3,62%). Contra lo esperado, es un fenómeno muy marginal, por lo que no amerita mayor comentario. Solo cabe destacar que aumenta sistemáticamente con la edad y que también es regular su incremento en el paso de la modalidad oral a la escrita en todos los grupos.

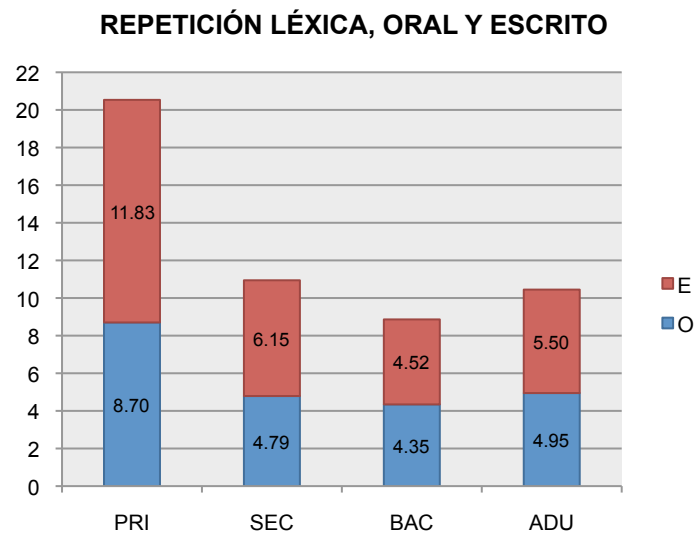


Figura 5.6 Mantenimiento con repetición léxica, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes que se mantienen.

5.2 Referencia espacial

5.2.1 Distribución general de la referencia espacial

La exposición que sigue se ha organizado a partir de dos funciones relevantes de la referencia espacial en la narración: la delimitación de locaciones –mediante referentes espaciales– y la expresión del movimiento –mediante predicados de movimiento–. Recordemos que se entiende por referentes espaciales todas aquellas expresiones que señalan locaciones de los sucesos contados del tipo, “en el colegio” o “afuera”. El predicado de movimiento (o no movimiento, en el caso de los predicados estáticos), en tanto, es aquel que expresa una acción que, de alguna manera, depende de o alude al espacio físico circundante, ya sea esta una situación estática como “estar sentado al lado de la puerta” o una situación dinámica como “acercarse a la puerta”. La distribución general tanto de las locaciones, como de los predicados vinculados con el movimiento en el espacio se obtiene dividiendo el número de los referentes y predicados que presenta cada sujeto por el número de cláusulas de su texto. Con esas proporciones se obtienen y comparan las medias que se muestran a continuación.

En la tabla 5.6 se presentan los datos sobre la distribución general de los referentes que introducen locaciones en el relato (filas superiores) y sobre predicados alusivos al movimiento (filas inferiores). En ambos casos se muestra la media de las cantidades netas por grupo y la media de las proporciones por el número de cláusulas del texto. Estos datos serán especificados e ilustrados en los siguientes apartados.

Tabla 5.6

Medias de referentes (locaciones) y predicados espaciales y proporción de referentes y predicados por cláusula

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Media de referentes que aluden a locaciones	1,56	1,43	1,57	1,64	2,33	2,27	2,06	1,43
Proporción de referentes por cláusulas	0,103	0,115	0,058	0,065	0,062	0,066	0,022	0,030
Media de predicados que expresan el movimiento	3	3,2	3	2,5	4,9	5,5	6,8	3,1
Proporción de predicados por cláusulas	0,191	0,251	0,085	0,084	0,075	0,099	0,095	0,090

5.2.1.1 Locación

Los resultados sobre locación contemplan un análisis detallado sobre la introducción de referentes y un breve comentario (por la escasa relevancia con que se manifestó) sobre el mantenimiento de los mismos. Posteriormente, en el siguiente

apartado, se analizan las formas lingüísticas que sirven a la función de establecer las locaciones al interior del discurso.

En primer lugar, cabe mencionar que la cantidad neta de expresiones que los textos contienen para introducir un marco espacial a la narración no varía sustancialmente con la edad (oscila entre 1 y 2 locaciones por texto), pero sí se registran diferencias en la tasa de referentes por número de cláusulas (Tabla 5.6 y Figuras 5.7 A y 5.7 B). Si se considera las medias grupales, constatamos que en todas las edades y en las dos modalidades los textos presentan solamente entre 1,5 y 2,3 referentes espaciales (los grupos mayores registran un aumento muy leve respecto de los grupos menores), a pesar de las grandes diferencias en la extensión de los textos (la media de cláusulas en primaria es de 20 y 14 cláusulas en las modalidades oral y escrita, mientras que entre los adultos la media es de 100 y 55 cláusulas en las respectivas modalidades). Por eso, en proporción al número de cláusulas de los textos, el grupo de primaria es el que presenta la tasa más alta de referentes espaciales en las dos modalidades, y el grupo de adultos –debido a la gran extensión de sus textos y también a la naturaleza de la información que incluyen en sus narraciones– presenta una tasa muy baja. En una posición intermedia y muy homogénea a pesar de las diferencias de extensión entre sus textos, se ubican los otros dos grupos, secundaria y bachillerato. El análisis de varianza da como resultado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos tanto en la modalidad oral $F(3, 65) = 5.000, p. < 0.004$ como en la escrita $F(3, 63) = 6.236, p. < 0.001$.

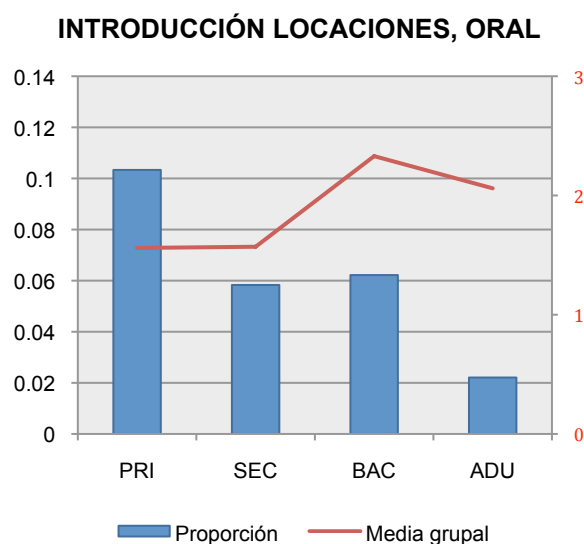
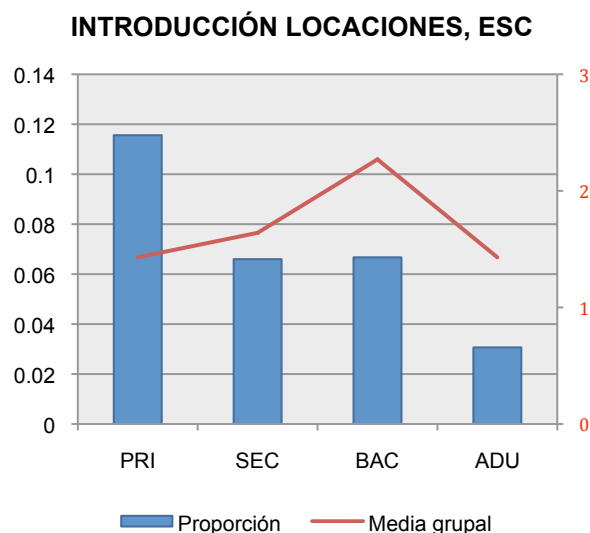


Figura 5.7 A. Introducción de referentes que aluden a locaciones espaciales, modalidad oral. Media grupal de locaciones y media grupal de proporciones sobre el número de cláusulas del texto.



B. Introducción de referentes que aluden a locaciones espaciales, modalidad escrita. Media grupal de locaciones y media grupal de proporciones sobre el número de cláusulas del texto.

Nota. El eje principal (a la izquierda de los gráficos) contiene los datos de la *proporción* de locaciones por cláusula, en gráfico de columnas y escala de 0 a 1,14; y el eje secundario (a la derecha de los gráficos) contiene los datos de la *media* de locaciones de los textos, en gráfico de línea y escala de 0 a 3.

Se configura así un perfil en que es posible identificar tres tendencias que serán ejemplificadas más abajo: 1. tasa relativamente alta (primaria), propia de textos breves con una acción narrativa definida, situada en una locación específica que casi siempre es el colegio (aunque muchas veces sea mencionado de manera implícita, como veremos); 2. tasa intermedia (secundaria y bachillerato), propia de textos tanto breves como extensos, con acciones narrativas situadas en locaciones específicas que son principalmente el colegio (en secundaria) pero también pueden ser otros lugares (en bachillerato); y por último, tasa baja (adultos) propia de textos extensos muy reflexivos (y en algunas ocasiones con tintes expositivos), sin demasiadas acciones situadas en locaciones espaciales específicas. Desde esta perspectiva, las dimensiones del análisis que se revelan importantes son: el tema del texto (por ejemplo, es distinta la configuración espacial de una narración que centra el conflicto en el colegio actual del sujeto, que muchas veces se da por supuesto, de una que relata lo ocurrido en un barrio de la ciudad, que necesita hacer mucho más explícitas todas las locaciones) y el tipo de estructura narrativa que presenta (más típicamente narrativa, principalmente evaluativa, etc.). Ambas dimensiones, tema y estructura, servirán de base para el análisis de la introducción de la locación espacial en la exposición que viene un poco más adelante.

Sobre la modalidad, se puede constatar (Tabla 5.6 y Figuras 5.7 A y 5.7 B), desde un punto de vista meramente descriptivo, que todos los grupos aumentan levemente la

tasa de referencia espacial en sus textos escritos pero que las diferencias entre ambas modalidades no son importantes. Sin embargo no es posible confirmar esta observación mediante pruebas de significatividad estadística debido a que los casos analizados en la modalidad oral no son exactamente los mismos que los analizados en la modalidad escrita. Cabe recordar que en ambas modalidades fue necesario eliminar algunos casos que tenían nula presencia de referentes espaciales (entre de 2 y 4 sujetos por grupo), lo que hacía imposibles los análisis proporcionales y la comparación de medias mediante pruebas de varianza.

En cuanto a el mantenimiento de la referencia espacial, es verdaderamente muy escasa, por lo cual no resiste ningún análisis cuantitativo (se comentarán e ilustrarán estos resultados desde un punto de vista cualitativo más abajo). Recordemos que por mantenimiento se entiende en este caso toda alusión a una locación del relato que no sea la primera mención. Los mantenimientos referenciales, en este sentido, pueden cumplir la función de recordar al interlocutor la locación antes introducida, enriquecer lo dicho sobre la locación introducida o bien dar cuenta de una modificación en la configuración de ese espacio. Tal como se ilustra en la figura 2, entre los 20 sujetos de primaria se registró solo 1 mantenimiento de referente espacial en la modalidad oral y 2 en la escrita. Esto es, solo un niño hizo alusión al espacio del relato después de la primera vez en la modalidad oral y dos niños lo hicieron en la modalidad escrita. En secundaria se encontraron 15 y 19 menciones en las respectivas modalidades, en bachillerato se encontraron 28 y 20 y entre los adultos se registraron 31 y 28. Desde el punto de vista evolutivo, se puede reunir a los grupos de secundaria, bachillerato y adultos por un lado y al de primaria por el otro, por su prácticamente nula presencia de mantenimiento referencial. Sin embargo, si se analiza lo que ocurre con las modalidades, se constata que los dos grupos de más edad disminuyen la cantidad de expresiones espaciales en función de mantenimiento y que los dos grupos menores la aumentan ligeramente, es decir, en la escritura, los grupos menores y mayores “se acercan” ligeramente.

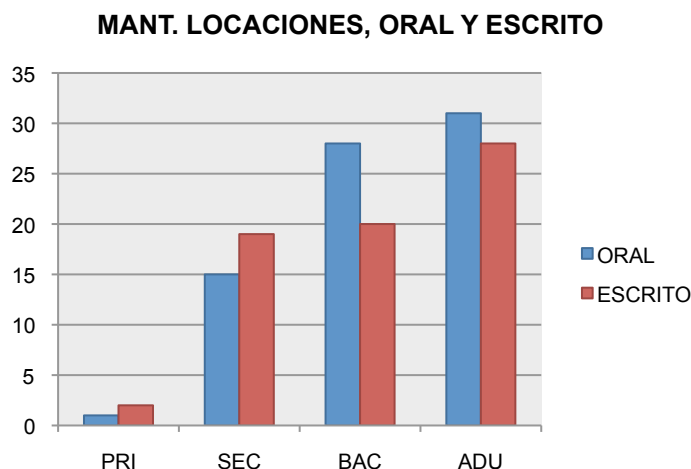


Figura 5.8 Mantenimiento de referentes espaciales, ambas modalidades. Recuento de referentes por grupo.

A continuación se comentan las dos dimensiones antes mencionadas que se vinculan directamente con la configuración del espacio en los textos: el tema (en relación con la configuración espacial) y la estructura. La estructura se abordará más detenidamente en el próximo capítulo, específicamente destinado a la relación entre referentes espaciales y estructura narrativa pero, en breve, se puede adelantar que los textos (de todas las edades) más típicamente narrativos, con abundancia de episodios, suelen presentar una mayor riqueza en su alusión al espacio. En cambio los textos en que predominan las evaluaciones o las partes sin estructura narrativa (como muchos textos del grupo adulto) presentan pocas o ninguna referencia al espacio. Por otra parte, entre los textos de estructura netamente narrativa (con énfasis en la complicación y los episodios) hay importantes diferencias. Algunos introducen una locación espacial que resulta suficiente para toda la acción, en cambio otros presentan una configuración narrativa más compleja que los obliga a explicitar cambios de escenario.

El tema está, en parte, determinado por la tarea pedida: producir una narración personal sobre ciertos tipos de conflicto en la escuela. Ello reduce, en la mayoría de los casos, las posibilidades de locaciones para el relato a la escuela (o las escuelas) a la que asisten (o han asistido) los sujetos, pero también da plena libertad para la selección de otras locaciones por parte de los hablantes o bien hace que se presenten relatos completamente centrados en el conflicto interpersonal, muy reflexivos y por lo tanto carentes de cualquier alusión al espacio, como se ilustra en el ejemplo 1. Esto hace que los textos puedan ser muy variados en cuanto a la cantidad de locaciones espaciales, sin que esta variación tenga necesariamente implicancias relacionadas con el mayor o menor dominio en las distintas edades (con una secuencia de dibujos la selección de locaciones espaciales y la descripción de movimientos son más controladas, lo que facilita la comparación de las formas lingüísticas utilizadas por los sujetos de las distintas edades y su eventual relación con rasgos evolutivos).

Al mismo tiempo, esta *restricción temática* revela una diferencia interesante: la mayor o menor capacidad de aludir explícitamente a la escuela en tanto referente intralingüístico o elemento del mundo discursivo. Así, si bien casi todos los textos de los más jóvenes cuentan con al menos una alusión al espacio, muchas de estas alusiones son implícitas. Es decir, sus textos contienen enunciados de los cuales se infiere fácilmente el marco espacial porque, en definitiva, lo asumen como parte del conocimiento compartido con el interlocutor o, en otras palabras, no descontextualizan tanto el relato como para requerir hacer mención explícita del marco espacial (2). En el apartado siguiente sobre las formas lingüísticas de los referentes espaciales se verá esto con más detalle.

Los textos de los mayores, en tanto, difieren de los de menor edad en dos aspectos: en primer término, cuando sitúan la acción en la escuela, hacen más menciones explícitas de este espacio, constituyéndolo en un referente del mundo intratextual y no asumiéndolo como de plena accesibilidad para el interlocutor (3). En segundo término, los sujetos mayores presentan una mayor cantidad de textos con locaciones distintas de la escuela, naturalmente porque tienen más experiencia acumulada y por lo tanto más historias que contar ocurridas en contextos más diversos. Estos textos con marcos espaciales distintos de la escuela son más ricos en sus descripciones del espacio (4) y, aunque se encuentran en todas las edades, son escasos en los grupos menores (en promedio hay 2 textos así en las dos modalidades tanto en

primaria como en secundaria) y más frecuentes en los grupos de más edad (hay entre 4 y 5 textos en estos grupos con estas características). Los mayores, por lo tanto, cuentan con locaciones espaciales más elaboradas que requieren un uso más especializado de recursos lingüísticos, y se arriesgan más con la descripción de espacios que no están inmediatamente al alcance de los hablantes.

(9)

Cuando era más pequeño, unos doce o trece años, me sentía marginado porque era muy gordito. Pero aún yo sabiéndolo me seguía juntando con algunas de esas personas. Tras adquirir un poco de personalidad con los quince o dieciséis años, la opinión que los demás tenían sobre mí no me importaba. Al contrario, incluso sabiendo como me podían considerar yo seguía juntándome con aquellas personas (ps03mnw).

(10)

Una vez un niño... Cuando estaba en primero yo lo pasaba muy bien hasta que Alberto empezó a pegarme, insultarme... Yo hacía como si nada, pero él seguía y seguía. Estuvo dos años. Yo se lo dije a mi padre, pero Alberto siguió. Entonces mi padre habló con el profesor. Alberto seguía. Hasta que mi padre fue y habló con su madre. Su madre le castigó y él dejó de pegarme y así juego muy a gusto (pg01mnw).

(11)

María era una chica que estudiaba conmigo y otros compañeros en un colegio público. Era muy alta, ancha de caderas, “feílla” de cara y hablaba de una forma que apenas se le podía entender. ... (ph08fnw, fragmento).

(12)

Era viernes por la tarde y estábamos reunidos en un bar tomando algo unos amigos, decidiendo donde ir al sábado siguiente. En esto llegó un chico que habíamos conocido unos días antes en el Instituto ya que era nuevo en clase. Nosotros no lo conocíamos muy bien, pero a la mayoría no nos agradaba demasiado. Era algo pesado y no me pareció muy sensato acercarse a nosotros y quedarse sin casi conocernos y sin que lo hubiéramos invitado. Entonces preguntó donde íbamos a ir el sábado y todos nos callamos. No queríamos que viniera entre otras cosas, porque íbamos a ir a una discoteca fuera de la ciudad y necesitábamos ir en moto. Sólo había sitio en las motos para los que estábamos. Fue entonces cuando uno de nosotros hizo lo que todos estábamos pensando pero nadie se decidía a hacer: quedar con él a una hora de la tarde siguiente y no presentarnos. Nosotros fuimos a la discoteca y él se quedó esperándonos en el sitio acordado. El lunes nos buscó para pedirnos explicaciones. Le dijimos que cambiamos la hora en el último momento y que al no tener teléfono no pudimos llamarlo. Él preguntó por qué no fuimos al sitio para avisarlo. Con el silencio general se dio cuenta de que lo habíamos hecho a posta. Desde entonces, aquel chico no volvió a dirigirnos la palabra (ph09mnw).

En términos generales, se puede afirmar que hay en la muestra un *continuum temático* vinculado al espacio que se ilustra en la figura 5.9. Los textos situados más a la izquierda del *continuum* presentan descripciones espaciales más pobres (como en los ejemplos anteriores 1 y 2) y los situados a la derecha presentan más y mejores alusiones al espacio (ejemplos 3 y 4). Este análisis permite enriquecer la interpretación del resultado cuantitativo presentado más arriba: los adultos muestran una frecuencia baja de referentes espaciales no solo por la gran extensión de sus textos (puesto que el grupo de bachillerato también tiene textos extensos) sino porque muchos de sus textos presentan reflexiones más que sucesos enmarcados temporal y espacialmente (adquiriendo rasgos de estructura expositiva) y se ubican, por lo tanto, a la izquierda de la línea.

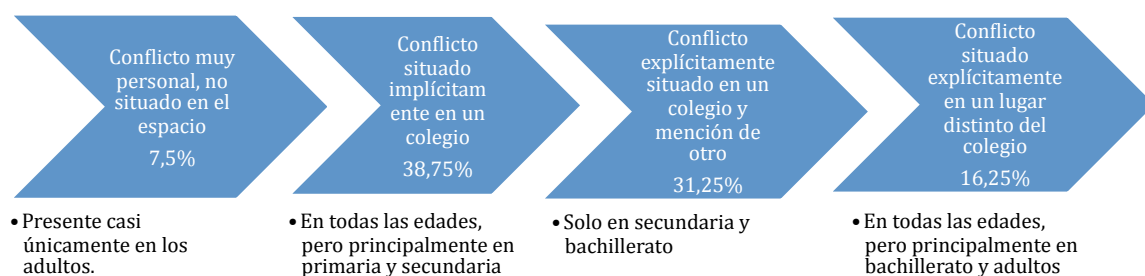


Figura 5.9. Representación de las opciones temáticas vinculadas a la configuración de la referencia espacial de los textos.

Nota. Las cifras indican el porcentaje de textos del total de la muestra (160) que se encuentra en esa categoría.

5.2.1.2 Movimiento

Recordemos que la función de expresar el movimiento en el espacio se ha circunscrito al análisis de los predicados espaciales o dinámicos. Aquí se analiza la distribución general de este tipo de predicados en los textos y se compara con la distribución general de la locación, comentada más arriba. Posteriormente, en el apartado destinado a ellas, se analizan las formas lingüísticas que adoptan los predicados dinámicos y estáticos en la muestra y se compara la importancia que tienen los distintos tipos de predicados (más dependientes de la semántica de los verbos o más dependientes de los componentes anexos al verbo).

A pesar de que es lógico, interesa mencionar como punto de partida que en el conjunto de la referencia espacial, el movimiento tiene una presencia mayor que la locación (es lógico porque tienen valores diferentes: basta con una locación para dar un marco espacial a un relato, en cambio suele haber varias acciones que implican movimiento en una secuencia narrativa). Como se puede observar en las figuras 5.10 A y 5.10 B, los predicados que aluden al espacio están en una proporción de casi 0.1 en todos los grupos a excepción de primaria en que la tasa es mayor (entre 1.18 y 0.25 en las dos modalidades). Esto significa que en los tres grupos mayores hay un predicado espacial aproximadamente cada 10 cláusulas y que en el grupo de primaria hay un predicado de estos cada 5 o 4 cláusulas). Si se comparan estas cifras con los datos de la

distribución general de la locación (Tabla 5.6) se puede comprobar que la presencia de la locación en los textos es mucho menor (la tasa más alta ronda el 0.1) y se puede también vislumbrar la relación proporcional que existe entre la locación y el movimiento (Figuras 5.10 A y 5.10 B).

En segundo lugar, y siguiendo la línea de lo argumentado más arriba para interpretar los resultados sobre locación, cabe destacar que el perfil evolutivo que se delinea respecto del movimiento también es distinto del que surge de la locación. En esta ocasión observamos dos tendencias claramente identificables: por un lado los grupos de secundaria, bachillerato y adultos con un desempeño bastante homogéneo entre sí y en las dos modalidades y por el otro lado, primaria, que presenta una proporción mucho más alta que los demás y manifiesta además mayor variación entre una modalidad y otra. El análisis de varianza muestra que las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas en las dos modalidades (modalidad oral $F(3, 64) = 5.733, p. < 0.002$ y modalidad escrita $F(3, 64) = 8.367, p. < 0.000$).

La diferencia entre modalidades no es factible de ser verificada estadísticamente porque, en este caso, si bien el número total de casos es el mismo en las dos modalidades, el número de casos por grupo varía levemente. Sin embargo, desde el punto de vista descriptivo se observa una tendencia a mantener y aumentar la cantidad de predicados alusivos al movimiento, muy en particular el grupo de primaria, que revela un aumento importante (a pesar de que en todos los casos los textos escritos son más breves).

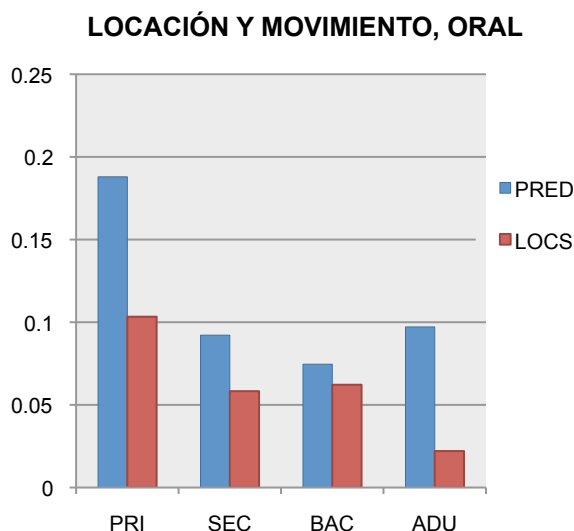
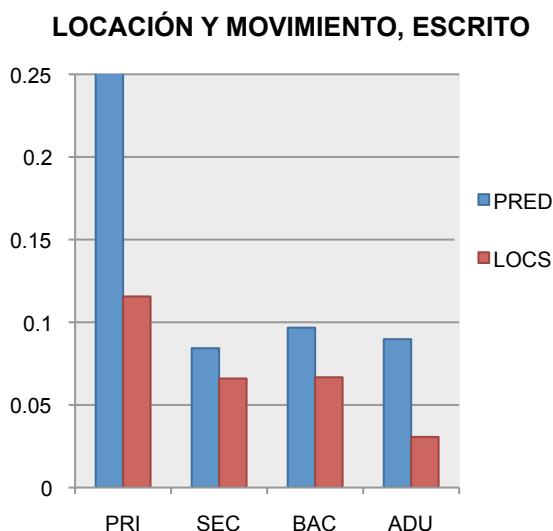


Figura 5.10 A. Comparación entre las distribuciones de locación y movimiento, modalidad oral. Media grupal de proporciones sobre el número de cláusulas.



B. Comparación entre las distribuciones de locación y movimiento, modalidad escrita. Media grupal de proporciones sobre el número de cláusulas.

5.2.2 Formas lingüísticas asociadas con la referencia espacial

5.2.2.1 Locación

Recordemos que las formas analizadas para introducir la locación espacial de los textos son tres (como se ha explicado en el capítulo sobre metodología, se codificaron otras formas pero no han sido consideradas aquí porque su escasa presencia en la muestra hacía imposible el análisis cuantitativo): frase preposicional simple (FPS), frase preposicional compleja (FPC) y referente implícito (RI). Esta última forma suele ser también una frase preposicional, pero en términos semánticos no constituye locación espacial explícita del relato, sino que alude a determinada situación de la cual se infiere la información espacial. También se analizaron otras realizaciones que cobrarían importancia en la comparación que se pensaba realizar entre los referentes espaciales que aparecían por primera vez y los que se mantenían. Sin embargo, el mantenimiento de la referencia espacial es muy escasa, como se ha dicho, y por lo tanto estas realizaciones prácticamente no existen. De cualquier modo más abajo se incluye un breve comentario acerca de estas realizaciones en la introducción de los referentes: *definitud* del grupo nominal al interior de las FPS y las FPC y posición en la cláusula. Para obtener todos los resultados sobre formas de la referencia espacial, se dividió cada una de las realizaciones lingüísticas de cada sujeto por el número total de referentes espaciales introducidos por el sujeto. Esta operación dio como resultado proporciones por sujeto con las que luego se calcularon medias grupales. Estas medias fueron comparadas para obtener la significatividad estadística de las diferencias intergrupales y están expresadas en los porcentajes que se muestran en las siguientes figuras.

Como ya se ha adelantado y se muestra en las figuras 5.11 A y 5.11 B, un resultado interesante se relaciona con el uso de referentes implícitos (RI). El grupo de

primaria es, con amplia diferencia, el que más usa esta forma para dar un marco espacial a sus relatos (el 43.75% de los referentes espaciales que introducen en sus textos corresponden a este tipo en la modalidad oral). Luego está el grupo de secundaria (27.19%), muy similar al grupo de adultos (25.52%); por último, el grupo de bachillerato, que presenta la cifra más baja (17.59%). La comparación de medias mediante pruebas ANOVA revela diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para esta variable en la modalidad oral, $F(3, 65) = 0.904$, $p. < 0.044$ y en la modalidad escrita $F(3, 63) = 2.789$, $p. < 0.028$. En la modalidad escrita, se observa que hay una leve disminución del uso de RI en todas las edades a excepción de primaria, aunque no es posible comparar estadísticamente las dos modalidades en ninguna de las formas relacionadas con la referencia espacial, por las razones que se han expuesto anteriormente.

También es destacable el resultado sobre las frases preposicionales complejas (FPC). A la inversa de lo que ocurría con los referentes de persona (en que no se observaron diferencias importantes para el uso de sintagmas nominales complejos entre los grupos –este capítulo, apartado 5.1.2.4–) en este caso sí se constatan rasgos evolutivos bastante claros. Los grupos menores, y en particular el grupo de primaria, muestran una frecuencia muy baja de FPC, mientras que los grupos mayores la utilizan más que la forma RI y de manera bastante similar a la forma FPS (entre un 30% y un 40% de los referentes espaciales introducidos por los sujetos de más edad se realizan con FPC). El análisis estadístico muestra que las diferencias entre los grupos son significativas en la modalidad oral, $F(3, 65) = 4.162$, $p. < 0.009$ y en la modalidad escrita $F(3, 63) = 4.382$, $p. < 0.007$. Por último, no se revela un efecto significativo de la edad en el uso de frases preposicionales simples para introducir la locación espacial.

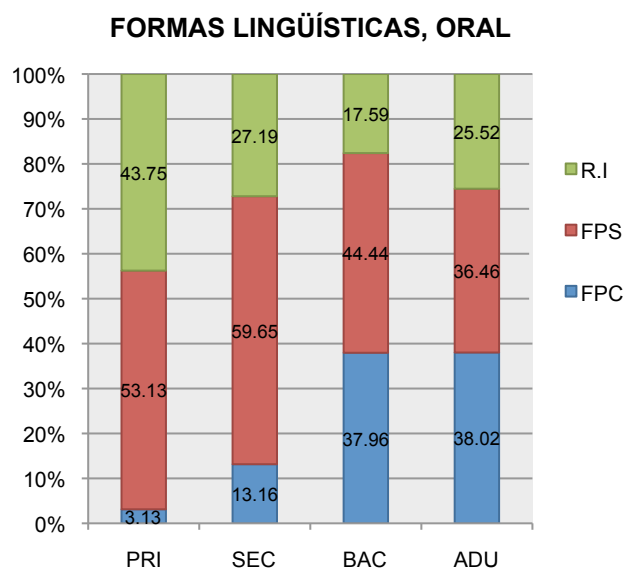
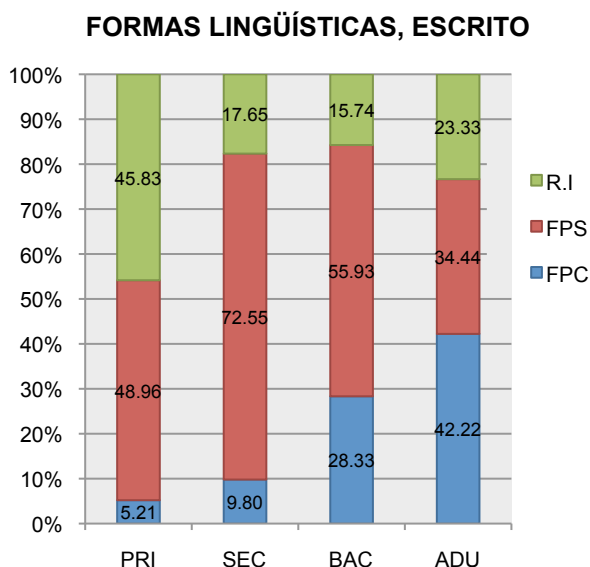


Figura 5.11 A. Formas para la introducción de referentes espaciales, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes espaciales introducidos.



B. Formas para la introducción de referentes espaciales, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes espaciales introducidos.

También se analizaron el carácter definido o indefinido de los determinantes al interior de las frases preposicionales y la posición del referente en la cláusula. El objetivo de este análisis, tal como se ha adelantado, era comparar la información espacial *nueva* con la información espacial *dada* en el discurso y observar si había alguna tendencia evolutiva al respecto. Aunque no se ha realizado esta comparación, se presentan brevemente los resultados de estas realizaciones en la función de introducción de la referencia espacial porque hay algunos aspectos que vale la pena mencionar, a pesar de que no se verificó efecto significativo de la edad para ninguna de las dos variables.

En primer lugar, sobre el carácter definido o indefinido de los determinantes (Figuras 5.12 A y 5.12 B), se constata que en todas las edades el de mayor frecuencia es el determinante definido en la introducción de las locaciones espaciales. No obstante, se observa un perfil bastante nítido en que se separan por un lado los dos grupos de más edad (que presentan alrededor de un 40% de indefinidos en las dos modalidades) y el de primaria. Este es el que presenta la menor frecuencia de SN indefinidos para introducir una locación espacial en sus textos (11.46% y 18.75% de todos los referentes introducidos son indefinidos en las modalidades oral y escrita respectivamente). El grupo de secundaria ocupa, una vez más, una posición intermedia (25% y 31% de los referentes se introducen con determinante indefinido). Este resultado revela una diferencia en el grupo de primaria, que ya se había manifestado en el análisis de la referencia personal, respecto de sus preferencias para introducir la información nueva en el texto. En cuanto a la modalidad, se puede constatar que todos los grupos incrementan el uso de determinantes indefinidos en la introducción de referentes de espaciales cuando escriben.

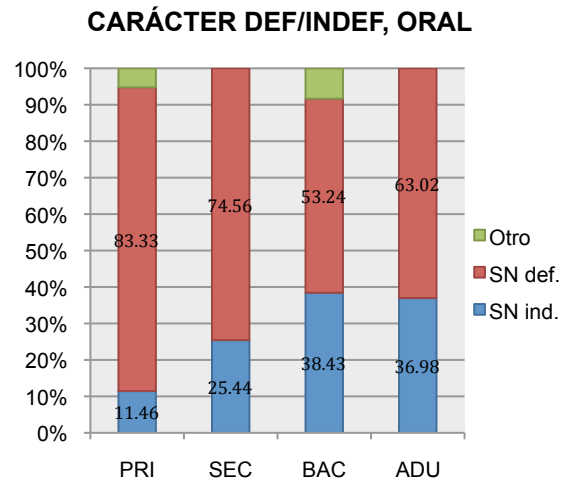
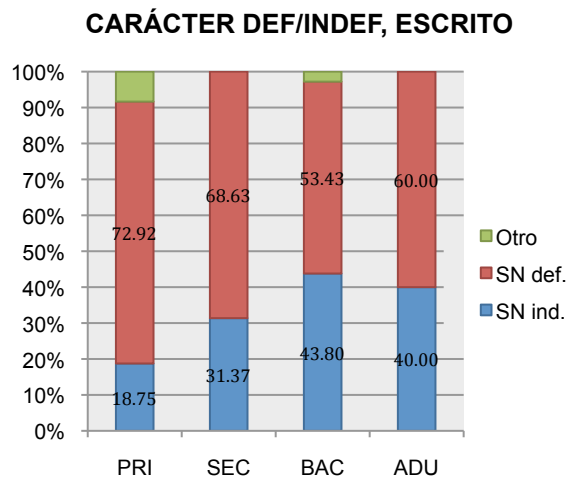


Figura 5.12 A. Carácter definido e indefinido de los determinantes en la introducción de los referentes espaciales, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes espaciales introducidos.



B. Carácter definido e indefinido de los determinantes en la introducción de los referentes espaciales, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes espaciales introducidos.

La posición en la cláusula (Figuras 5.13 A y 5.13 B), en tanto, se muestra muy homogénea en la modalidad oral. Recordemos que la posición en la cláusula es una de las formas lingüísticas que, en castellano, sirven a la función de marcar el estatus de la información, es decir, sirven para informar al interlocutor sobre el carácter de *nuevo* o *conocido* de la misma. Como era previsible, en todas las edades la introducción de referentes espaciales ocupa la posición postverbal en la cláusula, lo que significa que la información espacial es tratada principalmente como nueva. Todos los grupos utilizan esta posición para introducir más del 90% de los referentes espaciales, a excepción de

primaria que la utiliza para el 85% de los referentes. Lo que vale la pena destacar es lo que ocurre en la modalidad escrita. Todos los grupos aumentan considerablemente el uso de la posición preverbal para introducir los referentes espaciales aunque el aumento del grupo de menor edad es, con mucha diferencia, el más notable (de 11% en la modalidad oral al 40% en la modalidad escrita). Esto se traduce en la práctica en que, en los textos escritos, una mayor cantidad de locaciones espaciales de los relatos se asumen como parte de la información presupuesta, lo que supone una menor demanda de procesamiento.

POSICIÓN EN LA CLÁUSULA, ORAL

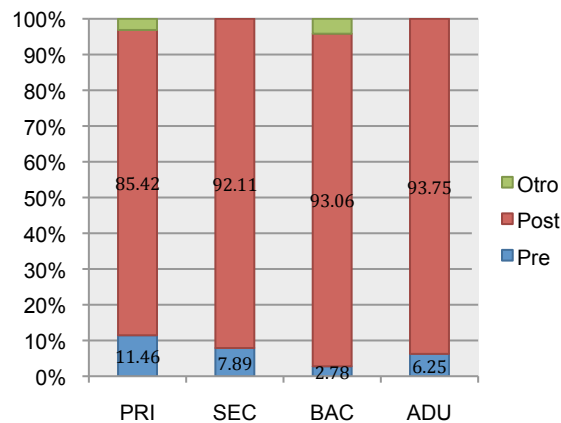
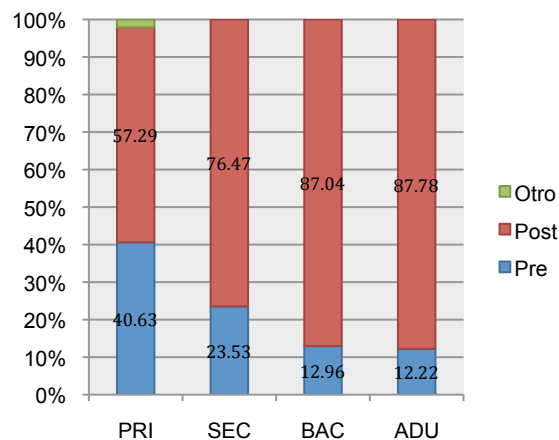


Figura 5.13 A. Posición en la cláusula de los referentes espaciales que se introducen, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes espaciales introducidos.

POSICIÓN EN LA CLÁUSULA, ESCR.



B. Posición en la cláusula de los referentes espaciales que se introducen, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes espaciales introducidos.

5.2.2.2 Movimiento

Las formas lingüísticas del movimiento analizadas son los diversos tipos de predicados dinámicos y estáticos que se describen entre las categorías de análisis. Para obtener estos resultados, se procedió del mismo modo que con las locaciones: se dividió el resultado de cada tipo de predicado (de cada sujeto) por el número total de predicados alusivos al movimiento en el espacio del sujeto. Esta operación dio como resultado proporciones por sujeto con las que luego se calcularon medias grupales. Estas medias fueron comparadas para obtener la significatividad estadística de las diferencias intergrupales y están expresadas en los porcentajes que se muestran en las siguientes tablas y figuras.

Como se ha explicado en el capítulo respectivo, las categorías de análisis contemplaban toda la gama posible de predicados dinámicos en el cruce de dos dimensiones: el tipo de relación de movimiento que expresan (por ejemplo, modo, causa o dirección del movimiento) y el recurso lingüístico de que se valen para expresarla (la semántica del verbo únicamente, los componentes anexos al verbo, o ambos). Ese cruce generaba una matriz con 22 tipos de predicados diferentes, algunos de los cuales resultaron muy escasos, lo que hacía imposible su análisis desde el punto de vista cuantitativo o, simplemente, no fueron encontrados en los textos de la muestra.

A continuación se comentan e ilustran los resultados de los ocho tipos de predicados que tienen una presencia relevante en los textos analizados (Tabla 5.7 y figuras 5.14 A y 5.14 B), aunque es necesario adelantar que no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para ningún tipo de predicado, a excepción de uno, predicado dinámico metafórico (PDM), como se expone. Posteriormente se comentan también otros tipos de predicados dinámicos, más enriquecidos y complejos, que por su escasa presencia no fueron objeto de análisis cuantitativo pero que vale la pena mencionar.

Tabla 5.7

Distribución de los tipos de predicados que aluden al movimiento. Porcentajes sobre el total de predicados dinámicos.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
PE	3,25	0,00	8,82	6,76	8,66	9,33	9,65	10,46
PD	28,58	33,71	26,07	30,46	11,49	12,11	13,75	12,61
PDM	0,00	0,00	8,82	9,94	17,41	23,04	24,05	22,58
SDI	25,12	25,42	21,47	18,04	6,38	4,37	5,19	7,18
SMO	24,78	24,40	15,86	18,41	9,22	9,15	4,89	6,01
SCM	7,11	5,55	8,23	6,21	14,82	13,86	11,75	10,15
SCOB	6,25	5,41	7,84	5,91	14,33	12,17	14,50	13,68
SCOR	4,91	5,51	2,89	4,26	17,71	15,97	16,23	17,34

Nota. PE = predicado estático; PD = predicado dinámico que solo expresa movimiento (sin indicar dirección, modo, objeto, etc.); PDM = predicado dinámico metafórico; SDI = predicado dinámico por la semántica del verbo que da cuenta de la dirección del movimiento; SMO = predicado dinámico por la semántica del verbo que da cuenta del modo del movimiento; SCM = predicado dinámico por la semántica del verbo y por sus componentes anexos que da cuenta del modo del movimiento; SCOB = predicado dinámico por la semántica del verbo y por sus componentes anexos que da cuenta de la causa / instrumento / objeto del movimiento; SCOR = predicado dinámico por la semántica del verbo y por sus componentes anexos que da cuenta del origen o el destino del movimiento.

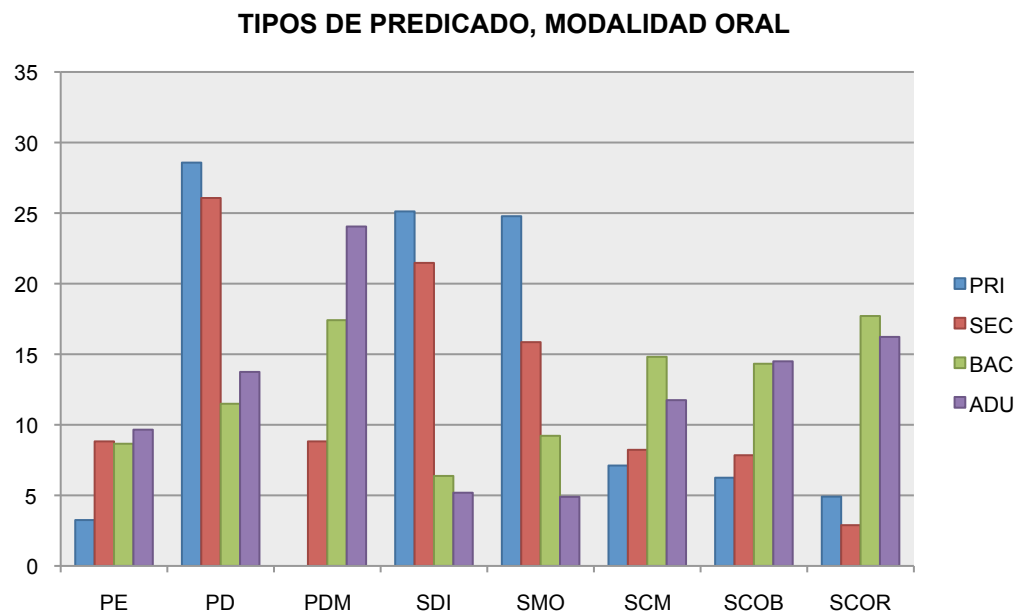
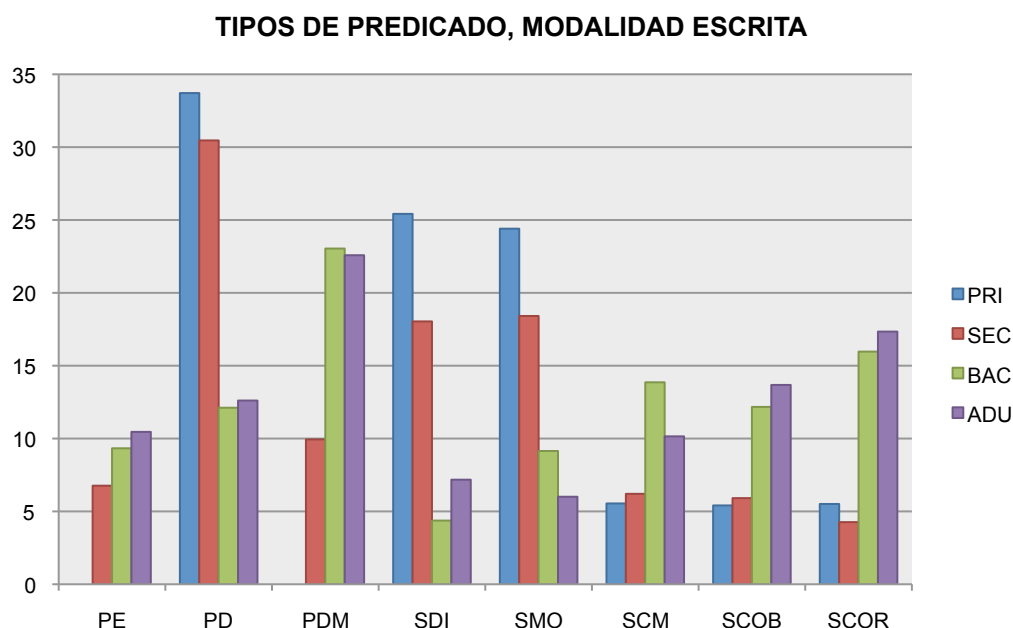


Figura 5.14 A. Distribución general de los tipos de predicados por grupo, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de predicados dinámicos.



B. Distribución general de los tipos de predicados por grupos, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de predicados dinámicos.

Para comenzar, es necesario destacar que entre los ocho tipos con más presencia, no hay ninguno que exprese el movimiento exclusivamente en los componentes anexos al verbo. Es decir, todos los predicados seleccionados para el análisis cuantitativo expresan el movimiento, ya sea de manera exclusiva mediante la semántica del verbo, ya sea mediante la semántica del verbo en conjunto con los componentes anexos, lo cual es consistente con la consideración tradicional del castellano como una “lengua de encuadre verbal” (*verb-framed language*) según la categorización de Talmy (1983). También hay que recordar que, al igual que ocurría con las locaciones, los resultados sobre predicados dinámicos están ligados a la historia que los sujetos hayan decidido contar en el contexto de la tarea pedida. En esta muestra, la ventaja del discurso espontáneo implica a su vez la dificultad de saber otorgar a los fenómenos las atribuciones que corresponden (de tipo evolutivo u otras) y, por tanto, la necesidad de interpretar con cautela los desempeños de los grupos. En este sentido, y tal como se verá a continuación, los resultados no siempre muestran tendencias evolutivas claras.

Los predicados estáticos (PE) señalan explícitamente un determinado estado del sujeto (u objeto) en el espacio, en ausencia de movimiento. Se muestran de modo bastante homogéneo a través de los tres grupos mayores, con una leve tendencia a aumentar con la edad y son poco frecuentes en primaria (entre 0% y 3,25% en las dos modalidades). Esto puede explicarse porque los sujetos menores, con cierta frecuencia, suelen dar por supuestas las situaciones estáticas en lugar de aludir explícitamente a ellas. En cambio, los sujetos de los otros tres grupos muestran un dominio levemente mayor al hacer descripciones explícitas de las situaciones estáticas, como se ilustra en el ejemplo 5, fragmento perteneciente al grupo adulto y con dos predicados estáticos (subrayados). Esta mayor presencia de predicados estáticos en los grupos de más edad

se relaciona también con el género discursivo y confirma resultados de otras investigaciones realizadas con este corpus en otras lenguas (Berman y Nir-Sagiv, 2007). En efecto, los textos de los mayores, como se ha dicho, presentan ciertos rasgos expositivos, como esta mayor presencia de predicados estáticos, más propios del discurso expositivo que del narrativo. De cualquier modo, las diferencias entre los grupos no alcanzan a ser estadísticamente significativas en ninguna de las dos modalidades. En cuanto a la modalidad, se observa que, en los grupos mayores, las descripciones estáticas aumentan en los textos escritos, aunque, al igual que con las locaciones, el efecto de la modalidad no ha podido ser verificado estadísticamente debido a la diversa configuración de los grupos en ambas modalidades.

(5)

Y llegó David, que es... que era... Ese chaval es bastante gafe. Tiene muy, muy mala suerte. Y llegó. El no había hecho nada en todo el desorden. Había estado sentado todo el recreo. Y llegó y le dio una patada... le dio una patada a una silla, y estaba justo el jefe de estudios en la puerta, así. Y se lo llevó a su despacho. Y ¡si vieras qué risa! Bastante bueno (ps13mns).

Los predicados dinámicos que se analizan a continuación son de tres tipos: en primer lugar, predicados dinámicos que solo aluden a un movimiento, pero que no informan sobre ninguna característica del mismo (como dirección, causa, modo, origen, etc.) (PD); en segundo lugar, predicados dinámicos que aluden a un movimiento informando, a través de la semántica propia del verbo, de alguna propiedad del movimiento (dirección, SDI o modo, SMO); por último, predicados dinámicos que aluden a un movimiento informando, a través de la semántica propia del verbo y de sus componentes anexos, de alguna propiedad del movimiento (modo, SCM, causa/objeto, SCOB, u origen/destino SCOR). Aparte se consideran los predicados metafóricos (PDM) que no surgen de ninguna categorización presente en la bibliografía revisada y fueron incluidos en el análisis porque revelaron una presencia importante en la muestra, sobre todo en los grupos mayores.

Los predicados dinámicos “sin más” (PD) son abundantes en los grupos más jóvenes (primaria, 28% y 33%; secundaria, 26% y 30%). Estos grupos prefieren expresar el movimiento en predicados simples que no dan demasiadas especificaciones sobre la dirección, el modo, la causa u otra propiedad del movimiento, como se muestra en (6), un texto de primaria (reproducido íntegramente) con tres predicados de este tipo. En cambio, los grupos mayores expresan el movimiento con formulaciones ligeramente más complejas, tanto en su significado (un mismo verbo funciona para expresar el movimiento de maneras específicas) como en su construcción (se arriesgan con formulaciones más largas y complejas que incorporan componentes anexos a la semántica propia del verbo, como en los casos de SCM, SCOB, y SCOR). Tal como se adelantó, ninguna de estas formas lingüísticas para expresar el movimiento arroja diferencias significativas entre los grupos.

(6)

La señorita se fue y habia un vigilante. Y se pelearon dos niños. Cuando llego la señorita, los echo al pasiyo y luego despúes los entro. Se hacen amigos, pero se vuelven a pelear (pg17fnw).

Los predicados que expresan el movimiento exclusivamente por la semántica del verbo (dirección, SDI, o modo, SMO) también son abundantes entre los grupos más jóvenes y su frecuencia descende de modo regular con la edad (SDI, entre 18% y 25% en primaria y secundaria en las dos modalidades; SMO, entre 15% y 24% en ambos grupos y modalidades). Ello es consistente con lo encontrado por Hickmann (2007) en cuanto a que los menores expresan el movimiento mediante formulaciones más simples (en significados de los verbos o construcción de los predicados), como se ilustra en el ejemplo 7 a, de secundaria, con dos predicados dinámicos que expresan la dirección del movimiento por la semántica del verbo (SDI); en 7 b, de primaria, hay dos predicados verbales que expresan el modo del movimiento en la semántica del verbo (SMO), sin acudir a componentes anexos ('escupir' y 'pegar'); y en 7 c, de secundaria, también los verbos subrayados ('enzarzarse', 'pegar') expresan el modo a través de la semántica del verbo (SMO). Cabe destacar que el verbo *enzarzarse* es muy preciso y de baja frecuencia, lo que revela un dominio léxico propio de los grupos de más edad y probablemente imposible de encontrar en primaria, nivel donde los verbos de este tipo (SMO) suelen ser más comunes, como 'pegar' o 'empujar', con una semántica "débil" en la expresión del movimiento (del modo, en este caso).

Al respecto, hay que mencionar que en estos tipos de predicados, focalizados exclusivamente en la semántica del verbo, se revela una amplia gama de riqueza léxica que, aunque no ha sido objeto de este estudio, obliga a reflexionar sobre las distintas dimensiones que intervienen en el análisis de la expresión del movimiento. Es decir, se observa que los grupos menores construyen predicados dinámicos más simples (en términos de componentes), lo que era esperable desde una perspectiva evolutiva. Pero estos predicados simples pueden reflejar distintos grados de dominio léxico y especificidad en la descripción del movimiento (desde lo más vago como 'pegar' hasta lo más preciso, como 'zarandear' o 'garrulear') lo que sugeriría plantear, en una futura investigación, el estudio de los predicados no solo desde el punto de vista de su constitución sino también desde el punto de vista de la semántica de los verbos.

Los mayores, en tanto, muestran cierta tendencia mayor a expresar el modo no solo mediante la semántica del verbo, sino también en los componentes anexos (SCM: entre 10% y 14% en ambos grupos y modalidades), lo que se muestra en los ejemplos 8 a y 8 b, de bachillerato y adultos respectivamente.

(7)

a. Un día que estaba en mi casa ví que estaban mis amigos en una cancha de baloncesto. Entonces pensé en irme con ellos. Más tarde bajé y me puse a jugar. Luego bajó un amigo mío, unos años más pequeño (pj12mnw).

b. Un día yo me peleé con un compañero. Empezo él, le escupió a mi amigo y sin acerle nada. Despues, en la clase que hay por la tarde, mi amigo dijo que le pegaramos y yo le dije que no (pg10mnw).

c. Todo empezó cuando un compañero mío de mi clase empezó a insultarme desde el principio del colegio. Y así... y así estábamos los dos enzarzados siempre y insultándonos siempre cada uno. Hasta que un día decidí, decidimos, pues ya estaba yo harto, y decidimos ya que lo decidiéramos ya directamente. Ese día nos habíamos enzarzado dos veces y nos habían reñido ya. Y nos habían

apuntado ya varias veces... Dijimos a la salida, pero yo no puedo esperar más porque él ya no paraba de insultarme, así que le pegué (pj17mns).

(8)

a. ... Estuvimos unos minutos viendo las cosas que vendía y después nos fuimos hacia el banco para volvernos a encontrar con las demás, pero esto no fue así ya que cuando doblabamos la esquina tuve un encuentro bastante desagradable con unos “niños” que iban haciéndose los graciosos por todo el Bulevar, riéndose de la gente y echándoles espuma (nieve artificial). Yo iba tranquilamente charlando con mi amiga cuando uno de ellos se me acercó... (ph12fnw).

b. ... Pasamos el día jugando, pero al día siguiente vino aquella niña con la mano escayolada diciendo que yo se la había roto. Yo sabía que no era verdad. Además de que una amiga mía me había dicho que después, por la tarde, esa niña se había caído en un arroyo y que se había hecho daño en la muñeca. Pero ella le había dicho a su madre que la culpa era mía. Todas sus amigas empezaron a meterse conmigo, y yo no hacía otra cosa que pensar que el problema estaba en mi peso, que si no hubiera pesado tanto no le habría empujado con tanta fuerza... (ps08fnw).

En segundo lugar, están los dos predicados dinámicos que expresan propiedades más específicas y menos comunes del movimiento: objeto o instrumento (SCOB) y origen/destino/causa (SCOR), y lo hacen tanto a través de la semántica del verbo como a través de los componentes anexos. Ambos tipos de predicados muestran un aumento regular con la edad en las dos modalidades, lo que permite distinguir una diferencia bastante clara entre los dos grupos de menor edad y los dos grupos mayores. En el caso de SCOB, los grupos menores lo usan en un porcentaje que ronda el 6% en las dos modalidades, mientras que los grupos mayores muestran entre un 12% y un 14% de estos predicados en ambas modalidades.

En el caso de SCOR, el comportamiento es bastante similar, aunque con diferencias un poco más pronunciadas entre los grupos menores y mayores (que sin embargo no alcanzan a ser estadísticamente significativas, como se ha explicado): en primaria y secundaria su aparición va entre el 3% y el 5%, mientras que en bachillerato y adultos se ubica entre el 15% y el 17%. Estos resultados son consistentes con lo expresado más arriba en cuanto a que los grupos mayores muestran una mayor capacidad para expresar el movimiento no solo mediante formulaciones más complejas sino también con significados más específicos. Sin embargo, hay que mencionar el hecho de que estos predicados pueden ser expresiones dinámicas bastante comunes sin demasiada especificidad léxica.

En el caso de SCOB se trata de expresiones como “echar espuma (a la gente)”, “rayar el coche”, “echarle dinero (a una máquina)”, como se ilustra en (9) y en el caso de SCOR, son expresiones tales como “salir a la calle” o “pasar por un quiosco” (10). Obviamente su mayor presencia en los grupos mayores no señala necesariamente una incapacidad de los menores para estas construcciones sencillas, sino más bien, están fuertemente determinadas por las historias que los mayores decidieron contar, especialmente los de bachillerato, situadas en una mayor diversidad de espacios y asumiendo una mayor complejidad de escenarios y desplazamientos en sus textos.

(9)

Y, bueno, la máquina estaba, estaba curiosa. la usaba todo el mundo. Pero llegó un día el punto en el que tú echabas el dinero y te devolvía la cosa o no te la devolvía uno sí otro no uno sí otro no era cosa de uno dos uno treslas que... las que no devolvía el cambio (ps19mns).

(10)

Entonces continúa caminando y al pasar por un quiosco empieza a buscar con la mirada los... las revistas y los titulares de los periódicos (ps17fns).

Por último, están los predicados dinámicos metafóricos (PDM), que no provienen de ninguna categorización dada por la bibliografía sobre el tema, sino que surgen exclusivamente de la evidencia contenida en la muestra. En realidad, es una categoría que pertenece más bien al ámbito del análisis léxico, no contemplado en esta investigación. Sin embargo, fue analizada porque emergió como un elemento interesante en las descripciones espaciales de la muestra. Son predicados que aluden, de manera metafórica, a movimientos en el espacio y revelan un aumento bastante claro conforme aumenta la edad de los sujetos, tal como se muestra en el ejemplo 11, extraído de un texto muy ilustrativo de este fenómeno en los grupos mayores. Es el único tipo de predicado que, como se ha adelantado, arroja diferencias estadísticamente significativas entre los grupos: $F(3, 64) = 2.879, p. < 0.043$ en la modalidad oral y $F(3, 64) = 2.823, p. < 0.046$ en la modalidad escrita. El grupo de menor edad muestra nula presencia de predicados relativos al espacio de naturaleza metafórica, tanto en la modalidad oral como en la escrita. El grupo que le sigue, secundaria, revela bastante distancia del primero, con un porcentaje de entre 9% y 10% de predicados metafóricos. Esta tendencia creciente se mantiene en los grupos mayores: 17% y 23% en bachillerato y 24% y 22% en adultos. Las diferencias entre las modalidades no parecen importantes y no se presentan de manera homogénea en las distintas edades, lo que hace difícil su interpretación (en secundaria y adultos la diferencia entre modalidades prácticamente no existe, mientras que en bachillerato es más relevante). Este resultado es consistente con los de otros estudios que sugieren que la complejidad semántica implicada en el uso de estas metáforas solo se comienza a manifestar en la adolescencia (después de los 12 años) y experimenta un aumento notable y sostenido durante los años posteriores (Berman y Nir-Sagiv, 2007).

(11)

Yo por aquel entonces había llegado a mi ultimo escalón de humanidad, había tocado fondo... Un fondo oscuro, un fondo solitario, un fondo sin escrúpulos. Y lo realmente patético es que yo me sentía bien, me sentía realizado, sin ningún remordimiento, ni ninguna pena para con ella. Que podía ser ella o podía ser cualquier persona a la que nos apeteciera hundir, porque era lo que hacíamos: hundir a la gente (ph18mnw).

En suma, se manifiesta un efecto evolutivo claro en el uso de predicados metafóricos que aluden al movimiento. En cuanto a los demás predicados, se observan ciertas tendencias evolutivas, aunque no significativas. Dichas tendencias muestran que los grupos más jóvenes utilizan más frecuentemente los predicados dinámicos que refieren al movimiento sin hacer mención de sus características específicas.

Consecuentemente, los grupos mayores tienen un dominio mayor de los predicados que expresan el movimiento de manera más enriquecida y compleja, tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos.

En cuanto a los demás predicados analizados en la muestra pero que no fueron objeto del análisis cuantitativo posterior, puede afirmarse que la tendencia es similar. Los más complejos en cuanto al grado de especificidad que alcanzan en las descripciones espaciales son, aunque muy escasos, más frecuentes en los grupos de más edad. A continuación se reproducen algunos de los ejemplos más interesantes, desde el punto de vista de la construcción de los predicados, tanto por la semántica de los verbos como por sus componentes anexos. Todos pertenecen a textos de los grupos de bachillerato y adultos, salvo el penúltimo (16 a) que fue extraído de un texto de primaria. En el ejemplo 12 se muestra un predicado dinámico por la semántica del verbo que incluye al menos dos de los rasgos que describen el movimiento (SRR) que en este caso son el modo y la dirección (el verbo es 'escurrir'); en (13) el predicado es dinámico tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos y da cuenta de la dirección y del modo del movimiento (SCDIMO); en (14) se ilustra el mismo tipo de predicado pero los rasgos que expresa son modo y origen/destino (SCMOOR); en (15) nuevamente tenemos el mismo tipo de predicado pero con los rasgos de modo y causa/objeto (SCMOOB); y por último, en (16) hay dos ejemplos de un predicado dinámico tanto por la semántica del verbo como por los componentes anexos que da cuenta de al menos tres rasgos del movimiento (SCRRR): en (a) estos rasgos son dirección, modo y objeto ('achuchar la cabeza contra la mesa') y en (b) las propiedades del movimiento que se expresan son instrumento, origen y destino ('jugar con el borrador a meterlo en la papelería desde la otra punta de la clase').

(12)

Y luego unas amigas de mi clase me contaron que que... por lo visto que la habían visto caerse en un albergue, en un lago que se había escurrido antes y que se había caído y que se había hecho daño en la mano (ps08fns).

(13)

Y las profesoras nos estaban ayudando. Estaban en la parte de abajo y nos ayudaban, más o menos, a ir bajando una a una... (ps08fns).

(14)

Y al poco llegó un profesor jesuita y nos mandó que nos fuéramos de allí en direcciones contrarias (ps05mnw).

(15)

Empezamos a pelearnos y le pegué una patada al radiador (ph14mnw).

(16)

a. Y luego mi amigo le cogió la cabeza y se la achuchó contra la mesa (pg20mnw).

b. Estabamos un día dándoles patadas a las sillas, pero no para romperlas, sino que simplemente moviéndolas, desplazándolas, y jugando con el borrador a meterlo en la papelería desde la otra punta de la clase (ps13mns).

5.3 Referencia temporal

5.3.1 Distribución general de la referencia temporal

El análisis de la referencia temporal que se presenta a continuación considera las expresiones de carácter no morfológico (es decir, marcas tales como adverbios, frases preposicionales y cláusulas) que sitúan cronológicamente los sucesos y los estados narrados. Como se ha explicado en un capítulo anterior, el estudio de la referencia temporal distinguía, en un primer momento, tres grandes funciones asociadas a estas marcas: establecimiento de *marco temporal (MT)* introducción de *sucesos puntuales (SP)* y *recurrencia de marco temporal (RMT)* o de *suceso puntual (RSP)*.

Los marcos temporales son expresiones del tipo “durante las vacaciones” o “cuando yo estaba en Primero” que establecen un período relativamente extenso dentro del cual se sucederán acontecimientos y estados también marcados temporalmente. Requieren un cierto dominio de organización del discurso, por lo cual su aparición es escasa y se manifiestan principalmente entre los sujetos de mayor edad. Los sucesos puntuales, en cambio, no tienen este carácter durativo y “abierto”, y pueden o no situarse dentro de un marco como los señalados anteriormente.

En términos formales son estructuras como las de los marcos (adverbios, frases preposicionales y cláusulas) del tipo “el día de reyes” o “cuando di mi examen”, pero únicamente con la función de marcar un suceso único e independiente, no incluido en un periodo mayor. La recurrencia, por último, analiza los referentes de temporalidad (cualquiera de los dos expuestos anteriormente) que aparecen por segunda vez en el texto. A diferencia de lo que ocurre con la referencia personal, la recurrencia de los marcos o sucesos temporales es muy escasa, más aun que la recurrencia de la referencia espacial, y solo se vuelve necesaria en los textos muy largos. Requiere que el hablante perciba la necesidad de recordarle al interlocutor una determinada referencia temporal ya introducida en el relato.

No obstante la intención original de hacer estas tres distinciones, durante el análisis de los datos, la presencia de los marcos temporales y de la recurrencia (ya fuera de marcos o de sucesos puntuales) se reveló tan exigua que no fue posible contemplar estos fenómenos, separadamente, en el análisis cuantitativo. Para resolverlo, se agruparon las tres categorías –que, por cierto, se realizan mediante las mismas formas lingüísticas– en una sola: *marca temporal (MT)*, cuyos resultados se presentan a continuación (Tabla 5.8 y Figuras 5.15 A y 5.15 B). Más adelante en este capítulo se comentarán e ilustrarán brevemente también los fenómenos que no fueron contemplados en el análisis cuantitativo.

Tabla 5.8

Distribución general de referentes temporales. Medias grupales y medias de proporciones por el número de cláusulas.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Media grupal	3,3	3,1	4,2	4,9	7,7	8,9	8,1	5,9
Proporción refs./cl.	0,17	0,22	0,14	0,17	0,16	0,2	0,15	0,12

La distribución general de los referentes temporales (MT) se calcula dividiendo el número de estas expresiones por el total de cláusulas del texto, lo que luego permite establecer la media grupal de estas proporciones. Los resultados de la referencia temporal muestran un comportamiento diferente al de la referencia espacial, como se observa en la tabla 5.8. En efecto, la media de referentes por grupo aumenta con la edad, lo que equivale a decir que aumenta en directa relación con la extensión de los textos, mientras que la media de las locaciones espaciales se mantenía prácticamente invariable, a pesar de la creciente extensión de los textos.

En cambio, la proporción de referentes temporales sobre el número de cláusulas de los textos muestra poca variación entre las edades en la modalidad oral, aunque sí experimenta ciertos cambios en la modalidad escrita, lo cual queda bien ilustrado en las figuras 5.15 A y 5.15 B. Consecuentemente, las pruebas ANOVA revelan que el efecto de la edad no es significativo para esta variable en los textos orales $F(3, 76) = 0,085$, $p. = 0,968$ y, en cambio, sí lo es en los escritos $F(3, 76) = 4,697$, $p. < 0,005$. El análisis *post hoc* HSD de Tukey permite confirmar que los subconjuntos homogéneos en la modalidad escrita se conforman, de un lado por los grupos de primaria, secundaria y bachillerato y, del otro, por el grupo de adultos. En otras palabras, este grupo muestra un descenso notable y estadísticamente significativo en la frecuencia de las marcas de temporalidad de sus textos escritos, lo cual replica resultados similares respecto de las locaciones espaciales (no así de los predicados dinámicos, como se describió antes) y de el mantenimiento de la referencia personal (lo que se mostró en un apartado anterior).

Los demás grupos, a diferencia del grupo de adultos, aumentan ligeramente la frecuencia de referentes temporales cuando escriben, aunque dicho aumento no es importante. De hecho, la prueba ANOVA de medidas repetidas no revela diferencias estadísticamente significativas ni interacción entre las dos modalidades, lo cual señala que esta variable no se ve modificada de manera relevante, al menos en tres de los grupos estudiados, por los requerimientos de la escritura.

Esto se confirma también en las figuras 5.15 A y 5.15 B que ilustran bien el modo en que los grupos siguen un patrón similar en la modalidad oral y en la escrita: primaria presenta una proporción alta, que disminuye en secundaria, aumenta un poco en bachillerato y vuelve a descender en adultos. Este patrón se repite de manera muy similar en el desempeño escrito, aunque con diferencias más pronunciadas entre los grupos.

Lo anterior se traduce en que todos los grupos presentan alrededor de 1 marca de suceso temporal cada 6 o 7 cláusulas en sus textos orales. En los escritos, todos los grupos aumentan ligeramente la proporción de expresiones temporales a 1 marca cada

5 cláusulas, a excepción de los adultos, que disminuyen a la razón de 1 marca cada 8 cláusulas. Este descenso se relaciona con los rasgos altamente reflexivos (rasgos compartidos con otros géneros discursivos, como la exposición) adoptados por los adultos en general, pero particularmente en la modalidad escrita. Por otro lado, los niños suelen hacer un procesamiento de la información en el plano oracional, incluyendo una marca temporal casi en relación con cada cláusula, lo que explica su mayor presencia (Berman y Slobin, 1994).

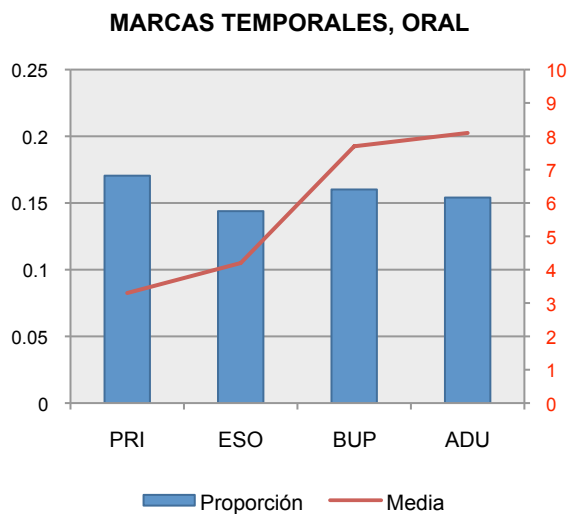
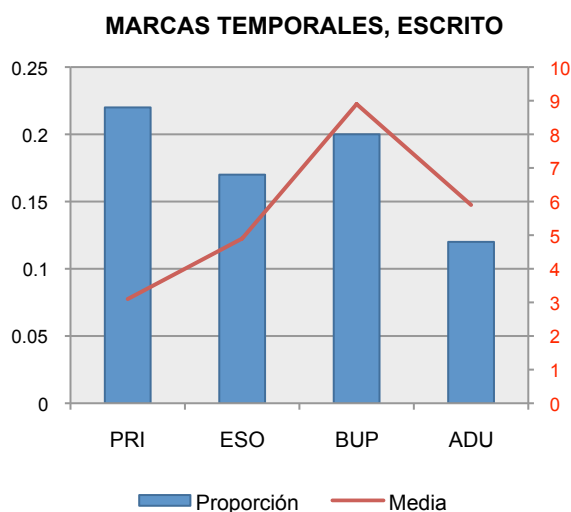


Figura 5.15. A. Distribución de referentes que aluden a sucesos temporales, modalidad oral. Media grupal de referentes y media grupal de proporciones sobre el número de cláusulas del texto.



B. Distribución de referentes que aluden a sucesos temporales, modalidad escrita. Media grupal de referentes y media grupal de proporciones sobre el número de cláusulas del texto.

Nota. El eje principal (a la izquierda de los gráficos) contiene los datos de la *proporción* de referentes por cláusula, en gráfico de columnas y escala de 0 a 2,25; y el eje secundario (a la derecha de los gráficos) contiene los datos de la *media* de referentes temporales de los textos, en gráfico de línea y escala de 0 a 10.

En el apartado sobre referencia espacial se dijo que había dos dimensiones relevantes para interpretar los resultados de la distribución de locaciones en los textos: el tema –vinculado con la configuración del espacio– y la estructura. Aunque el tema estaba inicialmente determinado por la tarea pedida (referirse a conflictos vividos, similares a los que mostraba el vídeo) se observó que los textos variaban mucho en las locaciones, según los sujetos hubieran decidido contar historias de barrio, de la calle, de la escuela o simplemente conflictos más íntimos, no particularmente explícitos respecto del espacio. En cierto sentido, cuanto más amplio y distante del sujeto resultaba el marco espacial dado a la historia, mayor riqueza y complejidad en el uso de las locaciones.

En el caso de la referencia temporal ocurre algo similar. Si bien el tema escogido por los sujetos (derivado de la tarea pedida) sitúa necesariamente los sucesos en el pasado, la frecuencia de las marcas temporales no morfológicas se ve afectada por la distancia cronológica que separa los sucesos narrados entre sí y también por la distancia entre estos y el momento en se narran. En otras palabras, desde el punto de vista de la configuración textual de la referencia temporal, un texto cuya historia sucede en unos pocos minutos o en un día es muy diferente de un texto que narra sucesos acontecidos a lo largo de cuatro años. Así, más allá de los promedios generales de estas marcas en la muestra, que revelan una variación leve entre los grupos en la modalidad oral y una variación un poco mayor en la modalidad escrita fundamentalmente

determinada por el comportamiento de uno de los grupos, es importante observar más cualitativamente las particularidades que suscitan estas modificaciones en los textos.

En cuanto a la estructura, y de modo similar a lo dicho en relación con las locaciones espaciales, resultan muy relevantes para el análisis de la temporalidad los tipos de estructura u organización interna que se manifiestan en las narraciones a través de los grupos. La estructura se abordará detenidamente en un capítulo próximo, destinado a la relación entre referentes temporales y estructura narrativa pero, en breve, se puede adelantar que los textos de todas las edades más típicamente narrativos, con abundancia de episodios y numerosas cláusulas destinadas a la complicación, suelen presentar una mayor riqueza en el uso de referentes de temporalidad. Se trata de marcas que están *dentro* de la historia (la única historia), concepto que será ilustrado más adelante, cuando se comenten los resultados de las formas lingüísticas que asume la referencia temporal.

En cambio, los textos en que predominan las evaluaciones o las partes sin estructura narrativa (como algunos textos del grupo adulto) presentan pocas referencias temporales, y particularmente pocas marcas no morfológicas de temporalidad, que son el objeto de este capítulo (recordemos que la temporalidad está doblemente marcada en los textos, y que las expresiones temporales no morfológicas – adverbios, frases, cláusulas– solo vienen a reforzar, explicitar o demarcar lo que transmite la morfología). Por último, también los textos que exhiben una estructura menos unificada y canónica, en la que se suceden dos o más historias breves, suelen contener una mayor cantidad de marcas temporales que sirven para enmarcar los hechos narrados. En este caso, se trata de marcas que, en cierto sentido, están *fuera* de la historia, o que funcionan como ordenadoras y demarcadoras entre las distintas historias que se narran en un mismo texto.

Teniendo en cuenta estas dos dimensiones (tema asociado a la configuración temporal y estructura) se puede trazar un perfil que contribuye a una mejor comprensión del modo en que se expresa el fenómeno de la temporalidad en los textos de la muestra. Por un lado, se puede identificar textos con una estructura narrativa desdibujada en los que predominan las reflexiones, las descripciones y se manifiestan con frecuencia los rasgos propios del género expositivo. En estos textos, ilustrados en el ejemplo 1 y presentes solo en los dos grupos mayores, el conflicto (o la problemática) se expresa a través de la interioridad del narrador quien no suele situar los hechos en un marco temporal explícito y más bien reflexiona y describe sucesos o situaciones. Este tipo de textos, si bien son minoritarios, alcanzan una presencia importante en el grupo adulto, modalidad escrita, lo que contribuye al notorio descenso en el uso de recursos propios de lo narrativo, como marcas de referencia temporal y espacial.

En segundo lugar, están los textos típicamente narrativos con predominio de las secuencias de acciones y focalizados en un conflicto personal de corta duración que abunda en detalles sobre la interacción verbal o física de los actantes. Dichos textos, representados en (2) muestran escasa presencia de referentes temporales y son frecuentes entre los estudiantes de primaria, y en menor medida, de secundaria. En tercer lugar, se encuentran los textos que tienen un uso mayor de marcas para los referentes temporales porque los sucesos se abordan con una perspectiva un poco mayor que en el caso anterior. En ocasiones, el tiempo que transcurre entre los hechos es breve, como en el ejemplo 3, y en ocasiones, se trata de una duración mucho mayor, como en el ejemplo 4, pero en ambos casos la mirada del narrador es relativamente global o panorámica respecto de los hechos, lo cual denota un mayor dominio y

aparecen más recursos lingüísticos destinados a demarcar temporalmente el relato. Estos textos son frecuentes en el grupo de secundaria, aunque pueden hallarse en todas las edades.

Finalmente, están los textos también típicamente narrativos con un conflicto principal tratado con más distancia y amplia perspectiva, que no abundan en los detalles de las interacciones, sino que comprometen acciones sucesivas en un lapso amplio de duración, con lo cual despliegan numerosas, precisas y variadas expresiones para referir al tiempo. Además, el periodo de duración de la historia se ve intercalado, a veces, con evaluaciones del narrador que lo hacen desplazarse en el eje temporal hacia el presente y luego de regreso hacia el pasado. Estos textos, representados en el ejemplo 5, son frecuentes en los informantes de más edad, principalmente en el grupo de bachillerato y, en menor medida, en el de los adultos.

(1)

En lo que se refiere a historias o experiencias que yo he vivido y que reflejan situaciones reflejadas en el vídeo, tengo muy variadas, pero no sólo del ambiente educativo, sino también experiencias del ambiente social, que no he vivido directamente, pero que han sido evidentes. La primera experiencia que recuerdo es un tipo de discriminación intelectual. Con ello, me refiero a que el profesor nos etiquetaba a los alumnos por inteligentes o más torpes; y lo demostraba resaltando y valorando siempre a aquellos alumnos que acababan pronto sus actividades y realizaban buenos exámenes. Y por el contrario, desprestigiaba a los que tenían dificultad para resolver ciertos problemas de aprendizaje. En cuanto a discriminaciones entre compañeros, más que por razones de raza, eran por la forma de vestir, por la imagen que tenían de tí (si eras inteligente, líder...), por el status económico... Y se hacían grupitos según estas diferencias, sin respetar y tolerar a los compañeros. También se daban actitudes agresivas, entre los compañeros, y de las palabras se llegaban a las manos, por cosas insignificantes. En las relaciones que se establecen fuera del contexto escolar, se dan a menudo situaciones que demuestran la poca importancia que se le da a los valores sociales:

- En el trato con la gente: poca educación.
- No se respeta algunas veces las decisiones de otra persona .
- Poca tolerancia: situaciones en las que se llega a insultar a personas por esperar unos segundos más en un semáforo.
- Cuando la gente se adueña de cosas que no le pertenecen (se encuentran algo que no les pertenece y aún sabiendo de quien es se la quedan).
- Experiencias con grupos de gente que han rechazado a otras personas y no les ha permitido integrarse por no tener gustos comunes o por pensar de forma diferente (pu15fnw).

(2)

Un día en el recreo estaba jugando con mis amigos a pillar y pille a un niño. Entonces decían que no lo había pillado y se enfadaban conmigo y no me dejaban jugar. Entonces me fui con otros amigos de otra clase a jugar con ellos y mis otros amigos siguieron jugando a pillar (pg02mnw).

(3)

Un día, en un control cuando lo estaba haciendo empezó el niño de atrás a preguntarme preguntas sobre el control e intentaba mirar. Yo le dije que no le iba a decir nada pero

estaba todo el rato preguntandome y no me dejaba tranquilo. También le pregunto a una niña que estaba al lado de él pero tampoco se lo decía. Entonces el niño tenía el libro de la asignatura de ese control y de vez en cuando miraba y se copiaba. Cuando terminé seguía preguntandome preguntas pero yo no se las decía. Como yo no se las decía, el seguía copiandose del libro y cuando lo terminó lo entregó (pj18mnw).

(4)

Hace tiempo vino a mi barrio a vivir un niño que era de color. A este niño le costaba mucho hacer amigos y jugar con los demás. Cuando se salía a la calle el chico estaba solo y se aburría mucho. Un día me pidió que si quería jugar con el y yo le dije que sí. Yo me lo pasaba bien con el porque le gustaba la mayoría de juegos que me gustan a mi. Lo malo fue que cuando yo estaba con el, los demás chicos no querían jugar con el porque decían era negro y no sabía jugar a nada. Al final el chico consiguió integrarse en el barrio como si fuera un chico normal, pero tuvo que pasar por muchas cosas antes como, insultos, peleas, discriminaciones, etc. ...(pj20mnw).

(5)

Voy a hablar sobre como dejé de creer ciegamente en que la amistad era más importante que muchas otras cosas. En el último curso del colegio, conocí a una nueva chica y en poco tiempo llegamos a ser muy amigas. Estábamos siempre juntas, íbamos con frecuencia a casa de la otra, si teníamos algo importante que contarnos, nos llamábamos por teléfono, etc. Ahora pienso que incluso nos volcamos una demasiado en la otra porque quizás le diéramos un poco la espalda a personas que también querían compartir esas cosas con nosotras. Cuando íbamos a entrar en el instituto, ella fue aceptada en uno cercano a nuestras casas y yo, en un principio, sólo fui aceptada en uno que hay fuera de la ciudad. Este fue un hecho que nos hizo pasarlo mal, porque pensábamos que nos distanciaríamos, pero finalmente, yo entré en el mismo que ella y por suerte, incluso en la misma clase. Todo iba muy bien al principio: nos sentábamos juntas, seguíamos saliendo con frecuencia. Pero después todo empezó a cambiar. Y me dí cuenta como en los recreos, cambios de horas, cuando quedaba algún asiento libre, prefería estar con otras chicas. Ella seguía siendo simpática conmigo y no parecía encontrarse mal cuando estábamos juntas, pero cuando me encontraba a algunos amigos suyos me preguntaban que si ya no nos juntábamos porque siempre la veían con otra chica y nunca conmigo. Y yo no sabía que responder porque no tenía otra amiga como ella. Con el tiempo, todo se fue aclarando y las dos nos dimos cuenta de que quizás no encajábamos tan bien como creíamos. Y cada una empezó a tomar distintos caminos y salir con diferente gente. Estoy segura de que yo lo pasé peor que ella porque durante algún tiempo me sentí sola, desilusionada y engañada, aunque después conseguí superarlo. Durante este período, no lograba encajar bien con las chicas de mi clase, porque siempre la preferían a ella, que era más guapa, simpática y divertida. Pero hubo gente que me ayudó y demostraron que sí tenía amigos de verdad. Ahora, cuando nos vemos, nos saludamos y poco más, aunque a veces me da la impresión de que se siente un poco mal porque sabe lo que pasé. Y como si quisiera, aunque le da vergüenza, venir y hablar conmigo, como haría cualquier otra persona, aunque no fuera una gran amiga. Yo casi prefiero que todo siga así, porque ahora me encuentro bien y no quiero recordar aquellos malos ratos (ph02fnw).

Tabla 5.9

Análisis de la marcas de referencia temporal que se observan en los ejemplos 1 a 5

	Texto 1 (ADU)	Texto 2 (PRI)	Texto 3 (ESO)	Texto 4 (ESO)	Texto 5 (BAC)
Cláusulas	43	9	20	23	75
Marcas de referentes temporales	1	1	5	5	28
Proporción de refs./cláusula	$1/43 = 0,023$ (1 marca cada 43 cláusulas)	$1/9 = 0,111$ (1 marca cada 9 cláusulas)	$5/20 = 0,25$ (1 marca cada 4 cláusulas)	$5/23 = 0,217$ (1 marca cada 4,6 cláusulas)	$28/75 = 0,373$ (1 marca cada 3 cláusulas)

Como se puede apreciar, los ejemplares seleccionados y analizados en la tabla 5.9 presentan cifras un poco distintas a las de los promedios generales, presentados en la tabla 5.8, justamente porque se trata de casos particulares, y algunos de ellos se ubican en el extremo del *continuum* temático con que se manifiesta la referencia al tiempo en los textos estudiados. Así, y de modo similar a lo dicho en relación con las locaciones, los textos de la muestra se pueden agrupar en las cuatro categorías que se representan en la figura 5.16, cuyas características determinan significativamente el modo en que se manifiesta la referencia temporal en las edades estudiadas.

Lógicamente, también hay textos difíciles de clasificar, que son narrativos pero a la vez muy reflexivos, o que por razones particulares presentan pocas marcas de referentes temporales aunque transcurran en un tiempo relativamente largo. Aun así, la mayoría se puede clasificar fácilmente en estos cuatro grupos, de tal modo que cuanto más a la izquierda de la figura se ubica un texto, menos explícito es para hacer referencia al tiempo, y cuanto más a la derecha, más recursos lingüísticos despliega con esta finalidad.

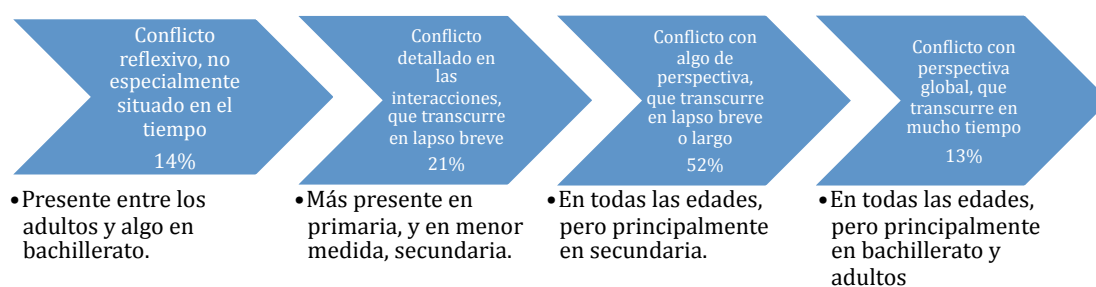


Figura 5.16 Representación de las opciones temáticas vinculadas a la configuración de la referencia temporal de los textos.

Nota. Las cifras indican el porcentaje de textos, del total de la muestra (160), que se encuentra en cada categoría.

5.3.2 Formas lingüísticas y funciones de la referencia temporal

Las formas y funciones propias de la dimensión temporal contempladas en el análisis son las que se muestran en la tabla 5.10 y se desglosan del siguiente modo: en cuanto a su realización, adverbio (ADV), cláusula temporal (CT), frase preposicional simple (FPS) y frase preposicional compleja (FPC); en cuanto a su relación con el contexto, endofóricas (END, exofóricas (EXO) o expresiones que no resultan evidentemente endofóricas ni exofóricas (NEE); y en cuanto a la expresión de la secuencia temporal narrativa, delimitan eventos que conforman una secuencia de acciones (SEC), o más bien describen sucesos en función de simultaneidad (SIM) o no se pueden considerar ni como parte de eventos secuenciales ni simultáneos (NSS). Tal como se ha explicado en la exposición metodológica, las categorías de análisis contemplaban también otras distinciones cuyos resultados no serán finalmente expuestos aquí porque, dada su escasa aparición, no fueron objeto de análisis cuantitativo: frases adverbiales, oraciones temporales simples y complejas, complejos adverbiales-clausales, etc. (es por esta razón que algunos de los datos que se presentan a continuación muestran totales inferiores al 100%).

Recordemos que para obtener estos resultados se dividió el resultado de cada tipo de marca de referencia temporal (MT, de cada sujeto) por el número total MT del sujeto, cuyos resultados generales se presentaron en el apartado anterior. Esta operación dio como resultado proporciones por sujeto con las que luego se calcularon medias grupales. Estas medias fueron comparadas para obtener la significatividad estadística de las diferencias intergrupales y están expresadas en los porcentajes que se muestran en las siguientes tablas y figuras.

Tabla 5.10

Distribución de las formas lingüísticas para referir al tiempo. Porcentajes sobre el total de marcas de referentes temporales.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
ADV	48,51	28,83	17,97	10,55	27,86	30,83	25,84	16,81
CT	9,84	20,58	24,27	22,98	8,60	11,47	19,29	20,17
FPS	24,14	42,33	34,52	45,26	38,19	32,34	36,22	39,91
FPC	16,51	6,42	17,24	16,13	16,44	17,43	21,10	21,68
EXO	2,67	8,75	10,91	14,01	14,78	13,25	16,52	15,34
END	27,07	43,08	40,72	36,26	38,51	39,81	18,58	23,36
NEE	68,22	43,17	47,54	49,73	46,71	46,39	60,36	48,52
SEC	59,12	68,42	45,28	50,38	30,85	40,98	30,10	26,38
SIM	25,93	17,83	37,81	37,49	34,14	20,07	33,53	33,02
NSS	13,33	7,08	12,80	10,80	27,61	29,56	33,23	25,92

5.3.2.1 Realización

Tal como se observa en la tabla 5.10 y las figuras 5.17 A y 5.17 B, la forma predominante en la mayoría de los sujetos mayores de 12 años (es decir, de los tres grupos de más edad) para la expresión de la referencia temporal es la FPS (estos tres grupos la prefieren en un porcentaje cercano al 36%). En segundo lugar se encuentran los adverbios, que son bastante frecuentes en todos los grupos, pero particularmente entre los sujetos de menos edad, quienes alcanzan casi un 50% de uso de adverbios en la modalidad oral. Entre todas las categorías de realización que aquí se presentan, las pruebas de varianza ANOVA solo muestran resultados estadísticamente significativos para esta variable en la modalidad oral $F(3, 76) = 3,369, p. < ,023$ (si bien la diferencia entre en el uso de adverbios no alcanza a ser significativa en la modalidad escrita, es la diferencia más importante de todas las de esta categoría $F(3, 76) = 2,260, p. < ,088$). Las cláusulas temporales y las frases preposicionales complejas se manifiestan con porcentajes de alrededor del 18% en promedio, a excepción del grupo menor. Entre las dos modalidades las diferencias tampoco resultan significativas, aunque se puede observar que, en general, el uso de adverbios es menor en la modalidad escrita en casi todos los grupos. Esto se explica por el hecho de que en la modalidad oral los textos suelen ser más imprecisos respecto de la definición de los sucesos en el tiempo.

Además, durante la escritura los sujetos tienen más tiempo para reflexionar y recordar con mayor exactitud el momento de los sucesos narrados. Así por ejemplo, encontramos más expresiones del tipo ‘antes’, ‘luego’, ‘después’, en los textos orales, mientras que en los escritos estas formas pueden ser reemplazadas por otras tales como ‘en el último curso’ o ‘una semana más tarde’.

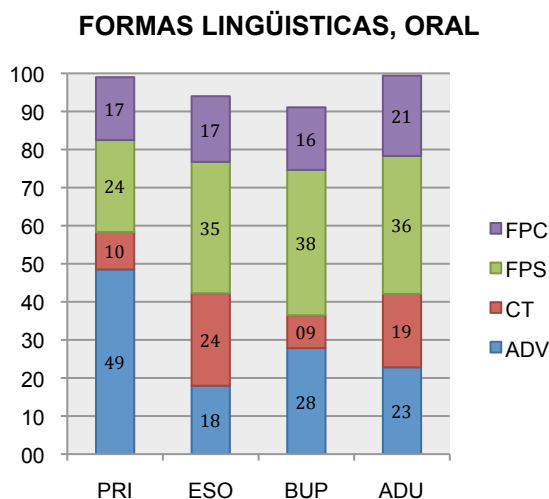
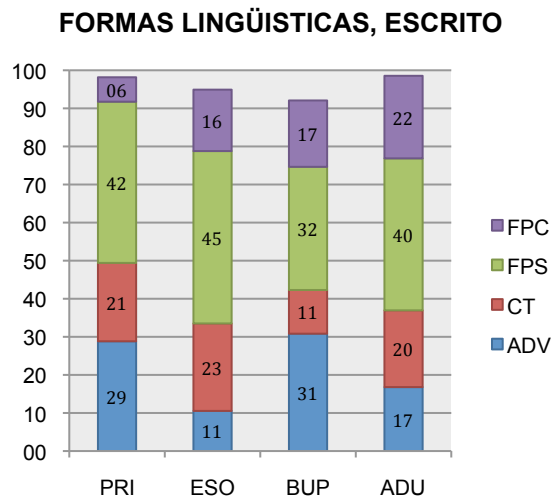


Figura 5.17 A. Formas lingüísticas para la expresión de referentes temporales, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes temporales introducidos.



B. Formas lingüísticas para la expresión de referentes temporales, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes temporales introducidos.

5.3.2.2 Relación con el contexto

El análisis de la frecuencia con que las formas endo y exofóricas se manifiestan en la muestra partía del supuesto de que los menores utilizarían más formas exofóricas debido a una hipotética mayor dificultad para desvincularse de su contexto inmediato. Sin embargo, y tal como se grafica en las figuras 5.18 A y 5.18 B, los resultados permiten constatar una configuración un poco más compleja de estas formas y funciones discursivas a través de las edades estudiadas. La forma más frecuente en todos los grupos de la muestra es la llamada forma NEE, que alude a expresiones imposibles de clasificar como endofóricas o exofóricas, del tipo: ‘un día, estaba haciendo las tareas’ (referencia temporal imprecisa, no situada) o ‘a mí muchas veces me pasa eso, cuando quiero llamar a alguien que me gusta mucho’ (referencias temporales no vinculadas con un suceso introducido anteriormente ni tampoco referidos desde la situación temporal extralingüística del emisor, más propias de las evaluaciones que de las secuencias narrativas). Son expresiones temporales inespecíficas, que se revelan muy frecuentes en el grupo de menor edad y en el de los adultos.

En el caso de primaria, esto se explica por la tendencia de este grupo a focalizar los elementos narrativos en las acciones y darles poca cabida a las especificaciones temporales (y espaciales, como se vio en un apartado anterior), las que muchas veces se encuentran sugeridas implícitamente. Es un rasgo que aparece con cierta consistencia en este grupo e ilustra su dificultad para “tomar distancia” sobre los hechos narrados. En el caso del grupo de adultos, la importante presencia de estas expresiones se relaciona, nuevamente, con su tendencia a no situar temporalmente los sucesos en aquellos textos altamente reflexivos, con rasgos expositivos.

En la modalidad oral, los estudiantes de primaria y del grupo adulto tienen un desempeño similar respecto de esta variable y las diferencias entre los cuatro grupos resultan estadísticamente significativas $F(3, 76) = 4,278, p. < ,046$. Además, las pruebas

post hoc (de Tukey) corroboran que los subconjuntos homogéneos en la modalidad oral se conforman, de un lado por los grupos de primaria y adultos y del otro, por los grupos de secundaria y bachillerato. En la modalidad escrita los cuatro grupos tienden a acercarse sus desempeños respecto del uso de formas NEE, en particular debido al importante descenso que experimentan los menores y los mayores. Consecuentemente, no se registran diferencias significativas en esta modalidad ni tampoco entre las dos modalidades.

Luego, y contra lo presupuestado, encontramos que el grupo de menor edad es el que menos utiliza las referencias temporales exofóricas (3% y 9% en las dos modalidades), y, en cambio, estas aparecen mayoritariamente en el grupo de los adultos (17% en la modalidad oral), aunque en una proporción similar a los otros dos grupos mayores. La explicación es consistente con lo dicho en numerosas ocasiones anteriores respecto de los grupos mayores, en particular el de los adultos. El componente evaluativo de sus historias, muchas veces centradas en el presente, hacen que aparezca un mayor número de formas vinculadas con el contexto extralingüístico. No se registra significatividad estadística para las variaciones que experimentan estas variables en ninguna de las modalidades.

RELACIONES ENDO Y EXOFÓRICAS, ORAL

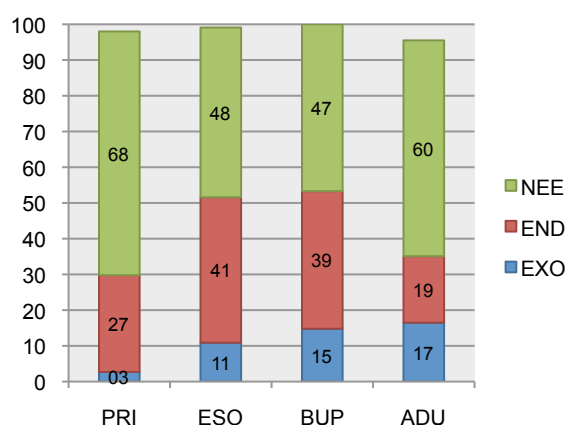
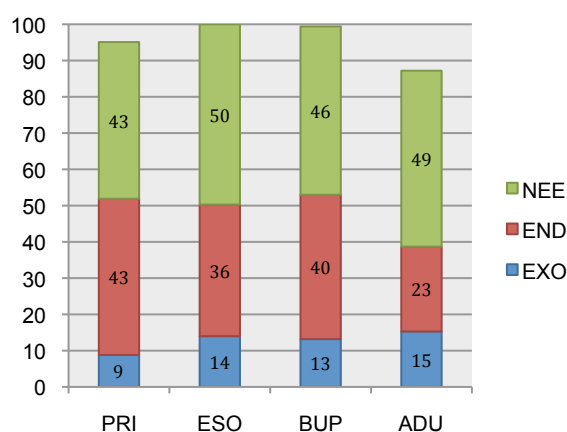


Figura 5.18 A. Formas exofóricas y endofóricas para la expresión de referentes temporales, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes temporales introducidos.

RELACIONES ENDO Y EXOFÓRICAS, ESCRITO



B. Formas exofóricas y endofóricas para la expresión de referentes temporales, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes temporales introducidos.

5.3.2.3 Expresión de las funciones de simultaneidad y secuencialidad

En esta dimensión se analizaron, en un principio, las siguientes categorías: expresiones que delimitan sucesos que forman parte de la secuencia narrativa (SEC), expresiones que describen sucesos que no forman parte en la secuencia narrativa sino que se constituyen en sucesos o estados simultáneos, es decir, se sitúan en un “segundo plano de la narración” (SIM), expresiones que describen sucesos que transcurren antes de que se desarrolle la secuencia narrativa principal (PRE), y expresiones que describen sucesos que transcurren después de terminada la secuencia narrativa principal (POS) y, por último, expresiones que describen sucesos que no se pueden clasificar en ninguna de las categorías anteriores, en general debido que se encuentran en textos que no presentan secuencia narrativa (NSS).

La idea era poder dar cuenta, en alguna medida, de cómo se manifiestan los distintos planos de la narración en las expresiones de temporalidad, en particular, observar el comportamiento de los planos secuenciales de la narración (primer plano) y de los planos que conforman el *background* de la historia, en que se describen los sucesos y estados en función de simultaneidad, propios de los fragmentos más descriptivos. Además se buscaba dar cuenta de aquellos referentes temporales que se ubican explícitamente fuera de la secuencia, ya sea antes o después de ella, porque ese fue un rasgo observado en algunos textos de los mayores, y se constató que eran textos con una estructura narrativa compleja y enriquecida.

Sin embargo, los referentes de este tipo resultaron ser muy escasos en la muestra, razón por la cual fue imposible considerarlos en el análisis cuantitativo. Valga destacar que esa complejidad se manifiesta exclusivamente en los textos de los grupos de más edad con una secuencia narrativa principal clara y bien desarrollada. Suelen involucrar una historia que transcurre en un lapso de tiempo relativamente extenso y

distante del momento presente del emisor, quien demuestra buen dominio de los recursos para intercalar sucesos que ocurrieron antes de la historia principal, a modo de antecedentes, y a la vez intercalar reflexiones o sucesos ocurridos en el presente o en un momento que se ubica entre los sucesos narrados y el presente.

Lo que sí se puede comentar desde el punto de vista cuantitativo, es que se observan diferencias importantes a través de las edades en lo que respecta a expresiones temporales para los sucesos integrados tanto en los planos secuenciales como en los simultáneos de la narrativa. Tal como se puede observar en las figuras 5.19 A y 5.19 B, los referentes temporales en los planos secuenciales son muy frecuentes en el grupo de menor edad (59% y 68%) y disminuyen gradualmente conforme aumenta la edad en las dos modalidades. Esto resulta consistente con otros resultados que ilustran la tendencia en el grupo más joven a centrarse en las acciones y dar poca información sobre los contextos espaciales y temporales en que esas acciones transcurren.

Al contrario, la frecuencia de referentes temporales destinados a expresar simultaneidad es baja en el grupo menor (26% y 18%) y aumenta sistemáticamente en la modalidad oral y de modo menos sistemático en la modalidad escrita, ya que es muy alta en secundaria (37%), vuelve a bajar en bachillerato casi al nivel de primaria (20%) y aumenta nuevamente entre los adultos (33%). Así, entre los grupos mayores la mayor frecuencia de expresiones temporales en función de simultaneidad se asocia con dos rasgos bien diferenciados: algunas de estas altas frecuencias están presentes en textos muy reflexivos, con una estructura narrativa un poco difusa y abundancia de descripciones, como se ilustra en el ejemplo 7. Los demás casos de alta frecuencia en expresiones de simultaneidad se encuentran en los textos de estructuras narrativas complejas y bien desarrolladas, con descripciones precisas y detalladas del escenario de los hechos narrados y de los personajes que intervienen, tal como se ilustra en el ejemplo 5, comentado más arriba, donde se combinan competentemente los usos que marcan la secuencia de acciones con los usos que sirven para la descripción de estados y hechos que se presentan simultáneamente. En este sentido, se observa nuevamente que se trata de sujetos con una mayor capacidad de vislumbrar el conjunto de la historia con mayor perspectiva, lo que les permite introducir reflexiones hechas desde el presente, descripciones de momentos (así como de espacios y personas) y especificaciones temporales.

Las pruebas de varianza señalan que las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas para todas las categorías aunque solo en la modalidad escrita: SEC, $F(3, 76) = 6,547, p. < ,001$; SIM, $F(3, 76) = 2,841, p. < ,043$; NSS $F(3, 76) = 2,846, p. < ,043$. Las diferencias entre las dos modalidades también resultaron ser significativas mediante la prueba ANOVA de medidas repetidas $F(1,76) = 7,978, p. < ,006$, con lo cual se verifican los efectos significativos de la edad y de la modalidad para esta variable.

(6)

Un día yo me peleé con un compañero. Empezó él, le escupió a mi amigo, y sin acerle nada. Después en la clase que hay por la tarde, mi amigo dijo que le pegamos y yo le dije que no. Después me dijo Abel, que es el que empezó a escupirle a Alberto, me dijo: “cuando salgamos, te voy a pegar”. Me lo dijo a mí. Al terminar la clase no me pego pero mi amigo Alberto le escupió, le estaba pegando patadas a la cartera y después nos dijo a los dos una palabrota muy gorda dige yo “a mí, a mí” y le metí una patada y después le

coji de los pelos y lo lleve asta el suelo. Se fue y me segía insultando. Yo lo dejé y me fui a mi casa. A ese niño le he pegado muchas veces por otras cosas (pg10mnw).

(7)

... y entonces pues llegan a discriminar de una manera que no sé, te sientes, pues... cuando lo notas, no? tú intentas hacerte amigo de ellos, no sé y como ves que te rechazan con indirectas, cuando lo llegas a pillar... y pues, no te hace mucha gracia. Y te sientes discriminada, no? Al principio te sientes, pues, muy mal no? Tú puedes decir: “¿por qué yo no puedo ser como los demás? Pero te haces tu grupo de amigos y con el tiempo pues llegas a olvidarlo, no? Y lo más curioso es que cuando vas cambiando, no? con el tiem... con el tiempo vas cambiando, no? y pues... pues... luego encuentras a gente, te la encuentras en cursos superiores en muchos sitios y luego “qué cambio has pegado”, no? (ph05fns).

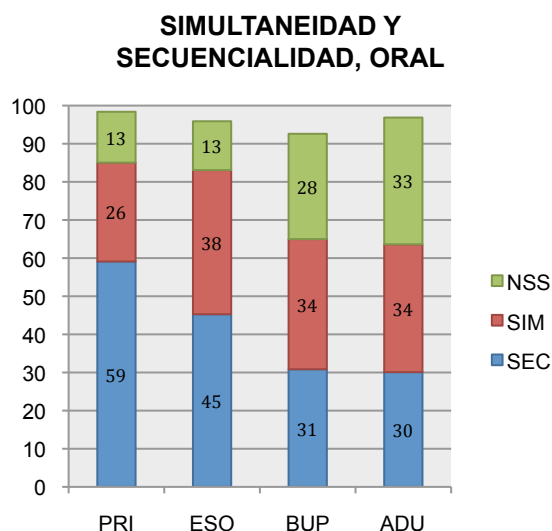
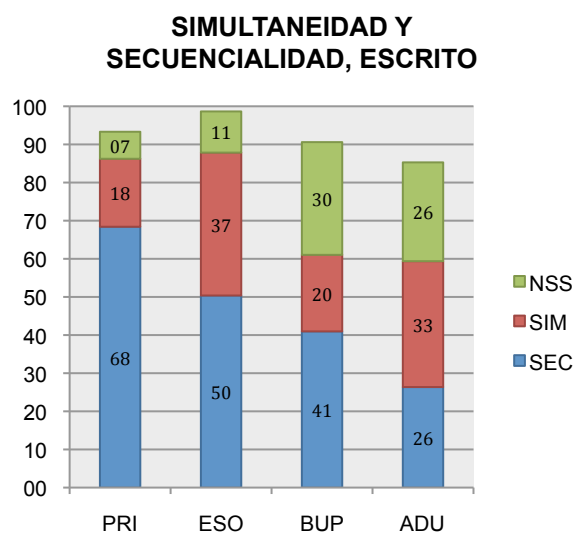


Figura 5.19 A. Formas temporales en función de secuencialidad o simultaneidad de los sucesos referidos, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes temporales introducidos.



B. Formas temporales en función de secuencialidad o simultaneidad de los sucesos referidos, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes temporales introducidos.

6. Resultados II. Estructura narrativa y dimensiones referenciales

6.1 Estructura narrativa

6.1.1 Distribución general de los componentes de la estructura narrativa

Recordemos que los componentes de la estructura narrativa analizados son: resumen (breve aclaración inicial de lo que se tratará la historia), orientación (definición de la situación inicial, con marco temporal, espacial y presentación de personajes), complicación (episodio clave), episodios (otros eventos narrativos que no constituyen complicación pero que hacen avanzar la historia), resolución (solución o desenlace), evaluación (reflexión del narrador), coda (cierre) y partes sin estructura narrativa (SEN) (Tabla 6.1, Figuras 6.1 A y 6.1 B). Para obtener estos resultados generales de la estructura narrativa, se contó para cada texto el número de cláusulas por cada componente de la estructura y se obtuvo una proporción respecto del número total de cláusulas del texto. Con esas proporciones se obtuvieron las medias grupales y con ellas se hicieron análisis de varianza para determinar si las diferencias entre los grupos y las modalidades eran significativas.

En general, los relatos de los grupos más jóvenes ya cuentan con los componentes más propiamente narrativos de la estructura –complicación y episodios–, lo que confirma que el dominio narrativo es de adquisición temprana, y no solo en la modalidad oral, sino también en la escrita. Sin embargo, hay algunas diferencias notables entre los grupos, lo que perfila ciertos rasgos evolutivos respecto de la configuración de la estructura narrativa. Los componentes más interesantes de analizar desde esta perspectiva son la complicación, la evaluación y los episodios, como se verá a continuación. También hay algunas diferencias relacionadas con la modalidad asociadas a la coda y el resumen, que experimentan cambios importantes en el paso de una modalidad a otra, pero que son componentes marginales en el conjunto del corpus. En general, los demás componentes de la estructura no revelan diferencias importantes entre las dos modalidades.

Tabla 6.1

Distribución general de los componentes de la estructura narrativa por grupo y modalidad. Porcentajes sobre el total de cláusulas.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Resumen	0,00	0,53	0,00	0,69	0,75	1,78	0,39	3,10
Orientación	8,03	9,40	7,77	5,29	9,53	10,60	15,44	12,94
Complic.	17,65	16,82	20,30	14,48	13,53	9,93	6,24	7,35
Evaluación	8,31	10,21	11,90	16,04	25,64	32,49	28,01	25,40
Episodios	30,32	36,00	35,46	36,74	16,21	17,84	19,98	20,54
Resolución	10,69	8,73	11,09	8,63	6,55	6,75	7,56	7,28
Coda	5,06	2,02	1,99	0,29	1,89	0,67	0,73	0,21
Otros	11,95	12,53	10,85	17,83	14,69	9,82	10,53	14,61

SEN	8,00	3,75	0,64	0,00	11,20	10,12	11,13	8,58
-----	------	------	------	------	-------	-------	-------	------

Nota 1. La fila 'SEN' agrupa todas las cláusulas del texto que no pueden clasificarse en ninguna de las categorías anteriores. En general, se trata de fragmentos expositivos o diálogos con el investigador.

Nota 2. La fila de episodios reúne los fragmentos de texto codificados como episodios 1, 2, 3, 4 y 5, que corresponden a los episodios que se encuentran en la mayoría de los textos. En casos de textos muy largos, los demás episodios se agrupan en la categoría 'otros'

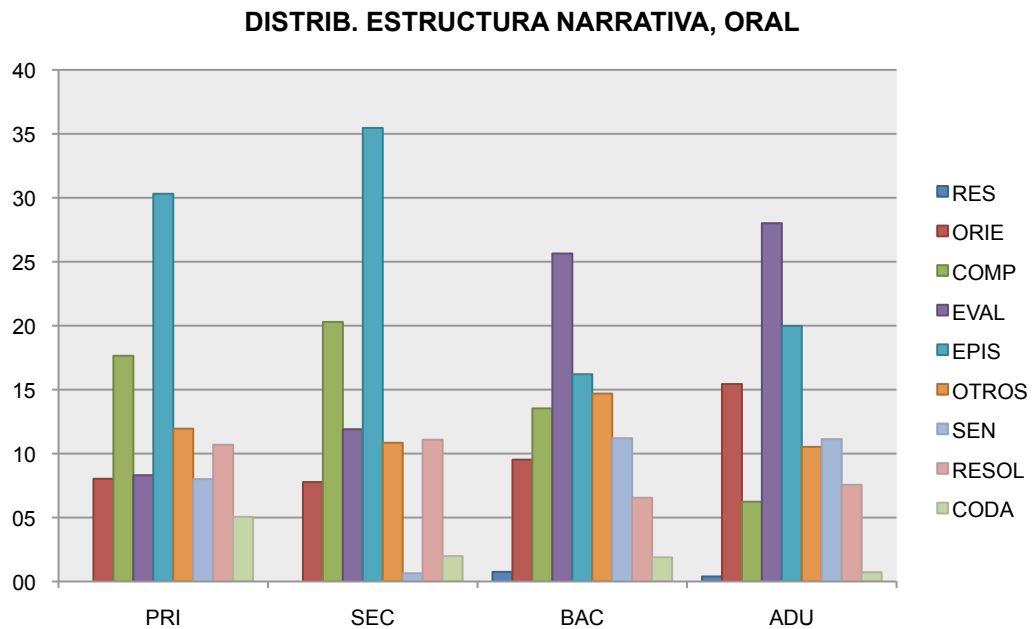
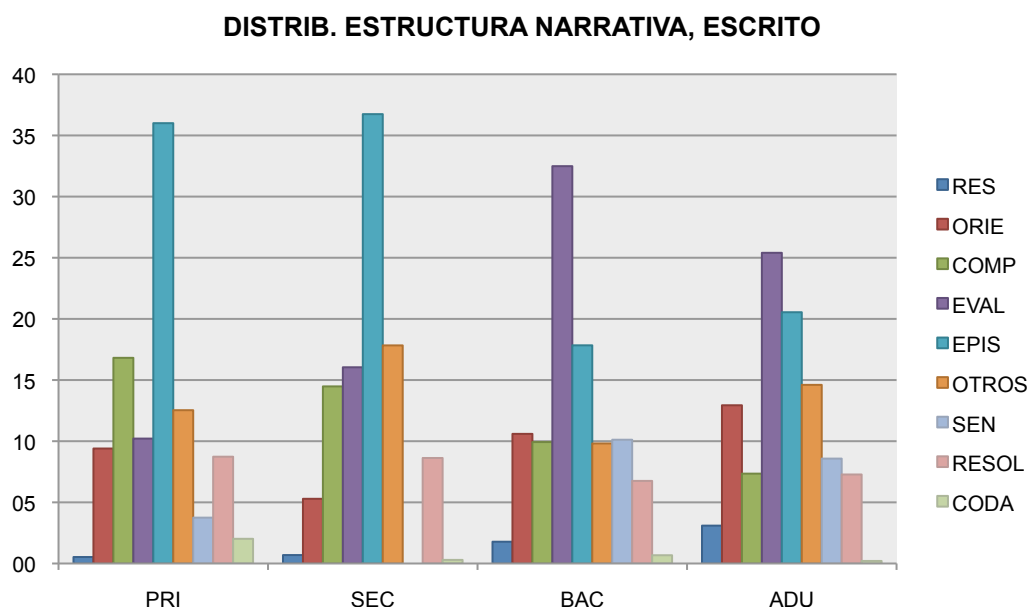


Figura 6.1. A. Distribución general de los componentes de la estructura narrativa por nivel escolar, modalidad oral.



B. Distribución general de los componentes de la estructura narrativa por nivel escolar, modalidad escrita.

Los episodios –es decir, las cláusulas que los conforman– constituyen, con mucha diferencia, el componente más abundante en los textos de los dos grupos más jóvenes en las dos modalidades, particularmente en secundaria (entre 30% y 36% de las cláusulas del texto corresponden a episodios en los textos de estas edades) y experimenta un descenso notable en los grupos de más edad (entre 16% y 20% de las cláusulas del texto corresponden a episodios en estos grupos) aunque sigue manteniendo una presencia importante (es el segundo elemento más importante, después de la evaluación). Este componente, junto a la complicación, es el que da a los textos su carácter más propiamente narrativo.

Los textos que abundan en episodios son más dinámicos, es decir, contienen muchas acciones, una tras otra, sin mediar a veces reflexiones entre ellas. Estas son las características más evidentes de los textos de primaria y, en menor medida de secundaria, porque junto con abundar en episodios, tienen en general pocas cláusulas destinadas a la evaluación. El análisis de varianzas ANOVA mostró que las diferencias observadas son significativas para el componente episodios entre los grupos en ambas modalidades (oral $F(3, 76) = 4.402, p. < .007$ y escrita $F(3, 76) = 6.800, p. < .000$). Si bien se observan algunas diferencias leves entre las dos modalidades (en primaria, particularmente), la prueba ANOVA de medidas repetidas no mostró diferencias significativas entre la modalidad oral y la escrita $F(1, 76) = 3.741, p. < .057$.

La complicación es el segundo componente más abundante entre los grupos jóvenes (aunque muy por debajo de los episodios) (entre 15% y 20% de las cláusulas de los textos corresponden a la complicación en estos grupos). En los grupos mayores no se observa un comportamiento tan homogéneo respecto de la complicación (el grupo de bachillerato con 13% en la modalidad oral se ubica muy cerca de uno de los grupos más jóvenes), pero sí una disminución progresiva, que llega en el grupo adulto

aproximadamente al 6% de las cláusulas. La complicación, como segundo componente principal, confiere a los textos un efecto similar al de los episodios: hace avanzar la historia. El análisis de varianzas muestra diferencias significativas entre los grupos en ambas modalidades (oral $F(3, 76) = 4.443, p. < .006$ y escrita $F(3, 76) = 4.079, p. < .010$) y la prueba de medidas repetidas indica una vez más que las diferencias entre las dos modalidades no son significativas $F(1, 76) = 2.752, p. < .101$.

La evaluación, en tanto, es el componente más abundante en los grupos mayores (entre 25% y 32% de las cláusulas del texto corresponden a evaluaciones en estas edades). Las cláusulas evaluativas transmiten la perspectiva de un narrador que puede distanciarse y adoptar una determinada actitud respecto de lo que cuenta. Contribuyen, además, a dar sentido al relato y valorar sus contenidos en distintos grados. Las pruebas estadísticas muestran que el efecto de la edad es significativo en las dos modalidades (oral $F(3, 76) = 5.952, p. < .001$ y escrita $F(3, 76) = 4.955, p. < .003$) y que no hay efecto de la modalidad para esta variable $F(1, 76) = 2.674, p. < .106$. De todas formas vale destacar que todos los grupos (salvo el de adultos) aumentan la proporción de cláusulas evaluativas en sus narraciones escritas.

Ello se explica, lógicamente, por la mayor posibilidad de tomar distancia y reflexionar que ofrece la escritura frente a la producción oral. El que los adultos disminuyan levemente su proporción de cláusulas evaluativas puede explicarse por el hecho de que la escritura, también, favorece una estructuración mayor de la narración. Por eso este grupo, que presenta una proporción alta de partes sin estructura narrativa (SEN) en la modalidad oral, cuando escribe tiende a utilizar más los componentes propiamente narrativos (complicación, episodios) y a disminuir un poco las reflexiones (evaluación) que todas formas son bastantes.

Por otra parte, la orientación y la resolución son dos componentes con una presencia menor en todos los grupos y se comportan, respecto de la edad de los sujetos, de manera inversa. La orientación es escasa en los grupos más jóvenes y aumenta progresiva y levemente con la edad. Respecto de la modalidad, en algunos grupos disminuye y en otros aumenta, pero los cambios entre una modalidad y otra son leves. La resolución es más frecuente en los grupos menores y disminuye ligeramente en el paso de la modalidad oral a la escrita en estas edades. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad ni entre las modalidades para ninguno de estos dos componentes de la estructura narrativa.

Para terminar, cabe mencionar que el resumen y la coda, aunque son fenómenos muy escasos en todos los grupos de edad, tienen un comportamiento interesante desde el punto de vista de la modalidad. El resumen prácticamente no existe en la modalidad oral (de hecho los textos de primaria y secundaria no lo presentan) y, en cambio, tiene una presencia creciente (aunque escasa de todas formas) en todas las edades en la modalidad escrita alcanzando el 3% en los adultos. La coda, por el contrario, se manifiesta casi exclusivamente en la modalidad oral y a la inversa que el resumen, es más frecuente en los sujetos más jóvenes.

Los ejemplos 1 y 2 ilustran textos bastante típicos de su grupo –primaria y adultos respectivamente– en cuanto a la estructura narrativa, cuyo análisis se muestra a la derecha del texto junto al número de cláusulas de cada componente. Se puede observar cómo en (1) hay, en proporción al número total de cláusulas, gran cantidad de fragmentos netamente narrativos: complicación y episodios. En cambio, en 2, si bien hay muchos episodios (es un texto que tiene bastantes más episodios narrativos que la

media de su grupo), también abundan las cláusulas evaluativas. Después de los ejemplos se presenta un resumen de este análisis en la tabla 6.2.

(1) TEXTO	ESTRUCTURA	CL.
Un día yo me peleé con un compañero.	RESUMEN	1
Empezó el, le escupió a mi amigo	COMPLICACIÓN	2
y sin hacerle nada.	EVALUACIÓN	1
Después, en la clase que hay por la tarde, mi amigo dijo que le pegáramos y yo le dije que no.	EPISODIO 1	2
Después me dijo Abel, que es que el que empecé a escupirle a Alberto, me dijo “cuando salgamos te voy a pegar”. Me lo dijo a mí.	EPISODIO 2	4
Al terminar la clase no me pego pero mi amigo Alberto le escupió y le estaba pegando patadas a la cartera	EPISODIO 3	3
y después nos dijo a los dos una palabrota muy gorda dije yo “ami, ami” y le metí una patada y después le coji de los pelos y lo lleve hasta el suelo.	EPISODIO 4	5
Se fue y me seguía insultando.	EPISODIO 5	2
Yo lo deje y me fui a mi casa.	RESOLUCIÓN	2
A ese niño le he pegado muchas veces por otras cosas. (pg10mnw) ⁹	CODA	1
TOTAL DE CLÁUSULAS		23

TEXTO	ESTRUCTURA	CL.
El caso que mejor recuerdo de todos aquellos que un niño vive en su infancia me sucedió en lo que antes se llamaba Educación General Básica, más concretamente en primero.	RESUMEN	4
Mis especiales cualidades, al ingresar en este colegio y en aquel curso, fueron que no lo hice en su momento (en septiembre) sino en el mes de	ORIENTACIÓN	5

⁹ Tal como se ha explicado, la ortografía original de los textos no fue corregida en los ejemplos. Sí se ha modificado la segmentación original del corpus en cláusulas. En este caso las cláusulas se han agrupado por componente de estructura narrativa para facilitar la comprensión del ejemplo.

enero. El porqué no es otro que yo fui adoptado por mis padres a la edad de seis años. Durante ese transcurso de tiempo no había recibido ninguna escolarización...		
con lo cual en pleno mes de enero y con el retraso educativo que arrastraba lo primero que sufrí fue rechazo.	EPISODIO 1	3
No voy a entrar en pormenores del porqué esa súbita escolarización... sino en el rechazo de mis compañeros. La verdad es que yo no podía comprender el porqué de aquella actitud conmigo. Simplemente me limitaba a sufrir aquellos ademanes para con mi persona.	EVALUACIÓN	6
Recuerdo muy nítidamente como una vez, en plena clase, uno de mis compañeros –Emilio– había traído un coche de plástico para jugar en el recreo.	EPISODIO 2	3
Yo me había fijado en él. Era un coche rojo precioso.	EVALUACIÓN	2
Me acerqué y le dije si podíamos jugar juntos, con su coche durante el recreo. El me respondió que sí	EPISODIO 3	4
pero cuál fue mi sorpresa	EVALUACIÓN	1
que aquello nunca se produjo.	COMPLICACIÓN	1
Llegado el recreo, mis ánimos se encendieron pensando que iba a jugar con aquel coche.	EPISODIO 4	2
Pero Emilio pensó que yo no era el apropiado o ¡qué sé yo!	EVALUACIÓN	3
La verdad es que él se encontraba jugando con otros niños y yo me quedé fuera.	EPISODIO 5	4
Como aquel ese caso recuerdo varios en aquel fatídico año pero precisamente éste que acabo de contar me impactó muchísimo. Es posible que fruto de aquella frustración en mí se generará una atracción muy fuerte por todo lo que provenga de los coches.	EVALUACIÓN	6
Atracción y gusto que aún hoy siguen perdurando con lo cual a lo mejor tengo que darle las gracias a Emilio.	CODA	2
(pu07mnw)		
TOTAL DE CLÁUSULAS		46

Tabla 6.2

Análisis de la distribución de los componentes de la estructura narrativa en los ejemplos 1 y 2

	Texto 1 (primaria) 23 cláusulas		Texto 2 (adultos) 46 cláusulas	
	Recuento	Porcentaje sobre el nº de cláusulas	Recuento	Porcentaje sobre el nº de cláusulas
Resumen	1	4,34	4	8,69
Orientación	0	0	5	10,86
Complicación	2	8,70	1	2,17
Evaluación	1	4,34	18	39,13
Episodios	16	69,56	16	34,78
Resolución	2	8,70	0	0
Coda	1	4,34	2	4,34
TOTAL	23	100	46	100

6.2 Estructura narrativa y referencia personal

6.2.1 Introducción y mantenimiento de referentes personales en la estructura narrativa

La introducción y el mantenimiento de referentes se distribuyen de manera distinta entre los grupos de edad y mantienen una tendencia bastante similar entre las dos modalidades (Tabla 6.3, Figuras 6.2 A y 6.2 B). Si bien hay matices que serán comentados en los siguientes apartados, los resultados revelan una diferencia bastante nítida entre los dos grupos más jóvenes y los dos grupos de más edad. Mientras los primeros prefieren marcadamente el componente de la complicación para introducir los referentes, los mayores lo hacen, preferentemente y según lo esperado, en la orientación y luego en la evaluación. En cuanto a el mantenimiento de la referencia, los más jóvenes prefieren principalmente los episodios y la complicación, mientras que los mayores mantienen los referentes fundamentalmente en las evaluaciones de sus textos.

Para conocer el grado de significancia estadística de los datos se aplicaron pruebas *chi cuadrado*. Recordemos que los datos del vínculo entre las realizaciones lingüísticas de la referencia personal (y también temporal y espacial, como se verá) con las partes de la estructura narrativa provienen de un conjunto de variables *discretas*, lo que descarta la posibilidad de comparar las medias mediante pruebas ANOVA. En las tablas y figuras siguientes se muestra el porcentaje que representa el recuento total de un fenómeno específico en el total de fenómenos del grupo (por ejemplo, qué porcentaje representa el número de referentes que se introducen en la complicación en primaria respecto del recuento total de referentes que se introducen en primaria). La prueba *chi cuadrado* reveló que el grado de asociación entre las variables consideradas es significativo en todos los grupos y en las dos modalidades: primaria oral y escrito χ^2 (6, N=358) = 65.542 p=0.000; χ^2 (7, N=319) = 89.354 p=0.000; secundaria oral y escrito χ^2 (4, N=609) = 59.783 p=0.000; χ^2 (6, N=555) = 46.436 p=0.000; bachillerato oral y escrito χ^2 (7, N=953) = 114.006 p=0.000; χ^2 (7, N=818) = 85.645 p=0.000; adultos oral y escrito χ^2 (7, N=1399) = 59.068 p=0.000; χ^2 (7, N=975) = 49.489 p=0.000.

Tabla 6.3

Introducción y mantenimiento de referentes de persona según componentes de la estructura narrativa. Porcentajes sobre el total de referentes que se introducen y se mantienen en cada grupo.

		Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Complicación	I	32,6	27,4	33	26	17	18,4	5,9	7,2
	M	20,7	18,1	16,5	12,6	13,2	9,9	6,7	8,2
Evaluación	I	1,3	8,5	7	13,5	13	8,7	18,3	22,9
	M	12,8	13,1	18,7	18,7	27,5	36,8	38,8	34,3
Orientación	I	26,3	29,3	23	20,8	34	30,1	35,3	22,2
	M	2,5	3	5,1	6,8	7,5	11	16,2	10

Episodios	I	30	26	30	31,3	17	17,5	20,9	23,5
	M	45,6	51,1	44,2	47,5	28,3	27,6	24,5	29,3
Resolución	I	5,3	2,4	7	4,2	4	6,8	2,6	2,6
	M	13,5	10,5	13,6	13,7	12,4	8,7	5,5	7,4
Otros	I	4,5	6,4	0	4,1	15	18,5	17	21,6
	M	4,9	4,4	0	0,2	10,2	6,4	8,5	10,8
Total	I	100	100	100	100	100	100	100	100
	M	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota. I = Introducción; M = Mantenimiento. La fila ‘Otros’ agrupa componentes minoritarios y otros sin estructura narrativa que no son relevantes para el análisis de la introducción y el mantenimiento referencial.

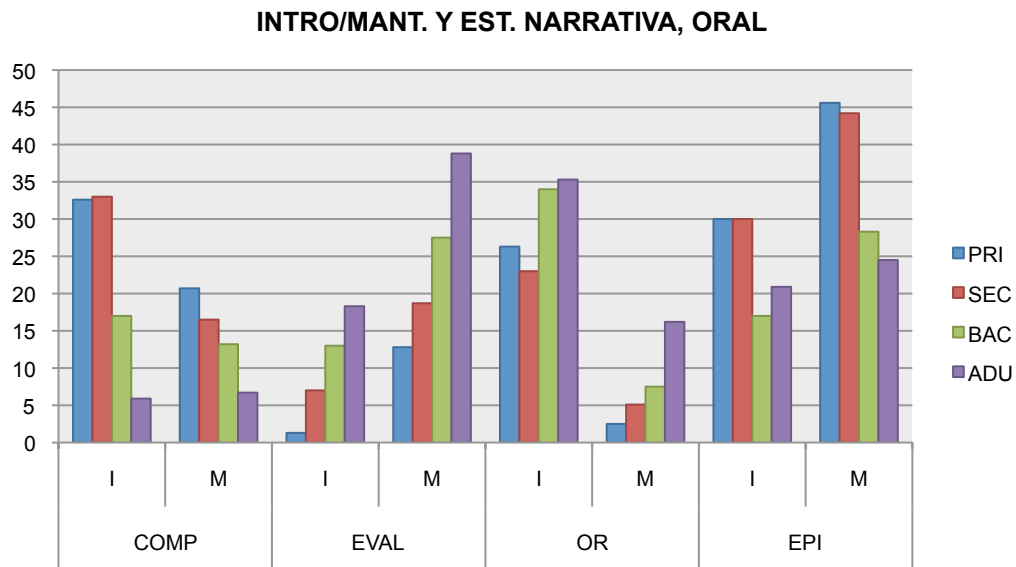
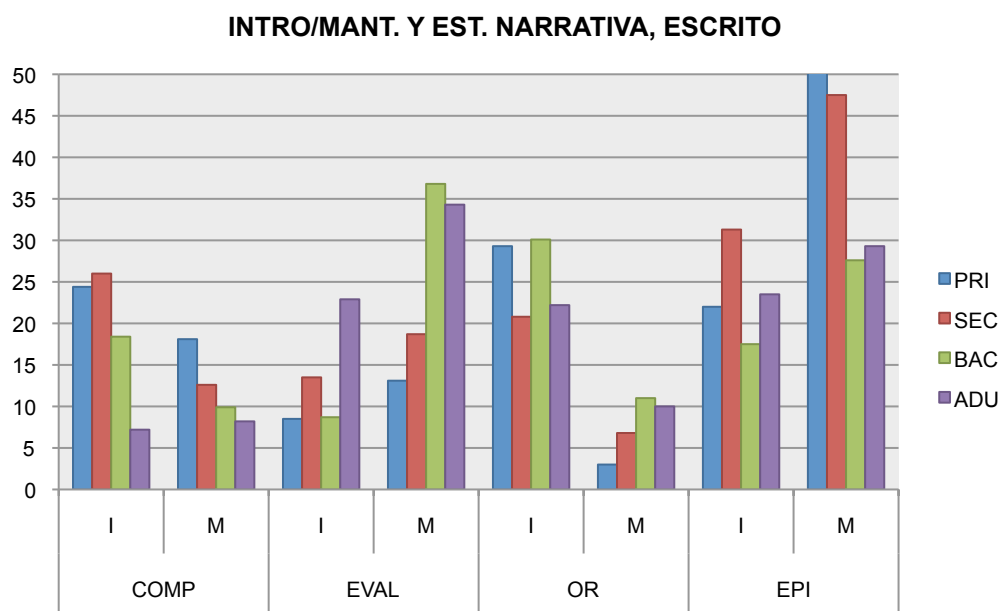


Figura 6.2. A. Introducción y mantenimiento de los referentes de persona en los componentes más importantes de la estructura narrativa, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes que introducen y se mantienen por grupo.



B. Introducción y mantenimiento de los referentes de persona en los componentes más importantes de la estructura narrativa, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes que introducen y se mantienen por grupo.

6.2.1.1 Introducción

La introducción de referentes en algunos componentes de la estructura, como la complicación, presenta un perfil evolutivo muy nítido en ambas modalidades. En otros, como la evaluación, este perfil se da solo en una de las dos modalidades y en otros, por último, no se revelan tendencias muy claras relacionadas con la edad o la modalidad.

En los grupos menores, la complicación es el componente preferido para introducir los referentes (en las dos modalidades, alrededor del 30% del total de referentes se introducen en la complicación en ambos grupos) (Tabla 6.3, Figura 6.3). Esto se explica principalmente por el hecho de que estos grupos presentan textos con orientaciones más breves o inexistentes y sitúan rápidamente el relato en la complicación y los episodios, componentes en los que concentran las introducciones referenciales. Los textos tienen, en este sentido, un comienzo más abrupto. Además, al observar los resultados generales sobre la introducción de referentes de persona (capítulo 5, apartado 5.1.1) se constata que los grupos menores y en particular el más joven, introduce referentes a lo largo de todo el texto con cierta regularidad, por la menor capacidad que tiene para mantenerlos. Consecuentemente con lo expuesto, la segunda preferencia de los dos grupos más jóvenes para introducir los referentes son los episodios (también en torno al 30% en las dos modalidades).

A la inversa, los grupos mayores prefieren, en general, la orientación y luego la evaluación (Figura 6.4) para introducir los referentes aunque no se observa una tendencia homogénea en ambos grupos ni tampoco en ambas modalidades. La orientación es el componente preferido para introducir los referentes en ambos grupos mayores pero solo en la modalidad oral (cerca del 35% de los referentes se introducen en la orientación) mientras que en la modalidad escrita el uso de este componente para

introducir los referentes no muestra una tendencia clara entre los grupos: se mantiene alta en bachillerato (30.1%) y desciende en el grupo adulto (22.2%) hasta situarse por debajo de grupo más joven (29.3%). Ello se explica porque, tal como se ha dicho, en el grupo adulto vemos una presencia más importante que en el de bachillerato de la evaluación y de otros componentes como las partes sin estructura narrativa (resumido en la columna ‘otros’ de la tabla 6.3).

A la luz de estos resultados y de acuerdo con los resultados generales de la estructura narrativa, se puede afirmar, en suma, que los grupos menores prefieren los componentes más propiamente narrativos –complicación y episodios– para introducir los referentes de persona pero que en la modalidad escrita, estos grupos *se acercan* al desempeño de los mayores en la introducción de referentes: sus textos escritos son más reflexivos que los orales y por lo tanto también introducen más referentes en la evaluación en esta modalidad. Asimismo, sus textos escritos presentan una estructura más completa que incluye más resúmenes y orientaciones que en los textos orales, y por ende hay más presencia de introducción referencial en estos componentes cuando escriben.

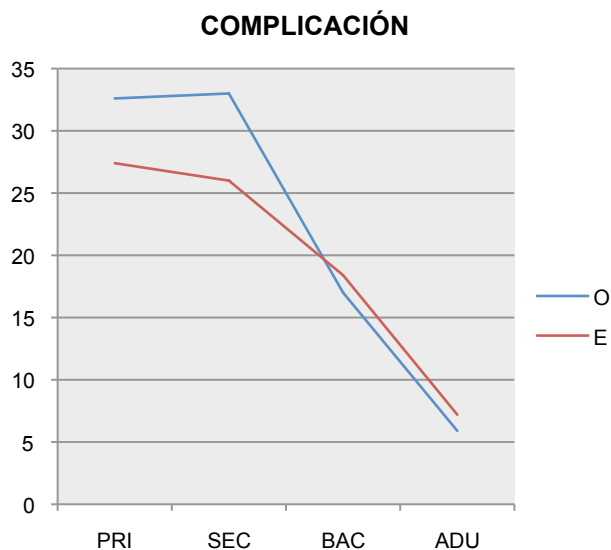


Figura 6.3 Introducción de referentes personales en la complicación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes que se introducen.

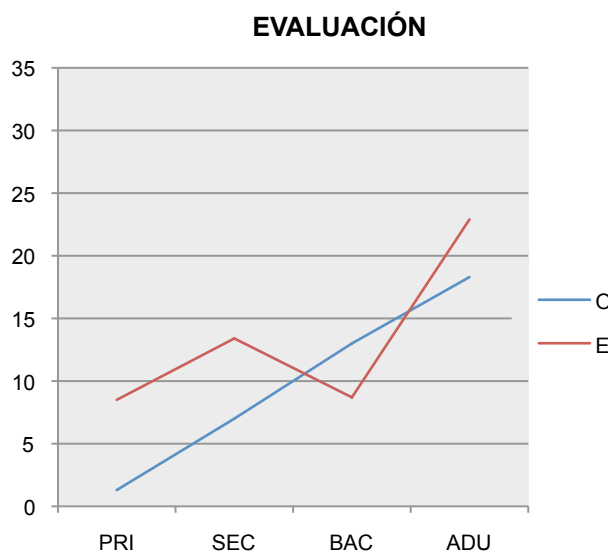


Figura 6.4 Introducción de referentes en la evaluación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes que se introducen.

6.2.1.2 Mantenimiento

En la distribución del mantenimiento de referentes los grupos más jóvenes se comportan de un modo claramente distinto que los grupos de más edad. Esta división en el comienzo de la adolescencia (después de los 12 años y antes de los 16) se presenta más nítida que en la distribución de la introducción referencial, revisada más arriba. Todos los grupos, como es natural, presentan una alta proporción de mantenimiento referencial en los episodios (Figura 6.5), que constituyen una parte fundamental del relato. Sin embargo, este es, con clara diferencia, el componente preferido de los grupos más jóvenes, quienes mantienen en él entre el 46% y el 51% de los referentes en las dos modalidades. Para el segundo lugar los grupos menores difieren en su preferencia. El grupo de primaria utiliza, en segundo lugar, la complicación para mantener los referentes (20% en la modalidad oral y 18% en la modalidad escrita), repitiendo de este modo la tendencia que se manifestaba en la introducción de referentes. En cambio, el grupo de secundaria prefiere, después de los episodios, la evaluación para mantener los referentes (18.7% en las dos modalidades) lo cual lo sitúa más cerca de los grupos de más edad. Los grupos de más edad, al igual que en la introducción de referentes, vuelven a preferir el componente evaluativo (Figura 6.6) para mantener la mayor cantidad de referentes de persona (bachillerato 27.5% y 36.8%; adultos 38.8% y 34.3%) y, en segundo lugar, los episodios (entre 24.5% y 29.3% los dos grupos en las dos modalidades).

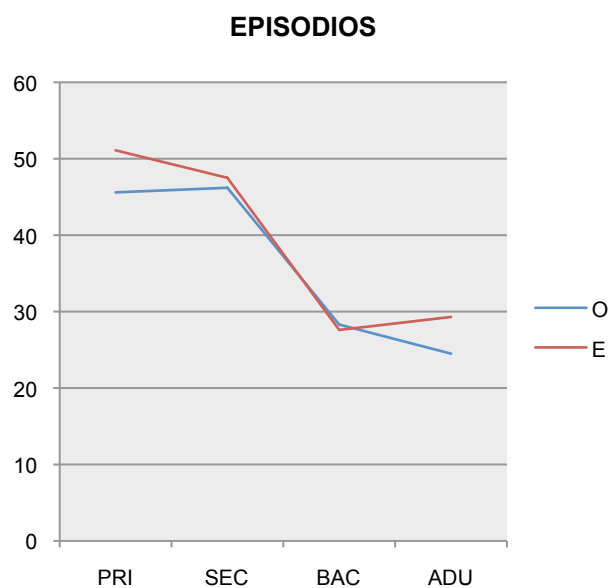


Figura 6.5 Mantenimiento de referentes personales en los episodios, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes que se mantienen.

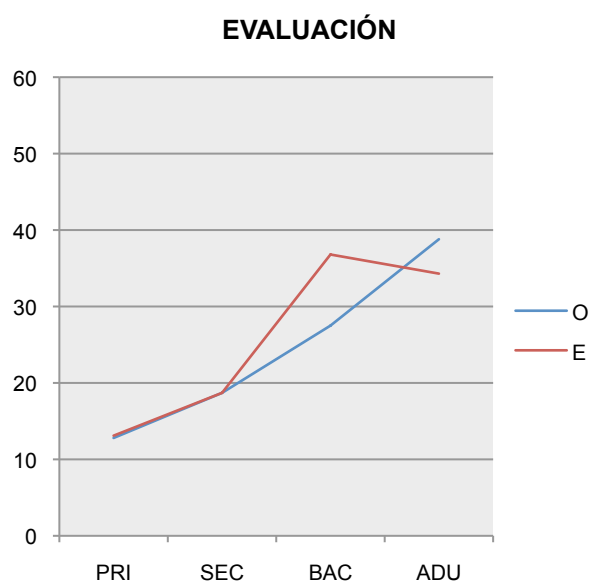


Figura 6.6 Mantenimiento de referentes personales en la evaluación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes que se mantienen.

6.2.2 Distribución de las formas lingüísticas de la referencia personal en los principales componentes de la estructura narrativa

Recordemos que las formas lingüísticas que se consideraron en el análisis de la referencia personal (sintagmas nominales definidos, indefinidos, simples, complejos; formas pronominales simples, complejas, etc.) fueron reducidas y clasificadas en tres grandes grupos con el objeto de hacer factible su análisis desde el punto de vista de la estructura narrativa. Así, las formas cuyos resultados se exponen a continuación (Tabla 6.4 y figuras relacionadas) corresponden a todos los tipos reunidos de sintagmas nominales (SN), elementos cero (cero) y pronombres (pro). Se observan algunas diferencias interesantes entre los grupos pero, como se verá, no son evidentes para todas las realizaciones lingüísticas ni en todos los componentes de la estructura. Al igual que en los resultados sobre la introducción y el mantenimiento comentados más arriba, las distinciones se dan principalmente entre los grupos de edad y no entre las dos modalidades.

La prueba *chi cuadrado* reveló que el grado de asociación entre las variables consideradas es significativo en todos los grupos y en las dos modalidades: primaria oral y escrito χ^2 (12, N=358) = 32.306 p=0.001; χ^2 (14, N=319) = 33.361 p=0.003; secundaria oral y escrito χ^2 (8, N=609) = 14.773 p=0.044; χ^2 (12, N=555) = 15.871 p=0.037; bachillerato oral y escrito χ^2 (14, N=953) = 29.477 p=0.009; χ^2 (14, N=818) = 51.560 p=0.000; adultos oral y escrito χ^2 (14, N=1399) = 33.611 p=0.002; χ^2 (14, N=975) = 36.499 p=0.001.

Tabla 6.4

Realización lingüística de los referentes de persona según componente de la estructura narrativa. Porcentajes sobre el total de referentes personales que se mencionan por componente y grupo.

		Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Evaluación	SN	7,7	21,1	17,6	17,2	13,3	9,2	12,1	17,4
	Cero	35,5	52,6	46,1	53,5	54,8	62,1	55	56,2
	Pro	56,8	26,3	36,3	29,3	31,9	28,7	32,9	26,5
Complicación	SN	29,4	28,6	15,4	19,3	19,2	24,4	16,3	21,8
	Cero	39,7	38,1	51,3	57,8	39,2	51,1	50	39,7
	Pro	30,9	33,3	33,3	22,9	41,5	24,4	33,7	38,5
Orientación	SN	40,7	38,7	30,6	31,4	26,5	23,6	21,1	25
	Cero	33,3	35,5	34,7	33,3	49	61,8	51,2	54,3
	Pro	25,9	25,8	34,7	35,3	24,5	14,5	27,7	20,7
Episodios	SN	16	17,3	12,8	18,1	15,1	14,9	15,4	15,9
	Cero	44,3	46	49,4	48,8	52,7	56,7	55,2	53,8
	Pro	39,7	36,7	37,7	33,1	32,2	28,4	29,4	30,3

Como sabemos a partir de los resultados generales de las formas lingüísticas que adopta la referencia personal (capítulo 5, apartado 5.1.2) el uso de elementos cero y, en menor medida de pronombres, es alto en todos los grupos, principalmente porque son las formas preferidas de el mantenimiento referencial. Ahora bien, si analizamos el modo en que se distribuyen estas formas en la estructura narrativa, constatamos algunas diferencias entre los grupos que interesa destacar. La orientación y la complicación son las partes de la estructura narrativa que muestran mayores diferencias entre los grupos de edad en cuanto a las formas lingüísticas que prefieren los sujetos para referir a las personas en sus textos. La evaluación se muestra bastante homogénea entre los grupos en la modalidad escrita pero revela algunas diferencias menores intergrupales en la modalidad oral y, por último, los episodios se muestran curiosamente homogéneos en las dos modalidades en lo que respecta a las formas lingüísticas que adoptan los referentes de persona. Se comentan e ilustran a continuación los dos primeros componentes por considerarse los más destacables.

En la orientación (Tabla 6.4 y Figuras 6.7 A y 6.7 B), todos los grupos muestran un mayor uso de sintagmas nominales (respecto de los demás componentes de la estructura), sin embargo esto es muy marcado en el grupo de sujetos más jóvenes, quienes prefieren esta forma por sobre todas las demás para los referentes que mencionan en la orientación en las dos modalidades (modalidad oral 40.7% y modalidad escrita 38.7%). Ello se explica en parte por el hecho de que la orientación es un componente escaso y breve en este grupo, por lo que la gran mayoría de los referentes que en él se incluyen se mencionan por primera vez. En otras palabras, al tratarse de un fragmento muy breve de texto, no alcanzan a incluir en él referentes que aparecen por segunda o tercera vez.

En cambio, los grupos de más edad elaboran textos con orientaciones más largas donde introducen muchos referentes pero también alcanzan a mantener algunos de ellos, mientras dan otras informaciones propias de la orientación, de índole temporal y espacial principalmente, como se comenta en los capítulos respectivos. Por ello hay una presencia mucho menor de sintagmas nominales en la orientación de los grupos de bachillerato y adultos (entre 21% y 26% en las dos modalidades). Además, los textos de los mayores son más reflexivos y centrados en el propio sujeto que narra, por lo que muchas de las menciones referenciales de la orientación recaen en la primera persona gramatical, cuya principal expresión es el elemento cero. De ahí su importante presencia en las orientaciones de ambos grupos (entre el 50% y el 60% de los referentes se mencionan mediante esta forma en ambas modalidades).

El grupo de secundaria, por último, se ubica en un punto intermedio entre los grupos mayores y el de primaria y exhibe un equilibrio casi perfecto respecto de las formas lingüísticas preferidas en la orientación: las tres formas analizadas –SN, elementos cero y pronombres– tienen una representación que ronda el 33% en los textos orales y en los escritos. En cuanto a la modalidad, lo más destacable es que las tendencias de los grupos cuando escriben se mantienen de modo muy similar a las de la modalidad oral, con algunas excepciones: el grupo de bachillerato disminuye el uso de pronombres (de 24,5% a 14,5%) y aumenta el uso de elementos cero en la modalidad escrita (de 49% a 61,8%).

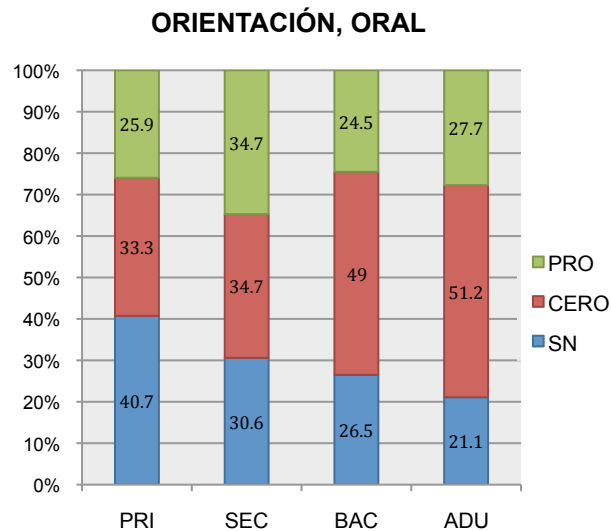
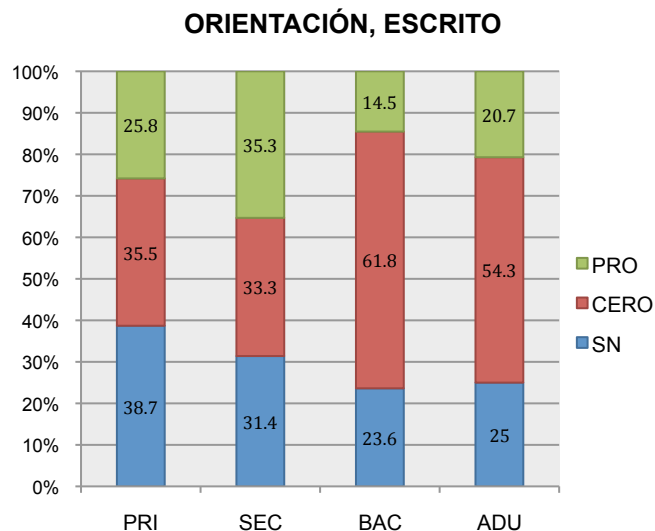


Figura 6.7 A. Realización lingüística de los referentes personales mencionados en la orientación, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes personales mencionados en la orientación.



B. Realización lingüística de los referentes personales mencionados en la orientación, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes personales mencionados en la orientación.

La complicación es, junto a la orientación, uno de los componentes en el que las formas lingüísticas se manifiestan con mayores diferencias entre los grupos (Tabla 6.4 y Figuras 6.8 A y 6.8 B). En la complicación, el uso de sintagmas nominales es

relativamente alto (el segundo más alto después de la orientación): primaria 29.4% y 28.6%; secundaria 15.4% y 19.3%; bachillerato 19.2% y 24.4%; y adultos 16.3% y 21.8%. Nuevamente es el grupo de primaria el que hace mayor uso de sintagmas nominales, lo que ciertamente es consistente con la alta frecuencia general de SN que hay en este grupo, pero también con el resultado acerca de la función, principalmente de introducción de referencia, que cumple la complicación en este grupo.

Es decir, la complicación alberga una tasa elevada de los sintagmas nominales en gran medida porque se trata del componente preferido para introducir los referentes de persona. Sin embargo, el grupo de secundaria también tiene una alta tasa de introducción de referentes en la complicación, pero a diferencia del grupo más joven, el uso que hace de los sintagmas nominales es considerablemente inferior. Ello reitera resultados anteriores en el sentido de que este grupo se ubica o más cerca de los más jóvenes, o más cerca de los mayores, o en un punto intermedio. En este caso el grupo de secundaria se distancia de los más jóvenes y presenta características de los adultos.

En cuanto a las demás formas lingüísticas, cabe destacar que el uso de elementos cero y pronombres en la complicación no revela ninguna tendencia evidente relacionada con la edad. En la modalidad oral, el grupo de primaria presenta una proporción de elementos cero similar a la de bachillerato (en torno al 39%) y el grupo de secundaria se expresa de modo similar al de los adultos (en torno al 50%). En cambio en la modalidad escrita los más jóvenes se acercan a los adultos (39% aproximadamente) y los de secundaria a los de bachillerato (entre 51% y 59%). Sobre los pronombres, todos los grupos, salvo bachillerato, tienen una proporción similar en la modalidad oral (cerca del 33%) y en la modalidad escrita varían considerablemente pero sin que se puedan vincular los resultados con la edad.

Desde la perspectiva de la modalidad, se observa que los grupos de más edad son los que muestran, en general, los cambios más importantes entre las modalidades oral y escrita: ambos aumentan el uso de SN en los textos escritos, y en cuanto a pronombres y elementos cero ambos grupos tienen comportamientos inversos en el paso de la modalidad oral a la escrita. En bachillerato el uso de pronombres disminuye considerablemente (de 41.5% a 24.4%) y el de elementos cero, consecuentemente, aumenta en los textos escritos (de 39.2% a 51.1%). En cambio en el grupo adulto el uso de pronombres aumenta levemente (de 33.7% a 38.5%) y el de elementos cero disminuye (de 50% a 39.7%). En suma, se puede afirmar que lo más notable respecto del uso de las formas lingüísticas en la complicación, es el modo en que varía entre los cuatro grupos y las dos modalidades el uso de sintagmas nominales.

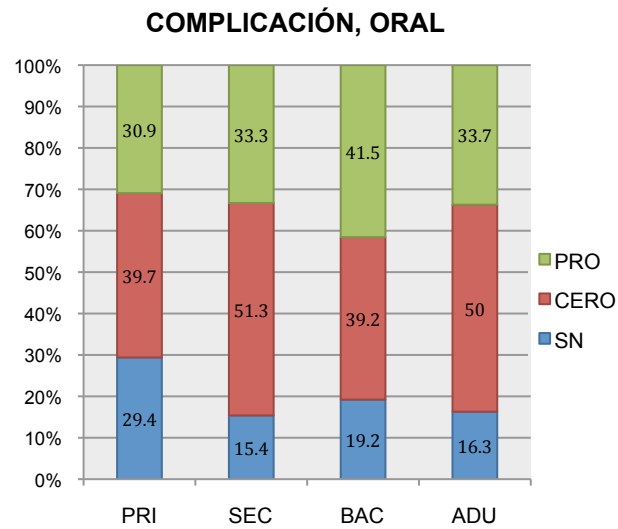
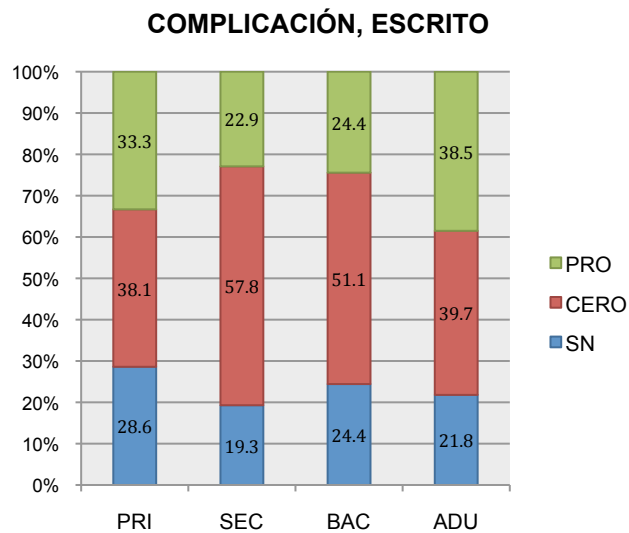


Figura 6.8 A. Realización lingüística de los referentes personales mencionados en la complicación, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes personales mencionados en la complicación.



B. Realización lingüística de los referentes personales mencionados en la complicación, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes personales mencionados en la complicación.

6.3 Estructura narrativa y referencia espacial

La referencia espacial, analizada en sus dos funciones principales de locación y movimiento, se distribuye en la estructura narrativa de manera distinta en los cuatro grupos de edad y, a diferencia de lo que ocurría con la referencia personal, también varía considerablemente de una modalidad a otra. En este capítulo se muestra, en primer lugar, cómo se distribuyen las locaciones espaciales y los predicados dinámicos en los distintos componentes de la estructura narrativa, y en segundo lugar, cuáles son las formas lingüísticas que adoptan las locaciones y los predicados en dichos componentes.

6.3.1 Distribución general de la referencia espacial en la estructura narrativa

6.3.1.1 Locación

Para obtener estos resultados, se contaron las locaciones por sujeto y por grupo (recordemos que, en general, hay entre una y dos locaciones por texto) y, reunidas por grupo de edad, se asociaron proporcionalmente a los distintos componentes de la estructura. En este análisis no fue necesario distinguir si se trataba de locaciones introducidas en el texto por primera vez o si se mencionaban por segunda vez, debido a que la tasa de mantenimiento referencial es muy baja. Por lo tanto, se analizaron juntas todas las locaciones mencionadas en el texto, independientemente de su estatus nuevo/dado.

La tabla 6.5 muestra, en la primera fila de datos, el recuento total de locaciones por grupo y modalidad, mientras que en las filas posteriores los valores son porcentuales. Ellos indican en qué porcentajes las locaciones de todo el grupo se distribuyen en los componentes orientación, complicación, evaluación, episodios y resolución de los textos. Por ejemplo, el 30,5% de primaria (escrito) en orientación, significa que hay 7 locaciones, de las 23 que tiene el grupo en total, que se encuentran en la orientación. En esta ocasión se ha considerado necesario mostrar el recuento de locaciones por grupo para evidenciar que las cifras porcentuales se refieren a totales bastante bajos, lo que ocurre con muchos de los datos de la referencia espacial.

Como se explicará a continuación, la distribución de las locaciones espaciales en la estructura narrativa presenta un perfil evolutivo bastante nítido, en particular respecto de los cuatro componentes mencionados: orientación, complicación, evaluación y episodios (Tabla 6.5 y Figuras 6.9 A y 6.9 B). Como en todos los datos relacionados con la estructura narrativa, se aplicaron análisis *chi* cuadrado de Pearson para conocer la significación estadística de la asociación entre las variables consideradas. Estos análisis muestran que el grado de asociación entre variables es significativo tanto en la modalidad oral, $\chi^2 (21, N=180) = 70,726 p=0,000$; como en la escrita $\chi^2 (21, N=146) = 38.233 p=0,012$. En otras palabras, los cambios que se observan entre las edades y también entre los componentes de la estructura obedecen a una causa sistemática y no son azarosos.

Tabla 6.5

Distribución de locaciones espaciales en los principales componentes de la estructura narrativa. Recuento de locaciones por grupo y porcentajes sobre el total de locaciones de cada grupo y modalidad.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Recuento	22	23	40	41	59	52	59	30
Orientación	22,8	30,5	20	22	30,5	42,3	49,2	43,3
Complicación	27,2	21,4	50	24,4	6,8	7,7	3,4	6,7
Evaluación	0	4,3	7,5	14,6	13,6	21,2	25,6	13,3
Episodios	31,8	26,1	20	29,3	27,1	26,9	18,4	16,7
Resolución	9,1	0	2,5	7,3	15,3	0	1,7	0
Otros	9,1	17,4	0	2,4	6,7	1,9	1,7	20
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

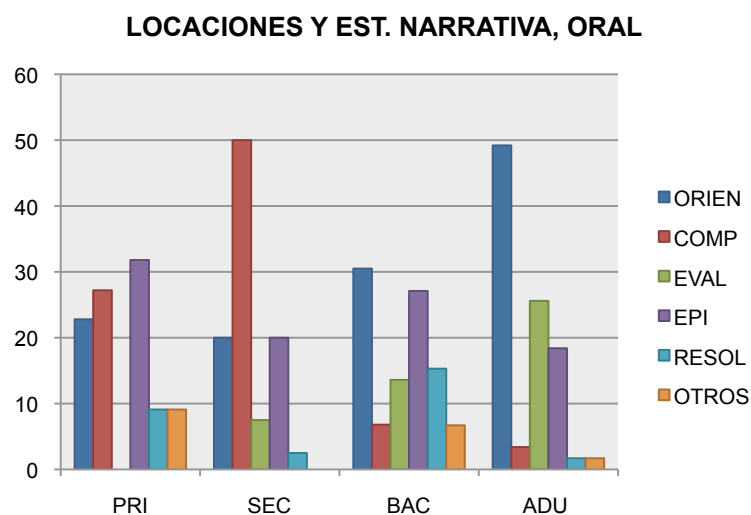
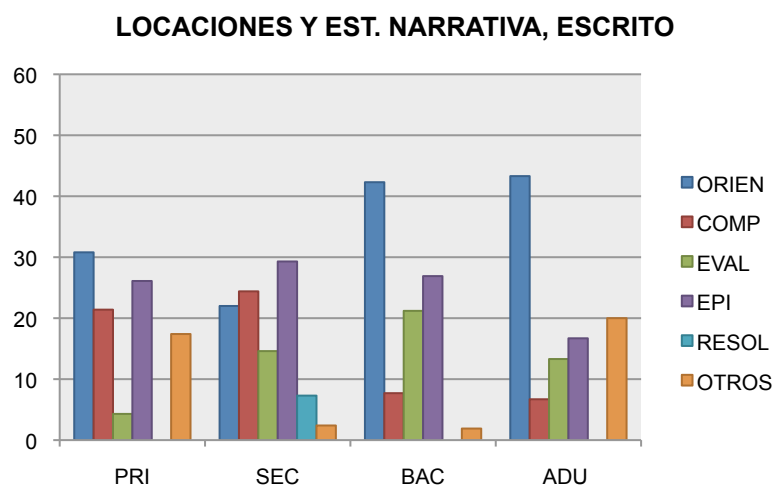


Figura 6.9 A. Distribución general de las locaciones espaciales en los componentes de la estructura narrativa, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de locaciones de cada grupo.



B. Distribución general de las locaciones espaciales en los componentes de la estructura narrativa, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de locaciones de cada grupo.

La orientación (Figura 6.10), como es lógico tratándose de referencia espacial, reúne un alto porcentaje de locaciones espaciales en todos los grupos de edad (de 20% a 30% en primaria y secundaria y de 30% a 49% en bachillerato y adultos). Sin embargo, solo en los dos grupos de sujetos mayores es el primer componente para la alusión a locaciones espaciales. Esto significa que de las dos locaciones que presenta, en promedio, cada texto de los grupos de bachillerato y adultos, al menos una se encuentra en la orientación, lo que resulta consistente con el dominio esperado para estos niveles.

En cambio, entre los sujetos menores esta proporción desciende casi a la mitad. Solo cerca de un 20% de las locaciones se ubica en la orientación, por detrás de otros dos componentes preferidos por estos grupos. En sus textos orales, las locaciones espaciales se ubican más frecuentemente en la complicación (27% y 50% en primaria y secundaria respectivamente) y en segundo lugar, en los episodios, que se equiparan con la orientación en secundaria (31% y 20% en primaria y secundaria respectivamente). En los textos escritos, en tanto, se observa un aumento importante en primaria (de 22% a 30%) y leve en secundaria (de 20% a 22%) en la proporción de locaciones incluidas en la orientación. Nuevamente, entonces, el comportamiento de estos grupos se aproxima al de los mayores en la modalidad escrita, al igual que lo hacía en la introducción de referentes personales, como se ha visto en el apartado anterior.

También hemos visto que los sujetos de primaria y secundaria tampoco prefieren la orientación para introducir los referentes de persona (para esto prefieren los episodios y la complicación), con lo cual surge la pregunta por la *función* de la orientación en estos grupos. No está preferentemente destinada a introducir personajes ni tampoco a dar un marco espacial a la narración, y esto es así sobre todo en la modalidad oral. En la modalidad escrita, en cambio, cumple una función más canónica, porque sirve con más frecuencia para contener las locaciones espaciales y para introducir algunos de los referentes de persona. Tal como se observa en la figura 6.10, la orientación, en la modalidad oral, se muestra casi idéntica en los dos grupos menores y experimenta un aumento notable y sostenido entre el grupo de secundaria y el de los

adultos. En cambio, en la modalidad escrita, los dos grupos menores se distancian un poco más –el de primaria con un desempeño más cercano al de los mayores que el de secundaria– y los grupos mayores, en cambio, acercan sus posiciones. En el próximo apartado, destinado a la referencia temporal y la estructura narrativa, volveremos sobre este punto para establecer más claramente la función de la orientación en los grupos menores, a la luz de los resultados, en conjunto, de las referencias personal, espacial y temporal.

En cuanto a la complicación (Figura 6.11), la diferencia entre los grupos mayores y los menores es, en la modalidad oral, la más contundente de todas. Al igual que con la referencia personal, los grupos menores prefieren, junto a los episodios, la complicación para dar cuenta de los referentes que introducen (y mantienen) en sus narraciones (entre un 27% y el 50% de las locaciones de estos grupos se encuentran en la complicación). En cambio, los grupos mayores prácticamente no utilizan este componente para aludir al espacio (solo entre el 3% y el 6% de las locaciones se ubica en la complicación en los textos orales de estos grupos) prefiriendo para ello los episodios y la evaluación, como veremos con más detalle a continuación.

La complicación es también el componente que más variación presenta entre las dos modalidades: en primaria la preferencia por este componente desciende un poco (del 27% al 21%) pero en secundaria este descenso es muy marcado (del 50% al 24%). Los mayores en tanto, muestran el comportamiento inverso ya que aumentan el uso de la complicación para aludir a las locaciones espaciales en sus textos escritos, pero las diferencias entre las dos modalidades son irrelevantes. Se verifica entonces la tendencia observada antes para la orientación (y para otros desempeños antes comentados) de que, en los textos escritos, los menores se aproximan un poco al desempeño de los mayores (y viceversa). En otras palabras, volvemos a observar que la distancia entre mayores y menores se acorta en la modalidad escrita, siendo los grupos menores los que más cambian en el paso de una modalidad a otra.

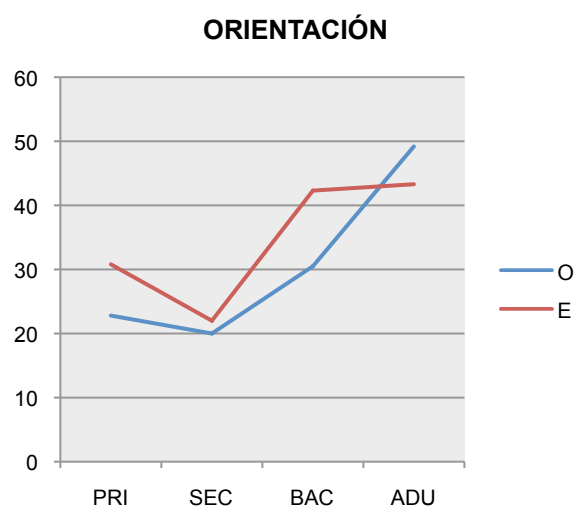


Figura 6.10 Distribución de las locaciones espaciales en la orientación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de locaciones del grupo.

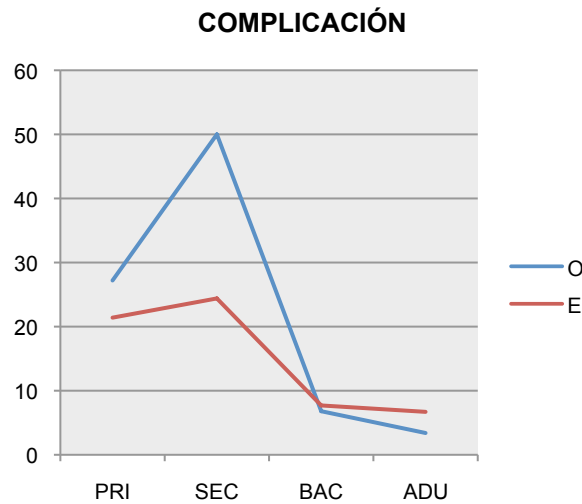


Figura 6.11 Distribución de las locaciones espaciales en la complicación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de locaciones del grupo.

Los otros dos componentes que se revelan importantes son los episodios y la evaluación (aunque con una presencia menor, en general, que los dos componentes comentados antes, orientación y complicación). Como se puede ver en las figuras 6.12 y 6.13, estos componentes muestran tendencias inversas: uno se observa con mayor frecuencia en los grupos de menor edad –episodios– y el otro disminuye ostensiblemente en estos grupos –evaluación–. En cuanto al componente episodios, se muestra con bastante homogeneidad (todos los grupos presentan entre un 20% y un 30% de las locaciones en este componente) en los tres grupos menores y desciende en los adultos, aunque no excesivamente. Si bien esta homogeneidad se percibe en las dos modalidades, resulta mucho más evidente en la modalidad escrita, porque el grupo de secundaria muestra un comportamiento similar al de los adultos en la modalidad oral.

En esta última los grupos de primaria y bachillerato se comportan de modo similar con un porcentaje de locaciones entre el 27% y 31% en el componente episodios, mientras que los grupos de secundaria y adultos disminuyen a una cifra entre el 18% y el 20%; en la modalidad escrita, en cambio, los tres grupos de primaria a bachillerato tienen entre un 26% y 29% de locaciones espaciales en los episodios, mientras que el grupo de adultos solo tiene el 17%. La evaluación experimenta menos homogeneidad que los episodios a través de los cuatro grupos de edad, aunque nuevamente, la mayor variación se expresa en la modalidad oral, en que el grupo de primaria muestra nula presencia de este componente para las locaciones espaciales y mientras que los adultos llegan al 26% de sus locaciones. En cambio en la modalidad escrita los grupos menores aumentan su preferencia por la evaluación (primaria 4% y secundaria 14%), la que se mantiene relativamente alta en bachillerato (21%) y disminuye en los adultos (13%).

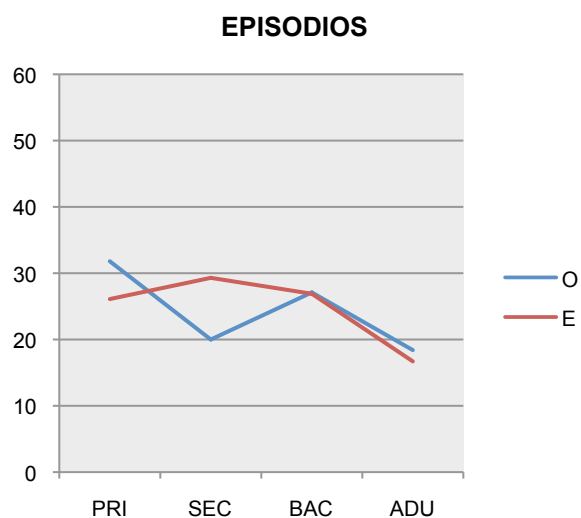


Figura 6.12 Distribución de las locaciones espaciales en el componente episodios, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de locaciones del grupo.

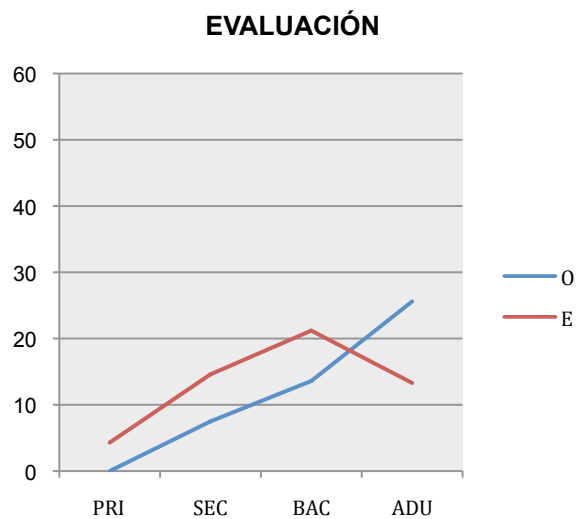


Figura 6.13 Distribución de las locaciones espaciales en la evaluación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de locaciones del grupo.

6.3.1.2 Movimiento

Los predicados que aluden al movimiento, tal como se ha dicho en el capítulo anterior, se presentan en mayor proporción que las locaciones y, en cuanto a su distribución en los componentes de la estructura narrativa, también se comportan de manera distinta, como es lógico, considerando la naturaleza del fenómeno. En general, los que más abundan en predicados dinámicos son los componentes *episodios* y *complicación*; los demás componentes varían mucho según la edad: *orientación* y *evaluación* siguen siendo importantes en los grupos mayores, mientras que la *resolución* –un elemento que no había sido necesario destacar hasta ahora– cobra cierta relevancia en los sujetos menores. Para obtener estos resultados se contaron los predicados que aluden al espacio por sujeto y grupo, y se obtuvo una proporción relativa al número total de predicados del grupo, al igual que se hizo con las locaciones.

Así, en la tabla 6.6, se presenta, en la primera fila, el recuento de predicados por grupo y modalidad y, en las filas que siguen, la proporción (expresada en porcentajes) de los predicados de cada componente de la estructura narrativa en relación con el total de predicados del grupo. Al igual que con las locaciones, la prueba *chi cuadrado* muestra que el grado de asociación entre variables es significativo tanto en la modalidad oral $\chi^2 (30, N=269) = 80,830 p=0,000$; como en la escrita $\chi^2 (30, N=220) = 97,432 p=0,000$. Esto quiere decir, como se ha dicho, que los cambios que experimenta la distribución de los predicados a través de las edades y los componentes de la estructura no se deben al azar.

Tabla 6.6

Distribución de predicados dinámicos en los principales componentes de la estructura narrativa. Recuento de locaciones por grupo y porcentajes sobre el total de predicados de cada grupo y modalidad.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Recuento	45	50	37	34	76	82	111	54
Orientación	2,2	14	5,5	11,76	9,21	10,66	18,02	12,96
Complicación	28,9	32	27,2	17,65	19,73	18,95	14,41	18,52
Evaluación	2,2	0	10,61	8,82	14,47	28,15	19,82	15,56
Episodios	37,9	38	40,48	41,18	44,73	24,05	40,55	41,85
Resolución	15,5	12	16,21	20,59	11,86	12,19	6,3	9,26
Otros	13,3	4	0	0	0	6	0,9	1,85
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

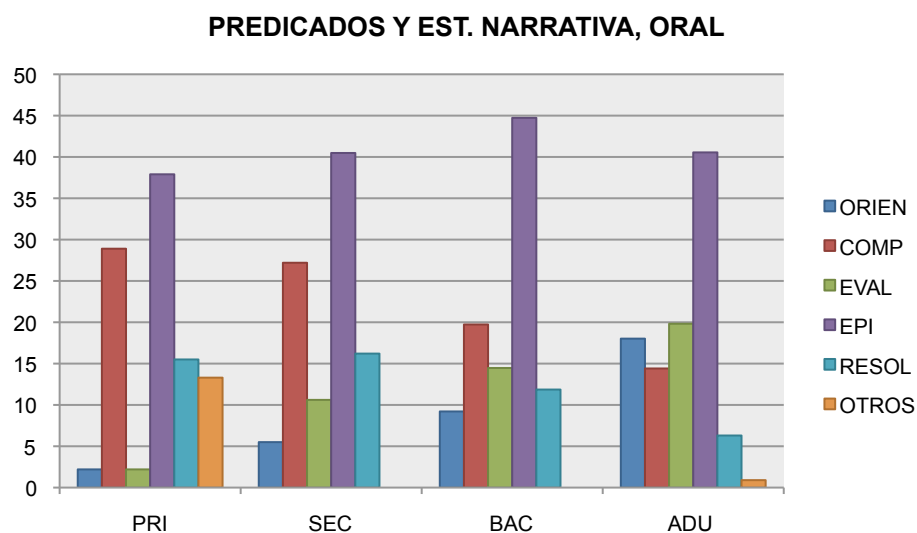
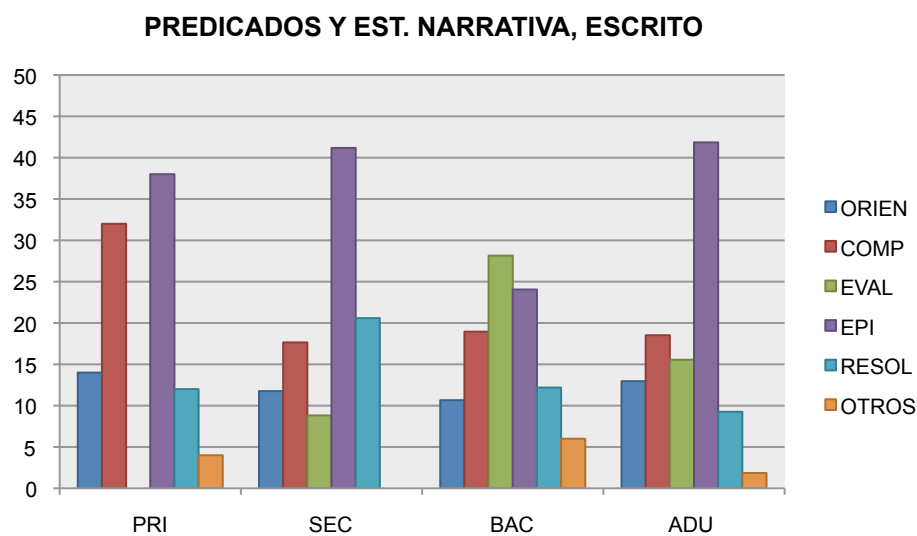


Figura 6.14 A. Distribución general de los predicados dinámicos en los componentes de la estructura narrativa, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de predicados de cada grupo.



B. Distribución general de los predicados dinámicos en los componentes de la estructura narrativa, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de predicados de cada grupo.

Veámos en el apartado anterior que las locaciones aparecen preferentemente en la orientación, puesto que es el componente normalmente utilizado para dar el marco espacial, y luego en los otros componentes –complicación, evaluación, episodios– de manera desigual entre los diferentes grupos (los menores prefieren la complicación, los mayores la evaluación). Los predicados estáticos y dinámicos, en tanto, muestran un perfil bastante claro también pero muy distinto al de las locaciones.

El componente más prominente para la alusión al espacio mediante predicados es el de episodios (Figura 6.15), que se presenta en la modalidad oral con gran homogeneidad entre los grupos. Todos los grupos concentran una alta proporción de predicados de este tipo en los episodios (entre 38% y 44% en todos los grupos y las dos modalidades, a excepción de bachillerato, como se explicará). Se constituye, por lo tanto, en un componente de la estructura narrativa que hace avanzar el relato mediante acciones situadas en el espacio de manera relativamente explícita, a través de la semántica de sus predicados. Respecto de las modalidades, se puede afirmar que el comportamiento de los grupos es casi idéntico en lo oral y lo escrito, salvo el de bachillerato, que muestra un descenso notable en la modalidad escrita (aunque sigue siendo alta la proporción de episodios, un 24%). Este descenso se puede atribuir a que este grupo, en sus textos escritos, tienen una marcada preferencia por otro componente, la evaluación (Figura 6.16), incluso un poco mayor (en cuanto al número de cláusulas que destinan a este componente) al uso que hacen de ella los adultos.

Esta preferencia por la evaluación en la modalidad escrita se ve reflejada, lógicamente, en una proporción mayor de referentes de persona en la evaluación, y una mayor proporción de predicados espaciales en este componente, pero no así en una presencia significativamente mayor de locaciones espaciales, ni referentes de temporalidad, como se verá más adelante. Específicamente respecto de la evaluación, es un componente que en todos los grupos se utiliza menos que los episodios para referir al movimiento mediante predicados, pero que experimenta un aumento notable con la edad (de 2% a 20% en la modalidad oral y de 0% a 28% en la modalidad escrita). Nuevamente, a excepción de bachillerato, los grupos muestran cifras similares en las dos modalidades, pero a diferencia de lo que ocurriría con las locaciones y algunos otros fenómenos, los grupos menores esta vez no estrechan su distancia de las cifras de los mayores, sino que la amplían ligeramente.

La complicación (Tabla 6.6, Figuras 6.14 A y 6.14 B), en tanto, vuelve a ser un componente muy importante en los grupos de menor edad (lo era en la introducción de las locaciones espaciales y en la de los referentes de persona), particularmente en la modalidad oral (29% en primaria y 27% en secundaria) y experimenta un descenso continuado en los otros dos grupos (19% en bachillerato y 14% en adultos). En la modalidad escrita se percibe un fenómeno que tampoco es nuevo: el grupo de primaria mantiene una proporción alta en el uso de este componente para los predicados dinámicos (incluso mayor que en la modalidad oral: 32%) mientras que el grupo de secundaria desciende hasta una proporción equivalente a la de los dos grupos de más edad (secundaria 18%, bachillerato 19% y adultos 18%). La tendencia de los menores a equiparar con los mayores sus desempeños en los textos escritos es visible a veces en los dos grupos de menor edad, y otras veces solo en el grupo de secundaria, como en este caso.

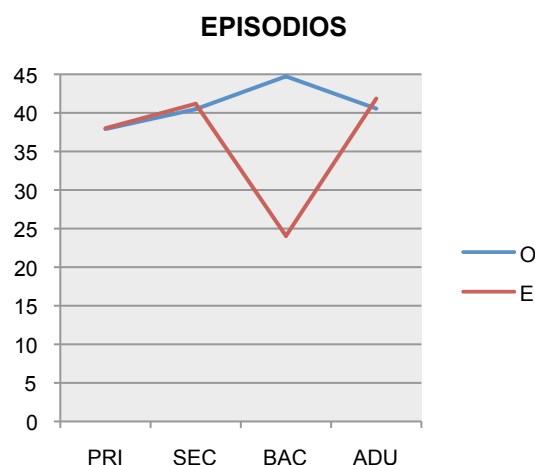


Figura 6.15 Distribución de los predicados dinámicos en el componente episodios, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de predicados del grupo.

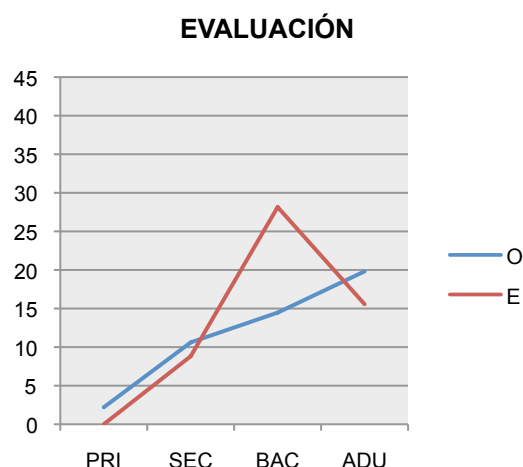


Figura 6.16 Distribución de los predicados dinámicos en la evaluación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de predicados del grupo.

Otros dos componentes, orientación y resolución, se manifiestan con porcentajes inferiores a los de los componentes comentados hasta ahora (episodios, evaluación, complicación), pero resultan igualmente interesantes. La orientación, como hemos visto, es más frecuente y más larga en los textos de los mayores, lo que da cabida no solo para la introducción de referentes de persona, como vimos en una sección anterior, locaciones y referentes temporales, sino que también permite a los sujetos enriquecer la descripción de los personajes que se introducen, mediante el uso de predicados dinámicos que aluden a su situación en el espacio. En la modalidad oral, la

orientación (Figura 6.17) muestra, consecuentemente, un ascenso claro y sostenido (2%, 5%, 9% y 18% en los cuatro grupos respectivamente). En la modalidad escrita, en cambio, los sujetos menores aumentan de forma considerable su proporción de predicados dinámicos en la orientación (14% y 12% en primaria y secundaria) y los mayores tienden a mantenerla (10% en bachillerato) o a disminuirla (13% en adultos). Se observa, por lo tanto, que la distancia entre los grupos se acorta y tienden a mostrarse homogéneos respecto de esta variable y una de las razones para ello es que los grupos menores incluyen en la orientación más elementos narrativos, tales como algunos movimientos de personajes y algunas acciones preliminares, previas al conflicto. No se trata de que los textos escritos de los grupos menores tengan más orientaciones o que sean más largas, como ya fue constatado en secciones anteriores, se trata de que utilizan la orientación con mayor frecuencia para introducir algunos personajes y describir preliminarmente sus acciones, lo que suele vincularse al espacio. En este sentido, se puede decir que *adelantan* levemente los elementos propiamente narrativos a la orientación, lo cual le da a esta un carácter más dinámico. Esto es lo que se refleja en las cifras de la tabla 6.6 y la figura 6.17, que muestran un alto porcentaje de predicados dinámicos, en la orientación, en los grupos de menor edad.

La resolución (Figura 6.18) es un componente que, en términos globales, se usa con una frecuencia relativamente baja en todos los grupos, pero que muestra algunas variaciones interesantes desde el punto de vista evolutivo y se manifiesta, al menos en la modalidad oral, de modo inverso a la orientación. En la modalidad oral, los grupos menores presentan una proporción de predicados dinámicos en la resolución homogénea y mayor (16%) que la de los grupos mayores, y luego desciende notoriamente con la edad (12% en bachillerato y 6% en adultos).

Recordemos que la resolución es un componente que, en términos de cláusulas, se presenta de modo bastante homogéneo en las cuatro edades (este capítulo, apartado 6.1.1), es decir, los textos de todos los grupos tienen un número similar de resoluciones y estas son de extensiones similares. Lo que cambia, como acabamos de constatar, es la función que los sujetos dedican a este componente, al igual que ocurría con la orientación. Así, la resolución en los grupos menores queda caracterizada lingüísticamente por un mayor uso de predicados dinámicos, porque continúan, más allá de los episodios y la complicación, describiendo acciones y movimientos de los personajes en ella. En cambio, los sujetos de más edad hacen resoluciones más reflexivas, sin aludir particularmente a los movimientos en el espacio. En la modalidad escrita, los grupos mantienen un comportamiento similar, con variaciones leves y no sistemáticas (primaria desciende a 12%, secundaria sube a 20%, bachillerato se mantiene en 12% y los adultos ascienden a 9%).

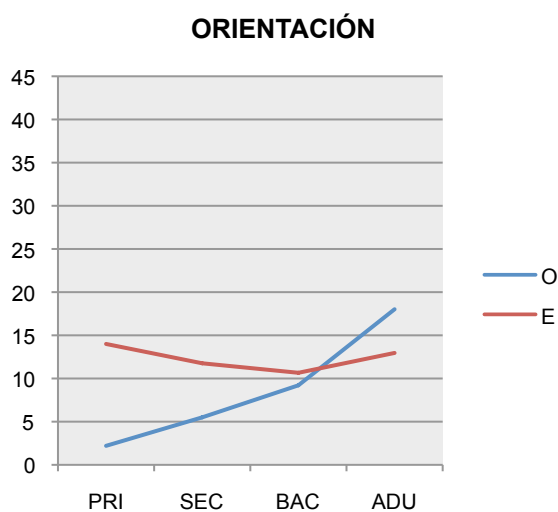


Figura 6.17 Distribución de los predicados dinámicos en la orientación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de predicados del grupo.



Figura 6.18 Distribución de los predicados dinámicos en la resolución, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de predicados del grupo.

6.3.2 Distribución de las formas lingüísticas de la referencia espacial en los principales componentes de la estructura narrativa

6.3.2.1 Locación

Las formas lingüísticas de la locación que fueron finalmente consideradas en el análisis cuantitativo son: frase preposicional simple (FPS), frase preposicional compleja (FPC), referente implícito (RI) y adverbio. Otras formas fueron consideradas en el análisis, tal como se describe en el capítulo 4, pero luego debieron ser descartadas por su escasa presencia. Para obtener estos resultados, se contaron todos los referentes espaciales (locaciones) de cada texto y por grupo; se calculó la proporción en que cada una de las realizaciones (FPS, FPC, RI o adverbio) se manifestaba en relación con cada componente de la estructura narrativa y se obtuvieron las cifras porcentuales que se muestran en las tablas y figuras que siguen.

También en esta ocasión se ha preferido incluir el recuento total de locaciones que presenta cada grupo en cada uno de los componentes estructurales, dado que las cifras porcentuales no permiten saber que, en general, se trata de totales bastante bajos. Así por ejemplo, en la tabla 6.7, se observa que el grupo de primaria muestra que el 71% de las locaciones dentro de la *orientación* se realizan con la forma RI (pero se trata del 71% de 7, es decir, 5 locaciones). Debido al escaso número de locaciones que hay en los textos, el análisis estadístico no permite establecer si el grado de asociación entre las variables es o no estadísticamente significativo.

Se ha constatado en el capítulo anterior (apartado 5.2.1.1) que las locaciones se realizan con formas distintas a través de las edades. Recordemos que los sujetos de primaria utilizan casi exclusivamente dos formas, RI y FPS; en secundaria desciende la proporción de RI, aumenta considerablemente la de FPS y aparece levemente la forma FPC; en bachillerato y adultos, disminuye bastante el uso de RI, y aumenta bastante el uso de FPC. Ahora, en la presente sección, constatamos que estas formas presentan además una distribución específica en los componentes de la estructura narrativa que es propia de cada edad. En la tabla 6.7 se muestran los componentes más importantes – orientación, complicación, episodios y evaluación– pero los comentarios y las figuras solo se harán en relación con la orientación y los episodios, porque son los componentes más relevantes para los referentes espaciales (reúnen el mayor número de locaciones, 114 la orientación y 79 los episodios, entre todos los grupos y en las dos modalidades).

Tabla 6.7

Realización lingüística de las locaciones según componente de la estructura narrativa. Recuento total de locaciones y porcentajes sobre el total de locaciones que se mencionan por componente y grupo.

		Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Orient.	Recuent	7	8	8	9	18	22	29	13
	FPS	14,3	25	37,5	66,7	55,6	54,5	58,6	25,4
	FPC	14,3	12,5	25	22,2	22,2	27,3	17,3	46,2
	RI	71,4	62,5	37,5	0	22,2	18,2	13,8	20,7
	Adverb.	0	0	0	11,1	0	0	10,3	0
	Otros	0	0	0	0	0	0	0	7,7
Complic.	Recuent	4	4	20	10	4	4	2	2
	FPS	50	50	65	60	25	25	0	50
	FPC	0	0	0	0	25	25	50	0
	RI	25	25	5	40	25	50	50	50
	Adverb.	25	25	25	0	25	0	0	0
	Otros	0	0	5	0	0	0	0	0
Episodios	Recuent	7	6	8	12	16	14	11	5
	FPS	85,7	66,6	37,5	58,3	62,5	57,1	45,5	28
	FPC	0	16,7	12,5	16,7	25	42,9	27,3	27
	RI	14,3	16,7	12,5	25	0	0	18,1	25
	Adverb.	0	0	37,5	0	12,5	0	0	20
	Otros	0	0	0	0	0	0	9,1	0
Evaluación	Recuent	0	1	3	6	8	11	15	4
	FPS	0	100	0	66,7	37,5	45,5	66,7	50
	FPC	0	0	33,3	33,3	12,5	36,4	6,7	0
	RI	0	0	0	0	12,5	9,1	13,3	50
	Adverb.	0	0	33,3	0	37,5	9,1	13,3	0
	Otros	0	0	33,3	0	0	0	0	0

La orientación (Figuras 6.19 A y 6.19 B) es el principal componente para la introducción de locaciones en las narraciones, aunque las formas lingüísticas con que los distintos grupos realizan estos referentes en la orientación varían notablemente. La forma RI es la preferida por los estudiantes de primaria en las dos modalidades (71% y 64%) y también es importante en secundaria en la modalidad oral (37,5%). Esta forma

de aludir al espacio se observa generalmente en textos que no utilizan la locación explícita para dar un marco espacial al relato. Tal como se dijo en el apartado sobre introducción de locaciones, este marco espacial es asumido por el hablante como parte del conocimiento compartido con el interlocutor, sin lograr descontextualizar claramente el relato del lugar (y el momento) de su enunciación. Por eso estas locaciones asumen la forma de un referente implícito: la sala de clases, el patio, la cancha o el colegio están implicados temáticamente en los hechos, pero no se mencionan. La forma RI en los mayores, en cambio, está muchas veces relacionada con narraciones muy personales y reflexivas, en las que no hay mayor presencia de acciones situadas en el espacio.

La FPS, en tanto, muestra un aumento notable y sostenido con la edad, siendo la forma preferida de los grupos mayores en la modalidad oral (56% y 58% en bachillerato y adultos respectivamente). En la modalidad escrita esto cambia: el grupo de secundaria deja de utilizar RI y prefiere FPS con clara diferencia (67%); en bachillerato se mantiene (55%) y en el grupo de adultos disminuye marcadamente para dar cabida a la forma FPC, que se manifiesta con un 46%. Recordemos que, contra lo esperado, no se constató un mayor uso de FPC en la introducción y mantenimiento de la referencia personal en los sujetos de más edad. En cambio, al comentar la distribución de locaciones y aquí mismo se verifica que los sujetos mayores, en particular los adultos, hacen un uso preferente de esta forma para aludir a las locaciones espaciales en la orientación de sus narraciones escritas. En suma, en todos los grupos, pero especialmente en los dos grupos menores y en el de adultos, las formas lingüísticas se vuelven más complejas en el paso de la modalidad oral a la escrita: menos RI y más FPS en primaria y secundaria; menos FPS y más FPC en adultos.

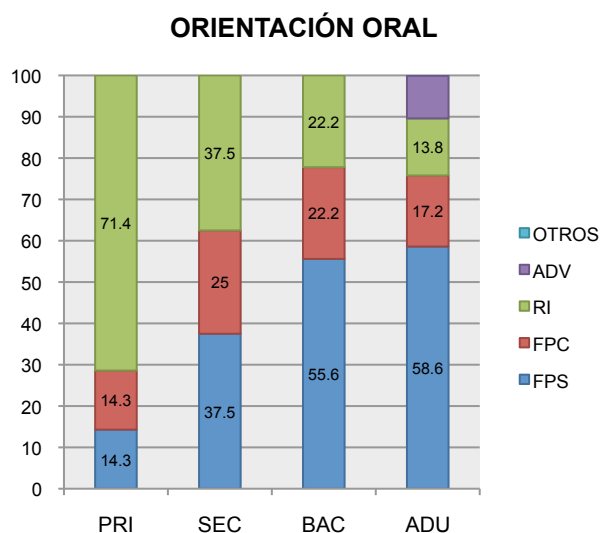
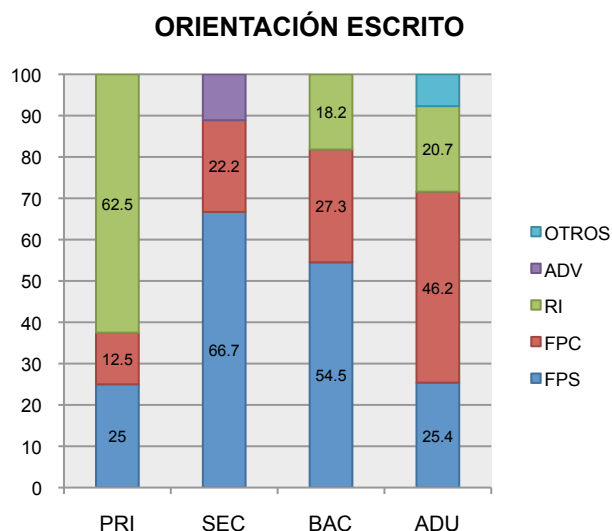


Figura 6.19 A. Realización lingüística de las locaciones mencionadas en la orientación, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de locaciones incluidas en la orientación por grupo.



B. Realización lingüística de las locaciones mencionadas en la orientación, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de locaciones incluidas en la orientación por grupo.

El componente episodios (Figuras 6.20 A y 6.20 B) es, junto con la orientación (y la complicación, en secundaria) un componente relevante para la referencia espacial, pero en él las locaciones se realizan mediante una distribución distinta de las formas lingüísticas. En primaria, las locaciones ya no se presentan de manera implícita, como en la orientación, sino que se hacen explícitas, mediante un uso preferente de FPS (86% en la modalidad oral y 67% en la escrita). Estos referentes son las locaciones de las acciones que los sujetos de menor edad desarrollan en los episodios. Ellos necesitan aludir explícitamente al espacio para dar cuenta de un suceso concreto en los episodios, pero aun no tienen incorporada la función de dar un marco espacial explícito al comienzo del relato, es decir en la orientación.

En la modalidad escrita también hay una gran preferencia por las locaciones explícitas, y no solo con FPS, sino también con FPC (17%). En secundaria aparecen los adverbios en la modalidad oral (37,5%), lo que revela que en los episodios, los sujetos aluden mediante adverbios a lugares que han sido mencionados antes, en la orientación, o que forman parte del contexto compartido entre los hablantes. En la modalidad escrita, desaparecen los adverbios en secundaria, y en su lugar reaparecen los referentes implícitos y aumentan las FPS (58%) y las FPC (17%). Se revela así que el uso de adverbios para mantener la referencia espacial queda limitado a la modalidad oral, en parte, quizás, porque en esta modalidad tiende a cumplir una función más deíctica. Es decir, cuando ellos dicen “allí” a veces se están refiriendo a un lugar que suponen conocido por el interlocutor. En bachillerato se utilizan exclusivamente formas explícitas para aludir a las locaciones en los episodios, fundamentalmente FPS y FPC, las que aumentan considerablemente en el paso de la modalidad oral a la escrita (25% a 43%). En el grupo de adultos las formas son variadas y no varían sustantivamente entre las dos modalidades.

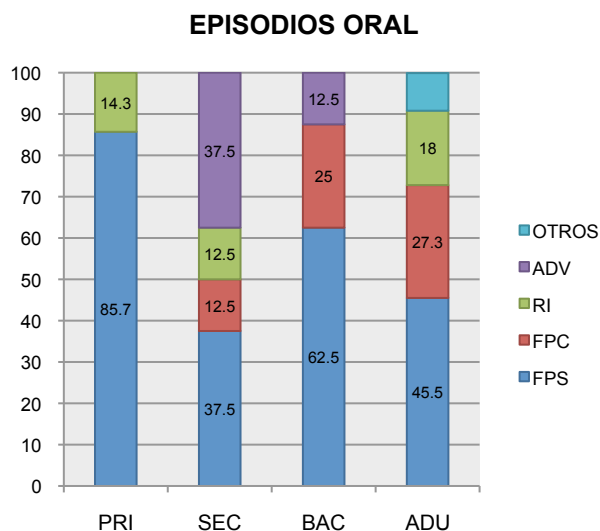
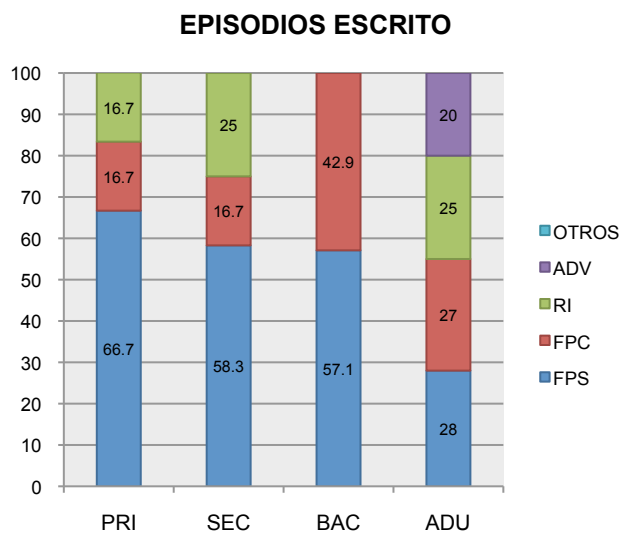


Figura 6.20 A. Realización lingüística de las locaciones mencionadas en el componente episodios, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de locaciones incluidas en los episodios por grupo.



B. Realización lingüística de las locaciones mencionadas en el componente episodios, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de locaciones incluidas en los episodios por grupo

6.3.2.2 Movimiento

Las formas lingüísticas consideradas en el análisis cuantitativo del movimiento son los predicados estáticos y dinámicos que se manifestaron con cierta frecuencia en los textos de todos los grupos. Hemos visto más arriba que los predicados dinámicos se distribuyen de formas variadas en los distintos componentes de la estructura narrativa según la edad. Los episodios constituyen el componente más importante para la aparición de predicados dinámicos en todas las edades; la complicación es un componente muy importante en los grupos de menor edad pero experimenta un descenso entre los mayores, a diferencia de la evaluación que observa un aumento notable con la edad; la orientación y la resolución, en tanto, son componentes menos preponderantes para la aparición de predicados dinámicos, pero con perfiles bien diferenciados desde la perspectiva evolutiva (los mayores prefieren la orientación y los menores la resolución). Ahora, para mostrar los resultados por tipos de predicados, se han seleccionado aquellos componentes que, en conjunto, concentran el mayor número de ellos, esto es: episodios (111 en la modalidad oral y 84 en la escrita) y complicación (54 en la modalidad oral y 50 en la escrita).

Para obtener estos resultados, al igual que los referidos a las locaciones, se contaron todos los predicados dinámicos de cada texto y por grupo; se calculó la proporción en que cada una de las realizaciones se manifestaba en relación con cada componente de la estructura narrativa y se obtuvieron las cifras porcentuales que se muestran en las tablas y figuras que siguen (se seleccionaron aquellas realizaciones que aparecen con frecuencia en los componentes mencionados). También en esta ocasión se ha preferido incluir el recuento total de predicados que presenta cada grupo en cada uno de los componentes estructurales, dado que las cifras porcentuales no revelan que se trata de totales bajos.

Así, en la tabla 6.8, se observa en el grupo de primaria que el 29% de los predicados dentro del componente episodios se realiza con la forma SMO (pero se trata del 29% de 17, es decir, 5 predicados). Debido a que el número de predicados es relativamente bajo, sobre todo si se cuentan los que hay en cada componente), el análisis estadístico no permite establecer si el grado de asociación entre las variables es o no significativo, al igual que con las locaciones.

En términos generales, se puede adelantar que estos resultados son plenamente consistentes con los resultados ya comentados en el análisis general de los predicados espaciales, en el capítulo anterior. Además, y tal como se observa en la tabla 6.8, hay una mayor variedad en las realizaciones de los predicados que aparecen en el componente episodios que en las de la complicación. Las realizaciones comunes a ambos componentes son los predicados dinámicos (PD) y estáticos (PE), los predicados dinámicos metafóricos (PDM), los predicados dinámicos que dan cuenta del modo del movimiento, ya sea solo mediante la semántica del verbo (SMO), ya sea por la semántica del verbo y por sus componentes anexos (SCM).

Tabla 6.8

Realización lingüística de los predicados dinámicos según componente de la estructura narrativa. Recuento total de predicados y porcentajes sobre el total de predicados que se mencionan por componente y grupo.

		Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Epi	Recuento	17	19	15	14	34	23	45	28
	PE	0	0	6,7	7,1	14,7	13	22,2	17,9
	PD	29,4	31,6	26,7	28,6	11,8	13	13,3	7,1
	PDM	0	0	6,7	7,1	11,8	17,4	13,3	10,7
	SMO	29,4	26,3	26,7	21,4	2,9	4,3	4,4	3,6
	SCM	11,8	10,5	13,3	7,1	14,7	8,7	13,3	14,3
	SCOB	5,9	5,3	6,7	7,1	14,7	13	15,5	21,4
	SCOR	5,9	5,3	6,7	7,1	11,8	21,7	15,5	17,9
Comp	Recuento	13	16	10	6	15	18	16	10
	PE	7,7	6,25	10	16,7	20	22,2	18,8	20
	PD	23,1	25	30	16,7	13,3	11,1	12,5	10
	PDM	0	0	0	16,7	20	22,2	18,8	20
	SMO	23,1	25	30	16,7	13,3	16,6	12,5	10
	SCM	23,1	25	20	16,7	20	16,6	18,8	20

Los episodios (Figuras 6.20 A y 6.20 B) son el componente preferido por todos los grupos para aludir al movimiento mediante predicados dinámicos, pero las formas lingüísticas que adoptan varían un poco a través de las edades (y se mantienen relativamente estables en las dos modalidades). En primaria y secundaria las formas que se utilizan con mayor frecuencia son las del predicado dinámico que no entrega ninguna propiedad del movimiento (PD, entre 27% y 30% de los predicados de los episodios corresponden a esta forma en los dos grupos y en las dos modalidades) y el predicado que da cuenta del modo mediante la semántica del verbo (SMO, entre 21% y 27% corresponden a esta forma en los dos grupos y en las dos modalidades). Corresponden, como se ha dicho, a formas sencillas tanto desde el punto de vista de su construcción como desde el punto de vista de los significados que expresan.

En bachillerato y adultos, en tanto, los predicados se realizan con una mayor diversidad de formas y ninguna se muestra como especialmente preponderante sobre la otra. Hay un aumento considerable en el uso de predicados estáticos (PE, con una proporción aproximada de 13% a 22% en ambos grupos y modalidades), además de la presencia estable en los dos grupos mayores de predicados dinámicos metafóricos (PDM entre 11% y 17% en ambos grupos y modalidades) y otras formas consideradas más complejas en su constitución componencial (SCOB, con una proporción cercana al 15% en la modalidad oral y un poco mayor en la modalidad escrita; y SCOR, con cifras entre el 11% y el 21% en los ambos grupos y modalidades). El predicado que da cuenta

del modo pero no solo a través de la semántica del verbo sino también mediante los componentes anexos a él (SCM) se manifiesta de forma bastante homogénea a través de las edades (con una media en torno al 10% en todos los grupos y las dos modalidades, y poca variación intergrupar). Por último, los dos predicados que aluden al movimiento indicando propiedades específicas del mismo tanto en la semántica del verbo como en los componentes anexos a él (SCOB y SCOR, objeto/instrumento y origen/destino, respectivamente) aparecen con más frecuencia en los grupos mayores (SCOB aumenta, aproximadamente, de 6% a 14% en el paso de los dos menores a los dos mayores, mientras que SCOR lo hace de 6% a 13% en la modalidad oral y de 6% a 19% en la escrita). En suma, se puede afirmar que los resultados de las formas lingüísticas que asumen los predicados dinámicos en el componente episodios es coincidente con las formas lingüísticas observadas en general, sin tener en cuenta la estructura narrativa.

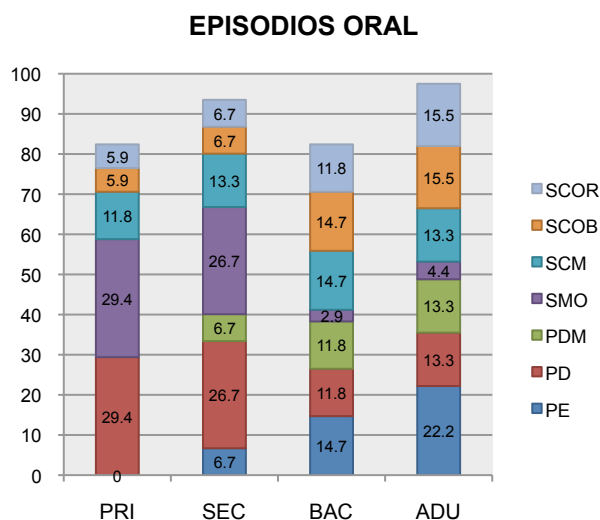
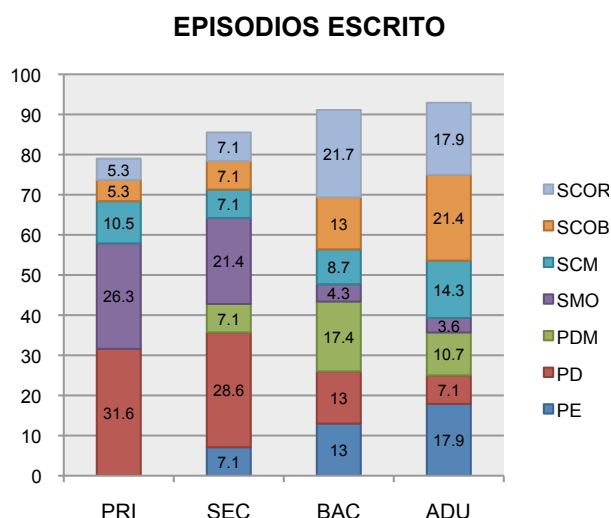


Figura 6.21 A. Realización lingüística de los predicados mencionados en el componente episodios, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de predicados incluidos en los episodios por grupo.



B. Realización lingüística de los predicados mencionados en el componente episodios, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de predicados incluidos en los episodios por

En cuanto a los demás componentes, todos presentan cifras bastante bajas de predicados dinámicos. Los predicados se manifiestan con claridad en los episodios y luego se distribuyen en todos los demás componentes, de modo que ninguno de ellos agrupa una cantidad muy relevante. Entre todos, la complicación es el que más se destaca, y pasa a ser el segundo componente más importante para la mención de los predicados dinámicos. Casi todos los grupos presentan entre 10 y 18 predicados por grupo a excepción del grupo de secundaria en la modalidad escrita, que solo registra 6 predicados. Si bien esto obliga a considerar con cautela las cifras porcentuales (un 16% puede equivaler fácilmente a una sola realización del fenómeno), se pueden comentar algunas tendencias.

Lo primero que se puede mencionar es que en la complicación aparece una menor variedad de formas lingüísticas relevantes para los predicados dinámicos. Se mantienen las formas más frecuentes que aparecían en los episodios (PE, PD, PDM, SMO, SCM) y las demás formas, minoritarias, no aparecen o, si lo hacen, lo hacen de modo infrecuente y muy inconsistente, razón por la cual no han sido incluidas en este análisis (Tabla 6.8, Figuras 6.22 A y 6.22 B). En segundo lugar, y muy relacionado con lo anterior, es necesario destacar que todas las formas lingüísticas que destacan en la complicación, salvo PDM y en menor medida PE, están presentes de un modo relativamente homogéneo en todas las edades. En otras palabras, mientras en los episodios se observaba una mayor variedad de formas lingüísticas que se distribuían también variadamente en los distintos grupos, en la complicación se observa un conjunto de formas lingüísticas sin grandes variaciones en los cuatro grupos, en particular: PD, SMO y SCM. Se constituyen así, en cierta medida, en las formas lingüísticas más *prototípicas* para expresar los predicados dinámicos, cualquiera que sea el componente de la estructura narrativa y cualquiera sea la edad. En efecto, los dos tipos de predicados que expresan el modo del movimiento (SMO y SCM) se manifiestan

en los cuatro grupos y en las dos modalidades con cifras porcentuales que rondan el 20%, en promedio. Y en cuanto a PD, el predicado dinámico que no especifica ninguna propiedad del movimiento, es más frecuente en los grupos menores, lo que reitera resultados de apartados anteriores, pero mantiene una presencia relevante en todos los grupos (entre 10% y 20% aproximadamente en las dos modalidades y en los cuatro grupos, a excepción de secundaria que sube a 30% en la modalidad oral).

Mayor variedad se observa en los dos predicados restantes con cierta presencia en la complicación: PE y PDM. El primero, predicado estático, vuelve a mostrarse escaso en los grupos menores y con cierta tendencia a aumentar en la modalidad escrita. Mientras que en primaria y secundaria oral la cifra se sitúa entre el 8% y el 10%, en los grupos de más edad la cifra alcanza el 20%. En la modalidad escrita el grupo de primaria se mantiene sin mayor variación, el de secundaria aumenta a 17% y los otros dos grupos se mantienen en torno al 20%, como en la modalidad oral. Este es, por lo tanto, uno de esos fenómenos en los que el grupo de secundaria obtiene un desempeño más cercano al de los grupos de más edad en la modalidad escrita. Respecto del último predicado, PDM, ocurre algo similar: en la modalidad oral no aparece en ninguno de los dos grupos de menor edad, mientras que en la modalidad escrita el grupo de secundaria muestra algún fenómeno de este tipo (un 16%, que equivale en el caso de este grupo en la modalidad escrita, a una sola realización). En tanto, los grupos de bachillerato y adultos mantienen una cifra en torno al 20% en las dos modalidades (lo que revela la presencia de unas 3 o 4 realizaciones, si consideramos que el total de predicados dinámicos que estos grupos presentan en la complicación son entre 10 y 18).

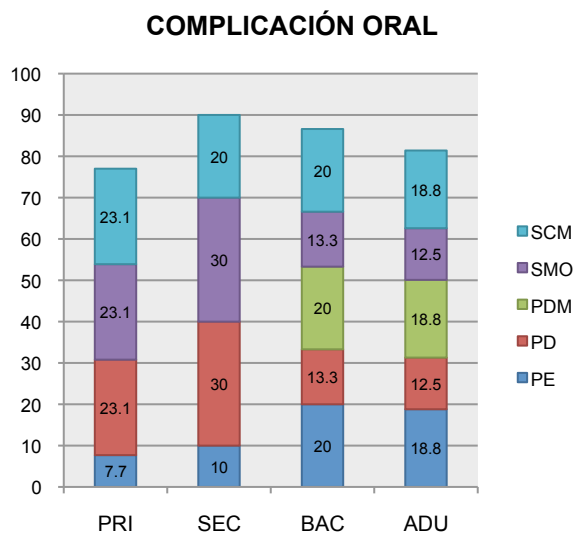
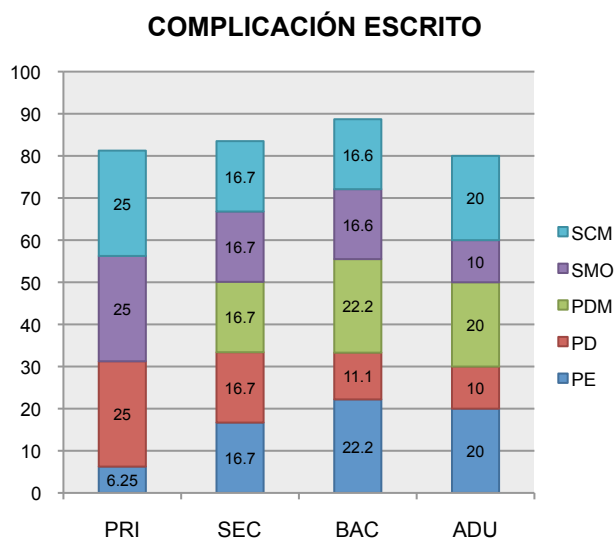


Figura 6.22 A. Realización lingüística de los predicados mencionados en el componente complicación, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de predicados incluidos en la complicación por grupo.



B. Realización lingüística de los predicados mencionados en el componente complicación, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de predicados incluidos en la complicación por grupo.

6.4 Estructura narrativa y referencia temporal

En el presente capítulo se exponen, en primer lugar, los resultados de la frecuencia con que las marcas que refieren a la dimensión temporal de los sucesos se expresan en cada uno de los componentes de la estructura narrativa. En segundo lugar, se presentan los resultados sobre cómo se distribuyen las distintas formas lingüísticas que adoptan los referentes de tiempo en las partes de la estructura narrativa y cómo se manifiestan en ella algunas funciones propias de la temporalidad en particular, la simultaneidad y la secuencialidad.

6.4.1 Distribución general de la referencia temporal en la estructura narrativa

De modo similar a lo que ocurría con la referencia espacial, las marcas de referentes temporales se distribuyen de maneras específicas y diferenciadas en los componentes de la estructura narrativa según las edades y también experimentan algunos cambios entre las dos modalidades. En el caso de las locaciones espaciales, veíamos que se ubicaban preferentemente en la complicación y los episodios en los grupos menores y en la orientación y la evaluación en los mayores. En el caso del movimiento, analizado a través de los predicados dinámicos, los episodios eran el componente más importante en todas las edades. Luego cobraban importancia también la complicación en los menores y la evaluación en los mayores. En cierto sentido, las marcas de referentes temporales (MT) se expresan de manera similar a los predicados dinámicos (Tabla 6.9 y Figuras 6.23 A y 6.23 B). Los episodios tienen una presencia muy marcada, particularmente en la modalidad escrita, y la complicación asume un segundo lugar importante en los grupos menores, mientras que la evaluación lo asume en los mayores.

Al igual que con los referentes de persona y de espacio, los resultados que se presentan a continuación se obtuvieron contando las marcas de referentes temporales por sujeto y por grupo, para luego agruparlas por cada uno de los componentes de la estructura narrativa. La tabla 6.9 muestra, en la primera fila de datos, el recuento total de MT por grupo y modalidad, mientras que en las filas posteriores los valores son porcentuales. Ellos indican en qué porcentajes los referentes temporales de todo el grupo se distribuyen en los componentes *orientación*, *complicación*, *evaluación*, *episodios* y *resolución* de los textos. Por ejemplo, en primaria oral, el 16% de los referentes de temporalidad, que son 50 en todo el grupo, se ubica en la orientación, es decir, 8 marcas. También en esta ocasión se ha considerado necesario mostrar el recuento bruto de MT por grupo para evidenciar que las cifras porcentuales se refieren a totales relativamente bajos, aunque menos bajos que los de la referencia espacial. La prueba *chi* cuadrado de Pearson muestra que el grado de asociación entre variables es significativo tanto en la modalidad oral, $\chi^2 (18, N=338) = 69,293 p=0,000$; como en la escrita $\chi^2 (21, N=319) = 71,301 p=0,000$. En otras palabras, los cambios que se observan entre las edades y también entre los componentes de la estructura obedecen a una causa sistemática y no son azarosos.

Tabla 6.9

Distribución de referentes temporales en los principales componentes de la estructura narrativa. Recuento por grupo y porcentajes sobre el total de referentes por grupo y modalidad.

	Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Recuento	50	39	62	78	93	134	133	68
Orientación	16	12,8	16,1	12,8	17,2	10,4	25,6	29,4
Complicación	20	15,4	19,4	16,7	12,9	12,7	12	0
Evaluación	2	5,1	9,7	14,1	23,7	29,1	38,3	29,4
Episodios	28	48,7	40,3	34,6	26,9	32,1	16,5	27,9
Resolución	12	10,3	12,9	17,9	9,7	6,7	4,5	8,8
Otros	22	7,7	1,6	3,9	9,6	9	3,1	4,5

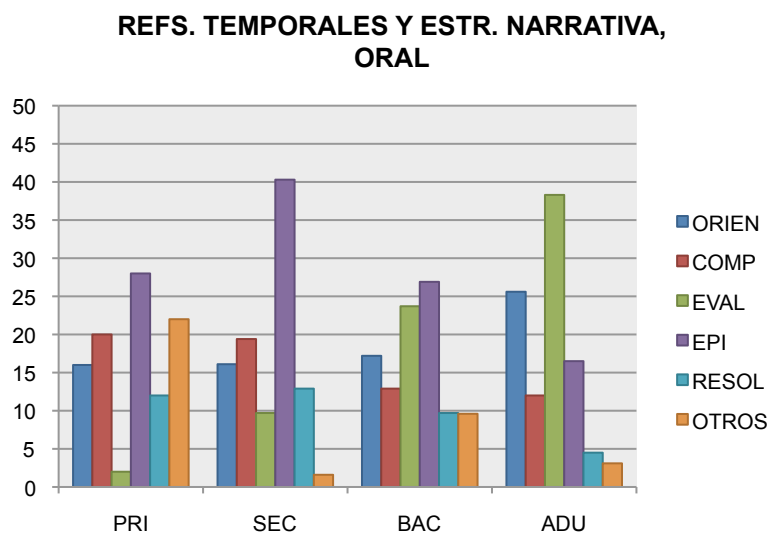


Figura 6.23 A. Distribución general de los referentes temporales en los componentes de la estructura narrativa, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes de cada grupo.

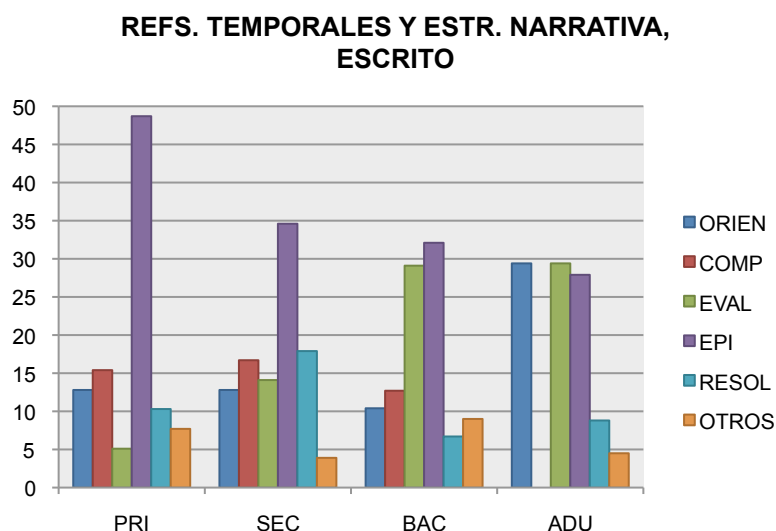


Figura 6.23 B. Distribución general de los referentes temporales en los componentes de la estructura narrativa, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes de cada grupo.

Tal como se había adelantado, los episodios (Figura 6.24) son un componente muy destacado en la expresión de referentes temporales en todas las edades, y experimentan un cambio notable entre las dos modalidades. En la modalidad oral es el componente preferido por los grupos de secundaria (40,3%), primaria (28%) y bachillerato (26,9% con un porcentaje similar al de la evaluación). En la modalidad escrita los grupos aumentan, salvo el de secundaria, su preferencia por este componente para expresar la temporalidad. Sigue siendo el más importante en los tres grupos mencionados (primaria 48,7%; secundaria 34,6%; bachillerato 32,1%) y aumenta bastante en el grupo adulto (27,9%), logrando casi igualar a los otros dos componentes importantes en este grupo, evaluación y orientación. En la figura 6.24 se puede observar que el grupo de 12 años –secundaria– tiene un desempeño cercano al de los dos grupos mayores solo en la modalidad escrita, mientras que en la modalidad oral se aleja de ellos incluso más que los sujetos de menor edad. Frecuentemente hemos visto que los sujetos de secundaria muestran un comportamiento ambivalente respecto de algunos fenómenos, a veces expresándose como los mayores, y a veces como los menores, lo cual será comentado más en detalle en la discusión de los resultados.

La evaluación (Figura 6.25) es un segundo componente muy importante, pero no por su alta frecuencia en todos los grupos, como ocurría con los episodios, sino por el marcado perfil evolutivo que manifiesta en las dos modalidades. En primaria y secundaria su presencia es escasa en la modalidad oral (2% y 10% respectivamente) y aumenta considerablemente en los grupos mayores (24% y 38%). En la modalidad escrita, como ocurre también respecto de otros fenómenos, la preferencia por la evaluación aumenta en los tres grupos de menor edad (5%, 14% y 29%) y, si bien mantiene una presencia importante entre los adultos (29%), desciende para equipararse con los componentes de orientación y episodios.

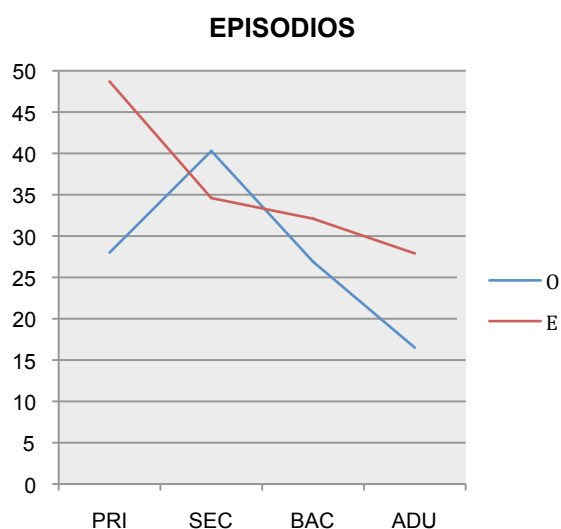


Figura 6.24 Distribución de los referentes temporales en los episodios, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes del grupo.

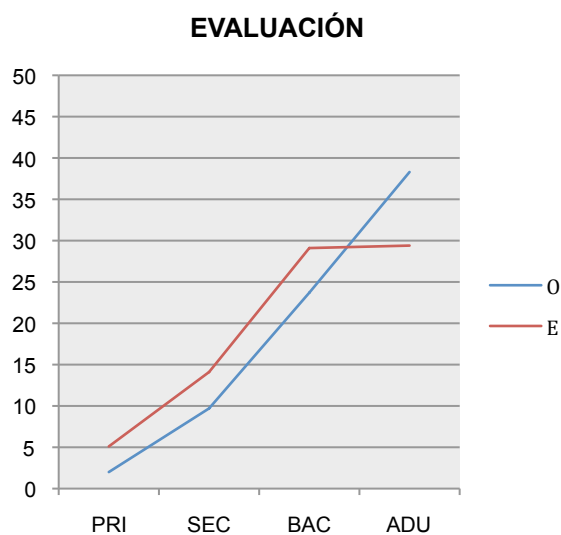


Figura 6.25 Distribución de los referentes temporales en la evaluación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes del grupo.

En tercer lugar, interesa comentar el componente orientación (Figura 6.26) que, a diferencia de lo que ocurría con la referencia espacial y personal, no se muestra como especialmente relevante en la expresión de las marcas de temporalidad, salvo en el

grupo de los adultos (26% y 29%). De hecho, se observa que los grupos menores junto con el grupo de bachillerato, tienen un desempeño muy similar en cuanto al uso de la orientación para aludir explícitamente al momento en que ocurren los sucesos narrados en las dos modalidades. En la modalidad oral mantienen los tres una frecuencia de 16% y 17%, y en la modalidad escrita los dos grupos menores disminuyen su preferencia por este componente de manera idéntica (de 16% a 13%) y en el grupo de bachillerato la disminución es un poco mayor (de 17% a 10%).

Este descenso en la frecuencia de uso de la orientación en la modalidad escrita es opuesto al aumento que experimentaba la orientación para contener las locaciones espaciales en los textos escritos. Veámos en el apartado 6.1.1 de este capítulo (distribución de los componentes de la estructura narrativa) que los grupos de 9 y 12 años aproximaban, en cuanto a las funciones de la orientación, sus desempeños a los de los grupos mayores cuando escribían. Ahora vemos, en cambio, que esto no ocurre respecto de los referentes de temporalidad.

También se ha constatado en capítulos anteriores que, en los grupos menores, la orientación no es un espacio textual destinado a la introducción de los referentes de persona ni de espacio, cuestión que vuelve a presentarse respecto de las marcas de temporalidad. A la luz de estos resultados y todos los comentados anteriormente, se puede afirmar que la orientación, particularmente en el grupo de primaria, si bien sirve para introducir el relato, no lo hace a través de la presentación explícita de personajes y marcos espaciales y temporales, sino más bien a través de secuencias de acción previas a la expresión del conflicto principal.

Finalmente, se observa que la complicación (Figura 6.27) cumple un papel menos relevante en la expresión de los referentes de tiempo que en la expresión de los referentes espaciales (tanto locaciones como predicados) y que, como es habitual, desciende notablemente conforme aumenta la edad. En los grupos menores alcanza una frecuencia de entre 15% y 20% en las dos modalidades, desciende a 12% en bachillerato (en ambas modalidades) y adultos (solo en la modalidad oral) y llega hasta cero en los textos escritos del grupo adulto. En cuanto a las diferencias por modalidad, es leve en los tres grupos menores y un poco más pronunciada en el grupo de adultos.

En suma, los episodios constituyen el componente principal en la expresión de los referentes de tiempo entre los grupos menores. En los dos grupos mayores también son importantes, pero en conjunto con la evaluación. En segundo lugar, los menores prefieren la complicación, mientras que los mayores utilizan la evaluación y la orientación.

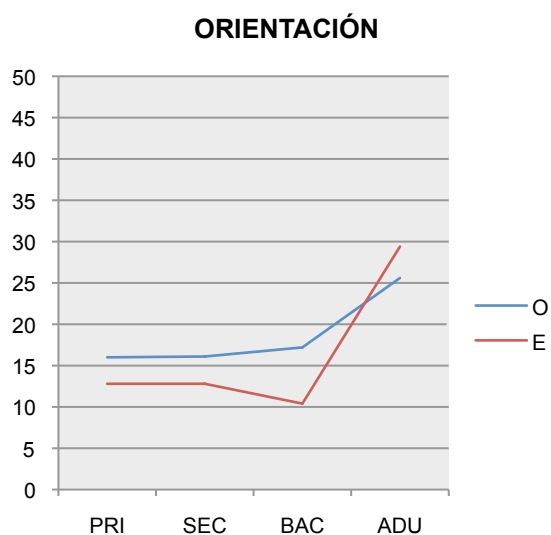


Figura 6.26. Distribución de los referentes temporales en la orientación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes del grupo.

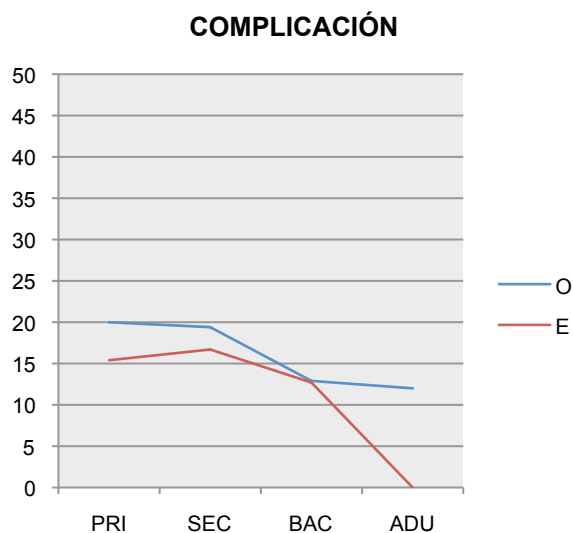


Figura 6.27 Distribución de los referentes temporales en la complicación, ambas modalidades. Porcentajes sobre el total de referentes del grupo.

6.4.2 Distribución de las formas lingüísticas de la referencia temporal y sus funciones en los principales componentes de la estructura narrativa

6.4.2.1 Realización

Como se ha visto en el capítulo anterior, las formas lingüísticas con que se realizan las expresiones de temporalidad son el adverbio (ADV), la cláusula temporal (CT), la frase preposicional simple (FPS) y la frase preposicional compleja (FPC). Para obtener estos resultados, se contaron todos los referentes temporales de cada texto y por grupo; se calculó la proporción en que cada una de las realizaciones (ADV, CT, FPS o FPC) se manifestaba en relación con cada componente de la estructura narrativa y se obtuvieron las cifras porcentuales que se muestran en la tabla 6.10 y las figuras vinculadas con ella. También en esta ocasión se ha preferido incluir el recuento total de marcas temporales que presenta cada grupo en cada uno de los componentes estructurales, dado que las cifras porcentuales se refieren se establecen sobre totales bastante bajos. Así por ejemplo, en el grupo de primaria (Tabla 6.10) modalidad escrita, el 20% de las marcas de la orientación (que son 5) se expresa mediante la cláusula, esto es, una marca de temporalidad.

En este sentido, es necesario destacar que las cifras porcentuales sirven para graficar los resultados y comparar, en general, el desempeño de los grupos, pero es importante no perder de vista que, en ocasiones, los totales son muy exigüos. Por esta razón, y al igual que con las locaciones espaciales, el análisis estadístico necesario para estas variables (*chi* cuadrado) no permite establecer con precisión si el grado de asociación entre las variables es o no estadísticamente significativo. Se presentan a continuación los resultados para los cuatro componentes principales –orientación, complicación, episodios, evaluación– pero se analizarán con más detalles solo los dos componentes que reúnen el mayor número de realizaciones en total, esto es el componente episodios (194 marcas de temporalidad) y la evaluación (152 marcas).

Tabla 6.10

Realización lingüística de los referentes temporales según componente de la estructura narrativa. Recuento total de referentes y porcentajes sobre el total que se mencionan por componente y grupo.

		Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Orient	Recuento	8	5	10	10	16	14	34	20
	Adverbio	12,5	0	40	40	31,3	14,3	44,1	5
	Cláusula	12,5	20	0	10	6,3	14,3	14,7	40
	FPS	50	60	50	20	50	50	26,5	25
	FPC	25	20	10	30	12,5	21,4	14,7	30
Comp	Recuento	10	6	12	13	12	17	16	0
	Adverbio	40	16,7	25	0	41,7	17,6	12,5	0
	Cláusula	20	50	58,3	53,8	0	23,5	31,3	0
	FPS	20	33,3	8,3	38,5	50	29,4	37,5	0
	FPC	20	0	8,3	7,7	8,3	29,4	18,8	0
Epi	Recuento	14	19	25	27	25	43	22	19
	Adverbio	57,1	42,1	16	3,7	36	16,3	13,6	15,8
	Cláusula	21,4	26,3	16	33,3	8	14	22,7	5,3
	FPS	7,1	26,3	48	40,7	32	53,5	54,5	47,4
	FPC	14,3	5,3	20	22,2	24	16,3	9,1	31,6
Ev	Recuento	1	2	6	11	22	39	51	20
	Adverbio	0	0	50	18,2	63,6	46,2	56,9	55
	Cláusula	0	50	50	9,1	4,5	12,8	2	15
	FPS	100	0	0	63,6	27,3	35,9	27,5	5
	FPC	0	50	0	9,1	4,5	5,1	13,7	25

Los episodios (Figuras 6.28 y 6.28 B) reúnen la mayor cantidad de marcas de referentes temporales y tienen una presencia muy importante en todos los grupos, lo que permite establecer una comparación válida entre las cifras porcentuales que se presentan a continuación en relación con la distribución de las formas lingüísticas (porque se establecen sobre totales relativamente similares). Al igual que en los resultados generales sobre formas lingüísticas de la temporalidad comentados en el capítulo anterior, se observa que la forma más recurrida por todos los sujetos mayores de 12 años para referir al tiempo en los episodios es la FPS (48%, 32% y 54% en la modalidad oral y 40,7%, 53% 47% en la modalidad escrita). Solo los más pequeños prefieren otra realización, el adverbio, y de forma muy prominente en la modalidad oral (57%), que como se ha explicado, es particularmente apropiada para utilizar adverbios

porque requiere menos precisión. De hecho, en la modalidad escrita el adverbio experimenta una disminución importante en primaria (42%), secundaria (de 16% a 3,7%) y bachillerato (de 36% a 16,3) y solo presenta un ligero aumento entre los adultos (de 13,6% a 15,8%). Las FPS, además, muestran una tendencia muy clara a aumentar con la edad, aunque la línea de corte entre un desempeño incipiente y uno experto parece situarse entre los 9 y los 12 años, dado que este último grupo presenta un alto porcentaje de esta forma en la modalidad oral (48%), superando incluso al grupo de bachillerato (32%). En cuanto a la CL y la FPC, no se observa un perfil evolutivo claro ni parecen verse afectadas por el cambio de una modalidad a otra.

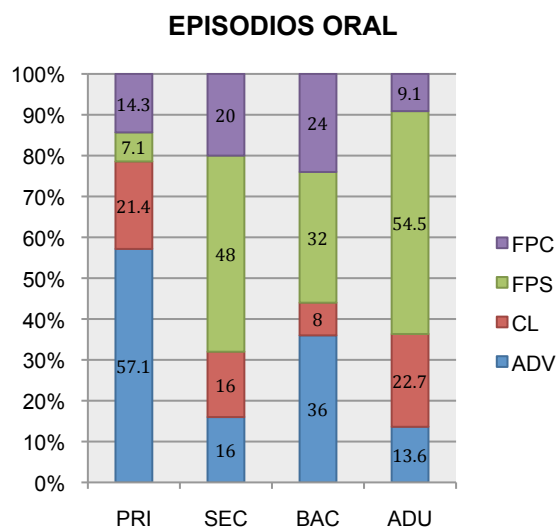
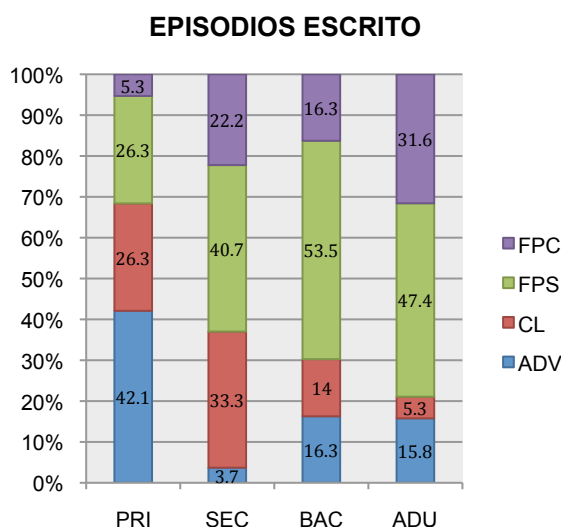


Figura 6.28 A. Realización lingüística de los referentes temporales mencionados en los episodios, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes incluidos en los episodios por grupo.



B. Realización lingüística de los referentes temporales mencionados en los episodios, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes incluidos en los episodios por grupo.

La evaluación (Figuras 6.29 A y 6.29 B) también reúne una cantidad importante de marcas de temporalidad pero, a diferencia del componente episodios, estas marcas se presentan de modo desigual a través de las distintas edades. En los dos grupos menores tienen una presencia muy escasa, mientras que en los mayores son abundantes. Por esta razón las cifras porcentuales que presentan estos dos grupos permiten analizar los datos sobre las realizaciones lingüísticas en este componente con mayor precisión. Las cifras del desempeño de los dos grupos menores y particularmente el de primaria (que presenta una marca en la modalidad oral y dos en la modalidad escrita para este componente) no son del todo apropiadas para el análisis y la comparación entre los grupos. Teniendo en cuenta esta limitación, resulta interesante destacar algunos fenómenos respecto de la distribución de formas en este componente.

Lo más interesante, si se observan los resultados de los dos grupos mayores, es que las formas lingüísticas para expresar la temporalidad cambian considerablemente su distribución respecto de los episodios. Mientras en estos la forma más abundante es la FPS, en la evaluación, la forma preferida es el adverbio, que alcanza una cifra cercana al 50% o superior, en los dos grupos y en las dos modalidades.

En segundo lugar se presenta la FPS (27,3% y 27,5 en la modalidad oral, y 35,9% el grupo de bachillerato en la modalidad escrita), aunque la FPC también cobra importancia entre los adultos y particularmente en la modalidad escrita (25%). Se puede afirmar, entonces, que el adverbio es la forma más recurrida para referir al tiempo en los fragmentos más reflexivos de los textos, compuestos de enunciados descriptivos, relatados desde la perspectiva íntima del emisor, situados en el presente (“ahora”, “hoy”) con alusiones al pasado (“antes”) y al futuro (“después”, “mañana”, “más adelante”). En cambio, la FPS parece ser la forma más apropiada para referir al tiempo en fragmentos más claramente narrativos, en los que el foco está puesto en las acciones de los personajes, las que hacen avanzar la historia. Por último, también se

observa que en la modalidad escrita aumenta considerablemente la preferencia por la cláusula temporal, del tipo, “eran las 7 de la mañana” o “estábamos en verano” (Bocaz, 1990), lo cual es un signo más de que los textos escritos asumen algunas fórmulas más narrativas, con mayor expresividad y precisión en los sucesos que se relatan.

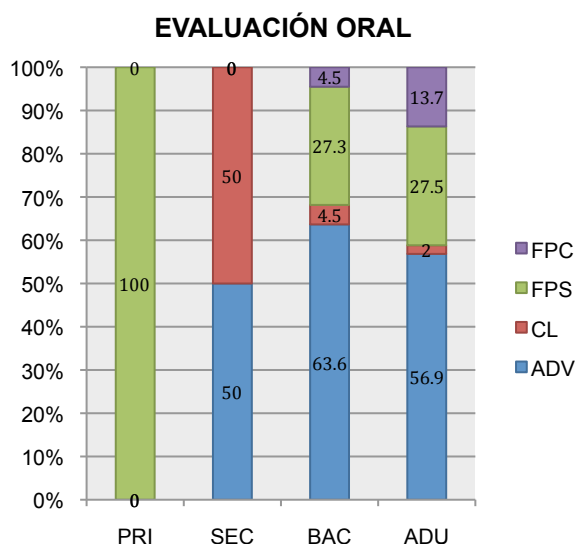
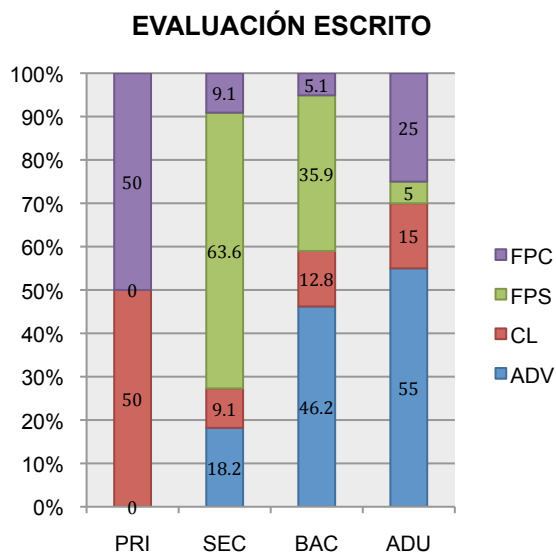


Figura 6.29 A. Realización lingüística de los referentes temporales mencionados en la evaluación, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes incluidos en la evaluación por grupo.



B. Realización lingüística de los referentes temporales mencionados en la evaluación, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes incluidos en la evaluación por grupo.

6.4.2.2 Expresión de las funciones de simultaneidad y secuencialidad en los principales componentes de la estructura narrativa

Recordemos que en esta dimensión se analizaron expresiones que describen los sucesos formando parte de la secuencia narrativa (SEC), expresiones que describen sucesos que no forman parte en la secuencia narrativa sino que se constituyen en sucesos o estados simultáneos, es decir, se sitúan en un “segundo plano de la narración” (SIM) y expresiones que describen sucesos que no se pueden clasificar en ninguna de las categorías anteriores, en general debido que se encuentran en textos o fragmentos de textos que no presentan secuencia narrativa (NSS). Como se ha explicado para las variables anteriormente comentadas, es preciso aclarar que para obtener estos resultados, se contaron todos los referentes temporales de cada texto y por grupo; se calculó la proporción en que cada una de las realizaciones (SEC, SIM o NSS) se manifestaba en relación con cada componente de la estructura narrativa y se obtuvieron las cifras porcentuales que se muestran en la tabla 6.11 y las figuras posteriores. También en esta ocasión se muestra el recuento total de marcas temporales que presenta cada grupo en cada uno de los componentes estructurales, porque, como se ha dicho, los totales son bajos. Y, consecuentemente, el análisis estadístico necesario para estas variables (*chi cuadrado*) no permite establecer con precisión si el grado de asociación entre las variables es o no estadísticamente significativo. A continuación se presentan los datos para los cuatro componentes principales –orientación, complicación, episodios, evaluación– pero nuevamente se analizarán más específicamente solo los episodios y la evaluación, por las razones antes expuestas.

Tabla 6.11

Distribución de las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales en los principales componentes de la estructura narrativa. Recuento total de referentes y porcentajes sobre el total que se mencionan por componente y grupo.

		Primaria		Secundaria		Bachillerato		Adultos	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
OR	Recuento	8	5	10	10	16	14	34	20
	Sec.	0	0	0	0	12,5	35,7	0	0
	Sim.	100	100	80	50	75	57,1	88,2	85
	NSS	0	0	20	50	12,5	7,1	11,8	15
CO	Recuento	10	6	12	13	12	17	16	0
	Sec.	50	100	25	38,5	58,3	76,5	62,5	0
	Sim.	30	0	75	61,5	25	11,8	25	0
	NSS	20	0	0	0	16,7	11,8	12,5	0
EPI	Recuento	14	19	25	27	25	43	22	19
	Sec.	71,4	94,7	64	48,1	64	74,4	50	57,9
	Sim.	7,1	5,3	28	48,1	32	20,9	27,3	26,3

	NSS	21,4	0	8	3,7	4	4,7	22,7	15,8
EV	Recuento	1	2	6	11	22	39	51	20
	Sec.	100	0	16,7	27,3	13,6	23,1	3,9	0
	Sim.	0	0	66,7	54,5	27,3	25,6	17,6	25
	NSS	0	100	16,7	18,2	59,1	51,3	78,4	75

Nuevamente se puede observar que los episodios muestran una distribución distinta, en cierto sentido opuesta, a la de la evaluación respecto de determinadas variables. Antes veíamos que las formas lingüísticas para aludir al tiempo variaban de manera notoria según se ubicaran en los episodios o lo hicieran en la evaluación. Lo mismo ocurre con las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales.

De acuerdo con lo previsible, los episodios (Figuras 6.30 y 6.30 B) concentran la mayor preferencia por las expresiones temporales que forman parte de las secuencias de acciones. Lo interesante es corroborar que, si bien los grupos mayores no exhiben una frecuencia mayor de expresiones temporales provenientes de sucesos secuenciales, (de hecho presentan una cifra muy similar para expresiones de estados simultáneos y acciones secuenciales, lo que se demostró en los resultados generales del capítulo anterior), de todas formas concentran estas expresiones (SEC) en el componente episodios. En otras palabras, este revela ser el componente destinado a este tipo de expresiones, incluso en aquellos grupos en que las expresiones temporales de secuencialidad son minoritarias o equivalentes a las de simultaneidad.

Así, se observa que todos los grupos reúnen más del 50% de las expresiones temporales secuenciales en los episodios tanto en la modalidad oral como en la escrita a excepción del grupo de 12 años, que presenta una cifra levemente inferior en sus textos escritos (48%), aunque sigue siendo muy alta. Junto a esto, también cabe destacar que todos los sujetos desde los 12 años en adelante, presentan, incluso en este componente fuertemente narrativo y propicio a las descripciones temporales de secuencias, una cierta cantidad de expresiones temporales en función de simultaneidad. En cambio, en el grupo de 9 años la función de simultaneidad en los episodios es prácticamente nula (7% y 5%, lo que equivale a una sola marca en cada una de las modalidades). Aunque no es posible verificar la significación estadística de estas diferencias, se configura a partir de ellas una tendencia evolutiva bastante nítida que separa, respecto de esta variable, a los estudiantes de 9 años de todos los demás sujetos de la muestra.

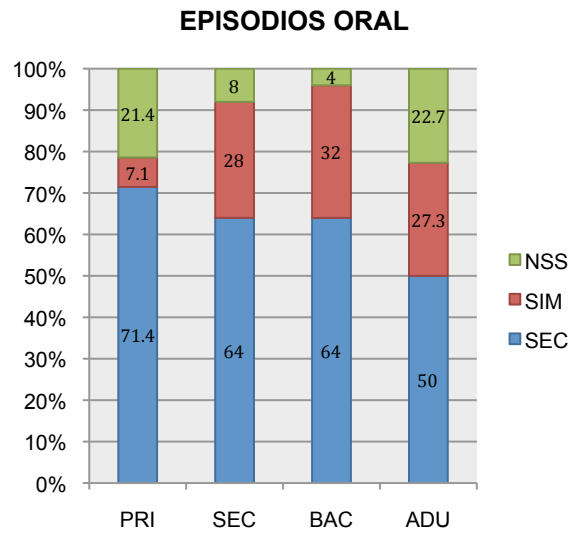
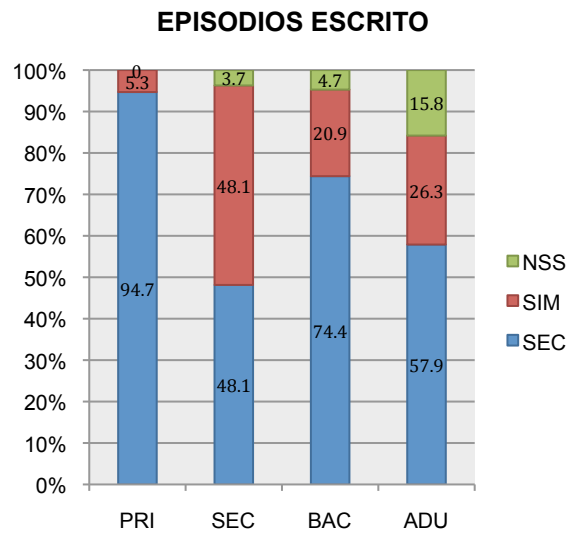


Figura 6.30. A. Distribución de las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales mencionados en los episodios, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes incluidos en los episodios por grupo.



B. Distribución de las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales mencionados en los episodios, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes incluidos en los episodios por grupo.

La evaluación, en tanto (Figuras 6.31 A y 6.31 B), presenta una configuración distinta a la de los episodios en relación con las funciones de simultaneidad y secuencialidad de las expresiones temporales. El único grupo que reúne un alto porcentaje de expresiones en función de simultaneidad es el de secundaria (66,7% y 54,5%), cuyas cifras deben analizarse con cautela porque solo tiene 6 y 11 marcas de este tipo en la evaluación. El grupo de primaria no puede ser contemplado en el análisis por la misma razón, la escasa aparición de marcas en este componente. De los resultados de los otros dos grupos, se concluye que las expresiones de simultaneidad no aumentan en el paso del componente episodios al de evaluación sino que se mantienen o descienden. En la modalidad oral el grupo de 16 años pasa de 32% a 27% y el grupo adulto baja de 27% a 17%; en la modalidad escrita el grupo de 16 años aumenta ligeramente de 21% a 25,6% y el de adultos baja ligeramente de 26,3 a 25%. En cambio, las expresiones más frecuentes de estos dos grupos en el componente evaluación corresponden a la forma NSS, que corresponden a partes ni con funciones de simultaneidad ni de secuencialidad. Es decir, no son descripciones de ambientes o personas, ni tampoco secuencias de acciones, sino más bien reflexiones como las del ejemplo 7 del apartado 5.3.2.3, sobre la referencia temporal (capítulo 5) del que se reproduce el siguiente fragmento:

“Al principio te sientes, pues, muy mal no? Tú puedes decir: “¿por qué yo no puedo ser como los demás? Pero te haces tu grupo de amigos y con el tiempo pues llegas a olvidarlo, no?” (ph05fns).

Lo anterior no quiere decir que los grupos mayores no presenten una alta frecuencia de expresiones temporales en función de secuencialidad. De hecho, las tienen, tal como se comprobó en el capítulo anterior, sobre resultados generales de las expresiones temporales. Sin embargo, esas expresiones temporales de estos grupos se concentran de modo bastante sistemático en la orientación, como se puede comprobar en la tabla 6.11.

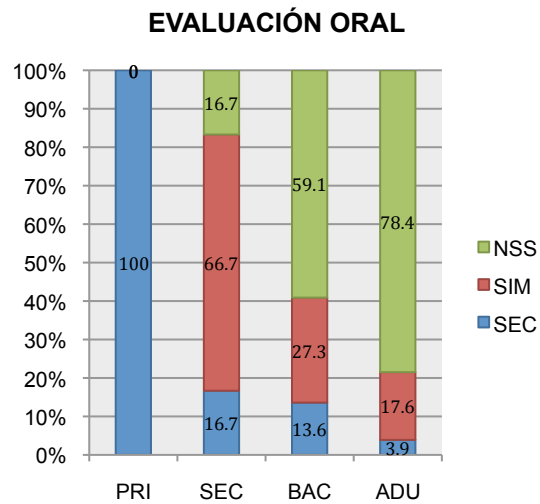
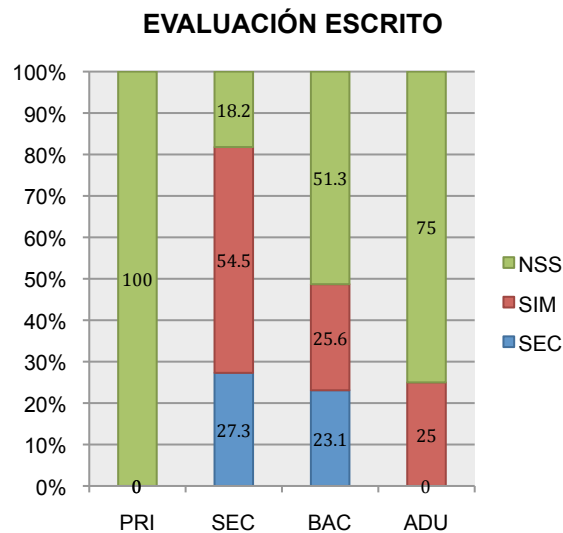


Figura 6.31 A. Distribución de las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales mencionados en la evaluación, modalidad oral. Porcentajes sobre el total de referentes incluidos en la evaluación por grupo.



B. Distribución de las funciones de simultaneidad y secuencialidad de los referentes temporales mencionados en la evaluación, modalidad escrita. Porcentajes sobre el total de referentes incluidos en la evaluación por grupo.

7. Conclusiones y discusión

Este capítulo contiene, en primer lugar, un resumen de los resultados y sus principales conclusiones respecto de cada una de las dimensiones analizadas en relación con los objetivos y las preguntas de esta investigación. En segundo lugar, derivadas de la exposición precedente, se postulan conclusiones generales en torno a los cambios observados en los fenómenos estudiados, tanto desde el punto de vista evolutivo como desde el punto de vista de la modalidad de producción. En tercer lugar se desarrolla una discusión en torno a determinados aspectos teóricos y metodológicos relevantes a tener en cuenta sobre las conclusiones expuestas y por último, se comentan las proyecciones del estudio en este campo de investigación y sus implicancias educativas.

7.1 Resumen de resultados

7.1.1 Estructura narrativa

Hay un efecto significativo de la edad (siempre en el entendido de que el efecto de la edad es un reflejo de las diferencias debidas al nivel educativo) en la distribución de los componentes de la estructura narrativa. En particular las diferencias son significativas respecto de los componentes episodios, complicación y evaluación. Los grupos más jóvenes presentan una marcada preferencia por los episodios y la complicación, a la vez que muestran una proporción baja de cláusulas evaluativas. Además, los dos grupos más jóvenes, pero en particular el menor, manifiesta estas tendencias de manera generalizada, es decir, con poca variación intragrupal.

En cambio, los grupos mayores presentan características diversas: hay textos muy extensos y otros muy breves; por otro lado, hay muchos textos típicamente narrativos, que a diferencia de los textos narrativos de los más jóvenes, están enriquecidos con reflexiones y justificaciones de los hechos, y focalizan en el componente evaluativo y orientativo; pero, paralelamente también hay algunos textos completos o partes de ellos sin secuencia narrativa (reflexiones expositivas, generalizaciones, diálogos con el interlocutor, ausencia de elementos referenciales, etc.).

En suma, los grupos mayores, y en particular el de los adultos, muestran rasgos muy diversos, producto de las diferencias individuales de los sujetos. Vemos así que, si bien a los 9 años se verifica una estructura narrativa básica establecida tanto en la producción oral como en la escrita, la competencia narrativa sigue mostrando cambios evolutivos durante la adolescencia. Estos cambios se orientan principalmente hacia la mayor diversidad estructural en relación con la estructura narrativa canónica y hacia una mayor diversidad individual al interior de los grupos mayores.

No se registra un efecto significativo de la modalidad en la distribución de los componentes de la estructura narrativa. No obstante lo anterior, cabe señalar que se observan algunas diferencias no estadísticamente significativas pero sistemáticas entre las dos modalidades: si bien en todos los grupos disminuye la extensión de los textos al escribir, aumenta la proporción de cláusulas del resumen, los episodios, y la evaluación (salvo en adultos), siendo este componente el que muestra el incremento más notable. En cambio, en los textos orales aumentan sistemáticamente las codas (que muchas veces incluyen interacciones con el interlocutor) y el material SEN (sin estructura narrativa). En este sentido, se puede afirmar que las narraciones escritas tienden a

presentar una información más condensada: son más breves, pero contienen una mayor cantidad de información narrativa.

7.1.2 Referencia personal: distribución general

Encontramos un efecto altamente significativo de la edad en la introducción y el mantenimiento de los referentes de persona. Cuanto más jóvenes los sujetos, mayor es la cantidad de referentes que introducen en sus narraciones (en relación con el número de cláusulas) y menor el número de veces que mantienen cada referente. A medida que crecen, los adolescentes introducen sistemáticamente menos referentes (en relación con el número de cláusulas del texto) y los mantienen más frecuentemente a lo largo del discurso. Esto significa que los niños de 9 años y, en menor medida, también los de 12, hacen avanzar sus historias de modo fuertemente relacionado con la introducción de referentes personales.

Además, como se veía en el apartado anterior, suelen focalizar su atención en los eventos, los cuales se vinculan también de modo frecuente con nuevos personajes en la historia. De cierta manera, sus textos están dirigidos por los eventos acontecidos a personajes que van incorporando sistemáticamente a lo largo del relato, más que por eventos nuevos para personajes ya introducidos y elaborados en el texto. En cambio, los adolescentes y los adultos parecen tener una definición (y una interpretación) previa más clara de la historia que van a contar (la que cuenta con un número determinado de personajes y unos eventos relacionados), con lo cual no tienden a introducir nuevos personajes a lo largo de todo el relato, sino que más bien se dedican a elaborar sobre los personajes contemplados desde un comienzo, lo que explica la mayor presencia de mantenimiento referencial.

En cuanto a la modalidad, los resultados también revelan diferencias significativas. Todos los grupos producen textos más cortos cuando escriben, no obstante, los estudiantes más jóvenes aumentan la cantidad de referentes personales que introducen en sus textos escritos y disminuyen su tasa de mantenimiento posterior a lo largo del texto. Los estudiantes mayores, y en particular los adultos, también disminuyen la tasa de mantenimiento referencial cuando escriben, pero, a diferencia de los menores, introducen la misma cantidad de referentes en los textos orales y en los escritos.

Una explicación para esto puede vincularse con lo que se sabe respecto de los escritores inexpertos y sus dificultades en la planificación. Al no planificar, los niños construyen sus historias de manera lineal, lo que supone una sumatoria de personajes (cuya introducción a lo largo de todo el texto les permite hacer avanzar la historia) y sus eventos relacionados. Esta linealidad de eventos y personajes, como procedimiento directivo de la producción, no da cabida a la elaboración de la información ya introducida, con lo cual el mantenimiento referencial disminuye.

7.1.3 Referencia personal: formas y funciones

El efecto de la edad resulta ser significativo en el uso de las formas lingüísticas para introducir los referentes de persona. Los niños de 9 y 12 años muestran mayor preferencia por formas que suponen alta accesibilidad de los referentes, tales como nombres propios, sintagmas nominales definidos y pronombres, mientras que los adolescentes de 16 años y los adultos prefieren los sintagmas indefinidos. Es decir, los

menores tienden a usar formas que no experimentan mayor variación en el contexto discursivo (independientemente de sus funciones en el plano del discurso). Se observa en estos grupos el uso de una estrategia consistente en aludir preferentemente a personas a las que pueden introducir en la historia mediante formas definidas, porque tienen cargos supuestamente reconocibles y son referentes fácilmente generalizables. Los artículos definidos en estos casos tienen un grado mayor de gramaticalización en la lengua y no necesitan ser modificados según estén en función de introducción o mantenimiento.

También se observa que en el grupo más joven, las formas no definidas obedecen, en algunas ocasiones, a transgresiones en la marcación de estatus de la información, porque dan un tratamiento de accesibilidad a referentes desconocidos para el interlocutor, todo lo cual no se observa en secundaria. Por último, los grupos mayores, y en particular los adultos, tienen una tasa alta de introducción referencial mediante formas indefinidas, en parte porque aluden con frecuencia a referentes genéricos, es decir, personajes que no toman parte en la acción narrativa sino que sirven más bien para generalizar y ejemplificar durante las reflexiones que los sujetos hacen de los hechos.

En suma, los niños de 9 años todavía muestran dificultades significativas para marcar el estatus de la información y tanto ellos como los de 12 años recurren frecuentemente al uso de referentes muy conocidos para no tener que cambiar las formas lingüísticas en función del grado de accesibilidad de los referentes. Esto hace que los textos que producen sean, en su conjunto, cohesivos, principalmente porque restringen el uso variado de referentes y formas lingüísticas para marcarlos. Los adultos, en tanto, introducen frecuentemente referentes genéricos, lo cual puede interpretarse como una expresión de la presencia de rasgos del género expositivo. La modalidad no revela tener un efecto significativo en las formas que utilizan los distintos grupos para introducir referentes.

En cuanto a el mantenimiento referencial, los sujetos de las distintas edades utilizan las formas lingüísticas con tendencias similares, sin que se registren diferencias significativas entre los grupos. Cabe destacar, en todo caso, una mayor presencia de sintagmas nominales definidos en el grupo más joven, lo que es consistente con lo explicado respecto de su preferencia por los referentes que pueden introducirse y mantenerse de la misma forma (nominal definida), con el fin de no invertir recursos cognitivos en tener que informar y marcar el grado de accesibilidad de los referentes. Es interesante mencionar también que no se observaron diferencias significativas en el uso de las frases preposicionales complejas, como se esperaba. Esto podría indicar que en el caso del género narrativo y de la referencia a las personas (algo que los niños comienzan a practicar desde muy pequeños), el desempeño alcanzado a los 9 años no experimenta mayores cambios en los años posteriores.

A diferencia de la edad, la modalidad resulta ser un factor relevante en el uso de las formas lingüísticas para mantener los referentes de persona. Todos los grupos aumentan el uso de sintagmas nominales cuando escriben, pero particularmente los dos grupos menores, presumiblemente por una mayor necesidad de explicitar al máximo los referentes y no arriesgar la cohesión mediante el uso de pronombres, en una tarea que les demanda más esfuerzo cognitivo (la escritura). Consecuentemente, la repetición léxica (nominal) aumenta en la modalidad escrita, notablemente en los dos grupos jóvenes, aunque las diferencias no alcanzan a ser significativas.

7.1.4 Referencia personal en la estructura narrativa

La edad se revela como un factor significativo en la distribución general de los referentes de persona en los componentes de la estructura narrativa con una separación bastante nítida entre los dos grupos más jóvenes y los dos grupos de más edad. Para introducir los referentes, los más jóvenes prefieren hacerlo en la complicación y en los episodios, mientras que los mayores lo hacen en la orientación y, en segundo lugar, en los episodios y la evaluación. Para mantener los referentes, los más jóvenes prefieren mantener principalmente en los episodios, mientras que los mayores escogen hacerlo en la evaluación.

En cuanto a la modalidad, los resultados son similares en los textos orales y en los escritos, pero cabe destacar que el grupo de los sujetos menores, y en particular el más joven, muestra tendencias un poco más cercanas a los grupos mayores en sus textos escritos: aumentan la introducción de referentes en la orientación y la disminuyen en la complicación. En otras palabras, utilizan los componentes de la estructura narrativa de forma más canónica, producto del mayor grado de organización que requiere la escritura.

La distribución de las formas lingüísticas para mantener los referentes en los componentes de la estructura narrativa se manifiesta con cierta homogeneidad a través de las edades, pero registra diferencias importantes en los componentes de orientación y complicación. En la orientación, el grupo de primaria prefiere los sintagmas nominales, porque dedica este componente exclusivamente a introducir información nueva que en general no se mantiene o no se elabora mayormente.

En cambio, los grupos mayores utilizan más el elemento cero, porque además de introducir información nueva en la orientación, elaboran mucho el contenido, agregan información sobre los referentes introducidos (los describen, los sitúan, cuentan antecedentes, etc.) y hacen reflexiones sobre sí mismos, en orientaciones prolongadas y reflexivas. En la complicación, los sujetos de menos edad siguen usando una alta tasa de sintagmas nominales (aunque menor a la de la orientación) debido a que siguen introduciendo información nueva o mantienen la ya introducida mediante repetición léxica. Los demás grupos elaboran la información referencial mediante el uso combinado de pronombres y elementos cero en la complicación.

En definitiva, las mismas formas lingüísticas se distribuyen de manera distinta en dos componentes de la estructura narrativa según la edad de los sujetos. En cuanto a la modalidad, no se aprecian diferencias importantes respecto del uso de las formas lingüísticas en los componentes de la estructura narrativa.

7.1.5 Referencia espacial: distribución general

La edad resulta ser una variable que afecta significativamente la cantidad de locaciones espaciales de los textos orales y escritos (analizándolas proporcionalmente a la extensión de los mismos, como se ha hecho con todas las dimensiones contempladas en el estudio. Si se prescindiera del análisis proporcional, se observaría que la cantidad neta de locaciones permanece relativamente estable en las narraciones de todas las edades, cosa que no ocurriría con los referentes de persona). Los niños de 9 años presentan una proporción alta de locaciones en relación con el número de cláusulas de sus textos (aunque muchas de ellas son referencias implícitas al espacio), los

adolescentes de 12 y de 16 años presentan una proporción intermedia y los adultos presentan una proporción baja.

De modo que la locación espacial se revela en esta muestra como un fenómeno que *decrece*, en un sentido estrictamente cuantitativo. Es necesario destacar, no obstante, que si bien los adolescentes de 16 años y los adultos presentan menos locaciones en relación con el número de cláusulas, sus locaciones son siempre explícitas y exhiben mayor complejidad y variedad que las de los más jóvenes. Son más complejas porque frecuentemente se trata de locaciones que están fuera del alcance de los hablantes, es decir, refieren a locaciones distintas del colegio y por lo tanto requieren mayor explicitación. Y son más variadas porque suelen modificarse a lo largo del relato.

Al respecto, cabe señalar que el mantenimiento de locaciones (o su modificación en el transcurso del texto) es escasa en todas las edades pero aumenta sistemáticamente con la edad. En los textos escritos, por último, todos los grupos aumentan el número de locaciones (a pesar de que los textos son más breves), aunque el efecto de la modalidad no pudo verificarse estadísticamente.

El análisis de la distribución general de los predicados dinámicos y estáticos, por otro lado, hace posible concluir el efecto significativo de la edad en la expresión del movimiento en el espacio. Los niños de 9 años presentan una proporción mucho mayor de predicados dinámicos que los demás grupos. El uso de predicados dinámicos, por lo tanto, también es un fenómeno que decrece en estos años, cuantitativamente hablando. Lo anterior es consistente con las limitaciones que impone la lengua en el proceso de adquisición (los niños pequeños tienden a expresar el movimiento con una mayor cantidad de verbos adoptando la perspectiva analítica propia de la lengua), y revela que este proceso no está completamente cerrado a los 9 años, pero que a los 12 sí comienza a manifestar un esquema similar al de los adultos. La sobreutilización de predicados para aludir al movimiento queda de manifiesto en el grupo más joven y se muestra con gran notoriedad en sus textos escritos.

Al respecto, cabe señalar que no fue posible verificar la significación estadística del efecto de la modalidad, pero se observa una tendencia a mantener y aumentar el número de predicados dinámicos en los textos escritos en todas las edades. Por último, y de modo similar a lo dicho respecto de las locaciones, si bien los predicados dinámicos son menos numerosos a medida que se crece, lo cierto es que se vuelven crecientemente variados y especializados en la expresión del movimiento, lo que se comentará a continuación.

7.1.6 Referencia espacial: formas y funciones

Nuevamente se verifica el efecto significativo de la edad, esta vez en la formas lingüísticas que prefieren los niños y jóvenes de la muestra para referir al espacio en sus historias. Los niños de 9 años prefieren marcadamente formas nominales o cláusulas que aluden a las locaciones de manera inespecífica e implícita, que incluyen al mismo tiempo otros tipos de información (temporal y situacional, como en “estábamos en el recreo” o “estaba haciendo el examen de matemáticas”). El grupo de 12 años no muestra este rasgo y se caracteriza por preferir marcadamente las frases preposicionales simples (que de cualquier modo son abundantes en todas las edades). Los dos grupos mayores se distinguen por mostrar mayor variedad en el uso de las formas y cierto equilibrio entre frases preposicionales simples y complejas. El grupo adulto en particular, utiliza esta última forma con mayor frecuencia que ninguna otra, lo que

muestra una diferencia interesante respecto de los resultados de la referencia personal, que no reveló efecto de la edad para el uso de frases preposicionales complejas.

No se registran diferencias significativas por modalidad, pero se observa en los grupos mayores una tendencia a disminuir el uso de referentes implícitos (puesto que la tarea de escritura requiere una mayor explicitación) y a aumentar el uso de frases preposicionales complejas. En suma, en las formas lingüísticas de la referencia espacial las diferencias entre los grupos son significativas y se incrementan en el paso a la modalidad escrita.

También se observan algunas diferencias interesantes (aunque no significativas desde el punto de vista estadístico) en las formas utilizadas por los grupos para marcar el estatus de la información espacial introducida en los textos. Los niños de 9 años prefieren marcadamente los sintagmas definidos, lo que se condice con el hecho de que introducen locaciones generales, fácilmente accesibles y cuya información espacial es implícita (como “el recreo” “la clase de religión”). Esto reitera el resultado de la referencia personal en relación con el uso de determinantes definidos gramaticalizados que pueden ser usados indistintamente en función de introducción o mantenimiento.

Los dos grupos mayores, en cambio, muestran una presencia mayor de sintagmas nominales indefinidos, lo que refleja un mayor dominio de formas que se adaptan a diversas funciones discursivas como marcar la información nueva, pero además da cuenta del hecho de que las locaciones introducidas por estos grupos suelen ser más diversas y no están necesariamente accesibles para los interlocutores (son por ejemplo locaciones como “un centro comercial”, o “un instituto cercano a nuestras casas”).

En cuanto a la modalidad, se constata que todos los grupos aumentan el uso de determinantes indefinidos para introducir las locaciones, pero el grupo de primaria lo hace de modo muy marcado, lo que es consistente con el mayor grado de explicitación que requiere la escritura. Así las locaciones que eran introducidas por estos niños en la modalidad oral de manera implícita y con fuerte dependencia del contexto extralingüístico, en los textos escritos son tratadas de forma más canónica como información nueva.

Respecto de los predicados que expresan el movimiento, solo se constata efecto de la edad para el caso de los predicados que aluden al movimiento en el espacio de manera metafórica. Los niños de 9 años muestran nula presencia de expresiones metafóricas alusivas al movimiento, mientras que los de 12 ya presentan cierta proporción relevante, que crece en los adolescentes de 16 y se duplica en los adultos. En cuanto a los demás tipos de predicados, se pueden mencionar ciertas tendencias evolutivas que parecen coherentes con lo esperable, pero que no derivan en diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. El grupo de 9 años, a diferencia de los otros tres, muestra escasa o nula presencia de predicados estáticos, lo que informa de su dificultad para hacer explícitas las situaciones estáticas, que ellos tienden a dar por supuestas.

Por otro lado, la mayor presencia de estos predicados entre los adultos se relaciona, a veces, con los rasgos más descriptivos y expositivos que caracterizan a algunos de sus textos. Vemos entonces que aquí, nuevamente, las mismas formas lingüísticas son utilizadas por los grupos mayores con una gama más amplia de funciones discursivas. Otro resultado destacable es el hecho de que los dos grupos más jóvenes prefieren los predicados dinámicos generales, que no entregan información específica sobre los movimientos, mientras que los grupos mayores utilizan predicados

más variados y específicos. Estos predicados se presentan en los mayores de dos maneras: por un lado hay una mayor especificidad en la semántica de los verbos (con verbos tales como “zarandear” o “garrulear”) y por el otro hay una mayor complejidad en las construcciones sintácticas de los predicados, que incluyen informaciones diversas en sus componentes anexos (como en “bajar de una en una” o “irnos de allí en direcciones contrarias”).

7.1.7 Referencia espacial en la estructura narrativa

Se verifica el efecto de la edad en la distribución de los referentes espaciales en los distintos componentes de la estructura narrativa. En cuanto a las locaciones, los grupos menores las mencionan preferentemente en la complicación y los episodios, es decir son locaciones que están directamente vinculadas con las acciones de los personajes. En cambio los grupos mayores las refieren en la orientación, porque muchas de ellas son locaciones que sirven de anclaje espacial explícito al conjunto del relato. También tienen locaciones en los episodios, las que reflejan los movimientos de los personajes en el espacio, pero muestran una tasa muy baja de locaciones en la complicación. En la modalidad escrita se observa una tendencia similar a la constatada para la referencia personal: los grupos menores se aproximan a los rasgos de los mayores, por ejemplo, en el uso de la orientación para expresar las locaciones, que experimenta un aumento importante en el más joven.

En cuanto a las formas lingüísticas de la locación, se observan diferencias entre los grupos que vale la pena destacar respecto del modo en que utilizan las formas destinadas a las locaciones espaciales en los diversos componentes de la estructura narrativa. Sin embargo, estas diferencias no pudieron ser objeto de análisis estadísticos porque las cifras totales de cada forma, en cada componente, por grupo etario, son muy bajas. En la orientación, los grupos menores prefieren las formas implícitas para aludir al espacio, mientras que los grupos mayores prefieren las frases preposicionales simples y complejas. En cambio, en los episodios, los menores ya no utilizan tantas formas implícitas, sino que prefieren las frases preposicionales simples.

Es decir, cuando tienen que referir a los sujetos concretos y sus acciones, hacen mención explícita de la locación, pero de lo contrario, presuponen las locaciones como parte del conocimiento compartido con el interlocutor. De esto se puede concluir que en los menores también hay una cierta diversidad de funciones (aunque menor) vinculadas con las formas de la referencia espacial.

Por otro lado, la forma implícita también aparece en los mayores, distribuida en todos los componentes de la estructura narrativa, pero en ellos se manifiesta más en las narraciones muy reflexivas, con escasa explicitación de acciones enmarcadas en el espacio. La modalidad escrita hace que en todas las edades, las formas lingüísticas se vuelvan más complejas y más explícitas: las formas RI de los menores son reemplazadas por un mayor número de frases preposicionales simples y complejas, incluso en los niños de 9 años y los adverbios desaparecen en los textos escritos de estos grupos.

Respecto de los predicados dinámicos, también se concluye que los cambios observados entre los grupos son significativos. Si bien el componente episodios es relevante en todas las edades para expresar el movimiento en el espacio, las diferencias interesantes se dan, por un lado en el componente de evaluación, preferido por los adultos y el grupo de 16 años, y por el otro, en la complicación, preferida por los grupos de 9 y 12 años. Por otra parte, la orientación y la resolución, aunque son menos

prominentes, presentan algunos rasgos evolutivos interesantes: la orientación es preferida por los mayores para los predicados dinámicos, porque ellos destinan la orientación a describir a los personajes, lo que incluye movimientos; en cambio la resolución es más importante en los grupos menores para aludir a movimientos, porque ellos prosiguen hasta el final de los textos con las acciones, mientras que los mayores hacen resoluciones más reflexivas. La variable modalidad no afecta especialmente la distribución de los predicados dinámicos en los componentes de la estructura narrativa, salvo en el grupo de bachillerato que aumenta considerablemente su tasa de predicados en la evaluación cuando escribe. Además, en muchos de los componentes se observa la tendencia a que los desempeños de los cuatro grupos se muestran más cercanos cuando se trata de los textos escritos.

El análisis de los tipos de predicado distribuidos en los componentes de la estructura narrativa no arroja información relevante o evidente en cuanto a los comportamientos de los grupos de edad o de la modalidad. En parte puede deberse al hecho de que el análisis cuantitativo no resulta esclarecedor para variables que se manifiestan escasamente: el análisis de cada tipo de predicado, en cada tipo de componente, por grupo y modalidad hace que la distribución de los fenómenos sea excesiva, como se comentará más adelante junto a otras observaciones metodológicas.

7.1.8 Referencia temporal: distribución general

A diferencia de lo ocurrido con las dimensiones anteriores, esta vez no se registra un efecto significativo de la edad en el uso de las marcas no morfológicas de temporalidad en los textos orales, aunque sí se constata para los textos escritos. Esta relativa uniformidad se rompe si se consideran las funciones narrativas a las que destinan las marcas, como se comentará más abajo: los menores sobreutilizan las marcas para expresar relaciones de secuencialidad, mientras que los mayores hacen un uso más equilibrado de las marcas en las relaciones de simultaneidad y secuencialidad. Como resultado, todos los grupos presentan tasas relativamente similares de este tipo de dispositivos analizados conjuntamente en los textos orales.

En la modalidad escrita todos los grupos aumentan ligeramente esta proporción manteniendo tasas relativamente similares entre sí, salvo el grupo de adultos, que experimenta un descenso importante. En todo caso, la modalidad no aparece como un factor estadísticamente significativo en el uso de estas marcas a través de las edades. Al respecto, es preciso señalar que los grupos de 9, 12 y 16 años incrementan levemente la presencia de dispositivos lingüísticos para enmarcar temporalmente los eventos en sus textos escritos, producto de la mayor perspectiva que se tiene sobre lo narrado durante la escritura y la consecuente necesidad de explicitar más las delimitaciones temporales. Los adultos, en tanto, disminuyen esta presencia en los textos escritos, producto, principalmente, de la mayor *atenuación de la narratividad* observada en algunos de sus textos, manifiesta también en otras dimensiones de referencialidad.

Desde el punto de vista cuantitativo, entonces, las marcas no morfológicas de la temporalidad tienden a mantenerse estables durante un periodo relativamente extenso (9 a 16 años) y parecen disminuir en la adultez, particularmente si se considera el factor modalidad. Sin embargo, la riqueza, variedad y función de estas marcas evolucionan notable y sistemáticamente durante estos años, particularmente entre los 12 y los 16. En efecto, los textos de los grupos menores se caracterizan por adoptar una escasa perspectiva temporal: sus historias se construyen sobre la base de eventos sucesivos

muy cercanos cronológicamente entre sí y también cercanos del punto de referencia del narrador (el tiempo del habla), lo que determina un uso poco variado de marcas temporales, que se sobreutilizan. En cambio, el grupo de 16 y el de adultos se caracteriza por construir textos con una perspectiva temporal amplia, en que los hechos narrados abarcan un extenso periodo de tiempo y se ubican cronológicamente distantes del momento de habla del narrador. Todo esto requiere el uso de variados y especializados dispositivos lingüísticos para establecer marcos temporales, intercalar en su interior otros sucesos también marcados temporalmente y desplazarse a lo largo del eje temporal en dirección al pasado, al presente y al futuro.

Por otra parte, en determinadas ocasiones los textos de los mayores, particularmente en el grupo adulto, se decantan por una estructura poco eventiva, altamente descriptiva de los estados mentales del propio sujeto y por lo tanto, manifiestan una pérdida de las marcas de delimitación temporal.

7.1.9 Referencia temporal: formas y funciones

En el análisis de la realización lingüística, el efecto de la edad solo se verifica para una de las formas contempladas en el análisis de la referencia temporal, el adverbio, que si bien tiene una presencia importante en todas las edades, es utilizado mayoritariamente por los niños de 9 años en sus textos orales. Esto se refleja en textos con marcos temporales poco precisos y cuyo grado de descontextualización respecto del momento presente del sujeto que habla es poco claro.

En cuanto a las demás formas lingüísticas, se observa que los grupos de 12, 16 y adultos prefieren las frases preposicionales simples para demarcar temporalmente los sucesos y a diferencia de lo constatado respecto de las locaciones, no hay en los mayores más uso de frases complejas para esta dimensión. Se observa, sin embargo, que frecuentemente las expresiones temporales de los menores, ya sean adverbios o frases preposicionales, aluden al tiempo de forma inespecífica y homogénea (gran variedad de textos lo hacen del mismo modo), en formulaciones casi gramaticalizadas tales como “un día...” o “antes...”, que también dan cuenta de la dificultad de este grupo para distanciarse de los hechos narrados y abordarlos con una perspectiva más amplia. Unas pocas formas se sobreutilizan, debido en parte a algo que se ha venido presentando en las distintas dimensiones analizadas: la falta de planificación y el procesamiento lineal de la información por parte de los más jóvenes, que los hace focalizar más en el nivel de la oración que organizar en el plano discursivo.

Por otra parte, en el grupo de adultos a veces se da un fenómeno similar en cuanto a formas genéricas, que obedece a otras causas. Se pueden encontrar expresiones inespecíficas tales como “muchas veces...” o “cuando te sientes así...” que son características de aquellos textos con largos fragmentos reflexivos o textos sin estructura eventiva delimitada temporalmente. La diferencia con los menores es que los adultos las usan específicamente con la función de hacer generalizaciones, y cuando necesitan aludir a sucesos puntuales o marcos temporales extensos, eligen formas específicas para ello. En cuanto a la modalidad, tampoco se registran diferencias significativas, no obstante se constata que el uso de adverbios tiende a disminuir en todos los grupos cuando escriben, dada la exigencia de mayor especificidad y precisión que supone la escritura.

Respecto de las funciones que cumplen estos dispositivos lingüísticos, lo más relevante es el fenómeno de la secuencialidad y la simultaneidad, que aunque se ve más

claramente determinado por los usos temporales y aspectuales de la morfología verbal, también puede verse reflejado en el uso de las formas que aquí se analizaron. Al respecto, se constata el efecto de la edad y de la modalidad en el uso de expresiones temporales destinadas a los planos secuenciales de la narración (muy presentes en los grupos menores) y en aquellas destinadas a otros planos que no forman parte de las secuencias eventivas de la narración, tales como las relaciones de simultaneidad (más marcadas en los mayores).

En efecto, tanto en la modalidad oral como en la escrita, los niños de 9 años destinan una alta proporción de dispositivos temporales en la delimitación de las secuencias eventivas y tales dispositivos descienden sistemática y notoriamente con la edad en las dos modalidades. Si bien este estudio solo se ha limitado a observar un aspecto secundario de la referencia temporal (las construcciones sintácticas, frente a otro principal como es la morfología temporal y aspectual) se pudo verificar algo de lo esperado respecto de las relaciones de temporalidad. En concreto, se encontró que los niños de 9 años, y en cierta medida también los de 12, además de sobreutilizar algunas formas temporales poco especializadas, como se ha explicado antes, las emplean principalmente para expresar las relaciones secuenciales en sus narraciones.

En cambio, los jóvenes de 16 años y los adultos hacen un uso más variado de tales marcas, destinándolas tanto a la expresión de la secuencialidad como a la de simultaneidad. Por otro lado, también se verifica la presencia de mayor diversidad en la configuración narrativa vinculada a la temporalidad de los sujetos mayores. Esta se manifiesta en una amplia gama de posibilidades, que van desde textos narrativos con muchos episodios que transcurren en un amplio lapso cronológico donde abundan las especificaciones temporales en distintas partes del eje, a otros textos no narrativos que prácticamente omiten toda demarcación temporal de lo narrado.

7.1.10 Referencia temporal en la estructura narrativa

Los cambios observados en la distribución de las marcas temporales en los componentes de la estructura narrativa a través de las distintas edades se revelan significativos. En particular, destaca el hecho de que los tres grupos menores, pero sobre todo los de primaria y secundaria concentran en los episodios la mayor cantidad de dispositivos de este tipo. Solo los adultos no prefieren el componente episodios para concentrar las marcas de delimitación temporal, optando en su lugar por la evaluación, que también tiene una presencia muy importante en el grupo de 16 años. También los adultos se distinguen de los demás grupos por la importancia del componente orientación, que reúne un porcentaje importante de expresiones temporales, muy cercano al que se observa en la evaluación. Así, parece posible concluir que algunas de las relaciones entre los dispositivos temporales y la estructura narrativa se manifiestan de un modo similar en la etapa que va de los 9 a los 16 años, y experimentan ciertos cambios importantes en los años posteriores.

En cuanto a la modalidad, se observa una tendencia evolutiva general, no estadísticamente comprobada, de los tres grupos menores a aumentar el uso de los episodios y la evaluación en sus escritos (los dos son componentes muy distintos en la narración, pero que reflejan la mayor densidad informativa de la escritura, ya comentada respecto de otros resultados) y disminuir el uso de la orientación. El grupo de adultos, nuevamente, muestra tendencias un poco distintas respecto de los otros grupos: el uso de la evaluación disminuye un poco y el de la orientación aumenta en los

textos escritos. En suma, los episodios son muy importantes en la expresión de la temporalidad, sobre todo para los grupos menores. Los sujetos de 16 años también los utilizan mucho, pero junto con la evaluación. Por último los adultos prefieren la evaluación y la orientación para las demarcaciones temporales de los sucesos. Se verifica entonces que la expresión de la temporalidad en las funciones del discurso experimenta cambios importantes no solo después de los 9 y los 12 años, sino incluso entre los 16 años y la adultez.

En cuanto a las realizaciones lingüísticas de las marcas temporales, es necesario recordar que los análisis cuantitativos no son relevantes porque los fenómenos se distribuyen mucho resultando totales muy escasos que no siempre se pueden comparar. Dicho esto, se puede afirmar que en los episodios (el componente que reúne la mayor cantidad de referentes temporales) los más jóvenes prefieren los adverbios y que el uso de las frases preposicionales aumenta considerablemente con la edad.

Además, los episodios concentran, en todas las edades, la mayor proporción de expresiones temporales que forman parte de secuencias. Pero es interesante destacar que todos los grupos, a excepción de primaria, también destinan un porcentaje de los episodios a las relaciones de simultaneidad. Es decir, solo los niños de 9 años usan el componente episodios exclusivamente para expresar relaciones temporales de secuencialidad.

En la evaluación de los grupos mayores (los grupos menores no pueden considerarse porque presentan muy pocas marcas en este componente) los dispositivos se realizan preferentemente con formas adverbiales, lo que señala el componente reflexivo, contextualizado (en relación con el momento de habla) y centrado en el sujeto de algunos de estos textos más interpretativos.

7.2 Síntesis de los cambios más importantes por ámbito referencial, edad y modalidad

7.2.1 Estructura

Edad

Con la edad y el nivel educativo, los textos se vuelven más extensos y disminuye notablemente el foco en los episodios y la complicación, para dar creciente protagonismo a la evaluación y la orientación. En los grupos mayores aumenta la diversidad estructural, presentándose algunos textos sin los principales componentes narrativos, y se observa gran variabilidad individual en todos los textos.

Modalidad

Los textos escritos son más breves que los orales, pero más densos narrativamente, es decir, tienden a presentar más información de elaboración de los contenidos narrados (aumenta el resumen, los episodios y la evaluación).

7.2.2 Referencia personal

Edad

Con la edad baja notable y gradualmente la proporción de referentes nuevos que se introducen y se tiende a usar formas cada vez más canónicas para hacerlo (SN indefinidos, más que formas definidas y pronombres). También se prefieren crecientemente los componentes de orientación y evaluación para introducir referentes de persona en vez de la complicación y los episodios que prefieren los menores.

Con la edad aumenta notable y gradualmente la proporción de referentes que se mantienen a lo largo del discurso. Además, los menores prefieren los sintagmas nominales, generando más repetición léxica, mientras que los mayores utilizan mayor variedad de formas, incluyendo a veces referentes genéricos (inespecíficos) para aquellos textos poco narrativos que se presentan en estos grupos. Se prefiere crecientemente la evaluación para mantener los referentes de persona, en vez de los episodios que prefieren los menores.

Modalidad

En los textos escritos, aumenta la introducción de referentes de persona en todas las edades salvo en los adultos, que la mantienen.

En los textos escritos, disminuye el mantenimiento de referentes de persona y se prefieren los sintagmas nominales para hacerlo. Los menores tienden a utilizar más el componente evaluación, preferido por los mayores.

7.2.3 Referencia espacial

Edad

Con la edad, disminuye la proporción de locaciones (en relación con la extensión de los textos) pero estas se tornan crecientemente explícitas y complejas. Los menores las concentran en la complicación y los episodios, mientras que los mayores lo hacen en la orientación. Cuando los menores utilizan la orientación para aludir a las locaciones, lo hacen preferentemente con formas implícitas y cuando utilizan los episodios, lo hacen con formas nominales definidas. Los mayores se desempeñan de manera inversa: en la orientación aluden al espacio con formas nominales (explícitas simples y complejas) mientras que en otros componentes utilizan formas más presupuestas y a veces, formas implícitas, en los textos poco narrativos.

En el paso de los 9 a los 12 años, disminuye notablemente la proporción de predicados dinámicos y luego se mantiene. Las formas lingüísticas se vuelven crecientemente específicas y elaboradas, destacando el notable aumento de las expresiones metafóricas para aludir al movimiento en los grupos mayores. Se prefiere crecientemente la evaluación para aludir al movimiento.

Modalidad

En los textos escritos, aumenta la proporción de locaciones en todas las edades así como también el uso de formas nominales indefinidas para referirlas. En los grupos mayores además, aumenta el uso de formas nominales complejas. Los menores tienden a preferir más el componente de los mayores para concentrar las locaciones cuando escriben, es decir, la orientación.

Tendencia a mantener o aumentar levemente la proporción de predicados dinámicos en todas las edades.

7.2.4 Referencia temporal

Edad

Con la edad, se mantiene relativamente estable la proporción total de expresiones de temporalidad, pero estas se vuelven más específicas y variadas, dando gradualmente una mayor perspectiva temporal a los sucesos narrados. Los menores las concentran en los episodios, las destinan abundantemente a demarcar temporalmente las secuencias y entre todas las formas lingüísticas, los más jóvenes prefieren los adverbios; en cambio, los mayores las concentran en la orientación y la evaluación, las destinan tanto a demarcar las secuencias como los estados de simultaneidad en las historias y los tres grupos mayores prefieren las formas preposicionales simples y complejas. También entre los adultos algunos utilizan formas inespecíficas, en aquellos textos poco narrativos.

Modalidad

En los textos escritos, aumenta la proporción de expresiones temporales a la vez que disminuyen los adverbios para referirlas en todas las edades. Aumenta el uso de los episodios y la evaluación en todos los grupos salvo entre los adultos, que aumentan el uso de la orientación.

Los fenómenos antes expuestos, analizados en su relación con la cohesión y la coherencia de las historias, en una mirada global y cualitativa de los textos, permiten trazar un cierto perfil evolutivo en el que se distinguen tres niveles de dominio estrictamente narrativo y un nivel que puede darse en términos de rasgos compartidos con el nivel precedente; corresponde a la capacidad de los sujetos más experimentados que se expresan de acuerdo a una opción retórica particular; se caracteriza por la pérdida de muchos rasgos de la narratividad, tal como se expone en la tabla 7.1.

Tabla 7.1

Niveles de dominio narrativo desde los 9 años a la adultez.

	Mínimo procesamiento ascendente; sin perspectiva 9 años	Intermedio principalmente ascendente pero más flexible; algo de perspectiva 12 años (9 años)	Avanzado ascendente y descendente; amplia perspectiva 16 años y adultos	Atenuación de la narratividad Adultos (16 años)
Estructura	Historia breve centrada en los eventos. Los textos son muy similares entre sí.	Historia relativamente breve centrada en los eventos, con algo de reflexión sobre los mismos. Los textos son similares entre sí.	Historia generalmente extensa centrada en los elementos orientativos y evaluativos de los eventos y estados. Los textos varían entre sí.	Historia breve o extensa no siempre narrativa, centrada en las evaluaciones del narrador, independientemente de los eventos.
Persona	Introducción de varios personajes que no se describen ni son siempre bien identificados.	Introducción de varios personajes siempre bien identificados pero no descritos.	Introducción de muchos o pocos personajes, siempre bien identificados y ampliamente descritos y analizados.	Historia breve o extensa con pocos personajes que no se describen de modo específico, sino que sirven para hacer generalizaciones.
Tiempo	Historia implícitamente enmarcada en un momento que transcurre en lapso muy breve y que describe eventos muy cercanos entre sí. No se enuncia con perspectiva.	Historia explícitamente enmarcada en un momento, que transcurre en lapso generalmente breve y se enuncia con algo de perspectiva.	Historia explícitamente enmarcada en el tiempo, que transcurre en tiempo lapso extenso y que se enuncia con amplia perspectiva.	Alusiones al tiempo generales, no puntuales.

Espacio	Demarcación, a veces implícita, de un único espacio que es el colegio.	Demarcación siempre explícita de uno o dos espacios que son colegios.	Demarcación siempre explícita de un espacio complejo (distinto del colegio) o más de uno.	Sin demarcación espacial explícita.
---------	--	---	---	-------------------------------------

7.3 Discusión teórica y metodológica

7.3.1 Comentarios a las conclusiones a la luz de la teoría y los resultados de trabajos anteriores

Algunas de las conclusiones antes expuestas corroboran resultados de investigaciones anteriores y, en cierta medida, pueden relacionarse con lo establecido teóricamente respecto del desarrollo lingüístico tardío. En el caso de los cambios que experimenta la estructura narrativa, los resultados de la presente investigación coinciden con hallazgos anteriores (Berman y Nir-Sagiv, 2007; Berman, 2008) en dos sentidos: primero, se ha visto que los textos de los más jóvenes focalizan en la estructura eventiva, reflejando de este modo una suerte de procesamiento ascendente: las historias no están dirigidas por las reflexiones que hacen los sujetos de los hechos, sino que están dirigidas por los hechos mismos, relatados linealmente a medida que son evocados desde la memoria.

En cambio, los textos de los mayores están más dirigidos por las interpretaciones de los hechos, reflejando de este modo un procesamiento descendente y bidireccional. Este implica un análisis previo, una transformación del contenido derivado de los sucesos, más que una traducción lineal del mismo. Por lo tanto, hay en los grupos mayores, y sobre todo entre los adultos, una divergencia respecto del esquema narrativo canónico. Segundo, esta divergencia no solo se da respecto del esquema canónico, sino que también se da en cuanto a la tendencia intragrupal: los textos al interior del grupo son más diversos porque reflejan las diferencias individuales de los hablantes respecto de cómo conciben una determinada tarea (la narración, en este caso) y reflejan también las opciones retóricas que los narradores experimentados son capaces de plasmar en sus textos.

Al respecto, cabe recordar que los estudios sobre desarrollo narrativo temprano (Berman, 1997a; Berman y Slobin, 1994) demostraron que los niños preescolares más jóvenes presentan una mayor variabilidad intragrupal respecto de diversas características de su producción discursiva (extensión, contenidos, estructura). Al comenzar la escolaridad y en los años inmediatamente posteriores van logrando un mayor dominio de la estructura narrativa, pero todavía no son capaces de hacer elecciones individuales con libertad, y a menudo se ven constreñidos por los múltiples requerimientos de organización del discurso coherente. En consecuencia, las diferencias intragrupales disminuyen en estas edades. Más tarde, a medida que se sienten más

seguros de su dominio, comienzan a hacer elecciones individuales como reflejo de su propio estilo retórico.

Lo anterior se observa nítidamente en los resultados del presente estudio: a los 9 y, en cierta medida, también a los 12 años, los textos son contruidos de manera bastante homogénea según los criterios de una narración típica centrada en la línea de eventos y de manera poco reflexiva. En cuanto a la dimensión estructural, esto queda reflejado en estructuras narrativas básicas, fuertemente dominadas por los episodios y la complicación, y muy similares unas de otras. Además estos sujetos jóvenes construyen su texto a medida que van hablando (o escribiendo) y no demuestran capacidad para volver atrás, interpretar o elaborar sobre la información entregada. Se orientan más por los requerimientos de la construcción oracional que discursiva, como también se ha visto en estudios anteriores (Hickmann, 1995; 2003; Karmiloff-Smith, 1979; 1985). Esto permite explicar la alta presencia de introducción referencial propia de los menores a lo largo de sus textos, casi en relación directa con la cantidad de cláusulas, en el caso de la referencia personal.

En cambio, los jóvenes de 16 años y los adultos narran con perspectiva, desde una determinada posición que han alcanzado sobre los sucesos que van a contar, lo que se ve reflejado en la actitud epistémica que suelen adoptar y la tendencia a hacer conclusiones mediante generalización (Berman, 2004b; Berman, Ragnarsdóttir y Strömqvist, 2002). Construyen su texto a partir de una representación más elaborada que han hecho de los sucesos, la que siempre incluye juicios sobre los mismos y su particular manera de expresarlos lingüísticamente en el discurso conectado. Esto se traduce, para la estructura narrativa, en textos muy variados (más breves, más extensos, focalizados en la evaluación, focalizados en los episodios con gran presencia de orientación, etc.) que reflejan las opciones retóricas de cada individuo. En cuanto a la referencia personal, los mayores se concentran en un número más limitado de personajes, probablemente establecido desde el comienzo, lo que les permite presentarlos y describirlos más detenidamente.

Sobre este punto, hemos comprobado que con la edad aumenta significativamente la capacidad de los sujetos para mantener los referentes a lo largo del texto, lo que implica una mayor habilidad para elaborar la información. Lo anterior puede vincularse con resultados previos en la misma dirección pero respecto del desarrollo de los textos expositivos (Tolchinsky, Rosado, Aparici y Perera, 2005). En este caso, no se han distinguido movimientos de avance o expansión como en otros estudios, pero sí puede afirmarse que el mantenimiento de los referentes equivale a ampliar la información que se relaciona con un referente en particular. En el caso de los referentes de persona, esto significa hacer descripciones de los personajes, situarlos en el tiempo y en el espacio, hacer comentarios sobre sus acciones y, sobre todo, interpretar sus estados mentales. Todos estos se han descrito teóricamente como logros evolutivos cruciales del desarrollo narrativo (Bruner, 1986; Ravid y Berman, 2006).

En cuanto a las formas de la referencia personal, nuestros resultados confirman que, aunque las formas lingüísticas para referir a las personas aparezcan muy tempranamente, el dominio intradiscursivo de la referencia experimenta una larga trayectoria evolutiva, y se afianza después de los 8 años o un poco más tarde, en torno a los 10 (Berman y Katzenberger, 1998; Hickmann, 1995; Karmiloff-Smith, 1985; Vion y Colas, 1999). De hecho, los sujetos más jóvenes de esta investigación, con 9 años, muestran un dominio tal de los mecanismos referenciales que les permite evitar (casi siempre) la ambigüedad y lograr así construir textos coherentes, sin embargo, todavía

despliegan pocos recursos lingüísticos para hacerlo y se apoyan en determinadas estrategias con el fin de evitar tener que aludir a los referentes de maneras complejas y diversas a lo largo del discurso.

Al respecto se puede concluir que, al parecer, resulta menos costoso cognitivamente introducir nuevos referentes que mantenerlos, puesto que los más jóvenes lo hacen sistemáticamente. Así, se puede postular que en lo que respecta a la referencia personal, el desarrollo de la narración mostraría un proceso *creciente*, con una primera fase muy temprana en la que hay un solo personaje, luego una fase posterior en la que puede haber más personajes pero los recursos lingüísticos más sofisticados solo se destinan al personaje principal (Karmiloff-Smith, 1985). En una fase más tardía, que se alcanza a observar en este estudio, los niños introducen muchos referentes, quizás como una manera de prolongar la cadena de eventos, pero no despliegan la información ni tampoco manifiestan dominio de los recursos lingüísticos necesarios para mantenerlos y referir a ellos de manera reiterada. Esto obedece a un tipo de procesamiento secuencial, tanto más en la producción escrita, lo que se puede vincular con aquellos trabajos que han demostrado la falta de planificación en los escritores inmaduros y su tendencia a avanzar en el texto por efecto de la activación de ideas sucesivas (Bereiter y Scardamalia, 1987). Después de los 9 años, alcanzado un cierto dominio narrativo, comenzaría un proceso *decreciente* o de estabilización respecto de la información nueva (personas, entidades), pero creciente respecto de la elaboración que se hace de dicha información y del dominio de dispositivos lingüísticos destinados para ello.

Tendencias similares fueron observadas en cuanto a las locaciones y a las expresiones de temporalidad. Las locaciones de los niños de 9 años son más abundantes que las de los mayores, proporcionalmente a la extensión de sus textos; es por lo tanto, un fenómeno que decrece con la edad después de alcanzado el dominio narrativo básico, al igual que otros fenómenos narrativos, tal como se ha puesto de manifiesto en otros trabajos (Berman, 2008; Tolchinsky, 2007). Sin embargo, aunque relativamente abundantes, las locaciones son expresadas entre los más jóvenes por medio de formas poco explícitas o imprecisas, y denotan una configuración espacial simple y poco variada, lo que coincide con estimaciones de otras investigaciones, en el sentido de que los niños utilizan expresiones poco específicas para referir al espacio (Hickmann y Hendricks, 2006) y que las descripciones espaciales de los niños hispanohablantes, a diferencia de las de hablantes de otras lenguas, evolucionan mucho con la edad (Slobin, 1996b). Por otro lado, encontramos que los grupos menores prefieren las formas implícitas para aludir al espacio en la orientación (mientras que los grupos mayores prefieren las frases preposicionales simples y complejas), lo que concuerda con lo señalado en otras investigaciones respecto de la edad tardía en que los niños explicitan las locaciones iniciales (Hickmann, 2003).

Otro resultado vinculado al espacio, el de los predicados dinámicos, también puede comentarse a la luz de lo postulado desde la teoría. En efecto, estudios sobre esta materia han demostrado que los niños que adquieren una lengua como el castellano, adoptan una perspectiva analítica al tener que referirse a los sucesos en movimiento, lo que implica expresarlos con una mayor cantidad de verbos (Slobin, 1996a; 1997). La presente investigación permitió comprobar que a los 9 años los niños utilizan un número considerablemente mayor de predicados dinámicos que en las edades posteriores, y que a los 12 años proporción ya se muestra similar a la de los sujetos mayores, con lo cual se puede postular que, respecto de este fenómeno, los niños de 9

años todavía están en un proceso regido fuertemente por las restricciones de sus lengua. Además, cabe destacar el hecho de que los dos grupos más jóvenes prefieren los predicados dinámicos generales, que no entregan información específica sobre los movimientos, mientras que los grupos mayores utilizan predicados más variados y específicos, lo que calza con resultados de otros estudios realizados con niños y adultos en francés, lengua de encuadre verbal al igual que el castellano (Hickmann, 2007; Hickmann y Hendricks, 2006).

Para terminar con los resultados de la referencia espacial, es importante destacar el resultado de los predicados dinámicos metafóricos, un fenómeno emergente en este estudio, que fue estudiado debido a la importante presencia con que se manifestó durante el análisis. Su evidente dependencia de la edad coincide con hallazgos de otros estudios en el sentido de que la complejidad semántica implicada en las metáforas solo se manifiesta en la adolescencia (después de los 12 años) y evoluciona notablemente en los años posteriores (Berman y Nir-Sagiv, 2007). Por lo demás, este ha sido un aspecto que se ha definido como crucial en los desarrollos tardíos del lenguaje (Tolchinsky, 2007; Olson 1999).

Sobre la temporalidad, si bien este estudio solo se ha limitado a observar un aspecto secundario (las construcciones sintácticas, frente a otro principal como es la morfología temporal y aspectual), se pudo verificar algo de lo señalado en otros estudios respecto de las relaciones de temporalidad (Hickmann 1995; 2003). En concreto, se encontró que los niños de 9 años, y en cierta medida también los de 12, hacen un uso poco especializado, aunque abundante, considerando la extensión de sus textos, de los dispositivos temporales y que estos sirven principalmente a las funciones de expresión de relaciones secuenciales en sus narraciones. La abundancia general de marcas lingüísticas en sujetos jóvenes que están comenzando a analizar las relaciones forma-función ya ha sido descrito anteriormente (Karmiloff-Smith, 1979; 1986) y, en particular, la sobreutilización de marcas para delimitar las secuencias temporales también ha sido puesta de relieve por otros estudios sobre los rasgos evolutivos de los dispositivos temporales (Sebastián y Slobin, 1994; Kupersmitt, 2004). En cambio, los jóvenes de 16 años y los adultos hacen un uso más variado y especializado de tales marcas, destinándolas tanto a la expresión de la secuencialidad como a la de simultaneidad.

En cuanto a la modalidad, encontramos que los textos escritos tienden a presentar más información de elaboración de los contenidos narrados (aumenta el resumen, los episodios y la evaluación), mientras que en los textos orales se incrementan las codas (que muchas veces cumplen una función de vínculo con la situación de habla y el interlocutor) y las partes sin estructura narrativa. Estos resultados coinciden con lo señalado por otros estudios (Ravid y Berman, 2006) respecto de la presencia de una mayor densidad informativa de los textos escritos y una mayor presencia de material no narrativo en los textos orales. También se puede destacar una tendencia observada en el grupo adulto, en un sentido opuesta a la de los demás grupos y que se aproxima a algo que había sido observado anteriormente (Tolchinsky, 2007): mientras todos los grupos aumentan la presencia de evaluación en sus textos escritos, los adultos la disminuyen (aunque ligeramente, con lo cual sigue siendo bastante alta); y mientras todos los demás grupos disminuyen la presencia de complicación en sus textos escritos, los adultos la aumentan ligeramente.

En cambio, otros resultados de la presente investigación relativos a la modalidad no replican conclusiones de los estudios anteriores realizados con la misma

muestra en otras lenguas para determinadas categorías de análisis (Berman y Ravid, 2009). En concreto, estos últimos encontraron que en los textos escritos (notablemente para el género expositivo, pero también para el narrativo), las diferencias entre las edades eran mucho mayores que en los textos orales cuando se analizaban algunos rasgos léxicos. En contraste, para algunos de los fenómenos aquí analizados se observó que, cuando escriben, los sujetos más jóvenes y los mayores tienden a acercar sus niveles de desempeño, principalmente porque los más jóvenes modifican sus preferencias en el paso de la modalidad oral a la escrita. Esto muestra que los grupos más jóvenes ya exhiben, para el género narrativo, un dominio de la escritura que les permite adoptar ciertas diferencias respecto de los relatos orales que producen. A la luz de lo encontrado en otros estudios (Berman y Nir-Sagiv, 2007) si los niños de 9 años se vieran enfrentados a la escritura de otro género, como el expositivo, quizás sus textos escritos reflejarían un dominio menor de la organización discursiva, o similar al dominio oral.

7.3.2 Discusión de algunas opciones metodológicas

Desde el punto de vista metodológico, un primer aspecto importante a comentar se relaciona con los procedimientos de elicitación. A diferencia de otros estudios que elicitán la producción discursiva mediante secuencias de imágenes (Berman y Slobin, 1994; Berman y Katzemberger, 1998; Hickmann, 2003; Hickmann y Hendricks, 2006; Kail y Sánchez, 1997; Karmiloff-Smith, 1979; 1986; Vion y Colas, 1999) esta investigación trabaja con discursos semi-espontáneos, elicitados a partir de un estímulo (el vídeo) que da mucha libertad a los sujetos para construir sus textos. Como consecuencia, los textos al interior de cada grupo difieren en sus opciones lingüísticas dependiendo de las opciones que hayan tomado los sujetos para contar sus historias. Algunos eligen conflictos muy íntimos y personales, en cambio otros eligen sucesos muy concretos y objetivos; ciertos textos abordan eventos ocurridos hace mucho tiempo, mientras que otros cuentan cosas que sucedieron una semana antes; asimismo, algunos estudiantes cuentan historias que apenas requieren alguna alusión al espacio porque este último está fuertemente implicado en los hechos narrados, mientras que otros relatan acciones enmarcadas en múltiples y complejos escenarios.

Todo esto permite configurar una idea bastante realista de lo que son efectivamente capaces de hacer los niños y adolescentes en estas edades, pero supone una dificultad al comparar el desempeño de los grupos respecto de los fenómenos en cuestión, algunos de los cuales están fuertemente vinculados al contexto, como los mecanismos referenciales. Así, no siempre resulta sencillo determinar con precisión cuáles son las diferencias debidas a la edad o la modalidad y cuáles son diferencias individuales debidas a las opciones relacionadas con el contenido de las historias. En este sentido, sería interesante contar con un estudio en castellano sobre las mismas dimensiones referenciales, en particular las de tiempo y espacio (que han sido menos estudiadas) y en los mismos rangos etarios, pero con procedimientos de elicitación de discurso más controlados, de modo tal de poder comparar los mecanismos referenciales en términos de frecuencia y formas lingüísticas utilizadas en las dos modalidades y en los distintos grupos. Un estudio así podría, por ejemplo, diseñar un instrumento tal que los hablantes tuvieran necesariamente que marcar los anclajes espaciales de los hechos y volver a referirlos durante el discurso.

No obstante lo anterior, es importante destacar que la muestra actual, con procedimientos menos controlados de elicitación del discurso, favorece un cierto análisis de las formas lingüísticas en relación con las funciones discursivas, de manera más efectiva que en un corpus elicitado de forma más controlada. Esto pudo constatar en este estudio, en particular respecto de los resultados que muestran que los sujetos eligen determinados contenidos (roles de los personajes a los que aluden, distancia cronológica que los separa de los sucesos que prefieren contar, complejidad de los escenarios que enmarcan sus historias, etc.) en parte guiados por sus posibilidades de construir textos coherentes con los recursos lingüísticos y las estrategias de que disponen a su edad y según su nivel de escolaridad.

En segundo lugar, es preciso destacar una dificultad en relación con la definición y el procesamiento cuantitativo de algunas categorías de análisis. En efecto, algunos problemas se evidenciaron al momento de comenzar a analizar los datos, después de que las categorías fueran codificadas y los conteos realizados con CLAN. En concreto, se observó que las categorías (que corresponden a las formas lingüísticas con que se refieren las entidades –de persona, tiempo y espacio– en los textos y también las funciones que cumplen en cada una de las menciones) eran demasiadas, lo que resultaba en una alta distribución de datos debido al número relativamente bajo de textos (20 por grupo y modalidad). Lo anterior trajo como consecuencia, aparte de la evidente dificultad en la codificación manual de un elevado número de categorías, una excesiva segmentación de los fenómenos, además del hecho de que algunos de estos aparecían con frecuencias muy bajas en algunos grupos. Muchas de estas categorías fueron excluidas de la presentación de los resultados o bien fueron agrupadas con el fin de poder obtener ciertas tendencias factibles de ser interpretadas mediante un análisis cuantitativo.

Al respecto, se constató una debilidad en la definición inicial de las categorías de análisis en cada una de las dimensiones. Esta pudo haber sido más selectiva, precisa (considerando el tipo de codificación manual del corpus) y con un mayor sustento en la teoría y la evidencia derivada de estudios evolutivos anteriores metodológicamente próximos (aunque los estudios que analizan estas dimensiones en condiciones similares son muy escasos). Una mayor precisión en la definición de las categorías habría hecho posible no solo focalizar en el análisis descriptivo y cuantitativo de los fenómenos analizados, sino también dar más cabida y profundidad al análisis cualitativo y sus interpretaciones derivadas. En respuesta a algunas de estas dificultades, sería interesante poder analizar un número mayor de textos sin tener que eliminar categorías que desde un punto de vista teórico sean relevantes, para lo cual servirían los procedimientos automáticos de análisis.

En esta línea, se ubican por ejemplo los estudios de cadenas referenciales hechos por la lingüística de corpus (Recasens y Martí, 2009; Recasens, Martí y Taulé, 2007; 2009), que a diferencia de nuestra investigación, han permitido establecer la cadena de menciones específicas para cada una de las distintas entidades introducidas en el discurso, aunque para otros géneros discursivos y solo en la modalidad escrita. En el presente estudio las entidades fueron identificadas originalmente con un número para poder hacer su seguimiento a través de la cadena de menciones y a lo largo de los textos, pero la opción de trabajar con las herramientas de CLAN para el cálculo de frecuencias y analizar las distribuciones generales de los fenómenos, hizo inviable la posibilidad de contar finalmente con información específica sobre el decurso que cada una de las entidades seguía en el texto. Sería interesante, por lo tanto, poder utilizar

procedimientos de análisis computacional con discursos espontáneos tanto orales como escritos que permitieran comprender más exhaustivamente los fenómenos referenciales, en conjunto con la información morfológica, sintáctica y semántica vinculada. Por otra parte, con la misma finalidad, se podrían comparar resultados de estudios como este con trabajos que han analizado computacionalmente los mismos fenómenos (como el de los corpus CESS-ESE o AnCORA-CO, en los estudios citados más arriba).

7.3.3 Proyecciones de la investigación

Además de lo sugerido hasta aquí en relación con la conveniencia de contar, por un lado, con más estudios evolutivos experimentales en castellano sobre las dimensiones referenciales, particularmente las de tiempo y espacio, y por otro lado, con análisis computacionales de las mismas, otras líneas de investigación se vislumbran después del presente estudio. Este ha permitido conocer, en cierta medida, la progresión evolutiva que experimentan los hablantes de español desde los 9 años en adelante, en cuanto a las formas lingüísticas y las funciones con que las utilizan en un determinado contexto discursivo.

Sería necesario llevar a cabo estudios que aborden en profundidad el desarrollo tardío de otros géneros discursivos en las dos modalidades a fin de establecer un repertorio más amplio de las formas que se destacan en estas edades en relación con las funciones que les imponen los distintos géneros. En este sentido, si bien se cuenta con bastante información acerca de las formas lingüísticas que se incrementan en estas edades, todavía se conoce poco acerca de cómo estas son desplegadas en respuesta a las demandas de uso de los tipos de texto y modalidades discursivas, estudios tanto más necesarios en lengua castellana, que ha sido poco estudiada.

Todo lo anterior supone, por un lado, una relevancia teórica vinculada con la necesidad de robustecer el conocimiento acerca cómo el discurso se construye evolutivamente después del término de la infancia, una vez que las habilidades de base ya están adquiridas. Estudios anteriores (Berman, 1997a; Berman y Slobin, 1994) demostraron que, en diversas dimensiones, esta competencia muestra un comportamiento que va desde la divergencia individual muy temprana por la falta del dominio discursivo más elemental hacia un desempeño estable y homogéneo de las habilidades discursivas, que se despliegan en construcciones textuales “bien formadas”, claramente identificables en su género y construidas sobre principios dicotómicos respecto de otros géneros (Berman, 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2007).

Así, sería conveniente establecer comparaciones, en futuras investigaciones, entre estas habilidades discursivas de base y las que muestran los hablantes de español como lengua extranjera, por ejemplo. Del mismo modo, sobre esta base, se podría observar comparativamente el desarrollo de habilidades narrativas en poblaciones con determinadas alteraciones del lenguaje tales como trastorno específico del lenguaje, u otras patologías de naturaleza neurológica y también periférica. Particularmente importante sería poder proyectar estudios similares que permitan comparar estas competencias narrativas de base y las que se desarrollan posteriormente con las de niños y jóvenes de las mismas edades pero provenientes de contextos menos

favorecidos socialmente¹⁰. En este sentido, queda todavía mucho por investigar para conocer los límites y los ritmos de los desarrollos tardíos del lenguaje en relación con sus determinantes culturales.

Por último, más allá de la construcción de textos bien formados, y tal como se ha corroborado en este estudio, durante los años de la adolescencia las habilidades narrativas y discursivas evolucionan hacia una mayor capacidad de responder de modo efectivo a las necesidades de cada hablante y cada contexto en particular. Esto se traduce en una construcción de texto más flexible y adecuada a la situación, así como también más personal y divergente respecto de una determinada norma. Sería interesante saber qué ocurre con esa divergencia y con la competencia discursiva en general en los años posteriores, y en particular, en los años de la vejez, vinculada o no con algún tipo de trastorno cognitivo.

7.3.4 Implicancias educativas

El conocimiento cabal del desempeño básico y avanzado de la competencia narrativa (y eventualmente también la de otros géneros) da algunas luces sobre ciertos desafíos en el campo de la psicolingüística aplicada. Entre ellos se encuentra, por ejemplo, una enseñanza de castellano como segunda lengua planteada desde el punto de vista del desarrollo de la competencia discursiva en situaciones de comunicación oral y escrita.

En el campo de la enseñanza del castellano como lengua materna, la presente investigación permite comprender algunos de los procesos que subyacen al desarrollo de las habilidades discursivas, tales como la dificultad de los niños de primaria (9 años) para elaborar, durante la producción oral, la información acerca de los personajes que introducen en sus historias; su tendencia a focalizarse en los eventos o la limitada capacidad que demuestran todavía para marcar el estatus de la información. Desde el punto de vista estructural, este estudio comprueba que los niños de esta edad han alcanzado un dominio estable de los componentes básicos del discurso narrativo. En consecuencia, junto con fomentar habilidades narrativas crecientemente complejas y especializadas (tales como la descripción de espacios y la interpretación de los hechos, más que su mera exposición sumativa) después de los 9 años se hace necesario el trabajo conjunto con otros géneros más desafiantes, como el expositivo por ejemplo, que ha demostrado ser un entorno propicio para el uso de un lenguaje rico y complejo (Berman y Ravid, 2009; Tolchinsky, Rosado, Aparici y Perera, 2005).

En esta dirección, los resultados del presente trabajo podrían contribuir al establecimiento de criterios claros y sistemáticos tanto para la evaluación como para la enseñanza de lo que debieran lograr los niños de algunos niveles de primaria y de secundaria con sus producciones narrativas. Estos criterios podrían delimitarse no solo para los textos escritos, sino que también para los orales, contribuyendo así, desde la investigación, en un ámbito de la enseñanza de la lengua materna que ha sido poco atendido (al menos en comparación con la atención que han recibido los procesos de lectura y escritura). También, y como se ha adelantado, tales criterios para la enseñanza

¹⁰ Por ejemplo en un país como Chile, cuyo sistema escolar inequitativo no consigue aminorar las diferencias de literacidad lingüística y competencia discursiva entre sus egresados, debidas a sus condiciones socioculturales de origen.

y la evaluación de algunas habilidades discursivas podrían contribuir a neutralizar el efecto negativo de algunos factores socioculturales en los desarrollos tardíos del lenguaje.

Por último, esta investigación y otras realizadas en la misma línea, pueden mostrar la necesidad de trabajar las habilidades de comunicación en torno a los géneros y las modalidades del discurso, teniendo como base la idea del desarrollo lingüístico como un proceso prolongado determinado por la evolución de las habilidades discursivas. Los hablantes atraviesan este proceso a lo largo de sus años de escolarización, los que deberían conducirlos desde un conocimiento esquemático y encapsulado de los géneros hacia el dominio competente, flexible y autónomo de los mismos, como rasgos continuos de la actividad comunicativa.

8. Referencias

- Aksu-Koç, A. y von Stutterheim, C. (1994). Temporal relations in narrative: simultaneity. En Berman, R. y Slobin, D. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 393–455.
- Alcoba, S. (1999). La flexión verbal. En Demonte, V. y Bosque, I. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol. 3, 4915–4991.
- Aurnague, M., Hickmann, M., Vieu, L. (2007) (editors). Introduction. En Aurnague, M., Hickmann, M., Vieu, L. *The Categorization of Spatial Entities in Language and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins, 1–32.
- Atkinson, M. (1979). Prerequisites for reference. En Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 229–249.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227–84.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. y Moissinac, L. (2003). Discourse development. En Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (eds.) *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 39 –437.
- Barthes, R. (1966). *Introduction à l'analyse structurale des récits*. Paris: Le Seuil.
- Beaugrande, R. de, y Dressler, W. (1997) [1981]. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Berman, R. (1997a). Developing form/function relations in narrative texts. *Lenguas Modernas*, 24, 45–60.
- Berman, R. (1997b). Narrative theory and narrative development: The Labovian impact. En *Journal Of Narrative And Life History*, 7, 235–244.
- Berman, R. (2002). Introduction. Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics*, 37, 105–124.
- Berman, R. (2004a). Between emergency and mastery: The long developmental route of language acquisition. En Berman, R. (editor), *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins, 9–34.
- Berman, R. (2004b). Introduction. Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics*, 37, 105–124.
- Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735–771.
- Berman, R. y Katzenberger, I. (1998). Cognitive and linguistic factors in development of picture-series narration. In A. G. Ramat y Chini, M. (eds.) *Organization*

- of Learners' Texts*. Special Issue of *Studia Italiani I Linguistica Teorica e Applicata*, 27, 21-47.
- Berman, R. y Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31, 339-380.
- Berman, R. y Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Berman, R., Ragnarsdóttir, H. y Strömqvist, S. (2004). Discourse Stance: Written and Spoken Language. *Written Language and Literacy* 5:2, 255-289.
- Berman, R. y Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user. Oral y written text construction across adolescence. En Olson, D. y Torrance, N. (editors). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 92-111.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Berman, R. y Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5, 1- 44.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bocaz, A. (1987). La expresión de la simultaneidad en la producción del discurso narrativo infantil. *Lenguas Modernas*, 69-86.
- Bocaz, A. (1990). El desarrollo de construcciones sintácticas temporales y sus funciones en el discurso narrativo. En Bocaz, A. (editora). *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: Diálogo Transdisciplinario en Ciencias Cognitivas*, Universidad de Chile, 29 - 31 de octubre, 1990.
- Bronckart, J.P. (1995). Une démarche de psychologie des discours, quelques aspects introductifs. Dans Bronckart, J.P. Psychologie des discours et didactique des textes (éditeur). *Le bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 5 - 9.
- Bronckart, J.P., y Sinclair, H. (1973). Time, tense and aspect. *Cognition*, 2, 107- 30.
- Bourdin, B. (1999). Mémoire de travail et production langagière : comparaison de l'oral et de l'écrit chez les adultes et les enfants. *L'Année Psychologique*, 99, 123-148.
- Bourdin, B. y Fayol, M. (1994). Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29, 591- 620.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. (Trad. de Silvia Iglesias). Madrid: Visor Libros.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bühler, K. (1979) [1965]. *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Chafe, W. (1974). Language and Consciousness. *Language*, 50, 1, 111-133.

- Chafe, W. (1980). The deployment of consciousness in the production of a narrative. En Chafe, W. (editor). *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, W. (1990). Some things that narratives say us about the mind. En Britton, B. y Pellegrini, A. (eds.) *Narrative Thought and Narrative Language: A Publication of the Cognitive Studies Group and the Institute for Behavioral Research at the University of Georgia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 79-98.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chafe, W. (1998). Language and the flow of thought. En Tomasello, M. (editor), *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 93-110.
- Chafe, W. y Tannen, D. (1987). The relation between written and spoken language. *Annual Review of Anthropology*, 16, 383- 407.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En Demonte, V. y Bosque, I. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol. 2, 3977-3060.
- Dijk, T.A. van (1972). *Some aspects of text grammars*. La Haya: Mouton.
- Dijk, T.A. van (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Fayol, M. y Bourdin, B. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37(4), 219-227.
- Fillmore, C. (1997) [1971]. *Lectures on deixis*. Stanford: CSLI Publications.
- Fraurud, K. (1990). Definiteness and the processing of noun phrases in natural discourse. *Journal of Semantics* 7, 395-433.
- García Soto, X. y M. Pérez Pereira (1996). Evolución de algunas formas de cohesión en las narraciones de niños gallegos. En Pérez Pereira, M. (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela, 367-377.
- Givón, T. (1984). *Syntax. A functional-typological introduction*, vol. I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (2003). Introduction to the Handbook of Discourse Processes. En Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (eds.) *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-19.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London-New York: Longman.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Indrisano, R. y Squire, J.R. (eds.) *Perspectives on Writing*. Newark, DE: International Reading Association.

- Haviland, S y Clark, H. (1974). What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 512–21.
- Hellman, C. (1995). The notion of coherence in discourse. En Rickheit, G. y Habel, C. *Focus on coherence in discourse processing*. Berlin: Walter de Gruyter, 190–201.
- Hickmann, M. (1987). The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory, en Hickmann, M. (ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press, 165–184.
- Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. En Fletcher, P. y MacWhinney, B. (eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Hickmann, M. (1998). Person, space, and information status in children's narratives: a crosslinguistic analysis. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, anno XXVII, 1, 47–65.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse. Person, Space and Time across Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, Cohesion, and Context. Some Comparative Perspectives in Narrative Development, en Strömquist, S y Verhove, L. *Relating Events in Narrative. Volume 2: Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey: Erlbaum, 281–306.
- Hickmann, M. (2007). Static and dynamic location in French. En Aurnague, M., Hickmann, M., Vieu, L. *The Categorization of Spatial Entities in Language and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins, 205–231.
- Hickmann, M. y Hendricks, H. (2006). Static and dynamic location in French and English. *First Language*, 26(1), 103–135.
- Hickmann, M., Hendriks, H y Roland, F. (1998). Référence spatiale dans les récits d'enfants français : perspective inter-langues. *Langue Française*, 118, 104–123.
- Hudson, J. A. y Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. En McCabe, A. y Peterson, C. (Editors). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 89–136.
- Hughes, D., McGillivray, L., Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language. Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Hopper, P. (1982). *Tense-Aspect: Between Semantics and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Igoa, J. M. y García-Albea, J. (1998). Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje. En De Vega, M. y Cuetos, F. (coords.). *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta, 375–468.
- Johnson, N. y Mandler, J. (1980). A tale of two structures: underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9, 51 – 86.
- Kail, M. y Sánchez, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language*, 17, 103–130.

- Kail, M. y Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73–94.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Desde el feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61–85.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En Fletcher, P. y M. Garman (eds.), *Language acquisition. Studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 455–474.
- Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and process in comparing language and cognition, en Hickmann, M. (ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press, 185–202.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza
- Kupersmitt, J. (2004). Form-function relations in Spanish narratives: A comparative study of bilingual and monolingual speakers. En Stromqvist, S. y Verhoeven, L. (Eds). *Relating events in narrative volume 2: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kupersmitt, J. (2006). *Temporality in texts: a crosslinguistic developmental study of form function relations in narrative and expository discourse*. Doctoral Dissertation, Bar-Ilan University, Israel.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions on personal experience. En Helm, J. (editor). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Teide: Barcelona.
- Levinson, S. (2004). Deixis. En Horn, L y G. Ward (eds.), *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Löbner, S. (1985). Definites. *Journal of Semantics* 4, 279–326.
- López Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje: nuevas perspectivas. En De Vega, M. y Cuetos, F. (coords.) *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta, 469–533.
- Lyons, J. (1979). Deixis and anaphora. En Myers, T. (comp.), *The Development of Conversation and Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 88–103.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McCabe, A. y Peterson, C. (1991) (editors). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCune, L. (2006). Dynamic events words: From common cognition to varied linguistic expression. *First Language*, 26(2), 233 – 255.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431–444.
- McCutchen, D., Covill, A., Hoyne, S. H. y Mildes, K. (1994). Individual differences in writing: implications of translating fluency. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 256–266.
- Maratsos, M. (1976). *The use of definite and indefinite reference in young children: an experimental study of semantic acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moeschler, J. (1994) Anaphore et deixis temporelles: sémantique et pragmatique de la référence temporelle. En J. Moeschler, A. Reboul, J.M. Luscher y J. Jayez, *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Moeschler, J. (1998). Pragmatique de la référence temporelle. En Moeschler, J. (coord.) *Le temps des événements. Pragmatique de la référence temporelle*. Paris : Éditions Kimé, 158–180.
- Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Nippold, M. (1998). *Later language development. The school-age and adolescent years*. Austin, TX: Pro-ed.
- Ochs, E. (1997). Narrativa. En Van Dijk, T. A. (compilador) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 271–303.
- Olson, D. (1990). Thinking about narrative. En Britton, B. y Pellegrini, A.D. (editores). *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 99 – 113.
- Olson, D. (1996). Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83–104.
- Olson, D. (1999). Literacy and language development. En Wagner, D., Venezky, R., Street, B. *Literacy: an International Handbook*. Boulder, CO: Westview Press, 132–136.
- Olson, D. y Torrance, N. (1991). (editors). *Literacy and orality*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Padilla, J. (1990). *On the Definition of Binding Domains in Spanish. Evidence from Child Language*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Paprotté, W. y Sinha, C. (1987). A functional perspective on early language development. En Hickmann, M. (editor), *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press.

- Peterson, C. y Dodsworth, P. (1991). A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Journal of Child Language*, 18, 397-415.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En McCabe, A. y Peterson, C. (eds.), *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 29-53.
- Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Ravid, D. y Berman, R. (2006). Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41(2), 117-149.
- Recasens, M. y Martí, M. A. (2009). AnCora-CO: Coreferentially annotated corpora for Spanish and Catalan. *Language Resources and Evaluation*. DOI 10.1007/s10579-009-9108-x.
- Recasens, M., Martí, M. A. y Taulé, M. (2007). Where anaphora and coreference meet. Annotation in the Spanish CESS-ECE Corpus. En *Proceedings of RANLP 2007*, 504-509, Borovets, Bulgaria.
- Recasens, M. Martí, M. A. y Taulé, M. (2009). First-mention definites: more than exceptional cases. En Featherston, S. y Winkler, S. (eds.), *The Fruits of Empirical Linguistics*. Volume 2: Product. Berlin: de Gruyter.
- Rijlaarsdam, G. y Van den Bergh, H. (2006). Writing process theory. A functional dynamic approach. En MacArthur, Ch., Graham, S. y Fitzgerald, J., *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 41-53.
- Sebastián, E. y Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En Berman, R. y Slobin, D. *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 239-284.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Schiffrin, D. (1990). Between text and context: deixis, anaphora, an the meaning of then. *Text*, 10, 245-70.
- Schlinger, H. (2009). Theory of Mind: An Overview and Behavioral Perspective. *Psychological Record*, 59,3, 435-448.
- Shen, Y. (2005). Why do we need evaluation devices anyway? En Ravid, D. y Bat-Zeev Shyldkrot, H. (Eds.), *Essays in Honor of Ruth Berman*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 337-355.
- Slobin, (1990). Learning to think for speaking: native language, cognition and rhetorical style. En Bocaz, A. (editora). *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: Diálogo Transdisciplinario en Ciencias Cognitivas*, Universidad de Chile, 29 - 31 de octubre, 1990.
- Slobin, D. (1996a). Aspectos esenciales en la adquisición del español: contribuciones a la teoría. En Pérez Pereira, M. (editor), *Estudios sobre la adquisición del castellano*,

- catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 27–51.
- Slobin, D. (1996b). Two ways to travel: verbs of motion in English and Spanish. En Shibatani, M. y Thompson, S. *Grammatical Constructions. Their form and meaning*. Oxford: Clarendon Press, 195 – 219.
- Slobin, D. (1997). Mind, code and text. En Bybee, J. Haiman, J. y Thompson, S. (editores). *Essays on Language Finction and Language Type. Dedicated to T. Givón*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 437–467.
- Slobin, D., Bowerman, M., Brown, P., Eisenbeiß, S. y Narasimhan, B. (2008). Putting things in places: Developmental consequences of linguistic typology. En Bohnemeyer, J. y Pederson, E. (editors). *Event Representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, N. y Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En Bamberg, M., *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 5 – 44.
- Stoddard, S. (1991). Text and Texture: Patterns of Cohesion en O. Freedle (editor). *Advances in discourse processes*, Vol. XL. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Strömquist, S., Nordqvist, A. y Wengelin, A. (2004). Writing the Frog Story. Developmental and cross-modal perspectives en Strömquist, S y L. Verhoven *Relating Events in Narrative Volume 2: Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey: Erlbaum, 359–394.
- Talmy, L. (1983). How language structures space. En Pick, H. y Acredolo, L. *Spatial Orientation: Theory, Research and Application*. Plenum Press.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. En Shopen, T. (editor), *Language typology and syntactic description. Vol. 3, Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics. Vol. I: Concept structuring systems*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58, 1, 1–21.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77–110.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En Berman, R. (editor), *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins, 233–247.
- Tolchinsky, L. (2007). El desarrollo de la narración oral y escrita más allá de la infancia. *Coloquio Internacional: Las narrativas y su impacto en el desarrollo infantil*. México DF: México.
- Tolchinsky, L. (2009). The configuration of literacy as a domain of knowledge. En Olson, D. y Torrance, N. (editors). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 468–486.

- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M. y Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En Ravid, D. y Bat-Zeev, H. *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth Berman*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer, 375 – 389.
- Tomasello, M. (1998). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. (2005). Beyond formalities: the case of language acquisition. *The Linguistic Review*, 22/2-4, 183–197.
- Tomlin, R., Forrest, L., Pu, M., Kim, M. (1997). Semántica del discurso. En van Dijk, T. A. (compilador) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 107–170.
- Torrance, M. y Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. En MacArthur, Ch., Graham, S. y Fitzgerald, J. *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 67–80.
- Vega, M., de (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vion, M. y Colas, A. (1999). Maintaining and reintroducing referents in French: cognitive constraints and development of narrative skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 32–50.