

Desarrollo lingüístico y cultura escrita

puntos, acentos, historias,
metáforas y argumentos

Karina Hess Z. | Gabriela Calderón
Sofía A. Vernon | Mónica Alvarado

Coordinadoras



Universidad
Autónoma de
Querétaro

Miguel Ángel
Porrúa

MÉXICO

2011

Cohesión anafórica en cuentos generados por niños mayores y adolescentes

Luisa Josefina Alarcón Neve

Ma. del Carmen Guadalupe Guzmán Molina

Donna Jackson-Maldonado*

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación queremos presentar lo observado en el manejo de la referencia anafórica dentro de cuentos generados por niños mayores –quienes se encuentran en la etapa de infancia tardía– y adolescentes mexicanos hispanohablantes. La producción analizada tiene una característica especial: si bien ha sido una tarea oral, se trata de la generación de un cuento que exige a los sujetos el conocimiento de la estructura del discurso narrativo propio de los cuentos tradicionales que les han leído o que ellos mismos leen. Se trata de una narración oral de tipo formal, influida por los procesos de escritura. Por ello, lo logrado por los narradores respecto de la cohesión anafórica en su entramado narrativo se debe al contacto, a lo largo de su vida escolar, con textos narrativos escritos. López-Orós y Teberosky (1998: 76) señalan que, “la participación en eventos de interacción con lo escrito y el aprendizaje de la lectura y la escritura afectan las maneras de organizar la información en el discurso”. En nuestro estudio nos interesa analizar las estrategias empleadas por estos jóvenes narradores para mantener o recuperar la referencia anafórica de los actores fijos en sus cuentos.

En el ámbito del desarrollo del lenguaje infantil, existen varios estudios acerca de la evolución lingüística en la edad escolar, es decir, durante el periodo entre los 6 y 12 años de edad. De manera general, estas investigaciones reportan que durante la etapa preadolescente, alrededor de los 12 años, la mayoría de las áreas del lenguaje maduran hasta hacerse equiparables al len-

* Universidad Autónoma de Querétaro.

guaje adulto (Kerswill, 1996; López-Orós y Teberosky, 1998); sin embargo, al observar el desempeño lingüístico de los niños mayores y adolescentes—entre 12 y 15 años— en el contexto escolar se evidencian áreas en las que el desarrollo parece no haber concluido del todo.

La problemática del uso del lenguaje por parte de los jóvenes es muy grande y no podría abarcarse en un solo estudio, así que hemos decidido abordar uno de los aspectos discursivos ampliamente estudiado en otras investigaciones y que constituye una tarea de gran demanda dentro y fuera del contexto escolar: *la producción narrativa*. Dentro de esta tarea discursiva, existe un gran número de recursos lingüísticos empleados; sin embargo, tal como lo hemos anunciado, este estudio se enfocará en el recurso que contribuye a establecer la cohesión en un texto narrativo: *la referencia anafórica*.

En nuestra investigación trabajamos con narraciones producidas por escolares de la última etapa de la educación básica, con el propósito de describir de qué modo logran establecer la referencia anafórica en el mantenimiento y reintroducción de los personajes dentro del entretendido narrativo. Para ello, se compara la producción narrativa de dos grupos de edad, niños mayores y adolescentes, representativos de dos momentos académicos importantes, el último grado de la escuela primaria (12 años de edad promedio) y el segundo grado de la escuela secundaria (14 años de edad promedio), observando las diferencias y similitudes en sus producciones en cuanto al desarrollo de los recursos lingüísticos para la referencia anafórica.

Las producciones narrativas se obtienen a través de una historia en imágenes, llamada *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969). Ésta es una tarea frecuentemente utilizada para la obtención de muestras de lenguaje en estudios de una gran variedad de fenómenos del desarrollo del lenguaje infantil, en un número considerable de lenguas (Berman y Slobin, 1994). En el apartado de la metodología ofreceremos una explicación más detallada de esta tarea de producción narrativa.

Sobre las muestras narrativas obtenidas analizamos distintos elementos anafóricos manejados por cada narrador para mantener o reintroducir las referencias a dos personajes importantes dentro de la historia que subyace en el cuento en imágenes utilizado para esta tarea discursiva, como son la anáfora cero, los pronombres tónicos, los pronombres átonos y las frases léxicas; sin embargo, por cuestiones de espacio, en este capítulo mostraremos los re-

sultados que tienen (en el objeto) y frases léxicas

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

El interés por estudiar las producciones de los niños en estos estudios como el de interés por hacer un estudio de las primeras producciones verbales. Al respecto encontramos estudios entre los 3 y los 10 años (Bassols, 2002; Hess, 2003; Auer, 2004). También se han producido por preescolares (Hickmann y Hendrickson, 2004). El interés en niños, adolescentes y adultos.

Aunque ha aumentado el interés por estudiar a los niños mayores ubicados en los años 1998, 2000, 2004; Bassols, 2002. Comparación con los que se han estudiado en otros países.

Durante la etapa de la educación básica permita enfrentar e investigar una de estas tareas cognitivas que ocurren a lo largo del curso más presente en la vida cotidiana general (Bassols y Tardif, 2004).

Las muestras de lenguaje que se han mostrado que la narrativa en los niños a lo largo de los años escolares (Barriga, 1996). El interés en niños escolares mayores no se ha estudiado hasta bien entrada la adolescencia.

Por todo lo anterior se ha estudiado a los niños de diferentes edades de niños alrededor de los años cercanos a la edad de los niños que se estudia durante la infancia y la adolescencia. El interés en la referencia anafórica de sus producciones.

1998); sin embargo, s y adolescentes –en reas en las que el de-

e los jóvenes es muy que hemos decidido estudiado en otras in- da dentro y fuera del tarea discursiva, exis- sin embargo, tal como orso que contribuye a t anafórica.

es producidas por es- propósito de describir en el mantenimiento y lo narrativo. Para ello, edad, niños mayores y micos importantes, el (romedio) y el segundo (lio), observando las di- to al desarrollo de los

de una historia en imá- ta es una tarea frecuen- lenguaje en estudios de lenguaje infantil, en un (24). En el apartado de la da de esta tarea de pro-

mos distintos elementos ener o reintroducir las historia que subyace en siva, como son la anáfo- nos y las frases léxicas; lo mostraremos los re-

sultados que tienen que ver con el uso de pronombres átonos (clíticos de objeto) y frases léxicas.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

El interés por estudiar el desarrollo lingüístico se ha centrado en las primeras producciones de los niños, lo que se conoce como *children's early productions* en estudios como el de Karmiloff Smith (1979). Pero también ha surgido el interés por hacer un seguimiento del desarrollo en diferentes etapas, desde las primeras producciones hasta aquellas que se parecen más al lenguaje de los adultos. Al respecto encontramos estudios que comparan las producciones de niños entre los 3 y los 10 años (Karmiloff-Smith, 1981; Bamberg, 1987; Barriga, 2002; Hess, 2003; Aguilar, 2003, entre otros); los que examinan las narrativas producidas por preescolares, niños de 7 años, niños de 10 años y adultos (Hickmann y Hendriks, 1999); los que estudian la narrativa y el discurso expositivo en niños, adolescentes y adultos (Khorounjaia y Tolchinsky, 2004).

Aunque ha aumentado el interés por estudiar la producción lingüística de niños mayores ubicados en la etapa conocida como *late childhood* (Nippold, 1998, 2000, 2004; Berman, 2004), son aún muy escasos los estudios en comparación con los que existen sobre el desarrollo del lenguaje temprano.

Durante la etapa escolar, los niños deben desarrollar un lenguaje que les permita enfrentar exitosamente situaciones comunicativas más complejas. Una de estas tareas es la narración, la cual es considerada como el tipo de discurso más presente en la vida social y cultural del niño, y de los hablantes en general (Bassols y Torrent, 1997; Ochs, 2000).

Las muestras de lenguaje obtenidas por medio de tareas narrativas han mostrado que la narración es una habilidad que se sigue adquiriendo a lo largo de los años escolares y que se va afinando y depurando a lo largo del tiempo (Barriga, 1992). Los resultados de investigaciones sobre lenguaje de escolares mayores nos hacen saber que el lenguaje continúa desarrollándose hasta bien entrada la adolescencia (Nippold, 1998).

Por todo lo anterior, esta investigación pretende observar las producciones de niños alrededor de los 12 años y compararlas con aquéllas de jóvenes cercanos a la edad de 15 años para poder aportar evidencia sobre el desarrollo durante la infancia tardía y la adolescencia, en lo concerniente a la cohesión anafórica de sus producciones narrativas.

Narración oral de tipo formal

Cuando al niño, dentro del contexto escolar, se le pide que realice una tarea académica, como un discurso formal o una tarea de escritura, se le exige el empleo de léxico y elementos sintácticos sofisticados que ha estado aprendiendo para sus propios propósitos comunicativos (Nippold, 2004). Pero las tareas académicas no sólo fomentan el uso de las nuevas habilidades lingüísticas. Según Jisa (2004), el proceso de escritura es la base para el desarrollo de habilidades orales; cada vez que el niño se ve en la necesidad de usar nuevas palabras y estructuras en una tarea escrita, gana la confianza necesaria para usarlas también en las presentaciones orales formales.

Nosotros nos ocuparemos aquí de una de esas producciones orales que están influidas por los procesos de escritura, aquellas que Pontecorvo (2002: 145) describe como “actividades que no están apoyadas en la interacción directa con los demás”. Ochs (1979) las define como actividades discursivas que han sido pensadas y organizadas (diseñadas) antes de su expresión, con una planeación muy parecida a la usada en el proceso de escritura.

La tarea que se le pide al niño para esta investigación se caracteriza por ser una historia *contada* oralmente, pero a partir de interpretar una historia que está presentada en ilustraciones. No es un recuento en sí, porque los niños y jóvenes no han escuchado una versión lingüística de la historia; sin embargo, conocen el cuento primeramente a través de mirar las ilustraciones y después lo “cuentan en palabras” (Alarcón Neve y Palancar, 2008). Esto lleva a los niños a producir narraciones enmarcadas en la estructura prototípica del cuento, la cual conocen a través de la lectura de cuentos escritos. Como la tarea se acerca al recuento oral, requiere de la producción de estructuras complejas debido a que existe la necesidad de introducir y reintroducir diversos personajes (Gutiérrez-Clellen, 2004), los cuales son tomados de la historia contada en ilustraciones. Esto último garantiza la aparición de formas con valor anafórico, que es el tema de interés de este estudio.

LA REFERENCIA ANAFÓRICA

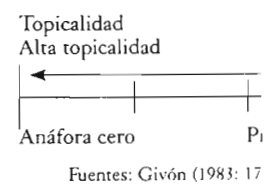
Una anáfora se da cuando un elemento de una cláusula hace referencia a una entidad que ha sido establecida con anterioridad en el discurso o está establecida en la misma cláusula (Dik, 1997). Obsérvese el siguiente ejemplo:

- 1.a. al amanecer
- b. y buscó a su
- c. pero no la en

La referencia he
la cláusula (1.c) es t
principalmente a tr
conjugación verbal, ll
taba su rana), la *pro*
léxicas (pero no encc
de acuerdo con las
personajes tópicos,
rios personajes com

Distancia anafórica, m

Givón (1983) afirma
mente en determina
pero que cada lengü
de formas lingüístic
pronombres átonos,
nuo de topicalidad s



Según muestra
encuentra más cerca
lógicamente “más j
A partir de estos
bir cuáles son los re

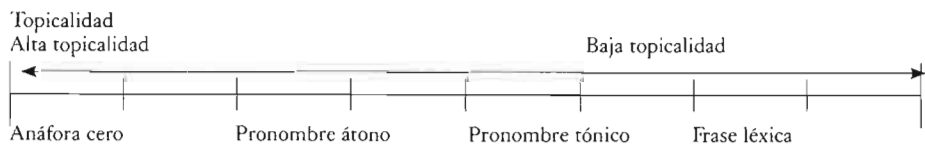
- I.a. al amanecer el niñoito despertó
 b. y buscó a **su ranita**
 c. pero no **la** encontró. (Niña de 11;09, 6o. grado primaria)

La referencia hecha a *su ranita* en la cláusula (1.b) con el pronombre *la* en la cláusula (1.c) es una *referencia anafórica*. La referencia anafórica se realiza principalmente a través de tres mecanismos lingüísticos: por medio de la *conjugación verbal*, llamada anáfora cero (*el niño* se despertó y *vió* que no estaba su rana), la *pronominalización* (*la* buscó por todas partes) y el uso de *frases léxicas* (pero no encontró a *su rana*). Cada uno de estos mecanismos es usado de acuerdo con las necesidades de mantenimiento y reintroducción de los personajes tópicos, o con la necesidad de evitar la ambigüedad cuando varios personajes compiten en topicalidad.

Distancia anafórica, mantenimiento y ambigüedad

Givón (1983) afirma que la *topicalidad* es una característica continua (un referente en determinado punto del discurso puede ser más o menos tópico), pero que cada lengua divide el continuo de acuerdo con su propio inventario de formas lingüísticas. En español, estas formas son la “anáfora cero”, los pronombres átonos, los pronombres tónicos y las frases nominales. El continuo de topicalidad se distribuye como en la figura 1.

FIGURA 1
 ESCALA DE TOPICALIDAD



Fuentes: Givón (1983: 17-18); Cumming y Ono (2000: 193).

Según muestra esta figura, el material fonológicamente “más ligero” se encuentra más cerca del extremo izquierdo de la escala, mientras que el fonológicamente “más pesado” se encuentra más cerca del extremo derecho.

A partir de estos conceptos, Bentivoglio (1983) se dio a la tarea de describir cuáles son los recursos más comúnmente utilizados por los hablantes del

español para mantener y reactivar la continuidad de un tópico. La autora ubicó estos recursos en una escala de *máxima-mínima continuidad*; es decir, en una narración, el tópico puede quedar mantenido por un periodo (máxima continuidad), o va desapareciendo en una secuencia narrativa (mínima continuidad), hasta que se pierde y deja de ser tópico.

En los fragmentos de narración presentados en (2), (3) y (4), abajo, la secuencia comienza con el personaje niño e inmediatamente después aparece un roedor como un tópico nuevo. Podemos observar cómo esta interferencia del personaje roedor en la historia ocasiona que en las secuencias narrativas en (2.c), en (3.d) y (4.d) el pronombre no tenga un referente claro.

- 2.a. {en lo que} mientras, **el niño** encontró como un topo buscando en su hoyo,
 b. halló **un topo**.
 c. luego después **él** subió a un árbol (Niño de 13;10, 2o. grado secundaria)
- 3.a. y **el niño** se asomó en un agujero
 b. que estaba en el piso
 c. y en eso le salió {un} **un como castor**
 d. y **lo** mordió. (Niño de 13;09, 2o. grado secundaria)
- 4.a. después {el niño} {mientras el perrito estaba jugando} **el niño** lo buscó
 b. <mientras **el perrito** estaba jugando>
 c. {en} buscó **la ranita** en un hoyo.
 d. y, de repente que le muerde la nariz {un} un topo. (Niña de 11;09, 6o. grado primaria)

Los tres narradores, cuyas muestras se exhiben en (2), (3) y (4) optaron por usar un pronombre en el mantenimiento del tópico *niño*, con el resultado de ambigüedad ya mencionado, mientras que los narradores de las secuencias en (5) y (6) no presentan ningún personaje distinto al *niño* que pueda competir con éste como antecedente del pronombre.

- 5.a. y {se} **el niño** buscó en un hoyo
 b. que estaba en el pasto
 c. y ahí **lo** mordió una rata en la nariz. (Niña de 11;10, 6o. grado primaria)
- 6.a. así que **el niño** {se} se asomó
 b. y salió un animalito
 c. que **lo** mordió en la nariz. (Niña de 12;06, 6o. grado primaria)

En el caso de (5) referente *el niño* en con alta topicalidad. En este caso el narrador de haber hecho la referencia la estrategia es distinta a la estrategia usada por nosotros que consideramos una cláusula relativa de referencia posible se.

La pregunta que surge arriba es cuáles son las estrategias usadas por los niños y adolescentes en la descripción de la estrategia usada por nosotros que consideramos una cláusula relativa de referencia posible se. En este caso el narrador de haber hecho la referencia la estrategia es distinta a la estrategia usada por nosotros que consideramos una cláusula relativa de referencia posible se. En este caso el narrador de haber hecho la referencia la estrategia es distinta a la estrategia usada por nosotros que consideramos una cláusula relativa de referencia posible se.

En nuestro estudio de referencia anafórica y ambigüedad por referencia anafórica en nuestro estudio.

Pronominalización

Hemos mencionado de los pronombres tópicos

a tópico. La autora
continuidad; es decir, en
 un periodo (máxima
 tiva (mínima conti-

, (3) y (4), abajo, la
 nte después aparece
 no esta interferencia
 secuencias narrativas
 nte claro.

buscando en su hoyo,

2o. grado secundaria)

ria)

ido} el **niñito** lo buscó

. (Niña de 11;09, 6o.

(2), (3) y (4) optaron
niño, con el resultado
 ores de las secuencias
 ño que pueda compe-

0, 6o. grado primaria)

6o. grado primaria)

En el caso de (5), la referencia establecida entre *lo* de la cláusula (5.c) y su referente *el niño* en la cláusula (5.a) es exitosa porque no hay otro personaje con alta topicalidad que compita con *el niño* como referente del pronombre. En este caso el narrador no introduce al personaje roedor sino hasta después de haber hecho la referencia pronominal, evitando así la interferencia. En (6), la estrategia es distinta. El hecho de tener el pronombre *lo* en (6.c) dentro de una cláusula relativa que modifica a *un animalito* en (6.b) hace que el único referente posible sea *el niño* de la cláusula (6.a).

La pregunta que surge a partir de este primer análisis en los ejemplos de arriba es cuáles son los parámetros de medición que se pueden usar para describir las estrategias de referencia anafórica que emplean los niños mayores y adolescentes en su entretendido narrativo. Bentivoglio (1983), en su estudio sobre continuidad y discontinuidad en el español, asignó un valor a cada estrategia usada por los hablantes de su corpus para tres diferentes parámetros que consideramos conveniente usar en nuestro análisis y que explicamos a continuación. El primer parámetro de medición es la DISTANCIA. Ésta representa la continuidad o discontinuidad de un tópico/personaje cuando tomamos en consideración las cláusulas precedentes que contienen el referente a analizar. Si la referencia se da en las cláusulas inmediatas a la que contiene la mención del personaje, se dice que la *distancia referencial* es menor o igual a tres ($DR \leq 3$). Si la referencia anafórica aparece más allá de las dos siguientes cláusulas, se señala que la distancia referencial es mayor de tres ($DR > 3$). El segundo parámetro es la PERSISTENCIA, que corresponde a la persistencia de la referencia de una frase léxica en las cláusulas que siguen a la introducción del referente en cuestión. El tercer parámetro es la AMBIGÜEDAD: la referencia a un tópico dado puede ser única (R1) o no única, esto es, ambigua (R2).

En nuestro estudio hemos tomado los parámetros de medición de DISTANCIA y AMBIGÜEDAD para observar los logros y problemas en el manejo de la referencia anafórica dentro de los cuentos generados por los narradores de nuestro estudio.

Pronominalización

Hemos mencionado que la referencia anafórica se puede establecer a través de los pronombres tónicos y de los pronombres átonos o clíticos. En estudios

similares se ha encontrado que existen condiciones en un nivel temático más grande y amplio que determinan si los narradores pronominalizan o no (Karmiloff-Smith, 1981; Bamberg, 1987; López Orós y Teberosky, 1998; Aguilar, 2003, entre otros). En nuestro estudio ha resultado particularmente importante analizar las ocurrencias de la no pronominalización en aquellos casos donde, desde un punto de vista local en el nivel de la oración, sería sintáctica y semánticamente legítimo usar un pronombre anafórico pero los sujetos repiten expresiones referenciales completas. En una primera revisión de nuestras muestras, se observó la repetición de expresiones referenciales completas en las producciones de los dos grupos de narradores, incluso en cláusulas consecutivas donde parecería que no era necesario hacerlo. La historia que ellos narran, sin embargo, contiene con frecuencia momentos en donde dos o más personajes interactúan en una misma escena. Esto nos lleva a pensar que la pronominalización depende no sólo de la cercanía del referente, sino de lo que Givón (1983) llama *interferencia potencial de otros tópicos*.

- 7.a. y, de entre los arbustos, salió un bello **venado**
 b. llamado Joaquín.
 c. el venado Joaquín daba una gran celebración por su compromiso.
 d. **Pablito** creyó
 e. que se iba a casar con **su hermosa rana**.
 f. pero, ¡sorpresai era simplemente **un pato**, la prometida de Joaquín, el venado.
 (Niña de 14, 2o. grado secundaria)

En (7) podemos argumentar la posibilidad de que (7.c) comenzara con un pronombre como en (7')

- 7'.a. y, de entre los arbustos, salió un bello venado
 b. llamado Joaquín.
 c. **él** daba una gran celebración por su compromiso.

Resulta muy difícil saber por qué los narradores prefieren la frase léxica plena sobre el uso del pronombre, pero sí se puede observar la frecuencia con que prefieren utilizar la frase léxica y cuál es el contexto que rodea ese uso, como en (8):

- 8.a. y {y de re} se encontraron **una rana**.
 b. {este} **esa rana** la pusieron en un frasco

- c. pero **la rana**
 d. y, {al día sig
 e. y al día sigu
 grado primari

También se con
 con otros donde la
 número de cláusulas
 la referencia resulte

- 9.a. y él decidió
 b. buscar en m
 c. y de repente
 d. y así sin dar
 e. en el momen
 f. salió un búho
 g. y el perro se
 h. pero él, así, s

La ambigüedad
 rente del pronombre
 y oyente. La distanc
 corresponde a lo esp
 que el entretejido na
 bre que lo alude (DF

METODOLOGÍA

Los participantes

En esta investigación
 ubicados en la infanci
 y seis mujeres) son c
 estudiantes (seis muj
 cundaria. En el grup
 entre 11;9 y 12;11 (C
 las edades están entre

- c. pero **la rana** era demasiado inteligente
 d. y, {al día siguiente} o sea los niños se quedaron dormidos,
 e. y al día siguiente **la rana**{se} ya no estaba (Niño de 18;08, 6o. grado primaria)

También se contrastan los casos de preferencia en el uso de la frase léxica con otros donde la preferencia está en utilizar el pronombre, aun cuando el número de cláusulas y de personajes que intervienen en el discurso hacen que la referencia resulte ambigua, como en el caso de la siguiente secuencia.

- 9.a. y él decidió
 b. buscar en más lugares.
 c. y de repente, así, encontró un hueco en un árbol
 d. y así sin darse cuenta
 e. en el momento en que lo tomaron {más} más desprevenido
 f. salió un búho de él.
 g. y el perro seguía luchando por las abejas.
 h. pero él, así, se asustó mucho (Niña de 13;09, 2o. grado secundaria)

La ambigüedad resultante se debe a que el narrador no mantiene el referente del pronombre tónico en (9.c) —que es *el árbol*— accesible para su lector y oyente. La distancia anafórica entre el referente y el elemento fórico no corresponde a lo esperado por la baja topicalidad del referente inicial una vez que el entretendido narrativo tiene muchas cláusulas entre éste y el pronombre que lo alude ($DR > 3$).

METODOLOGÍA

Los participantes

En esta investigación se analizó la producción narrativa de un total de 24 niños ubicados en la infancia tardía y adolescentes escolares: 12 de ellos (seis hombres y seis mujeres) son estudiantes de sexto grado de educación primaria y 12 estudiantes (seis mujeres y seis hombres), de segundo año de educación secundaria. En el grupo de sexto grado de primaria, las edades se encuentran entre 11;9 y 12;11 (Grupo A). En el grupo de segundo grado de secundaria, las edades están entre 13;9 y 14;8 (grupo B).

En ambos casos, las escuelas de procedencia son públicas, ubicadas en la ciudad de Querétaro. Para escoger las escuelas y los participantes se recurrió a los resultados de ENLACE,¹ con el fin de contar con una muestra homogénea y sin problemáticas extremas. Las escuelas elegidas tenían niveles de logro similares entre sí.² En cuanto a los participantes, se cuidó que tuvieran un promedio alto en su desempeño académico, a partir de la prueba ENLACE, pero no fueran extremadamente sobresalientes.

Existe una diferencia de más de un año de edad entre los niños del grupo A y los adolescentes del grupo B. La intención de esta investigación es comparar los recursos lingüísticos usados por uno y otro grupo para poder determinar si existe una evolución significativa en el desarrollo de la cohesión narrativa, específicamente de la referencia anafórica, dentro de la producción narrativa de una edad a otra (Hickmann, 1995; Nippold, 1998; Hess, 2003).

Las muestras narrativas

El proceso de producción tuvo varios momentos. En una primera etapa, se proporcionó a cada participante el conocido cuento en imágenes *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969). Se instruyó a cada participante para que observara las ilustraciones con detenimiento, de principio a fin, y cuantas veces le fuera necesario. Se les explicó que no volverían a mirar las imágenes una vez que empezaran a *contar su cuento*. Esta instrucción, en nuestro estudio, es diferente a la dada en la mayoría de las investigaciones consultadas donde se utiliza este tipo de materiales de producción. Generalmente, el método incluye pedir a los niños que cuenten el cuento con el apoyo visual de las imágenes. En nuestro estudio, el proceso de producción se acerca a la forma del *recuento*. Consideramos que esta tarea de contar el cuento sin en el apoyo visual, "recontando" la historia que habían conocido a través de ilustraciones, implicaba una mayor complejidad acorde con la edad de estos niños mayores, ya que el recuento de una historia es un tarea compleja que requiere que el niño procese extensiones largas de discurso, mantenga el hilo de información vieja y nueva, use vocabulario específico, conectores, y una sintaxis compleja que permita establecer coherencia narrativa al reproducir la historia (Gutiérrez-Clellen, 2004).

¹La prueba ENLACE es un examen aplicado en el nivel nacional a los estudiantes de todas las escuelas públicas y privadas registradas ante la Secretaría de Educación Pública.

²Las puntuaciones obtenidas por las escuelas se pueden consultar en <<http://enlace2006.sep.gob.mx/resultados2007/r07ResultadosEscuelasPuntaje.asp>>.

Cada cuento s
y Slobin (1994). P
cualquier unidad c
que expresa una si
la propuesta, en n
minúsculas y usan

RESULTADOS MÁS RELE

Nos habíamos pla
bigüedad y la dist
y Bentivoglio (198
ambigüedad de rei
vimos que decidir
único personaje o
rencia a dos person
la distancia era, po

Analizamos las
personaje *niño* y al
constantes en los 2-
cisamente, la releva
sentamos a continu

Cohesión anafórica a Clíticos de objeto direct

En todos los cu
la distancia que hay
cambio, para el per
en donde la distanc

Suponíamos qu
relacionarían la pé
embargo, como poc
rencia > 3 son poc

En cuanto al pa
tico de OD para hac

Cada cuento se transcribió tomando como base la propuesta de Berman y Slobin (1994). Para estos autores la unidad básica de análisis es la *cláusula*: cualquier unidad que contenga un predicado unificado, esto es, un predicado que expresa una situación única (actividad, evento o estado). De acuerdo con la propuesta, en nuestra transcripción se escribe una cláusula por línea, en minúsculas y usando ortografía convencional.

RESULTADOS MÁS RELEVANTES: USO DE CLÍTICOS Y FRASES LÉXICAS

Nos habíamos planteado, en el análisis preliminar, una relación entre la ambigüedad y la distancia. Asumimos, basados en los estudios de Givón (1980) y Bertivoglio (1983), que a una mayor distancia referencial encontraríamos ambigüedad de referente o la pérdida de éste; sin embargo, cada vez que tuvimos que decidir si un clítico o pronombre tónico hacía referencia a un único personaje o si por el contrario existía la posibilidad de que hiciera referencia a dos personajes, provocando así ambigüedad, nos dimos cuenta de que la distancia era, por lo general, menor o igual a tres cláusulas ($DR \leq 3$).

Analizamos las estrategias de cohesión anafórica con relación solamente al personaje *niño* y al personaje *rana*, debido a que éstos fueron los actores fijos constantes en los 24 cuentos. La historia contada en imágenes promueve, precisamente, la relevancia de estos dos personajes. Por ello, la revisión que presentamos a continuación se basa en los elementos anafóricos para *niño* y *rana*.

Cohesión anafórica a través de clíticos

Clíticos de objeto directo (OD)

En todos los cuentos analizados, encontramos que para el personaje *niño* la distancia que hay entre los clíticos de OD y su referente es siempre ≤ 3 . En cambio, para el personaje *rana*, encontramos algunas secuencias narrativas en donde la distancia entre el clítico de OD y su referente es > 3 .

Suponíamos que en la medición de la distancia encontraríamos datos que relacionarían la pérdida del referente con una distancia referencial > 3 ; sin embargo, como podemos observar en el cuadro 1, los casos de distancia referencial > 3 son poco frecuentes.

En cuanto al parámetro de ambigüedad, encontramos que, al usar el clítico de OD para hacer referencia al personaje *niño*, sólo hubo dos secuencias

CUADRO 1
DISTANCIA REFERENCIAL EN CLÁUSULAS
ENTRE EL CLÍTICO DE OD Y SU REFERENTE

	<i>Niño</i>		<i>Rana</i>	
	$D < 3$	$D > 3$	$D < 3$	$D > 3$
Grupo A	24	0	25	5
	100%	0%	83%	17%
Grupo B	11	0	32	4
	100%	0%	89%	11%
Muestra total	35	0	57	9
	100%	0%	86%	14%

en donde el clítico podía asignarse a dos personajes, provocando así ambigüedad. Esto sucedió en dos narraciones contadas por integrantes del grupo A. Hubo algunos casos de ambigüedad para el personaje *rana* en las narraciones de ambos grupos, como se puede observar en el cuadro 2. Las ocurrencias de clítico con referencia única aparecen en las columnas con valor R1 y las ambiguas en las columnas con valor R2.

CUADRO 2
AMBIGÜEDAD DE REFERENTE PARA EL CLÍTICO DE OD

	<i>Niño</i>		<i>Rana</i>	
	R1	R2	R1	R2
Grupo A	22	2	22	8
	92%	8%	73%	27%
Grupo B	11	0	34	2
	100%	0%	94%	6%
Muestra total	33	2	56	10
	94%	6%	85%	15%

Clíticos de objeto directo (O_i)

Encontramos que la distancia referencial entre el clítico de O_i y su referente el personaje *niño* es ≤ 3 en el total de las narraciones de la muestra.

Para el personaje *rana* entre el clítico de O_i puede observar en c

DISTAN



Grupo A

Grupo B

Muestra total

Respecto del pa narradores del grup personaje *niño* en un naje, provocando ar cuando dos narrado de O_i para referirse ble de ser asignado

AMBIGÜI



Grupo A

Grupo B

Muestra total

LAS REFERENTES

Rana	
D > 3	
5	
17%	
4	
11%	
9	
14%	

provocando así ambigüedades referenciales del grupo A. En las narraciones de *rana* en las narraciones de grupo B. Las ocurrencias de *niño* con valor R1 y las am-

CLÍTICO DE OD

Rana	
R2	
8	
27%	
2	
6%	
10	
15%	

el clítico de *oi* y su referencial en las narraciones de la muestra.

Para el personaje *rana* encontramos una única ocurrencia de distancia > 3 entre el clítico de *oi* y su referente en una narración del grupo B, como se puede observar en el cuadro 3.

CUADRO 3
DISTANCIA REFERENCIAL EN CLÁUSULAS ENTRE EL CLÍTICO DE OI Y SU REFERENTE

	Niño		Rana	
	D < 3	D > 3	D < 3	D > 3
Grupo A	5	0	1	0
	100%	0%	100%	0.0%
Grupo B	14	0	6	1
	100%	0%	85.7%	14.3%
Muestra total	19	0	7	1
	100%	0%	87.5%	12.5%

Respecto del parámetro de ambigüedad, en sólo una ocasión uno de los narradores del grupo A usó el clítico de objeto indirecto para referirse al personaje *niño* en un contexto donde era susceptible de ser asignado a otro personaje, provocando ambigüedad de referente. También encontramos ambigüedad cuando dos narradores del grupo B usaron en una ocasión cada uno el clítico de *oi* para referirse al personaje *rana* en un contexto en donde era susceptible de ser asignado a otro personaje (cuadro 4).

CUADRO 4
AMBIGÜEDAD DE REFERENTE PARA EL CLÍTICO DE OI

	Niño		Rana	
	R1	R2	R1	R2
Grupo A	4	1	1	0
	80%	20%	100%	0%
Grupo B	14	0	5	2
	100%	0%	71.4%	28.6%
Muestra total	18	1	6	2
	95%	5%	75%	25%

De acuerdo con Givón (1983), después de tres cláusulas, la topicalidad de un referente tiende a perderse. También afirma que el uso de clíticos en el discurso es indicador de una topicalidad alta, por lo que se espera que un clítico tenga su referente a una distancia de una a tres cláusulas anteriores. Esto es lo que sucede en la mayoría de los casos de nuestras muestras narrativas. Por ello se torna interesante describir los casos en donde lo esperado, de acuerdo con estos parámetros establecidos por Givón (1983), no sucede. En el cuadro 1 observamos que hay un total de nueve clíticos a una distancia >3 de su referente el personaje *rana*, en una proporción muy parecida para ambos grupos de edad. De este total de nueve clíticos, tres muestran un contexto similar al de la siguiente secuencia:

- 10.a. para ver a su rana
 b. y ya no estaba
 c. ya {se} {se} se había ido {del} del frasco
 d. y se salió.
 e. {entonces el perro} {este} buscaban por todo el cuarto, por todo el cuarto, en la ropa,
 f. buscaban {en} {en la} en zapatos, abajo de la cama.
 g. y el perro {se} se metió así de repente en el frasco
 h. y se quedó atorado.
 i. {este} entonces salieron los dos, así hacia la ventana
 j. a ver
 k. si no la veían (Niño de 12;08, 6o, grado primaria)

En la cláusula (10.k) este narrador preadolescente utiliza el clítico *la* para referirse al personaje *rana*, cuya referencia más cercana se encuentra en la cláusula (10.d), esto es, a siete cláusulas de distancia. El referente del clítico *la* ya no está activo, por lo que un oyente de esta narración tendría dificultades para recuperar al personaje *rana* a partir del clítico como recurso anafórico.

A diferencia de lo encontrado en otros estudios (Givón, 1980; Bentivoglio, 1983), en pocas ocasiones algunos narradores de nuestra muestra, tanto del grupo A como del grupo B, llegan a usar el clítico para el mantenimiento de la referencia en contextos donde, debido a la pérdida de topicalidad ocasionada por la distancia referencial, sería más efectivo usar una frase léxica; sin embargo, esto lo hacen para uno solo de los personajes de la escena que están narrando. Probablemente se deba a que los narradores consideran activo a ese personaje por otras cuestiones diferentes a la distancia referencial.

Existe otro con distancia referencial identificar. Ilustram

- 11.a. pero esta ve
 b. {y} y despu
 c. se le ocurri
 d. y en esta m
 e. y se asustó.
 f. mientras su
 g. {mich} él n
 h. pero el per
 i. porque las a
 j. y él decidió
 k. buscar en n
 l. y de repente
 m. y así sin da
 n. en el mome
 o. salió un búl
 p. y el perro s
 q. pero él, así,
 r. y así, saltó h
 s. y después si
 t. pensando {c
 u. <que eran
 v. pero eran lo
 w. sí, un venac
 x. y así, {se la

En la secuencia a sula (11.s) que hace r la cláusula (11.a), est referente del clítico *la* femenino: *su rana*. E ro es atribuido al est narradores de la mue dores. En cada una c

s, la topicalidad de un clíticos en el discurso que un clítico tenga su. Esto es lo que sucede. Por ello se torna interesante con estos parámetros observamos que hay un personaje *rana*, en una De este total de nueve e secuencia:

el cuarto, por todo el

ma.

co

tana

ria)

utiliza el clítico *la* para na se encuentra en la El referente del clítico ón tendría dificultades omo recurso anafórico. ón, 1980; Bentivoglio, tra muestra, tanto del a el mantenimiento de e topicalidad ocasiona- r una frase léxica; sin s de la escena que están consideran activo a ese a referencial.

Existe otro contexto en donde el cambio de género se combina con la distancia referencial, lo cual provoca que el referente del clítico sea difícil de identificar. Ilustramos este contexto con la secuencia (11).

- 11.a. pero esta vez fue con su perro en busca de su rana.
 b. {y} y después {de, así} de buscar,
 c. se le ocurrió buscar primero cerca de {un} una madriguera
 d. y en esta madriguera encontró a un topo
 e. y se asustó.
 f. mientras su perro seguía a las abejas.
 g. {mien} él no se dio cuenta en aquel momento
 h. pero el perro sale corriendo
 i. porque las abejas lo seguían.
 j. y él decidió
 k. buscar en más lugares.
 l. y de repente, así, encontró un hueco en un árbol
 m. y así sin darse cuenta
 n. en el momento en que lo tomaron {más} más desprevenido
 o. salió un búho de él.
 p. y el perro seguía luchando por las abejas.
 q. pero él, así, se asustó mucho
 r. y así, saltó hacia atrás
 s. y después siguió buscándolo.
 t. pensando {que eran unas ramas} se asomó
 u. <que eran unas ramas>
 v. pero eran los cuernos como de un venado.
 w. sí, un venado con cuernos o un venado mayor.
 x. y así, {se la pasó} se la pasó buscándolo (Niña de 13;09, 2o. grado secundaria)

En la secuencia anterior tenemos al clítico de OD *lo* en buscándolo en la cláusula (11.s) que hace referencia al personaje *rana* mencionado por última vez en la cláusula (11.a), esto es, a 18 cláusulas de distancia. Podemos observar que el referente del clítico *lo* –masculino– es una frase léxica cuyo núcleo es de género femenino: *su rana*. En la investigación de Ortega (2007), dicho cambio de género es atribuido al estadio del desarrollo lingüístico en el que se encuentran los narradores de la muestra en dicho estudio. Éste no es el caso de nuestros narradores. En cada una de las narraciones donde se da este cambio de género, el

narrador hace patente, al principio o al final de la historia, que el personaje *rana* es macho, lo cual explica por qué el clítico es *lo* y no *la femenino*.

Cohesión anafórica a través de frases léxicas

Las frases léxicas, que como elementos anafóricos se ubican al final de la escala de topicalidad (figura 1), normalmente aparecen en una secuencia narrativa al momento de introducir a un personaje, como se muestra en (12.b).

- 12.a. esta era una vez en una noche oscura,
 b. Carlitos y su perrito Fido observaban detenidamente {a su mas} a su nueva mascota Brincos.
 d. era un sapito muy pequeñito todavía
 e. {pero ya} como era ya tan noche,
 f. {este} {o sea se decidieron} decidieron
 g. dormirse
 h. para amanecer al otro día
 i. e ir al colegio.
 j. pero no contaron
 k. con cerrar bien el frasco
 l. y en la noche se escapó su sapito (Niña de 14;01, 2o. grado secundaria)

Posteriormente, la referencia a ese mismo personaje se va haciendo con distintos recursos lingüísticos de acuerdo con su topicalidad. En la cláusula (12.d), la anáfora cero indica que el personaje es altamente topical, de modo que cualquier oyente puede fácilmente deducir que *era* en (12.d) tiene como sujeto la *mascota Brincos* de la cláusula anterior. El recurso de referencia es la anáfora cero ubicada al principio de la escala de topicalidad (figura 1). Pero el *sapito* o *Brincos* no vuelven a ser mencionados en las cláusulas subsecuentes, por lo que van perdiendo topicalidad a medida que otros eventos y personajes se activan. Por ello, en la cláusula (12.l) la frase léxica *su sapito* es el recurso que permite recuperar o hacer nuevamente accesible al personaje.

Las frases léxicas constituyen uno de los recursos de referencia mayormente empleados por los narradores en este estudio. De un total de 510 referencias hechas al personaje *niño*, 160 (31.4 por ciento) se hacen con este tipo de frases. Una situación similar se encuentra para la referencia del personaje *rana*, ya que de 283 referencias a este personaje, 123 (43.5 por ciento) son frases léxicas.

La frase léxica de sujeto

En la secuencia narrativa referencial, en el caso de optar por la reintroducción en la secuencia narrativa que la accesibilidad de las referencias; por ello

- 13.a. lo que pasa
 b. que yo tenía
 c. y él era muy
 d. él contaba
 e. {bueno} era
 f. pero él lo contaba
 g. Ø más que

La afirmación de la accesibilidad referencial hay mayor accesibilidad en (12) y (13) los clíticos de objeto y sujeto de nuestra muestra afirman que los narradores afirman la *clitic-accesibilidad* en sus narraciones, muy pocos los casos de referencia al personaje éstos se muestra en

- 14.a. y {decidieron}
 b. vestirse rápidamente
 c. {para} para
 d. se fijaron para
 e. a ver
 f. si estaba
 g. pero no Ø
 h. y empezaron
 i. y a buscarlo
 j. pero no lo contaba

que el personaje *rana*
menino.

ran al final de la escala
secuencia narrativa al
en (12.b).

mente {a su mas} a su

01, 2o. grado secundaria)

ije se va haciendo con
alidad. En la cláusula
mente topical, de modo
a en (12.d) tiene como
urso de referencia es la
alidad (figura 1). Pero el
láusulas subsecuentes,
os eventos y personajes
i *su sapito* es el recurso
el personaje.

referencia mayormen-
total de 510 referencias
con este tipo de frases.
el personaje *rana*, ya que
nto) son frases léxicas.

La frase léxica de sujeto

En la secuencia narrativa del ejemplo (12), podemos observar cómo la distancia referencial, en este caso de hasta ocho cláusulas, hace que el narrador opte por la reintroducción del personaje a través de la frase léxica. En cambio, en la secuencia narrativa del ejemplo (13), la frase léxica no es necesaria porque la accesibilidad al personaje es alta debido a la distancia corta entre las referencias; por ello, el narrador opta por el uso del pronombre tónico.

- 13.a. lo que pasa es
- b. que yo tenía un hermanito muy pequeño
- c. y él era muy travieso
- d. él contaba con un perrito,
- e. {bueno} era de ambos,
- f. pero él lo cuidaba
- g. Ø más que yo. (Niña de 13;09, 2o. grado secundaria)

La afirmación de Givón (1983) respecto de que a una menor distancia referencial hay mayor accesibilidad o viceversa es válida no sólo para las secuencias en (12) y (13). Sabemos, a partir de la medición de la distancia entre clíticos de objeto y su referente, que con muy poca frecuencia los narradores de nuestra muestra utilizan clíticos anafóricos a una distancia >3. Podemos afirmar que los narradores de nuestra muestra se atienen a la relación *distancia-accesibilidad* en su uso de los recursos de referencia. En los 24 cuentos son muy pocos los casos en donde, después de una serie de cláusulas sin hacer referencia al personaje, éste no es reintroducido por una frase léxica. Uno de éstos se muestra en la secuencia narrativa del ejemplo (14).

- 14.a. y {decidieron} Carlitos decidió
- b. vestirse rápido
- c. {para} para ir a buscar al sapito.
- d. se fijaron por la ventana
- e. a ver
- f. si estaba
- g. pero no Ø
- h. y empezaron a gritar
- i. y a buscarlo
- j. pero no lo encontraron

- k. y su perrito lido se cayó por la ventana
- l. y Carlitos tuvo que salir a ayudarlo.
- m. ya después de un rato decidieron
- n. mejor irse al bosque {a}
- o. a buscarlo (Niño de 14;03, 2o. grado secundaria)

En la secuencia en (14), se puede observar cómo la distancia referencial se mantiene ≤ 3 a lo largo de las cláusulas (14.f), (14.i) y (14.j) para *sapito* (personaje *rana*). Después, en la cláusula (14.l) el referente deja de ser mencionado hasta por más de cuatro cláusulas en la secuencia narrativa, lo que indica que ha dejado de ser accesible. Así, la distancia entre el clítico *lo* en (14.o), y la referencia anterior al personaje en (14.j), es de cinco cláusulas. Debido a esta distancia > 3 se esperaría que el narrador optara por una frase léxica y no por el clítico de objeto directo que para este caso presenta ambigüedad de referente. El cuadro 5 muestra la distancia que hay entre una frase léxica en posición de sujeto con la que los narradores hacen referencia a un personaje y la referencia anterior al mismo personaje. En esos datos podemos observar que, en la mayoría de los casos, los narradores están empleando la frase léxica a una distancia ≤ 3 en la referencia a los personajes principales; esto es, las frases léxicas dentro de las narraciones de nuestro estudio funcionan más para desambiguar que para reintroducir.

CUADRO 5
DISTANCIA REFERENCIAL ENTRE FRASE LÉXICA EN POSICIÓN DE SUJETO Y LA MENCIÓN ANTERIOR AL PERSONAJE

	<i>Niño</i>		<i>Rana</i>	
	<i>D < 3</i>	<i>D > 3</i>	<i>D < 3</i>	<i>D > 3</i>
Grupo A	57 86.4%	9 13.6%	17 68%	8 32%
Grupo B	57 66.3%	29 33.7%	18 31.0%	40 69.0%
Muestra total	114 75%	38 25%	35 42.2%	48 57.8%

Las frases léxicas en posición de sujeto también a la necesidad de

DISTANCIA REFERENCIAL DE OD



Grupo A

Grupo B

Muestra total

CONCLUSIONES

A diferencia de lo que se encontró en otros pocos problemas en los cuentos analizados. Como resultado, uno de los recursos más utilizados por la mayoría de los narradores es la distancia anafórica reducida, lo que llama la atención porque se encontraron pocos casos de distancia referencial $(DR > 3)$ y por ello se consideraron referentes en la secuencia narrativa. Sin embargo, aun cuando se tiene en cuenta que se han considerado los menos. Los resultados lingüísticos para ma

Las frases léxicas en posición de objeto directo son mucho menos que las de posición de sujeto (compárense los cuadros 5 y 6) y su uso responde también a la necesidad de desambiguar más que de reintroducir.

CUADRO 6
DISTANCIA REFERENCIAL ENTRE FRASE LÉXICA EN POSICIÓN DE OD Y LA MENCIÓN ANTERIOR AL PERSONAJE

	Niño		Rana	
	$D \leq 3$	$D > 3$	$D \leq 3$	$D > 3$
Grupo A	2	1	4	11
	66.7%	33.3%	26.7%	73.3%
Grupo B	3	2	13	12
	60%	40%	52.0%	48.0%
Muestra total	5	3	17	23
	62.5%	37.5%	42.5%	57.5%

CONCLUSIONES

A diferencia de lo que esperábamos al inicio de nuestro estudio, encontramos pocos problemas en el manejo de la referencia anafórica dentro de los 24 cuentos analizados. Como hemos mostrado con los usos de los clíticos de objeto, uno de los recursos anafóricos más importantes en esta muestra narrativa, la mayoría de los narradores se apega a las exigencias de topicalidad en la distancia anafórica referencial. En un primer análisis de los datos, nos habían llamado la atención los casos en los que el clítico perdía su referencia, bien porque se encontraba muchas cláusulas después de la mención de su referente ($DR > 3$) y por ello no era accesible; bien porque la aparición de otros referentes en la secuencia narrativa hacía ambigua la relación entre el clítico y su referente, aun cuando la distancia referencial fuese corta ($DR \leq 3$); sin embargo, en el análisis detallado de los datos de toda la muestra pudimos darnos cuenta de que esos casos de ambigüedad o pérdida del referente han sido los menos. Lo sorprendente es observar el buen manejo de las estrategias lingüísticas para mantener la cohesión anafórica. En la presente comunica-

ia)
distancia referencial
y (14.j) para *sapito*
te deja de ser men-
ia narrativa, lo que
el clítico *lo* en (14.o),
cláusulas. Debido a
na frase léxica y no
nta ambigüedad de
una frase léxica en
ncia a un personaje
s podemos observar
leando la frase léxi-
ncipales; esto es, las
idío funcionan más

EN POSICIÓN
PERSONAJE

<i>ana</i>
$D > 3$
8
32%
40
69.0%
48
57.8%

ción nos hemos limitado a la discusión de los resultados obtenidos en el análisis de los clíticos y de las frases nominales plenas, dos elementos anafóricos que en el continuo de la topicalidad se ubican en puntos casi extremos (figura 1). El uso de los otros elementos anafóricos ("anáfora cero", pronombres tónicos) también mostró un manejo exitoso.

Tampoco encontramos diferencias significativas entre los resultados obtenidos del grupo A (niños de sexto grado primaria) y los del grupo B (adolescentes de segundo grado secundaria). Esto se debe a que la mayoría de los narradores de sexto grado manifestaron contar ya con un manejo adecuado de la DISTANCIA anafórica y de las estrategias para evitar la AMBIGÜEDAD, los dos parámetros de medición que hemos tomado de Givón (1983) y Bentivoglio (1983).

Dado que la escuela no tiene contemplada la enseñanza ni explícita ni sistemática de los elementos anafóricos y sus implicaciones dentro del discurso narrativo en sus programas de estudio, creemos que los éxitos en los usos de las estrategias para mantener la cohesión anafórica en los cuentos observados se debe al contacto que nuestros jóvenes narradores han tenido, a lo largo de su vida escolar, con textos narrativos escritos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, C.A. (2003), "¿Me cuentas un cuento?: Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles", tesis de maestría, México, UNAM.
- ALARCÓN NEVE, L.J. y E.L. Palancar (2008), "Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar", en E. Diez-Itza (ed.), *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/Studies on Language Development and Education. Monografías de Aula Abierta*, núm. 32, Oviedo, ICE-Universidad de Oviedo, pp. 65-74.
- BAMBERG, M.G.W. (1987), *Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (2002), *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*, México, El Colegio de México.
- BASSOLS, M. y A. Torrent (1997), *Modelos textuales*, Barcelona, Octaedro.
- BENTIVOGLIO, P. (1983), "Topic Continuity and Discontinuity in Discourse: a Study of Spoken Latinoamerican Spanish", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- BERMAN, R. (2004), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- S. Strömqvist y D. Slobin (eds.) (1997), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- DIK, S.C. (1997), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- GIVÓN, T. (1983), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN (1997), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- HESS ZIMMERMAN, I. (1997), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- MÉXICO (1997), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- HICKMANN, M. (1997), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- _____ (1997), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- _____ y H. Hendriks (eds.) (1997), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- JISA, H. (2004), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- _____ (1981), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.
- KERSWILL, P. (1996), "Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Crosslinguistic Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.

ty in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-311.

BERMAN, R. (2004), "The Role of Context in Developing Narrative Abilities", en S. Strömqvist y L. Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 263-279.

y D. Slobin (eds.) (1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Nueva York, Lawrence Erlbaum.

DIK, S.C. (1997), *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause*, Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter.

GIVÓN, T. (1983), "Topic Continuity in Discourse", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-41.

GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. (2004), "Narrative Development and Disorders in Bilingual Children", en B. Goldstein (ed.), *Bilingual Language Development and Disorders*, Baltimore, Brookes, pp. 235-256.

HESS ZIMMERMAN, K. (2003), "El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles", tesis de doctorado, México, El Colegio de México.

HICKMANN, M. (1995), "Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space, and Time", en P. Fletcher y B. McWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Reino Unido, Blackwell, pp. 194-218.

_____ (1997), "Information Status and Grounding in Children's Narratives: A Crosslinguistic Perspective", en J. Costermans y M. Fayol (eds.), *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 221-243.

_____ y H. Hendriks (1999), "Cohesion and Anaphora in Children's Narratives: a Comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese", *Child Language*, 26, pp. 419-452.

JISA, H. (2004), "Growing into Academic French", en R. Berman (ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 135-162.

KARMILOFF-SMITH, A. (1979), *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*, Nueva York, Cambridge University Press.

_____ (1981), "The Grammatical Marking of Thematic Structure in the Development of Language Production", en W. Deutsch (ed.), *The Child's Construction of Language*, Nueva York, Academic Press, pp. 121-147.

KERSWILL, P. (1996), "Children, Adolescents, and Language Change", *Language Variation and Change*, 1, pp. 177-202.

- KHOROUNJAJA, E. y L. Tolchinsky (2004), "Discursive Constraints on the Lexical Realization of Arguments in Spanish", en R. Berman (ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 83-109.
- LÓPEZ, M y A. Teberosky (1998), "La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas", *Infancia y Aprendizaje*, pp. 75-92.
- MAYER, M. (1969), *Frog Where Are You?*, Nueva York, Puffin Pied Piper.
- MCCABE, A. (1999), "Oraciones combinadas: texto y discurso", en J. Berko y N. Bernstein (eds.), *Psicolingüística*, España, McGraw Hill, pp. 297-328.
- NIPPOLD, M.A. (1998), *Later Language Development: The School Age and Adolescent Years*, Austin, Pro-Ed.
- _____ (2000), "Language Development During the Adolescent Years: Aspects of Pragmatics, Syntax and Semantics", *Topics in Language Disorders*, 2(30), pp. 15-28.
- _____ (2004), "Research on Later Language Development: International Perspectives", en R. Berman (ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 1-8.
- OCHS, E. (1979), "Planned and Unplanned Discourse", en T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics*, vol. 12, *Discourse and Syntax*, Nueva York, Academic Press, pp. 51-80.
- _____ (2000), "Narrativa", en T.A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*, México, Gedisa, pp. 271-303.
- ORTEGA, J. (2007), "Desarrollo de la referencia anafórica a través de los clíticos de objeto en el discurso narrativo de niños en edad escolar", tesis de maestría, México, UAQ.
- PONTECORVO, C. (2002), "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es válido hablar bien para escribir bien?", en E. Ferreiro (ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa, pp. 133-149.
- SLOBIN, D.I. (1996), "Aspectos especiales en la adquisición del español: Contribuciones a la teoría", en M. Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del Encuentro Internacional sobre la adquisición de lenguas*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 27-60.

Desarrollo a usos y fur

INTRODUCCIÓN

Es reconocido que el lenguaje está ligado a la adquisición de estructuras sintácticas complejas y a la reflexión metalingüística. Sin embargo, los aspectos lingüísticos no se consolidan de manera organizada de manera natural en una situación comunicativa cotidiana, sino que los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos, así como el conocimiento del mundo y las relaciones sociales (Slobin, 1996) favorecen el desarrollo del lenguaje.

Si bien existe un consenso en que los factores mencionados son favorables para el desarrollo del lenguaje, la adquisición de estructuras sintácticas complejas y la reflexión metalingüística no se da de manera automática. Aunque la adquisición de estructuras sintácticas complejas ha sido favorecida por la narración, la adquisición de la reflexión metalingüística, en la escuela, se da tardíamente (Pérez Pereira, 2000).

Las habilidades lingüísticas se desarrollan en la oralidad, pero se consolidan a través del contacto con la lengua escrita.