



El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas

M. en C. Luisa Josefina Alarcón Neve
Facultad de Lenguas y Letras
Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios,
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

En las últimas décadas, dentro de la psicolingüística y los estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil, una preocupación recurrente ha sido la constitución del discurso narrativo de los niños.

Este tipo de discursos exige al niño el empleo de gran parte de su competencia lingüística y de su conocimiento gramatical para lograr el entretendido de eventos y la ubicación de acciones en el tiempo y espacio, así como el establecimiento de personajes primarios y secundarios y de distintos planos en las situaciones de su narración. Las muestras de lenguaje que se obtienen a través de las narraciones infantiles resultan una fuente rica en información acerca del status y desarrollo del lenguaje infantil, tanto de su gramática como de su léxico y sus usos pragmáticos.

En este trabajo se muestran los resultados obtenidos del análisis de producciones narrativas de 33 niños de 1º, 3º, y 5º grados de una escuela pública de la ciudad de Querétaro.

En este caso, las estructuras analizadas están relacionadas con el Sistema de Atribución del español (Gutiérrez Ordóñez, 1997, García-Page, 2000), ya que se ha podido observar que la variedad de construcciones mostrando la atribución y su uso en las narraciones forman parte del desarrollo de estructuras tardías en el lenguaje de los niños en edad escolar –etapa menos estudiada que el desarrollo de los primeros años- (Barrera y Fraca de Barrera, 1991, Barriga, 2002).

En esta investigación, las muestras narrativas se obtuvieron mediante la tarea de contar un cuento a partir de imágenes, de la ya tradicional “historia de la rana”.

Dentro de los cuentos producidos por niños de 1º, se pueden apreciar un uso mayoritario de atributos relacionados con la expresión de estados emocionales, y de construcciones con Estar + atributo (*la rana grande no estaba tan contenta, el perro y el niño estaban muy enojados*).

Esa tendencia se desplaza a una mayor variedad de construcciones y usos, entre funciones identificativas con el verbo Ser (*¿Quién es eso? Pues es su rana*), Ser + cualidades (*no ser envidioso, egoísta, y muchas cosas más que no son buenas para nosotros*), hasta construcciones más elaboradas de complementos predicativos, incrustación de frases absolutas y la posibilidad de la doble predicación dentro de las narraciones de los niños mayores (*y Juanito, contento y alegre, gritó ¡Pío!*). Los resultados y su discusión aportan información enriquecedora acerca de las habilidades lingüístico-discursivas de los niños en estas edades.

Introducción

Dentro del estudio del desarrollo del lenguaje infantil, en los últimos veinte años, ha sido recurrente la investigación acerca de la constitución del discurso narrativo de los niños, pues la complejidad narrativa exige al niño el

empleo de gran parte de su competencia lingüística para lograr el entretendido de eventos y la ubicación de acciones en el tiempo y espacio. También la necesita para el establecimiento de personajes primarios y secundarios, así como la descripción de situaciones y de dichos



personajes. Por ello, las muestras de lenguaje que se obtienen a través de las narraciones infantiles resultan una fuente rica en información acerca del desarrollo del lenguaje infantil, tanto del avance en la gramática como en el léxico y usos pragmáticos (Bamberg, 1997; Alarcón Neve, 2000).

Es grande la lista de estudios que al respecto se han realizado en las últimas dos décadas. Asimismo, es también amplia la diversidad en cuanto a los niveles lingüísticos y aspectos del lenguaje que se han tocado en dichos trabajos. Muchos de ellos se han enfocado a las características gramaticales y sintácticas de los textos (Gutiérrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Berman y Slobin, 1994).

Aunque se han observado producciones narrativas de niños de distintas edades, no deja de ser mayoritaria la atención dirigida hacia los niños pequeños, menores de cinco años. Durante los años sesenta y setenta, bajo la influencia de los postulados innatistas, los estudiosos del lenguaje infantil creyeron que a edad muy temprana -los cinco o seis años- el lenguaje quedaba adquirido. Parecía que sólo se continuaba sofisticando y complejizando un sistema gramatical ya completo.

En los ochenta, con la revaloración acerca de la influencia de distintos tipos de input, y desde una perspectiva cognoscitiva de corte interaccionista, los estudiosos del lenguaje voltearon sus ojos hacia el desarrollo del lenguaje en la escuela. Ahora, no sólo les interesan las llamadas

etapas tempranas del desarrollo lingüístico, sino que les preocupa saber más acerca de lo que tiene lugar después del inicio de la edad escolar, pues "no hay razones convincentes para suponer que la evolución del lenguaje infantil cierre su ciclo antes de ese período" (Barrera y Fraca de Barrera, 1991: 137). En el caso particular del español, distintos estudios se han llevado a cabo para evaluar el desarrollo lingüístico en la etapa escolar, que abarca de los seis a los once años (Barrera y Fraca de Barrera, 1991; Gutiérrez-Clellen y Hofstetter, 1994). Sin embargo, en el caso de México, son escasos los estudios sobre el discurso narrativo de los niños (Barriga, 1990; Reyes Trigos, 1996; Barriga, 2002) y más aún sobre la producción de niños en la escuela primaria.

Ante el gran desconocimiento acerca de la composición lingüística de la narrativa de los niños mexicanos en edad escolar, el presente trabajo aborda uno de los elementos fundamentales del discurso narrativo infantil y del sistema lingüístico en su totalidad: el **Sistema de Atribución**. Los niños aprendiendo la naturaleza y funcionamiento de los elementos que en un enunciado *atribuyen* cualidades, características y estados a algún participante, objeto o situación enunciada, se enfrentan a una serie de complejas construcciones implicadas en la atribución:

"Un día le llegó un regalo de su tío y no sabía qué era y lo abrió y muy sorprendido se dio cuenta que era otra ranita"



...y el niño se puso muy feliz, pues ahora la rana comprendió que no hay que ser envidiosas.

Aquí se estudian las relaciones gramaticales y léxico-semánticas en la expresión de cualidades, características, estados físicos y emociones de personajes animados e inanimados, de objetos contextuales y de situaciones, y cómo esas relaciones lingüísticas impactan a la pragmática del discurso narrativo, comparando muestras de niños de primero y quinto grado de Primaria, a fin de vislumbrar tendencias en la adquisición y el empleo que hagan en cuanto al sistema de atribución.

Se quiere mostrar que las construcciones analizadas forman parte del conjunto de estructuras tardías dentro del proceso de adquisición del español como primera lengua. Para lograrlo, es necesario dar cuenta del uso de construcciones atributivas, semi-atributivas y de complementos predicativos (Porroche Ballesteros, 1990; Gutiérrez Ordóñez, 1997; García-Page, 2004), dentro de los discursos narrativos de niños al inicio de la escuela, a la mitad de esa etapa y en el penúltimo año de su vida escolar, cuando tienen entre diez y once años; etapa en que otras estructuras tardías, como la pronominalización referencial acaban de consolidarse (López-Orós y Teberosky, 1998).

El conocimiento acerca de la complejidad de los usos de estas construcciones a distintas edades dará luz acerca de la adquisición del español como primera lengua y del desarrollo del lenguaje en general.

El desarrollo del lenguaje en la escuela

Se ha mencionado ya el interés actual por indagar más acerca del desarrollo de estructuras y funciones complejas de adquisición tardía, que aparecen en el lenguaje infantil una vez que se está cursando la escuela. Al parecer, la misma interacción con los discursos académicos más elaborados de los docentes, así como el contacto con lo escrito y el aprendizaje de la lecto-escritura, afectan la organización de los distintos tipos de discurso de los niños, e impactan de manera positiva en el desarrollo del lenguaje oral.

Específicamente en el sistema mexicano de educación básica, se explicita que el docente tiene como tarea "iniciar a los niños en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer el desarrollo de la expresión oral..." (SEP, 1997: 8). El programa de español se apega al enfoque comunicativo y funcional, que busca el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita a partir de los usos y funciones sociales de la lengua (SEP, 1997; SEP, 1999).

Para la expresión oral, en el libro de primer grado se dice que su desarrollo requiere de la creación de un ambiente en el que los niños puedan hablar y llevar a cabo las actividades sugeridas en los distintos materiales: narrar o relatar sucesos, preguntar, opinar, expresar sus puntos de vista, entre otras. Para los niños más grandes se señala la intención de mejorar la comunicación oral de



manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula. Además se plantean actividades que fomentan los discursos orales, a través de la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discurso, como las narraciones y descripciones, considerando el lenguaje según las diversas intenciones y situaciones comunicativas (SEP, 1999: 9).

Acompañando las tareas enfocadas al desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas, en los programas de español se propone la reflexión sobre la lengua, donde se abordan los aspectos gramaticales. Se hace hincapié que dicha reflexión se trabaja en un contexto funcional, como una necesidad derivada del acto de comunicación.

Explícitamente se propone en la escuela el abordaje de elementos y realización de actividades enfocadas al desarrollo de la narración y de la producción de discursos narrativos. Por ello, es necesario conocer qué pasa en realidad con la narración infantil, qué se logra dentro de la producción de narraciones por los niños escolares; sobre todo, en un aspecto esencial para la descripción de personajes, situaciones o eventos dentro de la organización narrativa como es el manejo de la **atribución**.

El sistema de atribución en español

En el caso de la atribución dentro del español, existen diversas posturas y distintas explicaciones acerca de la naturaleza y funcionamiento de los

elementos que en un enunciado *atribuyen* cualidades, características y estados. Con ello, se ha puesto de manifiesto la compleja red de formas y funciones que realizan lo que aquí se identifica como el fenómeno de la **atribución**¹:

*El niño se puso triste
Y después la [la rana] dejaron ahí abandonada
Entonces van muy felices por la laguna
Y muy sorprendido se dio cuenta de que era otra rana
Todos sus amigos estaban muy enojados
Y pateó a la ranita para que cayera de la tortuga donde iban montados
Y la rana no quiso hacerse amiga de Pepe*

Como puede observarse en esta variedad de ejemplos, el elemento portador de la atribución aparece en distintas posiciones, relacionándose por atribución con elementos que a su vez están cumpliendo funciones distintas.

De acuerdo con García-Page (2004a), en la tradición gramatical, el atributo es la función sintáctica característica de las oraciones copulativas, las cuales también reciben el nombre de **atributivas**. Dentro de ese marco tradicional, el reconocimiento de la oración copulativa no es difícil si se consideran como copulativos sólo a los verbos *ser*, *estar* y *parecer*. Sin embargo, algunas gramáticas incluyen otros verbos dentro de este conjunto, porque ofrecen un comportamiento similar: *volverse*, *ponerse*, *llegar a ser*, *convertirse*, *hacerse*, *quedarse*, *seguir*, entre otros verbos (García-Page, 2004a: 142).

¹ Los ejemplos forman parte de la base de datos analizada en la presente investigación.



La atribución puede definirse como la relación sintagmática que se establece entre tres elementos:

Tema o base de la atribución (al que se aplica lo significado por el atributo, Frase Nominal)	Verbo (enlaza o une el tema con el atributo)	Atributo (adjetivos, sustantivos y adverbios, relacionados simultáneamente con el tema y el verbo)
---	--	--

En el presente trabajo, se considera como **Construcciones Atributivas**, a las oraciones en donde la relación entre el tema y el atributo se da a través de *ser* y *estar* (el verbo "parecer" no aparece en las muestras estudiadas).

- ...<éste> *éste es tu amigo*
- ...y ¡ay! *es la rana*
- ...y *era el cumpleaños del niño*
- ...*que no debería que ser grosero con este Pi*
- ...*todos sus amigos estaban muy enojados*
- ...*la tortuga estaba dormida*
- ...y *luego la rana estaba sentada*

En la opinión de García-Page (2004b: 168), el **Complemento Predicativo** está estrechamente asociado con la función atributiva, de ahí que frecuentemente y en muchas gramáticas y estudios, aparezcan confundidos.

El *complemento predicativo* es una función sintáctica que desempeña un elemento que forma parte del sintagma verbal, que complementa o al sujeto o al objeto directo, a través de un verbo pleno semánticamente, que puede ser transitivo o intransitivo. Además, establece una predicación de carácter secundario o subsidiario; es decir, el complemento predicativo se inserta dentro de una oración en la que el núcleo verbal es

además el soporte sintáctico de una relación predicativa primaria:

Y ahí se fueron todos enojados --- → *Y ahí se fueron todos + todos estaban enojados*

Este desdoblamiento en dos predicaciones es la prueba de esa predicación secundaria (García-Page: 2004b). El carácter secundario de la predicación que determina el complemento predicativo se corrobora cuando éste puede suprimirse sin que se presente agramaticalidad de la oración resultante, aunque por supuesto se pierde información semántica importantísima:

Y ahí se fueron todos (enojados)
Y el perro volteó (muy enojado)

Sin embargo, esa supresión no siempre es posible. Al observar los siguientes ejemplos se puede apreciar una peculiaridad que los hace diferentes de los anteriores:

El señor se pone triste
Se queda triste el perro
Entonces la rana grandota se puso muy celosa
Y la rana se sentía muy triste
Y la rana seguía enojada

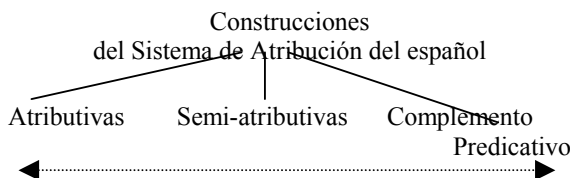
Una característica fundamental es la indispensabilidad del complemento para mantener la gramaticalidad de la construcción:

El señor se pone triste ----→ * El señor se pone
Se queda triste el perro ----→ Se queda el perro (otro significado de quedarse)
Y la rana se sentía muy triste ----→ * Y la rana se sentía

Además, existe una estrecha relación entre los tres elementos básicos de estas construcciones: Sujeto–Complemento –Verbo. No obstante, no

son iguales a las construcciones atributivas "puras", con ser, estar o parecer, ya que el significado aspectual de los verbos como *ponerse, quedarse, sentirse, volverse, hacerse*, entre otros, aunados a la aspectualidad de los adjetivos, da al fenómeno de la atribución un toque diferente. De ahí que en el presente estudio, se emplee el nombre de **Construcciones Semi-atributivas** para estas construcciones. En ellas hay una única predicación producida por la unión de del verbo **semi-atributivo** y el sintagma que introduce. En cambio en las oraciones con predicativo, es fácil distinguir las dos predicaciones: la verbal y la del predicativo.

Visualmente, se esquematiza en una línea esta variedad de construcciones que forman parte del complejo fenómeno de la atribución dentro del español:



Metodología de la investigación

Se trabajó con el discurso narrativo de 33 niños, de 1º, 3º y 5º grados (11 por grado), de una escuela pública urbana de la ciudad de Querétaro.

Se les pidió a los niños que contaran oralmente una historia presentada en imágenes de uno de los cuentos de la "rana" de la serie de Mercer Mayer, ampliamente utilizada para la elicitación de discursos narrativos infantiles. Su producción fue grabada y luego

transcrita, utilizando la propuesta de Berman y Slobin (1994: 657-664), donde la unidad básica de análisis es la cláusula: toda unidad conteniendo un solo predicado unificado, expresando una situación única (actividad, evento o estado), aún cuando el verbo no esté conjugado o esté elidido. Por ejemplo:

"El Pirata"

- 1) había una vez <un> un pirata
- 2) que le trajeron un regalo
- 3) <y> y después lo abrió
- 4) y vio
- 5) qué era
- 6) y era una ranita...

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo, del que se obtuvo la **media** y el **promedio** en cuanto a la producción de construcciones con el fenómeno de atribución y subcategorías. También se aplicó un análisis cualitativo sobre los ejemplos, acorde con las siguientes categorías:

CONSTRUCCIONES ATRIBUTIVAS

A) CON **SER**

Función ecuativa o identificativa Ser + cualidades

C) CON **ESTAR**

Estar + características variables: estados emotivos, físicos, mentales

B) FRASES ATRIBUTIVAS ABSOLUTAS

CONSTRUCCIONES SEMIATRIBUTIVAS

A) RELACIONADAS CON ESTADOS EMOCIONALES

Ponerse Quedarse Seguir Verse Sentirse

B) RELACIONADAS CON ESTADOS FÍSICOS

Quedarse

C) RELACIONADAS CON IDENTIFICACIÓN

Hacerse, Volverse Llamarse

COMPLEMENTOS PREDICATIVOS

A) RELACIONADOS CON EL SUJETO

Verbos de Movimiento

Verbos de Habla

Otros Verbos

B) RELACIONADOS CON EL OBJETO DIRECTO



Discusión de resultados y conclusiones

Aunque se encontró una constante en los tres grupos respecto a la proporción de cláusulas que presentaban algún fenómeno de atribución, el análisis en cuanto al tipo de estructura que predominaba en cada nivel marcó distinciones y permitió encontrar pautas en el desarrollo del sistema de atribución dentro de la narrativa infantil.

No existe diferencia cuantitativa en la proporción de cláusulas que mostraban construcciones consideradas dentro del sistema de atribución. En los tres grupos se alcanza en promedio alrededor del 20%, como puede apreciarse en la siguiente tabla sintetizada:

Tabla 1².
Media y Promedio
 de porcentajes de cláusulas por cuento que presentan fenómeno de atribución

	1°	3°	5°
Cláusulas	74	70.3	49.7
Media	19.7%	21.42%	21%
Promedio	19.4%	20%	18.5%

A diferencia de lo que se esperaba, los niños de 1° grado produjeron los cuentos más largos, 74 cláusulas por cuento. En cambio los niños más grandes produjeron en promedio 49.7 cláusulas. No obstante, la cantidad mayor de cláusulas en los cuentos de los niños más pequeños no implicó necesariamente mejor calidad del entretejido narrativo.

² Las Tablas fueron adaptadas de las originales, donde se ordenaron las 11 narraciones de cada grado, de mayor a menor presencia del fenómeno

En cuanto a las **Construcciones Atributivas** se observan dos tendencias encontradas. Por un lado, un significativo aumento en las constituidas con *Ser*:

Tabla 2.
Media y Promedio
 Construcciones Atributivas con *Ser*

	1°	3°	5°
Media	19%	22.22%	38%
Promedio	17%	22%	30.5%

Principalmente en las construcciones con *Ser* + cualidades:

...que no hay que ser envidiosas
...que no debería ser grosero con este Pi

Incluso, en las construcciones con función identificativa, utilizadas con una frecuencia semejante por los niños de todos los niveles, la diferencia está en el uso progresivamente más abstracto en la muestra. En las narraciones de 1° la mayoría de los ejemplos tienen que ver con la identificación del regalo (dibujo de la primera escena):

Era u..una ranita
Y vio qué era y era una ranita

En cambio, en los cuentos de los autores mayores, se encuentran también más ejemplos donde la construcción atributiva con *Ser* ubica en el tiempo la historia del cuento:

...y era el cumpleaños del niño
...que era el día de Navidad (3° grado)
...y era su cumpleaños
Ese día era su cumpleaños (5° grado)

Aunque los niños de 1° contextualizaron su cuento, sólo un niño lo hizo a través de este tipo de construcción.

Se puede ver que los ejemplos con *Ser* en la producción de los niños mayores hacen referencia a situaciones más abstractas e imaginativas que las de



los niños más pequeños. Mientras los niños de 1° expresan identificaciones de objetos evidentes en los dibujos, los niños mayores fueron más allá:

...*porque era su consentida* (3° grado)
 ...un niño le llegó el regalo de su abuelita, viendo con mucha esperanza *el que quería ser* (5° grado)

Por el otro lado, en las construcciones atributivas constituidas por *Estar + estados (emocionales, físicos o mentales)*, se aprecia una drástica disminución en el uso que de ellas hacen los niños mayores, contrastando con la fuerte presencia de dichas construcciones en la producción de los niños menores, quienes arrojaron un gran número de ejemplos, sobre todo de estados emocionales:

...*la rana chiquita estaba enojada, la rana grandota estaba feliz*
 ...*pues estaba celosa*

Los niños de 3° también produjeron muchas de estas construcciones, y los adjetivos empleados por uno y otro grupo fueron los mismos:

Tabla 3.
Media y Promedio
 Construcciones Atributivas con *Estar*

	1°	3°	5°
Media	30%	37.5%	11%
Promedio	33%	33%	14%

En cambio, entre los cuentos de los niños de 5° grado se hallaron muy pocos ejemplos. El aumento de complejidad no se aprecia precisamente en la combinación de *Estar* y el atributo –dado por los mismos adjetivos usados por los otros niveles- sino en la presencia

de otros fenómenos lingüísticos como la pronominalización:

...*porque estaba muy enojado con ella*
 ...*estaba muy emocionado por ello*
Todos *estaban muy tristes*

Muy relacionado con lo anterior está el avance que se logró en el uso de *Frases atributivas absolutas*, las cuales aparecieron prácticamente hasta el último grado:

Tabla 4.
Media y Promedio
 Frases Atributivas Absolutas

	1°	3°	5°
Media	----	----	9%
Promedio	3.6%	1	7%

Aunque es baja su presencia, esta situación marca definitivamente un avance dentro del sistema de atribución del español en el desarrollo del lenguaje infantil, dada la complejidad de estas construcciones, sobre todo de frases incidentales –incrustadas-:

Juanito, contento y alegre, gritó ¡Pío!
 ...*y se asustó mucho, atemorizado de que la ranita fuera a perderse o lastimarse*

Debido a la complejidad de este tipo de construcción es que se considera de suma importancia su progresiva presencia a lo largo de la producción narrativa analizada. Se puede tomar como manifestación de un desarrollo en cuanto a la adquisición de estructuras tardías por parte de los niños en edad escolar.

Respecto a las **Construcciones Semi-atributivas** encontradas se pudo ver que resulta muy pareja la presencia de estas construcciones en las distintas muestras.



Tabla 5.
Media y Promedio
 Construcciones Semi-atributivas

	1°	3°	5°
Media	22%	28.5%	23%
Promedio	26.5%	27.5%	25%

Sin embargo, la diferencia radica en el verbo semi-atributivo más empleado en cada grupo. Mientras los niños pequeños utilizaron en primer lugar el verbo *ponerse*, relacionado con emociones:

...y la ranita se puso muy triste
Luego la rana se puso muuuuy enojada

los niños mayores usaron más el verbo *llamarse*, que implica identificación.

Y como la rana que se llamaba Tio y había otra ranita que se llamaba Pi...

De hecho, duplicaron el número de ejemplos de producción de 1° grado, y esto porque la gran mayoría de los narradores de 5° nombraron a sus personajes, mientras que sólo algunos niños de 1° lo hicieron. Lo sorprendente es que ningún niño de 3° grado le haya dado nombre a sus personajes. Además, se puede apreciar la mayor elaboración de construcciones semi-atributivas relacionadas con la identificación, a través de los verbos *volverse*, *hacerse* en los cuentos de 5° grado:

...y la rana no quiso hacerse amiga de Pepe

En el manejo de estas construcciones semi-atributivas, relacionadas con la identificación, se encuentra una muestra más del avance de los niños dentro del desarrollo y complejización del sistema de atribución y su uso.

Por último, en cuanto a la categoría de las **Construcciones con**

Complemento Predicativo, se puede decir de entrada que predominaron los complementos predicativos relacionados con el sujeto de la predicación primaria. No obstante, desde los cuentos de 1° se encuentran ejemplos donde el complemento predicativo se relaciona con el objeto directo:

...entonces la dejaron sola a al rana

La tortuga, como no tenía las orejas muy largas

Los comentarios irán sobre las construcciones donde el complemento predicativo califica al sujeto. Así, se tiene que se alcanza un importante aumento en el uso de esta estructura:

Tabla 6
Media y Promedio
 Construcciones con Complemento Predicativo

	1°	3°	5°
Media	18%	17%	23.5%
Promedio	16%	15.5%	24%

Si se recuerda las implicaciones de la **doble predicación** a partir de la inserción de una predicación secundaria que es la que atribuye –tal como se expuso en el marco teórico- se valora mejor este aumento dentro de la producción de los niños mayores.

Los verbos más fuertes en este tipo de estructura fueron los clasificados como verbos de movimiento; y el que más apareció acompañado con un complemento de este tipo fue el verbo *ir(se)*. Y esto se dio en las muestras de los tres grupos:

...y después se fue triste el pirata y enojado Ø el perro (1° grado)

Y el niño iba feliz por su regalo (3° grado)

Se fueron muy tristes todos (5° grado)

Las dos ranas iban montadas en la tortuga



En los ejemplos de los niños de 3° y 5° , los complementos predicativos aluden tanto a características emotivas como físicas. Se mostró una mayor diversidad de verbos empleados en estas construcciones por parte de los niños mayores:

Verbos de Movimiento

1°	3°	5°
<i>Ir</i>	<i>Ir</i>	<i>Ir</i>
<i>Saltar</i>	<i>Caminar</i>	<i>Saltar</i>
<i>Salir</i>	<i>Voltear</i>	<i>Regresar</i>
	<i>Sentarse</i>	<i>Patear</i>

Verbos de Habla

<i>Decir</i>	<i>Decir</i>	<i>Decir</i>
<i>Llamar</i>		<i>Lamar</i>

Otros Verbos

<i>Ver, mirar</i>	<i>Ver, mirar</i>	<i>Jugar</i>
<i>Vivir</i>	<i>Jugar</i>	<i>Darse cuenta</i>
	<i>Vivir</i>	<i>Quedar</i>

Es evidente el avance de los niños a lo largo de la escuela respecto a la adquisición de estructuras más complejas del sistema de atribución de su español. Precisamente, este mayor y más complejo uso de los complementos predicativos lo demuestra.

Comentarios finales

A pesar de que los niños más pequeños produjeron los cuentos más largos, la cantidad mayor de cláusulas no implicó mejor calidad de la narración, como se ha mostrado a lo largo de la presentación de los análisis.

Se ha podido apreciar una mayor complejidad de las construcciones que presentaban diversos aspectos de la atribución, en una tendencia ascendente a lo largo de la etapa escolar considerada.

Hubo estrategias claves, como el nombramiento de los personajes o la incrustación de características y cualidades a través de las frases incidentales o de la doble predicación, que mostraron una competencia lingüística superior en los niños mayores; al menos, en el sistema de atribución que se ha estudiado.

Debe comentarse la gran diversidad al interior de cada grupo. Así, en 1° grado se obtuvieron producciones de un nivel muy avanzado en contraste con la sencillez descriptiva y narrativa de otros cuentos. Paralelamente, entre las narraciones de los niños de 5° grado se puede encontrar cuentos tan simples como algunos de 1°. Éste es un aspecto que debe alertar a los responsables del diseño curricular y ejecución de los planes educativos, pues si bien en este estudio no se llevó a cabo un registro exhaustivo acerca de los niños a quienes se les leía cuentos en casa, seguramente esto es un factor que debe estar influyendo en las grandes diferencias intragrupalas en cuanto a logros narrativos (Alarcón Neve, 2000). La escuela, en su papel homogenizador, tendría que darse a la tarea de "emparejar" estas circunstancias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN NEVE, L. J. (2000). "El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje". **Superación Académica. SUPAUAQ**. Año 9. No. 24, pp. 3-20
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (1990). **Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil**. Tesis Doctoral. México, El Colegio de México
- BARRIGA VILLANEVA, R. (2002). **Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"**. México, El Colegio de México.
- BARRERA, L. Y L. FRACA DE BARRERA (1991). **Psicolingüística y desarrollo del español**. Venezuela, Monte Ávila.
- BERMAN, R. y D. Slobin, (1994). **Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study**. N. J., Lawrence Erlbaum.
- CLEMENTE ESTEVAN, A. (1996). **Desarrollo del Lenguaje en el niño**. España, Octaedro.
- GARCÍA-PAGE, M. (2004a). "El análisis sintáctico (VI). Análisis de la oración simple. La función atributo"; GARCÍA-PAGE, Mario (2004b). "El análisis sintáctico (VII). Análisis de la oración simple. La función Complemento predicativo". Gómez Manzano, P. et al. **Ejercicios de Gramática y de Expresión (con nociones teóricas)**. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces. 2ª. Ed.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. y R. HOFSTETTER (1994). "Syntactic Complexity in Spanish Narratives: A Developmental Study". **Journal of Speech and Hearing Research**. Vol. 37, pp. 645-654.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). "Nuevas variaciones sobre el atributo". **La oración y sus funciones**. Madrid, Arco/ Libro.
- LÓPEZ-ORÓS, M. y A. TEBEROSKY (1998). "La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas", en **Infancia y Aprendizaje**. 83, 57-92.
- MAYER, M. 1975. **One Frog too many**. New York, Puffin Pied Piper.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (1990). **Aspectos de la Atribución en Español**. Zaragoza, Libros Pórtico.
- REYES TRIGOS, C. (1996). **Narrar a los niños de seis años: Algunas características de la variación textual en niños de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Monterrey**. Tesis de doctorado. México, COLMEX.
- SEP(Secretaría de Educación Pública) (1997). **Libro para el maestro. Español, Primer grado**. México, SEP.
- SEP(Secretaría de Educación Pública) (1999). **Libro para el maestro. Español, Tercer grado**. México