

Sumario

*EDITORIAL

SALUD Y MEDICINA

El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje/**Luisa Josefina Alarcón Neve**

SOCIEDAD

La Central de Servicios a la Comunidad (CeSeCo) centro y la ciudad/**Rosa Adriana Segura Pérez**

Los marginados ¿Tienen destino?/**Ariel Santiago Guerrero**

REFORMA UNIVERSITARIA

Los cambios y transformaciones de la universidad pública en Querétaro a fines del siglo XX/**Dulce María Arredondo Vega**

TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA

Modelos computacionales de transmisión de la cultura/**Jaime Rangel Mondragón**

EDUCACIÓN

Notas para una auto presentación o fragmentos de mi mismo. (Auto develación histórica: Historia debida)/**Tomás Vázquez Arellano**

ANTROPOLOGÍA

El humanismo y la difusión cultural/**Gloria Rosas**

PANORAMA

El pensamiento mágico-mítico. La magia y sus efectos de verdad/**José Martín Hurtado Galves**

RESEÑA DEL LIBRO Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica de Sergio René Becerril Calderón/**Luis Rodolfo Ibarra Rivas**

EL DISCURSO NARRATIVO Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE



LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE*

RESUMEN

En este artículo se pretende mostrar la importancia de la narración dentro del desarrollo del lenguaje infantil. Para lograrlo, en un primer momento, se hace una revisión de algunos estudios recientes dentro del campo de la psicolingüística que abordan el impacto que la lectura oral de cuentos tiene en el aceleramiento del lenguaje infantil. Se describen los principales enfoques que han valorado la influencia de la actividad de contar cuentos en la adquisición de la lengua materna. En segundo lugar, se exponen algunas investigaciones que evalúan el discurso narrativo de los niños. Se abordan varias posturas y se destaca las aportaciones de cada una de ellas dentro del estudio de la narrativa infantil.

* Docente de la Facultad de Lenguas y Letras. UAQ.

ABSTRACT:

This article attempts to demonstrate the importance of narration in the language development of children. To achieve this end, we first review some recent studies in the field of Psycholinguistics which deal with the impact of oral story reading on the acceleration of children's language. The principal approaches that place value on the influence of story telling in the acquisition of the mother tongue are described. Secondly, research which evaluates children's narrative discourse is presented. Several positions are covered, pointing out the contributions of each to the study of children's narrative.

EL DISCURSO NARRATIVO Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Hablar de la relación que existe entre la narración y el desarrollo del lenguaje infantil implica dos caminos a recorrer. Por un lado, se tiene que observar la posible influencia que el contacto con textos narrativos, como los cuentos, pueda tener dentro del lenguaje infantil, en cuanto a la adquisición de la gramática, la comprensión de vocabulario y en el mismo desarrollo de estrategias narrativas.

Por otro lado, está la pregunta acerca de qué tanto se puede saber acerca del sistema lingüístico del niño, si se observa su producción de textos narrativos; textos que le exigen al niño echar mano de todos sus conocimientos lingüísticos para entretejer, de manera sintáctica, morfológica, léxica y semántica, los desplazamientos de personajes en el tiempo, las relaciones de eventos con sus causas y consecuencias, las descripciones de sus personajes y escenarios, etc.

En el presente artículo se abordan ambos caminos, revisando lo que algunos estudios recientes han dicho en cuanto a la participación del texto narrativo dentro del devenir del lenguaje del niño.

La influencia de la lectura oral de cuentos en el desarrollo del lenguaje del niño.

Antecedentes

En las últimas dos décadas dentro de la psicolingüística se ha venido investigando el impacto que tiene el contacto con la lectura oral de cuentos en el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas y del lenguaje del niño en general. Lo reciente de esta preocupación se enmarca en un cambio dentro de los enfoques del

estudio del desarrollo del lenguaje infantil. Después de la caída de los postulados conductistas, que pensaban en un condicionamiento lingüístico por parte de los padres hacia los niños, en los años sesenta, la propuesta innatista de la gramática universal de Noam Chomsky, llevó a los psicolingüistas a creer que se necesitaba un mínimo de estímulo lingüístico del exterior, para que el niño echara a funcionar su dispositivo de adquisición de lenguaje, predeterminado de manera innata y universal. En la década de los setenta, una vez que se reaccionó en contra del desprecio hacia el elemento lingüístico que los niños recibían de los hablantes a su alrededor, muchos estudiosos se centraron en la observación y el análisis de la naturaleza del input dirigido a los niños, y cómo éste repercutía en el desarrollo del lenguaje infantil:

"Chomsky's anecdotal evidence for the poverty and degeneracy of the input was quickly challenged by a series of studies designed to provide quantified descriptions of the kinds of speech addressed to young children" (Snow, 1995: 180.

Dentro de este enfoque, las interacciones entre el niño y el

lector oral de cuentos infantiles ilustrados, como un sistema de input, invitaron a la observación de procesos cognitivos y sociales durante la adquisición del lenguaje por parte de los niños.

Al parecer, esta actividad compartida entre niños y adultos tiene repercusiones positivas en la comprensión de vocabulario y de estructuras sintácticas, así como en el desarrollo de estrategias narrativas, pues se ha demostrado que los niños que han sido expuestos constantemente a la lectura oral de cuentos logran una mayor elaboración tanto en la comprensión del lenguaje como en la producción de discursos narrativos (Valdez Menchaca y Whitehurst, 1992; DeBaryshe, 1993; Berman y Slobin, 1994). Por ejemplo, la lectura de cuentos se convierte en un contexto efectivo para la adquisición de los nombres de objetos (Goldfield y Snow, 1997). De hecho, muchas de las investigaciones que han buscado valorar el impacto de la exposición a la lectura oral, han observado que es en la comprensión de vocabulario donde mejores resultados se han logrado (Valdez Menchaca y Whitehurst, 1992; DeBaryshe, 1993). Es obvio que esta actividad fortalece los

juegos de señalamiento/nombre que llevan a un incremento del vocabulario en el niño (Panofsky, 1994). Asimismo, se ha encontrado que el contacto con la riqueza del lenguaje dentro de los discursos narrativos de los cuentos, unido a la participación intercomunicativa entre el niño y el lector, prepara al menor a una futura interpretación de lectura en la escuela. Para Snow (1995), los aspectos del desarrollo del lenguaje que pueden ser más susceptibles a los efectos del input son los relacionados con las habilidades de la producción de discursos extensos, como el uso de enlaces y las conexiones entre estructuras de distintos niveles; sin embargo, han sido los menos estudiados.

Tendencias en el estudio de la influencia de la lectura oral de cuentos en el desarrollo del lenguaje

Los estudiosos que han tratado de observar si existe aceleración del desarrollo del lenguaje infantil a través de la exposición a la lectura oral de cuentos, han recurrido a distintos modelos explicativos.

Desde un enfoque interaccionista, Edwards y Earnest García (1994), presentan una reflexión acerca de las implicaciones que tiene el incluir la lectura de libros de cuentos

dentro de programas hogar/escuela. Señalan que investigadores influidos por Vygotski han usado su teoría para experimentar con el andamiaje ("scaffolding") que puede observarse en la actividad compartida de la lectura oral de cuentos infantiles, ya que el adulto se sintoniza en el lenguaje del niño y, a su vez, lo ayuda a construir lo necesario para avanzar en la comprensión de lo que se presenta en el cuento. En su estudio, ellos observaron el desarrollo de un Programa de Lectura de Cuentos en una comunidad rural del sureste de los Estados Unidos. Dicho programa abarcaba la participación de veinticinco madres de bajos recursos y limitada preparación académica, y sus veinticinco niños de preescolar. Aunque el objetivo principal era analizar las estrategias de las madres para leerles a sus hijos, se obtuvo valiosa información acerca del desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños. Al parecer, esta actividad ayuda a incrementar la conciencia gramatical y fonológica de los niños, ya que la calidad del lenguaje empleado por padres e hijos durante la lectura de libros es importante en el desarrollo de ciertos tipos de interacciones verbales que

después ayudarán al niño a tener éxito en contextos escolares (Panofsky, 1994). Además, el sujeto se sensibiliza hacia el lenguaje escrito, pues relaciona a éste con el lenguaje oral del lector; lo que lleva, a su vez, a tomar conciencia de los rasgos impresos de las palabras.

Se ha observado que los niños que han sido exitosamente envueltos en la lectura oral de cuentos en casa son los que muestran mayor interés en la lectura de cuentos en la escuela (Edwards y Earnest García, 1994). En esa actividad compartida se realiza una interacción lingüística, que implica nombrar y describir los dibujos, o vocalizar conjuntamente. También, se provee retroalimentación por parte de los niños oyentes que ayuda a los adultos a ubicar su producción oral en el nivel adecuado. Para Edwards y Earnest (1994), en este tipo de interacciones entre el niño y el lector, se observa claramente el "andamiaje" y se demuestra el valor de construir el significado entre dos.

Los interaccionistas también han tratado de analizar la influencia de la lectura oral de cuentos en el desarrollo de la abstracción. En su estudio acerca de la posible relación

entre las estrategias de discusión que se generan en la lectura compartida de cuentos y el desarrollo del lenguaje abstracto de los niños, Kleeck, Gillam, Hamilton y McGrath (1997), analizaron las video-grabaciones de treinta y cinco padres y madres, leyendo en casa a sus hijos en edad preescolar. La tarea consistía en leer libros tanto familiares como desconocidos para los pequeños, y discutir con ellos acerca del texto. Según los autores, la lectura oral compartida presenta dos grandes niveles de abstracción: "*bajo nivel*", que consiste en nombrar y describir objetos o eventos inmediatamente observables, y "*alto nivel*", que implica las inferencias y razonamientos del material del texto.

La lectura oral de libros de padres a hijos parece ser una práctica fructífera en cuanto a su influencia en el desarrollo del lenguaje abstracto. Incluso, a edad temprana, se puede considerar que ésta es una de las pocas actividades de entre muchos contextos comunicativos, en que puede acercarse al niño a esa exigencia cognitiva (Kleeck; Gilliam; Hamilton, y McGrath, 1997). Por desgracia, no en todas las sociedades se promueve la tradición cultural de leer

cuentos a los niños. O, lo que es peor, se ha perdido la costumbre de contar cuentos aún de manera oral.

De corte funcionalista, otras explicaciones tratan de observar cómo el nivel de contingencia semántica y la demanda de formas productivas dentro de este tipo de intercambios verbales, pueden ser facilitadores en el proceso de adquisición del lenguaje.

En el estudio que Valdez-Menchaca y Whitehurst (1992) llevaron a cabo en una guardería mexicana, observaron a veinte niños de dos años; todos ellos mexicanos y de padres de bajos recursos. En dicho centro de atención no se incluía ninguna actividad de lectura de cuentos, y los padres de los niños reportaron no leer en casa, tampoco. Al grupo experimental se le leyó diariamente, de diez a doce minutos, durante seis semanas. Previamente se evaluó su nivel a través de una prueba de comprensión de vocabulario y de una prueba de producción de vocabulario. Los datos se obtuvieron de videograbaciones durante la actividad de lectura de cuentos. Los logros obtenidos demostraron que el **contacto** que los niños puedan tener con *modelos de estructura narrativa* se convierte en un valioso factor de aceleración del desarrollo del

lenguaje infantil ya que le permiten al niño detectar las *claves* de su lengua y, con ello, desarrollar estrategias de comprensión y producción.

Los cuentos tienen una estructura mucho más elaborada que la de los discursos cotidianos, y su vocabulario muchas veces integra palabras que, fuera de estos contextos, los niños no escucharían en sus primeros años, tal y como lo demostró DeBaryshe (1993) en su investigación, en la que observó las correlaciones entre la lectura compartida de libros de cuentos ilustrados y las tempranas habilidades de lenguaje oral. Para ello, estudió los avances logrados por cuarenta y un niños de dos años, a partir del reporte que sus madres llevaron a cabo durante el periodo en que sistematizaron la lectura de cuentos. Los resultados demostraron una fuerte influencia del contacto con la lectura oral de cuentos en el desarrollo de las habilidades receptoras. En los casos en que la lectura era acompañada de discusión sobre el texto, también hubo cambios en la producción de vocabulario infantil. Es importante rescatar los comentarios de DeBaryshe (1993) sobre lo que encontró en su estudio. Al parecer, la práctica de la

lectura de cuentos está más estrechamente relacionada con las habilidades lingüísticas receptoras que con las expresivas. Los logros en el lenguaje expresivo no están determinados por la frecuencia de la lectura, sino con la interacción del contenido de los cuentos ilustrados, a través de las preguntas que el lector le hace al niño.

En los cuentos se le presenta al niño la rica red de organización de interconexiones entre *forma* y *función* de la lengua meta. Cada lengua tiene formas específicas que cumplen funciones narrativas determinadas, las cuales son captadas por los niños al entrar en contacto con manifestaciones lingüísticas que se las muestran.

A través de investigaciones transculturales, se ha visto que las lenguas conllevan una tendencia a explotar estas conexiones "naturales", enriqueciéndolas o simplificándolas de manera específica para cada sistema lingüístico (Berman y Slobin, 1994). En ese sentido, los textos narrativos son, en sí mismos, una manifestación lingüística con un gran poder inherente para el aprendizaje de una lengua, pues tiene muchas dimensiones desde donde el desarrollo del lenguaje puede "servirse".

El contacto con la lectura oral de cuentos puede favorecer en el niño la comprensión de formas gramaticales complejas, explícitas en el discurso narrativo. Asimismo, lo ayuda a pasar de una interpretación basada en estructuras simples, a la comprensión de toda una historia a partir de un esquema tradicional, lo que le permite, a su vez, mejorar la cohesión de sus propios discursos. Por ello, la narración se convierte en una forma importante para las primeras etapas del aprendizaje del lenguaje formal en preescolar y primaria (Liberg, 1993).

Existe una importante cantidad de estudios que contrastan a los niños expuestos a la lectura oral de cuentos con los que no tienen este tipo de contacto, y detectan ventajas en la exposición sistemática a los cuentos. La adquisición del lenguaje, por medio de esta actividad, se facilita de varias maneras.

El lector adulto provee, durante la lectura oral de cuentos, modelos de lenguaje más sofisticados que aquellos a los que el niño está expuesto durante las actividades cotidianas, como el cuidado personal o juegos libres. En los intercambios comunicativos personales, las relaciones *forma/función* de la lengua están fuertemente contextualizadas en el ambien-

te exterior, y no necesitan explotar su potencialidad lingüística para lograr la comunicación. En cambio, en los cuentos que el niño escucha del adulto, esas conexiones están plenamente desarrolladas dentro de la estructura narrativa del discurso. Al respecto, Sorsby y Martlew (1991) señalan que durante la lectura compartida de cuentos, los adultos envuelven a los niños en un lenguaje más abstracto que el que usan en otro tipo de juegos.

Además, el adulto realiza una enseñanza intensiva de vocabulario mientras le lee en voz alta al niño. Al parecer, verbos cognitivos o enlaces subordinantes, solamente aparecen en el discurso de los papás hacia sus hijos, cuando les están leyendo un libro. Sorsby y Martlew (1991) contrastaron las diferentes exigencias representacionales en el habla de las madres dirigida a sus hijos en edad preescolar en dos actividades diferentes: la lectura de cuentos y la tarea de modelaje con plastilina. Para ello, observaron veinticuatro pares de madres y sus respectivos hijos, de edad entre los tres y cuatro años. De los resultados obtenidos han sugerido que, debido a que los verbos cognitivos son parte de un sistema de lenguaje y pensa-

miento descontextualizado, el aprendizaje de una lengua puede entrar en contacto con ellos a través de la lectura de cuentos, más que en otros contextos.

La lectura oral de cuentos cumple con los requisitos que algunos autores han considerado para el *ambiente ideal* de aprendizaje de una lengua: una actividad compartida en la que el adulto le da al niño expresiones lingüísticas significativas, gracias a que están en situaciones en que él niño las puede entender, y en el momento en que está poniendo plena atención (Lemish y Rice, 1986).

Al convertir en una rutina la lectura de ciertos cuentos favoritos, se fortalece la repetición de descripciones, nombramientos, frases y discusiones sobre imágenes conocidas y mismas situaciones; lo que provee de enunciados predecibles y modelados.

El lector adulto, quien está en contacto continuo con el niño, parece tener una sensibilidad hacia las habilidades cognitivas y lingüísticas del niño y ajusta su lectura a la comprensión del niño, respondiendo al andamiaje propuesto por Vygotski y Bruner (Sokolov y Snow, 1994), en el que las interacciones adulto/niño se sintonizan y se convierten en potentes situaciones de apren-

dizaje. De hecho, se ha observado que las características del habla usada por los papás cuando les leen a sus hijos, cambian de acuerdo con las edades. Para los muy pequeños, existe una fuerte tendencia a nombrar lo que se ve en los libros; con niños mayores, es frecuente preguntar acerca de la información del cuento (Sorsby y Martlew, 1991)

Además, se ha podido comprobar que la frecuencia de la exposición a la lectura en voz alta en el periodo preescolar se encuentra positivamente correlacionada con el progreso en las habilidades de lenguaje oral del niño y con su preparación a la lectura; así como con sus habilidades lingüísticas y de lectura posteriores en los años de escuela primaria.

No obstante, para algunos estudiosos el papel que juega el ambiente en la adquisición del lenguaje sigue siendo un tema controversial:

"Aunque no hay duda de que el niño necesita estar expuesto a alguna forma del lenguaje para aprender a hablar, el grado en que las variaciones en el ambiente influyen en el nivel de las habilidades lingüísticas de los niños es el tema principal de las discusiones sobre adquisición/enseñanza en las teorías de la adquisición del lenguaje."

(Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992: 1112)

Con el fin de resolver esta polémica, muchas investigaciones se han dado a la tarea de demostrar que los efectos de la lectura compartida se extienden a un amplio rango de categorías de lenguaje espontáneo del niño, tales como la diversidad de nombres y verbos que comprende y produce, la longitud media de sus enunciados, o sus esfuerzos por iniciar y continuar conversaciones. El desarrollo de sus estrategias narrativas puede ser también considerado como resultado de la exposición a la lectura oral de cuentos ilustrados.

Varios estudios (Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; DeBaryshe, 1993) han señalado que mientras se lee se estimulan las habilidades receptivas. Sólo en casos en que se le pregunta constantemente al niño y se le pide que recuente la narración, se ayuda a mejorar sus habilidades expresivas. Se ha visto que es más fácil lograr un aceleramiento en la comprensión de vocabulario, de enunciados y de estructuras narrativas, que en la producción oral de vocabulario o de discursos narrativos. Sin embargo, no son descartadas las implicaciones

positivas en estos últimos aspectos.

A pesar de que la exposición a la lectura oral de cuentos ha sido la actividad que se ha relacionado de manera más explícita con la adquisición del lenguaje, y sus repercusiones han sido ampliamente valoradas a lo largo de las últimas dos décadas, no se han estudiado sus repercusiones en la adquisición de segundas lenguas.

Esto resulta interesante, porque, en cuanto a la narración, cada lengua presenta formas específicas que cumplen funciones narrativas determinadas, las cuales son captadas por los niños al entrar en contacto con manifestaciones lingüísticas que se las muestran. Por los antecedentes, se conoce ya una lista de ventajas cuando en el hogar, en las guarderías o en las escuelas, se establecen actividades de lectura compartida entre un adulto y el niño. No obstante, es necesario explorar más acerca de lo que sucede cuando esa actividad repercute en las dos lenguas de un sujeto bilingüe, o un aprendiz de una segunda lengua. Puede ser que los mayores impactos se encuentren en sus habilidades receptivas, como la comprensión de vocabulario o de morfo-

sintaxis de cada una de sus lenguas, tal como los estudios han demostrado que sucede en el desarrollo de la lengua materna. Sin embargo, se puede indagar en sus producciones, principalmente de discursos narrativos, los cuales están más relacionados con la propia actividad de la lectura oral de cuentos.

El interés por trabajar con producciones narrativas de los niños para conocer el desarrollo de su lenguaje es reciente. En los últimos años, varios estudios del lenguaje infantil se han enfocado al análisis de las narraciones de los niños porque están seguros de que la producción de estos discursos conectados demuestra la conformación gramatical y el curso del desarrollo del lenguaje del niño. Éste es el tema del siguiente apartado.

LA ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO DE LOS NIÑOS

Para estudiar la manera en que los niños hacen uso de su lengua en la producción de sus propios discursos narrativos, se han desarrollado varios sistemas de análisis. Algunos se concentran en la sintaxis empleada en los discursos narrativos, pretendiendo descubrir el desarrollo de la comple-

jidad sintáctica y pragmática de los discursos infantiles. Por ejemplo, en su estudio de setenta y siete niños hispanohablantes en edad escolar, divididos en tres grupos, Gutiérrez-Clellen y Hofstetter (1994) encontraron diferencias de desarrollo en cuanto a la longitud de las frases, el porcentaje de subordinación y el uso de cláusulas relativas. Pudieron ver que el uso de la subordinación mostraba el empleo de un dispositivo de cohesión, indicando la capacidad narrativa de los niños.

Junto con la preocupación por la sintaxis, en otros trabajos se abordan también aspectos morfológicos y léxicos. Tal es el caso del estudio de Pemberton y Watkins (1987), en el que analizaron las producciones de veinte niños, basadas unas en el recuento de una historia y, la otra mitad, en la elaboración de un cuento a partir de enunciados ya dados. Sus elementos de análisis fueron ítemes léxicos (nombres, adjetivos y verbos) y estructuras sintácticas (presente progresivo, plurales regulares, entre otras). Demostraron que estas dos actividades narrativas sirven para evaluar el desarrollo del lenguaje.

Otros analistas han desarrollado metodologías que rescatan la organización narrativa de las producciones infantiles, a través del esquema de la historia, conocidas como "Story Schema" (Stein, 1988). Para ellos, el cuento es una forma de discurso que sirve a funciones particulares y contiene temas relacionados con creencias importantes, valores y metas de un grupo social en particular. La investigación del conocimiento de los niños acerca de las habilidades de narrar cuentos debe abarcar cuatro aspectos esenciales: la función comunicativa y representacional de los cuentos; la definición de cuento por parte del narrador; los tipos de conflictos y resoluciones que ocurren en el cuento, y el tipo de los temas usados para integrar los eventos de la historia. Puesto que los cuentos reflejan la estructura y el contenido del conocimiento personal e interpersonal, el estudio de las producciones narrativas infantiles de este tipo ayuda a entender no sólo el desarrollo del lenguaje infantil, sino el desarrollo del conocimiento en general.

Influídos por el movimiento pragmático, algunos estudiosos del lenguaje infantil se dieron a la tarea de analizar la

coherencia de los discursos de los niños. Así, en cuanto a las producciones narrativas, la coherencia causal ha sido uno de los elementos más recurridos (Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; Purcell y Liles, 1992). Entre las características de la cohesión narrativa, ellos consideran los siguientes tipos de proposiciones narrativas: **acciones** de los personajes, como las ocurrencias naturales o sociales en la historia; **situaciones**, que representa las actividades/escena de los personajes; es decir, las actividades que entretajan el contexto para las acciones principales. También están los **estados físicos**, que son las características observables y constantes de sujetos, objetos, lugares y eventos, así como los **estados mentales**, que incluye emociones, cogniciones, intenciones, y disposiciones de humanos o seres animados. Por último, analizan las **metas**, refiriéndose a cláusulas que expresan el propósito de una acción.

La combinación de acciones, estados físicos y estados mentales, explícitos en el cuento o inferidos, da como resultado cuatro tipos de eventos causales: **causalidad resultante**, que son las acciones que dan como resultado cambios en el estado físico; **causalidad de inicia-**

ción, las acciones o estados físicos que llevan a cambios en el estado mental; **causalidad capacitante**, que son los estados físicos nuevos que permiten o impiden que ciertas acciones ocurran; **causalidad de motivación**, las acciones del agente que son causadas por estados mentales (creencias, suposiciones, deseos, voluntades, etc.). Dentro de este enfoque, se ha desarrollado el Análisis Proposicional, el cual pretende encontrar los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre las proposiciones del discurso narrativo del niño que resultan en una coherencia causal (Kemper, 1988; Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992). Al parecer, un texto viola la taxonomía de la cadena causal cuando una acción es seguida por otra acción o un estado físico, por otro estado físico. El oyente/lector debe inferir las proposiciones que intervienen y que han sido omitidas del cuento por el productor/narrador. Desde muy pequeños, los niños aprenden a trabajar con esta coherencia por lo que resulta interesante observar lo que explicitan o dejan implícito dentro de sus producciones narrativas.

En los últimos años, bajo la influencia del enfoque funcionalista, se han venido realizando

do otros estudios del discurso narrativo infantil. Se ha dicho ya que cada lengua cuenta con una red de organización lingüística en donde formas específicas de la lengua cumplen funciones determinadas; esto es, conexiones entre la gran variedad de **expresiones formales**, como son los elementos morfológicos, sintácticos, o léxico/semánticos de una lengua, y las **categorías funcionales** que esas expresiones pueden cumplir. Entre los trabajos más conocidos dentro de esta tendencia, se encuentran las investigaciones compiladas por Berman y Slobin (1994). Dichas investigaciones reportan las observaciones de los discursos narrativos de niños hablantes de cinco diferentes lenguas. En ese estudio multilingüístico, presentan una lista de **Categorías Funcionales** relacionadas con sus respectivas **expresiones formales**. Dichas relaciones son consideradas como esenciales dentro de la organización discursiva de narraciones en inglés, español, alemán, hebreo y turco.

Las categorías **función/expresión** propuestas son cinco: *temporalidad*, *conflación del evento*, *perspectiva*, *conectividad* y *estilo narrativo*. Estas relaciones lingüístico/funcionales han sido estudiadas en dis-

tintos tipos de discursos interactivos y para diversos fines. En el caso del trabajo de Berman y Slobin (1994), el objetivo es encontrar diferentes rangos dentro de esas categorías funcionales de la narración infantil.

Se considera como **forma** a todas las marcas morfosintácticas en verbos o sustantivos, a las combinaciones verbales sintácticas de núcleos y satélites auxiliares, a las unidades léxico/semánticas, al orden fijo o variación sintáctico/pragmático, y a la coordinación y subordinación de cláusulas. Estas formas se van adquiriendo en el desarrollo del lenguaje, hasta alcanzar la habilidad de construir discursos orientados hacia metas narrativas de manera coherente y jerárquicamente organizada. Se puede observar una tendencia cada vez más parecida a la forma de narrar de los adultos, la cual parece obedecer a un sistema de relaciones entre **forma y función**, perfectamente establecido en la lengua o lenguas con las que el niño está en contacto (Berman y Slobin, 1994). Por ejemplo, la **temporalidad** se expresa por las marcas de tiempo y aspecto de los verbos. En español, la dimensión del pasado se puede expresar por medio de algunas formas verba-

les como el pretérito («La rana **saltó**»), para referirse a acciones específicas y puntuales; el imperfecto («El niño **dormía**, mientras la rana saltó por la ventana), para hablar de acciones sin límites, descriptivas; o el pluscuamperfecto («La rana ya se **había salido** cuando el niño se despertó), si se trata de una acción anterior a otra del pasado. Así, la función de ubicación temporal de un evento en el pasado se une con la forma gramaticalmente específica del verbo (Sebastián y Slobin, 1994) Esto es lo que se considera una conexión vertical entre una **función** y una **forma**.

Dentro de esa **temporalidad**, las relaciones que se establecen entre las expresiones que localizan los eventos en la línea del tiempo y los constituyentes morfológicos temporales de los verbos, son ejemplos de relaciones horizontales entre formas y entre funciones. Así, en español, marcadores de tiempo como los adverbios *ayer* o *ya* acompañan formas verbales de aspecto perfectivo como el pretérito; en cambio *mientras*, implica una acción no perfecta manifestada a través del imperfecto («*Ayer regresó* la rana a la casa del niño, *mientras éste dormía*»).

En cuanto a la **conectividad** del discurso narrativo, se tiene que la subordinación de ideas explicativas o especificativas a las ideas principales se logra a través de la organización sintáctica de las subordinaciones, con sus respectivos enlaces («La rana, **quien siempre se salía con la suya**, volvió a escaparse»).

El término **forma** abarca aquí tanto morfemas gramaticales como otro tipo de construcciones. También se le da el nombre de «dispositivo lingüístico», «dispositivo expresivo», «medios lingüísticos de expresión», «morfosintaxis». Es decir, todos aquellos despliegues lingüísticos utilizados para la comunicación de eventos narrativos. Son básicamente las expresiones de relaciones temporales y causales, las estructuras del evento y el manejo del flujo de información.

En cuanto al término **función**, se habla del papel que juega la forma que transmite características estructuradas de los eventos en la narrativa.

Berman y Slobin (1994) han desarrollado una categorización del discurso narrativo en la que muestran las dimensiones de la variación tipológica relevante para analizar los discursos narrativos en las distintas lenguas. Esta categoriza-

ción permite valorar la influencia que los discursos narrativos, principalmente de los cuentos, puede ejercer hacia el desarrollo del lenguaje de los niños expuestos a dichos discursos. Asimismo, sirve para analizar las producciones narrativas infantiles, y para evaluar el desarrollo de su lenguaje.

A fin de establecer los criterios de la tipología narrativa, tuvieron que plantearse algunas preguntas para cada una de las cinco categorías funcionales. Por ejemplo, en cuanto a la **temporalidad**, se buscó cuáles de las distinciones de tiempo y aspecto son codificadas gramaticalmente en las frases verbales, dentro de los sistemas de cada lengua, o si se emplea un dispositivo paralelo de codificación. En la **conectividad**, se observó cómo se daban las descripciones de eventos, sintácticamente empaquetados en construcciones de diversos tipos de cláusulas coordinadas o subordinadas.

El resultado de su trabajo ha sido el desarrollo de una **Tipología narrativa**, que permite el análisis de los discursos infantiles en varias lenguas, partiendo de tres postulados cognoscitivos:

- Los niños pequeños sacan partido del rango de opciones es-

tructurales que les ofrece su lengua materna dentro de un dominio determinado; por ejemplo, los niños hispanohablantes hacen muchas distinciones de tiempo/aspecto, mientras que los niños nativohablantes del alemán realizan más distinciones locativas, debido a que esos dominios semánticos reciben mucha elaboración gramatical en sus respectivas lenguas.

- Los niños tratan a su lengua nativa como un sistema de opciones formales interrelacionadas; por ello, los niños hispanohablantes usan una gran cantidad de cláusulas relativas en sus narraciones posiblemente porque el orden de la cadena de información al utilizar un adjetivo o una cláusula concuerda con la dirección del flujo de información general.

- Los niños tratan a su lengua materna como un sistema de opciones expresivas interrelacionadas; en español la codificación gramatical de la trayectoria del movimiento de un sujeto es muy limitada, por eso es necesario aprender a poner atención a las descripciones locativas; en cambio en alemán, esto no es necesario debido a que cuenta con un elaborado sistema de distinciones de trayectoria codificado a través de "satélites" verbales,



como prefijos, preposiciones o auxiliares. Es decir, el mismo verbo incluye la dirección del movimiento, por lo que no son tan necesarios los complementos locativos.

Hasta aquí se ha enlistado y brevemente explicado una serie de distintos estudios acerca del desarrollo de la narrativa en los niños. El lector podrá observar cierta preferencia por la Tipología narrativa de Berman y Slobin (1994). Sin embargo, ninguna de las propuestas revisadas es excluyente. De hecho, cada modelo de análisis se enfoca en aspectos diferentes dentro del discurso narrativo infantil, y por ello cada una aportaría información esencial para conocer la manera en que se desarrolla la habilidad narrativa en los niños y la forma en que aprovechan su conocimiento lingüístico en este tipo de producciones.

DISCUSIÓN FINAL

A manera de cierre, se pueden comentar algunos puntos respecto a la relación que existe entre la narración y el desarrollo del lenguaje infantil. Al parecer, el que los niños escuchen cuentos tiene un fuerte impacto en su adquisición lingüística. Se ha venido demostrando que el discurso narrati-

vo por su naturaleza se convierte en una rica muestra de todas las posibilidades morfo/sintácticas, léxico/semánticas y pragmáticas de una lengua. Y el niño es sensible a ese muestrario, aprovechando la información que sobre su lengua se le presenta en las narraciones. Lo interesante es que éste es un conocimiento milenario. Se sabe que en la mayoría de las culturas antiguas existía la figura del narrador de cuentos, de mitos, de leyendas. No es casual que a lo largo de la historia de la humanidad y en distintos puntos de la tierra, la actividad de contar cuentos a los niños no haya sido desconocida. Ahora, con los estudios realizados a finales del siglo XX, se valora de manera más objetiva dicho impacto.

Por otro lado, parece ser que en efecto, el discurso narrativo exige del hablante la utilización al máximo de su manejo lingüístico. Por ello, evaluar la elaboración de este tipo de discurso en los niños, muestra el manejo que pueden hacer de su lengua materna. Y no sólo eso, sino que también a través de sus narraciones demuestran su conocimiento del mundo y la organización cognitiva que han desarrollado. De ahí, la riqueza de información que el

discurso narrativo le brinda al psicolingüista.

Más allá de los objetivos de investigación que puedan tenerse sobre la narración, se encuentra el hecho de que esta actividad promueve la interacción entre padres e hijos, maestros y aprendices, encaminando al sujeto a convertirse en miembro de la comunidad en que le tocó nacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berman, R. y Slobin, D. I. *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistics Developmental Study*. 1994. New Jersey, USA, Lawrence Erlbaum Ass.
- DeBaryshe, B. "Joint picture-book reading correlates of early oral language skills". 1993. *Journal of Child Language*. Núm. 20, Cambridge University, 455-461.
- Edwards, P. A. and Earnest Garcia, G. "The implications of Vygotskian theory for the development of homeschool programs: A focus on storybook reading". 1994. John-Steiner; Panofsky, y Smith. *Sociocultural Approaches to Language and Literacy. An interactionist perspective*. Cambridge University Press.
- Goldfield, B. A. y Snow, C. "Individual Differences: Implications for the Study of Language Acquisition". 1997. Berko Gleason, J. *The Development of Language*. (1er. ed. 1989) USA, Allyn y Bacon.
- Gutiérrez-Clellen, V. e Iglesias, A. "Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanish-Speaking Children". 1992. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 35, 363-372.
- Gutiérrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. "Syntactic Complexity in Spanish Nar-

ratives: A Developmental Study". 1994. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 37, 645-654.

Kemper, S. "Inferential complexity and the readability of texts". 1988. Davison y Green.

Linguistic complexity and text comprehension. New Jersey Lawrence Erlbaum Ass. Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L. y McGrath, C. "The relationship between Middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract Language Development". 1997. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 40, 1261-1271.

Lemish, D. y Rice, M. L. "Television as a talking picture book: a prop for language acquisition". 1986. *Journal of Child Language*. No. 13, 251-274.

Liberg, C. "Narrative and Language Learning. Presentation of a project". 1993. Uppsala University 1992-1995. Department of Linguistics, Uppsala University, Sweden.

Panofsky, C. P. "Developing the representational functions of language: The role of parent-child book-reading activity". 1994. John-Steiner, Panofsky and Smith.

Sociocultural Approaches to Language and Literacy. An interactionist perspective. Cambridge University Press.

Pemberton, E. y Watkins, R. "Language facilitation through stories: recasting and modelling". 1987. *First Language*. No. 7, 79-89.

Purcell, S. y Liles, B. "Cohesion Repairs in the Narratives of Normal-Language and Language-Disordered School-Age Children". 1992. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 35, 354-362.



20 Salud y Medicina

Sebastián, E. y Slobin, D. I. "Development of Linguistics Forms: Spanish". 1994. Berman, R. y Slobin, D. *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistics Developmental Study*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.

Snow, C. E. "Issues in the Study of Input: Finetung, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes". 1995. Fletcher, P. y MacWhinney, B. *The Handbook of Child Language*. G.B, Blackwell Refence.

Sokolov, J. y Snow, C. "The changing role of negative evidence in theories of language development". 1994. Gallaway, C. y Richards, B. *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge

University Press. Sorsby, A. J. y Martlew, M. "Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and modelling task". 1991. *Journal of Child Language*. No. 18, 373-395.

Stein, N. L. "The development of Children's Storytelling Skill". 1988. Franklin, M. y Barten. *Child Language. A reader*. Oxford Univeristy Press.

Valdez-Menchaca, M. y Whitehurst, G. "Accelerating Language Development Trough Picture Book Reading: A Systematic Extension to Mexican Day Care". 1992. *Developmental Psychology*. Vol. 28. No. 6. 1106- 1114.

LA CENTRAL DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD (CeSeCo) CENTRO Y LA CIUDAD

Resultado preliminar de un análisis sobre la demanda de atención a la salud mental en la CeSeCo centro en la ciudad de Santiago de Querétaro.



ROSA ADRIANA SEGURA PÉREZ*

RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados preliminares del análisis sobre la demanda de atención a la Salud Mental en la Central de Servicios a la Comunidad centro, de la Facultad de Psicología de la UAQ., en donde se brinda atención psicológica, con orientación psicoanalítica, a la población de clases media y baja en la ciudad de Santiago de Querétaro, México. Dicho análisis está vinculado al proyecto de investigación: "Necesidades y recursos de atención primaria en salud mental con el estado de Querétaro".

Los datos corresponden a la población que ascendió a 357 solicitantes atendida en 1999, obteniéndose los siguientes

*Docente de la Facultad de Psicología.UAQ.