



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA CAUSALIDAD EN EL DISCURSO NARRATIVO
INFANTIL DURANTE LA ETAPA TARDÍA
EN UNA COMUNIDAD BILINGÜE**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

PRESENTA:

ZUGHEY ZAMACONA OCHOA

ASESOR: ALEJANDRO DE LA MORA OCHOA

CO-ASESORA: ANUSCHKA VAN'T HOOFT



CIUDAD UNIVERSITARIA, 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“El viaje no termina jamás. Sólo los viajeros terminan. Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración...El objetivo de un viaje es sólo el inicio de otro viaje.”

José Saramago

“Todos somos polvo de estrellas, somos formas adquiridas por materia en tránsito que las constituye temporalmente.”

Sebastiá Serrano

AGRADECIMIENTOS

Cuando los árboles y las flores despiertan de sus sueños de semillas, comienzan a abrir sus pétalos para agradecer al sol, al viento y a la lluvia, la generosidad con la que han alimentado sus raíces, mientras crecen, transformándose. Emulando la estimación de las flores, quiero agradecer el viento, el agua, la luz y el calor que recibí de mis seres amados, así como el entusiasmo y la dedicación de los maestros que asesoraron y revisaron este trabajo. Su compañía y apoyo a lo largo de este proceso ha sido indispensable tanto para la realización de este proyecto como para el aprendizaje, personal y académico que ha significado esta etapa de mi vida.

A Alejandro de la Mora, asesor de esta investigación, que con gusto y pasión compartió sus conocimientos en las aulas, donde me enseñó que la Lingüística trasciende cualquier intento regulador para convertirse en una continua reflexión de lo humano, en buena medida, ha sido esa idea la que me llevó a descubrir mi vocación. Gracias por los comentarios, las correcciones y la guía durante la elaboración de este trabajo, pero sobre todo, por enseñarme a confiar en el camino y a dar cada paso con alegría.

A Anuschka Van't Hooft, co-asesora de esta tesis, por conducirme por una vía que era totalmente desconocida por mí, por la paciencia, por enseñarme a salir al campo y a crear aún cuando se piensa que no se tendrá fuerza para seguir haciéndolo.

A Rebeca Barriga Villanueva, por la dedicación con la que revisó este trabajo y por el entusiasmo con el que encendió los puntos luminosos que me permitieron contar esta historia de otra manera al descubrir aquello que no había percibido.

A Gloria Baez y a Fernando Guerra, por leer y enriquecer este trabajo con sus comentarios y observaciones.

A las Autoridades de Cuatlamayan, por haberme permitido realizar este estudio dentro de la comunidad. A la familia Ramos Hernández, por hacerme sentir como si estuviera en casa. A Clementina, por enseñarme a no temer en la obscuridad. A todos los niños que participaron con sus narraciones y su alegría.

A Mamá, por caminar a mi lado, por ser mi amiga, por alentarme a descubrir y a andar mi propio camino, por enseñarme a equivocarme y a bendecir los errores, a volar y a confiar en mis alas, por hacerme comprender que junto con un gran deseo debo tener una gran paciencia. Por atreverte a ver cómo se ve el mundo desde mis ojos, con amor y respeto.

A Aarón, por crecer conmigo, por la lección del fuego, por abrir tantas ventanas desde las que se ven paisajes de ricos coloridos y criaturas extraordinarias, por enseñarme que lo esencial es invisible y se revela cuando reímos, por cultivar conmigo un jardín de sueños que hemos de ver florecer, por llenar todo de luz. Esto es todo nuestro.

A Carlos, por tu generosidad, por compartir tu alegría, por enseñarme a tener confianza en que aunque la noche sea totalmente oscura, pasará, por tomar mi mano cuando tengo miedo y animarme a dar un paso más, por la diversión, por viajar y reír conmigo.

A Juan, por ser una inmensa estrella en el cielo de mi vida, Sietesolesespiral, por hacer que los campos florecieran y que el desierto y la noche se iluminaran, por continuar el viaje de los meteoritos que siguen una ruta soñada en algún lugar del Universo. Gracias por confiar en los espirales trazados por el vuelo de los colibríes y las mariposas, por enseñarme a escuchar la frecuencia feliz, por navegar este mar de olas de colores, por recorrer los mándalas y por la magia que todo lo transforma. El puente lleva a Marte y más allá...

A Gabriela, Elsa, Miriam, Monse y Aline, mis compañeras de viaje. Gracias por compartir el camino sin importar lo sinuoso y difícil que sea, por revelarme con su alegría y sabiduría que es preciso llenar el corazón y vaciar la mente, por seguir las huellas, que al amanecer, encontramos en nuestras playas, por reír tanto, por ayudarme a descubrir el camino que habría de conducirme hacia mi misma. Con ustedes, la vida.

Gracias también a Adrián, Rox y Cris por ser parte de esta aventura.

Este trabajo fue posible gracias al apoyo proporcionado por el CONACYT Proyecto FMSLP-2006-C01-62703_ “Elaboración de un vocabulario náhuatl de la Huasteca” a cargo de la Dra. Anuschka van ’t Hooft.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	11
1.1 La cognición humana.....	13
1.1.1 El lenguaje.....	17
1.2 La adquisición del lenguaje.....	20
1.2.1 Las etapas tardías en la adquisición del lenguaje.....	25
1.2.1.1 El desarrollo discursivo en las etapas tardías.....	30
CAPÍTULO II. LA CAUSALIDAD EN LA NARRACIÓN INFANTIL EN LAS ETAPAS TARDÍAS.....	36
2.1 La causalidad en la narración infantil.....	37
2.1.1 La narración.....	43
2.2 La narración en las etapas tardías.....	48
2.2.1 El desarrollo de las oraciones causativas	54
CAPÍTULO III. ANDAMOS CUÉNTANDO: ANÁLISIS DE LA CAUSALIDAD EN LAS NARRACIONES INFANTILES EN LAS ETAPAS TARDÍAS.....	67
3.1 Metodología.....	68
3.1.1 El <i>corpus</i>	69
3.1.1.1 El cuento.....	70
3.1.1.2 La anécdota personal.....	72
3.2 Descripción y análisis de la narración en las etapas tardías.....	74
3.2.1 Coherencia.....	74
3.2.2 Cohesión.....	76
3.2.3 Conectores.....	81
3.2.4 Uso de fórmulas.....	83
3.2.5 Personajes.....	85
3.2.6 Episodios.....	85

3.2.7 Teoría de la mente.....	89
3.3 Análisis de la causalidad en las narraciones infantiles en las etapas tardías.....	93
3.3.1 Las oraciones causativas.....	95
3.3.2 Las oraciones causales en las narraciones infantiles.....	99
3.3.3 Las oraciones finales en las narraciones infantiles.....	107
3.3.4 Las oraciones condicionales en las narraciones infantiles.....	109
3.4 Discusión.....	110
CONCLUSIONES.....	114
APÉNDICES.....	119
APÉNDICE A. CUATLAMAYAN: COMUNIDAD DE LA HUASTECA POTOSINA.....	120
APÉNDICE B. EL BILINGÜISMO EN CUATLAMAYAN: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL <i>CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL INALI.</i>	136
REFERENCIAS.....	147

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es vital porque nos permite compartir y transmitir la experiencia humana de existir por medio de la construcción cultural y el uso de un sistema simbólico del que participa una comunidad. A su vez, emplear una lengua supone una gran diversidad de actividades cognitivas que interaccionan con un conjunto de factores biológicos, como la evolución cerebral, el desarrollo de un aparato fonador apto para producir los sonidos del lenguaje, entre muchos otros. Estas actividades se encuentran regidas por el contexto y por convenciones sociales. De forma tal que en el lenguaje convergen elementos cognitivos, biológicos, sociales y culturales, resaltando así la multifactoriedad que lo caracteriza y que ha provocado el estudio de su naturaleza a lo largo de la historia. Esta investigación se incluye en el marco de las reflexiones que consideran fundamental comprender el desarrollo del lenguaje aunado al de la cognición humana y al de la cultura en la que ha adquirido las particularidades que la singularizan.

El objetivo de este estudio es observar y analizar el desarrollo de la causalidad en la narración infantil en las etapas tardías, expresada por medio de las oraciones causativas. En este trabajo abordaremos la causalidad desde tres ángulos que convergen: A) Como habilidad cognitiva propia de nuestra especie, que permite comprender que las fuerzas subyacentes causales pueden ser inducidas por muchos acontecimientos antecedentes distintos, esta comprensión sirve de base para el establecimiento de un marco causal que contextualiza los eventos contenidos en la narración; B) Como cohesionador de los acontecimientos que se narran y que requiere del desarrollo lingüístico de las etapas tardías, que proporciona el andamiaje a las narraciones y C) Como elemento lingüístico representado por las oraciones causativas. Estas construcciones son un vehículo para expresar las causas que se atribuyen a un acontecimiento (causales), las hipótesis que se plantean sobre las posibles causas de un evento (condicionales) y las finalidades que pudieron motivar un suceso (finales).

En este trabajo hemos centrado nuestra atención en las narraciones producidas en las etapas tardías de la adquisición del lenguaje, las cuales, abarcan generalmente de los 6 a los 12 años, edades polares en las que, en la mayoría de las sociedades occidentales, se

inicia y finaliza la educación primaria. De ahí que a esta fase también se le conozca como la de los años escolares, cuyo rasgo distintivo es el paulatino cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión del lenguaje. Pues la esencia de esta edad de transición es la reorganización de estructuras formales y de usos pragmáticos acordes al conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual. En este momento la lengua entra en un período de transformaciones dinámicas, las formas y funciones sintácticas se expanden y complejizan para entramarse con lo cognitivo y lo social. Esto lleva al niño a tomar un papel más activo y consciente en la construcción de su lenguaje. Los conocimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos se reflejarán tanto en el desarrollo de las habilidades discursivas como en el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje. Entonces, el desarrollo de habilidades pragmáticas permiten la interacción en situaciones comunicativas que requieren un continuo interjuego entre las creencias y las opiniones de los hablantes; de ello depende toda una construcción social de la comunicación que será más exitosa en tanto que se incremente la capacidad de tomar puntos de vista de los otros y entretrejerlo con la propia perspectiva (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann, 2003, 2010; Owens, 2003; Tomasello, 2007).

En la narración se manifiesta la relación entre el desarrollo cognitivo y lingüístico, pues se fundamenta en procesos que permiten la comprensión de la causalidad y la capacidad de organizar los acontecimientos en episodios significativos, a partir de la distancia, como si fueran sucesos remotos y presentarlos en consecuencia, lo cual significa, esencialmente, que mediante estos procesos cognitivos se lleva a cabo una reelaboración y ordenación de la experiencia dentro de un marco causal, que se materializa, finalmente, por medio del lenguaje y los soportes discursivos que proporciona. Además, la narración se alimenta del conocimiento que el niño tiene del lenguaje en lo sintáctico, pragmático y discursivo. El desarrollo lingüístico que se experimenta durante las etapas tardías se sostiene en la evolución de los mecanismos que permiten la construcción de distintos tipos de discurso que enriquecerán la comunicación de los niños. Las relaciones de causalidad en las narraciones tienen la función de dotar al texto de coherencia, en tanto que vinculan los acontecimientos. La *coherencia causal* permite la construcción de narraciones en las que se representan sucesos significativos dentro de un marco causal. Estas características resaltan la importancia de analizar la narración y observar su desarrollo a la par del proceso de

adquisición del lenguaje en las etapas tardías, que se caracterizan por la complejización y el refinamiento de los procesos cognitivos y lingüísticos que confluyen en el uso del lenguaje.

En esta investigación se desarrolló un estudio transversal con datos provenientes de doce niños. Con base en sus edades se formaron tres grupos, cada uno, integrado por cuatro niños que se encuentran en distintos momentos de las etapas tardías: al inicio (seis años), en un punto intermedio (nueve años) y al final (doce años). Con la finalidad de indagar y contrastar las diferencias existentes en tres momentos del desarrollo de las etapas tardías. Las narraciones se produjeron en un contexto de juego durante una conversación semidirigida y se analizó su estructura tomando en cuenta varios aspectos que se relacionan con la cohesión y la coherencia de la narración: la organización en episodios, el uso de conectores, el manejo de la referencia, los personajes, el uso de fórmulas, y la causalidad, expresada por medio de las construcciones causativas. De esta forma se han obtenido datos de tres momentos evolutivos representativos de estas etapas, que permiten observar, comparar y contrastar las transformaciones en las narraciones y en el uso de la causalidad en cada uno de los grupos de edad.

Este estudio se llevó a cabo en Cuatlamayan, comunidad indígena en la que se habla náhuatl y español, ubicada en el estado de San Luis Potosí. Esta localidad pertenece a la región Huasteca, caracterizada tanto por su riqueza histórica como por su diversidad biológica, es una región multiétnica habitada por nahuas, pames y teenek, su historia la ha dotado de una configuración social que le confiere una identidad cultural específica. El motivo principal de esta elección fue observar la realidad lingüística de nuestro país, en el que conviven 68 lenguas indígenas y el español, ya que es fundamental que el lingüista tome parte de esta realidad dinámica en la que lenguaje y sociedad conviven de diversas maneras, generando una serie de fenómenos que repercuten directamente en la lengua. Es de vital importancia resaltar la necesidad de estudiar, analizar y reflexionar en torno a las lenguas indígenas, aunque en México existe una gran diversidad lingüística, los estudios que dan cuenta de estos idiomas son todavía insuficientes, pese al valor cultural y a la información esencial que aportan sobre cómo se estructuran las lenguas humanas, no sólo como sistemas que operan con principios y estructuras sino también como formas de entender el mundo.

Este trabajo consta de tres capítulos. En el primero presentaremos el desarrollo de las características cognitivas de nuestra especie, que han permitido el aprendizaje cultural, así como la emergencia y la adquisición del lenguaje, con base en los postulados de la Teoría Pragmático-social. A su vez, se describirán las etapas tardías y el desarrollo discursivo que se ha considerado característico de estos períodos. En el segundo capítulo expondremos la causalidad como habilidad cognitiva propia de nuestra especie y su relación con la narración. Además presentaremos la evolución de la narración en las etapas tardías y el desarrollo de las oraciones causativas en el habla infantil. En el tercer capítulo nos ocuparemos de mostrar la metodología de la investigación y el análisis de las narraciones con base en el establecimiento de las relaciones de causalidad. Se analizará el uso de las oraciones causativas, la coherencia y la cohesión (uso de frases nominales, pronombres, uso de adverbios y fórmulas para situar la acción y de la jerarquización de la información); la organización en episodios y los personajes. También se incluyen dos Apéndices. En el A podrá consultarse la descripción de la comunidad en la que se llevó a cabo este estudio. En el B se realiza una breve exposición acerca del bilingüismo social, así como de los datos obtenidos por medio del *Cuestionario Sociolingüístico* del INALI, que fue aplicado a las madres de los niños que participaron en esta investigación.

CAPÍTULO I. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

En este capítulo se reflexionará en torno a uno de los fenómenos más sorprendentes del desarrollo humano: la adquisición del lenguaje, este tema ha provocado la indagación sobre su naturaleza en diversas épocas y culturas, pues se ha intentado explicar el proceso mediante el cual los niños adquieren cualquier lengua a la que sean expuestos, así como los mecanismos que permiten que todos los niños logren este hallazgo en los primeros años de su vida. En este trabajo, atenderemos este fenómeno desde un enfoque que considera el lenguaje como una institución social simbólicamente representada, que surgió históricamente de actividades social-comunicativas preexistentes, en un contexto de interacción de factores biológicos, evolutivos, sociales y culturales que permitieron la emergencia de la comunicación multimodal, con base en el desarrollo de las características cognitivas de nuestra especie que han permitido el aprendizaje cultural y la adquisición del lenguaje (AL de ahora en adelante).

Además, se describirán las etapas tardías y el desarrollo discursivo, con base en las propuestas de la Teoría Pragmático-social que postula la importancia de dos aspectos fundamentales, inherentes al proceso de AL: 1) La estructura social en la que los niños nacen y se desarrollan presenta las pautas de interacción que aportan la información necesaria para adquirir los símbolos lingüísticos. Las primeras participaciones lingüísticas ocurren en rutinas de interacción social, originadas en la cultura, como la hora de la comida, del baño, durante los cambios de ropa, en los juegos u otro tipo de actividades que constituyen los formatos de interacción. Por lo tanto, para que un niño adquiriera un lenguaje éste debe utilizarse en rutinas comunicativas convencionalizadas dentro de la cultura. 2) Las capacidades cognitivo-sociales¹ de los niños para atender y participar en la estructura social del mundo, especialmente, la capacidad para compartir la atención con otros y comprender que son seres mentales. La participación con otras personas en actividades culturales requiere, en la mayoría de los casos, de la atención coordinada de las personas con el objeto con el que interactúan, y en muchos casos, de la perspectiva que esas personas tomen respecto del objeto. Esta coordinación de la atención principia alrededor de los

¹ En español suele utilizarse el término cognoscitivo, sin embargo, en este trabajo emplearemos cognitivo por ser el concepto que se emplea en los textos de la Teoría Pragmático-social.

nueve meses, cuando los niños comienzan a participar en complejas interacciones de atención conjunta (Tomasello, 2005).

Los usos pragmáticos del lenguaje marcan la pauta para la interpretación y el uso de un mismo símbolo en situaciones similares. Es decir, el niño adquiere el símbolo y su uso en contextos determinados, considerando que el uso de ese símbolo es relevante para la interacción social. De modo que, el entorno cultural humano establece el contexto para el desarrollo cognitivo de los niños como fuente de instrucción activa por parte de los adultos. Por ende, el lenguaje emerge en situaciones naturales de interacción social en las que se comparte la atención y se adquiere mediante un proceso de lectura y comprensión de intenciones. Los niños deben aprender a producir el símbolo lingüístico por ellos mismos, con base en el aprendizaje por inversión de roles, cuando comprenden la bidireccionalidad y la intersubjetividad de los símbolos lingüísticos. Esta teoría resalta que la adquisición del lenguaje se fundamenta en las habilidades cognitivo-sociales y en la interacción en la que se comparte la atención con otros, quienes son considerados como seres mentales. Así, el lenguaje constituye otra de las convenciones culturales que se adquiere en la interacción social (Tomasello, 2005).

En la presente perspectiva teórica, aprender a usar símbolos lingüísticos significa aprender a manipular el interés y la atención de otro agente intencional con el que uno está interactuando intersubjetivamente. Es decir, la comunicación lingüística no es sino una manifestación y extensión, aunque muy especial, de las habilidades para la interacción atencional conjunta y el aprendizaje cultural que ya poseen los niños. Desplegar estas habilidades socioculturales para adquirir un símbolo lingüístico durante la interacción social – en la que los niños y los adultos están haciendo cosas en el mundo y tratando, al mismo tiempo, de manipular recíprocamente su atención- requiere algunas manifestaciones especiales de esas habilidades, incluyendo la comprensión de las escenas atencionales conjuntas, la comprensión de las intenciones comunicativas y la capacidad de practicar la imitación con inversión de roles (Tomasello, 2005). A continuación expondremos las características de la cognición humana que permiten la emergencia y adquisición del lenguaje, entre otras cosas.

1.1 La cognición humana

Los seres humanos comparten con otros primates la mayoría de sus habilidades cognitivas y conocimientos, incluyendo tanto el mundo sensorio-motor de los objetos, con sus relaciones espaciales, temporales, categoriales y cuantitativas, como el mundo social de los otros miembros actuantes de su especie, con sus relaciones verticales (de dominio) como horizontales (de filiación). Todas las especies de primates emplean sus habilidades y conocimientos para formular estrategias creativas y perspicaces cuando surgen problemas en el ámbito físico o en el social. De acuerdo con la hipótesis de Tomasello (2005, 2007) los seres humanos presentan una eficaz adaptación cognitiva, exclusiva de la especie, que transformó el proceso de la evolución cognitiva. La diferencia fundamental entre la cognición humana y la de otras especies es la capacidad de participar con otros en actividades donde se comparten intenciones y objetivos. Esta capacidad de los individuos para identificarse con otros miembros de su especie les permite comprender que estos son agentes intencionales como ellos mismos, que tienen sus propias intenciones y su propia atención y, finalmente, que son agentes mentales como ellos mismos y tienen sus propios deseos y creencias. Esta adaptación surgió en algún punto particular de la evolución humana, posiblemente a causa de algunos acontecimientos selectivos genéticos y naturales.

La aparición del lenguaje está relacionada con la adopción de la postura erecta, que tiene dos consecuencias: por una parte, se liberan las manos, que se pueden ocupar en el uso de herramientas; por otra, se produce una modificación en la estructura de la laringe, que posibilita la emisión sostenida de diferentes sonidos. En segundo lugar, aumenta el sedentarismo y la participación en grupo. Su consecuencia es un aumento de la organización social, la necesidad de comunicarse y la estructuración de la realidad. A todos los factores anteriores se añade el aumento de masa cerebral. La suma de estas causas sirvió de plataforma para la aparición del lenguaje, lo que contribuye a enfatizar su vinculación con los cambios evolutivos de la especie, y por lo tanto, sus raíces biológicas (Hockett, 1971).

Estas capacidades cognitivas surgen en una etapa temprana de la ontogenia humana y posibilitan la creación de una cultura basada en símbolos. Tomasello (2005a, 2005b,

2007, 2008) ha expuesto en numerosos estudios cómo los grandes primates y algunos niños autistas comprenden los mecanismos básicos de las acciones intencionadas, sin embargo, no son capaces de participar en actividades que supongan compartir la atención y la finalidad (intencionalidad compartida). Además de formas de interpretación y aprendizaje cultural, también se precisa de una motivación específica para compartir con otros seres humanos estados psicológicos, formas exclusivas de conocimiento y evolución cultural que posibilitan la creación y el uso de símbolos, como los lingüísticos, así como la elaboración de normas sociales y creencias individuales para el establecimiento de instituciones sociales (Dunbar, 2007). Por consiguiente, los seres humanos poseen una capacidad biológica heredada para llevar una vida cultural, que actúa en escalas temporales mucho más breves que las de la evolución orgánica.

Esta diferencia cognitiva –la capacidad de identificarse con otros miembros de la especie- produce múltiples efectos porque da lugar a formas nuevas y singulares de herencia cultural. Comprender que las otras personas son, también, agentes intencionales, posibilita a) procesos de sociogénesis mediante los cuales muchos individuos crean en colaboración artefactos y prácticas culturales con historias acumuladas y b) procesos de aprendizaje cultural e internalización mediante los cuales los individuos en desarrollo aprenden a usar y luego internalizan aspectos de los productos colaborativos creados por otros miembros de la especie. Esto significa que las habilidades cognitivas de los seres humanos, propias y exclusivas de la especie son resultado de una diversidad de procesos históricos y ontogenéticos que son puestos en marcha por obra de la capacidad exclusivamente humana, biológicamente heredada, ya que la transmisión cultural es un proceso evolutivo relativamente común que permite a los organismos individuales aprovechar los conocimientos y las habilidades preexistentes de otros miembros de su especie. Este nuevo modo de comprender a otras personas cambió radicalmente la naturaleza de toda clase de interacción social, incluido el aprendizaje social, dando lugar a una forma singular de evolución cultural a través del tiempo histórico, cuando múltiples generaciones de niños en desarrollo aprendieron cosas diversas de sus predecesores y luego las modificaron de un modo que llevó a una acumulación de estas modificaciones, por lo general incorporadas en algún artefacto material o simbólico (Tomasello 2007).

Existen pruebas de que los seres humanos cuentan con modos exclusivos de transmisión cultural. Uno de los más importantes es que, con el tiempo, las tradiciones y los artefactos culturales acumulan modificaciones; se trata de la *evolución cultural acumulativa*, que actúa en escalas temporales mucho más breves que las de la evolución orgánica. Tomasello (2007, 2008) lo llama "efecto trinquete". Este proceso de evolución cultural acumulativa requiere no sólo invención creativa, sino también una transmisión social fiel que pueda actuar como trinquete, impidiendo el deslizamiento hacia atrás, de modo que el artefacto o la práctica modificados mantenga los cambios hasta que se produzcan otros en el desarrollo de las sucesivas generaciones. La evolución cultural acumulativa es pues, lo que explica muchos de los más notables logros cognitivos de los seres humanos. Esto permitió el desarrollo de herramientas novedosas que fueron mejoradas gracias a este efecto trinquete, ya que cada generación conservaba y añadía modificaciones, el recorrido de esta misma ruta de evolución cultural permitió la creación de símbolos para comunicarse y para organizar la vida social, no solamente símbolos lingüísticos, sino también artísticos, a estos factores se suma el surgimiento de nuevas formas de organización social. Así, la comunicación humana es posible en tanto que forma parte del aprendizaje cultural, para el que es esencial el aprendizaje imitativo y la capacidad de focalizar y compartir la atención con los otros.

La herencia cultural, el aprendizaje cultural y la línea cultural del desarrollo, se centra en fenómenos intencionales en los que un organismo adopta la conducta o la perspectiva de otro respecto de una tercera entidad. Estas líneas de desarrollo se entrelazan inextricablemente en una etapa muy temprana del desarrollo humano. La herencia cultural humana como proceso descansa sobre dos pilares: la sociogénesis, por medio de la cual se crean la mayoría de los artefactos y de las prácticas culturales, y el aprendizaje cultural, por medio del cual estas creaciones, así como las intenciones y perspectivas humanas que entrañan son internalizadas por los humanos en desarrollo. Por lo tanto, la sociogénesis y el aprendizaje cultural permiten a los seres humanos producir artefactos materiales y simbólicos (Tomasello, 2007).

Los seres humanos son capaces de aunar sus recursos cognitivos de un modo que no está al alcance de otras especies animales. Tomasello, Kruger y Ratner (1993, *apud*

Tomasello 2007) distinguieron el aprendizaje cultural humano de otras formas más difundidas de aprendizaje social, e identificaron tres tipos básicos: aprendizaje imitativo, aprendizaje impartido y aprendizaje colaborativo. Lo que hace posible estos tres tipos de aprendizaje cultural es una forma muy particular de cognición humana: “Los organismos individuales son capaces de comprender que los otros miembros de su especie son *semejantes a ellos*, seres que tienen una vida intencional y mental como la de ellos. Esta comprensión les permite ponerse en el lugar mental de otra persona, por lo que pueden aprender no sólo del otro sino a través el otro” (Tomasello 2007:16). Esta comprensión de que los demás son seres intencionales semejantes a uno es crucial para el aprendizaje cultural humano, porque los artefactos culturales y las prácticas sociales, ejemplificados de modo prototípico por el uso de herramientas y de símbolos lingüísticos, señalan invariablemente más allá de sí mismos, remiten a otras entidades externas: las herramientas remiten a los problemas que están destinadas a resolver, y los símbolos lingüísticos remiten a las situaciones comunicativas que están destinadas a representar. Por ende, para aprender socialmente el uso convencional de una herramienta o de un símbolo, los niños deben comprender por qué, con miras a qué finalidad externa, el otro está usando la herramienta o símbolo; deben comprender el significado intencional del uso de la herramienta o de la práctica social, es decir, cuál es la finalidad de los usuarios de esa herramienta o ese símbolo. De esta forma la comprensión de las relaciones que se establecen entre los artefactos y los seres que las utilizan constituyen los grandes asideros que posibilitan que en un tiempo relativamente breve, los niños de todas las culturas aprendan la lengua a la que están expuestos.

Para apreciar con mayor plenitud el rol de los procesos histórico-culturales en la construcción de la cognición humana moderna Tomasello (2007) propone atender su despliegue en tres marcos temporales distintos: a) en el tiempo filogenético, cuando los primates humanos desarrollaron su modo singular de comprender a los miembros de sus especie; b) en el tiempo histórico, cuando esta forma característica de comprensión social condujo a formas específicas de herencia cultural, integrada por artefactos materiales y

simbólicos que acumulan modificaciones a través del tiempo², y c) en el tiempo ontogenético, cuando los niños absorben todo lo que su cultura tiene para ofrecerles, y desarrollan en ese proceso modos únicos de representación cognitiva basada en perspectivas. En este trabajo nos centraremos en las transformaciones que suceden durante la ontogenia humana pues los niños son capaces de participar plenamente en la colectividad cognitiva ya desde los nueve meses, edad en la que comienzan los intentos por atender junto con sus congéneres y de aprender imitativamente de ellos y a través de ellos. Estas incipientes actividades atencionales conjuntas representan el surgimiento ontogénico de la adaptación cognitivo-social exclusivamente humana, que permite al niño identificarse con otras personas y, de esta manera, comprender que son agentes intencionales como él:

Esta nueva comprensión y estas nuevas actitudes constituyen la base a partir de la cual los niños ingresan por primera vez en el mundo de la cultura. El resultado es que cada niño que comprende sus congéneres son seres intencionales y mentales como él – es decir, cada niño posee la llave cognitivo-social necesaria para acceder a los productos cognitivos históricamente constituidos por su grupo social- puede participar en la colectividad conocida como cognición humana (: 19).

En este contexto, el lenguaje constituye una herramienta cultural que permite compartir la experiencia mediante símbolos. Los símbolos y construcciones lingüísticas evolucionan y cambian, acumulan modificaciones a través del tiempo histórico conforme los seres humanos los usan para comunicarse, deriva directamente de las actividades atencionales y comunicativas conjuntas que se originan en la comprensión de los otros como agentes intencionales. El lenguaje, tema del siguiente apartado, se sostiene en el andamiaje que le proporciona la cognición humana y requiere de la interacción social, la cual constituye su fin último.

1.1.1 El Lenguaje

El lenguaje es resultado de la interacción de factores biológicos, sociales, cognitivos y culturales, sustentados en la capacidad humana para crear una cultura basada en símbolos, la clase de desarrollo psicológico que se produce en ella tiene sus más grandes asideros en

² Frecuentemente se considera que el inicio de la historia está determinado por la aparición de la escritura, sin embargo, Tomasello se refiere con “tiempo histórico” al marco temporal en el que los grupos humanos se han desarrollado culturalmente, gracias a los procesos de sociogénesis y de la evolución cultural acumulativa.

un conjunto de capacidades cognitivas que surgen en una etapa temprana de la ontogenia humana, una de ellas es la evolución cultural acumulativa, cuyas características hemos presentado anteriormente. En este marco, el lenguaje se coloca como una de las habilidades cognitivas propias de la especie en la que han intervenido los mecanismos de la evolución cultural acumulativa y del reconocimiento del ser humano como un agente intencional que distingue esta misma habilidad en los otros y que le permite emprender, de la mano del otro, el aprendizaje imitativo. Tomasello (2007) explica que tal vez el lenguaje inició su desarrollo histórico en una etapa temprana de la evolución de los seres humanos modernos –hace unos 200.000 años-, y alcanzó así algo cercano a su actual nivel de complejidad antes de que los lenguajes modernos comenzaran a divergir de su prototipo.

Con base en la comparación de las formas de comunicación humana y la de otros animales se ha observado que éstas difieren, básicamente, en dos aspectos³. El primero, y el más importante, es que la comunicación lingüística humana es simbólica, es decir, se basa en convenciones sociales por medio de las cuales un individuo intenta compartir la atención o el estado mental del otro. Esta dimensión mental que dan los símbolos lingüísticos dota a este tipo de comunicación de un poder sin precedentes, ya que permite referirse y predicar diversos tipos de perspectivas sobre los objetos, los eventos y las situaciones. La segunda diferencia es que la comunicación lingüística humana es gramatical, esto quiere decir que los seres humanos utilizan símbolos lingüísticos que conforman un patrón, que los dota de significado. Con el tiempo, estas formas pueden adquirir significados diferentes que posteriormente se integran al mismo sistema, operaciones facilitadas por el *efecto trinquete* (Tomasello, 2007).

³ Los sistemas de comunicación de especies animales como las abejas, las hormigas, los delfines o los chimpancés, son generalmente, muy sofisticados, y van desde los ultrasonidos, hasta la segregación de sustancias químicas. Con estos sistemas los animales emiten mensajes que tienen una lectura precisa en las distintas comunidades a las que pertenecen, y de ellos extraen la información necesaria para tomar decisiones de adaptación al medio, avisar de situaciones de peligro o simplemente sobre la localización de alimentos. Los experimentos llevados a cabo con chimpancés indican que esta especie animal es capaz de manipular símbolos y aprender sistemas sencillos de comunicación ajenos a su especie. Sin embargo, durante el aprendizaje de una lengua natural, los chimpancés no parecen responder a la interacción con los datos del entorno. Si comparamos el lenguaje de los humanos con los sistemas de comunicación de otros organismos vivos, la diferencia fundamental entre ambos estriba en que la facultad del lenguaje permite a los humanos analizar su propio conocimiento y superar con creces el conocimiento lingüístico inicial del que parten, entre otras cosas (Diamond, 2007).

Determinados procesos sociales y culturales son parte integral y esencial de los caminos ontogenéticos de las más importantes y universales habilidades cognitivas de los seres humanos, en especial, de aquellas que son exclusivas de la especie. Esto se afirma respecto al lenguaje. La hipótesis es que la naturaleza perspectivista de los símbolos lingüísticos y el uso de éstos en interacciones discursivas, en las que se comparan y comparten explícitamente distintas perspectivas, proporcionan la materia prima a partir de la cual los niños de todas las culturas construyen las representaciones cognitivas flexibles y multiperspectivistas -y tal vez incluso dialógicas- que otorgan a la cognición humana gran parte de su potencial (Tomasello, 2007).

Los símbolos lingüísticos encarnan diversos modos de interpretar el mundo intersubjetivamente que se han ido acumulando en una cultura a través del tiempo histórico, y el proceso de adquirir el uso convencional de esos artefactos simbólicos y, por lo tanto, de internalizar esas interpretaciones transforma fundamentalmente la naturaleza de las representaciones cognitivas de los niños, los símbolos lingüísticos son convenciones sociales destinadas a inducir a los otros a interpretar alguna situación experiencial o a adoptar alguna perspectiva acerca de esta de un modo determinado. Los usuarios de los símbolos lingüísticos saben, pues, implícitamente, que cualquier escena experimental puede ser interpretada desde muchos puntos de vista distintos en forma simultánea, lo cual separa a esos símbolos del mundo sensorio-motor de los objetos en el espacio, y los sitúa en el ámbito de la capacidad humana de ver el mundo de cualquier modo que resulte conveniente para el propósito comunicativo del momento (Tomasello, 2007).

Así pues, hablar significa participar en un comportamiento en el que se interpreta el lenguaje a través de un conjunto de reglas, de conocimientos y de convenciones compartidas que subyacen no sólo a la comunicación verbal, sino también a las actividades sociales, que se establecen y mantienen mediante el uso del lenguaje.⁴ De esta forma se pone de relieve el hecho de que, al utilizar el lenguaje, las personas realizan al mismo tiempo varias acciones, ya que mientras las formas abstractas de las oraciones obedecen a reglas sintácticas que determinan su formación, los actos de habla siguen también una serie

⁴ El primer enfoque del estudio del lenguaje como acción tuvo su origen en la filosofía del lenguaje, que centró su atención en la dimensión social de nuestra actividad cuando producimos una emisión en algún contexto, es decir, cuando producimos un acto de habla (Van Dijk, 2000)

de condiciones específicas con respecto al contexto situacional del hablante, a sus intenciones, sus conocimientos y sus opiniones, pues determinarán, en buena medida, su adecuación, al relacionarse con aspectos pragmáticos que inciden en las expresiones que se seleccionan en función del interlocutor y en cómo se ajustan a la conversación. Estos aspectos determinan en gran medida la elección de la entonación, el léxico, el tipo de oraciones y su ordenación en los textos, pues dependiendo del contexto y de la intención con que se realice un acto de habla se elegirán los medios lingüísticos para alcanzar una función comunicativa determinada. Entonces, los elementos pragmáticos del lenguaje inciden en el resto de los componentes (Escandel Vidal, 2002). De esta manera se integra un espectro muy amplio de conocimientos y reglas lingüísticas, cognitivas y sociales, que se relaciona directamente con el contexto de uso social, y que serán adquiridos por los niños, mediante el proceso que describiremos a continuación.

1.2 La adquisición del lenguaje

El desarrollo cognitivo humano posee un carácter universal que se observa en algunas capacidades que siguen caminos evolutivos culturalmente específicos, con hitos igualmente universales, por ejemplo la AL. Todos los niños del mundo participan en la cognición social: se identifican con otras personas, comienzan a reconocer a los otros como seres intencionales y comienzan a comprender que ellos mismos lo son, participan con otras personas en actividades atencionales conjuntas; comprenden muchas de las relaciones causales existentes entre los objetos físicos y los acontecimientos; comprenden las intenciones comunicativas expresadas por otras personas mediante gestos, símbolos y construcciones lingüísticas; aprenden, mediante la imitación con inversión de roles a producir para otros esos mismos gestos, símbolos y construcciones, y elaboran, sobre una base lingüística, categorías de objetos y esquemas de acontecimientos. Estas habilidades cognitivas permiten que los niños pequeños comiencen a seguir de verdad la línea cultural de desarrollo, es decir, que comiencen a aprender culturalmente las habilidades, prácticas y ámbitos de conocimiento exclusivos de su grupo social. Los niños aprenden

aquello a lo que son expuestos y las distintas culturas los exponen a cosas diferentes. Cada niño adquiere conocimientos dentro de un contexto social y físico particular, estos conocimientos dependen casi totalmente de los que acumuló la cultura a la que pertenecen y de su “transmisión” a las sucesivas generaciones por medio de símbolos lingüísticos o de otras clases (Bowerman, 1982; Tomasello, 2005, 2007).

Los sistemas humanos de comunicación están constituidos por símbolos lingüísticos que son enseñados socialmente por medio del aprendizaje cultural, imitativo en un principio, el cual permite a los niños adquirir no sólo la forma convencional de un símbolo, sino su uso en actos comunicativos. Así, las formas cooperativas de comunicación humanas resultan fundamentales para el desarrollo de la infraestructura psicológica que permite la intencionalidad compartida. La adquisición de un lenguaje natural pone al alcance de los niños información importante desde un punto de vista cultural, ya que les permitirá socializar y conceptualizar diversos aspectos de su mundo, en el que las tradiciones, artefactos y aún el lenguaje, acumulan modificaciones. El proceso mediante el cual los niños adquirirán las convenciones utilizadas a su alrededor se prolongará durante varios años:

Young children must learn during their individual ontogenies the set of linguistics conventions used by those around them, which for any given language consists of tens of thousands, or perhaps even hundreds of thousands, of individual words, expressions, and constructions. The human species is biologically prepared for this prodigious task in ways that individuals of other species are not, of course, but this preparation cannot be too specific, as human children must be flexible enough to learn not only all of the different words and conventional expressions of any language but also all of the different types of abstract constructional patterns that these languages have grammaticized historically. It thus takes many years of daily interaction with mature language users for childrens to attain adult-like skills, which is a longer period of learning with more things to be learned -by many orders of magnitude- than is required of any other species on the planet (Tomasello, 2005:6).

Los modos de representación cognitiva que los niños desarrollan al aprender un lenguaje son únicos en el reino animal y proceden directamente de esas actividades atencionales conjuntas exclusivamente humanas. Cuando los niños procuran discernir la atención comunicativa que tiene el adulto al usar un símbolo particular en una escena atencional conjunta, y de ese modo aprender para sí mismo el uso convencional del símbolo lingüístico, advierten que esos instrumentos comunicativos especiales conocidos como símbolos lingüísticos, a un tiempo, intersubjetivos, pues los usuarios saben que comparten

su uso con otros, y perspectivas, en tanto incorporan los diferentes modos en que una situación puede ser interpretada con diferentes propósitos comunicativos.

En los niños, la adaptación para comprender que los otros son seres intencionales como los otros, se manifiesta alrededor de los 9-12 meses de edad, mediante la interacción de dos canales ontogénicos: 1) la vía general de los antropomorfos que permite interpretar a otros como seres animados, dirigidos por objetivos y agentes intencionales, y 2) una motivación única de nuestra especie, que nos impulsa a compartir con otras personas emociones, experiencias y actividades. El resultado evolutivo es la capacidad de los niños para construir representaciones cognitivas de estructura dialogística, gracias a las cuales pueden participar plenamente en la colectividad constituida por la cognición humana (Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll, 2005). Las primeras producciones simbólicas de los niños consisten en algunas clases de gestos, deícticos, por ejemplo, y de holofrases, así como expresiones coordinadas con otros en las mismas situaciones (Tomasello, 2005).

La situación intersubjetiva de aprendizaje imitativo sigue la siguiente ruta: yo aprendo a usar los medios simbólicos que otras personas han usado para compartir recíprocamente su atención. Al aprender así por imitación un símbolo lingüístico de otras personas, internalizo no sólo su intención comunicativa (su intención de conseguir que yo comparta su atención), sino también el punto de vista específico que han adoptado. Cuando uso ese símbolo con otras personas, controlo su despliegue atencional como función de los símbolos que produzco, y de este modo tengo a mi disposición tanto a) dos focos reales –el mío y el de mi interlocutor- como b) los otros focos posibles representados en otros símbolos lingüísticos que podrían ser usados en esta situación (Tomasello, 2007).

Por otra parte, Bruner (2007) señala que para que el niño reciba las claves del lenguaje, debe participar primero en un tipo de relaciones sociales que actúen de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso, en relación a una intención compartida, a una especificación deíctica y al establecimiento de una presuposición; y denomina a esta relación social *formato*. Así, la regulación de la atención conjunta es una de las principales tareas en la interacción con los otros, ya que establecer una perspectiva supone prever la dirección de la atención y proveer un marco de fondo. A partir de los

cuatro meses, el niño comienza a interesarse por los objetos, y éstos se incorporan a los intercambios comunicativos, dando lugar a una relación triangular que impregnará las diferentes actividades sociales, por medio de los formatos, en los que el adulto, de forma lúdica, va situando al niño en la zona de desarrollo próximo. Estos formatos tienen un papel decisivo en la AL. Para adquirir el uso convencional de un símbolo lingüístico, el niño debe ser capaz de determinar las intenciones comunicativas del adulto respecto de su atención y, a continuación, comprometerse en un proceso de imitación con inversión de roles en el que, al dirigirse al adulto, usará el nuevo símbolo del mismo modo y con el mismo propósito comunicativo con que lo usó el adulto al dirigirse a él (Tomasello, 2007).

Respecto a esta dimensión simbólica del lenguaje Bruner (1957) señala como características de este sistema, la capacidad de representar objetos y acontecimientos por medio de características formales entre las que destacan el distanciamiento y la arbitrariedad. De esta manera, una palabra no tiene por qué denotar un referente espacial o temporalmente contiguo a ella, ni guardar semejanza formal con él. Otra propiedad esencial del lenguaje es su productividad combinatoria. De modo que, podríamos decir que el niño sigue una ruta que lo lleva de lo icónico a lo simbólico, como lo muestra una serie de estudios y experimentos realizados por este autor con niños de 4 a 12 años.

El proceso de AL no sólo implica el dominio de la fonología, la semántica o la sintaxis, sino adaptar la producción del lenguaje a las demandas sociales y a las diversas situaciones comunicativas. Belinchón, Igoa y Riviére (1992) señalan que, al emplear el lenguaje en interacciones sencillas, los interlocutores ponen en juego un amplio conjunto de conocimientos compartidos, que según estos autores, versan sobre tres aspectos: 1) sobre el lenguaje mismo, los interlocutores conocen la gramática de su lengua para estructurar mensajes exitosos; 2) sobre el conocimiento del mundo; 3) sobre propiedades esenciales de los mundos intencionales internos, que es la capacidad de tener procesos mentales acerca de los procesos mentales de los otros y saber que ellos pueden hacer lo mismo a la inversa. Como observa Bruner (1986) los seres humanos deben venir equipados no sólo con los medios para calibrar las elaboraciones de sus mentes con respecto a las del otro, sino también para calibrar los mundos en los

que viven con los sutiles instrumentos de la referencia. En efecto, este es el medio por el cual conocemos otras mentes y sus mundos posibles.

Adquirir un lenguaje lleva pues, a los niños a conceptualizar, categorizar y esquematizar los acontecimientos de un modo mucho más complejo que si no estuvieran aprendiendo un lenguaje convencional. Estas representaciones y esquematizaciones de los acontecimientos añaden una gran complejidad y flexibilidad a la cognición humana. Un aspecto importante del papel que desempeña la AL en el desarrollo cognitivo es el constituido por las categorías, relaciones y perspectivas conceptuales incorporadas a las estructuras lingüísticas convencionales -desde las palabras hasta las metáforas, pasando por las construcciones sintácticas- con que los niños pequeños deben operar en las interacciones discursivas normales. Pero, además, el contenido semántico del discurso -aquello de lo que hablan, por turno, quienes participan en la interacción discursiva- expresa a veces interpretaciones de las cosas que difieren o incluso se contradicen (Tomasello, 2007).

Cuando los niños tratan de comprender actos de comunicación lingüística dirigidos a ellos recurren a ciertos procesos muy especiales de categorización y adopción de perspectiva conceptual. Las elecciones son determinadas, en gran parte, por la evaluación que hace el hablante de las necesidades comunicativas del oyente y de lo que ayudaría a lograr el efecto comunicativo buscado: qué clase de descripción es necesaria, con qué nivel de detalle y con qué perspectiva, para lograr una comunicación eficaz. Dado que los lenguajes operan principalmente por medio de categorías y esquemas, el lenguaje permite a los niños, entre otras cosas, adoptar simultáneamente múltiples perspectivas respecto de la misma entidad. Como podemos ver, la adquisición de cualquier lengua es el fruto de la interacción del aprendiz con una serie de estímulos lingüísticos que se encuentran en su entorno. La naturaleza de esta interacción es, por supuesto, personal y subjetiva, pero básicamente se puede decir que sólo puede producirse en un ambiente donde el uso de la lengua tiene una función comunicativa, que permite la interacción personal e integradora y favorece las relaciones sociales al respecto Tomasello afirma que:

Es indiscutible que la adquisición del lenguaje permite a los niños comunicarse con otros miembros de su especie e interactuar con ellos de un modo singularmente eficaz. El lenguaje es un medio de comunicación mucho más eficaz que la comunicación vocal y gestual de las otras especies de primates, aunque más no sea por la mayor especificidad y flexibilidad de referencia que permite.

Pero, en mi opinión, el proceso de adquirir y usar símbolos lingüísticos transforma, además, fundamentalmente la naturaleza de la representación cognitiva humana (2007:155).

Por lo tanto, la AL permite a los niños comunicarse con otros miembros de su especie, interactuar con ellos y transformar la cognición, elemento central que permite al individuo participar en su contexto social y en su cultura. El desarrollo de la habilidad narrativa se vincula con estas capacidades cognitivas, ya que el uso de sistemas simbólicos en situaciones dialógicas y el reconocimiento, propio y de los otros, como seres mentales, incide en la motivación que un agente cultural tiene para compartir, no sólo la atención, sino la experiencia expresada mediante una narración. El proceso de AL continúa más allá de la adolescencia, de tal manera que ahora se suele afirmar que el desarrollo lingüístico continúa permanentemente en un juego constante entre la competencia lingüística y la comunicativa (Inozemtseva *et. al*, 2010) como presentaremos en el siguiente apartado destinado a las características de las etapas tardías de la AL.

1.2.1 Las etapas tardías en la adquisición del lenguaje

El proceso de AL se inicia con los primeros balbuceos del niño y continúa a lo largo de la vida. Durante este tiempo se atraviesa por varias etapas de desarrollo lingüístico, todas con sus rasgos distintivos, pero con la característica común de expresar la necesidad de interactuar activamente con el mundo circundante. De ello dependerá la solidez del andamiaje que el niño construya para su comunicación (Serrá, *et. al*, 2000). Establecer etapas de desarrollo lingüístico y marcar linderos entre ellas fue medular en los estudios de adquisición de los primeros tiempos, afirma Barriga Villanueva (2002). Actualmente, se resalta la complejidad del proceso y los múltiples factores que en él intervienen. Incluso el concepto mismo de *etapa* ha ido tomando diversos giros, aunque conserva su carácter de guía para marcar fronteras de desarrollo. Lo más relevante es dar cuenta de los procesos de reestructuración o de emergencia de nuevas habilidades en el interior de esos estadios de transición (Bruner, 1966). Las etapas pueden variar considerablemente de acuerdo con los parámetros que las midan, la aparición pronta o tardía de un fonema, una palabra, una estructura o un tipo de discurso no depende

exclusivamente de su forma, se involucran también funciones y significados que se transforman con el tiempo y se van entramando con otros procesos comunicativos y pragmáticos. Por lo tanto, el mismo proceso apunta a hablar no solamente de etapas, sino de momentos críticos y de transición en los que pueden coincidir o no varios estados de organización dinámicos, ya que se orientan hacia el incremento, la diferenciación o la jerarquización de diversos fenómenos lingüísticos (Bruner, 1964).

De modo tal que la división del proceso de AL por etapas funciona más como una guía que permite seguir los linderos del desarrollo lingüístico que como un molde que abarque todos los complejos conocimientos que se adquieren, pues es difícil determinar tajantemente una “edad lingüística” que represente la totalidad del proceso (Sinclair, 1982). Algunas investigaciones situadas dentro del marco que se dirigió a descubrir los «universales de la adquisición del lenguaje» o las similitudes en la forma en que los niños adquieren el lenguaje, cualquiera que sea la lengua a la que están expuestos, identificaron por medio de la investigación minuciosa de diversas lenguas que niños de diferentes comunidades lingüísticas comienzan su desarrollo de forma notablemente parecida. Por ejemplo, Bowermann (1982), tras analizar los datos de niños que adquieren el inglés, el finés, el samoano y el lúo, concluyó que son muchas las similitudes translingüísticas en el desarrollo sintáctico temprano, pues parece haber varios puntos en común en el orden evolutivo en el que los niños de diferentes comunidades lingüísticas aprenden a combinar palabras para expresar por medio del lenguaje diversos conceptos relacionales. Esto se manifiesta en la presencia de modelos de construcción semejantes en las muestras comparadas del habla infantil de diferentes lenguas.

Durante los primeros años el desarrollo lingüístico de los niños ocurre a una gran velocidad y es muy diverso, pues en unos cuantos años los niños pasan de utilizar combinaciones de dos palabras a frases realmente complejas, de establecer interacciones en las que comienzan a compartir su atención con los otros a la descontextualización del lenguaje, lo cual se manifiesta en los cambios de sus capacidades conversacionales. Por lo tanto, este desarrollo es multidimensional y refleja el crecimiento cognitivo y socioemocional de los niños. Durante las etapas tempranas el niño alcanza el conocimiento básico del sistema de su lengua y se caracteriza por la rapidez del

proceso, pues se pasa de los primeros balbuceos a la construcción de estructuras cada vez más complejas. A su vez, es importante considerar que la cultura desempeña un papel indispensable en el desarrollo cognitivo durante la niñez temprana. Gran parte de los conocimientos específicos que se espera que los niños adquieran son transmitidos por medio de los símbolos convencionales de la cultura o de la enseñanza directa impartida por otras personas (Aguado, 1997; Baralo, 1999; Barriga Villanueva, 2002; Bruner, 1957; Serra *et. al*, 2000; Tomasello, 2007).

A través de diversos estudios experimentales Bruner (1964) observa que en los niños de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, el lenguaje desempeña un papel cada vez más importante como instrumento del conocimiento, pues comienza la transición de la representación icónica a la representación simbólica y: "moldea, enriquece e incluso sustituye a las primeras modalidades de procesamiento de la información en la infancia" (1964:70). La traducción de una forma simbólica de representación, con los consiguientes logros del distanciamiento referencial, la transformación y la combinación, despeja el camino hacia enormes posibilidades intelectuales, que se desarrollan conforme se van incorporando las innovaciones. La mayor parte de éstas son transmitidas al niño por los agentes culturales en forma de prototipos; al niño se le enseñan modos de responder, formas de ver e imaginar las cosas, y, lo que es más importante, formas de traducir su experiencia al lenguaje. Este autor afirma que el desarrollo del niño no es lineal, puesto que no avanza de manera uniforme y progresiva, sino a saltos en los que a cada rápido avance le sigue una etapa de consolidación. Estos saltos en el desarrollo parecen estar organizados en torno a la emergencia de ciertas capacidades, entre las que figuran las intelectuales, que funcionan como prerrequisitos, ya que es necesario que el niño domine una para que pueda avanzar hacia la siguiente. Es importante considerar este aspecto, pues ese proceso de consolidación puede ser señalado como esencial en las etapas tardías, que a continuación describiremos.

Aunque no hay una definición precisa de etapas tardías, hay un acuerdo más o menos tácito entre los psicolingüistas de relacionarla con su complejidad estructural, y de fijarla entre los seis y los doce años, edades polares en las que, en la mayoría de las

sociedades occidentales, se inicia y finaliza la educación primaria. De ahí que a esta fase también se le conozca como la de los años escolares, cuyo rasgo distintivo es el paulatino cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann, 2003, 2010; Owens, 2003; Tomasello, 2007).

Algunas características de los niños en estas etapas es que muestran una creciente capacidad para internalizar varias clases de reglas establecidas, es decir, muestran una creciente capacidad para autoregularse. Las pruebas disponibles indican que hacia los cuatro o cinco años, el equilibrio entre la tendencia de los niños a imitar a los demás y su tendencia a utilizar sus propias estrategias cognitivas creativas se ha alterado, pues a esa edad han internalizado muchos puntos de vista diferentes, principalmente a través del discurso lingüístico, lo cual les permite reflexionar y hacer planes por sí mismos de un modo más autoregulado, si bien las herramientas de que se valen para hacerlo son de origen cultural. En la interacción del aprendizaje, el niño comprende la instrucción del adulto (simula la actividad reguladora de este), pero lo hace en relación con su propia comprensión, lo cual requiere la coordinación de las dos perspectivas. La representación cognitiva que resulta es, por consiguiente, una representación no sólo de las instrucciones, sino también del diálogo intersubjetivo. A esta edad los niños son capaces de hablar sobre sus razonamientos y sus actividades de solución de problemas, lo cual facilita la enseñanza de otras tantas cosas, ya que esto refleja que han desarrollado ciertas clases de metacognición especialmente útiles: a) adquieren la capacidad de aprender y observar reglas específicas que los adultos les han enseñado para ayudarlos a resolver un problema intelectual, esto lo hacen de forma relativamente independiente; b) son capaces de aplicar reglas sociales y morales de manera autoregulada para inhibir su conducta, guiar sus interacciones sociales y planificar actividades futuras; c) comienzan a observar la impresión social que producen en otra personas, y por lo tanto, a manejar activamente esa impresión mediante actitudes que reflejan su comprensión de la opinión que otras personas tienen de ellos; d) empiezan a comprender y producir expresiones lingüísticas que refieren a estados mentales incluidos en otros como “ella piensa que yo pienso X”; e) comienzan a mostrar habilidades de metamemoria que les permiten formular estrategias planificadas en las tareas de memoria que requieren el empleo de recursos mnemotécnicos; f) presentan habilidades

de lectoescritura que dependen en gran medida de habilidades metalingüísticas que les permiten hablar sobre el lenguaje y de cómo funciona (Tomasello, 2007).

Estas etapas inician en lo que algunos autores consideran una edad frontera, ya que existe un período sensitivo para el desarrollo del lenguaje, sobretodo en el sentido gramatical y para aprender a leer y a escribir (Delfos, 2009). Los cambios no sólo ocurren a nivel lingüístico sino social, Karmiloff-Smith (1986) señala que los 5 años pueden ser considerados edad frontera, en términos psicolingüísticos, pues dicha edad no sólo implica el paso de la adquisición de estructuras morfosintácticas y de léxico al desarrollo de la complejidad oracional, sino que hay también un cambio de función de las categorías lingüísticas que va del nivel oracional al discursivo. Respecto a esto último, Hickman (1995) afirma que los progresos en la organización del discurso son tardíos, y que su producción y comprensión están interrelacionadas.

Alrededor de los 6-7 años el lenguaje adquiere un carácter totalmente socializado. El paso del lenguaje egocéntrico al socializado es producto de las interacciones con el adulto, así como de las confrontaciones con sus compañeros de edad (Serra *et, al.* 2000). Al inicio de los años escolares el niño se centra en el contenido informativo de lo que expresa, puntualizando aspectos locales, concretos y observables (Hess Zimmermann, 2010). Entre los ocho y diez años los niños se centran en la profundización de conceptos y el descubrimiento de nuevas dimensiones, lo cual se manifiesta en la forma de conversar, pues la idea que tienen del mundo se amplía, experimentan que el mundo es mucho más grande de lo que creían hasta ese momento. Incluso su entorno inmediato se extiende, en el sentido de que son capaces de desplazarse más lejos independientemente (Delfos, 2009). A medida que el lenguaje se va interiorizando y convirtiéndose en un sistema de reglas para organizar los acontecimientos, sobreviene un cambio en los principios asociativos que determinan la organización perceptiva por reglas cada vez más abstractas de agrupamiento de eventos fundadas en los principios de inclusión, exclusión y solapamiento, características básicas de todo sistema jerárquico (Bruner, 1964).

De forma tal que la esencia de estas etapas de transición es la reorganización de estructuras formales y de usos pragmáticos acordes al conocimiento del mundo que va

adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual. En este momento la lengua entra en un período de transformaciones dinámicas, las formas y funciones sintácticas se expanden y complejizan para entramarse con lo cognoscitivo y lo social. Esto lleva al niño a tomar un papel más activo y consciente en la construcción de su lenguaje. Los conocimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos se reflejarán tanto en el desarrollo de las habilidades discursivas como en el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje, gracias a la convivencia de lo oral y la lecto-escritura, la cual contribuirá a forjar en el niño la conciencia de su lengua (Barriga Villanueva, 2002).

En el siguiente apartado daremos cuenta del desarrollo discursivo experimentado en estas etapas, antes bien, es necesario destacar que el discurso es el resultado de la acción e interacción de una compleja jerarquía de actos distintos, como la producción de sonidos, la gestualización, la construcción de representaciones semánticas o la realización de actos de habla, todas ellas llevadas a cabo de un modo estratégico y contextualmente relevante, así como formas de interacción como la toma de turnos, la formación de impresiones, la negociación o la persuasión. De modo que el discurso está constituido por una oración o por un conjunto de oraciones relacionadas que constituyen un conjunto coherente y unificado, independientemente de su extensión, siendo así, una unidad de lenguaje en uso, que emerge de una relación sistemática entre el entorno social y la organización del lenguaje (Van Dijk, 2000).

1.2.1.1 El desarrollo discursivo en las etapas tardías

En la AL, el aprendizaje cultural siempre implica aprender a usar una forma simbólica de acuerdo con su función comunicativa convencional, justamente, la comprensión del discurso circundante en el cual está inserta una forma lingüística es, casi siempre, un aspecto esencial de la comprensión de su función comunicativa. Por lo tanto, aprender los usos funcionales de la lengua resulta fundamental, puesto que el lenguaje no es sólo un sistema para transmitir información que se limita a ser cierta o falsa. Emplear una lengua supone una amplia diversidad de actividades cognoscitivas que interaccionan con un

conjunto de factores biológicos. A su vez, dichas actividades se encuentran regidas por convenciones sociales y por el contexto en que se encuentran los hablantes. De modo que la adquisición del lenguaje implica ser sensible a esas reglas, convenciones y conocimientos compartidos, y disponer de un comportamiento lingüístico que se aduce a las mismas y que permite establecer relaciones entre reglas sociales y estructuras del lenguaje (Serrá *et al*, 2000).

En este contexto de interacción discursiva la cognición social en la niñez temprana presenta una progresión evolutiva continua en la comprensión de los otros, que incluye las siguientes etapas: 1) Agentes animados, en común todos los primates -infancia- 2) Agentes intencionales, en los comienzos de la ontogenia el niño comienza a experimentarse a sí mismo como un agente intencional, es decir, un ser cuyas estrategias conductuales y atencionales están organizadas por metas, y automáticamente atribuye esa misma condición a los otros seres con los que se identifica, este es un modo exclusivo de comprender a los otros miembros de la especie, que incluye la comprensión de la conducta dirigida a una meta y la atención de los demás -un año- y 3) Agentes mentales, la comprensión de que las otras personas no solamente tienen las intenciones que se manifiestan en su conducta, sino también pensamientos y creencias que pueden o no ser expresados y que puede diferir de las de las otras personas -cuatro años- (Tomasello, 2007). La evolución de la cognición social posibilita el desarrollo discursivo tan característico de las etapas tardías, pues la comprensión de que el otro es un ser mental se relaciona con la adecuación, paulatina, que el niño va haciendo de su discurso, no sólo al contexto de la situación comunicativa, sino también de acuerdo con su interlocutor. Es decir, se observa la capacidad creciente del niño para adaptar su discurso a las expectativas de su oyente, incluso, debe anticipar las reacciones que su discurso causará en su interlocutor. Cuando las perspectivas del niño y de su interlocutor divergen, la adaptación sensible a la perspectiva de otra persona es, para los niños pequeños, un logro evolutivo importante, que probablemente sólo puede tener cuando ya han adquirido la capacidad de comprender que la otra persona es un agente mental que tiene pensamientos y creencias propios. Es por esto que comprender el desarrollo discursivo con base en la evolución de la cognición social nos parece primordial.

El ámbito donde se produce un desarrollo lingüístico más importante durante la edad escolar es en el nivel pragmático, que presenta la interacción entre el lenguaje y la sociabilización. A medida que los niños amplían su red social, hasta incluir a personas que no son parte de su familia, van modificando su autoestima y su autoimagen, y se van haciendo más conscientes de las expectativas sociales (Owens, 2003). La escuela, en este momento, se convierte en el escenario medular del desarrollo lingüístico. El proceso de enseñanza y la convivencia con otras personas marca el cambio y la complejización de los contextos, pues el niño comienza a interactuar con otros niños y adultos. Para comunicarse con ellos requiere formas más elaboradas, por lo que, aumenta la complejidad de las estructuras lingüísticas y, a su vez, se acelera la madurez sintáctica del niño, ya que necesitará distinguir y emplear diversas relaciones entre oraciones y nexos que cohesionan y dotan al discurso de coherencia. La adecuación a diversas situaciones comunicativas propicia la ampliación del conocimiento del mundo y del contexto cultural, un nuevo manejo de la información y de otras reglas de socialización (Barriga Villanueva, 2002).

Después de analizar las narraciones producidas por un grupo de 24 niños y niñas de dos escuelas primarias, una pública y una privada, Hess Zimmermann (2010) concluye que a partir de los nueve años los niños concentran su atención en la forma del discurso, atendiendo a la adecuación de su texto al contexto social. Mientras que a los doce años los niños reparan con mayor atención en la función comunicativa del discurso, tanto en la organización jerárquica de los elementos como en su forma y contenido, de manera tal que el niño adecua su discurso a las expectativas de su interlocutor y de su medio social.

En estas etapas, el lenguaje oral continúa desarrollándose, pero los cambios no son tan evidentes como lo fueron durante los primeros años de vida. Después de los 6 años se aprende el manejo de la ambigüedad sintáctica. La capacidad de paráfrasis es adquirida en los últimos años de la educación primaria, lo cual les permite reformular oraciones, reflexionar y argumentar. La comprensión de los modismos y de las metáforas también es una de las últimas adquisiciones. Otras estructuras gramaticales de ontogenia tardía en el lenguaje de los niños son: el uso de distintas estructuras relativas, el uso del infinitivo como

sujeto, la voz pasiva; exclamaciones con *como* y *lo*, así como exclamaciones por causas pragmáticas (Inozemtseva *et. al*, 2010).

Los resultados obtenidos por un grupo de investigadores⁵ (Inozemtseva *et. al*, 2010) muestran que la edad tiene un efecto significativo en el dominio de la expresión oral, de la comprensión y la repetición. El análisis de las tareas que componen la prueba permitió observar que la edad explica más del 30% de la varianza de los resultados en la repetición de oraciones, denominación de imágenes, coherencia narrativa, longitud de las expresiones, seguimiento de las instrucciones y comprensión del discurso. Se observa que en los dominios relacionados con la expresión verbal, la longitud de la expresión, así como con la coherencia y la capacidad narrativa los cambios son mayores dependiendo de la edad. El análisis de los resultados puso de manifiesto, que entre los 5 y 16 años de edad existen aún cambios sustanciales en el lenguaje ligados a la edad y que estos son evidentes a través de la utilización de tareas tradicionalmente utilizadas en Neuropsicología. Más aún, el efecto de la edad es mayor en aquellas que corresponden a la expresión. Lo anterior muestra el desarrollo paulatino en la expresión oral que se prolonga hasta edades avanzadas de la niñez.

En la edad escolar continúa el desarrollo activo de la expresión oral en los niveles morfo-sintáctico, léxico, semántico y pragmático, a la par del desarrollo de otros procesos cognitivos tales como la memoria y el pensamiento abstracto. La productividad oral se encuentra en un proceso de desarrollo activo hasta la adolescencia. Por otra parte, el cambio del pensamiento funcional, ligado al contexto y al pensamiento abstracto, el cual permite la resolución de problemas sin necesidad de acudir a la práctica, continúa desarrollándose. La finalización de la conceptualización se observa en la adolescencia, aproximadamente alrededor de los 12 años de edad. En cuanto a la comprensión del lenguaje oral, tradicionalmente se pensaba que ésta terminaba su desarrollo en la infancia temprana o en la edad preescolar, sin embargo, los resultados que se han obtenido al aplicar pruebas de seguimiento de instrucciones y de comprensión del discurso muestran un efecto de edad importante. Por lo tanto, los cambios relacionados con la edad en la comprensión

⁵ Este trabajo tuvo como objetivo observar los cambios relacionados con la edad en la ejecución de tareas del lenguaje oral, tradicionalmente utilizadas en Neuropsicología, fueron evaluados 789 niños de 5 a 16 años de edad, colombianos y mexicanos.

del lenguaje se correlacionan positivamente con el desarrollo de la complejidad gramatical y pragmática del lenguaje expresivo (Inozemtseva *et al*, 2010).

Es así como podemos observar que el dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que confieren coherencia a los textos repercute en la construcción del discurso, ya que las formas adquiridas en etapas anteriores sirven a nuevas funciones y requieren una reorganización con el fin de conjuntarse en un único sistema abstracto. Por lo cual, su dominio ocurre durante los años escolares:

El camino que sigue el niño en el desarrollo discursivo a partir del qué (contenido) hacia el qué y cómo (contenido y forma) para terminar en el qué cómo y para qué (contenido, forma y función) habla de un proceso en el que intervienen simultáneamente una reorganización de conocimientos previos y una acumulación de capacidades lingüísticas cada vez más complejas, combinación encaminada hacia el perfeccionamiento de las habilidades que dan al lenguaje su último y fundamental sentido: el de herramienta vital para la comunicación humana (Hess Zimmermann, 2010: 163)

Con base en lo anterior podemos concluir que en estas etapas aumenta el conocimiento del lenguaje, a la vez que el uso comienza a influir sobre la forma y los usos. Asimismo, es de vital importancia señalar que el desarrollo experimentado durante la etapas tardías se cimienta en el de las habilidades cognitivas presentadas en este capítulo, pues al iniciar los años escolares, el niño ha estado sumergido por mucho tiempo en un contexto de interacción con símbolos lingüísticos y todo lo que esto representa (participación en eventos de atención conjunta, comprensión de los otros como seres mentales, la potencialización que la característica perspectivista que los símbolos lingüísticos aportan al desarrollo cognitivo humano, entre otros). Es necesario estudiar las etapas tardías a la luz del desarrollo de la cognición humana y de la adquisición del lenguaje, pues consideramos que el desarrollo discursivo que destaca en estas etapas es posible gracias a que el niño ya cuenta con la base que le proporciona el desarrollo cognitivo previo, sin duda, el ingreso a la escuela potencializa el desarrollo de las habilidades pragmáticas:

El niño que ingresa a la escuela se enfrenta con situaciones comunicativas desconocidas y con una diversidad de interlocutores nunca antes experimentada; entonces empieza a percatarse de que las creencias y los sentimientos de los otros son normalmente distintos a los propios. Lo anterior lo motiva a prender a anticipar la reacción del interlocutor y a organizar su discurso para incluir elementos que considera cubrirán sus expectativas. En otros términos, poco a poco asimila que debe existir una perspectiva compartida entre él y su interlocutor (Hess Zimmermann, 2010: 101).

En conclusión, el proceso de AL es un fenómeno multicausal y multidimensional cuya comprensión y estudio requiere del análisis de las variables que lo influyen y de las vinculaciones que se establecen al considerarlo como un fenómeno en el que interactúan un conjunto de factores biológicos, culturales y psicológicos, ya que en este sistema de comunicación humana convergen las condiciones materiales, la interacción social y el intercambio emotivo. De modo que el lenguaje surge por el desarrollo de capacidades motoras y sensoriales, el aumento de las habilidades de aprendizaje procedimental, incremento en el procesamiento de la información y las capacidades de construcciones jerárquicas, además de la interacción entre diversas capacidades conductuales (Reygadas y van't Hooft, 2008). En el proceso de AL convergen distintas dimensiones que posibilitan la utilización de un sistema lingüístico o desde otro punto de vista, la comunicación de la experiencia y la configuración de un mundo de significados compartidos con una comunidad. En el discurso confluye una gran riqueza de mecanismos lingüísticos que reflejan las necesidades pragmáticas y comunicativas de los niños. Por otra parte, el desarrollo lingüístico y cognitivo experimentado en las etapas tardías permite la construcción y transformación de la narración, que se nutre de la experiencia, la creatividad y la visión del mundo de los niños, este será el tema del siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. LA CAUSALIDAD EN LAS NARRACIONES INFANTILES EN LAS ETAPAS TARDÍAS.

“La comprensión de las clases de relaciones en general es, pues, la principal habilidad que distingue la cognición de los primates de la de los otros mamíferos. La comprensión de las clases de relaciones es un precursor evolutivo potencial de la capacidad cognitiva exclusivamente humana de comprender las relaciones intencionales que los seres humanos animados tienen en el mundo externo y las relaciones causales que los objetos inanimados y los acontecimientos tienen entre sí”

Michael Tomasello

El hombre construye y explica el origen del Universo con narraciones que lo sitúan en el mundo, que le resulta increíblemente misterioso, y que de esta manera intenta comprender. Compartir la experiencia con los otros a través de las narraciones es un quehacer cotidiano. Unir eventos con base en una perspectiva que nos lleva del presente en que se narra, al pasado en el que ocurren los acontecimientos rememorados, o al futuro que se imagina es una actividad que se compone de elementos diversos, no sólo en lo que respecta a los usos del lenguaje, sino también por la complejidad de las facultades cognitivas que se requieren. Una de ellas es la comprensión de la causalidad. Esta habilidad encuentra sus asideros en la cognición humana, se expresa en el lenguaje y vincula los eventos en la narración con base en el establecimiento de relaciones de causa y efecto. En este trabajo observamos la causalidad desde tres ángulos que convergen: a) Como habilidad cognitiva propia de nuestra especie b) Como cohesionador de los acontecimientos que se narran c) Como elemento lingüístico representado por las oraciones causativas. En la primera parte de este capítulo, expondremos la causalidad como habilidad cognitiva y su relación con la narración, que será descrita posteriormente y que ha interesado a la lingüística dado que ha sido considerada como una de las formas típicas y principales en las que aparece una gran cantidad de producciones lingüísticas.⁶ En la segunda parte abordaremos la narración en las etapas tardías, y, por último, presentaremos el desarrollo de las oraciones causativas en el habla infantil.

⁶ La narración ha sido analizada desde distintos enfoques teóricos como el estructuralismo, el formalismo, la gramática textual o más recientemente por los estudios de análisis del discurso (Contursi y Ferro, 2000).

2.1. La causalidad en la narración infantil

La comprensión de la causalidad en el aglutinante cognitivo da coherencia a la cognición humana en todo tipo de ámbitos de contenido especializado. El pensamiento causal requiere que el individuo comprenda las fuerzas determinantes que explican *por qué* en los acontecimientos externos una secuencia antecedente-consecuente particular se produce del modo en que lo hace, comúnmente, esas fuerzas determinantes no son fáciles de observar. La comprensión de que las fuerzas subyacentes causales o intencionales pueden ser inducidas por muchos acontecimientos antecedentes distintos parece ser exclusiva de los seres humanos. Con base en numerosos estudios, Tomasello (2007) llega a la conclusión de que los primates no humanos tiene muchas habilidades cognitivas relativas a los objetos y acontecimientos físicos –incluyendo la comprensión de las clases relacionales y de las secuencias básicas de acontecimientos antecedente>acontecimiento consecuente, pero no perciben o no comprenden las causas subyacentes que determinan las relaciones dinámicas entre esos objetos y acontecimientos. Si bien, los primates no humanos comprenden muchas relaciones de antecedente-consecuente en el mundo, parecen no comprender las fuerzas causales que gobiernan esas relaciones. De modo que no muestran la clase de flexibilidad de la conducta y la comprensión de los principios causales generales que los niños ponen de manifiesto desde una edad muy temprana cuando tratan de resolver problemas físicos. Por ende, lo que distingue la cognición causal de otros tipos es que esta forma de pensar requiere que el individuo comprenda las relaciones de antecedente-consecuente entre acontecimientos externos en los que ha participado directamente.

La hipótesis es que la capacidad exclusivamente humana de comprender los sucesos externos en función de fuerzas causales o intencionales surgió, en primer término, para permitir que los individuos predijeran y explicaran la conducta de los miembros de su especie, y luego fue utilizada para entender el comportamiento de los objetos inertes. Aunque los seres humanos se basaron directamente en la adaptación cognitiva exclusiva de los primates para comprender clases de relaciones externas, agregaron una modificación, pequeña pero importante, relacionada con fuerzas determinantes como las causas y las intenciones. Asimismo, tal como la comprensión de las clases de relaciones por los primates evolucionó en el ámbito social para comprender las relaciones sociales entre

terceros, la comprensión de la causalidad por los humanos evolucionó también en el ámbito social para comprender que los otros son seres intencionales, lo cual representa la primera ventaja, ya que la comprensión causal e intencional de los humanos tiene, pues, consecuencias inmediatas para la acción eficaz, dado que posibilita el descubrimiento de nuevas maneras de manipular o suprimir fuerzas determinantes. La segunda ventaja de la comprensión intencional y causal deriva de su importante función transformadora en los procesos de aprendizaje social. La comprensión de que la conducta de otras personas es intencional y/o mental hace posibles, de manera directa, ciertas formas muy eficaces de aprendizaje cultural y sociogénesis, y estas formas de aprendizaje social son directamente responsables de las formas especiales de la herencia cultural característica de los seres humanos (Tomasello, 2007), como hemos expuesto en el capítulo anterior.

Las ventajas competitivas del pensamiento intencional y causal permiten a los humanos resolver problemas de modo especialmente creativo, flexible y previsor. En muchos casos, permite al individuo predecir y controlar acontecimientos aunque su antecedente habitual no esté presente, si hay algún otro que puede servir para promover la fuerza determinante. La estructura global de los procesos de razonamiento involucrados en la comprensión de una situación causal física y una social son, en general, de la misma índole: acontecimiento antecedente >fuerza determinante> acontecimiento consecuente. Desde el comienzo, los niños hablan de escenas experienciales estructuradas por su comprensión, exclusiva de la especie, del esquema causal-intencional de los sucesos y las situaciones en el mundo (Tomasello, 2007).⁷

Como podemos observar, la comprensión del mundo físico por los niños se asienta en una sólida base: la cognición de los primates. Una de las habilidades más importantes de

⁷ Tomasello expone estas observaciones con base en el estudio que Brown, (1973 *apud* Tomasello 2007) realiza acerca de las escenas experienciales sobre las que los niños hablan más a menudo, las cuales son: a) la presencia, la ausencia y la recurrencia de personas, objetos y sucesos (hola, adiós, se fue, más, otro, basta); b) el intercambio y la posesión de objetos (dar, tener, compartir, mío, de mamá); c) el movimiento y la ubicación de las personas y los objetos (ir, venir, arriba, abajo, dentro, fuera, aquí, allá) d) los estados y cambios de estado de los objetos y las personas (abierto, cerrado, caer, romperse, mojado, pequeño, grande); e) las actividades físicas y mentales de las personas (comer, pasear, dibujar, abrazar, querer, mirar, hacer, ver).Es importante señalar que casi todos estos sucesos y estados son, en sí mismos, sucesos intencionales o causales, o bien, la culminación, el resultado o el movimiento de un acto causal o intencional que el niño está procurando que el adulto realice respecto del cuál está tratando de atraer su atención.

la cognición física es la comprensión de la causalidad. Esta habilidad se ha desarrollado porque los niños entran en contacto con ella en una matriz cultural y lingüística, aunque no es de origen sociocultural, en la que: a) se les suministra conocimientos específicos y modelos de pensamiento y explicación a través del lenguaje; b) operan con las estructuras del lenguaje, incluyendo las causales y las clasificatorias-relacionales (rol estructurante del lenguaje), y c) conversan sobre el mundo físico y su funcionamiento de un modo que induce a los tipos de adopción de perspectivas de los que dependen algunos de esos conceptos, relaciones frecuentes en el discurso (Tomasello, 2007). Es de esta forma como los niños poseen información recogida por otras personas y reciben sus enseñanzas sobre la causalidad en el mundo físico y sobre la mente en el mundo sociopsicológico.

La hipótesis básica es que los niños tienen la capacidad de comenzar a participar en el discurso con otras personas poco después de haber comprendido, a los doce meses, que estas son agentes intencionales. Sólo algunos años más tarde comienzan a comprender que son agentes mentales, porque para comprender que los demás tienen creencias sobre el mundo que difieren de las suyas, los niños deben entablar con ellos un discurso en el que esas perspectivas diferentes sean claramente perceptibles, tanto si se trata de un descuerdo como si se trata de un malentendido, un pedido de aclaración o un diálogo reflexivo. Esto no implica que otras formas de interacción con los demás o la observación de su conducta no sean importantes para la construcción de una teoría de la mente por parte del niño; se trata tan sólo de que el discurso lingüístico constituye una fuente particularmente rica de información sobre otras mentes. También debe señalarse que en el curso de la ontogenia, en una etapa más avanzada de la niñez, las amplias variaciones en el modo en que las distintas culturas invocan causas mentales de la conducta –que se manifiestan, tal vez, en la forma en que utilizan términos relacionados con estados mentales- comienza a evidenciarse en el razonamiento sociopsicológico de los niños. Una vez instalada la competencia cognitiva derivada de la comprensión intencional, los niños de las distintas culturas pueden aprender a usar esa competencia para construir una gran variedad de sistemas diferentes de explicación causal, que dependerán del sistema al que están expuestos en su cultura particular (Tomasello, 2007).

Los niños oyen constantemente descripciones de acontecimientos específicos en términos causales que ellos no hubieran sido capaces de construir por sí mismos. Así, incluso las expresiones más simples referentes a un cambio de estado como *Tú rompiste el vaso* o *Él limpió su habitación*, asignan una causa, o por lo menos un agente causal, al cambio de estado resultante. Esta clase de discurso atrae regularmente la atención de los niños hacia la posibilidad de que haya agentes causales que sean responsables de muchos tipos de acontecimientos físicos. Por supuesto, los adultos y los niños también hablan más claramente sobre las causas, y muchas de las explicaciones causales específicas que dan los niños derivan por transmisión de su discurso con los adultos. La adquisición de modalidades de explicación causal similares a las de los adultos en un ambiente cultural determinado, depende, en gran parte, de los intentos que durante la ontogenia realizan los niños con miras a entender las explicaciones causales de los adultos mientras participan con ellos en interacciones discursivas. Mediante este proceso los niños aprenden a estructurar la narración de historias y relatos en el discurso extenso de un modo que les confiere coherencia causal. Es importante observar que estas explicaciones similares a las de los adultos, que forman parte de la línea cultural del desarrollo, pueden a veces coexistir con la tendencia natural de los niños a explicar sucesos físicos en términos intencionales y de manera creativa (Tomasello, 2007).

Por otro lado, el lenguaje posibilita simbolizar y representar de modos diversos y complejos los acontecimientos, lo cual contribuye a que los niños perciban los sucesos de modos igualmente diversos y complejos. Los procesos lingüísticos contribuyen al desarrollo cognitivo de los niños en los dos ámbitos primarios del conocimiento elaborados desde la infancia: la comprensión de la acción sociopsicológica (intencional), la comprensión de los acontecimientos y las relaciones causales. Para los niños son una experiencia habitual las complejas construcciones lingüísticas de discurso en las que múltiples acontecimientos y situaciones simples se entrelazan en alguna narración. Generalmente, esto ocurre con uno o más participantes en los diversos acontecimientos y con vínculos causales o intencionales que dan a la secuencia total la coherencia racional que distingue una narración de una serie de acontecimientos aleatorios. Los niños aprenden a seguir la pista de los participantes a través de múltiples eventos y roles, a comprender y a usar las diversas palabras que los conectan *-así, porque, y, pero, dado que, sin embargo, a*

pesar de, etc.-. Las construcciones lingüísticas abstractas pueden ser usadas para ver una escena experiencial con base en diversos modos analógicos y metafóricos, pues las narraciones añaden más complejidad al enhebrar acontecimientos simples de un modo que requiere un análisis causal e intencional, ya que expresan distintos conocimientos y perspectivas. Este tipo de discurso conduce a los niños a espacios cognitivos más recónditos aún, puesto que les permite comprender que las perspectivas opuestas pueden ser conciliadas de algún modo. Hacia el final de la niñez temprana algunos tipos especiales de interacción lingüística y de discurso conducen a los procesos vitalmente importantes de autorregulación, metacognición y descripción representacional, que juntos llevan a las representaciones cognitivas dialógicas (Tomasello, 2007).

El conocimiento psicológico referido a la resolución de problemas relacionales y la capacidad para la “lectura” de mentes en el sentido de búsqueda de comprender e interpretar mentes culturalmente determinadas posee una estructura narrativa, puesto que la construcción cultural de la mente adquiere un formato narrativo. Según Bruner (1990), los logros en la comprensión de la mente que se producen a los 3-4 años forman parte del proceso general de aprendizaje por el cual los niños dan sentido al mundo social a medida que adquieren la capacidad para contar historias sobre él. A este respecto se ha llegado a demostrar la estrecha relación entre la comprensión narrativa de los niños y su destreza a la hora de emplear formas narrativas, con fluidez, en la ejecución de pruebas de teoría de la mente (Lewis, 1994). Por otra parte, es mediante las narraciones que los niños adquieren la visión del mundo que ha construido su comunidad, como lo señala Astington (1993:209-210):

Lo importante es que la narración no sólo dice lo que sucedió, sino que lo dice sobre un fondo de lo que normalmente sucede o de lo que debería haber sucedido, y desde un punto de vista particular [...] Así, al aprender a hablar, contando y oyendo historias en la vida cotidiana familiar, los niños aprenden lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, y cómo piensan y sienten las personas sobre ello. En otras palabras, adquiere la psicología popular de su cultura.

Desde el punto de vista del desarrollo se ha observado que, entre los 2 y los 8 años, los niños van dominando, gradualmente, la capacidad de elaborar narraciones que describen secuencias de eventos conectados causalmente. En el inicio, las narraciones de los niños de 2 a 3 años se caracterizan por enumerar un listado de acciones que no tienen ni una causa ni

una consecuencia (Serra *et, al.* 2000). La utilización de la causalidad implica que el hablante sea capaz de establecer relaciones entre los acontecimientos, con base en la comprensión, exclusiva de nuestra especie, que permite saber que los eventos se basan en las relaciones de causalidad, las cuales pueden ser expresadas por medio de las oraciones causativas.

Raffaele Simone (1992) afirma que las narraciones de los niños siguen una estructura cronológica lineal y que la causalidad es un elemento importante para la comprensión que el niño puede tener de una narración, ya que la mayor claridad de las relaciones causales le permite recrear, seguir y relacionar la historia, puesto que estas posibilitan conjeturar los acontecimientos que se desencadenarán. Así, la causalidad permite delimitar eventos en la cadena de sucesos que ocurren de forma lineal y proporcionar al niño un esquema eficiente para saber la dependencia entre los acontecimientos.

Con base en lo anterior podemos concluir que la causalidad es uno de los medios más sobresalientes para la estructuración de la experiencia, del recuerdo y del conocimiento. Por otra parte, la narración refleja el desarrollo cognitivo infantil, ya que, como podemos advertir, además de integrarse en la construcción de tramas organizadas, los eventos narrados se relacionan causalmente. Es preciso describir las acciones del protagonista y, a la vez, es necesario explicar las motivaciones, las circunstancias que posibilitan que acontezca una acción y no otra, y, además dar cuenta de los efectos que tienen sobre el protagonista y los otros personajes, como hemos visto, la posibilidad de realizar estas acciones es proporcionada por la facultad, exclusiva de la especie, de comprender y asignar la causalidad. En el siguiente apartado, presentaremos las particularidades de la narración, pues con base en su estudio comprenderemos con mayor profundidad la relación que establece tanto con el desarrollo cognitivo, como con el lingüístico.

2.1.1 La narración

Bruner (1988) sostiene que existen dos marcos básicos de pensamiento: un modo paradigmático y un modo narrativo. El modo paradigmático resalta la generalidad de las cosas, plantea relaciones causales, verdaderas o verificables, universales y a-temporales. El modo narrativo, en cambio, resalta las diferencias, las particularidades de las personas, el transcurso de los sucesos y de sus intenciones, no plantea la verdad sino la verosimilitud, la particularidad y sobre todo la temporalidad. Por medio de la aplicación de la modalidad narrativa del pensamiento se producen los relatos, las obras literarias, las crónicas históricas, entre otras. Se ocupa también de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y las consecuencias que aparecen en su transcurso, tratando de situar los sucesos de la experiencia en el tiempo y en el espacio. Como podemos observar, tanto la modalidad paradigmática como la modalidad narrativa brindan modos característicos y distintos de ordenar la experiencia, de construir la realidad, por medio de perspectivas que resaltan aspectos diferentes. Por lo tanto, como señala este autor, ambas son complementarias e irreductibles entre sí. Ignorar una a expensas de la otra hace perder la rica diversidad del pensamiento. Así pues, a través de la modalidad narrativa se atribuye significado a la experiencia humana mediante un proceso cognitivo que organiza la experiencia en episodios temporalmente significativos.

A partir del planteamiento de estas dos modalidades de pensamiento se señala que ambas tienen principios fundamentales propios, así como también propios criterios de corrección: “Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como medio para convencer al otro. Empero, aquello de que se convence es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida” (Bruner, 1988:23). Es pertinente resaltar estas observaciones, pues por medio de la narración se intenta recrear la experiencia vital. De ahí la gran importancia que tiene en su reconstrucción, acorde con la verosimilitud de los acontecimientos que son ordenados de manera arbitraria por aquel que intenta disponer el transcurrir de la vida cotidiana en un discurso conformado por enunciados que implican y otorgan causalidad.

Asimismo, adquirimos conciencia de nuestra existencia gracias a la capacidad de organizar y relacionar los acontecimientos que forman parte de ella. La narración es una consecuencia de las dimensiones espacio-temporales del Universo al que pertenecemos (Aznar, Cros y Quintana, 1993). A estas coordenadas se añade la dimensión personal de la autoconciencia, desde la que nos hacemos cargo de la realidad, transformándola. Estas tres coordenadas o emergencias de nuestro emplazamiento en el mundo, conforman las tres deixis básicas de nuestra existencia: “yo, aquí, ahora”. Desde ellas trazamos todas las demás. Tomando en cuenta estas coordenadas, podríamos decir que una narración es el entrelazado de acciones que realizan o padecen los actantes en el espacio y el tiempo, urdidas y tramadas por un narrador que introduce una perspectiva, un punto de vista, una focalización y modalización narrativa, para encarnar, finalmente, todo ello mediante códigos y soportes discursivos. Una narración no intenta imitar o mostrar la vida tal como es, sino representarla de forma estilizada, significativa y casual. Al narrar se organiza y reordena los acontecimientos seleccionados por el narrador, ubicándolos en la trama, la cual se caracteriza por el establecimiento de relaciones causales entre los sucesos narrados (Sanz-Magallón, 2007). Por tanto, la narración es una reelaboración de la experiencia que es ordenada de manera subjetiva por el narrador, quien concede significado a ciertos acontecimientos. Esto responde y expresa la necesidad humana de explicar el mundo mediante historias, como sucede con los mitos y leyendas que describen la creación y el origen del universo. La narración encarna la vital necesidad humana de proporcionar sentido y significado a la existencia y a la experiencia, esto es logrado por medio del lenguaje, de ahí la importancia de analizar este discurso y observar su desarrollo a la par del proceso de AL. Por medio de la narración se organizan los modos en los que pensamos e interactuamos unos con otros y comprende un enorme espectro de formas discursivas.⁸

La producción interactiva de la narración mantiene y transforma las relaciones que establecemos con los demás. Lo que pensamos de nosotros mismos y de los otros está influido por el contenido del mensaje de las narraciones realizadas en conjunto. Una

⁸ Con base en la literatura que aborda el tema de la narrativa hemos observado que este término se utiliza, o bien en un sentido restringido para especificar el género del relato, o bien en un sentido amplio para abarcar un vasto espectro de géneros que incluyen no sólo relatos, sino también los informes, las transmisiones deportivas o los noticiarios, planes y programas, entre otras cosas. Sin embargo, esas clasificaciones responden a criterios que cada investigador puede proponer (Ochs, 2000).

motivación de los narradores para iniciar sus discursos es la de elaborar junto con otros interlocutores cómo se sienten actualmente o cómo deberían sentirse acerca de algún elemento de una situación pasada. Esta motivación es parte de la búsqueda de vincular nuestras vidas personales con un horizonte más amplio de relaciones, lugares, objetos, ideologías, valores, y otros intereses humanos. Nuestras experiencias están repletas de enigmas y nosotros elaboramos narraciones para explorar con los demás estos misterios, lo cual permite la reflexión en común, no sólo sobre la significación de las experiencias particulares, sino también sobre la significación de la vida en los planos histórico, cultural y cosmológico. La narración es un medio discursivo para la exploración y resolución colectiva de problemas; también constituye un instrumento para construir identidades sociales y personales, pues permite a los miembros de una comunidad representar sucesos, pensamientos y emociones para reflexionar sobre ellos. Por tanto, es fundamental en la construcción de un yo, de un otro y de una sociedad. En este sentido la narrativa tiene la capacidad de ampliar y transformar la psique humana (Ochs, 2000). Los materiales con los cuales vamos construyendo esa narración de nosotros mismos son diversos. Un ejemplo de ellos es la cultura, como trama narrativa preexistente a nosotros, y en el cual nos desarrollamos o como una red de narraciones que se constituyen como sentido para un grupo humano. Larrosa (1995) señala que el poder de la narración para crear conocimientos en los sujetos que las elaboran y asimilan no está en función de su verdad, entendida como adecuación a un referente, sino de la plausibilidad o capacidad para mostrar la experiencia humana y para hacerla más inteligible.

Así pues, con base en las ideas desarrolladas por Bruner respecto a la importancia de las historias narradas por una cultura u otra unidad social, Tomasello (2007) afirma que las narraciones sirven para canalizar y moldear la cognición humana, pues las historias narradas por una cultura u otra unidad social como la familia, influyen en la manera como se ve a sí misma. Las versiones canónicas de una cultura relativas a sus orígenes, a sus héroes y heroínas, a los acontecimientos más importantes de su historia e incluso a los acontecimientos mitológicos son como son porque se relacionan con la clase de cosas que una cultura considera importantes, con la clase de explicaciones que valora y con la clase de interpretaciones que, por alguna razón, ha creado como convencionales y que repercutirá en la cognición de sus integrantes.

Nos experimentamos a nosotros mismos en el mundo del tiempo presente pero con un recuerdo del pasado y una ansiedad hacia el futuro, pues una de las características del género humano es que sus preocupaciones lo llevan a contextualizar el presente en relación con el pasado y el futuro, y a contextualizar el futuro en relación con el pasado y el presente. Son nuestros cuidados sobre el presente, y especialmente sobre el futuro, los que organizan nuestros recuerdos de hechos pasados: “La narrativa cumple la importante función de llevar el pasado a la conciencia del tiempo presente. La narrativa procura un sentido de continuidad de uno mismo y la sociedad. Pero acaso lo más trascendente sea el hecho de que las versiones narrativas de sucesos pasados nos ayudan a afrontar nuestro incierto futuro” (Ochs, 2000: 280). Por ello, esta autora señala que las narraciones referentes a sucesos pasados son también siempre narraciones sobre el presente y el futuro. En algunos casos, éstas suministran nuevos modelos, abren nuevas posibilidades para la forma de nuestra vida futura.

A partir de la narración se enfatiza la capacidad constitutiva que tiene el lenguaje sobre la experiencia humana, es decir, su capacidad para construir y sostener realidades, sean éstas de naturaleza individual, social o cultural. La narración ofrece a las personas, y más aún, a los grupos sociales, la posibilidad de construirse, de intentar describirse y explicarse a sí mismos para compartir experiencias significativas con otros. La relación entre la realidad y el sujeto siempre está mediada simbólicamente y articulada a través del lenguaje, ya que es a partir de éste como el sujeto establece su relación con los otros y con el mundo exterior. La narración se constituye como el gran vehículo para compartir experiencias vitalmente importantes:

Lo que somos, o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que nos contamos. En particular de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales. Por otra parte, esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna forma nos conciernen. Por último, esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas (Águila Zuñiga, 2005:124).

Las narraciones cuentan sucesos dignos de mención, puesto que ha ocurrido algo que el narrador considera sorprendente, perturbador o interesante. Más que descripciones de hechos, son interpretaciones de sucesos acaecidos, selecciones, antes que reflejos de la realidad y nacen de la capacidad de alejarse de los acontecimientos para organizarlos a

partir de la distancia, como si fueran sucesos remotos, y presentarlos en consecuencia. Así que una narración puede contar una experiencia personal y no es tan sólo un informe sobre un suceso pasado, es una enunciación derivada de la perspectiva personal de un participante real o potencial. La manera como se entrelazan los acontecimientos para formar narraciones coherentes, es lo que la distingue de una lista de hechos, pues éstos se estructuran en un esquema con sentido dentro de una secuencia de sucesos y circunstancias según las leyes de causa y efecto (Bruner, 1988; Tomasello, 2007; Aznar, Cros y Quintana, 1993; Ochs, 2000). Este aspecto es esencialmente relevante como hemos observado en este capítulo. Las relaciones entre dos o más acontecimientos diferentes son descritas de manera que se pone de manifiesto que existe un vínculo causal entre ellos. Las proposiciones que integran una narración se relacionan entre sí, y lo convierten en un todo unificado (Van Dijk, 2000). La información que se presenta en una narración es organizada por medio de patrones que permiten compartir la experiencia por medio del establecimiento de relaciones entre los sucesos, la claridad y pertinencia de éstas depende del narrador (Owens, 2003).

Independientemente de los contextos en los que surgen, de las modalidades mediante las que se expresan y de los géneros que las integran, las narraciones describen una transición temporal de un estado de cosas a otras, como se señala en los textos que intentan dar cuenta de las características de la narración, las cuales pueden hacer referencia a un tiempo pasado, presente, futuro, hipotético o cualquier otro modo culturalmente relevante de pensar el tiempo (Ochs, 2000). Esta transición temporal de la narrativa se representa lingüísticamente en la secuencia de dos o más cláusulas ordenadas temporal y causalmente, la sucesión lineal de los elementos lingüísticos no implica la misma relación de los acontecimientos en el plano lógico, sino en la organización secuencial y estructurada de los contenidos, pues la interpretación semántica de cada enunciado requiere, a su vez, de la interpretación de los que le anteceden y le siguen en la cadena textual, y también de la adecuación lógica entre el discurso y sus circunstancias contextuales (Perona, 2001). De esta forma, la sintaxis incorpora en su linealidad los elementos que junto con el significado y el contexto darán coherencia y cohesión a la narración. Es necesario precisar que la narración también se entiende como un género discursivo con características estructurales

específicas que atienden a los propósitos comunicativos y a los mecanismos significativos que hacen que cada texto funcione como unidad semántica.⁹

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos que el desarrollo de la narración precisa de las relaciones existentes entre los factores cognitivos, psicológicos, culturales y lingüísticos que repercuten en su configuración. Hemos mencionado que parte esencial de las narraciones son las relaciones causales establecidas por el narrador para poder representar la realidad de acuerdo con las formas relevantes dentro de su comunidad, proporcionadas por su cultura. Las relaciones causales, expresadas por medio de oraciones causativas, dotan a la narración de coherencia y cohesión, elementos fundamentales para el análisis de las narraciones infantiles que será el tema del próximo capítulo. Ahora, profundizaremos en el desarrollo de la narración en las etapas tardías.

2.2 La narración en las etapas tardías

En el capítulo I ya se han presentado las características principales de las etapas tardías del proceso de AL. Es preciso recordar que se relaciona con los conocimientos pragmáticos, discursivos y del mundo que el niño ha adquirido en años anteriores, caracterizándose por los cambios que se manifiestan en el uso del lenguaje, pues los niños han pasado de utilizar combinaciones de dos o tres palabras a la construcción del discurso. Por lo tanto, observamos que este desarrollo es multidimensional y refleja el crecimiento cognitivo y socioemocional de los niños (Owens, 2003).

⁹ De acuerdo con la Teoría de Género y Registro, las diferencias genéricas se basan en las motivaciones contextuales. Las definiciones lingüísticas de género se basan en su identificación como tipos relativamente estables de emisiones interactivas. Esto amplía dicho concepto hasta incluir tanto los géneros cotidianos como los literarios, ya sea en el lenguaje oral o en el escrito. Por otra parte, los géneros son definidos funcionalmente en términos de su propósito social. De esta forma, diferentes géneros corresponden a distintas maneras de usar el lenguaje para cumplir con diversas tareas culturalmente definidas, y los textos de distintos géneros son aquellos que realizan diferentes propósitos en la cultura. El reflejo lingüístico más importante de las diferencias de propósito es la estructura de las etapas mediante la cual se despliega el texto. Esta relación entre el contexto y el texto se concibe como probabilística más que determinística: es más probable que un interactuante que se proponga lograr una meta cultural particular inicie un texto de un género determinado, y que éste se despliegue de un modo específico, acorde con los propósitos que desee alcanzar (Eggs y Martin, 2000).

La capacidad de producir narraciones cambia y evoluciona con la edad. Algunos autores consideran que la producción de narraciones se inicia en torno a los 2 años y se completa a los 10-12 años, por lo que se trata de un proceso muy largo. Suele considerarse que consta de dos etapas. La primera abarca de los 2 a los 5 años y la segunda de los 6 a los 12 años. Los niños de 5 y 6 años producen muchos tipos diferentes de narración, sin embargo, el predominio lo ostentan las narraciones anecdóticas de naturaleza personal. Con respecto a los personajes y al contenido, los niños pequeños suelen hablar de las personas que forman parte de su entorno social más inmediato (padres, hermanos, animales domésticos). Posteriormente, el repertorio se va ampliando e introducen personajes nuevos: amigos, conocidos, personajes populares, héroes de la televisión, personajes fantásticos. Los personajes y su simbolismo psicosocial están influidos por sus experiencias personales que se adecuan con las normas y reglas que rigen su entorno social (Serra *et al*, 2000). Los niños aprenden a contar historias a partir de las que oyen en sus casas y en sus comunidades. Así pues, las narraciones de los niños reflejan la cultura en la que viven (Owens, 2003).

Antes de que los niños sean capaces de organizar una narración por sí mismos, cuentan con la experiencia que procede de su participación en el diálogo con los adultos. Si bien en los primeros tiempos la participación de los niños es muy puntual, paulatinamente dan respuestas más amplias, adecuadas a un tema determinado, y aportan, a la vez, información nueva y relevante (Serra *et al*. 2000). Applebe (1978) considera que entre los 2 y 3 años de edad se producen cambios importantes, pues comienzan a participar en la conversación al iniciar y establecer referencia a eventos temporalmente desplazados. Si bien, las primeras narraciones infantiles suelen ser conglomerados de eventos, personajes y temas sin coherencia, más adelante se convierten en narraciones organizadas en torno a un tema central. Aunque a esta edad los niños participan espontáneamente en la conversación acerca de eventos ubicados en el pasado reciente, aún dependen del andamiaje materno para hablar del hecho inmediatamente anterior, pues precisan de ciertos aspectos facilitadores, tales como el uso de rutinas conversacionales, marcas temporales adverbiales, expresiones hipotéticas y condicionales, o bien, las madres guían a los niños a participar en la conversación sobre el pasado anterior. Por otra parte, muchas veces existe un apoyo

contextual y discursivo sobre el que los niños basan sus referencias al pasado (Sentís, Nusser, Acuña, 2009).

Se ha observado que los niños de edades muy tempranas ya tienen un conocimiento general sobre los eventos organizados como esquemas (formas probables en las que inicia, se desarrolla y finaliza una rutina), los cuales han sido llamados *guiones*. Antes de la aparición de las primeras palabras, los niños tienen cierto nivel de comprensión de los eventos rutinarios, así como de la posición que ellos suelen ocupar en dichas acciones, recordemos las características de los *formatos* planteadas por Bruner (2007) y la importancia que Tomasello (2007) les concede como fuente de interacción social, como se ha mostrado en el Capítulo I. Se ha dicho que los guiones constituyen la base sobre la que los niños empiezan a organizar sus recuerdos conceptual y temporalmente. También se ha afirmado que el conocimiento que tienen los niños sobre las estructuras de acontecimientos influye en la manera como los sujetos recuerdan las historias y experiencias personales. Los *guiones* o *scripts* son definidos como la descripción de lo que suele acontecer en un evento determinado (Duchan, 1991). La importancia que se concede a los guiones como medio de representación y de organización del conocimiento que tienen los niños de su entorno y de los acontecimientos de la vida cotidiana se pone de manifiesto en un estudio de Nelson y Gruendel (1986) en el cual concluyen que los niños de 3 años representan ya acontecimientos que les son familiares puesto que tienen un conocimiento dinámico de su entorno en el que incorporan muchos aspectos del contexto social. Todos los elementos que forman parte de este conocimiento o representación -esquema, guión o *script*- están interrelacionados temporal, espacial y causalmente, por consiguiente, no se procesan individualmente sino en el conjunto que proporciona el esquema. Así pues, los niños utilizan el guión o *script* como una representación para mantener las conversaciones o describir y recordar los eventos pasados. Como se ha constatado, la mayoría de los niños son capaces de relatar lo que acontece en las actividades que les son familiares. Por ejemplo, pueden evocar todas las acciones que suceden por las mañanas cuando se despiertan y se visten, cuando van a una fiesta de cumpleaños o a comprar a un comercio.

Así, mientras los niños de 2 y 3 años pueden avanzar sin demasiados problemas, encuentran grandes dificultades para narrar retrocesos temporales. Por lo tanto, las historias

que cuentan los niños preescolares consisten en acciones que apenas incluyen la causa de los acontecimientos, y desde luego, muy pocos motivos de las acciones de los protagonistas. El objetivo de la narración parece ser la mera yuxtaposición (y entonces...y entonces...) más que la coordinación. Tales cambios ponen de manifiesto que los niños cada vez poseen un mayor conocimiento estructural de la historia, así como una comprensión cada vez más destacada de las necesidades de la audiencia.

Entre los 6 y los 12 años, las narraciones de los niños contienen cada vez más estados mentales, motivaciones y vínculos causales. Se ha observado que a los 4 años las historias que cuentan los niños presentan estados físicos y mentales con mayor frecuencia, mientras que a los 6 años describen más los motivos de las acciones. Las narraciones más complejas se caracterizan porque el elemento central se va desarrollando a medida que avanza la historia. Cada nuevo incidente va uniéndose a los anteriores para completar la imagen y añadir aspectos nuevos, mientras las relaciones causales se desplazan hacia el clímax. En edades posteriores, los niños ya incluyen acciones y estados físicos que originan el pensamiento, las emociones, el conocimiento, y los estados mentales de los personajes. Entre los siete y ocho años, aproximadamente, los niños empiezan a utilizar señalizaciones para el principio y para el final (“érase una vez”, “vivieron felices”, etc.), lo cual refleja mayor organización de la información. La longitud de la narración se incrementa, a la vez que se hace más compleja, gracias a la utilización de elementos sintácticos como las conjunciones, adverbios, diálogos, comparaciones, adjetivos y explicaciones causales. Aunque los acontecimientos inquietantes siguen siendo parte importante de la narración, los personajes tienden a mantenerse constantes durante la misma. Sin embargo, la trama todavía no está totalmente desarrollada. Después de los 8 años la trama de las narraciones de ficción se va haciendo cada vez más explícita y aparece una solución para el problema. Las narraciones de los niños de 10 años incluyen más estados físicos y mentales y menos acciones que las de los niños más pequeños. Las narraciones más expertas pueden constar de uno o de varios episodios. A su vez, cada uno puede contener el planteamiento de un problema o de un desafío y todos los elementos de la trama se encauzan hacia la solución (Serra *et al.* 2000). Como podemos observar, el desarrollo de narraciones en donde se establecen episodios que contienen relaciones causales es un proceso muy gradual. Al

principio, puede que la narración termine abruptamente una vez que se ha solucionado el problema, aunque no esclarezca en absoluto como se ha producido dicha solución.

A medida que las habilidades necesarias para producir un discurso se desarrollan, se manifiestan en construcciones cohesionadas, pues el conocimiento lingüístico y del mundo confluye en un discurso cada vez más coherente. Existen elementos del lenguaje que van apareciendo en las producciones infantiles cuya función es, precisamente, cohesionar e integrar el discurso. Algunos ejemplos son la anáfora, que ocupará el lugar de su referente en el texto, y la catáfora; la deixis situará espacios, tiempos y personajes en el texto; el uso de los pronombres; el uso de los artículos determinado e indeterminado para referirse a lo novedoso o a lo ya conocido; la selección del léxico semánticamente adecuado; el manejo de secuencias temporales que permitirá oscilar sin problema entre el pasado y el presente o entre todos los tiempos de la narración y la vida real (Barriga Villanueva, 2002). Por otra parte, la mayoría de autores que han trabajado sobre la narración coinciden al afirmar que alrededor de los 10 años, las narraciones comienzan a tener mayor organización respecto a la distribución de la información, a pesar de que la cantidad de episodios interactivos o incrustados que se pueden manipular a la vez es todavía limitada. Tanto la longitud de la narración como la cantidad de unidades temáticas presentes en las narraciones se correlacionan significativamente con la edad del narrador (Serra *et al.* 2000).

Se ha observado que la organización general de una narración realizada por un niño presenta dos estrategias para organizarla: el centrado y el encadenamiento. La primera consiste en unir entidades hasta establecer un vínculo temático. Si bien, no existen vínculos causales, es suficiente con establecer relaciones secuenciales. Estos vínculos pueden estar basados en la similitud o en la complementariedad de ciertas características. Los vínculos de similitud se establecen mediante atributos observables, como las acciones, las características, las escenas o las situaciones. Los vínculos complementarios consisten en relaciones conceptuales basadas en atributos abstractos de carácter lógico o en situaciones relacionadas mediante causas y efectos. El encadenamiento consiste en una secuencia de sucesos que comparten ciertos atributos y conducen directamente el uno al otro. Los niños empiezan a elaborar narraciones ficticias e inventadas entre los 2 y 3 años de edad, la mayoría de ellas se organizan mediante el centrado, pues suelen concentrarse en ciertos

momentos relevantes para el niño, algún tema que le preocupa o algo extraordinario. No existe un elemento central, ni una línea argumental, ni relaciones entre causas y efectos: la organización es de carácter aditivo y no temporal, aún no se establece causalidad en los acontecimientos. La mayoría de los niños de 6 años puede contar una historia sencilla o recordar un programa de televisión o una película, generalmente conectando una secuencia relativamente coherente de explicaciones. Sin embargo, una vez que empiezan la primaria las narraciones de los niños experimentan una serie de cambios: comienzan a incorporar términos de conexión causal para vincular acontecimientos mediante la utilización de elementos como *porque*, *por lo tanto*, *ya que*, entre otros, basándose en la incorporación de intenciones, emociones y pensamientos. Generalmente, hacia los seis años las narraciones empiezan a mostrar cierta coherencia causal (Owens, 2003). Este elemento será el tema central del próximo capítulo.

Los niños en las etapas tardías desarrollan, en general, la habilidad para estructurar coherentemente una narración oral con base en el conocimiento macrolingüístico, es decir, la habilidad para entramar jerárquicamente las estructuras narrativas de un relato oral y con base en el desarrollo de la habilidad para tomar, cada vez más, en consideración las expectativas del oyente durante la interacción, pues las narraciones orales consisten en un flujo ininterrumpido de lenguaje que pretende captar y mantener el interés del oyente. Un buen manejo de las estructuras otorga al texto una organización jerárquica que le da coherencia, además de que le permite al interlocutor comprender e involucrarse mejor con los eventos narrados. Como consecuencia, para que el niño pueda emplearlas de un modo apropiado es necesario que se percate, por un lado, de qué información comparte con su interlocutor y cuál es necesaria proporcionarle, y por otro lado, que considere las expectativas que tiene su interlocutor ante el relato. Todo lo anterior involucra la elaboración de un manejo entramado de estructuras cuya realización será un gran reto para el niño en edad escolar (Hess Zimmermann, 2003; Van Dijk, 2000). El desarrollo pragmático en un niño mayor supone que él pueda no sólo comprender comportamientos lingüísticos de otros, sino que pueda entrar en un continuo interjuego con sus creencias y deseos, intenciones y emociones, e incluso pueda influir en sus acciones; de ello depende toda una construcción social de la comunicación que será más exitosa en tanto que él mismo incremente su capacidad de tomar puntos de vista de los otros y entretejerlo con su

propia perspectiva (Barriga Villanueva, 2002; Owens, 2003). Como podemos observar, desde las más tempranas emisiones, el lenguaje infantil se caracteriza por ser un continuo movimiento de destrezas y estrategias en un proceso de profundos cambios, no siempre lineales o uniformes.

Pues bien, una vez realizada la exposición del desarrollo de la habilidad narrativa podemos observar la estrecha relación que establece con los conocimientos pragmáticos y su importancia en la evolución de las habilidades discursivas, en general, y de la narrativa en particular, vinculando así los conocimientos lingüísticos y del mundo que se manifiestan en el uso del lenguaje. La elaboración de narraciones requiere del dominio de varios principios pragmáticos para regular e intercambiar la información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que le confiera coherencia total al discurso. La capacidad de establecer relaciones causales en los acontecimientos que conforman una narración es esencial y se vincula, también, con el desarrollo lingüístico infantil en las etapas tardías del proceso de AL. La expresión lingüística de las relaciones causales por medio de las oraciones causativas depende, obviamente, de que el niño disponga ya de los recursos lingüísticos necesarios para expresarlas, su desarrollo será el tema siguiente.

2.2.1 El desarrollo de las oraciones causativas

Como introducción a este apartado realizaremos una somera descripción de las oraciones causativas. En el próximo capítulo revisaremos sus características estructurales, semánticas y funcionales con profundidad, tomando en cuenta las propuestas de la gramática funcionalista. En el grupo de oraciones causativas se agrupan construcciones que expresan una serie de nociones como: causa, finalidad, condición y concesión, que sirven para agrupar el conjunto de oraciones que permiten establecer relaciones causales. Por lo tanto, el ámbito de la causalidad abarca cuatro relaciones diferentes, como se observa en los siguientes ejemplos:

- a) El niño viene (efecto) porque le dan caramelos (causa)
- b) El niño viene (efecto) para que le den caramelos (causa final)
- c) El niño viene (efecto) si le dan caramelos (causa hipotética)
- d) Aunque le dan caramelos (causa inefectiva), el niño no viene (efecto)

En a) se presenta una oración causal en la que se expresa el motivo por el cual se realiza la acción del verbo principal; la causa es lo que produce un efecto o consecuencia. En b) observamos que se expresa el propósito o la finalidad con que se realiza la acción del verbo principal. Expresa la causa posterior, a diferencia de las causales que expresan la causa previa; la finalidad es una causa virtual e intencional. Podemos advertir que en c) la condición es una causa hipotética, es decir, la condición para que se realice la acción del verbo principal. Por último, en d) tenemos una causa negada o inefectiva, esto es, que no produce efecto y corresponde a una oración concesiva. Este último tipo de oraciones expresan una causa contraria, objeción o dificultad a pesar de la cual se realiza la acción del verbo. Como puede observarse, todos estos conceptos tienen su formulación en la expresión lingüística, y así, relacionamos de diversa manera dos contenidos, entendiendo uno como causa y otro como efecto (García, 1996).

Por otra parte, como apunta Barriga Villanueva (2002), durante mucho tiempo se afirmó en los estudios sobre adquisición del lenguaje infantil que el niño de seis años ya había adquirido la sintaxis de su lengua. Sin embargo, a raíz de nuevas investigaciones, se sabe que hay estructuras sintácticas que, o bien hacen su aparición tardíamente, o bien presentan ciertas peculiaridades en su manejo, que comprueban que el dominio sintáctico en algunos niveles de la competencia infantil aún es endeble, como sucede en el caso de las oraciones causativas. Debemos recordar que una de las características de las etapas tardías es que el énfasis se desplaza desde la forma del lenguaje a su utilización y su contenido. En las etapas tardías tiene lugar un incremento en el tamaño y la complejidad del repertorio lingüístico, así como en la utilización de éste para la conversación y la narración. Aunque en términos generales el desarrollo se hace más lento, los niños comienzan a utilizar las formas con mayor eficacia comunicativa (Owens, 2003). A lo largo de estas etapas sucede que el niño es capaz de producir un sinnúmero de estructuras sintácticas de complejidad

formal y semántica, cuyo significado no logra comprender cabalmente aún. Esto sucede con estructuras como las causativas, que suponen cierta madurez cognitiva que permite al niño desdoblarse y construir su significado total. Dicho lo anterior atenderemos a la aparición y al desarrollo de las oraciones causativas.

En la explicación del proceso de desarrollo de estas construcciones se enfatizan diversos factores desde los diferentes marcos teóricos. Entre ellos, se ha apuntado la importancia del desarrollo conceptual y la secuencia de desarrollo de las nociones semánticas implicadas en cada tipo de oración compuesta.¹⁰ También resalta el papel que el contexto conversacional o el discurso puede tener en el progreso hacia el uso de estructuras sintácticas complejas: parece que en las fases iniciales los niños se apoyarían en las producciones previas del adulto para formar las dos cláusulas que componen una serie de tipos de oración compuesta. Los factores de complejidad morfosintáctica, especialmente a la cuestión de la compleja correlación de formas, modos y tiempos verbales implicados en algunos tipos de oraciones compuestas y que los niños no dominan aún a estas edades también se han señalado como incidentes en este proceso.

Las oraciones compuestas aparecen en el lenguaje infantil alrededor de los dos años y medio. No obstante, los distintos tipos se irán incorporando en el lenguaje del niño de forma progresiva, de modo que es hasta los 4 años cuando las estructuras básicas de subordinación y coordinación se hallan consolidadas. También el uso de oraciones compuestas en su conjunto irá aumentando progresivamente con el tiempo. Respecto a la secuencia de adquisición de los diferentes tipos de oraciones que los niños llegan a producir en este margen de edad se pueden distinguir dos períodos: un primer momento en el que

¹⁰ Cuando hablamos de oraciones compuestas nos referimos a aquellas oraciones que incluyen dos verbos, y por tanto, dos cláusulas como mínimo, tanto a aquellos tipos de oración compuesta que incluyen conectores sintácticos, partículas para expresar relaciones de significado entre cláusulas (conjunciones de diversos tipos, pronombres relativos e interrogativos), como a los tipos que no los incluyen, lo cual ocurre en ciertos tipos de complementación, relativización y oraciones adverbiales donde la clase subordinada se realiza mediante una forma verbal no finita. Es decir, consideramos que una oración compuesta son todas aquellas que tienen más de un verbo, excluyendo auxiliares y formas verbales perifrásticas, excepto aquellas que están simplemente yuxtapuestas, sin marcarse la relación entre cláusulas ni mediante conectores ni mediante la correlación de las formas verbales. Así, las oraciones compuestas incluyen la coordinación, donde las oraciones que la constituyen están enlazadas por una conjunción coordinante, sin que ninguna de las oraciones sea jerárquicamente dependiente de la otra, y la subordinación, donde una oración está subordinada o depende de la otra.

aparecen las oraciones sustantivas, coordinadas, causales, relativas, finales y un segundo, a partir de los 3 años aproximadamente, en el que se empiezan a producir oraciones modales, condicionales y temporales.¹¹ Con base en lo anterior, podemos señalar que si bien, los niños de 2 y 3 años ya son capaces de dominar algunas oraciones causativas aún no producen narraciones causales coherentes, lo cual se relaciona con las afirmaciones realizadas acerca de las etapas tardías que se concentra en el refinamiento de los elementos lingüísticos adquiridos anteriormente. A su vez, hay una serie de tipos de oración compuesta que los niños producen habitualmente hasta edades posteriores a los 4 años, como las oraciones consecutivas, las comparativas, las locativas, las concesivas, cierto tipo de oraciones coordinadas y de relativo. Es decir, parece que hay oraciones que prestan especiales dificultades de aprendizaje para los niños, a juzgar por su tardía adquisición (entre los 6 y los 10 años); este es el caso de las oraciones comparativas, la coordinación adversativa y aquellas oraciones de relativo que implican uso del subjuntivo, que relativiza sintagmas preposicionales, o bien incluyen pronombres relativos diferentes al *que*. Por tanto, a los 4 años, los niños aún tienen un largo camino por recorrer antes de obtener un nivel de competencia en el uso de la coordinación y la subordinación (Serrá *et al*, 2000).

Es evidente que el desarrollo de la habilidad narrativa precisa del andamiaje del desarrollo sintáctico tardío. Como se señala en Serrá *et al*. (2000) éste ha recibido poca atención como puede observarse en la literatura sobre AL pues numerosos autores se han concentrado en la primera fase del proceso, de modo que para la mayoría de las lenguas, aunque especialmente para el inglés, hay un número considerable de estudios sobre el desarrollo de las primeras formas lingüísticas hasta la adquisición de la oración simple. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso del “salto” cualitativo y cuantitativo hacia la oración compuesta, por tanto, hay pocos intentos explicativos sobre cómo y por qué a partir de un determinado momento el niño es capaz de producir y entender estructuras sintácticas complejas. A pesar de esta escasez de estudios que aborden el desarrollo sintáctico tardío,

¹¹ Frecuentemente, los primeros tipos de oración compuesta que los niños producen son las oraciones coordinadas copulativas y las oraciones subordinadas sustantivas. Antes de eso, los niños, durante algún tiempo simplemente yuxtaponen oraciones que en el lenguaje adulto serían normalmente enlazadas con conectores. Por otra parte, parece que en los inicios de la producción de oraciones compuestas ciertos conectores se usan con más valores semánticos o funcionales que los que habitualmente tienen. Este es el caso de la conjunción coordinante *y*, y según algunos autores del conector *que*.

es posible establecer la descripción de la adquisición de este tipo de oraciones así como de diversas cuestiones, algunas con implicaciones teóricas importantes, sobre el modo en que se desarrolla la habilidad de producir oraciones compuestas de diversos tipos, cuestiones que aparecen de forma recurrente en la literatura debido a la falta de acuerdo que existe sobre ellas. Cabe señalar que la mayoría de dichos estudios se han realizado con niños anglófonos. En nuestra lengua, este es un campo poco explorado, pues se cuenta con escasos datos de algunos trabajos al respecto y, obviamente, lo es aún menos cuando se trata de lenguas indígenas.

La mayoría de los datos sobre el desarrollo de las oraciones compuestas en español provienen de estudios transversales como el de Aguado (1998) o Hernández Pina (1984), que abarcan las edades consideradas de aparición de las oraciones compuestas. No obstante, como no se trata de estudios del desarrollo de estas estructuras, solamente presentan información sobre el orden de aparición de los tipos principales de oraciones compuestas. Por ejemplo, Hernández Pina (1984) encuentra que los primeros nexos oracionales aparecen en el lenguaje del niño observado a los 25 meses de edad y son: *que*, para formar oraciones sustantivas de objeto y oraciones relativas, *y*, *porque*. A los 27 meses aparecen las coordinadas adversativas con *pero*. A los 28 meses, el niño empieza a producir coordinadas disyuntivas con *o*. A los 30 meses aparecen subordinadas adverbiales con valores finales. Y a los 36 meses las adversativas con *sino* y el resto de oraciones adverbiales: condicionales, comparativas, temporales y modales. La autora observa que, si bien a los 3 años el repertorio de las oraciones adverbiales estaba ya completo, el niño usaba este tipo de construcciones inadecuadamente. Hay que tener en cuenta que estos datos se refieren a la primera vez que el niño, Rafael, utilizó dichas formas y no a la adquisición de su uso productivo. Esto explica las discrepancias respecto a los resultados de otros autores.

En Serrá *et. al.* (2000) se advierte la relevancia de los factores cognitivos y semánticos en la adquisición de las oraciones compuestas y mantienen que el orden de adquisición de éstas depende de factores de desarrollo cognitivo, así como de la complejidad semántica implicada en los diversos tipos de oración compuesta. Existe también una hipótesis translingüística sobre la existencia de un orden fijo de adquisición de

los significados –de los diversos tipos de relaciones semánticas entre proposiciones u oraciones que los conectores codifican- independientemente del nivel de complejidad de las formas mediante las cuales son expresadas en diferentes lenguas. Estas formas encuentran una secuencia común de desarrollo de las nociones semánticas en las lenguas objeto de su estudio a pesar de los diferentes medios formales de expresión en éstas: primero, nociones de coordinación aditiva, antítesis (adversativa), secuencia y causalidad, relaciones temporales de simultaneidad, nociones condicionales, y, finalmente, relaciones temporales de anterioridad y posterioridad. Hacen hincapié en que las nociones de transpositor o conjunción son adquiridos antes que las formas.

Las subordinadas aparecen más tarde. Entre las primeras que se encuentran están las introducidas por nexos causales, temporales y locativos, según los datos de Ferreiro y Sinclair (1971). En estas frases, si la estructura superficial intercambia el orden real de los sucesos, los niños pueden tener dificultad para comprenderla, puesto que, al parecer, su nivel cognitivo y lingüístico impide la disonancia que se produce entre el hecho real y su expresión lingüística formal.

Clemente (1982, *apud* Serrá *et al.* 2000) realizó un estudio transversal con un *corpus* integrado por dos tipos de textos, narrativos y conversaciones, con sujetos de entre 2 y 6 años de edad y obtuvo como resultados que: hacia los 2 años se encuentran ya secuencias de oraciones con una unidad temática sin nexos gramaticales, oraciones yuxtapuestas. Entre los 2 y los 3 años de edad ya se encuentran oraciones compuestas, pero los niños usan los nexos oracionales con muchos más valores semánticos que los adultos, como en el caso de la conjunción *y* que se utiliza precozmente con valores causales, temporales, adversativos, etc. Posteriormente, entre los 3 y los 4 años de edad, la mayoría de los sujetos ya produce oraciones coordinadas adversativas, así como oraciones adverbiales causales y finales. Finalmente, no es hasta después de los 4 años cuando aparecen las oraciones adverbiales comparativas, condicionales, temporales y modales, así como las coordinadas disyuntivas con *o*. Por otra parte, la autora observa que, frecuentemente, los niños presentan gran dificultad en la conjugación del verbo cuando debe ir en modo subjuntivo como en el caso de las oraciones adverbiales finales.

Asimismo, los resultados del estudio transversal de Aguado (1998) muestran que el 41.6% de los sujetos de la muestra son capaces de utilizar oraciones coordinadas con *y*. El 58.3% produce algún tipo de oración subordinada. Según los datos de este estudio, las más frecuentes de entre las subordinadas son las de relativo, seguidas por las comparativas y las locativas, que los niños utilizan de forma poco exacta. A estos tipos de oraciones les siguen en frecuencia las subordinadas sustantivas, y las oraciones adverbiales temporales, causales, condicionales y modales. Estos datos coinciden con los de los estudios comentados anteriormente, confirman la regularidad hallada respecto al uso poco frecuente de las oraciones adverbiales en edades tempranas y, por tanto, de tardía aparición en el lenguaje infantil. El desarrollo de este tipo de construcciones, coinciden con la observación de que las oraciones condicionales, modales, comparativas, temporales, y probablemente las disyuntivas, se adquieren tarde y se usan con menor frecuencia. Esta observación se ve confirmada por los resultados expuestos por Gili-Gaya (1972) en su estudio con niños entre 4 y 11 años, pues afirma que en las edades preescolares entre los 4 y los 7 años ya se observan todos los usos de las oraciones compuestas más frecuentes en el discurso de los adultos. Encuentra un uso muy escaso de las subordinadas condicionales, seguido de las causales y de las de relativo.

Los resultados obtenidos por el grupo de investigación, encabezado por Aparici (*apud* Serrá *et al.* 2000) muestran que la proporción de oraciones compuestas aumenta con la edad de forma prácticamente lineal y constante a lo largo del período estudiado, de manera que, si bien en los inicios, para el conjunto de los niños, la frecuencia de uso es muy baja, a los 4 años este tipo de oraciones constituyen alrededor del 14% de las producciones declarativas. Estos autores sitúan el momento de aparición de las oraciones compuestas a la edad promedio de 2;6, aunque hay bastante variación individual en las edades de aparición, de modo que algunos de los niños de la muestra ya producen este tipo de producciones a los 2;0. Los autores observan, al igual que otros, la adquisición secuencial de las oraciones compuestas. Concretamente, en cuanto a la secuencia de adquisición de los diferentes tipos de oración compuesta, los datos de esta autora sugieren la existencia de un primer período, entre las edades de 2;4 y 2;9 años, en el cual aparecen las oraciones sustantivas, coordinadas, causales, relativas y finales, en ese orden, y un segundo período de los 2;10 en adelante, en el cual aparecen las oraciones modales,

condicionales y temporales, también en ese orden. Esta observación de que el primer grupo de oraciones compuestas se adquiere antes que el segundo se ve corroborada si, además de considerar la edad media de aparición de cada tipo, se toman en cuenta las secuencias individuales de adquisición. De modo que podemos observar un orden en la secuencia de adquisición característico de las oraciones compuestas. Asimismo, este grupo de investigadores sugiere que hay una regularidad en las secuencias de desarrollo observadas para los diferentes tipos de oración compuesta: los niños empiezan a producir cada tipo mediante una determinada realización estructural o a partir del uso de un nexos o conjunción determinado, dándose posteriormente una expansión a otras posibles realizaciones o subtipos, sin llegar a adquirir antes de los 4 años de edad una serie de usos o variedades. Sin embargo, este orden varía respecto al seguido por niños hablantes de lenguas diferentes como el inglés.

Por otra parte, parece ser que la frecuencia de uso de los diversos tipos de oración compuesta -temporales, modales y condicionales- no representa, en ninguna de las edades observadas, más del 10% de las producciones compuestas. Las más frecuentemente producidas por los niños en casi todos los períodos de edad son las oraciones sustantivas, coordinadas y causales. Así pues, se observa un paralelismo entre la frecuencia de uso y la edad de aparición de los distintos tipos de oración compuesta. Los tipos producidos con mayor frecuencia a lo largo de este período son los que se adquieren antes y los menos utilizados son los que aparecen más tardíamente -temporales, condicionales y modales- Aparici *et. al*, (*apud Serra et al*, 2000).

Con base en lo anterior podemos advertir que la mayoría de los autores coinciden en señalar que las primeras oraciones compuestas aparecen en la mayoría de niños entre los dos y medio y los tres años. No obstante, los diferentes tipos van apareciendo de forma secuenciada, de modo que ciertas formas no son adquiridas hasta después de los cuatro años. Una cuestión diferente es a qué atribuyen o cómo explican los diferentes autores esta secuencialidad y el hecho de que determinadas estructuras no se hallen en el repertorio lingüístico antes de los 4 años. Algunas de las explicaciones que se dan se relacionan con procesos de maduración y con una cuestión de crecimiento léxico. Otros, apelan al efecto del lenguaje que se dirige a los niños o, por ejemplo, a la frecuencia de ocurrencia de las

diversas conjunciones en el *input*. Otros más, se refieren a factores relacionados con el nivel de desarrollo cognitivo o de complejidad semántica y sintáctica.

Como se ha señalado, los niños entre los 2 y 3 años comienzan a dominar la capacidad de relacionar unas oraciones con las otras, expresando diversos tipos de relaciones de significado entre ellas, y marcando dependencias jerárquicas de unas respecto a las otras mediante los recursos que para ello le ofrece el lenguaje a través de la construcción de oraciones compuestas, aunque también se puede expresar relaciones semánticas complejas entre proposiciones sin hacer uso de marcadores explícitos para ello. De hecho, se podría considerar que los niños llevan ya algún tiempo haciéndolo antes de adquirir los nexos de subordinación y coordinación de oraciones y otros mecanismos para producir oraciones complejas.

Los estudios sobre oraciones causativas han hecho hincapié en que los niños tienen dificultades con los conectores causales, debido a la complejidad cognitiva y semántica de las nociones de causalidad. Los datos que se muestran en el estudio de Aksu (1978 *apud* Serrá *et al.* 2000) muestran una secuencia de desarrollo respecto a la expresión de la causalidad. La primera expresión de relaciones causales, entre las edades de 2;0 y 2;4, se realiza mediante la yuxtaposición de dos proposiciones sin ningún conector. Alrededor de la edad de 2;4 aparecen los primeros conectores, sin constituir aún subordinadas. Finalmente, alrededor de los 3 años empiezan a aparecer conectores causales que implican subordinación sintáctica, así como la diferenciación entre relaciones causales y temporales, y la transformación de relaciones causales concretas en relaciones abstractas.

Según los datos que presenta Owens (2003) un poco después de los tres años aparece la conjunción *porque*, ya sea de manera aislada o vinculada a una oración simple. Dado que los niños de 3 y 4 años tienen dificultades para relatar acontecimientos que han ocurrido de manera no secuencial, tienden a responder a las preguntas que se les hacen sobre la causa de los mismos atendiendo a los resultados y no a las causas. La conjunción *porque* tiende a utilizarse inicialmente para señalar la causalidad psicológica, o afirmaciones sobre la intención de alguien. Hacia los 5 años, la mayoría de los niños pueden utilizar este tipo de oraciones aunque su completa comprensión se alcanza en los años escolares (Serrá *et al.* 2000). Aprender a comprender y a utilizar *porque* no es una

tarea fácil como puede parecer. Los niños no sólo tienen que comprender la relación que se establece entre dos acontecimientos, sino también su secuencia temporal, la cual no tiene que ser necesariamente la misma que presenta la oración, como se muestra en el siguiente ejemplo: *Fui porque me lo pidieron*. El hablante fue invitado antes de que realmente acudiera, la oración presenta la secuencia en el orden inverso. Al principio, los niños tienden a confundir *porque* con *y* o con *entonces*, utilizando los tres términos de una manera similar. Tanto en la comprensión como en la producción, los niños preescolares parecen seguir una estrategia basada en el orden de la mención. Aunque la relación causal parece comprenderse antes de los 7 años, la comprensión del orden de los elementos en la oración parece avanzar con más retraso. La comprensión de *porque* no se desarrolla hasta aproximadamente los 7 años de edad, por lo que su comprensión genuina debe esperar hasta los 10 u 11 años. De forma similar, *porque* y *si* expresan una relación positiva entre las dos cláusulas, mientras que *aunque* expresa una relación negativa. En general, cuanto más positiva sea la relación, más fácil de comprender es la conjunción, dicha afirmación coincide con las ideas de Simone (1992) respecto a la linealidad de los acontecimientos y las dificultades que esta representa para su comprensión. Por lo tanto, *porque* se comprende antes que *si* y *aunque*. La conjunción *porque* expresa tanto una fuerte creencia como una relación positiva. Pero otras conjunciones expresan relaciones diferentes, tanto *porque* como *aunque* presuponen que el hablante considera que las proposiciones son verdaderas (Owens, 2003).

Respecto a las oraciones finales, Aparici *et al.* (*apud* Serrá *et al.* 2000) muestran que prácticamente todos los niños de la muestra empiezan a producir este tipo de oraciones en la forma preposición+ SV (no finito: infinitivo) antes que en la forma *para que*, aunque esta última forma no es producida por todos los niños de la muestra.

Por otro lado, si bien la mayoría de los estudios longitudinales afirman que las oraciones condicionales son escasas en el lenguaje de los niños menores de 5 años, hay estudios que muestran que, si se les da el contexto conversacional adecuado, los niños de tres años ya producen este tipo de oraciones. Para este tipo de oraciones, también habrá que esperar a que los niños dominen la correlación de los tiempos verbales. Serrá *et al.* (2000) sitúan la aparición de las oraciones condicionales alrededor de la edad de 3;6. Por lo que

tiene que ver con la concesión se ha observado que este tipo de conector no es dominado, sino hasta edades avanzadas, algunos estudios experimentales indican que niños de siete a diez años tienen aún problemas para comprender y producir este tipo de oraciones.

En último término es preciso señalar que con base en los estudios expuestos anteriormente, los niños que conforman esta prueba y que presentan un rango de edad entre los 6 y los 12 años ya han adquirido las oraciones causativas, así como las bases que permiten desarrollar narraciones que expresen la coherencia causal. Es nuestro propósito dar cuenta de ese ulterior desarrollo, tomando en cuenta los conocimientos pragmáticos y discursivos que confluyen en las narraciones. Sin olvidar que, como apunta Hess Zimmermann (2003) las investigaciones de los últimos años han hecho evidente que el niño todavía adquiere una serie de habilidades lingüísticas después de los cinco años e incluso hasta muy avanzada la adolescencia. Estos descubrimientos se deben a que se ha dejado de ver el desarrollo del lenguaje como una suma de estructuras y elementos nuevos, para entenderlo como un proceso de reorganización constante de los conocimientos adquiridos en etapas anteriores. Si bien el niño posee casi todas las estructuras de su lengua al cumplir los cinco años, esto no significa que ya domina por completo sus usos y funciones.

Para concluir, recordemos los puntos esenciales que se han expuesto en este capítulo y que se relacionan con el análisis de las narraciones infantiles que presentaremos. Una de las habilidades cognitivas propia de nuestra especie es la comprensión de las relaciones de antecedente-consecuente entre acontecimientos externos en los que ha participado directamente un individuo, es imprescindible la comprensión de que estas responden a fuerzas subyacentes causales o intencionales que pueden ser inducidas por muchos acontecimientos antecedentes distintos. La adquisición de modalidades de explicación causal similares a las de los adultos en un ambiente cultural determinado, depende, en gran parte, de los intentos que durante la ontogenia realizan los niños con miras a entender las explicaciones causales de los adultos mientras participan con ellos en interacciones discursivas. Mediante este proceso los niños aprenden a estructurar la narración de historias y relatos en el discurso extenso de un modo que les confiere coherencia causal. La utilización de la causalidad implica que el hablante sea capaz de establecer relaciones entre los acontecimientos, con base en la comprensión que permite saber que los eventos se

basan en las relaciones de causalidad, las cuales pueden ser expresadas por medio de las oraciones causativas. Por lo tanto, la causalidad es uno de los medios más sobresalientes para la estructuración de la experiencia, del recuerdo y del conocimiento, como se observa en la narración.

Por otra parte, hemos presentado la narración como un discurso que nace de la humana necesidad de expresar y compartir la experiencia con base en las formas culturales que proporcionan los recursos para transmitirla, también constituye una forma de pensamiento que permite crear o transformar lo real y lo imaginado por medio del lenguaje. De modo que, una narración es el entrelazado de acciones que realizan o padecen los actantes en el espacio y el tiempo, urdidas y tramadas por un narrador que introduce una perspectiva, un punto de vista, una focalización y modalización narrativa, para encarnar, finalmente, todo ello mediante códigos y soportes discursivos. Más que descripciones de hechos, son interpretaciones de sucesos acaecidos, selecciones, antes que reflejos de la realidad y nacen de la capacidad de alejarse de los acontecimientos para organizarlos a partir de la distancia, como si fueran sucesos remotos, y presentarlos en consecuencia. La manera como se entrelazan los acontecimientos para formar narraciones coherentes, es lo que la distingue de una lista de hechos, pues éstos se estructuran en un esquema con sentido dentro de una secuencia de sucesos y circunstancias según las leyes de causa y efecto.

Asimismo, hemos observado que la capacidad de producir narraciones cambia y evoluciona con la edad. A medida que las habilidades necesarias para producir un discurso se desarrollan, se manifiestan en construcciones cohesionadas, pues el conocimiento lingüístico y del mundo confluye en un discurso cada vez más coherente. Existen elementos del lenguaje que van apareciendo en las producciones infantiles cuya función es, precisamente, cohesionar e integrar el discurso. Los niños en las etapas tardías desarrollan, en general, la habilidad para estructurar coherentemente una narración oral con base en el conocimiento macrolingüístico, es decir, la habilidad para entramar jerárquicamente las estructuras narrativas de un relato oral y con base en el desarrollo de la habilidad para tomar, cada vez más, en consideración las expectativas del oyente durante la interacción. Como podemos observar, desde las más tempranas emisiones, el lenguaje infantil se

caracteriza por ser un continuo movimiento de destrezas y estrategias en un proceso de profundos cambios, no siempre lineales o uniformes.

A lo largo de estas etapas el niño es capaz de producir un sinnúmero de estructuras sintácticas de complejidad formal y semántica, cuyo significado no logra comprender cabalmente aún. Esto sucede con estructuras como las causativas, que suponen cierta madurez cognitiva que permite al niño desdoblarse y construir su significado total. En último término es preciso señalar que con base en los estudios del habla infantil expuestos anteriormente, los niños que conforman esta prueba ya han adquirido las oraciones causativas, así como las bases que permiten desarrollar narraciones que expresen la coherencia causal.

Por lo tanto, la narración refleja el desarrollo cognitivo infantil, ya que, como podemos advertir, además de integrarse en la construcción de tramas organizadas, los eventos narrados deben relacionarse causalmente. Es preciso describir las acciones del protagonista y, a la vez, es necesario explicar las motivaciones, las circunstancias que posibilitan que acontezca una acción y no otra, y, además dar cuenta de los efectos que tienen sobre el protagonista y los otros personajes, como hemos visto, la posibilidad de realizar estas acciones es proporcionada por la facultad, exclusiva de la especie, de comprender y asignar la causalidad.

CAPÍTULO III. *ANDAMOS CUENTÁNDO*: ANÁLISIS DE LA CAUSALIDAD EN LA NARRACIÓN INFANTIL EN LAS ETAPAS TARDÍAS.

En este capítulo presentaremos el análisis de las narraciones partiendo de la interrelación que se establece entre el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en las etapas tardías. En la primera parte, expondremos las características y los elementos en los que el desarrollo y los cambios que se observan en las narraciones son más representativos. Hemos analizado aquellos componentes que requieren para su uso del desarrollo previo de ciertos mecanismos lingüísticos, como la coherencia, que se vale de la sustitución de la información conocida con frases nominales o pronombres, del uso de adverbios y fórmulas para situar la acción y de la jerarquización de la información, que se relaciona con principios pragmáticos como la inferencia y el reconocimiento de las necesidades del oyente. También hemos integrado el análisis de la intencionalidad, que se relaciona con la capacidad de reconocer a los *otros* como seres mentales, pues este elemento, estimado como uno de los hitos más relevantes, no sólo dentro del proceso de AL, sino del desarrollo cognitivo de nuestra especie, como postula Tomasello (2007), es relevante en la elaboración de las narraciones en tanto que se relaciona con la construcción de personajes a los que se les reconocen intenciones y con la mayor presencia de los propios estados mentales dentro de las narraciones, así como con la creciente capacidad que muestra el niño para expresar la conciencia que va formando sobre su propia experiencia.

En la segunda parte, presentaremos el análisis de la causalidad como un elemento del desarrollo cognitivo y lingüístico mediante el que se otorga coherencia y cohesión a la narración. En este trabajo elegimos analizar, específicamente, la expresión de la causalidad en las oraciones causativas en términos de la *coherencia causal* que permite la construcción de un entramado discursivo en el que los eventos narrados son ordenados y vinculados dentro de una secuencia de sucesos y circunstancias en función de los vínculos causales que existen entre ellos, elemento indispensable en la construcción de una narración. Ahora bien, comenzaremos presentando la metodología que sirvió de base a este trabajo.

3.1 Metodología

En esta investigación se desarrolló un estudio transversal para obtener datos de distintos momentos de las etapas tardías, razón por la cual, la edad fue el criterio que se utilizó para elegir a los participantes, con el objetivo de conocer las transformaciones más sobresalientes en las narraciones y en el uso de la causalidad en las etapas tardías. La muestra está conformada por doce niños y niñas con quienes se formaron tres grupos, cada uno integrado por dos niños y dos niñas que se encuentran en distintos momentos de las etapas tardías: al inicio (seis años), en un punto intermedio (nueve años) y al final (doce años).¹² De este modo se han obtenido datos que permiten observar, comparar y contrastar las diferencias en las narraciones producidas por niños de diferentes edades. El grupo constituido por los niños de 6;0 será denominado Grupo A, el de 9;0 Grupo B y el de 12;0 Grupo C, en lo consiguiente nos referiremos a ellos de esta manera. También se buscó la producción de cuentos y anécdotas personales con la finalidad de indagar acerca de las diferencias entre estos tipos de narración.

Con cada uno de los niños se llevó a cabo una conversación semidirigida en un contexto de juego, buscando la naturalidad y espontaneidad de la conversación y del habla del niño. Las actividades que se realizaron tuvieron como propósito la producción de narraciones de dos tipos: cuentos y anécdotas. Durante la conversación semidirigida con los grupos A y B se utilizó un juego llamado “En un castillo del cuento”, este material consta de la ilustración de un jardín, que funciona como escenario, y de un conjunto de figuras adheribles que representan personajes de diferentes cuentos (brujas, reyes, magos, dragones, ranas, gatos, peces, etc.), el propósito de este juego fue que cada niño eligiera y pegara los personajes que le gustaron en la ilustración para que con ellos pudiera construir la narración de un cuento, las cuales fueron la base para otras que los niños fueron introduciendo espontáneamente dentro de la conversación. Cabe señalar que los niños se mostraron muy participativos y dispuestos a crear este tipo de narraciones. Para la producción de anécdotas se utilizó un juego con tarjetas que tienen imágenes de niños

¹² Los niños que participaron en esta investigación se desarrollan en una comunidad en la que se habla náhuatl y español. La descripción de la comunidad a la que pertenecen puede consultarse en el Apéndice A. Una breve presentación sobre la situación de bilingüismo, realizada con base en la aplicación del *Cuestionario Sociolingüístico* del INALI, puede revisarse en el Apéndice B.

realizando diversas actividades (corriendo, jugando, comiendo, durmiendo), una vez que se les mostraba este material se les preguntaba sobre sus actividades cotidianas: ¿tú qué hiciste ayer?, ¿qué hiciste en el recreo? o ¿qué hiciste en las vacaciones? Con estas preguntas se buscó que las acciones narradas se situarían en un pasado cercano y en un pasado más lejano, pensando que esto podría modificar la narración. Con el grupo C se utilizó un tablero con casillas y un grupo de tarjetas, cada una correspondía a una pregunta o a una indicación como las que se hicieron a los otros dos grupos, por ejemplo: cuéntame un cuento, qué hiciste ayer, qué hiciste en el recreo, entre otras.¹³ En todos los casos, se aprovecharon los temas propuestos por el niño. Estas fueron las actividades que se llevaron a cabo para obtener las narraciones que analizaremos en este capítulo.

3.1.1 El *corpus*

El *corpus* está constituido por narraciones orales de cuentos y anécdotas personales producidas por seis niños y seis niñas de 6;0, 9;0 y 12;0 años. La duración de las grabaciones es de 30 a 40 minutos. Una vez que se realizó la transcripción ortográfica de la conversación se seleccionaron las narraciones que se hallaban en ella. Se tomaron como narraciones aquellos textos cuyo propósito fuera la recreación de los acontecimientos pasados, futuros o probables, vinculados causalmente de acuerdo con la perspectiva del narrador (estos criterios ya se han presentado en el capítulo II). Se buscó que no sólo fueran enumeraciones de acciones inconexas, sino que los acontecimientos estuvieran vinculados por relaciones de causalidad. A continuación presentamos algunos ejemplos, si bien, todos recrean acontecimientos pasados, en el primero y en el tercero, se presenta una enumeración de acciones, en tanto que en el segundo éstas presentan coherencia causal, por lo tanto, de acuerdo con lo que se ha expuesto en este trabajo, sólo clasificamos como narración el segundo ejemplo:

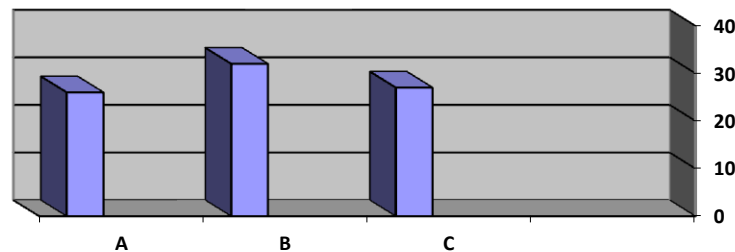
¹³ Las diferencias en las dinámicas se debió a que los niños de 12 no se sentían muy atraídos con los mismos materiales que los de 6 y 9, esto lo pudimos observar cuando se les mostró el material por primera vez.

Después el hada también ya, ya, ya, ya se revolvió y después se fue en una tina y después que ya se anochaba el y después el, y después todos los animales siempre se andaban, andaban, andaban dormidos. [A]

Llegó Florecín a platicar las cosas del dragón y la bruja para que comieran un poco de pastel. Llegó la reina, la reina muy enojada porque quería el dragón quemar el castillo del rey y ahí estaba Florecín cuando llegó a su casa. [A]

Cuando al inicio nos formamos luego, y cantamos, marchamos, luego nos paramos acá, a cantar el himno nacional y luego otra vez avanzamos y luego ya este, al final ya, este, nos formamos y todos y luego hablo el doctor y luego ya los maestros nos dijeron la que entráramos al salón con todos nuestros compañeros. [C]

Una vez que se seleccionaron todas las narraciones se clasificaron con base en los criterios de edad y del tipo de narración: cuentos y anécdotas personales, cada una de ellas tiene características particulares que presentaremos a continuación. Dentro de las conversaciones de los tres grupos se encontraron 85 narraciones, de las cuales 51 corresponden a anécdotas y 34 son cuentos. Posteriormente se seleccionaron y analizaron los fragmentos en los que hay oraciones causativas, cuyas particularidades presentaremos en otro apartado. En la gráfica No. 1 mostramos la distribución de las narraciones en los diferentes grupos de edad, cabe resaltar que en el B encontramos niños con una gran habilidad para narrar, lo que se refleja en su ventaja cuantitativa:



Gráfica No. 1. Distribución de las narraciones por grupo edad.

3.1.1.1 El cuento

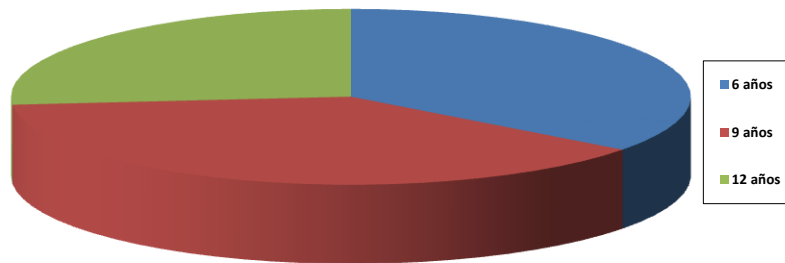
El cuento es una forma de narración que se caracteriza por ser de extensión breve y por tratar un suceso significativo y excepcional. Respecto a la estructura narrativa, tomaremos las características consideradas como prototípicas de este género: introducción, nudo y desenlace (Lacarra, 1999). Los cuentos pueden partir de historias conocidas con

anterioridad, o bien, ser creados por el narrador, ambos se basan en los conocimientos previos que el niño tiene sobre la estructura de la narración. En el caso de los cuentos que se basan en otros, el discurso es organizado sobre la base de una trama y una estructuración ya dadas, a partir de las cuales se reconstruye la historia. La idea de secuencia temporal es fundamental desde un punto de vista psicolingüístico, puesto que la transición del “aquí y el ahora” al “allá y el entonces” es signo de un desarrollo lingüístico y cognitivo avanzado (Barriga Villanueva, 2002). La estructura del cuento –introducción, nudo y desenlace- es seguida por los niños de todos los grupos de edad, sin embargo, la diferencia fundamental estriba en la habilidad que cada uno tiene para organizar el discurso coherentemente con base en la trama conocida y recordada. En este tipo de narraciones el niño está fuera de la acción, es sólo el narrador, no el experimentante. En los siguientes ejemplos observamos que el narrador está fuera de los acontecimientos presentados, la presencia de personajes fantásticos (brujas, magos, dragones, osos) que realizan acciones sobrenaturales, y el despliegue de la acción siguiendo una trama conocida, características de este tipo de narraciones:

Iba sólo una bruja, se encuentra una florecitas y un pino y el castillo y un mago y después llegaba el mago y le decía: “¿Quién hizo esta cosa? ¿Tal vez sea una bruja? ¿No será el rey o el gato?”. El dragón estaba tratando de quemar el castillo del rey y el señor este ¿Cómo se llama? mmm Florencino. Florencino iba por las calles encontrando a la bruja, se escondió sobre un árbol, volando hasta el arcoíris. [A]

Una niña se perdió en, en el bosque y encontró una casa de los tres osos y luego entró a la casa, se sentó en, en una silla grande y dijo que estaba muy dura, luego en la mediana y dice y dijo que no alcanzaba, luego en la chica y se rompió todo. Luego fue a una mesa que estaban tres platos, uno era del papá oso y uno de la mamá osa y, y el otro era del osito y luego probó la sopa del plato grande y dijo que estaba muy caliente, y luego la del mediano y dijo que estaba bien fría y la de la chica dijo que estaba muy delicioso y le dio mucho sueño, entonces se fue a dormir, subió por una escalera y se acostó en la cama, dijo que estaba muy duro, en la otra también y en la chica dijo que estaba bien cómodo y se quedó dormida, cuando llegaron los osos se enojaron mucho y encontraron a, a la niña, se despertó, dice que salió corriendo y los osos se rieron mucho, ahí termina. [C]

Los cuentos representan el 40% del total de las narraciones. En el grupo B se concentra el 35% de los cuentos, en el grupo A el 38%, por último, el 27% en el grupo C, como se muestra en la siguiente gráfica:

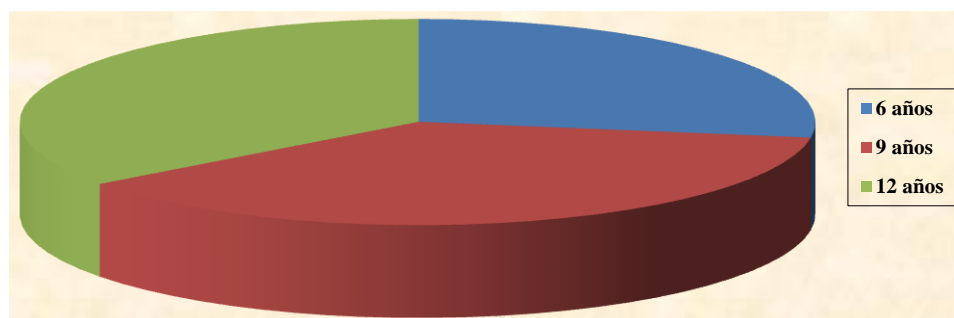


Gráfica No. 2. Cuentos por grupo de edad.

3.1.1.2 Anécdotas personales

Estas narraciones abordan acontecimientos que han sido vividos por el narrador. Hay trabajos que prueban que alrededor de los 20 meses de edad los niños ya están en condiciones de recordar verbalmente acontecimientos puntuales en una situación interactiva con un adulto, en este momento la ayuda de los padres es muy importante (Eisenberg, 1985). A los 3 años de edad los recuerdos suelen responder a los episodios y ya no se precisa de la ayuda proporcionada por las preguntas y las expansiones de los adultos. También hay pruebas de que a esa edad, empieza a organizarse un sistema de recuerdos autobiográficos (Hudson y Shapiro, 1991). Pues bien, al llegar a la primaria los niños cuentan ya con un sistema de recuerdos y con los recursos lingüísticos que les permiten expresarlos por medio de una narración. Desde un punto de vista lingüístico, las narraciones personales se caracterizan por la utilización de la primera persona del singular o del plural, que refiere al sujeto de la acción, y al igual que en las narraciones de cuentos, se utiliza el tiempo pasado (pretérito perfecto e imperfecto). En las anécdotas personales los personajes suelen ser integrantes de la familia y suelen abordar temas referentes a hechos cotidianos, que el narrador experimenta directamente, a diferencia de las narraciones de cuentos, en las que los personajes y los temas están relacionados con hechos y seres sobrenaturales, como brujas, dragones o caballos que vuelan. Las anécdotas fueron las narraciones más frecuentes y representan el 60% del total de las narraciones. En el grupo A se encuentra el 28% de este tipo de narraciones, en el grupo B el 37%, lo que representa un

incremento considerable entre la producción de ambos grupos, en C observamos una continuidad pues en él se halla el 35% de las anécdotas. El incremento de la producción de este tipo de narraciones está relacionado con la edad y el desarrollo lingüístico y cognitivo que se experimenta durante estos años, como expondremos más adelante. En la gráfica No. 3 se presenta la distribución de las anécdotas en los tres grupos de edad:



Gráfica No. 3. Anécdotas personales por grupos de edad.

En el siguiente ejemplo del grupo C se narra un evento experimentado por el narrador que nos permite observar algunas características respecto a la organización de la narración en general, y de esta anécdota en particular, ya que aparecen elementos introductores que sitúan en el tiempo las acciones o eventos que se relatan (1). También suele haber un punto álgido, o elemento central que estructura la narración (2), así como la resolución del problema que se plantea en la narración personal (4):

1Un día me vacunaron, y esa vez también tenía calentura y luego este, ahí tardamos bastante y
2luego ya llegó la hora de, de que nos atiendan y ya, me vacunaron y ya me dieron mis pastillas.
3Así que mi abuela me dijo que le dijo el doctor que, que, este, que, que yo tenía calentura que qué
4me podía dar para que se me quitará, entonces me dio unas pastillas y ya. [C]

Como hemos presentado en los capítulos anteriores, en la construcción de las narraciones hay varias claves para entender el desarrollo del lenguaje: los aspectos portadores de coherencia y cohesión, la construcción de la narración por medio de episodios, el uso de fórmulas o el manejo de la referencia por medio de pronombres. La narración también precisa del desarrollo cognitivo, la comprensión de la intencionalidad y la causalidad, además de ser hitos muy importantes en la evolución de nuestra especie, son recursos indispensables para la elaboración de narraciones, como expondremos a continuación.

3.2 Descripción y análisis de las narraciones en las etapas tardías

En este apartado expondremos el análisis de los elementos del lenguaje que requieren para su uso del desarrollo previo de ciertos mecanismos lingüísticos, como la coherencia, que se vale de la sustitución de la información conocida con frases nominales o pronombres, del uso de adverbios y fórmulas para situar la acción y de la jerarquización de la información, que se relaciona con principios pragmáticos como la inferencia y el reconocimiento de las necesidades del oyente. También hemos integrado el análisis de la intencionalidad, que se relaciona con la capacidad de reconocer a los *otros* como seres mentales y que, en las narraciones, se vincula con la construcción de personajes a los que se les reconocen intenciones, creencias y pensamientos, así como con la mayor presencia de los propios estados mentales dentro de las narraciones. Ahora expondremos aquellos hallazgos que nos parecen más significativos por modificar toda la arquitectura de la narración en estas etapas.

3.2.1 Coherencia

Un elemento importante que se desarrolla en estas etapas se relaciona con la coherencia y el manejo de la información dentro de la narración. La coherencia es el resultado del manejo de un conjunto de elementos que, articulados e integrados, hacen de un texto una unidad congruente. Se refiere al significado global que se extrae mediante una serie de operaciones cognitivas, como las inferencias o la capacidad de reconducir la interacción y la conversación cuando se produce una ruptura o una incompreensión, retomando el tema o introduciendo modificaciones, que pueden ser realizadas a partir de la información proporcionada en el texto. En el caso de las proposiciones que integran una narración éstas se relacionan entre sí, con base en las características estructurales de la organización de los acontecimientos narrados que explicita sin ambigüedad los vínculos que se dan entre las diferentes situaciones y eventos mencionados, convirtiéndolo en un todo unificado (Van Dijk, 2000; Serrá *et al.* 2000). Las primeras narraciones de los niños comienzan siendo una descripción, se pasa de un tema a otro sin relación, por lo que algunas veces se trata más de

una enumeración de acciones que de una narración. Posteriormente se observa un manejo más claro y preciso de la información, como se muestra en los siguientes ejemplos, del grupo A y C:

- 1 Era, es, eh uno, uno, una brujita que también me gustaba una, una, ella también estaba,
- 2 estaba, estaba siempre, está bien padre su casa y vuela y una niña que, que iba con una
- 3 caballo y, y lo encuentra con su cachucha y lo da siempre y da como, como, una, una, una,
- 4 como una vueltita a la otra cuando, cuando, cuando, cuando lo da. [A]

En este fragmento se introduce el personaje principal (1) y la historia se orienta hacia la descripción del personaje (2), sin embargo antes de que se desarrolle la trama se suman otros personajes (3), de forma tal que los temas no se desarrollan y los referentes se vuelven difusos, por lo que ya no es posible saber quién realiza la acción (4).

- 1 Dicen que un día una mujer tuvo tres hijos y no los quería y los arrojó al agua y poco
- 2 después la mujer se arrepintió de haber tirado sus hijos al agua y fue al arroyo, al agua
- 3 donde los tiró, de donde los tiró y se puso a gritar ¡Ay mis hijos! Y ya y la gente la
- 4 escuchaba. [C]

En este caso la cláusula narrativa se introduce mediante la fórmula *dicen que*, se presenta el personaje y se plantea el problema (1) que conduce al nudo de la historia (2). El desenlace se relaciona con las valoraciones y los juicios que realiza el narrador (*la mujer se arrepintió de haber tirado sus hijos al agua*).

De modo que la estructura de la narración se complejiza y se desarrolla siguiendo la trama de una historia conocida, a la vez que incrementa el uso de recursos cohesionadores, los cuales expondremos a continuación. Como podemos observar, la coherencia del texto es un elemento que se desarrolla en estas etapas, como afirma Hess Zimmermann:

Conforme el niño crece, se percata mejor de la estructura propia del texto narrativo y de la importancia que tiene la trama, la información adicional y su arreglo jerárquico en la construcción de fines discursivos específicos. Sumando lo anterior a la habilidad para tomar en cuenta varios aspectos a la vez, podemos decir que el niño desarrolla un conocimiento macrolingüístico que le permite, entre otras cosas, crear narraciones más coherentes (2010:83).

3.2.2 Cohesión

La cohesión es uno de los mecanismos para el establecimiento de la coherencia general del discurso. Se refiere a la relación que mantienen entre sí las partes del texto o discurso mediante la utilización de diversos elementos lingüísticos. Se considera que existe cohesión cuando se presenta una relación de interdependencia entre los elementos del discurso para su interpretación, en el sentido de que uno presupone al otro y no puede ser descifrado si no es en relación con él. La cohesión contribuye a establecer la conexión entre las partes del discurso, permite la continuidad de la información, la extracción del significado, facilita la comprensión y el recuerdo del mismo. Algunos de los elementos cohesivos son los conectores, la utilización de artículos y pronombres, así como la utilización de conjunciones que marcan las relaciones lógicas entre distintas partes del texto. Cuando el manejo de los elementos cohesionadores es endeble la narración pierde la coherencia (Serra *et al.* 2000). Por lo tanto, la cohesión es el conjunto de mecanismos sintáctico-semánticos mediante los cuales se expresan los lazos entre las oraciones, y entre éstas y otras partes más amplias y complejas, que, finalmente, permiten construir las narraciones.

La referencia es considerada un mecanismo de cohesión que establece una relación entre un elemento y otro u otros que están presentes en el mismo texto o en el contexto situacional. La identificación de los referentes es un aspecto muy importante para la comprensión de los textos, ya que incide en forma directa en el procesamiento de la información. La referencia textual puede ser de dos clases: A) exofórica: se presenta cuando un elemento del texto alude a elementos de la realidad o a factores extralingüísticos que no están en el texto sino en el contexto situacional. B) endofórica: se presenta cuando la relación se establece con un referente en el mismo texto. A su vez, este tipo de referencia puede ser anafórica cuando al interior del texto se establece una referencia retrospectiva, es decir, cuando un término alude a otro ya mencionado con anterioridad, o catafórica, en este caso, el sentido de un término depende de otro que aparece posteriormente (Serrá *et al.*, 2000). En los siguientes ejemplos del grupo A y C analizaremos el establecimiento de la referencia endofórica por medio del uso de pronombres de complemento directo e indirecto:

1 Una es una es una una una señor que, que, que, que, que es una niña nomás, nomás que *los*
2 mata a los niños que, que nomás los niños que tiene, que nomás los niños también mata y
3 tiene muchos, como muchos y *los* cose cuando, cuando ya, cuando ya *los* come y que también
4 tiene como uñas largas y, y después *los* deja esa, eso, *los* esconde en su casa que salen
5 muchas arañas. [A]

En este caso, el pronombre de complemento directo se encuentra tanto en relación catafórica como anafórica y siempre sustituye al referente *los niños*. En (1) el pronombre establece una relación catafórica y el referente aparece posteriormente. Una vez que se conoce la información y el antecedente al que hace referencia, el pronombre comienza a relacionarse anafóricamente (3, 4). De esta forma, la referencia es utilizada como un recurso que establece relaciones de cohesión entre la información nueva y la ya conocida. Por otra parte, en este ejemplo también se observa la elisión de formas en posición de sujeto, puesto que la información ya se halla en la morfología verbal. El sujeto al que se hace referencia a lo largo de la narración aparece en (1) y es la única vez que se especifica, posteriormente sólo se hace referencia a él por medio de la morfología verbal (2, 3 y 4). Por lo tanto, la función de mantenimiento del referente se realiza mediante formas nulas, como la elisión del pronombre y el marcaje morfológico verbal.

1 Luego cuando ya amaneció viene un carro con un señor que *los* iba a llevar a todos, cuando
2 vio que estaban muertos y la mujer que quedó sobreviviente empezó a caminar, bajó por las
3 escaleras y cuando llegó a la camioneta el señor sacó sus pistolas y *le* tiró, *le* tiró en el
4 corazón, y este, cuando no se dio cuenta *le* salieron las uñas y *los* rasguño, y muere el hombre
5 cuando mira. Se mira la muchacha, en un espejo del carro se ve que ya se convirtió en una,
6 no más ahí termina. [C]

En este ejemplo se utilizan pronombres de complemento directo e indirecto en relación catafórica, cuando se introduce el referente, y anafórica, una vez que éste es conocido. En (1) aparece el pronombre de complemento directo en relación catafórica; una vez que se presenta el referente (*a todos*) el pronombre ocupa la relación anafórica (4), lo cual se relaciona con la introducción y el mantenimiento de la información. En 3 y 4 los pronombres de complemento indirecto se encuentran en relación anafórica y hacen referencia a *la mujer que quedó sobreviviente* en (2), este referente se mantiene y se retoma a lo largo de la narración, dotándola de mayor cohesión. La relación catafórica o anafórica de los pronombres se relaciona directamente con el manejo de la información.

La introducción y el mantenimiento de la referencia mediante el uso de pronombres de complemento directo e indirecto en el discurso es un recurso que confiere y conserva la

coherencia dentro de la narración. Con base en los dos ejemplos anteriores podemos observar que existe mayor distancia entre los pronombres y los antecedentes a los que hacen referencia, lo cual se relaciona con el mayor manejo de la información y con el desarrollo de la habilidad para comprender y usar elementos pronominales que remiten a entidades que ya han aparecido en las oraciones precedentes. Así pues, se presenta un uso más especializado de los elementos que proporciona el lenguaje para referirse a un significado concreto mediante la relación con otros elementos del texto, proceso complejo que seguirá desarrollándose en las etapas tardías.

Dentro del discurso se introduce, organiza y focaliza información nueva, también se retoma la conocida por medio de pautas compartidas por los hablantes, algunos de estos recursos son: el uso de la frase nominal, los pronombres y los artículos (Cumming y Ono, 2000). En el siguiente ejemplo observamos la forma cómo se introduce un nuevo referente, cómo se retoma y cómo se va especificando, lo cual refleja un mayor manejo de la estructura, de la coherencia y de la cohesión dentro de la narración, así como el uso de un amplio rango de expresiones para diversos propósitos como mantener y reintroducir referentes o marcar la información como nueva o ya conocida:

1 *Una mujer* mata a sus dos hijos y, y luego *la mujer* le dijo, le dijo a su esposo que los había
2 matado, entonces el hombre se enojó y le pegó. Y luego *la mujer* le, le dijo que ya estaban
3 muertos y entonces el hombre le tenía un cuchillo y se lo, se lo encajo aquí cerca del corazón. Y
4 luego *la, la mujer* se murió. Entonces y unos, y unos, *unos hombres* así iban, fueron en esa, en
5 esa, una vieja cabaña que estaba ahí, ahí está, ahí vivía *la mujer*. Empezaron a oír ruidos
6 extraños, *se espantaron* cuando *vieron* que un compañero de *ellos* estaba muerto, y luego,
7 entonces *vieron* que está muerto. Entonces cuando *vieron* que estaba muerto y no, no y pen, no,
8 no, no *pensaron* que, que alguien lo había matado, pero no había nadie más que *ellos*. Entonces
9 los demás personas que estaban ahí les dijeron que fue *una mujer que estaba vestida de blanco*
10 y, y este cuando, cuando *ellos* también *se iban, iban buscando* eee *vieron* que los perseguía y
11 los mataba cuando, *quedaron* dos. La mujer agarró como una medallita con una cruz, el que se
12 pertenecía a *la Llorona*, que le mataron, la mujer que estaba ahí, que fue, se iba, se quedaron
13 nomás *ellos* dos que pasaron por una puerta, y la mujer se quedó atorada ahí. La mujer venía y
14 ahí venía, soltó la esa medalla, entonces él logró salir con el otro cuando *vieron* que ahí estaba,
15 que pasó de la puerta en una entrada y entonces *la Llorona* los tenía un, cuando los veía se
16 sacaba unas uñas, como unas uñas bien largas, los rasguñaba en toda la cara. Y *cundo*
17 *amaneció la Llorona se había ido y la mujer se despertó y ella se convirtió en ella, se convirtió*
18 *en la Llorona* y cuando, y cuando un, un señor que, que los llevó luego ya no los quería
19 querer, cuando vio que ahí venía la mujer, ya y ella se convirtió en *la Llorona* y entonces el
20 hombre le disparó pero, pero no, no la mujer no, no le pasó nada y entonces le pegó, la mujer le
21 pegó al hombre, y le pegó a la pistola y la pistola, y la pistola se cayó en el lodo y entonces *la*
22 *Llorona* se miró en el espejo y vio que ella se estaba convirtiéndose en *la Llorona* y ya ahí se
23 acabó. [C]

En (1) se introduce el personaje principal con la frase sustantiva *una mujer*, gracias al uso del artículo indeterminado y de un sustantivo común la identidad del personaje se mantiene indefinida. Posteriormente, aparece la forma *la mujer*, de lo general se va a lo particular, mediante el uso del artículo determinado, aunque todavía no se revela completamente la identidad del personaje, esta frase se mantiene en 2, 4 y 5. Este mecanismo funciona dentro de la narración para referirse a un personaje por primera vez, posteriormente la referencia se mantiene para que el interlocutor pueda entender que el referente ya ha sido presentado. En 9 se introduce una oración subordinada adjetiva que especifica las características del personaje, *una mujer que estaba vestida de blanco*. Una vez que se ha llegado al nudo de la narración se revela la identidad del personaje y entonces *una mujer (1)* se convierte en *La Llorona (12)* y se mantiene la continuidad del referente hasta el final de la narración. El mantenimiento y la reintroducción de referentes ayuda a mantener el suspenso y muestra como el elemento central se va desarrollando a medida que avanza la historia, que temporalmente se desarrolla en forma lineal.

Las funciones referenciales también pueden realizarse mediante el uso de pronombres personales, sintagmas nominales definidos e indefinidos o formas nulas, a través de los rasgos morfológicos verbales (Serrá *et al*, 2000). En 4 se introduce el personaje *unos hombres*, que será sustituido algunas veces por el pronombre personal *ellos* (6, 8, 10 y 13). Este mismo referente se mantiene otras veces gracias al uso de formas nulas marcadas por la morfología verbal, como en 5, 6, 7, 8, 10, y 11 que se recurre a la información proporcionada por el verbo (*empezaron, se espantaron, vieron, pensaron*). De forma tal que se alterna entre el uso de pronombres y la elisión del sujeto. Los niños tendrán que saber cuando la información de la morfología verbal es suficiente para marcar la persona a la que se refieren, cuando es insuficiente y cuando hay que utilizar otras formas para marcar un cambio de personaje o para evitar la confusión entre personas gramaticales.

De modo que, cuando las personas quieren designar para alguien un objeto determinado, tiene varias opciones: usar nombres propios, sustantivos, o pronombres, lo cual dependerá de su juicio acerca de la información que el oyente necesita en esa situación comunicativa, es decir, de su evaluación respecto de lo que se comparte y de lo que no se

comparte en la escena atencional conjunta. Los nombres propios hacen uso de designaciones únicas e individuales, y se emplean cuando el hablante y el oyente conocen por su nombre a la persona de que se trate. Los nombres comunes, en cambio, son de naturaleza categorial y, por consiguiente, deben usarse junto con otros símbolos lingüísticos para identificar el individuo específico al que se hace referencia. Cuando debido a las circunstancias el hablante supone que le bastará indicar una categoría para que el oyente pueda identificar al individuo al que se está refiriendo, utilizará los determinantes; pero si estima que al oyente le resultará difícil identificar al individuo en cuestión, utilizará construcciones complejas, como una frase nominal modificada o cláusulas de relativo. Los pronombres se usan cuando ambos individuos saben exactamente a qué se está haciendo referencia en la escena atencional conjunta (Tomasello, 2007).

No obstante, pueden presentarse formas referenciales confusas, ya que el uso no adecuado de los pronombres en las diversas funciones propicia ambigüedades en la interpretación, como observamos en *l6 (Y cundo amaneció la Llorona se había ido y la mujer se despertó y ella se convirtió en ella, se convirtió en la Llorona)*, los referentes del pronombre personal de tercera persona del singular se pierden y la morfología del verbo no es suficiente para restablecerlo, sin embargo, resalta la capacidad que el niño tiene para detectar la ambigüedad del sujeto de la oración y para restablecer el referente. Puesto que ni el pronombre, ni la morfología verbal son suficientes para especificar el personaje al que se hace referencia, se recurre a la frase sustantiva que se ha utilizado a lo largo de toda la narración (*la Llorona*). Asimismo se muestra la evolución de la capacidad de los niños para introducir y mantener referentes en la narración, capacidad que va desarrollándose gradualmente en las etapas tardías. En este ejemplo también podemos observar que por medio del establecimiento de la referencia con pronombres, frases nominales o la morfología verbal, se realiza la sustitución de un elemento léxico por otro, mecanismo que nos indica que se ha establecido dentro del texto una relación semántica entre el término sustituido y el sustituto (*una mujer por la mujer o por la Llorona*). Se busca así evitar la repetición de un mismo elemento, ya que la sustitución de la información que está sobrentendida y que por lo tanto puede ser inferida, a la vez, sirve como mecanismo de economía.

Así pues, la introducción o presentación de referentes se realiza básicamente mediante los artículos indefinidos y definidos o mediante los rasgos morfológicos verbales. Tengamos en cuenta que los niños tienen que escoger entre formas nulas, pronombres o nombres, en menor medida, y al mismo tiempo, tienen que considerar si las características morfológicas verbales son suficientes o no para mantener la información referida. En este sentido, parece que los niños tienen que aprender en qué contextos discursivos y sintácticos el número y persona de la morfología verbal son insuficientes para identificar uno o varios referentes, es decir, tienen que aprender cuándo marcar un sujeto mediante el uso de un pronombre, como sucede en el fragmento analizado. En este ejemplo, también podemos observar el desarrollo de la historia por medio de episodios que siguen una trama, ya que cada nuevo incidente va uniéndose a los anteriores para completar la imagen y añadir aspectos nuevos. Este tipo de narraciones más extensas y complejas estructural y temáticamente aparecen en el grupo C, al final de las etapas tardías.

3.2.3 Conectores

La cohesión también se relaciona con el uso de conectores que coordinen o subordinen la información dentro del texto. La organización y la longitud de la narración se incrementan y se complejizan gracias a la utilización de elementos sintácticos como las conjunciones, las comparaciones o las explicaciones causales. La coordinación de oraciones mediante la conjunción y es de las primeras formas de oración compuesta que aparece en el lenguaje infantil, ésta se usa con diversos valores semánticos y no solamente con valor aditivo, siendo por lo tanto, un conector funcional. Aunque los autores Serrá *et al*, (2000) sitúan este uso en las etapas tempranas, pues se espera que conforme al desarrollo sintáctico del niño, aparezcan otros conectores que realicen funciones más específicas, en las etapas tardías la utilización de la conjunción y como conector sigue presentando valores aditivos, temporales, causales y adversativos. De este hecho se ha derivado la predicción de que, a medida que los niños se hacen mayores, la conjunción y se utilizaría menos para expresar los diversos significados para los cuales existen conectores más específicos. Por lo tanto, en

la medida en que los niños adquieran otro tipo de conectores y realicen otros tipos de oraciones compuestas de significado más preciso, la proporción de oraciones coordinadas con *y* disminuirá, pues se reservarían sólo para la coordinación que expresa un valor aditivo. En todos los grupos de edad se encontró frecuentemente, la forma *y luego...y luego*, seguida de *y entonces...y entonces*, como se muestra en los siguientes fragmentos:

- 1 Quería tomar agua *y luego* se cayó *y luego* lo sac [sic] *y luego* se ahogaba *y luego* lo sacaron luego
- 2 hasta tenía demasiado frío *y luego* tosía, tosía. *Y luego* fue el venado corriendo a ver el zorrillo, y el
- 3 zorrillo le dice: “Hola venadito” *y luego*, *y luego*, vino el doctor, recetarle unas pastillas. [A]

En este ejemplo observamos que *y luego* es el único conector que se utiliza para enlazar las oraciones dentro del texto, por lo tanto cobra diversos valores funcionales. En 1 tiene un valor adversativo, (quería tomar agua, pero se cayó). En 1 y 2 adquiere un significado causal (lo sacaron porque se ahogaba, tosía porque tenía demasiado frío), mientras que en 2 y 3 coordina las acciones de las oraciones anteriores. De modo que los recursos con los que ya se cuenta son aprovechados para realizar las funciones de otros elementos.

- 1 La bruja quería, quería atrapar al, al zorro *y luego*, *y luego* el zorro quería, quería comer al
- 2 duende, el duende le corre *y le y luego* *y se escondió* *y este*, *y este* quiere atrapar a la reina *y este*
- 3 quiere salvar, este quiere salvarla. [B]

En este ejemplo *y luego* es utilizado en todos los casos para coordinar, tanto oraciones, en 1, como acciones intraoracionales en 2, de esta manera el conector adquiere un valor más específico.

- 1 Una mujer mata a sus dos hijos *y, y luego* la mujer le dijo, le dijo a su esposo *que* los había
- 2 matado, entonces el hombre se enojó *y le pegó y luego* la mujer le, le dijo *que* ya estaban muertos
- 3 *y entonces* el hombre le tenía un cuchillo *y se lo, se lo* encajo aquí cerca del corazón. *Y luego* la,
- 4 la mujer se murió. [C]

En este caso observamos que se amplía el uso de conectores, además de *y luego*, que coordina oraciones (1, 2 y 3), se emplea la conjunción subordinante *que*, (1 y 2), así como la conjunción ilativa *y entonces*, en 3. Por consiguiente, además de un uso más específico, se suman otros elementos que permiten conectar los componentes del discurso, otorgando mayor cohesión a la narración. Es preciso señalar que, si bien, continúa el uso del conector *y luego*, este adquiere un valor específico, lo cual se relaciona directamente con el empleo de otros conectores. A lo largo de los tres textos vemos la disminución de la repetición de la

misma palabra o expresión, ya que se utiliza más la reiteración con elementos diferentes, esta transformación se relaciona directamente con la edad del narrador y con el desarrollo lingüístico de las etapas tardías.

Con base en lo que hemos planteado a lo largo de este trabajo respecto a la interrelación del desarrollo lingüístico y cognitivo, podemos observar que la cohesión es un elemento del lenguaje que los vincula. El reconocimiento de los otros como seres mentales permite la interacción lingüística dentro de un juego de perspectivas, habilidad cognitiva potencializada por el uso de símbolos lingüísticos, en esencia, perspectivitas. Pues bien, cada vez que el hablante utiliza el lenguaje debe hallar alguna forma de relacionar la escena referencial de la que está hablando con la escena atencional conjunta que comparte con su interlocutor. Es decir, el hablante debe elegir medios de expresión simbólicos que estén adaptados al contexto comunicativo específico, incluidos los conocimientos, las expectativas y la perspectiva de su interlocutor al momento. Esto es así en lo que se refiere al modo en que los hablantes eligen designar, para su interlocutor, tanto a los participantes como a los acontecimientos de que se trate, y también en lo que se refiere a la perspectiva que los hablantes adoptan respecto de las escenas en conjunto (Tomasello, 2007). En esencia, esto es lo que permite y regula el establecimiento de la cohesión.

3.2.4 Uso de fórmulas

Entre los nueve y los doce años, aproximadamente, los niños empiezan a utilizar señalizaciones para el principio y el final de sus historias: “había una vez”, “una vez”, o “dicen que”, cuando la narración se basa en un discurso anterior. Por medio de estas fórmulas también se introducen episodios narrativos dentro del discurso general de la conversación. Estos componentes reflejan una mayor organización de la información y del conocimiento de la estructura de las narraciones. El uso de fórmulas se observó en los grupos B y C. He aquí algunos ejemplos:

Había una vez un lobo que comía, me dijo que pollos. [B]

Dice que, que en una iglesia estaba una campana bien grande. Luego le cayó mucha agua, y que luego se llenó la iglesia y cayó y se lo llevó el agua, la campana, y se enterró, y luego cuando se van a lavar oyen algo como que timbran. [B]

En el caso de las anécdotas personales, éstas se introducen con fórmulas que sitúen el acontecimiento en el tiempo:

Una vez me espanté cuando vi que mataron a una vaca. [C]

El final de la historia también suele marcarse empleando fórmulas como “ahí se acaba” o “ahí termina”:

Cuando llegaron los osos se enojaron mucho y encontraron a, a la niña, se despertó, dice que salió corriendo y los osos se rieron mucho, *ahí termina* [C]

En otros casos hemos observado que al principio de las narraciones se encuentran adverbios para situar los acontecimientos espacial y temporalmente. Este tipo de construcciones sirve para señalar un límite dentro de la estructura del texto, con la finalidad de marcar un cambio espacial y temporal, o bien, para introducirlo, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Allí, siempre va allí, allí, allí también, también así por el cerro volaba siempre por la casa y despertaba, despertaba siempre, siempre, siempre y como tiene como alguien después, después la bruja, la bruja tenía una, una, una, una, una, una viejita que, que también lo ayudaba [A]

Allá, cuando iba allá y luego allí, allí, este, allí iba así caminando y luego llevamos un perro y luego lo soltamos, lo correteo y lo mató. [B]

Por consiguiente, el uso de fórmulas permite introducir narraciones dentro de la estructura general de la conversación, sitúan la acción en un tiempo indeterminado, en el caso de las anécdotas y también pueden informarnos sobre el origen de la historia, pues, cuando la narración se basa en un discurso anterior las fórmulas con que se introduce suelen cambiar. Por lo tanto, las fórmulas ubican el inicio y el final de una narración dentro del discurso y muestran el desarrollo del mayor conocimiento de la estructura narrativa.

3.2.5 Personajes

Los personajes de las narraciones cambian dependiendo del tipo (cuento o anécdota) y de la edad del narrador. En los cuentos del grupo A y B son frecuentes los seres sobrenaturales como las brujas, los dragones o las sirenas. En el caso de las anécdotas personales las mascotas o los integrantes de la familia suelen ser los personajes más comunes. Sin embargo, en el grupo C se observa que comienzan a aparecer los amigos u otros personajes que son ajenos al contexto familiar. Como podemos observar en el siguiente ejemplo en el que se narra un día de campo con los compañeros de la escuela, el contexto en el que se desarrolla el niño se amplía y paulatinamente comienza a reconocerse como parte de otros grupos con los que comparte ciertos intereses. El narrador se incluye dentro del sujeto expresado en la morfología verbal que refiere a la primera persona del plural como se observa en todos los verbos del texto, el pronombre de tercera primera persona del plural sólo aparece en 1 y 3, refiriéndose a *todos*:

1 Y allá *estuvimos* casi, ahí *estuvimos*, nos *fuimos* en la mañana y *regresamos* como a la una y
2media y *llegamos* a la escuela y ya *nos sentamos* y *recordamos* lo que *hicimos* allá, en el campo,
3con la maestra y *nos empezamos* a reír *todos* y luego *dijeron* y ya *nos fuimos* a la casa. [C]

Por otra parte, los temas principales en las narraciones infantiles son los acontecimientos inquietantes relacionados con fantasmas o brujas, tanto en los cuentos como en las anécdotas personales, o los acontecimientos cotidianos como el recreo, las actividades escolares o las vacaciones. En este ejemplo se narran las actividades cotidianas de un día y los personajes forman parte del contexto familiar en el que se desarrolla la acción:

Estábamos jugando, dejamos que se caliente el agua pa que nos bañemos y después en la noche ya nos dormimos. Mi prima se fue a la escuela, yo me fui aquí, aquí me vine. Estaba prendiendo la lumbre para que se caliente el agua y después jugamos muy rápido y pues se calentó el agua, nos dormimos en la noche y después, después, después eee, mi prima se fue a la escuela, como ahorita y yo ya me vine aquí. [A]

3.2.6 Episodios

Las narraciones más expertas pueden constar de uno o de varios episodios, sucesos parciales que conforman un evento. A su vez, cada uno puede contener el planteamiento de

un problema o de un desafío y todos los elementos de la trama se encauzan hacia la solución. Como podemos observar, el desarrollo de narraciones donde la trama sea presentada por medio de episodios, o que incluso contengan relaciones causales es un proceso muy gradual. Al principio, puede que la narración termine abruptamente una vez que se ha solucionado el problema, aunque no se esclarezca en absoluto como se ha producido dicha solución. Este camino va de la descripción o la yuxtaposición de acciones inconexas a narraciones complejas, como las que se producen al final de estas etapas. A continuación presentamos narraciones de los tres grupos a fin de contrastar el desarrollo de los episodios:

El hada también ya, ya, ya, ya se revolvió y después se fue en una tina y después que ya se anochaba el y después el, y después todos los animales siempre se andaban, andaban, andaban dormidos. [A]

Dos muchachos primero salen que, que, este, que vacunan, tienen muchos ratones que, que los vacunan para que se hagan grandes. Y luego sí, una vacuna, una y le comió la mano, y luego le mordió la mano, y luego le, le agarró como algo, la como, uno que este, lo agarran así. Y luego, lo agarró y luego le echó algo para que se hiciera más grande y se hizo más grande y salió de la jaula y luego lo buscaron y ya no estaba. [B]

Una niña se perdió en, en el bosque y encontró una casa de los tres osos y luego entró a la casa, se sentó en, en una silla grande y dijo que estaba muy dura, luego en la mediana y dice y dijo que no alcanzaba, luego en la chica y se rompió todo. Luego fue a una mesa que estaban tres platos, uno era del papá oso y uno de la mamá osa y, y el otro era del osito y luego probó la sopa del plato grande y dijo que estaba muy caliente, y luego la del mediano y dijo que estaba bien fría y la de la chica dijo que estaba muy delicioso y le dio mucho sueño, entonces se fue a dormir, subió por una escalera y se acostó en la cama, dijo que estaba muy duro, en la otra también y en la chica dijo que estaba bien cómodo y se quedó dormida, cuando llegaron los osos se enojaron mucho y encontraron a, a la niña, se despertó, dice que salió corriendo y los osos se rieron mucho, ahí termina. [C]

En estos ejemplos observamos que la primera etapa corresponde a la presentación del personaje, la segunda etapa presenta una complicación y un cambio en el estado de las cosas, la tercera etapa presenta una solución al conflicto que se presenta. Aunque estas etapas están presentes en los tres ejemplos, el desarrollo de cada una de ellas se enriquece, no sólo en lo que respecta a la trama, sino también respecto al empleo de los componentes del lenguaje utilizados dentro del texto. Con base en lo anterior observamos que conforme se desarrolla el lenguaje y la habilidad narrativa en las etapas tardías la complicación que aparece dentro de la historia se va resolviendo, se señalan de manera más clara los cambios de tiempo y lugar, se proporciona más información sobre la situación y los personajes, la

estructura de los episodios es más compleja. Tales cambios evidencian el mayor conocimiento de la estructura de la narración que los niños desarrollan.

De este modo el reflejo lingüístico más importante de las diferencias de propósito es la estructura de las etapas mediante las cuales se despliega el discurso. La teoría de los géneros sugiere que los textos que cumplen diferentes tareas en la cultura se desplegarán de maneras distintas, a través de diferentes etapas o pasos (Eggins y Martin, 2000). El desarrollo de la habilidad narrativa está relacionado con el mayor conocimiento que el niño tiene sobre los géneros, es decir sobre la manera de producir un discurso relevante dentro de las pautas establecidas por su cultura, así vemos una vez más, como el proceso de AL, el desarrollo discursivo y lingüístico del niño se entrelazan en la arquitectura narrativa.

La construcción de los episodios también se relaciona con la percepción del tiempo que tiene el niño, Simone (1992) afirma que para el niño, el tiempo se desarrolla hacia adelante, en el futuro. El niño percibe el pasado como un conjunto de sucesos puntiformes sin relación entre sí. En la construcción de la red del tiempo el niño trabaja en dirección del futuro, aunque con alguna vacilación en cuanto a imaginarlo ilimitado y como algo que fluye. El pasado puede abrirse sólo si se presenta de lo más remoto hacia lo menos remoto, de derecha a izquierda. Si esto es así, significa que las historias que los niños escuchan, leen o ven pueden ser seguidas por ellos únicamente con la condición de que se les cuente de izquierda a derecha, de lo primero al después. Nunca en el sentido inverso o en direcciones más complejas. El flash back, la narración retrospectiva y la interrupción son ajenos al sistema de tiempo que el niño está construyendo. Los episodios que conforman estas narraciones siguen la dirección temporal que describe este autor, los hechos siempre siguen una dirección lineal, en la que a un acontecimiento le sigue otro, mientras se avanza en el relato, se orienta al oyente hacia una conclusión.

En el caso de las anécdotas personales los episodios son determinados por la estructura que suelen tener los acontecimientos cotidianos, ya que los elementos que forman parte de este conocimiento están interrelacionados temporal, espacial y causalmente. La reiteración de las actividades les permite narrar con base en la secuencia cotidiana de las actividades que se llevan a cabo diariamente. En los siguientes ejemplos se

evocan las acciones que los niños suelen realizar por las mañanas cuando se despiertan o lo que hacen cuando están en el recreo. La organización de los eventos rutinarios es representada mediante la narración de anécdotas que siempre siguen una estructura lineal:

Comimos, luego ya se hizo tarde y ya de noche me dormí, ya de noche tenía hambre, luego comí, luego me, me, me acosté, me dormí ya. [A]

Me levanté, me peiné, luego pasaron nuestros primos, ya vinimos, luego de un trabajo y luego estábamos leyendo el himno. [B]

En mi recreo jugamos a las canicas, con mi amigo que se llama Cristian, jugamos ayer, le gané cuatro canicas. [C]

En estos fragmentos observamos que la narración se desarrolla siguiendo el esquema de lo que suele acontecer en esos eventos rutinarios, relacionándose con la organización temporal consecutiva de esas actividades, (*me desperté, me peiné*), pues en la narración siempre se sigue el orden que establece el transcurso del día (*comimos, luego ya se hizo tarde y ya de noche me dormí*), y se da cuenta de los acontecimientos que suceden cotidianamente (*en mi recreo jugamos a las canicas*).

De esta forma podemos apreciar que el desarrollo del lenguaje y de la habilidad narrativa en estas etapas es un fenómeno en el que se relacionan los elementos lingüísticos con los conocimientos pragmáticos y del mundo para construir un discurso en el que la experiencia se comparte con los otros.

Para finalizar esta exposición presentaremos tres fragmentos en los que se narran las actividades realizadas durante el recreo. Con base en estos ejemplos es posible observar las transformaciones que suceden en estas etapas y que se reflejan en las narraciones, pues se presentan los cambios respecto a la coherencia, la cohesión, el reconocimiento de los otros como seres intencionales, la organización de los recuerdos, la incorporación de los estados mentales:

(1) A.- ¿Y ayer qué hiciste en el recreo?

N.- Comí, jugué ahí donde tomamos lonche [A]

(2) A.- ¿Y ayer qué hiciste en el recreo?

N.- Jugué [B]

(3) A.- ¿Qué hiciste ayer en el recreo?

N.- Salimos y esperé a mi a mi hermanita a que salga también porque ella traía el lonche, luego nos sentamos en una, en una banquetita, acá, de, ahí donde se sientan los maestros, sacamos el lonche y ya empezamos a comer, al lado estaba mi amiga Alejandrina, también se sentaron, y ellas estaba comiendo. Luego llegaron los maestros y también se sentaron y ya estaba comiendo mi tortilla y vi que todavía sobraban muchas y mi hermana nomás quería comer dos y los demás yo me los iba a acabar, y luego estaba pensando que si le iba a dar una tortilla a la maestra, a mi maestra Eréndira y luego decía que no, luego que sí, luego que no, al final, otra vez timbraron y no hice nada. [C]

A medida que los niños maduran, sus narraciones se hacen más detalladas, se emplean más recursos del lenguaje como las oraciones compuestas, las relaciones causales, y todos los elementos cohesionadores que hemos mencionado anteriormente como la utilización de artículos o de pronombres. La longitud total de las mismas aumenta considerablemente. Estas narraciones ponen de manifiesto un incremento en la coherencia, junto a una disminución de la ambigüedad. Parte de este desarrollo se relaciona con la consideración de los propios estados mentales y los de los otros, también se muestra un mayor interés por las motivaciones y las reacciones internas de los personajes.

Con base en la exposición de la coherencia y la cohesión, así como de los mecanismos lingüísticos que se relacionan con ellas, es posible comprender la naturaleza de los cambios y transformaciones más significativas que suceden en las etapas tardías. A continuación presentaremos la relación que se establece entre la narración y el reconocimiento de los *otros* como seres mentales, ya que repercute en la construcción narrativa, en particular y en el desarrollo cognoscitivo y lingüístico infantil, en general.

3.2.7 Teoría de la mente

Como se ha afirmado en el capítulo dedicado a la descripción de la narración, adquirimos conciencia de nuestra existencia gracias a la capacidad de organizar y relacionar los acontecimientos que forman parte de ella. Para lograr esto, el niño ha recorrido ya un largo camino que le permite reconocerse a sí mismo como un ser mental, que además, comparte esta característica con los otros, lo que representa uno de los hitos más importantes en la evolución de nuestra especie, pues se considera que esta capacidad ha permitido el

aprendizaje y el desarrollo cultural. La narración es una consecuencia de las dimensiones espacio-temporales del Universo al que pertenecemos y en el cual experimentamos la existencia (Aznar, Cros y Quintana, 1993). A estas coordenadas se añade la dimensión personal de la autoconciencia, desde la que nos hacemos cargo de la realidad, transformándola. Estas tres coordenadas o emergencias de nuestro emplazamiento en el mundo, conforman las tres deixis básicas de nuestra existencia: “yo, aquí, ahora”. A la par de estos complejos procesos, el lenguaje se desarrolla y permite expresar estos elementos por medio de la narración. En las producciones del grupo C hemos observado que a la narración de acontecimientos se suma el estado emocional que se experimenta en cierto episodio significativo dentro de la experiencia del niño como se muestra en el siguiente ejemplo:

1 *He ido con mis compañeros*, (eee) fue en primer, segundo grado, *fuimos* en un lugar que estaba 2 grande y en allí *convivimos* y *todos llevamos* lonche y *platicamos* y después *jugamos* y, y, y algo 3 chistoso que pasó ahí es que salieron unas vacas de allí, había un corral que estaba abierto y *yo* 4 *me espanté* y *le dije* a la maestra: “¿qué vamos a hacer ahora?” porque allá venían las vacas y 5 luego la maestra dijo que, que las vacas no *nos* van a hacer nada porque estaban un poco lejos por 6 allá, y, ya luego *nos fuimos* a meter en un arroyo pero *yo no me metí* porque *no quería nadar* y 7 *mis otros compañeros sí se metieron a jugar*. [C]

En 1 se inicia la narración con un sujeto en primera persona del singular expresado en la morfología verbal (*he ido con mis compañeros*), a partir de este momento el sujeto se suma a los otros y se comienza a utilizar verbos en primera persona del plural para referirse al grupo integrado por sus compañeros (*fuimos, convivimos, platicamos*). Posteriormente, en 3, el *yo* sale de ese grupo y experimenta estados diferentes ocasionados por sus emociones (*yo me espanté*). En 5 el sujeto se reincorpora al grupo y emplea un pronombre personal de primera persona plural para indicar que otra vez se realizan actividades en común (*nos fuimos*), sin embargo, una vez más, el sujeto manifiesta la particularidad de su experiencia al narrar eventos en los que es el único experimentante, como se observa en 6 y 7. Es importante resaltar la función deíctica que desempeñan los pronombres personales, los cuales tienen sentido desde un punto de vista pragmático, pues, en esencia, lo que los niños aprenden sobre estos elementos es que disponen de una referencia variable que depende del emisor o el receptor, esto determina el uso y la elección de los pronombres, como muestra la alternancia que se da entre los pronombres de primera persona en singular y plural (*yo* y *nosotros*), resaltando la potencialidad que la característica perspectivista de los símbolos

lingüísticos confiere a la cognición. Otro elemento interesante es cómo se sitúa el sujeto frente a un pasado remoto y cómo lo reconstruye en la narración yendo del presente de la enunciación al pasado de la narración, a su vez, la autoconciencia se refleja también en la forma cómo se recuerda y se expresan esas memoraciones. El reconocimiento de sí mismo y de los otros permite al niño concebirse como parte de otros grupos, es decir, se asume dentro de una colectividad, integrada por sus compañeros de la misma edad, y comienza a formar parte de un grupo alejado del contexto familiar, lo cual se relaciona con la incorporación en la narración del conocimiento dinámico que los niños poseen sobre su entorno y su contexto social.

Soñé que era una vaca suelta que, que se, que yo iba a cortar unas mandarinas llenas y que yo soñé 2 que un señor, un señor, a no, que la vaca me venía corriendo, era una vaca negra con sus ojos 3 rojos y, y llegué hasta ese árbol y me subí, me subí al árbol de mandarinas y el señor le clavó una, 4 era como que una espada grande, larga, se la metió y entonces el señor le met, le clavó la espada 5 y la vaca se murió, se quedó con la espada clavada y luego yo me espanté. [C]

En este fragmento resalta el desarrollo de la autoconciencia, así como la expresión y el reconocimiento de los propios estados mentales que nutren las narraciones mediante la incorporación de los sueños y de las sensaciones que se experimentan en él y a partir de él, como se observa en 1 y 5. De esta forma la narración se alimenta de la vida interior del niño y muestra el uso creativo del lenguaje que comienza ser empleado para expresar realidades imaginadas. El reconocimiento de uno mismo como ser intencional y mental se hace más evidente en las narraciones conforme los niños se desarrollan, hasta expresar emociones o puntos de vista particulares.

En el ejemplo que analizaremos a continuación, se presenta una narración en la que se incluyen acciones, emociones y estados originados por el pensamiento y que se relacionan con el conocimiento que el niño posee sobre los estados mentales de los otros y de cómo estos repercuten en los propios (1 y 11). Estas relaciones son expresadas por medio de oraciones que expresan las finalidades de los otros (2 y 11) así como las causas y las consecuencias de las acciones y las emociones (3 y 11):

1 Un día me regañaron porque no hacía caso y me dijeron que tortee, pero yo le dije que, que, que 2 ahorita, pero mi mamá dijo que ya lo haga porque antes de que se haga de noche y entonces, 3 entonces yo me enojé y le dije que ahorita, que al tiempo y dijo mi abuela que no, que mejor tortee 4 mejor rápido para ir a acostarnos, este para que ya nos vayamos a acostar temprano, entonces le 5 hice caso y ya terminamos de tortear y, y, y ya terminamos de comer todos. Entonces mi mamá

6me dijo que por qué yo no le hago caso y entons, este, entonces ya, ya, ya, luego al día siguiente
7ya, este, ya no me regañó y este, mi mamá dijo que que el, al día siguiente que no haga travesuras,
8 entonces ya no hice travesuras, y luego cuando mi mamá se fue a, a este a, a la reunión de
9Oportunidades, entonces este me dejó con mis hermanos y este y yo las, les regañé a las niñas y
10 luego las niñas me, me, mis hermanas me este, le dijeron a su abuela que yo les había regañado,
11 entonces este, *mi abuela me regañó y le dije que porque ellas no entendían, hacían travesuras y*
12 *ya.* [C]

También hemos observado la construcción de narraciones en las que se le atribuyen deseos, intenciones y emociones a los personajes (1). Este hecho se relaciona con el establecimiento de relaciones causales, que motivan las emociones de los personajes (3):

1 *El gato estaba muuuy muuuy enojado porque el mago estaba tratando de quemar su castanilla y*
2*las piedras. Los árboles que crecían sobre unas ramas de flores y llegaba el gato muuuy muuuy*
3*enojado para ver su familia y le dijo su esposa gata le dijo: ¿por qué vienes bien enojado? Porque*
4 *quemaron el castillo del rey.* [A]

El análisis de estas narraciones tomando en cuenta el desarrollo de la Teoría de la mente nos permite observar como éstas se constituyen como un acto de reflexión sobre la propia experiencia, del cual, el niño parece ser cada vez más consciente, mientras enlaza pensamientos, emociones y sucesos. El niño es cada vez más capaz de hablar de episodios que han sucedido en el pasado, que paulatinamente va construyendo el bagaje de sus recuerdos, también observamos que conforme el niño crece sus recuerdos se sitúan más atrás, por decirlo de laguna manera, es decir, mientras los niños de 6 hablan de la tarde del día anterior o del recreo, los niños de 12 son capaces de hablar de “cuando eran chiquitos” o de sucesos más remotos. Además de la creciente habilidad con que los niños crean una narración, podemos observar que con base en la interacción discursiva, por medio de símbolos lingüísticos, en esencia perspectivistas, los niños desarrollan la teoría de la mente de las personas que se comunican. De esta forma se relaciona uno de los hitos más importantes del desarrollo cognitivo humano con una de las características fundamentales de la narración: asumir a los otros y a sí mismo como sujetos mentales.

De modo que, en las etapas tardías los niños desarrollan las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para estructurar y entramar coherentemente una narración con base en la mayor relación entre los elementos, así como con la creciente capacidad de considerar los estados mentales propios y de los otros, pues al final de estas etapas las narraciones de los niños contienen cada vez más estados mentales, así como motivaciones y vínculos causales. Es evidente que en las etapas tardías el niño todavía adquiere una serie de

habilidades lingüísticas que entran en relación directa con los elementos pragmáticos y discursivos del lenguaje como se observa en las transformaciones que presentan las narraciones de los grupos A, B y C respecto al mayor manejo de las estructuras narrativas, que confieran al texto la organización jerárquica que le da coherencia y cohesión. Y al desarrollo de los conocimientos vinculados a la construcción de la autoconciencia, la cual permite la organización de la experiencia en episodios temporalmente significativos. Así como de los conocimientos relacionados con la teoría de la mente.

Por lo tanto, resalta el gran salto cualitativo experimentado en los años de las etapas tardías, pues de las primeras narraciones en las que se suelen unir eventos, personajes y temas de forma fragmentaria, como se observó en las narraciones del grupo A, se pasa a la construcción de narraciones organizadas en torno a un tema central, para lo cual se recurre a estrategias como el establecimiento y el mantenimiento de la referencia, el uso de los pronombres personales o de complemento directo e indirecto, la construcción de episodios o la utilización de fórmulas para establecer los límites de la narración, entre otros elementos que ya han sido analizados, como se advierte en las narraciones del grupo C. De esta forma observamos los diversos factores discursivos y pragmáticos, que corren paralelos al desarrollo lingüístico que va más allá de la suma de estructuras y elementos nuevos. El proceso de adquisición del lenguaje y su desarrollo en las etapas tardías es un proceso de reorganización y enriquecimiento constante de los conocimientos adquiridos en etapas anteriores, lo que hace evidente que la capacidad para narrar cambia con la edad.

3.3 Análisis de la causalidad en las narraciones infantiles en las etapas tardías

La causalidad como fenómeno cognitivo y lingüístico va desarrollándose a la par de otros conocimientos que amplían la visión del mundo de los niños y que se relacionan con el desarrollo del lenguaje, por una parte, y con la habilidad narrativa, por otra. La comprensión de la causalidad es una de las habilidades de la cognición humana que la singularizan, como señalamos en el capítulo II, la utilización de la causalidad implica que el hablante sea capaz de comprender las relaciones que vinculan un acontecimiento con otro,

de forma tal que constituye un elemento que dota de coherencia a la narración, en tanto que permite el establecimiento de vínculos entre los acontecimientos narrados y como elemento que cohesiona las partes del discurso para formar una unidad.¹⁴ En este trabajo, atendimos a la expresión de la causalidad por medio de las oraciones causativas, ya que como afirma Tomasello (2007) en el plano de la expresión, las construcciones más comunes y recurrentes de un lenguaje proporcionan envases preprogramados, convencionalizados a lo largo del tiempo histórico, para hacer precisamente esa clase de cosas, en este caso, expresar relaciones de causalidad.

La relación entre el discurso y los fenómenos gramaticales es puntualizada por algunas de las propuestas del enfoque discursivo-funcional, sobre el cual nos basaremos para realizar este análisis, ya que considera que algunos tipos de relaciones entre las unidades discursivas pueden señalarse mediante las opciones gramaticales y léxicas seleccionadas por el hablante, en especial ciertos tipos de subordinación y nexos subordinantes, sin perder de vista que la estructura formal de las oraciones en el discurso no es independiente del contexto.¹⁵ Desde este enfoque la gramática es entendida como el repertorio formal de una lengua que se organiza en diferentes niveles interrelacionados, uno de ellos es la sintaxis. Asimismo, se considera que el discurso, entendido como el lenguaje hablado, señalado o escrito que usan las personas para comunicarse en situaciones naturales, es el ámbito apropiado para estudiar las gramáticas de las lenguas del mundo, por ser, no sólo el lugar donde ésta se pone en uso, sino también la fuente a partir de la cual se forma o se origina la gramática, configurada continuamente por los patrones recurrentes del

¹⁴ Ciertas clases de patrones gramaticales pueden asociarse con determinados tipos de unidades de la estructura del texto: por ejemplo, los verbos en pretérito simple con las narraciones o los intensificadores con las cláusulas evaluativas (Cumming y Ono, 2000). En este caso, hemos relacionado las cláusulas narrativas con las oraciones causales, que presentan como característica la introducción de información nueva, como opiniones, valoraciones y creencias.

¹⁵ Los estudios más recientes efectuados en este campo están descubriendo el modo en que los hablantes hacen uso de los recursos gramaticales, específicamente acerca de cómo interactúan éstos con los factores cognitivos e interactivos. En algunos de estos estudios se ha comprobado que la producción concreta de la sintaxis es siempre contingente a una negociación con los otros participantes en el acto de habla. Si bien, los patrones gramaticales que resultan de este proceso a menudo se considerarían “sintácticamente mal formados” según los criterios tradicionales, los interactuantes muestran una gran tolerancia ante esas construcciones. Esta línea de investigación apenas comienza a descubrir la naturaleza y el funcionamiento de los recursos gramaticales en contextos reales (Cumming y Ono, 2000).

discurso. Este enfoque tiene dos objetivos principales. El primero es descriptivo: dar cuenta de la riqueza de los recursos gramaticales de que disponen las lenguas para expresar los contenidos. El segundo es reconocer las relaciones que se establecen entre esas formas y las funciones que desempeñan. Otra de las preocupaciones atendidas por este enfoque es la necesidad de contar con datos provenientes de interacciones reales, pues se considera que el habla interactiva tiene una posición privilegiada como fuente de explicación de la estructura y del cambio lingüístico, razón por la cual se estima que la exploración de la sintaxis debe basarse en la forma más natural del discurso: la conversación (Cumming y Ono, 2000). Ahora bien, describiremos las principales características de las oraciones causativas.

3.3.1 Las oraciones causativas

Las oraciones causativas tienen vínculos funcionales, semánticos y formales que integran parcelas diferentes dentro de la misma sustancia de contenido causal.¹⁶ Las gramáticas tradicionales han asignado a estas oraciones la función de complemento circunstancial y han sido agrupadas como subordinadas adverbiales, aunque hay criterios que se discuten al plantear esta clasificación. La proximidad entre ellas también se manifiesta en la frecuente utilización de transpositores comunes a varios tipos de oraciones. Aparte de las afinidades funcionales, las oraciones causativas tienen semejanzas semánticas ya señaladas por la filosofía aristotélica, que explicaba los conceptos de causa, consecuencia y finalidad poniéndolos en conexión. Según Del Campo (1998) el término causal alude sólo a la denominación de uno de los miembros de una clasificación realizada con base en el significado de estas oraciones, el nombre con el que se les clasifica atiende al significado que confieren y no a la función que realizan como sucede con las denominaciones de otro tipo de oraciones, como las subordinadas sustantivas de sujeto que se llaman así por ser esa la función que desempeñan. En la clasificación de dichas oraciones se utiliza tanto un criterio formal y funcional como semántico. Esta diversidad se manifiesta tanto en la función de los segmentos causativos como en su configuración interna. La interdependencia

¹⁶ *La Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) realiza la caracterización de este grupo de oraciones con base en las mismas particularidades.

que se establece en este tipo de oraciones es de tipo semántico y derivada, no de un tipo de relación sintáctica, sino de las implicaciones lógicas que surgen al poner en contacto determinados fenómenos. En ocasiones, esa relación semántica puede manifestarse de manera explícita en el contenido léxico de algunos transpositores que introducen segmentos subordinados, pero es independiente de la estructura sintáctica, ya que ésta pervive aunque el transpositor no aparezca. En toda construcción causativa el segmento que representa lo causado se comporta como constante y el que representa la causa como variable. Las oraciones causativas son, por tanto, elementos subordinados. Esto no implica que todos presenten el mismo comportamiento. Diversos gramáticos como Andrés Bello, Rafael Lapesa, Gili Gaya, Guillermo Rojo, entre otros, han analizado la existencia de procedimientos diferentes de subordinación.

Por otra parte, es preciso señalar que los conceptos tradicionales de “oración subordinada causal” y “oración subordinada final” se suelen considerar problemáticos en la gramática contemporánea porque la estructura sintáctica que suelen mostrar esas secuencias es características de los grupos preposicionales, más que de las oraciones. La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) resuelve esta problemática al alternar los términos tradicionales *oración causal o final*, que responden al uso abierto que se hace en la tradición de oración, con los que consideran más precisos, *grupo preposicional causal o final* que reflejan más adecuadamente su estructura sintáctica. Se usan asimismo en el sentido lato los términos *subordinada causal y subordinada final*, que cuentan con cierta tradición en la lingüística hispánica, junto a los también laxos *construcción causal y final*. Se recuerda que una parte de los problemas de considerar que las oraciones causativas son subordinadas adverbiales, como se hacía en la tradición, se deduce directamente del concepto mismo de “oración subordinada”, hoy muy controvertido. Por lo tanto, en este trabajo alternaremos los términos *oración causativa y construcción causativa* apelando a las razones expuestas anteriormente.

Suelen distinguirse cuatro tipos de oraciones causativas: 1. De causa eficiente; expresan el motivo, razón o causa (material o lógica) por la cual se realiza la acción principal. Se entenderá por «causa» lo que produce un efecto con su influjo; por

«consecuencia» el hecho que es efecto de otro. 2. De causa final; significan el objetivo, propósito, motivo o finalidad que se procura con la realización de la acción principal, el efecto que con ella se persigue 3. De causa condicional; expresan la causa necesaria, incierta, insegura, probable o hipotética que determina el cumplimiento de la oración principal. Representan la expresión de una causa aún no operante pero posible y necesaria para alcanzar un fin; manifiesta un hecho que, de ser cumplido, genera otro como efecto; por lo tanto se trata de una causalidad hipotética. 4. De causa concesiva,¹⁷ estas oraciones expresan algún inconveniente, causa contraria u oposición a la realización de la acción principal. Sería una causalidad inoperante, pues expresa un hecho que, aunque llegue a cumplirse, no evitará otro hecho o no generará el previsible (Del Campo 1998). Las oraciones causativas, son introducidas, la mayoría de las veces, por los transpositores,¹⁸ de acuerdo con los términos desarrollados por la gramática funcional, o nexos, según la terminología de la gramática tradicional.

Las oraciones causativas contraen dos funciones sintácticas posibles: complemento circunstancial, función que se caracteriza por estar integrada dentro de la cobertura de la predicación del verbo principal, y función incidental. Ambas son funciones dependientes o subordinadas a un núcleo verbal de la oración principal.¹⁹ La naturaleza categorial de la oración causativa está determinada por la función adverbial que adquiere. Las características sintácticas que presenta un segmento causativo cuando desempeña la función de complemento circunstancial son las siguientes:

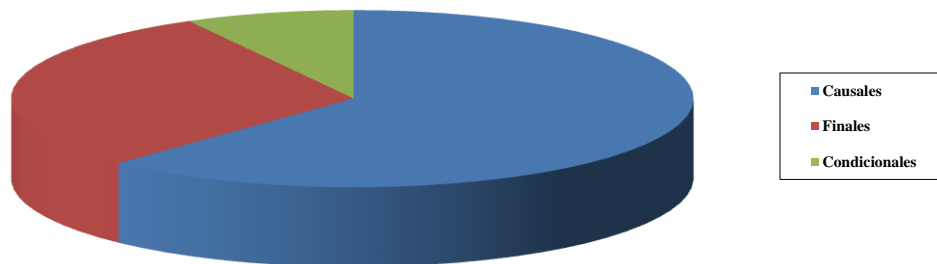
¹⁷ Con base en una de nuestras primeras hipótesis considerábamos que era probable encontrar oraciones causativas de todos los tipos, sin embargo, una vez que el *corpus* fue analizado, no se encontraron construcciones concesivas, por lo tanto no desarrollaremos ese tema.

¹⁸ Funcionalmente los transpositores ejercen una caracterización léxica sobre las unidades relacionadas, en este caso, caracteriza a lo que transpone como causa, pero al hacerlo, necesariamente, caracteriza a la otra como efecto (Del Campo, 1998). Por lo tanto, además de transponer expresa un tipo de relación semántica entre los constituyentes.

¹⁹ Del Campo (1998) desarrolla la idea de que dentro de las causales existen dos grupos funcionales diferentes, siendo ambas manifestaciones distintas de las relaciones de subordinación que mantienen en la oración; por un lado están las causales integradas en la predicación matriz; y por otro lado las causales incidentales o extrapredicativas. Es preciso señalar que existen ciertas características de estas oraciones que son discutidas por los autores, si bien, no profundizaremos en ellos por no ser estos los propósitos del análisis, los mencionaremos a continuación: No todas las secuencias causales presentan los mismos rasgos formales en cuanto a su inserción en el conjunto. Una de las diferencias es que algunas carecen de pausa que aisle el segmento causal del resto de la oración. Otro aspecto es que los adverbios de negación y el *modus* dubitativo pueden afectar la relación causal anteponiéndose directamente al transpositor que la indica.

- a) Les afecta la modalidad entonativa de la oración: Estoy contenta porque me dieron la beca/ ¿Estás contenta porque te dieron la beca?/ ¡Estoy contenta porque me dieron la beca!
- b) Pueden negarse desde fuera de la oración, son afectadas por la negación adosada al verbo principal: No estoy contenta porque haya aprobado el examen.

Dentro de las narraciones infantiles las oraciones causales, finales y condicionales fueron utilizadas en las siguientes proporciones: las causales fueron las más frecuentes, pues representan el 62% del total de las oraciones causativas. Las finales aparecen en un 30%, en tanto que las condicionales se hallan tan sólo en el 8% de los casos, como podemos observar en la siguiente gráfica:



Gráfica No. 4. Distribución de las oraciones causativas en las narraciones.

A continuación presentaremos algunos ejemplos en los que aparecen las oraciones causativas dentro de las narraciones de cuentos y de anécdotas personales. Posteriormente, expondremos el análisis de cada grupo de oraciones, comenzando con el grupo de las causales:

Primero empezó cuando mató a sus hijos, luego cuando lo mataron a la Llorona, luego ya se fueron muy rápido. Se aparece en una casa que antes era su casa y *se enojaba mucho porque, porque entraron a su casa* y ella los mató a todos, como siete entraron. [C]

Esa vez me dio té y *me dijo que me lo tomará para que se me quitará* y entonces lo tomé y al día siguiente ya no tenía, este, dolores, entonces le dije a mi mamá que, que no que ya no estaba enferma. [C]

Estaba comiendo mi tortilla y vi que todavía sobraban muchas y mi hermana nomás quería comer dos y los demás yo me los iba a acabar, y luego *estaba pensando que si le iba a dar una tortilla a la maestra, a mi maestra Eréndira y luego decía que no*, luego que sí, luego que no, al final, otra vez timbraron y no hice nada. [C]

3.3.2 Las oraciones causales en las narraciones infantiles

Las oraciones causales suelen introducir información nueva en el discurso. La relación causal suele ser ignorada por el receptor, aunque algunas veces la información conocida puede ser el efecto, esto depende de las inferencias que realice el hablante, ya que éstas determinarán qué elemento será introducido como información nueva y relevante: la causa o el efecto. Como se ha señalado anteriormente, las oraciones causales aparecen subordinadas a una predicación principal, en este *corpus* el transpositor que aparece en todos los casos es *porque*, aunque las gramáticas señalan una gama más amplia de transpositores como: puesto que, ya que, pues que, dado que. Sin embargo es preciso recordar que estos datos provienen de sujetos en desarrollo, quienes seguirán adquiriendo elementos del lenguaje, también es preciso señalar que dichos conectores son poco frecuentes en la lengua oral:

A.- ¿No te bañaste?

N.- No *porque* hacía frío [B]

Otras veces las relaciones de causalidad se expresan por medio de otros conectores, como ocurre con el transpositor *y luego*, de significado temporal, en este caso es posible advertir el carácter multifuncional que adquieren algunos elementos del lenguaje dentro de las narraciones infantiles. En 1 y 2 observamos cómo se establecen relaciones de causa y efecto entre los acontecimientos por medio de esta forma, pues *se ahogaba* es consecuencia de *se cayó*, *tosía* lo es de *tenía demasiado frío*:

1 Quería tomar agua *y luego se cayó* y luego lo sac [sic] *y luego se ahogaba* *y luego lo sacaron*, *y luego hasta tenía demasiado frío* *y luego tosía, tosía*. Y luego fue el venado corriendo a ver el 3 zorrillo, y el zorrillo le dice: “Hola venadito” y lue, y luego, vino el doctor, recetarle unas pastillas.
[A]

En otros casos cuando la oración causal responde a una pregunta previa el transpositor suele elidirse, lo cual responde a la dinámica dialógica de la interacción oral, pues la repetición constante entorpecería la fluidez de la conversación:

A.- ¿Qué pasó ese día, por qué te espantaste?

N.- Escuché como que alguien estaba caminando [A]

La yuxtaposición de acciones es otro recurso empleado para el establecimiento de relaciones causales, pues la realización de una acción presenta consecuencias que se presentan como acciones que suceden una inmediata a la otra:

El cocodrilo ya no quiso, comió muchas personas, ya no había personas. [B]

La causa suele ser el elemento desconocido por el receptor, por lo que ésta puede funcionar como parte de la predicación que proporciona información nueva y relevante. Podría objetarse a estas últimas afirmaciones que en cualquier secuencia causal ocurre lo mismo, es decir, que el hecho enunciado en la oración principal sólo adquiere carácter de efecto una vez establecida la relación causal, y como consecuencia, ésta siempre sería información nueva. Sin embargo, esa nueva información no es una simple consecuencia del establecimiento de la relación causal, sino que es una información enfatizada (Del Campo, 1998). Hay algunos rasgos relevantes de este tipo de oraciones respecto a las relaciones ignoradas, ya sea la causa, el efecto o la relación que se establece entre ellos:

- 1) Se conoce el efecto, pero se ignora la causa y como consecuencia, también la relación existente entre ambos, como se observó en el 96% de los casos. El receptor conoce el efecto, pero ignora el que va a presentarse como causa. En estos casos, la consecuencia es el primer término de la relación causal que aparece en el discurso, en algunas ocasiones, se aclara esta relación por medio de una pregunta que interroga sobre la causa de ese efecto, de forma tal que con la respuesta se establece la relación causal entre los elementos, la cual puede atender a las creencias, valoraciones u opiniones:

N.- Andábamos cuéntando que mi prima, de mi prima dice su papá de que *tengo risa porque, porque tengo pena.*

A- *¿Y por qué tienes pena?*

N.- *Ah porque es que yo voy su casa*

A.- A ya

N.- *Por eso*

A.- *¿Y qué más pasaba, por qué más te daba?*

N.- *Porque ese vendía pan, fue allá en Santos.* [A]

En este caso, el efecto es lo primero que se introduce en el discurso, después aparece el transpositor que establecerá la relación causal entre ese primer término y la oración subordinada. La relación causal la establece el propio emisor, no es anterior ni ajena al mensaje: el hecho expresado en el segmento causal justifica la emisión de un enunciado, en el cual el hablante manifiesta sus deducciones. Posteriormente aparece una pregunta que busca la causa de esa consecuencia. La forma *por eso*, funciona como un marcador de causalidad que opera a nivel discursivo, pues se refiere a que todo lo dicho anteriormente es causa del acontecimiento, esta marca requiere de un buen manejo de la información pues es necesario referir y relacionar eventos que ya se han mencionado. El uso de este marcador se observó en todos los grupos.

- 2) Se conocen los dos hechos; lo único que se ignora es que uno sea consecuencia del otro. Pueden ser emitidas cuando el receptor conoce los eventos que van a presentarse como efecto y causa, ignorando únicamente que entre ellos exista relación causal:

Eh llevó encendedor que andaba jugando que, que siempre se apaga que no sé por qué ella, ella, ella siempre, siempre jugaba, siempre jugaba en la, en el agua. [A]

- 3) Se conoce el hecho que se presenta como causa, pero se desconoce la relación causal entre ese suceso y otro, también desconocido, que va a presentarse como efecto. En el siguiente ejemplo se muestra que la relación existente entre los acontecimientos es el elemento relevante que se presenta primero:

Que, que, que le dijeron que no tiene nombre que no, no, no, no el niño no, no pus *porque no tiene nombre nomás lo vamos a decir niño*. [A]

En otras ocasiones, aunque realmente muy pocas, no hay relación entre los sucesos que se relacionan mediante el transpositor:

Pues casi acarrear agua porque este baño te digo que luego regresó nomás y, y este se fue y su ropa, y este y su mochila y todas sus cosas lo llevó con su madrina. [B]

En los tres casos expuestos anteriormente el receptor desconoce la relación causal, por lo tanto el establecimiento de las mismas depende del conocimiento o desconocimiento de la causa y el efecto. En consecuencia, la información que se aporta por medio de alguna de estas construcciones debe ser relevante en sí misma, pues su inserción se debe a que el

hablante considera la presencia de la causal como un elemento altamente informativo, ya que comunica, incluso de forma enfática, que ese hecho es efecto de algo.

Frecuentemente la causa que se atribuye responde a las creencias, opiniones y valoraciones. De forma tal que las relaciones de causalidad suelen ser determinadas por los juicios del hablante, como se muestra en el siguiente ejemplo:

A.- Oye, yo no sabía que vivía ahí el rastro, el, el, este cocodrilo y la iguana ahí por el rastro

N.- Pero luego *no está bien porque* desde allá viene hasta de Santos viene el agua hasta acá. (B)

Las causas que se atribuyen a los acontecimientos también suelen estar relacionadas con la atribución de estados emocionales o mentales como el enojo, el miedo y la vergüenza. Esta característica está presente en todos los grupos, aunque hemos observado que éste suele ser un recurso muy frecuente para explicar los hechos inquietantes, sobretodo en el grupo A, pues el establecimiento de este tipo de causas disminuye con la edad:

N.- Pasaba nomás los, *una niñita que se espantaba*, se espantaba y el venado volaba, corría.

A.- *¿Y por qué se espantaba la niñita?*

N.- *Porque se fue solito* [A]

Se aparece en una casa que antes era su casa y *se enojaba mucho porque, porque entraron a su casa y ella los mató a todos*, como siete entraron. [C]

Otras veces la causa o la consecuencia se debe a algún pensamiento o estado. En estos casos las causas y los efectos ocurren en el plano mental y no en el físico, de modo que no se relacionan con el mundo concreto de los objetos, sino con los estados internos como las ideas o las emociones. Una vez más, la información que aportan las causales se relaciona con las ideas, los juicios o las valoraciones. Este tipo de oraciones aparece en el grupo C, en los límites de las etapas tardías:

(1) Luego nos fuimos a meter en un arroyo pero yo *no me metí porque no quería nadar* y mis otros compañeros sí se metieron a jugar. [C]

(2) A.- *¿Y cuando viste la carne ya que te, sientes cosa, cuando ves la carne de vaca no te acuerdas?*

N.- Sí, *porque pienso que va a despertar*, que va a revivir. [C]

En 1 y 2 las causas son expuestas mediante los verbos *pensar* y *querer*, los cuales se refieren a los estados interiores del sujeto. La volición determina la causa del evento en otros casos:

- (3) Una abuelita le decía que no se los comiera son, *porque son muy son pobrecitos* y no tenían que comer e iban a los peces y que les daban de comer. [B]

En (3) la causal (*porque son muy pobrecitos*) explica la acción que motivó lo que se dijo (*decía que no se los comiera*), mediante esta construcción se expresa la causa de una idea originada en la valoración. La característica *muy pobrecitos* se toma como muestra que podría sea asociada con la vulnerabilidad.

- (4) *Son un par de tontos porque llevan la carreta allí en la carreta jalando* en vez de que el muchacho se suba arrib, encim [sic], arriba y el abuelito lo vaya jalando. [C]

En 4 la consecuencia se asocia a un juicio, que responde a una valoración del hecho que se presenta como causa. Las oraciones causales con el verbo *querer*, *pensar* o *ser* aparecen hasta los 12 años, y vemos como se relaciona esta característica con la incorporación de estados mentales y lectura de mentes que está presente dentro de las narraciones. Las consecuencias no se pueden modificar, pero las causas son un rico terreno que puede ser propicio para expresar la visión de mundo, por medio de las valoraciones y los juicios que se hacen sobre los acontecimientos.

La causalidad otorgada con base en los estados emocionales permite construir narraciones con más coherencia causal, en tanto que las relaciones entre un evento y otro se van aclarando, o la creación de personajes que actúan con base en sus propias intenciones, las cuales pueden entrar en conflicto con las de algún otro personaje, como aparece en el siguiente fragmento:

Y el dragón estaba tratando de quemar todo el día el castillo del rey y el dragón era de sólo una bruja aa se enojaba el rey y Florecino. *El gato estaba muuuy muuuy enojado porque el mago estaba tratando de quemar su castanilla y las piedras.* Los árboles que crecían sobre unas ramas de flores y llegaba el gato muuuy muuuy enojado para ver su familia y le dijo su esposa gata le dijo: *¿por qué vienes bien enojado? Porque quemaron el castillo del rey.* ¿Quién será? [A]

Las causas atribuidas por razones lógicas están presentes desde los 6 años, sin embargo, hay un incremento del 100% en la producción de los niños de 12, esto se relaciona con los cambios que se observan en los factores a los que suelen atribuir las causas. Mientras que a los 6 años la mayoría explica los vínculos causales con base en las emociones y en la

intencionalidad que otorgan a los personajes de las narraciones, a los 9 se comienza a asignar la causalidad con base en las fuerzas físicas determinantes. Esto refleja el desarrollo de la comprensión de la causalidad de los acontecimientos atendiendo tanto a la intencionalidad como a la comprensión de las fuerzas físicas, lo cual hace evidente que el desarrollo cognitivo infantil sigue evolucionando durante las etapas tardías. Con causa lógica nos referimos a aquellas causas que provocan consecuencias naturales, cuyos antecedentes justifican lo sucedido, algunas veces pueden ser extraídas a partir de determinadas observaciones o experiencias particulares con los cuales se determina el principio general de esa acción. El 62.5% de causas lógicas se encuentra en las producciones del grupo C, en el B encontramos el 25% en tanto que en el A sólo hallamos el 12.5%, como se muestra en la tabla 1:

Grupo	Porcentaje %
A	12.5
B	25
C	62.5

Tabla No. 1. Porcentaje de causas lógicas por grupo de edad.

Podemos concluir que la causalidad sirve también para expresar razonamientos de una lógica deductiva, atribuyendo a un hecho que puede tener diversas causas una causa única. A continuación mostraremos dos ejemplos:

El muchacho estaba en una caja porque vio que entraron, que les siguieron. [B]

La muchacha venía haciendo así porque le dolía la panza y entonces cuando la muchacha se ve en el espejo que ya, se, ya se había convertido en Llorona. [C]

La concepción temporal de la causalidad no es un criterio determinante; muchas veces se argumenta como causa algo que no es más que una inducción apoyada en criterios variables de certeza, de forma que se supone que si dos hechos se suceden con frecuencia es porque están relacionados como causa-efecto o son contiguos (Galán Rodríguez, 2005):

Juego ahí donde tomamos lonche. Porque está lloviendo. [A]

Un aspecto interesante que ha sido abordado por Owens (2003) es que la comprensión de las relaciones causales parece ser un proceso muy gradual, comienzan a entenderse antes de los 7 años, momento hasta el que el transpositor *porque* es comprendido, aunque sigue habiendo cierta dificultad en lo que respecta al orden de los elementos en la oración. La comprensión total de este tipo de relaciones debe esperar hasta los 10 u 11 años, según los datos de este autor. Aunque los niños de seis años ya producen este tipo de oraciones observamos que existen algunas dificultades para establecer relaciones de causalidad:

(1) A.- ¿Y por qué era tan mala?

N.- *Porque sí*

(2) N.- El zorro está bien enojado

A.- ¿Y por qué está enojado, por qué crees que esté enojado?

N.- Porque

A.- ¿Por qué crees que esté enojado?

N.- *Porque no, no porque*

(3) A.- ¿Y por qué estaba enojada?

N.- *Porque, porque lo hay un caballo*

En todos estos casos observamos que se trata de asignar una relación causal entre un acontecimiento y las emociones, aunque esto no se logre. Esta dificultad para establecer relaciones de causalidad se presentó solamente en el grupo A. En los otros grupos la producción y la comprensión de las relaciones causales van a la par.

Por otra parte, Bloom (1991) y Bloom *et al.* (1980; 1984; 1989) analizaron este tipo de estructuras desde la perspectiva de la cohesión discursiva, explorando si los niños aprendían las oraciones compuestas a partir de conectar su propia producción (la cláusula subordinada o la segunda oración de una coordinación) con una producción previa del adulto para formar las dos cláusulas que constituyen una oración compuesta. Estos autores encontraron que las únicas estructuras usadas por los niños en relación cohesiva con una producción previa del adulto, en más del 20% de los casos, eran las oraciones causales y la coordinación adversativa. En los datos que hemos analizado el 37% del total de las construcciones causales fueron producidas como respuesta a una pregunta realizada

previamente, en estos casos, mediante la respuesta se establece la relación causal que convierte la información dada previamente en la consecuencia y la respuesta a la pregunta suele ser la causa. En el grupo A se concentra el 53% de este tipo de producciones, posteriormente la relación con las producciones del adulto decrece. He aquí algunos ejemplos:

(1) A.- ¿Por qué, cuéntame *por qué te asustaste?*

N.- Mmm siempre voy allá abajo a comprar de noche

A.- ¿Y te da miedo?

N.- Sí

A.- ¿Sí, por qué?

N.- *Porque oigo ruido*

(2) A.- ¿Por qué estaba asustado?

N.- *Porque vio a la bruja*

Pues bien, podemos concluir que las primeras relaciones causales establecidas por los niños están vinculadas con los estados emocionales y en muchos casos, se presentan como respuesta a una pregunta. La conjunción *porque* tiende a utilizarse inicialmente para señalar la causalidad psicológica o la intención de alguien (Serrá *et. al.*, 2000). Posteriormente, hacia los 9 años, son establecidas con base en las relaciones lógicas. Este uso es más frecuente hacia los 12. También podemos observar que, aunque la producción de estas construcciones está presente ya desde los seis años, es preciso aguardar a que la comprensión de esta relación y de su uso más específico se desarrolle a la par de otros conocimientos sobre el lenguaje y la capacidad de establecer vínculos entre dos o más acciones, proceso sumamente complejo.

Como hemos señalado, la comprensión de la causalidad se relaciona con otras habilidades cognitivas, como la comprensión de que los otros son seres mentales, pues es a partir de la interpretación de las creencias y de los pensamientos de los otros que, en algunos casos, se establecen las relaciones de causalidad, y, a su vez, los elementos que se consideran como causas de cierto evento se modifican con la edad. Mientras que los niños de 6 y 9 años suelen establecer relaciones de causalidad con base en los estados emocionales como el enojo o el miedo. A los 12 años las causas se relacionan con el

desarrollo de la autoconciencia que permite la atribución de significado considerando la propia experiencia, así como en las deducciones y las inducciones que permiten vincular los sucesos con base en la comprensión de las fuerzas físicas determinantes.

3.3.3 Las oraciones finales en las narraciones infantiles

La finalidad es una noción derivada de la causalidad, resulta al establecer una relación entre el efecto y una causa, vista como virtual o intencional. La causa final o finalidad se entiende como el fin, el propósito, objetivo o intencionalidad con que se realiza una acción. Este tipo de oraciones está presente en todos los grupos de edad, aunque son poco frecuentes, ya que sólo aparecen en el 30% de los casos:

Él al mago *lo quería convertir en flor para que crezca y lo corten*. [A]

Luego *le echó algo para que se hiciera más grande* y se hizo más grande y salió de la jaula. [B]

Los tenía allí en sus brazos y los arrojaba al agua, *los tiraba para que se ahogaran*. [C]

En todos los ejemplos analizados estas oraciones expresan la finalidad que se pretende alcanzar al realizar determinada acción. Las finalidades que se atribuyen a las acciones suelen estar motivadas por las creencias o las valoraciones que los hablantes tienen sobre las cosas, como sucede en las oraciones causales:

Yo un día me sentí muy mal y le dije a mi mamá que, que este, que, que me, que me haga una medicí, que me haga así una medicina, esa vez me dolía la panza, esa vez *me dio té y me dijo que me lo tomara para que se me quitara* y entonces lo tomé y al día siguiente ya no tenía, este, dolores. [C]

Las oraciones finales se configuran como estructuras siempre integradas en la predicación principal, ya que fuera de ella se desvirtúan semánticamente:

José Luis dijo: “*Préndele este papelito para fumar*”. Fuma tú, yo no quiero, y luego le prendió. [A]

La función de las oraciones finales en la oración es siempre la de complemento circunstancial. La preposición *para* es la de más amplio uso como transpositor y fue el que se encontró en todos los casos, también suele aparecer la forma apocopada *pa que*:

Este cocodrilo se quiso comer, se fue, lo mandó este a que él coma, pero si *le pone un hechizo pa que coma este lo come*, este primero y luego este. [B]

Las construcciones finales expresan un proceso cuya consecución impone la realización de otro previo, constituyendo una especie de causales retroactivas, posteriores al efecto que generan. En el siguiente caso se muestra una acción previa que debe realizarse para que se cumpla la finalidad:

A.- ¿Ya va a venir tu mamá?

N.- Sí, nada más que se fue a Santos con mi tía, con una tía mía porque le dijo que lo *ayude a hacer lonches* porque muchos señores le piden lonche *para que lo venda*. [A]

La interpretación del proceso causa-efecto dependerá, por tanto, de la percepción cronológica de los hechos: si el emisor se sitúa en el antes expresa la realidad de la causa y la presuposición o certeza del cumplimiento. Si se sitúa en el después, la causa es una virtualidad (Galán Rodríguez, 2005). Como se señala en *La Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) la causa de un estado de cosas constituye su origen o su razón de ser, mientras que la finalidad de una acción es el objetivo o el propósito al que apunta. Así pues, la causa es una razón básicamente retrospectiva, mientras que la finalidad es fundamentalmente prospectiva, esta puede ser una de las razones por las que este tipo de oraciones son más complicadas y de uso menos frecuente.

Dijo mi abuela que no, *que mejor tortee mejor rápido para ir a acostarnos*, este *para que ya nos vayamos a acostar temprano*, entonces le hice caso y ya terminamos de tortear y, y, y ya terminamos de comer todos. [C]

Conforme avanzan los años escolares las relaciones intencionales que se establecen son más claras. La relación entre la acción que se tiene como meta y la acción expresada que se realiza para alcanzarla expresa esa intencionalidad:

Llego Florecín a platicar las cosas del dragón y la bruja para que comieran un poco de pastel. Llegó la reina, la reina muy enojada porque quería el dragón quemar el castillo del rey y Florecín se estaba [sic] cuando llego a su casa. [A]

Por lo tanto, el uso de las construcciones finales sirve dentro de la narración para la construcción de personajes a los que se les reconocen intenciones y que realizan acciones para alcanzar ciertos fines. En lo relacionado a las anécdotas personales podemos ver que se va estableciendo de forma más clara la relación que existe entre las acciones necesarias para la realización de otra:

Estábamos jugando, dejamos *que se caliente el agua pa que nos bañemos* y después en la noche ya nos dormimos. Mi prima se fue a la escuela, yo me fui aquí, aquí me vine. *Estaba prendiendo la lumbre para que se caliente el agua* y después jugamos muy rápido y pues se calentó el agua. [A]

3.3.4 Las oraciones condicionales en las narraciones infantiles

El conocimiento de un hecho puede servir de indicio para deducir otro que aquél genera, aun sin haberlo constatado, y permite, por tanto, formular una hipótesis sobre su existencia. La causa que justifica la emisión de la frase hipotética es la misma que produce el hecho en ella deducido. Para lograr esto el niño necesita recurrir a sus conocimientos del mundo, los cuales siguen desarrollándose e irán incorporándose al discurso paulatinamente. Las oraciones condicionales en las narraciones presentan similitudes con las causales y también con las finales, de igual forma, se sirven de las creencias, opiniones y emociones para el planteamiento de hipótesis y para incorporar información nueva. Por otra parte, estas oraciones se construyeron en todos los casos con el transpositor *si*, aunque las gramáticas: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999), *La Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) señalan que estas oraciones pueden ser adverbializadas mediante los transpositores: *si*, *como*, *ya que*, *con tal de que*. En el siguiente ejemplo el establecimiento de una causa hipotética sirve para resolver el problema planteado en la narración:

A.- ¿Y si la bruja le hace un hechizo?

N.- No sé, entonces *si manda otra vez a comer, lo come a este y luego a este*. [B]

Estas construcciones son adecuadas para expresar deducciones o inferencias. La causa es un indicio que nos lleva a la deducción y posterior formulación de un hecho. En ocasiones, la deducción toma el carácter de una valoración personal, juicio u opinión del receptor. En el siguiente ejemplo se presenta el planeamiento de una acción probable cuya realización se basa en la volición y en el pensamiento:

Y luego estaba pensando que si le iba a dar una tortilla a la maestra, a mi maestra Eréndira y luego decía que no, luego que sí, luego que no, al final, otra vez timbraron y no hice nada. [C]

La oración condicional puede tomar un carácter de advertencia, de modo que la información que introduce se enfatiza, de lo probable se pasa a lo certero. Se presenta como novedosa toda la información y resulta inusual el conocimiento del efecto:

Es una caballo que vuela, vuela por las, por las noches. Vuela por las noches que, que, que siempre no se dorme y se bien, se vienen bien bien co, cuando nos dormimos todos y se vienen por atrás y, y cuando, cuando, cuando hay como una montaña que allí se esconde y *si, si, si, tu son, estás, es te va a escuchar si estás, si estás mucho ruido haces como así estás estás jugando y ella te va, te va a atrapar.* [A]

Las condicionales también establecen relaciones en las que la realización de una acción es totalmente necesaria para que se cumpla la otra, expresan un hecho que cuando se produce es causa de otro expresado en la oración principal:

A.- *¿Y si te daría miedo?*

N.- *Poquito sí, si la veo sí.* [C]

La condicionalidad fue la relación menos presente dentro de las narraciones infantiles, sólo representa el 8% de todas las causales, pues parece ser que este tipo de construcciones tienen en sí mismas varios elementos con cierta dificultad en el nivel cognitivo, pues el establecimiento de una relación hipotética supone que el hablante se anticipe a los eventos y posteriormente asigne a ellos una causa, lo cual necesita de la reversibilidad del pensamiento, como hemos señalado anteriormente este tipo de procesos aún se encuentran madurando en las etapas tardías. Si bien, observamos la dificultad para relacionar dos acciones en las que es necesaria la realización de una para que la meta pueda ser alcanzada imaginemos cuan complicado es anticipar la relación entre dos acontecimientos y luego hipotetizar sobre sus consecuencias, no es de extrañar que las condicionales tengan que esperar a que otros procesos cognitivos maduren.

3.4 Discusión

Como hemos podido observar, en este momento, los niños ya tienen una cantidad considerable de conocimientos sobre el lenguaje, que les permiten entender y producir oraciones complejas: cuanto más avanzan en la competencia lingüística mayor es la

interrelación de los diferentes aspectos o factores. La interdependencia de los diversos hitos del desarrollo lingüístico hace que las transformaciones observadas sean cada vez más refinadas, pues los niños continúan adquiriendo conocimientos lingüísticos.

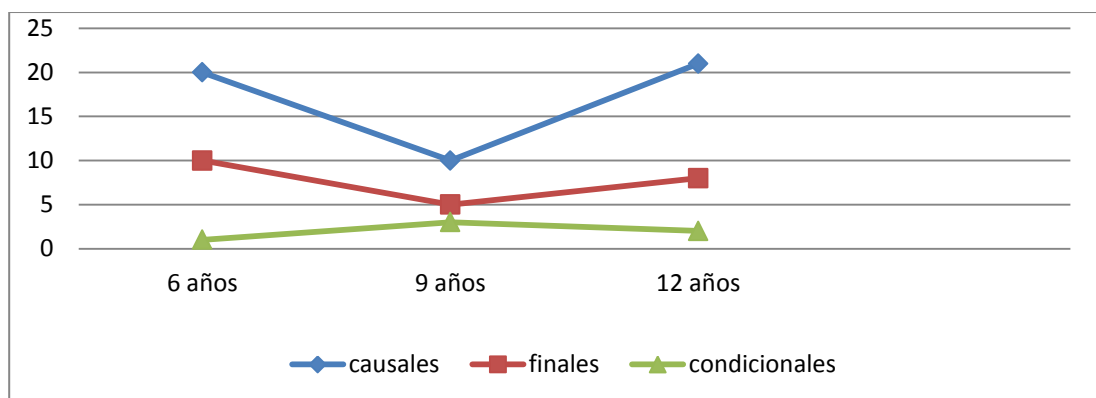
Greenfield y Smith (1976) señalan que el aprendizaje de estructuras crecientemente complejas depende de la reciprocidad en el discurso, pues observan que los niños producen frecuentemente sus primeras coordinaciones, antítesis, secuencias y razones en relación con la producción de otro hablante. Esta dependencia del contexto fue observada en la producción del grupo de oraciones causales, como ya se ha expuesto.

El estudio de Aksu (1978 *apud*. Serrá *et al*, 2000) también enfatiza el papel del discurso, al dar cuenta de la secuencia de adquisición de los conectores causales. En los datos de esta autora, los primeros conectores causales se producen en el contexto de respuesta a preguntas, dándose una progresión desde el uso de conectores dependientes del contexto hasta el uso de conectores independientes del soporte contextual. Estas hipótesis se confirman para algunos tipos de oraciones compuestas. En el caso de las oraciones causales, finales y condicionales, los sujetos en los períodos iniciales producen sus oraciones como dependientes de una producción del adulto que constituye la oración principal, mientras que en los períodos finales construyen toda la oración compuesta independientemente de manera más frecuente. Esta mayor independencia del contexto se presenta al final de las etapas tardías, como lo muestran los datos que hemos presentado.

Si bien, desde el inicio de las etapas tardías, el niño cuenta con los recursos lingüísticos necesarios para la construcción de oraciones causativas, se observan diferencias sustanciales respecto a las funciones que comienzan a desempeñar dentro del discurso, lo cual se relaciona con las características de las etapas tardías. Las oraciones causativas aportan información sobre las valoraciones, juicios u opiniones que los hablantes consideran como causas de los acontecimientos que son narrados, lo que nos permite conocer la visión del mundo que el niño va construyendo y reelaborando, ya que conforme la edad cambia las causas que se atribuyen a los acontecimientos también lo hacen: “Todos los niños tienden a dar opiniones personales sobre los eventos y personajes narrados. Conforme crecen, recurren cada vez más al discurso referido, los intensificadores y las evaluaciones con juicios objetivos” (Hess Zimmermann, 2010:74). Las oraciones

causativas, además, otorgan y mantienen el equilibrio entre la información nueva y la conocida, entre los procesos de expansión y de reducción e integración de la información.

En la gráfica No. 5 se muestra la continuidad en la frecuencia de uso de las oraciones causativas en todos los grupos:



Gráfica No. 5. Frecuencia de uso de las oraciones causativas por grupo de edad.

Si bien, a los 6 años los niños ya usan las oraciones causativas, aún no comprenden los significados de todas las formas que producen, como lo mostró el análisis. A los 9 años, el uso de las oraciones causales y finales disminuye mientras que el de las condicionales incrementa, lo cual nos muestra un período de transición en el que ocurre una reorganización y redistribución de las formas y los usos de las causativas, ya que, a los 12 años, la frecuencia de uso incrementa, lo que podría relacionarse con la consolidación de la producción y la comprensión de las causativas, permitiendo así el cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión. Es evidente que el desarrollo del niño no es lineal, puesto que no avanza de manera uniforme y progresiva, sino a saltos en los que a cada rápido avance le sigue una etapa de consolidación, es importante considerar este aspecto, que puede ser señalado como esencial en las etapas tardías.

Este tipo de construcciones aporta datos sobre tres aspectos fundamentales: 1) La comprensión de la causalidad; 2) La vinculación de los acontecimientos narrados con base en esa comprensión de la causalidad, que contribuye a la coherencia total de las narraciones; 3) Los elementos que los niños eligen para otorgar esa causalidad, que algunas veces se relacionan con las emociones y con los estados mentales que atribuyen a los otros

y a sí mismos, otras veces corresponden a sus opiniones, valoraciones y creencias o a sus propias explicaciones creativas sobre la causalidad.

Las causas que se atribuyen a los acontecimientos también suelen estar relacionadas con la atribución de estados emocionales o mentales como el enojo, el miedo y la vergüenza. Esta característica está presente en todos los grupos, aunque hemos observado que éste suele ser un recurso muy frecuente para explicar los hechos inquietantes, sobre todo en el grupo A, pues el establecimiento de este tipo de causas disminuye con la edad. Las causas atribuidas por razones lógicas están presentes desde los 6 años, sin embargo, hay un incremento del 100% en la producción de los niños de 12, esto se relaciona con los cambios que se observan en los factores a los que suelen atribuir las causas. Mientras que a los 6 años la mayoría explica los vínculos causales con base en las emociones y en la intencionalidad que otorgan a los personajes de las narraciones, a los 9 se comienza a asignar la causalidad con base en las fuerzas físicas determinantes. Esto refleja el desarrollo de la comprensión de la causalidad de los acontecimientos atendiendo tanto a la intencionalidad como a la comprensión de las fuerzas físicas determinantes, lo cual hace evidente que el desarrollo cognitivo infantil sigue evolucionando durante las etapas tardías.

En efecto, el desarrollo de la cognición humana permite, entre muchas otras cosas, comprender las relaciones de causalidad que son parte esencial de las narraciones. Las transformaciones en la habilidad narrativa se cimientan en la capacidad de utilizar el lenguaje de manera creativa mientras se representa y se reelabora el conocimiento en un contexto social que se nutre de la cultura y del desarrollo psicológico. Esta evolución progresiva contribuye al establecimiento de la *coherencia causal* que vincula los acontecimientos que se narran para compartir la experiencia. Este hallazgo, que se observa en las narraciones producidas en las etapas tardías, cuya esencia es la continua reorganización de los conocimientos adquiridos, representa una auténtica revolución cognitiva y lingüística, mostrar la importancia de este fenómeno ha sido el objetivo principal de este capítulo.

CONCLUSIONES

La comunicación con los otros a través de un sistema simbólico como es el lenguaje, se fundamenta en la interrelación de factores cognitivos, sociales y culturales. El uso del lenguaje en el contexto de la interacción social permite la expansión de la comprensión de las dimensiones de lo humano, siguiendo los hitos del desarrollo cognitivo, podemos concluir que de la comprensión de que se *es* un ser animado, se pasa a la comprensión de que también se es intencional, posteriormente, los humanos adquieren una dimensión como seres mentales. Al integrarse a otros contextos, se cobra consciencia de que se es un ser social, posteriormente cultural e histórico. En este contexto, en el que el lenguaje representa una de las habilidades cognitivas singulares de nuestra especie, los símbolos lingüísticos se vuelven relevantes en tanto que hacen posible compartir la atención y la perspectiva con el otro, y más aún, permiten compartir los deseos, las ideas, las creencias y transmitir la experiencia para ubicarla dentro de la realidad.

La adquisición del lenguaje se fundamenta en las habilidades socio-cognitivas y en la interacción en la que se comparte la atención con otros. Durante el proceso de AL el niño aprende los conocimientos relevantes dentro de su cultura, no sólo respecto a lo lingüístico, sino también a las formas de ver e imaginar las cosas y de traducir su experiencia al lenguaje, como sucede en las narraciones. El desarrollo discursivo se fundamenta en la evolución de la cognición social, ya que la comprensión de que el otro es un ser mental se relaciona con la adecuación, paulatina, que el niño va haciendo de su discurso, no sólo al contexto de la situación comunicativa, sino también de acuerdo con su interlocutor.

La causalidad es uno de los medios más sobresalientes para la estructuración de la experiencia, del recuerdo y del conocimiento, como se observa en la narración. La adquisición de modalidades de explicación causal similares a las de los adultos en un ambiente cultural determinado, depende, en gran parte, de los intentos que durante la ontogenia realizan los niños con miras a entender las explicaciones causales de los adultos mientras participan con ellos en interacciones discursivas. Mediante este proceso los niños aprenden a estructurar la narración de historias y relatos en el discurso extenso de un modo que les confiere coherencia causal. El desarrollo de la habilidad narrativa se vincula con el desarrollo cognitivo, ya que el uso de sistemas simbólicos en situaciones dialógicas y el

reconocimiento, propio y de los otros, como seres mentales, incide en la motivación que un agente cultural tiene para compartir, no sólo la atención, sino la experiencia, mediante una narración. El desarrollo de la cognición humana permite, entre muchas otras cosas, comprender las relaciones de causalidad que son parte fundamental de las narraciones. El desarrollo de la habilidad narrativa se cimienta en la capacidad de utilizar el lenguaje de manera creativa mientras se representa y se reelabora la experiencia en un contexto social que se nutre de la cultura y del desarrollo psicológico. Esta evolución progresiva contribuye al establecimiento de la *coherencia causal* que vincula los acontecimientos que se narran para compartir la experiencia. Este hallazgo que se observa en las narraciones producidas en las etapas tardías representa una auténtica revolución cognitiva y lingüística.

La capacidad de producir narraciones cambia y evoluciona con la edad. En las etapas tardías los niños desarrollan las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para estructurar y entramar coherentemente una narración con base en la mayor relación entre los elementos. La introducción y el mantenimiento de la referencia se relaciona con el mayor manejo de la información, así como con el desarrollo de la habilidad para comprender y usar elementos pronominales que remiten a entidades que ya han aparecido en las oraciones precedentes. Dentro del discurso se introduce, organiza y focaliza información nueva, también se retoma la conocida por medio de pautas compartidas por los hablantes, algunos de estos recursos son: el uso de la frase nominal, los pronombres y los artículos. Así pues, se presenta un uso más especializado de los elementos que proporciona el lenguaje para referirse a un significado concreto mediante la relación con otros elementos del texto. También observamos que se amplía el uso de conectores además de un uso más específico, se suman otros elementos que permiten conectar los componentes del discurso, otorgando mayor cohesión a la narración. Es evidente que en las etapas tardías el niño todavía adquiere una serie de habilidades lingüísticas que entran en relación directa con los elementos pragmáticos y discursivos del lenguaje como se observa en las transformaciones que presentan las narraciones respecto al mayor manejo de las estructuras narrativas, que confieran al texto la organización jerárquica que le da coherencia y cohesión.

Asimismo, resalta el gran salto cualitativo experimentado en las etapas tardías, pues de las primeras narraciones en las que se suelen unir eventos, personajes y temas de forma fragmentaria se pasa a la construcción de narraciones organizadas en torno a un tema central, para lo cual se recurre a estrategias como el establecimiento y el mantenimiento de la referencia, el uso de los pronombres personales o de complemento directo e indirecto, la construcción de episodios o la utilización de fórmulas para establecer los límites de la narración, entre otros. De esta forma observamos los diversos factores discursivos y pragmáticos, que corren paralelos al desarrollo lingüístico que va más allá de la suma de estructuras y elementos nuevos. A medida que los niños maduran, sus narraciones se hacen más detalladas, su extensión aumenta considerablemente, se emplean más recursos del lenguaje, como las oraciones compuestas, las relaciones causales, y los elementos cohesionadores (manejo de la referencia, utilización de artículos o de pronombres).

La autoconciencia y los conocimientos relacionados con la Teoría de la mente se hacen más evidentes en las narraciones conforme los niños se desarrollan. Las narraciones muestran un acto de reflexión sobre la propia experiencia que el niño realiza, cada vez, de manera más consciente, mientras enlaza pensamientos, emociones y sucesos. Se comienza a hablar de episodios que han sucedido en el pasado, que paulatinamente van construyendo el bagaje de los recuerdos, también observamos que conforme el niño crece sus recuerdos se sitúan más atrás, por decirlo de laguna manera, es decir, mientras los niños de 6 hablan de la tarde del día anterior o del recreo, los niños de 12 son capaces de hablar de “cuando eran chiquitos” o de sucesos más remotos. Parte de este desarrollo se relaciona con la consideración de los propios estados mentales y los de los otros, también se muestra un mayor interés por las motivaciones y las reacciones internas de los personajes. El proceso de adquisición del lenguaje y su desarrollo en las etapas tardías es un proceso de reorganización y enriquecimiento constante de los conocimientos adquiridos en etapas anteriores. El desarrollo lingüístico y cognitivo experimentado en estas etapas permite la construcción y transformación de las narraciones, que se nutren no sólo del desarrollo en los usos del lenguaje, sino también de la experiencia y la creatividad del niño.

Respecto a la producción de estas narraciones en una comunidad bilingüe podemos señalar que al analizar los elementos que hemos incluido en esta tesis (el desarrollo de la

coherencia, la cohesión, el uso de conectores, de pronombres, el manejo de la referencia, entre otros) podemos observar que el uso que de ellos hacen estos niños no muestra características que nos permitan relacionarlas con el bilingüismo, aunque cuando se comenzó esta investigación se pensó que tal vez tendría influencia en el desarrollo de la habilidad narrativa en español y que esto se reflejaría en el discurso de los niños, sin embargo, en el *corpus* no aparecen datos suficientes para sostener esta hipótesis. El bilingüismo ha sido analizado desde los enfoques de distintas disciplinas como son la lingüística, la sociología o la psicología. En todas estas aproximaciones se reconoce la interrelación de factores muy diversos como la edad, la forma de adquisición y el contexto donde el individuo se vuelve bilingüe, ya que estos tendrán consecuencias lingüísticas, sociales y psicológicas. Por tanto, es necesario comprender el bilingüismo desde muchos aspectos que se encuentran entrelazados, pues resultaría completamente infructuoso analizar un tema psicológico, como las consecuencias cognitivas del bilingüismo individual, sin tener en cuenta algunos factores sociales como el *status* de las lenguas o estudiar el fenómeno de interferencia en la adquisición de segundas lenguas sin establecer una comparación minuciosa entre los dos sistemas lingüísticos implicados o sin conocer la controversia que ha generado la definición del bilingüismo y la diversidad de parámetros con la que se ha intentado “medir” para poder comprender la complejidad de los factores que se relacionan con la AL en un contexto bilingüe. Si bien, estos aspectos presentan una problemática harto compleja e interesante analizar el bilingüismo de los niños no era el propósito de esta investigación, sin embargo, intentando comprender la situación de bilingüismo en esta comunidad se aplicó el *Cuestionario Sociolingüístico* del INALI, cuyos resultados, que exponemos en el Apéndice B, nos permiten conocer algunos aspectos relacionados con el uso y la valoración del náhuatl y del español en Cuatlamayan.

Por otra parte, las oraciones causativas aportan datos sobre tres aspectos fundamentales: 1) La comprensión de la causalidad; 2) La vinculación de los acontecimientos narrados con base en esa comprensión de la causalidad que contribuye a la coherencia total de las narraciones; 3) Los elementos que los niños eligen para otorgar esa causalidad, que algunas veces se relacionan con las emociones y con los estados mentales que atribuyen a los otros y a sí mismos, otras veces corresponden a sus opiniones, valoraciones y creencias o a sus propias explicaciones creativas sobre la causalidad.

Es evidente que el desarrollo del niño no es lineal, puesto que no avanza de manera uniforme y progresiva, sino a saltos en los que a cada rápido avance le sigue una etapa de consolidación, es importante considerar este aspecto, que puede ser señalado como esencial en las etapas tardías. Si bien, a los 6 años los niños ya usan las oraciones causativas, aún no comprenden los significados de todas las formas que producen, como lo mostró el análisis. A los 9 años, el uso de las oraciones causales y finales disminuye mientras que el de las condicionales incrementa, lo cual nos muestra un período de transición en el que ocurre una reorganización y redistribución de las formas y los usos de las causativas, ya que, a los 12 años, la frecuencia de uso incrementa, lo que podría relacionarse con la consolidación de la producción y la comprensión de las causativas, permitiendo así el cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión.

Por último, me gustaría enfatizar el poder constitutivo y creador del lenguaje, que permite transformar lo imaginado en algo posible, esta potencialidad me ha permitido convertir una idea en el trabajo que ahora concluye y cuyo más profundo deseo ha sido el de mostrar el complejo dinamismo que se establece entre el lenguaje y otros componentes vitales en la experiencia de *ser*, como es compartir la existencia con otros primates humanos, vivir la danza del orden dentro del caos o expresar el asombro y la maravilla del mundo.

APÉNDICES

APÉNDICE A.

CUATLAMAYAN: COMUNIDAD DE LA HUASTECA POTOSINA

En este apéndice se realiza la descripción de Cuatlamayan con la finalidad de mostrar las condiciones del área en la que se llevó a cabo esta investigación. Primeramente señalaré las características principales de la región Huasteca centrandó nuestra atención en la porción que corresponde al estado de San Luis Potosí.

A1. LA HUASTECA POTOSINA

La Huasteca es una región cultural y territorial ubicada en la parte septentrional de Mesoamérica, limita al norte con el río Panuco; al occidente con la Sierra Madre Oriental y al oriente con el Golfo de México.²⁰ Se caracteriza por ser una región multiétnica desde tiempos prehispánicos, en la que convergen distintas culturas. En el presente trabajo consideraremos que los estados que conforman la Huasteca son: Tamaulipas, Veracruz, San Luis Potosí e Hidalgo, por ser los estados que están presentes en múltiples delimitaciones, realizadas por estudiosos de disciplinas diferentes, como son Piña Chán (1990), Escobar Ohmstede (1998), Puig (1991), Bassols Batalla (2002). Este territorio sigue siendo compartido por los teenek, hacia el norte, otomíes, totonacos y tepehuas hacia el sur, además de los nahuas (Escobar Ohmstede, 1998; Valle Esquivel, 2003a).

²⁰ El espacio geográfico de la Huasteca es delimitado bajo diversas perspectivas, las cuales dependen del enfoque disciplinario del estudioso, por lo que podríamos considerar que tiene extensiones variables, ya que no se ha llegado a un acuerdo sobre los discernimientos que deben considerarse. Así, hay delimitaciones que responden a criterios geográficos, arqueológicos, históricos, ecológicos, sociológicos, económicos, entre otros. Si bien, la delimitación de la zona, así como de las características que la unifican, son un interesante tema de discusión, no es nuestro propósito ahondar en él. Por ejemplo, Puig (1991) afirma que también forman parte de esta región los estados de Querétaro, parte de Guanajuato y el extremo sur de Nuevo León, todos incluidos en la porción limitada por las costas del Golfo de México al este y las coordenadas 24° al norte, 101° al oeste y 20° al sur, ubicados en la zona intertropical, entre el Trópico de Cáncer y el de Capricornio.

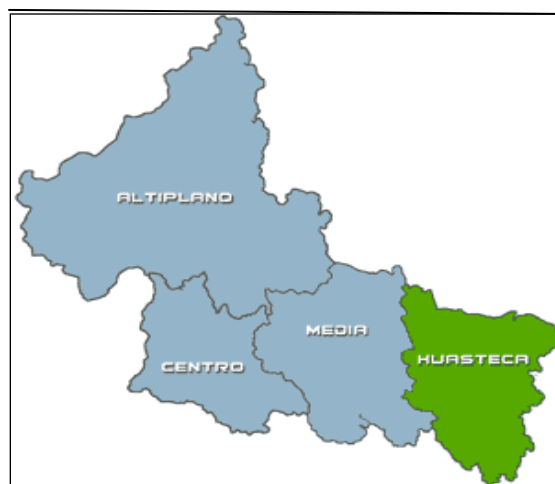


Mapa No. 1. Localización de la Huasteca y de la porción potosina. (Comité Técnico Regional de Estadística, Información y Geografía. Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2002.)

El estado de San Luis Potosí se encuentra localizado en la altiplanicie central mexicana; sus coordenadas geográficas extremas son 24°29' al norte, al sur 21° 10' de latitud norte, al este 98° 20', al oeste 102°1 8' de longitud al oeste de Greenwich. La zona septentrional es atravesada por el trópico de Cáncer. Su territorio se extiende en más de dos terceras partes del altiplano, su superficie total es de 60,546.79 km² y colinda con el estado de Coahuila al norte, con Nuevo León y Tamaulipas al noreste, con Veracruz al este, al sur con Hidalgo, Querétaro y Guanajuato; al suroeste con Jalisco y al oeste con Zacatecas. La densidad demográfica del estado es de 31.01 personas por kilómetro cuadrado y tiene 2,410,414 habitantes (ELOCAL, 2009).

El área de la región Huasteca que corresponde al estado de San Luis Potosí se encuentra en el extremo este de la entidad y colinda con los estados de Veracruz, Hidalgo y Tamaulipas. Se pueden distinguir tres subregiones donde la

geografía es el marco de referencia entre patrón de cultivos, historia, política y economía. La sierra alta comprende buena parte del municipio de Aquismón y se conforma con los principales eslabones de la Sierra Madre Oriental, con alturas que van de 100 a 1000 msnm. La sierra baja, con alturas que van de los 100 metros hasta los 500 y con un relieve muy accidentado se encuentra en los municipios de Tancanhuitz, Huehuetlán, San Antonio, parte de Tanlajás y Tampamolón. La tercera subregión es de lomeríos suaves y la planicie costera, que comprende los municipios de Valles, Tamuín, Ébano, San Vicente Tancuayalab y Tanquián. (Ávila Agustín, Brigitte Barthas y Alma Cervantes, 1995).



Mapa No. 2. Zona Huasteca del estado de San Luis Potosí.

Fuente: <http://www.elsonido13.com/img/zhuasteca/mapa-huasteca.gif>

El estado presenta una orografía diversa debido a que la Sierra Madre Oriental lo cruza de noreste a sureste en la parte oriental y las prolongaciones de la sierra Gorda de Guanajuato lo atraviesan de norte a sur. Las corrientes más importantes forman parte de la cuenca del río Pánuco, como el caso del río Verde, que recorre los municipios de Ciudad Fernández, Rioverde, San Ciró de Acosta, Rayón y Lagunillas hasta unirse en el municipio de Santa Catarina con el río Santa María, el cuál se origina en Guanajuato y riega de oeste a este el extremo sur del estado. En este río desemboca el río Bagres, que nace en el municipio de Santa María del Río, éste incrementa su corriente con las aguas del río Frío o Gallinas, que a su vez, recibe el caudal del Tamasopo y sigue su curso en dirección este por el norte de Aquismón. En las cercanías del Pujal, recibe las aguas del Valles, que concentra las del Mesillas y el

Salto, recibe ahí el nombre de Tampaón, para internarse después en el municipio de Tamuín, donde cambia su nombre por el de río Tamuín, continuando finalmente hasta el este, para recibir las aguas del río Moctezuma en los límites con el estado de Veracruz. Por las condiciones topográficas que presenta la entidad los terrenos van descendiendo escalonadamente hacia el Golfo, los ríos que allí desembocan dan origen a numerosas cascadas, entre las que destacan: La del Salto, en el río del mismo nombre, con una caída de 75 metros; la de Micos, en el municipio de Valles; la de Puente de Dios en Tamasopo; la de Pinigüan en Rayón y la cascada de Tamuín con una caída de 105 metros y con una anchura máxima de 300 metros. Las caídas de aguas del Salto y de Micos se aprovechan para generar electricidad (ELOCAL, 2009).

La Huasteca potosina tiene un clima tropical, que se clasifica según la zona orográfica y va desde semicálido húmedo hasta cálido subhúmedo. Se localiza en San Martín, Valles, Tamasopo y El Naranjo, abarca, aproximadamente, el 18 por ciento de la superficie del estado. En éste se encuentran algunos árboles como: guayacán, madroño, palo de hueso, palo de rosa, palma, chijol, tepescohuite, encino, piñonero, pino, roble, que son utilizados para hacer leña o para la construcción. El bosque espinoso cubre un área equivalente al 5 por ciento del territorio, se encuentra en la planicie costera y se extiende por el este en los límites con Veracruz y Tamaulipas. La parte de las llanuras orientales está clasificada con un clima cálido con lluvias en verano; la parte baja de la Sierra Madre Oriental tiene un clima semicálido húmedo con abundantes lluvias en verano. Una pequeña porción de la Huasteca potosina, al norte del municipio de Valles, está clasificada con el clima semicálido subhúmedo con lluvias en verano. Por último, una porción del territorio, ubicada al sur del municipio de Tamazunchale y próxima al estado de Hidalgo, se encuentra clasificada con un clima Acf semicálido húmedo con lluvias todo el año (ELOCAL, 2009).

Debido a la variedad de climas y vegetación existe una gran variedad de animales. Hay insectos (moscas, mosquitos, mayates, libélulas y abejorros), reptiles (tortugas, serpientes, lagartijas), batracios (sapos y ranas), aves (zopilotes, águilas, halcones, cuervos,

tordos, palomas, codornices, cenizotes, gorriones, golondrinas y calandrias). Entre los mamíferos encontramos ratas, conejos, liebres, coyotes, gatos montés, tlacuaches, tejones, zorrillos, iguanas, ardillas, jabalís, armadillos. En las zonas montañosas siguen habitando venados, tigrillos, tepezcuintles, zorros, etcétera. En los ríos, presas y algunos estanques hay peces como el robalo, la lisa, el paje, truchas, anguila, mojarra, entre otros.

El estado de San Luis Potosí, con base en los resultados del XII *Censo General de Población y Vivienda* del año 2000 y del II *Conteo de Población y Vivienda* del año 2005, tiene 2,410,414 habitantes, de los cuales 343,179 son indígenas, 219,254 son bilingües (hablantes de una lengua indígena y español) 12,940 son monolingües, más 2,362 habitantes de los que no se tiene especificada su condición de bilingüismo o monolingüismo. Más del 90 por ciento de la población indígena de San Luis Potosí habita en la región Huasteca.²¹

Los hablantes de náhuatl representan el 61.5 por ciento de la población indígena en este estado. Habitan en una región compactada en el sur de la zona huasteca, que comprende los municipios de Tamazunchale, Matlapa, Tampacan, Xilitla, San Martín Chalchicuautla, Axtla de Terrazas, Coxcatlán, así como parte de Tampamolón y de Tancanhuitz de Santos.

Los hablantes de teenek o huasteco representan el 34.7 por ciento de la población indígena, habitan el centro y norte de la zona huasteca en los municipios de Aquismón, Huehuetlán, Tanlajás, San Antonio, parte de Tampamolón y de Tancanhuitz de Santos, así como en los municipios vecinos de Valles, Tanquian de Escobedo y San Vicente Tancuayalab.

²¹ Los resultados del XII *Censo General de Población y Vivienda* del año 2000 y del II *Conteo de Población y Vivienda* del año 2005 fueron consultados en <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2005/SLP/slp2005.pdf>. Es importante recordar que la lengua ha sido tomada como el principal indicador para identificar la población indígena en los censos, por lo tanto debemos considerar el número de hablantes como una cantidad aproximada, ya que la lengua, aunque muy importante, está determinada por la valoración que el hablante tenga de ella, de forma tal que hay indígenas que a pesar de no hablar una lengua indígena se autoadscriben a una etnia determinada, en tanto que hay otras personas que a pesar de hablarla no se reconocen como indígenas.

Los pames representan el 3.4 por ciento de la población indígena en el estado. Es conveniente mencionar que esta etnia es la que presenta mayor subregistro al considerar solamente la lengua para su identificación, pues sus hábitos migratorios han modificado el uso de su lengua materna. Los pames habitan, principalmente, una microrregión que forma parte de los municipios, Santa Catarina, Rayón y Tamasopo. El resto de la población pame se encuentra asentada en localidades dispersas en los municipios de Ciudad del Maíz, Alaquines y Aquismón (ELOCAL, 2009).

Los municipios de la Huasteca donde se ubica la población indígena presentan una gran densidad de población y tendencia a ser municipios expulsores. Alcanzan los índices más altos en grados de pobreza, con carencias de bienes y servicios. Esta es la región más marginada de todo el estado de San Luis Potosí.

Ahora bien, es necesario considerar, antes de comenzar la descripción de Cuatlamayan, que legalmente esta comunidad es un ejido, definido como la porción de tierras, bosques o aguas que el gobierno entregó a un núcleo de población campesina para su explotación. Las tierras ejidales son inembargables, imprescriptibles e inalienables. Es un término introducido por los españoles, pero vinculado a la forma comunal de explotación prehispánica, tanto en la dotación para pueblos ya establecidos, como otros que se formaron reubicando indígenas, denominados reducciones. El marco legal reformado en 1992 (artículo 27 y Ley Agraria respectiva) reconoce tres formas de propiedad de tierras y aguas: pública, privada y social; ésta última corresponde a los núcleos agrarios, ejidos y comunidades.²² Sin embargo, en este trabajo me referiré al ejido de Cuatlamayan con el término de comunidad con el fin de caracterizar esta localidad indígena como centro de identidad étnica, aspecto en común de muchos pueblos indígenas de nuestro país que se definen, en primer lugar, como pertenecientes a un pueblo particular y, por lo tanto, como diferentes a sus vecinos, aunque éstos hablen la misma lengua o tengan una cultura muy parecida. A su vez, la comunidad es el lugar donde la mayoría de ellos cultiva la tierra y consigue su sustento, asimismo es la base de la

²² La definición del término *ejido* fue consultado en el *Glosario de Términos Jurídicos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística*. Disponible en INEGI, 2009.

supervivencia individual y comunal. Incluso en la actualidad, cuando muchos indígenas han emigrado, siguen manteniendo lazos y participando en las actividades religiosas y sociales de su comunidad. Por lo tanto podríamos decir que una comunidad indígena es un territorio simbolizado, que no se entiende solamente como un conjunto de casas con gente, sino de personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la Naturaleza (Navarrete Linares, 2008).

A2. CUATLAMAYAN

Esta comunidad nahua se encuentra en el municipio de Tancanhuitz de Santos, ubicado en la microrregión *Huasteca Centro*. A una altitud sobre el nivel del mar de 200 metros; en una superficie de 187.0 km², colinda al norte con los municipios de Aquismón y Tanlajás, al este con los de Tanlajás y San Antonio, al sur con los de Coxcatlán y Huehuetlán y al oeste con el municipio de Aquismón (ELOCAL, 2009). Según los *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 2002* (Serrano Carreto, Ambriz Osorio, Fernández Ham, 2002), el municipio tiene una extensión de 13,745.5 hectáreas, de las cuales 5,997.4 son destinadas a la agricultura de temporal y 4,511.2 a los pastizales. Tiene más del 70 por ciento de población indígena (6,942 hablantes de teenek y 5,303 de náhuatl)²³.

El nombre de Cuatlamayan se compone de los vocablos *cuatl*, sombra, y *tlamaya*, que significa plano, por lo que se le podría denominar “lugar plano de sombra”. El año de fundación se remonta hacia 1888 cuando la gente que habitaba en este territorio se organizó para comprar y adquirir las 800 hectáreas que la conforman.²⁴ Se ubica a 6 Km. de distancia de la cabecera municipal, se puede llegar

²³ Estos datos fueron consultados en la versión electrónica del *Anuario Estadístico de San Luis Potosí, 2008* y se basan en el periodo de observación de 2002 a 2005, disponibles en el sitio web <http://200.23.8.5/est/contenidos/espanol/sistemas/sisnav/default.aspx?proy=aee&edi=2008&ent=24>

²⁴ En las comunidades indígenas la memoria de la comunidad es guardada por los ancianos que constituyen la manera de poder acceder al conocimiento de su pasado, el cual se perdería de no ser

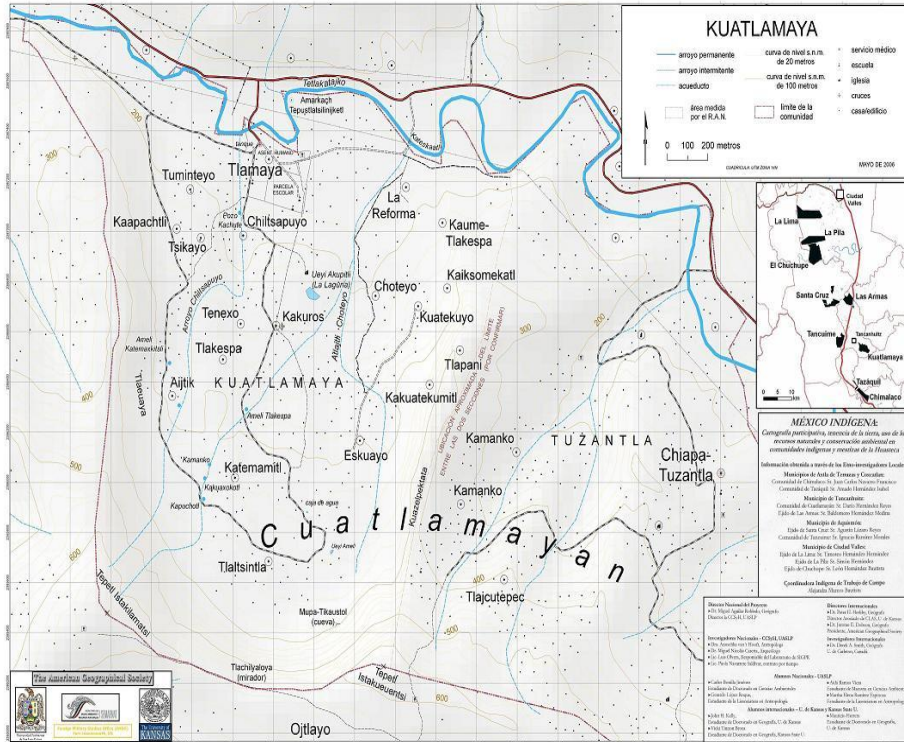
por la carretera estatal libre que se conecta con la federal número 85 en el cruce El Xolol. En la mayor parte predomina un clima semi cálido húmedo con abundantes lluvias en verano, con temperatura media de 23.4°C y una precipitación pluvial media de 2,267.2 mm. (*Padrón de comunidades indígenas de San Luis Potosí*, 2006).

La superficie de Cuatlamayan se encuentra distribuida entre 280 ejidatarios; según datos de sus autoridades, su población total es de 2,547 habitantes, lo que la hace semiurbana²⁵. Es una comunidad donde se habla náhuatl, perteneciente a la variante náhuatl de la Huasteca potosina, huasteco (teenek) del occidente y español (INALI, 2009). Sin embargo, sólo algunas mujeres que se han casado en la comunidad hablan teenek, mientras que la mayoría de los hablantes de lengua indígena pertenecen al grupo nahua, el pueblo indígena más numeroso de México, distribuido extensamente por todo el país, en los estados de Hidalgo, Veracruz, San Luis Potosí, Puebla, Tlaxcala, Morelos, Guerrero, entre otros. Aunque los nahuas, establecidos en distintos puntos del país, practican formas de vida diversas, comparten una matriz cultural. Representan el grupo mayoritario en la región sur de la región huasteca en los estados de Hidalgo, Veracruz y San Luis Potosí (Valle Esquivel, 2003a).

En su interior, Cuatlamayan se divide en once localidades: Cuatlamayan (centro), Tuzantla, Tlaltzintla, Escuayo, Tlamaya, Tlamaya Nuevo, Aijtic, Tzicayo, Chiltzapuyo, y La Laguna.

transmitido. Estos datos fueron obtenidos gracias al señor Manuel Martínez Catarino, de 94 años de edad, que me narró la historia de la fundación de Cuatlamayan, ya que su familia ha vivido aquí desde entonces. Los integrantes de la comunidad fueron quienes me recomendaron hablar con él, pues ellos lo reconocen como depositario de la memoria colectiva.

²⁵ Convencionalmente se ha identificado al ámbito rural como aquel donde los asentamientos tienen una población menor a 2 500 habitantes, cuando las localidades tienen de 2 500 a 15 mil habitantes se les reconoce como semiurbanas y aquellas que tienen una población mayor de 15 mil habitantes como urbanas. Esta clasificación por el tamaño de la localidad permite observar la estructura de los asentamientos humanos y jerarquizarlos de acuerdo a su volumen poblacional.



Mapa No. 3. División interna de Cuatlamayan. (Fuente: *Base de datos del Proyecto México Indígena, Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad de Kansas*, 2006).

Gran parte de la población se dedica a la agricultura de temporal, en la cual el agua que se utiliza para que los cultivos completen su ciclo vegetativo proviene exclusivamente de la precipitación pluvial. La gente cultiva principalmente maíz, caña de azúcar, cítricos (naranja y mandarina), mango. Una parte de los productos se destinan al autoconsumo, los excedentes son destinados a la comercialización. Dentro de la comunidad hay una gran diversidad de plantas que la gente recolecta de forma regular como hongos, huitlacoche, pepeua (tiene un uso medicinal para los riñones), flor de calabaza, quelite, verdolagas, nopales y el pemoche. También se recolectan frutas como el mamey, chicozapote, mangos, entre otros.

Algunas praderas están dedicadas a la ganadería de bovinos y ovinos, mientras que el resto de la superficie está destinada a la agricultura. El bosque es el principal proveedor de combustible, pues suministra leña a las familias para las labores domésticas y para las actividades económicas, como puede ser la elaboración de piloncillo o de pan.

La actividad comercial se lleva a cabo, principalmente, en la cabecera municipal, donde hay diversos establecimientos. Dentro de la comunidad hay algunas misceláneas en las que se puede encontrar productos básicos, también hay tiendas Diconsa, que son expendios, ubicados en las zonas más marginadas del país, donde se puede comprar los productos de la canasta básica a un menor costo. Por otra parte, todos los domingos se establece un tianguis en la cabecera municipal al que va la gente a realizar sus compras o a vender sus productos (maíz, frijol, chile, tomate, cebolla, cacahuete, aves, ceras, tabaco, textiles, frutas de temporal).

Otra forma de trabajo es la faena, que tiene carácter obligatorio para los comuneros, quienes poseen tierras, y consiste en la realización de actividades para el mejoramiento y beneficio de la comunidad, como la reparación de los caminos o la construcción de escuelas, etcétera. Si no se puede asistir se realiza un pago en calidad de multa. Este tipo de actividad es realizada en la mayoría de las comunidades indígenas (Zolla y Zolla Márquez, 2004). Las autoridades locales son las encargadas de establecer los días en los que se realizará la faena.

Por otra parte, la migración, sobretodo de los jóvenes, es frecuente en la comunidad y constituye una importante fuente de ingresos para los familiares que se quedan. Un número considerable de personas emigra a las grandes ciudades como México, Guadalajara, Monterrey, Reynosa, Nuevo Laredo y otros sitios, con el fin de mejorar sus condiciones de vida, trabajando en las fábricas y en los comercios. Estos trabajadores envían dinero a sus familias, contribuyendo así, a su sustento. Esta situación es similar a la que viven la mayoría de los pueblos indígenas, como los nahuas de la huasteca veracruzana (Martínez de la Cruz, 2000).

Otras personas de la comunidad ejercen distintos oficios: albañiles, mecánicos, carpinteros, panaderos, maestros, y agricultores, cuyo número disminuye debido a que los productos sembrados que podrían ser comercializados “no tienen precio”, es decir, el precio que pagan los compradores no equivale, ni siquiera, al trabajo de recolección

y transportación de los productos que hace algunas décadas eran las principales fuentes de ingreso para la comunidad.

La migración indígena ha sido relevante en las últimas décadas por el volumen de población que día con día se incorpora a este proceso. El desarrollo industrial y el descuido de la agricultura han desencadenado un desequilibrio económico y productivo en diversas regiones de la República Mexicana. La nueva modalidad del proceso migratorio tiene que ver con factores económicos, políticos, sociales y culturales propios de la sociedad contemporánea. Estos flujos migratorios han contribuido al desarrollo económico y sociodemográfico de ciudades medias y pequeñas que se han convertido en focos de atracción y de expulsión. Por lo tanto, la migración se encuentra en un proceso de reorientación; es decir, que lugares que habían sido considerados centros de atracción están generando la expulsión de sus habitantes, como por ejemplo, el estado de Veracruz (Gómez Barrera, 2002). La población indígena se ha sumado a las nuevas dinámicas migratorias, en las que las redes que se crean entre los inmigrantes son de vital importancia, así los paisanos, familiares y amigos representan la manera de poder trasladarse, siguiendo las mismas rutas migratorias.

Las mujeres también se han incorporado a este proceso migratorio y generalmente trabajan en el servicio doméstico, en las maquiladoras o como jornaleras agrícolas. Los destinos más frecuentes son Ciudad Valles, Tamazunchale, San Luis Potosí, Monterrey, Matamoros y México. Los hombres trabajan principalmente cómo jornaleros agrícolas en los campos cañeros de la zona y en los campos de cultivo de diversas entidades del país como son: Sonora, Sinaloa, Chihuahua, donde realizan el corte de tomate y chile o a Monterrey, Guadalajara, Laredo, Matamoros, Reynosa y Aguascalientes para dedicarse a la construcción. En estos lugares permanecen la mayor parte del año.

Los nahuas de esta comunidad se organizan por medio de un sistema normativo local representado por las autoridades del interior de ésta, encargadas de regular la vida social. Este sistema está basado en la propiedad social de la tierra, ya que ésta pertenece a la comunidad agraria, y en el sistema de cargos. Las tierras

de uso común, según lo establecido en el artículo 73 de la Ley Agraria, constituyen el sustento económico de la vida en comunidad del núcleo agrario y están conformadas por aquellas tierras que no hubieren sido reservadas por la Asamblea para el asentamiento del núcleo de población, ni sean tierras parceladas. La Asamblea es el órgano supremo del núcleo agrario y en ella participan todos los comuneros. Entre los asuntos de su competencia están la formulación y modificación del reglamento interno, los asuntos económicos, cuentas, balances y aplicación de recursos; aprobación de contratos y convenios para el uso o disfrute de las tierras de uso común por terceros; delimitación, asignación y destino de las tierras de uso común, así como su régimen de explotación; regularización de tenencias y posesiones; adopción del dominio pleno, etcétera. El Comisariado Comunal es el órgano encargado de la ejecución de los acuerdos de la Asamblea, así como de la representación y la gestión administrativa. Finalmente el Consejo de Vigilancia es el órgano que custodia que los actos del Comisariado se ajusten a los aspectos legales, a lo dispuesto por el reglamento interno y a los acuerdos de la Asamblea, también revisa las cuentas y operaciones del Comisariado (INEGI, 2009).

Todas las autoridades trabajan de manera coordinada, son elegidas en asambleas a las que asisten los comuneros²⁶, y resuelven los problemas que se suscitan al interior de la comunidad basándose en la costumbre jurídica, que consiste en el saber heredado sobre cómo resolver conflictos internos mediante la conciliación y aplicación de sanciones dependiendo del caso. Los delitos menores, como peleas entre hombres y los robos menores, como ropa del tendedero, se resuelven mediante el común acuerdo de los implicados. En la solución intervienen el juez auxiliar y algunas otras autoridades, de ser necesario. En caso de que se cometa un delito mayor, como homicidio o violación, se recurre a las autoridades municipales.

²⁶ Término indicado por ley para identificar al sujeto individual que forma parte de una comunidad agraria, tienen derecho a las tierras del repartimiento, a disfrutar de los bienes de uso común y a poder heredar la parcela que trabajan, también tiene derecho al aprovechamiento, uso y usufructo de ello. La calidad de comunero se adquiere legalmente por ser miembro de un núcleo de población campesina, que de hecho o por derecho, guarda el estado comunal. Los cargos son rotativos, aunque la reelección es posible si lo decide la Asamblea.

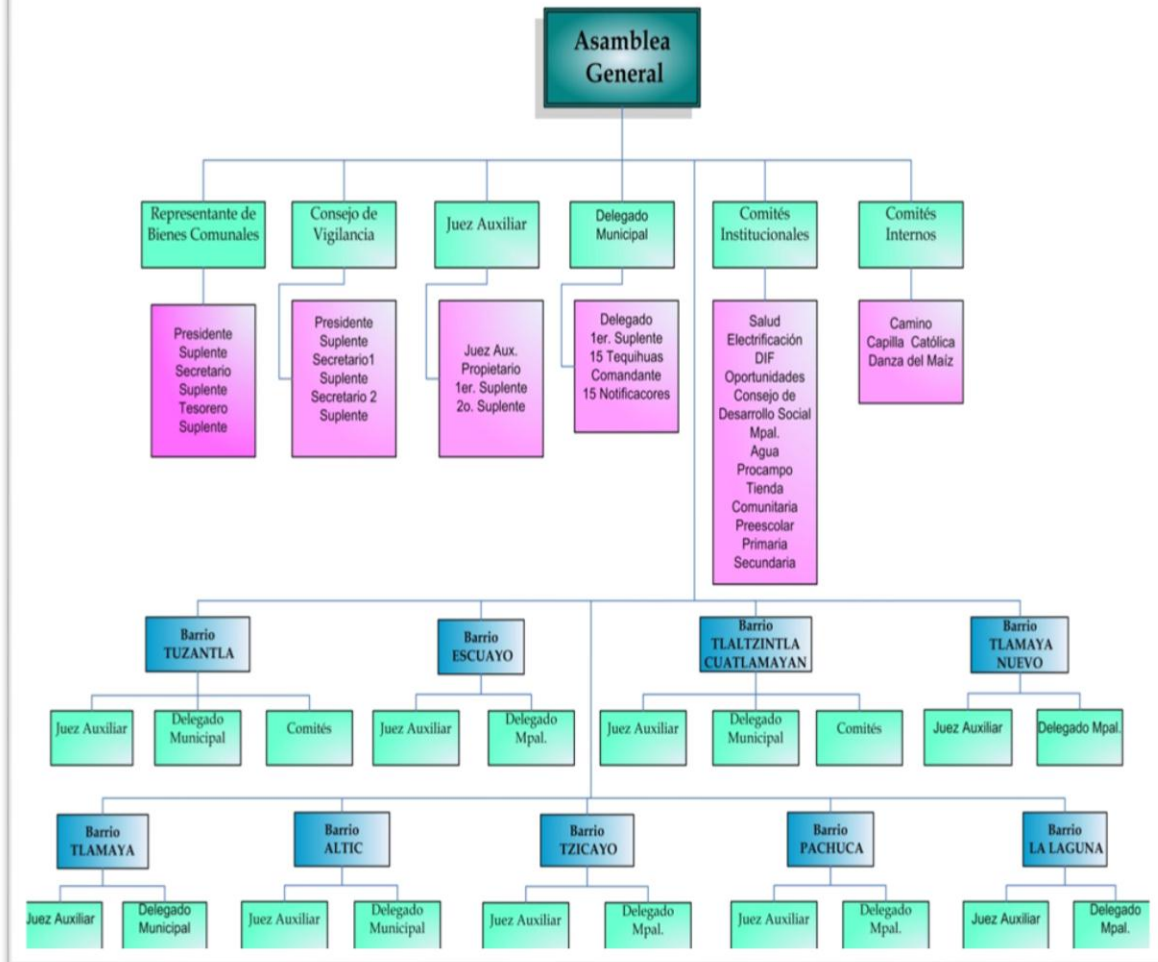


Diagrama No. 1. Estructura de la organización social de la comunidad
(Fuente: *Padrón de comunidades Indígenas*, 2006)

De esta forma se relacionan las normas de la legislación correspondiente, la cual contempla como autoridades u órganos de los núcleos agrarios a la Asamblea, el Comisariado Ejidal o de Bienes Comunales y el Consejo de Vigilancia, y la tradición histórica propia. Es importante tomar en cuenta que la comunidad es una estructura social básica, supra familiar de los pueblos indígenas y representa una forma alternativa de organización social con determinados modos de vida que están basados en la cosmovisión indígena, por lo tanto esos conjuntos de conocimientos, valores y creencias articulan la vida social (Zolla y Zolla Márquez, 2004).

De acuerdo con el *Anuario Estadístico de San Luis Potosí* (2009), en el municipio de Tancanhuitz hay 4,241 viviendas particulares. De las cuales 3488 disponen de energía eléctrica, 1620 disponen de agua de la red pública y 1192 tienen drenaje. En Cuatlamayan la mayoría de las casas están construidas con carrizo, techo de palma y piso de tierra, no tienen drenaje ni agua entubada. Regularmente están formadas solamente por una habitación, en la que instalan la cocina, donde preparan los alimentos utilizando leña como combustible. En la parte posterior, generalmente, se encuentra el solar, en el que cultivan algunas plantas y crían algunos animales, el lavadero y la letrina. Las viviendas más alejadas del centro de la comunidad carecen de energía eléctrica.

La comunidad cuenta con dos clínicas, una ubicada en el barrio de Cuatlamayan y otra en el de Tuzantla. La Unidad Médica Rural (UMR) del centro fue instalada hace aproximadamente 20 años. En ella trabajan dos enfermeras de planta y un médico que asiste ocasionalmente; los miércoles realizan brigadas a los barrios más alejados del centro de salud. A esta clínica también asisten personas de comunidades vecinas como son Piaxtla, Chacatitla, y Tamaletón. En la actualidad se carece de servicios médicos de segundo nivel, pues no existen clínicas que cuenten con médicos especialistas o con servicios auxiliares para el diagnóstico, como rayos X, laboratorio clínico y mucho menos para intervenciones quirúrgicas, para ello la población tiene que acudir a Ciudad Valles, Tamazunchale, a la ciudad de Tampico o a la ciudad de San Luis Potosí.

Durante el año 2006 se realizó una investigación (Terán Hernández, 2006) en la que analizaron algunos de los principales problemas de salud. Entre los más apremiantes se encuentran la desnutrición, la presencia de parasitosis en la población infantil, las enfermedades respiratorias ocasionadas por la exposición constante y prolongada al humo de la leña, el cual se caracteriza por contener un gran número de compuestos generados y emitidos por la combustión de la biomasa en el interior de la vivienda; la quema de basura, ocasionada por un manejo inadecuado; el alcoholismo, la contaminación de suelo y agua por fecalismo, relacionada directamente con problemas ambientales.

La contaminación del agua es ocasionada por descargas de aguas residuales provenientes de la cabecera municipal y de un rastro cercano. En ella se encontraron coliformes fecales que provocan que la población infantil sufra más de cuatro cuadros diarreicos por año. En el suelo se detectó contaminación ocasionada por fecalismo a la intemperie, entre otros contaminantes (Torres Nerio 2008).

Las principales causas de morbilidad de la población infantil son las Infecciones Respiratorias Agudas (IRAS); las Enfermedades Diarreicas Agudas (EDAS) y parasitosis, así como la desnutrición. Para el 2006 se registraron en la UMR 19 diferentes tipos de padecimientos, con un total de 503 casos. Se observó que el mayor número corresponde a las IRAS con un total de 349 casos, la desnutrición es otro de los graves problemas dentro de la comunidad (Hernández Cruz, 2008).

En los resultados de la investigación de Terán Hernández (2006) se observa que el 100 por ciento de los niños muestreados tuvo una ingesta de nutrimentos menor a la requerida para su edad. Además, el 26 por ciento de los niños realiza sólo dos comidas al día. La desnutrición se encuentra aunada a la elevada incidencia de enfermedades infecciosas y parasitarias, que aumentan las necesidades de algunos nutrimentos y disminuyen su absorción o provocan pérdidas de micronutrientes. Este padecimiento repercute directamente en el aprendizaje de los niños.

La tasa bruta de mortalidad por cada 1000 habitantes es de 4.93 por ciento a nivel municipal, según el *II Censo de Población y Vivienda* realizado en el 2005.²⁷ De acuerdo con los datos que proporciona la Secretaría de Salud para la comunidad de Cuatlamayan la tasa de mortalidad por cada 1000 personas para los años 2004, 2005 y 2006 fue de 9.8, 7.8 y 5.8 respectivamente. En el año 2006 se reportaron 12 defunciones (Hernández Cruz, 2008).

Dentro de la comunidad hay un jardín de niños que imparte educación en náhuatl, ubicado en el barrio de Tlalzintla y otro que se encuentra en el centro de

²⁷ http://www.slp.gob.mx/ver_municipio.cfm?id=tancanhuitz, 2009

la comunidad, en donde se enseña en español. También hay una Escuela Primaria, una Telesecundaria y un Centro de Estudios de Bachillerato, al que acuden jóvenes de otras comunidades, por lo que actualmente se está gestionando la construcción de una escuela para bachillerato más grande, con la finalidad de que en esas nuevas instalaciones se atienda la demandad de los jóvenes y no sea necesario que se trasladen diariamente a la cabecera municipal, lugar al que acuden generalmente. La comunidad cuenta también con una capilla católica, un cementerio y una delegación que es el principal punto de reunión.

Por otra parte, existen dos radiodifusoras locales con cobertura en toda la Huasteca potosina, la XETHZ - A.M. y "La Voz de las Huastecas" XEANT A.M. escuchada por la mayoría de las personas. La XEANT transmite programas en teenek, náhuatl, pame y español, lo cual es de enorme trascendencia, tratándose de una región plurilingüe, ya que tiene una programación que atiende las necesidades de las comunidades, incluyendo un noticiero regional. Los canales de televisión que llegan a la comunidad son de la televisión abierta del país, el canal 2 y el 5 de Televisa y el canal 13 de TV Azteca. Además hay una caseta de teléfono en la que es posible realizar y recibir llamadas y un Centro Comunitario de Aprendizaje que cuenta con computadoras e internet, instaladas por el Gobierno, a este sitio acuden, generalmente los niños y jóvenes para realizar sus trabajos escolares.

Esta exposición de las características de la Huasteca y de Cuatlamayan ha tenido como finalidad presentar la comunidad donde se llevó a cabo esta investigación e inscribirla dentro de su contexto físico y social.

APÉNDICE B

EL BILINGÜISMO EN CUATLAMAYAN: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL *CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL INALI*

Una de las actividades que se llevó a cabo para realizar este trabajo fue la aplicación del *Cuestionario Sociolingüístico* del INALI, el cual se divide en varios apartados que abordan aspectos distintos de la lengua y de la situación socioeconómica. El apartado *Características Sociolingüísticas* será en el que centraremos nuestra atención, pues contiene los subapartados de *Conocimiento*, *Uso*, *Valoración* y *Adquisición de la lengua*, los cuales son fundamentales para comprender la situación de bilingüismo social y familiar. En este apartado se realizan preguntas acerca de las habilidades comunicativas (hablar, entender, leer y escribir); en el subapartado *Uso* se intenta indagar sobre la frecuencia del uso en contextos comunicativos tradicionales y las redes comunicativas habituales que tienen lugar entre los integrantes de la familia. Por otra parte, la sección denominada *Adquisición* intenta dar cuenta del orden y del contexto de adquisición de las lenguas, así como de la edad a la que ocurrió. También retomaremos algunos aspectos de la sección *Valoración* en la que se exploran algunas de las percepciones del encuestado respecto a sus lenguas, así como al interés en el mantenimiento de las lenguas indígenas (LIN). Antes de exponer los resultados presentaremos algunas observaciones acerca del bilingüismo.

El bilingüismo ha sido clasificado en dos tipos: social e individual, del que nos ocuparemos será del social, éste se produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos o más lenguas que establecen contacto entre ellas por motivos económicos o comerciales. Casi todas las sociedades son bilingües, aunque existen diferencias en cuanto al grado o la forma de bilingüismo. En este sentido, Appel y Muysken (1987) proponen tres situaciones: 1) las dos lenguas son habladas por dos grupos diferentes y cada grupo es monolingüe; algunos individuos bilingües se encargan de la comunicación intergrupal necesaria. 2) todos los hablantes son bilingües. 3) un grupo es monolingüe y el otro bilingüe. En la mayoría de los casos este último grupo es minoritario, quizá no desde un punto de vista numérico o estadístico, pero sí desde una perspectiva sociológica, política o económica: es un grupo no dominante. Los autores reconocen que esta división es sólo teórica, ya que los grupos no existen de forma pura: lo más común es que exista una gran variedad de mezclas. En

algunos países, el bilingüismo social existe en las zonas en que hay minorías lingüísticas, por lo general como resultado de cambios históricos y políticos, como un nuevo trazado de fronteras nacionales. Los factores que determinan la identidad lingüística individual bien pueden ser una combinación de influencias históricas, geográficas, étnicas, religiosas, económicas y psicológicas (Harding y Riley, 1998).

En la literatura se han señalado las diferencias que existen entre el bilingüismo aditivo e igualitario y el bilingüismo sustractivo o desigual, ya que la relación entre las dos lenguas y/o culturas influye en la actitud de una comunidad, respecto a la lengua y el grupo social transmite al niño estas actitudes hacia la adquisición de una segunda lengua. El bilingüismo aditivo se da cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural, en tanto que el sustractivo percibe que el bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad. Hegège (*apud* Signoret, 2005) distinguía entre bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de una sociedad determinada. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación, dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en determinado momento entre los dos grupos culturales de esos idiomas. Así, para que el bilingüismo sea idóneo es importante que no exista una situación de conflicto en la mente del niño; es necesario que exista un bilingüismo aditivo e igualitario y que ambos sistemas lingüísticos sean valorados igualmente.

Por un lado, el bilingüismo de *pérdida o de sustitución* se desarrolla cuando las lenguas no son complementarias, sino que concurren. Esta forma se produce cuando una comunidad rechaza sus propios valores socioculturales en beneficio de una lengua que, desde los valores dominantes, cuenta con prestigio cultural y económico. Se puede producir con frecuencia entre los inmigrantes que son escolarizados en la lengua del país de acogida. Esta situación conlleva el hecho de que se produzca una etapa intermedia de privación de la competencia en las dos lenguas que puede prolongarse, afectando todos los niveles del desarrollo cognitivo y de la personalidad (Beik y Zapatero, 2008).

El estatus económico también es un factor relevante para el mantenimiento y la sustitución lingüística. En los lugares en los que los hablantes de la lengua minoritaria poseen un status económico relativamente bajo, hay una fuerte tendencia a sustituir ésta por la lengua mayoritaria. Los cambios económicos, la modernización, la industrialización y la urbanización son variables relevantes en la descripción del mantenimiento y sustitución lingüística. El estatus social está muy ligado al económico del cual depende, y posee, probablemente, la misma importancia respecto al mantenimiento lingüístico; por otra parte, el estatus socio-histórico proviene de la historia etnolingüística del grupo. Otros factores que pueden influir considerablemente son: los medios de comunicación, la religión, la lengua en la que se ofrecen los servicios gubernamentales y la educación. Todos estos factores se relacionan y se influyen entre sí. Una vez revisados los aspectos que nos parecen más relevantes del bilingüismo social presentaremos los datos obtenidos gracias a la aplicación del *Cuestionario Sociolingüístico* en Cuatlamayan, el cual nos permite observar como los factores expuestos anteriormente se relacionan entretejiendo una compleja realidad lingüística y social.

Este cuestionario fue aplicado a 18 personas, 13 mujeres y 5 hombres, entre las que se encuentran las madres de los doce niños que participaron en esta investigación, se buscó aplicar este cuestionario a las madres y a otros familiares de los niños con la finalidad de conocer el contexto familiar del uso y la valoración de las lenguas, así como la situación de bilingüismo, ya que estos elementos determinarán, en buena medida, la lengua que eligen para comunicarse con sus hijos y las situaciones en que utilizan cada una de ellas. Sólo se encuestó a las madres porque presentaron mayor disposición de tiempo que los padres, quienes se encontraban realizando labores en el campo, los hombres que fueron encuestados son familiares de los niños que participaron en esta investigación. El número de entrevistados no es representativo para la comunidad y responde a las finalidades de este estudio, que se centra en el desarrollo lingüístico en las etapas tardías. Los rangos de edad de los entrevistados van de 15 a 63 años. A excepción de una mujer de origen teenek, todos nacieron en Cuatlamayan.²⁸ El 47% tiene estudios de primaria trunca, el resto cursó estudios de secundaria o bachillerato. Casi todas las mujeres entrevistadas son amas de

²⁸ En lo que respecta a la valoración, el uso y la adquisición de la lengua el caso de la mujer teenek es muy similar al de las mujeres nahuas, la única diferencia es que el teenek es su lengua materna.

casa, excepto una que es maestra. Las ocupaciones a las que se dedican los hombres entrevistados son: albañil, comerciante, estudiante y molinero. Todos hablan y entienden el español y el náhuatl.

Algunas preguntas están destinadas a conocer las competencias comunicativas por medio de preguntas como: ¿Cuánto entiende en una conversación en náhuatl y en español? El entrevistado debe elegir entre todo, casi todo, nada, casi nada. Sin embargo, como se plantea en los estudios que atienden al bilingüismo individual (Appel y Muysken, 1987; Fantini, 1982 Grosjean, 1989; Harding y Riley, 1998) la medición del bilingüismo es harto compleja y considero que este tipo de preguntas, en realidad, nos hacen saber poco sobre el dominio que se tiene de ambas lenguas. Es posible que las personas contesten de igual manera a ambas preguntas, como sucedió en el caso de personas que responden casi todo o casi nada en ambas lenguas, lo que podría tomarse como semilingüismo, ya que sólo el 38% dijo comprender todo en ambas lenguas. Sin embargo, los datos obtenidos no son suficientes para afirmarlo. En los otros casos se trata del predominio de una lengua sobre otra; en este tipo de combinaciones se afirmaba que en una lengua se entiende todo y en la otra casi todo y corresponden al 50% de los casos, de forma tal que no podríamos determinar en qué lengua existe una menor competencia. Por otra parte, el 41% dijo que se comunicaba en español y en náhuatl con igual facilidad. En tanto que 35.29% prefiere comunicarse en náhuatl, el 17.64% prefiere usar el español. En la tabla No. 2 se muestra el porcentaje y las preguntas referentes a las competencias de los hablantes en ambas lenguas.

¿Puede?	En Náhuatl %	En Español %
Contestar los saludos	100	94.4
Dar ordenes o indicaciones	94.4	94.4
Hacer preguntas o contestarlas	94.4	94.4
Contar historias o cuentos	55.5	88.8
Cantar	16.6	77.7
Conversar con cualquier persona	94.4	100

Leer	55.5	100
Escribir	44.4	100

Tabla No. 2. Competencias comunicativas en náhuatl y español.

La mayoría de estas preguntas intenta explorar las habilidades de los bilingües tanto en la oralidad como en la lecto-escritura. En la mayoría de definiciones del bilingüismo se busca que el individuo además de las habilidades en su primera lengua, tenga algunas en una de las cuatro modalidades (hablar, entender, escribir, leer) de la segunda lengua (Harding y Riley, 1998). De modo que con estas preguntas se busca conocer las habilidades que los hablantes tiene en cada una de las lenguas, siguiendo esta propuesta todos los entrevistados serían considerados bilingües, aunque todos afirman tener mayor competencia en español al realizar estas actividades. Los contextos y la frecuencia de uso de la lengua determinan la competencia que se posee en cada una de ellas (Appel y Muysken, 19879; Owens, 2003) lo que permite conjeturar que si el náhuatl ve reducidas sus funciones dentro de la comunidad es probable que el español las cumpla.

El 100% de los entrevistados adquirió el náhuatl como lengua materna y el español como L2. Sin embargo, es posible observar que las personas que se encuentran entre los 15 y 18 años adquirieron la L2 antes de los tres años, mientras que quienes se encuentran entre los 30 y 60 años la aprendieron en la escuela, ya que fueron los maestros quienes se la enseñaron. Los padres y abuelos del 100% de los entrevistados hablan o hablaban náhuatl. Estos datos nos permiten observar que las últimas generaciones adquieren ambas lenguas antes de los tres años, lo que se relaciona con la capacidad de desarrollarla de manera equilibrada, como se señala en la literatura (Fernández Viader y Yarza ,2006). Atendiendo a algunas de las clasificaciones del bilingüismo basadas en el orden de adquisición,²⁹ podríamos señalar que en la mayoría de los casos se trata de bilingüismo secuenciado. En la

²⁹ Hay clasificaciones que se basan en el orden adquisición de las lenguas. Se habla de bilingüismo *simultáneo* y *secuenciado* dependiendo del orden de adquisición de las lenguas, es decir, si ambas se adquieren a la vez o si la L2 se aprende una vez que la primera ha sido adquirida, a partir de más o menos los tres años de edad. En este mismo sentido se habla también de bilingüismo *temprano* y *tardío*, aunque esta distinción puede aplicarse en sentido amplio a bilingües secuenciados que han aprendido la L2 a distintas edades. Otra tipología incluye al bilingüismo *aditivo* frente al *sustrayente*: en el primer caso se aprende una L2 sin peligro de pérdida de la L1 mientras que en el segundo la L2 termina sustituyendo a la L1 (Fernández Viader y Yarza, 2006).

tabla No. 3 se observan las características de la adquisición y el tipo de bilingüismo que se desarrolla en consecuencia:

Generación (años)	Forma de Adquisición	Tipo de bilingüismo
1ra. (40-70)	Secuenciada tardía	Compuesto
2da. (18-40)	Secuenciada temprana	Subordinado
3ra. (1-18)	Simultánea Temprana	Coordinado

Tabla No. 3. Adquisición del náhuatl y el español.

El dinamismo y las transformaciones en las condiciones de vida de las sociedades indígenas se ven reflejadas en los cambios que han sucedido en el uso y la adquisición de la lengua. Las personas de la primera generación que aprendieron el español, siendo ya adultos, lo hicieron por dos vías: la migración y la enseñanza del español en la primera escuela que se estableció en la comunidad. La segunda generación se incorporó a la escuela a una edad más temprana y aprendieron el español en la escuela, generalmente. Esta generación prefiere hablar a sus hijos en español, lo cual se relaciona con el status que cada una de las lenguas tiene en la comunidad, pues se piensa que enseñar náhuatl a los niños dificultará su desarrollo personal. Por último, la tercera generación ha estado expuesta al náhuatl y al español, por lo que, en la mayoría de los casos, se adquieren ambas lenguas de manera simultánea, sin embargo, es preciso destacar, que son los contextos de uso los que repercutirán en la competencia que alcanzarán en cada una de las lenguas.

La lengua no es sólo un vehículo de expresión cultural, es también, y sobre todo, un medio de comunicación de un grupo determinado, de manera que con facilidad se convierte en símbolo de este grupo que integra a los individuos. En el ámbito infantil se puede producir, a menudo, un conflicto cultural entre los dos modelos, que el niño debe enfrentar especialmente durante la edad escolar. De ahí la importancia de la motivación como vehículo de ayuda en el aprendizaje, la sensibilización ante las necesidades del niño y su capacidad de enfrentar la coexistencia de ambas lenguas, sin que ello suponga el detrimento de ninguna de ellas. Por lo consiguiente, se deduce que la aproximación rápida y

satisfactoria a ambas lenguas debería producirse al mismo tiempo y darse a ambas la misma importancia. La situación de bilingüismo familiar es, en este sentido, probablemente la más propicia por ser la más natural y permitir aprovechar al máximo, en beneficio de las dos lenguas, las posibilidades biogenéticas de la adquisición de la lengua, sin embargo cuando la valoración que la familia tiene sobre la lengua es negativa es poco probable que el niño considere la importancia de conservar y usar ambas lenguas.

Por otra parte, la o las lenguas habladas en casa son las lenguas a las que los niños están expuestos desde el momento en que nacen a través del cuidado de los adultos que los rodean. Son captadas a través de las conversaciones, interacciones o experiencias y están unidas a las actividades rutinarias que sirven de marco para el desarrollo del lenguaje, recordemos la importancia que tienen los formatos descritos por Bruner (2007). También es como los niños empiezan a ver el mundo y a experimentarlo. Posteriormente será la manera como describirán su cultura, sus sentimientos o sus acciones. Por ello es fundamental que los niños bilingües sean expuestos a un ambiente que les motive al aprendizaje y uso de ambas lenguas, aunque se produzca el predominio de una sobre otra por razones políticas, económicas o demográficas. El caso contrario puede conducir a la pérdida de alguna de ellas.

Los bilingües se expresan en dos lenguas, a las cuales atribuyen usos y funciones diferentes. Esto implica que el bilingüe utiliza una u otra lengua de acuerdo con el interlocutor y con la situación (Fernández Viader y Yarza, 2006). La elección lingüística es determinada por aspectos tales como la pertenencia al grupo, la situación, el contexto, los interlocutores y el tema. En este caso el náhuatl y el español pueden cumplir funciones distintas en la vida de los hablantes bilingües; de forma tal que la elección de una lengua determinada señala las funciones primarias a las que se apela en ese momento (Appel y Muysken, 1987). En lo que respecta a las preguntas que intentan indagar acerca de los contextos más frecuentes en los que se habla en náhuatl tenemos que su uso se encuentra relacionado al contexto familiar y se prefiere para hablar con las personas mayores. En el 94.4% de los casos los entrevistados usan el náhuatl siempre para comunicarse con sus padres, en tanto que para hacerlo con sus hijos, lo utilizan siempre en un 18.80 %. Es por esto que en muchas ocasiones los niños desarrollan un bilingüismo receptivo, pues muy

pocas veces se comunican en náhuatl, aunque puedan comprenderlo.³⁰ El otro 82.1% lo usa en algunas ocasiones. Es preciso recordar que la reducción de los contextos en los que se usa una lengua repercute en su vitalidad, pues es seguro que la otra lengua tome esas funciones. En la tabla No.4 se presentan los porcentajes y las situaciones en las que los hablantes eligen alguna de las lenguas.

En las siguientes situaciones ¿en qué lengua prefiere comunicarse?	Náhuatl %	Español %	Náhuatl y español %
1. Platicar de asuntos familiares	46.66	20	33.3
2. Contar cuentos e historias de la gente y los lugares del pueblo	33.3	33.3	33.3
3. Hablar y arrullar a los bebés	28.57	35.71	35.71
4. Enseñar a los niños las tradiciones	61.53	15.38	23.07
5. Darle consejos a los más jóvenes	38.46	38.46	23.07
6. Rezar	16.66	75	8.3
7. Hablar con las autoridades del pueblo	73	0	27
8. Hablar con autoridades externas al pueblo	15.38	73	8.3
9. Platicar con las personas mayores	78.57	7.14	14.28
10. Comprar en la tienda	15.38	30.76	53.84
11. En una consulta con el médico	0	100	0
12. En las fiestas del pueblo	30.76	7.69	53.84
13. Los cantos tradicionales	27	27	38.46
14. Regañar a los niños	38.46	38.46	15.38

Tabla No. 4. Contextos en los que se usa el náhuatl o el español

Podríamos clasificar estos reactivos con base en el contexto en el que suceden estos actos comunicativos: familiar (1, 2, 3, 4, 5, 10, 14) y social (7, 8, 10, 11, 12, 13). De forma tal que el contexto delimita la lengua que se elige para cierto tipo de actividades. Por ejemplo, las preguntas 1, 3, 4, 5, y 11 se refieren a la lengua que se prefiere utilizar en contextos en los que siempre se tiene al niño por interlocutor, en estas actividades la preferencia por el náhuatl se encuentra a la par de la alternancia de lenguas, lo cual mostraría que el niño está expuesto de igual forma a los datos de ambas lenguas. Como podemos observar, el náhuatl se utiliza más cuando el tema es referente a las tradiciones de la comunidad y cuando se encuentran en un contexto familiar. Cuando se realizan actividades en el ámbito de la comunidad, se prefiere usar el español, sea porque el interlocutor sólo habla esta lengua

³⁰ Entre las muchas variantes del bilingüismo encontramos el receptivo. El bilingüe receptivo entiende el idioma, pero no lo habla, no es capaz de hacerlo o no está dispuesto a ello. Esta situación se presenta, por ejemplo, cuando los padres hablan entre sí en un idioma y se dirigen a sus hijos en otro. En esas circunstancias, los niños comprenden perfectamente lo que dicen sus padres pero nunca lo dicen ellos mismos, o lo hacen tan de vez en cuando que se les considera incapaces de hablar alguna de las lenguas (Harding y Riley, 1998).

(como en el caso de la consulta al médico) o porque éste se utiliza en contextos en los que anteriormente se empleaba el náhuatl (como en las fiestas del pueblo, cuando se va a algún comercio o para cantar los cantos tradicionales). Más y más hablantes usan el español en ámbitos en los que antes habían empleado el náhuatl. Appel y Muysken (1987) señalan que en los casos en los que la lengua mayoritaria, en este caso el español, se adopta como vehículo habitual de comunicación, casi siempre es porque se espera que hablar esa lengua proporcione a los hablantes mejores oportunidades de movilidad social ascendente y de éxito económico. Estos factores se relacionan también con el prestigio que posee cada una de las lenguas en la comunidad. Cuando la lengua ve reducidas sus funciones, y esto ocurre en los casos de sustitución por la lengua mayoritaria, es habitual que los hablantes acaben siendo menos competentes en ella, es decir, se produce pérdida lingüística. La sustitución lingüística unida a la pérdida conducirá finalmente a la extinción lingüística. Si la sustitución se ejerce a favor de la lengua mayoritaria, ésta parece ir conquistando ámbito tras ámbito por medio del estado intermedio de uso bilingüe. Cuando la lengua minoritaria se usa en menos ámbitos, su valor, percibido por los hablantes, decrece. Esto, a su vez, disminuirá la motivación de los jóvenes para aprenderla y usarla.³¹

En cuanto a la valoración de la lengua el 100% de los entrevistados afirmó que el náhuatl es muy importante para su comunidad y para su familia, aunque consideran que esta lengua se habla menos que antes, debido a que la mayoría de las personas hablan en español y a que la educación es impartida en esta lengua. Esta es una de las razones por la que los padres más jóvenes prefieren hablar con sus hijos en español, como se pudo constatar durante el trabajo de campo. Se observa en los resultados, que el 61.53% de los entrevistados considera que los maestros no tienen interés en mantener el náhuatl. Por otra

³¹ Otro aspecto que cabe mencionar es el monoestilismo. En general, las lenguas son heterogéneas: diferentes variantes de una lengua pueden expresar un mismo significado. La elección de una variante determinada depende de las características de la situación de habla. Se podría decir que las lenguas consisten en diferentes estilos que dependen de las situaciones, es decir, un estilo determinado es apropiado para una situación específica. Sin embargo, en los casos de sustitución lingüística la lengua sustituida va a ser usada en menos situaciones. Esto implica una reducción del número de variantes estilísticas. En tanto que una lengua pierda terreno en una comunidad, los hablantes tendrán cada vez menos competencia en ella. En los grupos lingüísticos minoritarios los niños hablarán la lengua del grupo con una competencia menor que sus padres (Appel y Muysken, 1987).

parte, resulta contradictorio que, si bien, todos los entrevistados confieren gran importancia al náhuatl dentro de su familia y comunidad, algunos de ellos eviten usarlo con sus hijos.

En casi todas las comunidades bilingües las dos o más lenguas empleadas tienen distinto estatus. Las lenguas minoritarias son en mayor o menor medida estigmatizadas. Suele suceder, que en algunos casos no se consideren vehículos adecuados para la comunicación en las escuelas. En el mundo se encuentra el ejemplo de niños que se ven enfrentados en la escuela a una lengua que no hablan tan bien como los hablantes nativos de su edad, o incluso que no la hablan en absoluto. En estos casos se da lo que Appel y Muysken (1987) llaman desconexión o alternancia entre la lengua familiar y la escolar. Esta desconexión puede provocar consecuencias negativas, por ejemplo, resultados educativos deficientes o incluso la idea de que la lengua minoritaria causa este fracaso, y de este modo se refuerzan sus connotaciones negativas. El retraso relativo de las minorías en su rendimiento escolar suele estar relacionado con la falta de respeto a su idiosincrasia lingüística y cultural, así como con ciertas expectativas de inferioridad, tanto por parte del profesor como del propio niño. Puede ocurrir que los profesores no lleguen a comprender la cultura y la naturaleza del lenguaje del que proceden sus alumnos, lo que redundará en una situación en la que las experiencias del aula llegan a ser incompatibles con el entorno cultural de los niños (Owens, 2003). Si retomamos lo que hemos señalado anteriormente respecto a lo importante que es considerar ambas lenguas como vehículo para la enseñanza, podemos comprender la relación de conflicto que existe en la comunidad de estudio, ya que, en algunos casos, los padres consideran que enseñar náhuatl a sus hijos complicará su ingreso y su desarrollo escolar. Este es un ejemplo de cómo los factores sociales influyen en el uso y la vitalidad de las lenguas.

En Cuatlamayan, al igual que otras comunidades indígenas de nuestro país, lamentablemente, se presenta un bilingüismo sustractivo o desigual, en muchos casos, ya que se percibe que el bilingüismo puede ser un riesgo o un problema para el aprendizaje y el desarrollo de los niños, pues el estatus social del náhuatl y el español repercuten en la relación que establecen ambas lenguas, la cual depende de las circunstancias sociales y geopolíticas. Con base en los resultados del *Cuestionario Sociolingüístico* podemos concluir que, si bien el náhuatl tiene una amplia cantidad de hablantes en comparación con

otras lenguas, como el aguacateco, que según los últimos datos del INEGI (2005) cuenta con 21, o como el cochimí que tiene 34, los factores sociales influyen de forma tal que las nuevas generaciones lo usan menos en contextos en los que antes se hablaba. Podemos ver, también, que las diferentes lenguas que puede dominar un bilingüe no son equivalentes o intercambiables. Cada cultura tiene su lengua en la cual se encuentra implícita la visión del mundo, la forma que tiene esa sociedad de organizar la realidad. El bilingüe dispone de dos sistemas de expresión diferentes, que en cierta medida corresponden a formas culturales distintas y que el individuo claramente diferencia entre sí. El caso de Cuatlamayan ilustra la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en la que repercuten las condiciones sociales, políticas y económicas, que de ninguna manera son ajenas al lenguaje.

REFERENCIAS

ADRIÁN SERRANO, JUAN (2002). *Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales*. Tesis doctoral, UNIVERSITAT JAUME I.

AGUADO, GERARDO (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: Bases para un diseño curricular en la educación infantil*, MADRID: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

_____ (1997). “Dimensiones perceptiva, social, funcional y comunicativa del desarrollo” en Juan Narbona, Claude Chevré- Muller (EDS). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*, BARCELONA: MASSON, pp. 47-61.

ÁGUILA ZÚÑIGA, ERNESTO (2005). *Lenguaje, experiencia y aprendizaje moral. Propuestas teóricas y materiales para el trabajo en el aula*, BARCELONA: OCTAEDRO.

ANUARIO ESTADÍSTICO DE SAN LUIS POTOSÍ, (2008). Disponible en www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/ae05/info/slp/

APPEL RENÉ Y PIETER MUYSKEN (1987). *Bilingüismo y contacto de lenguas*, BARCELONA: ARIEL.

APPLEBE, A.N (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*, CHICAGO: UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS.

ASTINGTON, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. CAMBRIDGE, MA: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

ÁVILA AGUSTÍN, BRIGITTE BARTHAS Y ALMA CERVANTES (1995). “Los huastecos de San Luis Potosí” en *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México Oriental*. MÉXICO: INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA Y LA SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL, pp. 9-59.

AZNAR EDUARD, ANNA CROS Y LUÍS QUINTANA (1993) “Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 15-28.

BARRIGA VILLANUEVA, REBECA (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares “...un solecito calentote”*, MÉXICO: EL COLEGIO DE MÉXICO.

BARALO, MARTA (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. MADRID: ARCO LIBROS.

BASSOLS BATALLA, ÁNGEL (2002). *Geografía socioeconómica de México. Aspectos físicos y económicos por regiones*, 8va. ed. MÉXICO: TRILLAS.

BEIK, AMIN Y ZAPATERO LOURINHO, ANGÉLICA SARA (2008). “Bilingüismo y acceso al conocimiento” en *Memoria y tecnología: ponencias y comunicaciones*, MADRID: ANABAD pp. 569-588.

BELINCHÓN, MERCEDES; JOSÉ MANUEL, IGOA; ÁNGEL RIVIÈRE (1992). *Psicología del lenguaje*, MADRID: TROTTA.

BELLO, ANDRÉS (1984). *Gramática de la lengua castellana*, MADRID: EDAF.

BOSQUE, IGNACIO Y VIOLETA DEMONTE (EDS.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, MADRID: ESPASA. VOL. II.

BOWERMAN, MELISSA (1982). “Similitudes translingüísticas en dos estadios del desarrollo sintáctico” en Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (COMPS.) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, MADRID: ALIANZA, pp. 265-273.

BLOOMFIELD, L. (1964). *Lenguaje*, LIMA: UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN MARCOS.

BRUNER JEROME ((1957) (1988)). “Más allá de la información dada” en *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*, MADRID: MORATA, pp. 23-44.

_____ ((1964) (1988)). “El curso del desarrollo cognitivo” en *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*, MADRID: MORATA. pp. 45-71.

_____ ((1966) (1988)) “La perfectibilidad de la inteligencia” en *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*, MADRID: MORATA, pp. 72-82.

_____ (1999). “The intentionality of referring”. en P. H. Zelazo, J.W. Astington & D.R. Olson (EDS.) *Social understanding and self-control*. NEW YORK: LAURENCE ERLBAUM ASSOCIATES, pp. 329-339.

_____ (2004). *Realidad mental y mundos posibles*, BARCELONA: GEDISA.

_____ (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*, José Luis Linaza (COMP.), MADRID: ALIANZA EDITORIAL.

CATÁLOGO DE LENGUAS INDÍGENAS. Disponible en <http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/html/>

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. Disponible en <http://www.cdi.gob.mx>

CONTURSI, MARÍA EUGENIA Y FABIOLA FERRO (2000). *La narración usos y teorías*. BUENOS AIRES: NORMA.

CUMMING, S. Y TSUYOSHI ONO (2000) “El discurso y la gramática” en Teun van Dijk (COMP.) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, BARCELONA: GEDISA, pp 171-205

DELFO, MARTINE (2009) *¿Me estás escuchando? Cómo conversar con niños entre los 4 y los 12 años*. MADRID: PIRÁMIDE.

DEL CAMPO, MARÍA ELENA (1998). *Las construcciones causales en español*, OVIEDO: UNIVERSIDAD DE OVIEDO.

DIAMOND, JARED (2007). *El tercer chimpancé*. MÉXICO: DEBATE.

DIJK VAN, TEUN (2000). “El estudio del discurso” en Teun van Dijk (COMP.) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, BARCELONA: GEDISA, pp. 21-65.

DUNBAR, ROBIN (2007). *La odisea de la humanidad*. MADRID: CRÍTICA.

EGGINS, S. & Y MARTIN, J. (2000). “Géneros y registros del discurso” en Teun van Dijk (COMP.) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, BARCELONA: GEDISA, pp.335-371

ESCANDELL VIDAL, VICTORIA M. (2002). *Introducción a la pragmática*, BARCELONA: ARIEL LINGÜÍSTICA.

ESCOBAR OHMSTEDE, ANTONIO (1998). *De la costa a la sierra. Las Huastecas 1750-1900*. MÉXICO: CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL E INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA, Colección Historia de los pueblos indígenas de México.

FANTINI, ALVINO (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*, BARCELONA: HERDER.

FERNÁNDEZ VIADER, MARÍA DEL PILAR Y MARÍA VIRGINIA YARZA (2006) “Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo” en *Los sordos: Un estudio de tres experiencias españolas*, *Goiânia*, v. 33, n. 5/6, pp. 487-506.

FERREIRO, E. Y SINCLAIR, H. (1971). “Temporal relations in language”, *International Journal of psychology*, 6, 39-47.

GALÁN RODRÍGUEZ, CARMEN (2005). *Las oraciones subordinadas adverbiales: concesivas*, MADRID: LICEUS, SERVICIO DE GESTIÓN Y COMUNICACIÓN.

GALEOTE MORENO, MIGUEL (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*, MADRID: PIRÁMIDE.

GARCÍA, SERAFINA (1996). *Las expresiones causales y finales*. MADRID: ARCO LIBROS

GILI GAYA, SAMUEL (1972). *Estudios de lenguaje infantil*, BARCELONA: VOX.

_____ (1998). *Curso superior de sintaxis española*, BARCELONA: VOX.

GLOSARIO DE TÉRMINOS JURÍDICOS DEL INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. Disponible en <http://mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/cartcat/glosario.cfm?c=242>

GÓMEZ BARRERA, LIZBETH (2002). *El proceso migratorio en el norte de Veracruz. El caso de Potrero del Llano, Temapache*. Tesis de licenciatura, MÉXICO: ESCUELA

NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA en Juan Manuel Pérez Zevallos y Jesús Ruvalcaba Mercado (COORDS.) (2006). *Miscelánea huasteca. 25 tesis sobre la región*, colección Huasteca, Discos compactos, núm. 2, MÉXICO: CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, CONSEJO POTOSINO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, EL COLEGIO DE SAN LUIS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ Y AURELIO LÓPEZ LÓPEZ.

GREENFIELD, P & SMITH, J. (1976). *The structure of communication in early language development*. NEW YORK: ACADEMIC PREES.

GROSJEAN, FRANÇOIS (1989). “Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”, *Brain and Language*, 36, 3-15.

HARDING, EDITH Y PHILIP RILEY (1998). *La familia bilingüe. Guía para padres*. CAMBRIDGE: UNIVERSITY PRESS.

HESS ZIMMERMANN, KARINA (2003). “El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración”, *Iztapalapa* 53, 116-131.

_____ (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalingaje en los años escolares*, MÉXICO: EL COLEGIO DE MÉXICO.

HICKMAN (1995). “Discourse organization and the development of reference to person, space and time” en P. Hechter y B Mac Whinney (eds.) *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell

HOCKET CHARLES (1971). *Curso de lingüística moderna*, BUENOS AIRES: EUDEBA.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. Disponible en <http://www.inegi.gob.mx>

INSTITUTO NACIONAL PARA EL FEDERALISMO Y EL DESARROLLO MUNICIPAL. Disponible en <http://www.e-local.gob.mx/> y <http://www.inafed.gob.mx/>

INOZEMTSEVA, OLGA, *et al* (2010) “Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares” en *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Abril, 2010, Vol. 10, No. 1, 9-21.

KARMILOFF-SMITH, ANNETTE (1986). “Some fundamental aspects of language development after age 5”, en P. Fletcher y M. Garman (EDS.), *Language Acquisition*, CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

LACARRA, MARÍA DE JESÚS (ED.) (1999). *Cuento y novela corta en España*, prolog. gral. de Maxime Chevalier, BARCELONA: CRITICA.

LARROSA, JORGE (1995). “Axiología narrativa y educación” en *Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, MADRID: UNED, pp. 49-58.

LEWIS, C. (1994). "Episodes, events, and narratives en the child's understanding of mind. en C. Lewis y P. Mitchell (EDS.) *Children's early understanding of mind: Origins and development*, HOVE: ERLBAUM.

HERNÁNDEZ CRUZ, MARÍA TERESA (2008). *Análisis a una comunidad indígena de la Huasteca potosina*. Tesis de maestría, MÉXICO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ.

HERNÁNDEZ PINA (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, MADRID: SIGLO XXI.

NAVARRETE LINARES, FEDERICO (2008). *Los pueblos indígenas de México*. MÉXICO: COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

OCHS, ELINOR (2000). "Narrativa" en Teun van Dijk (COMP.) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, BARCELONA: GEDISA, pp. 271- 303.

OWENS, ROBERT (2003). *Desarrollo del lenguaje*. MADRID: PEARSON EDUCACIÓN.

Padrón de comunidades indígenas de San Luis Potosí (2006). SAN LUIS POTOSÍ: EL COLEGIO DE SAN LUIS.

PERONA, JOSÉ (2001). "Causales o condicionales" en *Revista de Investigación Lingüística*, 1 (IV), 157-174.

PIÑA CHÁN, ROMÁN (1990). "El desarrollo de la tradición huasteca" en Lorenzo Ochoa (coord.) *Huastecos y totonacos. Una antología histórico-cultural*, MÉXICO: CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES.

PUIG, HENRI (1991). *Vegetación de la Huasteca. Estudio fitogeográfico y ecológico*. MÉXICO: INSTITUIT FRANÇAIS DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE POUR LE DÈVELOPPEMENT EN COOPÉRATION (ORSTOM), INSTITUTO DE ECOLOGÍA A.C., CENTRE D' ÉTUDES MEXICAINES ET CENTRAMÈRICAINES (CEMCA).

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*, MADRID: ESPASA.

REYGADAS, PEDRO Y ANUSCHKA VAN'T HOOFT (2008). "El alba del lenguaje", *Espaciotiempo*, 2, 74-87.

ROJO, GUILLERMO (1983). *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, MADRID: LIBRERÍA ÁGORA.

SANZ-MARGALLÓN, ANA (2007). *Cuéntalo bien. El sentido común aplicado a las historias*, MADRID: PLOT EDICIONES.

SENTÍS, FRANKLIN, CAROLINA NUSSER Y XIMENA ACUÑA (2009). "El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna" en *Onomázein*, 20 (2), 147-191.

SERRÁ, MIGUEL, ELISABET SERRAT, ROSA SOLÉ, AURORA BEL Y MELINA APARICI (2000). *La adquisición del lenguaje*, BARCELONA: ARIEL PSICOLOGÍA.

SERRANO CARRETO, ENRIQUE ARNULFO, PATRICIA AMBRIZ OSORIO, FERNÁNDEZ HAM (COORDS.) (2002). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, MÉXICO: INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA, PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN.

SIGNORET DORCASBERRO, ALINE (2005). “Bilingüismo, cognición y metacognición” en Marianne Akerberg (COMP.) *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*. MÉXICO: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO- CENTRO DE ESTUDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS. pp. 17-44.

SIMONE, RAFFAELLE (1992). *Diario lingüístico de una niña ¿qué quiere decir maistock?* BARCELONA: GEDISA.

SINCLAIR, H. (1982). “El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición del lenguaje” en Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (COMPS.) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza, pp. 221-238.

STRESSER- PEAN, GUY (1990). “Los indios huastecos” en Lorenzo Ochoa (COORD.) *Huastecos y totonacos. Una antología histórico-cultural*, MÉXICO: CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES.

TANCANHUITZ. Disponible en http://www.e-local.gob.mx/wb/ELOCALNew/enciclo_slp.

TERÁN HERNÁNDEZ, MÓNICA (2006). *Diseño de un modelo de atención para un centro comunitario de salud ambiental infantil indígena*. Tesis de maestría. MÉXICO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ.

TOMASELLO, MICHAEL, MALINDA CARPENTER, JOSEPH CALL, TANYA BEHNE Y HENRIKE MOLL (2005). “Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition” en *Behavioral and Brain Sciences*, CAMBRIDGE: UNIVERSITY PRESS, 28:5: 675-691

TOMASELLO, MICHAEL (2005). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, MASSACHUSETTS: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

_____ (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. MADRID: AMORROTU EDITORES.

_____ (2008). *Origins of human communication*. MASSACHUSETTS: MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY

TORRES NERIO, ROCÍO (2008). *Implementación de un Centro Comunitario de Salud Ambiental Indígena para la Disminución del Riesgo a Contaminantes Ambientales*. Tesis de doctorado, MÉXICO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ.

VALLE ESQUIVEL, JULIETA (2003a). *Nahuas de la Huasteca*. MÉXICO: COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO.

_____ (2003b) “Hijos de la lluvia, exorcistas del huracán. El territorio en las representaciones y las prácticas de los indios de la Huasteca”, en Alicia M. Barabas (coord.) *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México II*. MÉXICO: INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA.

ZOLLA, CARLOS Y EMILIANO ZOLLA MÁRQUEZ (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. MÉXICO: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.