

DISCURSO NARRATIVO: ALGUNOS ASPECTOS DEL DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO EN NIÑOS DE DIFERENTE PROCEDENCIA SOCIAL

ANA MARÍA BORZONE DE MANRIQUE
CONICET. Universidad Nacional de Buenos Aires

LUISA GRANATO DE GRASSO
Universidad Nacional de La Plata

Este trabajo se llevó a cabo con el objeto de explorar el desempeño lingüístico de niños de cinco años de distinta procedencia social. Participaron en la experiencia tres grupos de niños: uno de clase media urbana, otro de clase baja urbana y el otro de clase baja rural. El desempeño de los niños se evaluó en la producción de cuentos y de experiencias personales, considerando aspectos pragmáticos, discursivos y léxico-sintácticos. El análisis de los datos mostró que los niños de clase media requerían de menor apoyo del contexto conversacional y producían relatos más completos en cuanto al número de categorías incluidas que los niños de clase baja. Asimismo, sus relatos resultaron más comprensibles debido a que exhibían mayor coherencia global y precisión léxica, integración de la información a través del uso de subordinadas y variedad de conectores de frase. El dominio de los recursos mencionados determina el uso más frecuente de un estilo de lenguaje descontextualizado en los niños de clase media. En los niños de clase baja, predomina el uso de un estilo de lenguaje contextualizado.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia (Manrique 1994, 1995) en la que se analizan algunos de los factores considerados como causa del fracaso que experimentan los niños de sectores populares en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Entre éstos, ocupa un lugar relevante su desempeño lingüístico.

En la década del sesenta, cuando se comprobó que los niños de las escuelas de barrios urbanos pobres y de zonas rurales desfavorecidas obtenían una puntuación muy por debajo de la media en las pruebas estan-

darizadas de aptitudes cognitivas, y se observó que a muchos alumnos de esas escuelas parecía faltarles aptitud verbal, se postuló que la causa principal del fracaso residía en la desventaja o carencia lingüística de estos sujetos (Bereiter y Engelmann 1966).

La teoría de Bernstein (1964) sobre los códigos restringido y elaborado fue mal interpretada como una teoría de déficit lingüístico, ya que se tomaron los códigos como dialectos sociales. En sucesivas reformulaciones, Bernstein (1990) abandona las definiciones basadas en indicadores lingüísticos para centrarse en otras fundadas en la semántica subyacente que regula realizaciones lingüísticas específicas.

El código, como principio regulador adquirido en forma tácita en la experiencia conversacional del hogar, es una orientación hacia uno de los dos órdenes diferentes de significado: las significaciones particularistas de código restringido ligado al contexto, características de las familias de clase baja, y las significaciones universalistas de código elaborado, independientes del contexto, que caracterizan el uso lingüístico de las familias de clase media.

Bernstein señala que la diferencia entre los niños de clase baja y media no reside en su capacidad lingüística básica sino en los usos que habitualmente hacen del lenguaje. Dado que en la educación predomina el uso de un código elaborado, los niños de clase media, que ya conocen este código, pueden responder mejor a las exigencias lingüísticas de la escuela.

Durante las últimas dos décadas ha quedado demostrado que, aunque los niños de diferente extracción social puedan hacer un uso distinto de los recursos lingüísticos, todos poseen un nivel complejo de lenguaje y dominan plenamente el sistema gramatical de su propio dialecto a la edad de 5 años (Edwards 1976, Miller 1982, citados por Snow 1983). Esto plantea la siguiente paradoja: los niños de sectores populares no tienen déficit lingüístico; sin embargo, entre ellos se observan los porcentajes más altos de fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura, actividades lingüístico-cognitivas. Cabe preguntarse entonces cuál es la razón de ese fracaso.

Snow (1983) considera que en el análisis de aquellos aspectos del lenguaje, tanto oral como escrito, que requieren instrucción puede hallarse una respuesta a este interrogante. Según esta investigadora, es el uso descontextualizado del lenguaje el que puede presentar dificultades y mostrar diferencias individuales. Esta observación nos lleva a considerar los estudios sobre las características del lenguaje oral y escrito.

Se sostiene que la situación de comunicación cara a cara, que caracteriza al lenguaje oral, en la que el hablante y el oyente comparten un lugar físico y un momento en el tiempo, se diferencia de la situación de escritura en que la comunicación entre el escritor y el público no está anclada en un tiempo y un lugar concretos. Esta diferencia ha dado lugar a que se caracterice al lenguaje oral como contextualizado o dependiente de la situación y al lenguaje escrito como descontextualizado o dependiente del texto.

Chafe (1982, 1985) diferencia el lenguaje oral del escrito en función de dos tipos de oposiciones: involucración del lenguaje oral versus distan-

ciamiento del lenguaje escrito y cualidad fragmentada del lenguaje oral versus cualidad integrada del lenguaje escrito. Por su parte, Ochs (1979) atribuye las diferencias entre lenguaje oral y escrito al carácter no planificado del primero en contraposición con el carácter planificado del discurso escrito.

Es importante señalar, como sostiene Tannen (1985), que Chafe y Ochs han tomado la conversación informal y la prosa expositiva para analizar y describir los rasgos del lenguaje oral y el escrito, respectivamente. Esta elección no es arbitraria puesto que de hecho hay rasgos típicos del habla en la conversación cara a cara y rasgos típicos de la escritura en la prosa expositiva.

Sin embargo, cuando se ha tratado de aplicar los criterios descriptivos de estos investigadores a diferentes tipos de discurso, se ha observado que en muchos de ellos se combinan los rasgos de integración de la escritura con los de involucración del habla. Por ello, se ha cuestionado el planteamiento dicotómico señalado y se ha comenzado a atender a los contextos de uso y a los tipos de discursos como factores que inciden en las estrategias lingüísticas puestas en juego.

Tannen (1985) considera que es preferible referirse a estrategias de lenguaje oral y estrategias de lenguaje escrito que pueden utilizarse tanto en el habla como en la escritura, por lo que el uso de determinadas estrategias no estaría necesariamente ligado a una u otra modalidad. En este sentido, Cook-Gumperz y Gumperz (1981), entre otros, señalan que el hecho de que el habla pueda exhibir estrategias asociadas tanto con el lenguaje escrito como con el oral nos remite a la distinción entre código elaborado y restringido. Aunque Bernstein no asoció estos dos códigos con la alfabetización y la oralidad, la correspondencia se pone de manifiesto en los exponentes lingüísticos que los caracterizan.

La posible relación entre el dominio de un lenguaje descontextualizado y el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura ha comenzado a ser explorada en diversas investigaciones. Simons y Murphy (1988) realizaron una experiencia con niños de 7 años (2º Grado) a quienes se pidió la descripción de figuras abstractas y comprobaron la existencia de una relación significativa entre el uso descontextualizado del lenguaje y mejores habilidades de lectura. Asimismo, observaron correlación entre estos comportamientos y raza y clase social. Los niños negros de clase baja tenían un desempeño inferior en lectura y utilizaban con mayor frecuencia lenguaje dependiente de la situación que los niños blancos de clase media.

Por su parte, Collins y Michaels (1988) muestran la dificultad para producir textos escritos que tienen los niños cuyo estilo no responde al discurso alfabetizado debido a que frecuentemente se apoyan en recursos prosódicos no transferibles al lenguaje escrito. Este estilo discursivo puede también interferir en la interacción maestro-alumno, dando lugar a un acceso diferenciado a la práctica discursiva alfabetizada. Como ha demostrado Michaels (1988) en sus estudios de interacción en el aula, el estilo de

discurso utilizado por el niño influye en la colaboración del maestro. El uso contextualizado plantea dificultades de comprensión al docente y limita el apoyo interactivo que éste puede proporcionar.

Las investigaciones mencionadas han abierto una vía para abordar la problemática del fracaso escolar desde una nueva perspectiva. Dentro de este marco se desarrolla el presente estudio, que tiene por objetivo explorar el desempeño lingüístico de niños de distinta procedencia social a fin de establecer si existen diferencias entre los grupos y, si las hay, examinar la naturaleza de dichas diferencias.

El trabajo se basó en discursos producidos por niños de cinco años que concurrían a jardines de infantes, tomando en consideración, como se ha señalado, que las diferencias entre los niños se manifiestan a edad temprana (Wells 1985). Es necesario conocer estas diferencias a fin de seleccionar los métodos pedagógicos adecuados para incrementar las habilidades requeridas en distintas situaciones de discurso.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Sujetos*

Participaron en este estudio tres grupos de niños (A, B y C), diferenciados por el sector socioeconómico de procedencia. Los niños del grupo A pertenecían en su mayoría a los sectores socioeconómicos medio y alto, mientras que los niños de los grupos B y C provenían mayoritariamente de familias de nivel socioeconómico bajo. Los grupos fueron descritos en función de variables de base –edad (medida al 30 de mayo) y sexo– e indicadores socioeconómicos y culturales –nivel de escolaridad y nivel ocupacional de los padres–, medidos según la escala de grupos educacionales de Sautú (1992).

El grupo A estuvo integrado por 11 niños y 9 niñas que concurrían a la sala de 5 años de un jardín de infantes de jornada simple, dependiente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, en el barrio de Belgrano. Tenían una edad promedio de 5:5 años (extremos 5 y 5:10). El grupo B estuvo constituido por 13 niños y 7 niñas que asistían a un jardín de infantes de jornada completa dependiente del Ministerio de Educación y Justicia, ubicado en un barrio periférico de la capital. Tenían una edad promedio de 5:3 años (extremos 5 y 5:9). El grupo C estuvo formado por 9 niños y 8 niñas, que tenían una edad promedio de 5:3 años (extremos 4:8 y 5:9). Asistían a un jardín de infantes de jornada simple, ubicado en una zona rural próxima a la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires.

2.2. *Recolección de los datos*

La elicitación de relatos se realizó en las escuelas, en entrevistas individuales. Se solicitó al niño que contara un cuento y, de ser necesario,

se interactuó con él durante el relato con el objeto de estimular su producción.

Si, al comenzar la entrevista, los niños querían contar una película, un chiste o una experiencia personal, se les daba libertad de hacerlo y luego se les volvía a pedir que narraran un cuento. Los niños del grupo A respondieron positivamente a esta tarea, mientras que los de los grupos B y C se negaron a realizarla, aduciendo que no conocían cuentos. Se les solicitó entonces que contaran alguna experiencia personal (“Algo lindo o feo que te haya pasado”).

Antes de comenzar con la recolección de los datos, los investigadores concurren al aula dos veces por semana durante un mes y participaron en diversas actividades realizadas por los niños con el fin de promover un conocimiento mutuo.

La recolección de relatos se realizó durante el segundo y tercer mes del año escolar. Se incorporaron también al corpus algunos relatos producidos por los niños en interacción con el docente. Todos los relatos fueron grabados y posteriormente transcritos por los investigadores.

2.3. *Análisis de los datos*

Se realizó una primera lectura del material recolectado y se lo distribuyó en dos grupos, según presentara mayor o menor dificultad para su comprensión. Esta dificultad se puso en evidencia, en muchos casos, en las intervenciones que el entrevistador realizaba para la elicitación de los relatos.

Luego se discriminaron los relatos producidos con intervención del entrevistador y sin ella, los relatos completos e incompletos y el tipo de relato según las fuentes: experiencia personal, cuento ficcional, película, chiste, acción habitual.

Con respecto a los criterios adoptados para categorizar un relato como producido sin intervención, se consideró la producción de un fragmento en un solo turno que incluyera al menos tres categorías estructurales. Se categorizaron como relatos completos los que incluían la Orientación, la Complicación y la Resolución.

En el análisis del comportamiento interaccional de los niños se atendió a la toma de turnos, la contingencia de las intervenciones y el grado de cooperación.

En el análisis de los aspectos discursivos de los relatos se utilizaron:

a) Las categorías de Labov (1972) y Labov y Waletzky (1967) para la estructura narrativa de experiencia personal: Resumen, Orientación, Complicación, Resolución, Coda y Evaluación.

b) Las categorías superestructurales de Stein y Glenn (1979) para la estructura narrativa de cuentos: Escena, Evento Inicial, Intento, Consecuencia, Reacción.

c) Indicadores de narratividad como fórmula de ficción y grupos de tiempos verbales narrativos (Weinrich 1975).

- d) Las categorías de Chafe (1982, 1985) para la distinción lenguaje oral/lenguaje escrito.
- e) Conceptos de cohesión y coherencia, según Halliday y Hasan (1976).
- f) Categorías de relación entre cláusulas de Hoey (1983).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. *Participación en el intercambio, tipo de relatos y estructura global*

El análisis de los datos obtenidos en los tres grupos de niños mostró diferencias de desempeño en cuanto a: participación de los niños en el intercambio; intervención requerida del entrevistador para desarrollar el relato; y cantidad de categorías superestructurales que incluyen los relatos.

Todos los niños respondieron a la dinámica de la interacción; sin embargo, los del grupo A se mostraron más cooperativos en cuanto a la cantidad de información que proporcionaban e interactuaron sin dificultad respondiendo en forma semánticamente coherente. Algunos de ellos evidenciaron un comportamiento que, adoptando la terminología de Brazil (1985), se puede describir como propio de hablantes lingüísticamente dominantes, esto es, hablantes que conducen el desarrollo del discurso. En el siguiente fragmento se pone de manifiesto esta actitud dominante en el hecho de que el niño, que es interrumpido innecesariamente por el entrevistador, reitera información ya dada a través de la expresión apelativa: "Viste que la palmera se mueve, ¿no?" con la intención de continuar con el hilo del relato de la manera en que él considera pertinente*.

- (1) E: A ver, Nico, ¿cómo vas a empezar este cuento?, ¿de qué se trata?
 N: De una isla.
 E: De una isla, ¿y?
 N: Un señor. Un día estaba cortando una palmera en medio de un poco de arena, una palmera que tenía cocos, estaba cortando tac-tac y como la palmera se movía...
 E: ¿Cómo estaba cortando?
 N: Así como hacía, así.
 E: ¿Y cómo se llama así?

* La puntuación de los textos se hizo de acuerdo con la interpretación de los rasgos suprasegmentales. Se colocó un punto cuando se percibía la finalización de una emisión, y coma, cuando se percibía el término de una unidad tonal que no correspondía al final potencial de la emisión. Se utilizaron los puntos suspensivos para indicar (a) una pausa extensa y (b) un fragmento de cita cuando se los coloca al comienzo y al término de un segmento de texto. Las letras (xxx) señalan segmentos no identificables de una emisión. Los dos puntos y las comillas se emplearon para transcribir discurso directo.

- N: Hachando, y cuando estaba hachando –viste que la palmera se mueve, ¿no?– y un coco se le cayó y se cayó el tipo.
 E: ¿Dónde se cayó el coco?
 N: En la cabeza y después le salía juguito al coquito y después se le metía en la boca, ¡qué chanco es!, después tomó el agua y escupió el agua. Hizo ¡“print”!

En esta interacción también se observa un rasgo poco frecuente en el corpus: la incorporación de elementos con función expresiva (“¡qué chanco es!”) que manifiestan la actitud del narrador frente a los hechos en el mundo de la historia desde la perspectiva de la conversación del momento.

La actitud lingüísticamente dominante ya mencionada se evidencia también en el siguiente fragmento de intercambio, en el que una niña no contesta la pregunta del entrevistador (“¿Quién era Colita?”), afirmando su decisión de encauzar por sí misma el relato (“Yo te voy a explicar”) e iniciando la narración de acuerdo con las formas canónicas de este género discursivo.

- (2) N: Yo te voy a contar uno de Colita.
 E: De Colita.
 N: Sí.
 E: ¿Quién era Colita?
 N: Bueno, yo te voy a explicar. Había una vez un perrito que se llamaba Colita.

Por su parte, los niños de los grupos B y C muestran buena disposición para el intercambio y su conducta interaccional es generalmente adecuada en términos de toma de turnos y respuestas congruentes. Sin embargo, también se observan casos de respuestas no congruentes, como lo muestra la siguiente interacción:

- (3) E: ¿Y vos qué hacías?
 N: Después al trabajo de la Sra. Mimí.
 E: ¿Quién es?
 N: Después está el hombre en su casa, después la Marcela, la Paola.

Algunos niños de estos grupos no se involucran en el tipo de situación comunicativa planteada claramente por el investigador desde el principio y que es la de generar un relato; se limitan, en todos los casos, a proporcionar respuestas mínimas aun cuando el entrevistador formula preguntas que tienden a elicitar una producción más extensa.

Se han observado, además, importantes diferencias en la cantidad necesaria de elicitaciones, por parte de los entrevistadores, para el desarrollo de los relatos. En algunos casos, la elicitación es mínima; en otros, se presenta como indispensable para la producción de cada evento de la narración. El hecho de que los niños de los grupos B y C requieran mayor intervención del entrevistador que los del grupo A, como se refleja en las

tablas, puede deberse en parte a la inhibición de los niños producida por una situación de intercambio no habitual.

En las tablas I, II y III, se presenta el número de relatos (en porcentajes) producidos por cada grupo de niños, clasificados según criterios de relato completo o incompleto, tipo de material (relato de experiencia personal, acción habitual, película, cuento y chiste) y el grado de intervención del entrevistador en el desarrollo del relato (con intervención-sin intervención). Como puede observarse, los tres grupos difieren entre sí con respecto a los criterios seleccionados en esta fase del análisis: los niños del grupo A producen cuentos y relatos completos en un porcentaje superior a los otros grupos y requieren de menor intervención del entrevistador.

Tabla I

NUMERO DE RELATOS (EN PORCENTAJES) PRODUCIDOS
POR LOS NIÑOS DEL GRUPO A

	Cuento		Experiencia personal		Acción habitual		Película		Chiste	
c/int.	7	12,5	3,5							
s/int.	39,2	14,2	7		3,5		7	3,5	3,5	
	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.

En el grupo A, la mayor parte de las producciones son relatos de cuentos (71%) producidos sin intervención del adulto (75%) y con un alto porcentaje de relatos completos (75%). Con exclusión de los relatos de experiencia personal, los demás tipos de discursos son producidos sin intervención del entrevistador, pero en todos los casos hay un predominio de relatos completos sobre incompletos, como se puede observar en el ejemplo 1. Es importante señalar que en este grupo se observa una gran variación en cuanto a las fuentes de los relatos: cuentos tradicionales, cuentos contemporáneos, historias bíblicas, películas, sucesos específicos de la vida del niño.

Esta variación de fuentes y de temas parece indicar que la familiaridad de los niños con el género narrativo tiene su origen en el hogar ya que, si los niños participaran en lecturas frecuentes y reiteradas de cuentos y otros materiales en la escuela, habría al menos coincidencia en los temas. Sin embargo, excepto en el caso de dos niñas que relatan el cuento de Caperucita Roja, no se observa ninguna coincidencia temática.

Por otra parte, el hecho de que tanto los niños del grupo B como los del C produzcan un alto porcentaje de experiencias personales, se nieguen a relatar cuentos aduciendo que no saben ninguno y, cuando lo hacen, se trate principalmente de cuentos leídos en la sala, respalda la hipótesis de que el desempeño de los niños del grupo A responde a experiencias familiares y no escolares.

La diferencia en la producción de narrativas podría también atribuirse a la segmentación del sistema escolar, dado que los niños de los tres grupos han tenido, hasta el momento de recoger el material, experiencias escolares similares, al menos en cuanto al tiempo de permanencia en las salas. Sin embargo, la variación y la falta de coincidencia temática observadas en el grupo A también restan sustento a la hipótesis de que experiencias escolares diferentes sean el factor causal fundamental de las diferencias entre los grupos de niños y conducen a atribuir la mayor incidencia al medio familiar.

Tabla II
NUMERO DE RELATOS (EN PORCENTAJES) PRODUCIDOS
POR LOS NIÑOS DEL GRUPO B

	Cuento		Experiencia personal		Acción habitual		Película	
	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.
c/int.		9	18	32	4,5	13		4,5
s/int.						13		4,5
	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.

En el grupo B, el 50% de las producciones son relatos de experiencias personales, en su mayoría incompletos (75%), realizados todos con intervención del entrevistador.

En el siguiente intercambio, el niño responde a la elicitación inicial proporcionando el Resumen de la experiencia. Luego contesta la siguiente pregunta, pero no completa el relato, a pesar de la serie de preguntas que le formula el entrevistador.

- (4) E: ¿Qué te pasó?
 N: Me caí de una escalera.
 E: ¿Que pasó?... ¿Cuántos años tenías?
 N: Ahí cuatro.
 E: ¿Y dónde fue?... ¿Dónde estabas cuando te golpeaste?...
 ¿En la escalera de tu casa?... ¿Y quién estaba para ayudarte?
 N: Mamá.

El 25% de los relatos de experiencia personal del grupo B no presenta la Complicación, elemento esencial de una narración, ya que en ellos se relata algún paseo, visita o fiesta –un asado, un paseo a la plaza, el último cumpleaños. Por tratarse de acciones no habituales para el niño, estas experiencias parecen tener un significado emocional del que se deriva su interés por contarlas. Esta descripción verbal de algunos eventos pasados es considerada como una de las primeras formas de discurso narrativo que se producen a edad temprana (entre 2 y 3:6 años). En estos casos, no son aplicables las categorías de Labov para experiencias personales, ya que se trata de formas narrativas de mayor complejidad estructural (Miller y Sperry 1987).

Los cuentos producidos por los niños del grupo B, así como los relatos de películas, están en su mayor parte incompletos, ya que en ellos no se explicita ni la Escena ni el Evento Inicial.

Tabla III
NUMERO DE RELATOS (EN PORCENTAJES) PRODUCIDOS
POR LOS NIÑOS DEL GRUPO C

	Cuento		Experiencia personal	
c/int.	9,5	23,8	14,2	23,8
s/int.	4,7		4,7	19,04
	Compl.	Incomp.	Compl.	Incomp.

Con respecto al grupo C, un porcentaje alto (63%) de los relatos son de experiencia personal, muchos incompletos (70%) y con intervención del entrevistador.

En la siguiente muestra, el niño produce espontáneamente sólo la Orientación y la Complicación. El relato del resto de la experiencia se logra a través de respuestas a preguntas específicas del entrevistador.

(5) E: ¿Alguna vez te caíste?

N: Otro día yo dormí en una cama alta y me caí.

La intervención es muy frecuente en el relato de cuentos, situación en la que los niños requieren en mayor medida de elicitaciones para avanzar en el relato. Cabe señalar que, al tratarse de cuentos que el entrevistador conocía bien, fue posible proporcionar un mayor apoyo a la producción, de lo que resultó que al menos dos niños relataran el cuento completo.

Vemos, en síntesis, que los niños del grupo A muestran un mejor desempeño en la producción de discurso narrativo con respecto a la estructura global de los relatos (superestructura narrativa), considerando la cantidad de categorías que incluyen en ellos. Por su parte, la variedad de tópicos pone de manifiesto una rica experiencia con textos escritos, proporcionada, sin duda, por el medio familiar.

El hecho de que tanto en el grupo B como en el C haya un predominio de relatos de experiencias personales y en el A, de cuentos, está marcando una diferencia importante entre ellos. En efecto, las experiencias personales reflejan un dominio de la estructura narrativa básica, mientras que las formas narrativas más complejas aparecen asociadas con las narraciones de tradición oral y literaria. En atención a ello, desde el punto de vista del patrón de desarrollo del discurso narrativo, el grupo A parece más avanzado que los demás.

3.2. Aspectos superestructurales y léxico-sintácticos

El análisis de la comprensibilidad de los relatos mostró que sólo el 20% de los producidos por el grupo A planteaba dificultades, mientras que el 62% de los del grupo B y el 50% del grupo C resultaban difíciles de comprender. Esta dificultad parece estar, en parte, relacionada con la ausencia de categorías estructurales que, como se señaló, es más frecuente en los relatos de los grupos B y C que en los del grupo A. Pero, por su parte, el análisis léxico-gramatical de los textos revela que también en estos aspectos hay ciertos usos que obstaculizan la comprensión. Con el objeto de identificar estos usos y de determinar si diferencian a los grupos entre sí, se seleccionaron, de cada grupo, diferentes tipos de relatos, completos e incompletos, con intervención del adulto y sin ella.

Grupo A

Los niños de este grupo hacen, por lo general, un uso adecuado de los sistemas léxico-gramaticales y no se observan casos de relatos que resulten incomprensibles debido a dificultades en el desempeño discursivo. En general, demuestran un mayor dominio de los recursos lingüísticos en el relato de experiencias personales y de cuentos que en el de películas, lo que demuestra que el conocimiento del tópico influye en la coherencia del relato (Preece 1987). Este hecho podría explicar el mejor desempeño de estos niños en el relato de experiencias personales –de situaciones vividas cuyo contenido les es bien conocido– y en los cuentos –fuente escrita que les brinda un mensaje ya organizado lingüísticamente e invariable en cada lectura.

Preece (1987) ha observado también falta de cohesión estructural en los relatos que tienen su origen en una fuente visual (cine o televisión). Sin duda, las demandas cognitivas que plantea el recuento de una película o de

sucesos vistos en televisión son mayores que las del relato de experiencias o cuentos, porque el niño se enfrenta con la tarea de organizar estructuralmente las imágenes visuales, dándoles secuencia temporal y causal, y de verbalizar la representación mental que ha construido de la historia. De ahí que algunos fragmentos de las películas que los niños relatan constituyan una enumeración de eventos no relacionados explícitamente, con información implícita que demanda un esfuerzo importante del oyente para seguir y comprender el relato, como se ejemplifica en el texto siguiente:

- (6) ...y también la vimos a la película toda, cuando Batman se disfrazaba y cuando Batman viajaba y los señores le robaban los aros a la señora y Batman bajó, después rompió la puerta después Batman bajó, estaba arriba de un techo. Estaba en un restaurante arriba de un techo, estaba muy enojado con la chica, se asustaba, pensaba que se iba a golpear el batimóvil iba por la oscuridad y también la chica y Batman con el batimóvil y no se golpeó.

Algunos niños manifiestan no recordar bien los eventos y desarrollan el relato apoyándose en las preguntas del entrevistador, como se muestra en el siguiente intercambio:

- (7) E: Bueno, vamos a tratar de acordarnos.
 N: El lobo le preguntaba qué llevaba en la canasta.
 E: ¿A quién?
 N: A Caperucita.
 E: ¿Y dónde estaba Caperucita?
 N: En el bosque.
 E: ¿Y qué le contestaba cuando el lobo le preguntaba qué llevaba en la canasta?
 N: Pizza.
 E: ¿Y a quién le llevaba eso?
 N: Caperucita a la abuelita.
 E: ¿Y qué pasaba después?
 N: Después el lobo se disfrazaba con el disfraz de la abuelita.

Sin embargo, al relatar películas, los niños también producen fragmentos en los que han podido integrar y relacionar la información, como en el ejemplo que sigue.

- (8) ...después los cazadores lo mandaron a los perros para matar al oso, el osito se quedó en una cuevita y los cazadores vinieron y lo agarraron con una chaqueta y lo ataron y se fue para arriba y después se bajó y lo soltaron, le daban leche.

El siguiente relato, cuya fuente es una secuencia breve vista en televisión, es fácilmente decodificable, a pesar de que el niño no proporciona información de la Escena. El niño demuestra haber comprendido la secuencia y ofrece una explicación adecuada del significado de la expresión

“corte” en ese contexto. Cabe señalar que este tipo de explicaciones o definición de un término revela una forma de habilidad metalingüística relacionada con un uso descontextualizado del lenguaje.

- (9) N: Un bebé quería galletitas, entonces se trepaba por cualquier lado y tiraba todas las cosas y después subía por el costado de la heladera hasta llegar a arriba y después quería galletitas y se las comió todas y después dijeron, ¡corte!
 E: ¿Qué es corte?
 N: Que no, que ya no sirve más, que está mal, que está mal esa película y que empieza de nuevo bien.
 E: Muy bien, eso es un corte.
 N: Corte es cuando una película está mal y tienen que empezar de nuevo pero más bien.

Los niños aceptan sin vacilar la invitación a relatar un cuento y, en las ocasiones en que el entrevistador les pregunta de qué se trata el cuento que quieren contar, los niños responden con el título del cuento (“El león y la flor”, “El sapito mentiroso”, “Caperucita Roja”) o nombrando el personaje principal o el lugar de los hechos (“de un chanco”, “de una isla”, “de la selva”).

Cabe señalar que algunos niños, a pesar de que la pregunta del entrevistador pueda inducir a emplear una estrategia comentativa (¿de qué se trata?), hacen uso de una estrategia narrativa (ver ejemplo 1), recurriendo a indicadores como relato en tercera persona, focalización temporal de la acción narrativa (“un día”), introducción del personaje como información nueva (“un señor”), formas de pretérito imperfecto para las acciones que actúan como fondo (“estaba cortado”, “tenía”, “se movía”) y pretérito simple para las acciones que hacen avanzar el relato (“se cayó”, “tomó”, “escupió”).

Es muy frecuente la utilización de fórmulas de ficción como marcadores de iniciación y finalización del cuento (“Había una vez”; “Fin”; “Era cortito”; “Y colorín, colorado...”). Según Preece (1987), el uso de formas convencionales para comenzar y finalizar la evocación libre de una narración es común cuando ésta se produce a partir de una fuente escrita. Por otra parte, en todos los relatos de cuentos, los niños utilizan verbos en pretérito, la secuencia de las cláusulas narrativas que presentan responde al orden de los eventos y producen unidades sintácticamente aislables que se aproximan al estándar alfabetizado.

Los niños parecen querer recrear la forma y el lenguaje de los textos originales, como se ilustra en los ejemplos siguientes:

- (10) ...y al amanecer el gallo cantó y las chicas se levantaron...
 (11) ...al cabo se dio cuenta el vecino que estaba el sapito...

En los relatos es frecuente el uso de discurso referido, a veces marcado por 'verbos de decir'. La cita de las expresiones de los personajes está siempre indicada por el cambio de voz y por recursos prosódicos expresivos. El uso de discurso directo crea un efecto de inmediatez. En los casos en que se omite el verbo de decir, la identificación del locutor se da a través del cotexto.

- (12) Le dijo Sansón: "Si me atás con cadenas pierdo poder"... Cuando estaba durmiendo lo ató con cadenas y le dijo: "¡Sansón, Sansón, los filisteos!".
- (13) Había una vez una nena que se llamaba Caperucita Roja y llevó un montón de cosas a su abuelita que vivía lejos. Entonces vio un lobo. "Te juego una carrera"...
- (14) ...y después encontró otro perrito más, "Yo también le llevo el diario a mi amo"...
- (15) ...Entonces dijo: "¿Qué pasa ahí abajo? Señora, aquí estoy, arriba de su chimenea"...
"¿Qué hace ahí en mi edificio?"...

En el corpus correspondiente a este grupo se observa la utilización de cláusulas subordinadas (adjetivas, sustantivas y adverbiales) como recurso para integrar información y explicitar las relaciones entre cláusulas. Las cláusulas adjetivas, adverbiales temporales y causales son las más frecuentes, aunque también hay adverbiales condicionales y de propósito.

- (16) ...enterró las flores para que no se salgan...
- (17) ...cuando lo ataron en el muro todos estaban ahí...
- (18) ...y como estaba en medio de una isla se tuvo que poner arena en el pie...
- (19) ...y salió rajando porque había un tiburón que le mordió la cola...
- (20) ...cuando la mamá se acordó era muy tarde y la fue a buscar al bosque...
- (21) ...dijeron los filisteos malos que si capturaban a Sansón le daban mucha plata...

El control productivo de los recursos lingüísticos para desarrollar relatos coherentes y cohesivos se pone de manifiesto especialmente en los relatos de experiencias personales.

- (22) Yo mi mamá y mi hermana habíamos ido al médico para que nos revise. Y nos dijo la doctora que no teníamos nada, que no más teníamos microbios. Y después nos fuimos a la casa y nos pusimos el camión y después me fui a la pieza de mi mamá en un pie y volví en un pie a mi pieza. Y me golpeé con

el picaporte y me agarré la cabeza cuando me golpeé. Y mi mamá estaba hablando por teléfono y le dije: "Me golpeé" y me saqué la mano de la cabeza y vi que estaba llena de sangre. Y le dije a mi mamá que no me gustaba la sangre y mi mamá me empezó a enjuagar para ver dónde estaba la herida y me subí a una banqueta y mi mamá me vio. Y mi mamá le dijo a mi hermana que vaya a buscar a la vecina y mi hermana fue y después la vecina me puso agua oxigenada y merthiolate y un algodoncito y se fue. Y tuvimos que rajar al médico y me llevó sin peinar porque no me podía peinar y volvimos y nos metimos en la cama a dormir.

En este relato, la niña ordena temporalmente todos los eventos explicitando el marco contextual en el que suceden, logrando así un discurso coherente. Comienza con el pronombre personal de primera persona que, aunque no se reitera en el texto, mantiene la perspectiva del narrador. Cuando el agente de la acción varía, marca este cambio lexicalizándolo adecuadamente ("mi mamá", "mi hermana", "la vecina"). Evita la elisión del sujeto en los casos en que ésta pueda dar lugar a ambigüedades ("mi mamá le dijo a mi hermana que vaya a buscar a la vecina y después la vecina me puso..."). Mantiene la referencia a los demás personajes a través del uso de deícticos, como en "mi mamá estaba hablando por teléfono y le dije...", cuando el antecedente está en una cláusula adyacente. De no ser así, vuelve a nombrar al personaje al cual hace referencia; de modo que lexicaliza solamente cuando es necesario para facilitar la comprensión del relato.

La niña realiza una adecuada marcación temporal a través del uso de diferentes tiempos verbales. Comienza relatando un evento anterior a los de la experiencia narrada mediante un pretérito pluscuamperfecto, lo que no es habitual en los relatos de niños de esta edad ("habíamos ido al médico"). A lo largo del relato, se refiere a las acciones de fondo en pretérito imperfecto y a las narrativas en pretérito simple.

Si bien el nexos más utilizado es la conjunción "y", se observa la presencia de subordinadas ("le dije a mi mamá que no me gustaba la sangre"; "mi mamá me empezó a enjuagar para ver dónde estaba la herida"; "y vi que estaba llena de sangre"). La precisión léxica ("picaporte", "herida", "banqueta", "enjuagar", "merthiolate") es una evidencia más de su habilidad en la elección de recursos lingüísticos para la producción discursiva.

En el siguiente relato de experiencia personal, que presenta características similares a las que se hizo referencia en el relato anterior en cuanto a coherencia global, recursos de cohesión y precisión léxica, se observa una mayor integración de la información a través del uso de subordinadas y una mayor variedad de conectores de frase. Asimismo, exhibe menor frecuencia en la utilización de la conjunción "y", lo que, como ya dijimos, es habitual en la narración de los niños de esta edad. Cabe señalar que este relato está realizado en tercera persona porque se trata de una experiencia personal, pero relacionada con lo que acontece a alguien unido a la niña por un vínculo familiar muy cercano (enfermedad y operación del abuelo). La

niña logra una ajustada integración del relato del suceso que da lugar a la narración con el de su participación en este evento, demostrando así una particular habilidad discursiva.

- (23) Mi abuelo un día se enfermó y lo tuvieron que llevar al médico y llamaron a la ambulancia, lo llevaron y lo internaron. Y el hermano de mi mamá la llamó a mi mamá para que vaya porque el doctor no daba ninguna seguridad si iba a salir de la operación. Y por las dudas que no saliera llamaron al anestesista para que le pusiera anestesia. Tardó mucho en despertarse, y el hermano de mi mamá se quedó en el médico para ver a qué hora lo sacaban de la sala de operación. Lo sacaron muy temprano. Cuando nosotros llegamos, mi abuelo ya no estaba en la sala, nos fuimos a fijar y no estaba, estaba en la sala de operación. Entonces mi mamá, como salió de la operación estuvo internado unos días con suero, y después salió de la clínica y lo mandaron a la casa de la hermana de mi mamá que es mi tía. Y de la casa de mi tía ya está en el campo. En Entre Ríos pasó eso. Mi mamá se tuvo que ir y yo falté unos días en el colegio.

Cabe señalar que este relato y el anterior constituyen ejemplos adecuados de organización discursiva, en cuanto al uso de pronombres y otras expresiones referenciales, que operan bajo la restricción del "sujeto temático". Karmiloff-Smith (1981) ha observado esta habilidad discursiva en los niños a partir de los 6 o 7 años. La restricción del sujeto temático estipula que la pronominalización en posición de sujeto se reserva al protagonista principal o sujeto temático del discurso total, así como la pronominalización y la anáfora nula. En contraste, la referencia a los otros participantes se realiza a través de frases nominales y sustantivos propios.

Grupo B

En general, en estos niños se observan dificultades en el uso de los recursos lingüísticos para especificar los significados que intentan expresar, de manera que éstos puedan ser comprendidos por el interlocutor. Queda de manifiesto que el entrevistador no ha podido decodificar el mensaje porque a través de preguntas y comentarios trata de corroborar si su interpretación es correcta, como lo muestran los fragmentos 23, 24 y 25.

- (24) E: Cuando vas a pasear, ¿qué pasa?
 N: Cuando se hace de noche nos vamos y cuando se hace de día nos vamos, nos quedamos después nos vamos.
 E: ¿Pero dónde te vas de noche?
 N: A pa..., no de noche no, de día.
 E: De noche volvés, y de día ¿adónde vas?
 N: A pasear y después me quedo y no vamos más, algunas veces.

En este caso, la primera intervención del niño, "cuando se hace de noche nos vamos y cuando se hace de día nos vamos, nos quedamos des-

pués nos vamos”, resulta incoherente dado que no explicita el locativo en verbos que lo requieren (“irse”, “quedarse”). Aun si lo hiciera, explicando adónde va de día y de noche, no sería posible comprender el significado de la emisión dado que la remata con una referencia de desplazamiento no relacionable con lo dicho anteriormente.

La ausencia de información necesaria y de conectores, y la contradicción entre la primera intervención y la segunda –en la primera afirma “de noche nos vamos” y en la segunda “no, de noche no”–, así como el uso en la tercera intervención de una frase adverbial de frecuencia que puede modificar a cualquiera de las tres acciones expresadas anteriormente (“A pasear, después me quedo y no vamos más, algunas veces”) hacen que este fragmento no constituya un texto coherente.

El discurso de este niño no puede analizarse con los modelos tomados como base, ya que no responde a las características discursivas ni de relato de acciones habituales ni de una experiencia personal específica. Se trata de una enumeración de hechos expresados en cláusulas no relacionadas entre sí. En el ejemplo siguiente se observa un caso similar:

- (25) E: Y, contame.
 N: Mi mamá estaba cocinando y estaba... eh... y comí con caldo (xxx) y a comer y dormí en la cama y hay que levantarse... y hay que comer.
 E: ¿Y qué pasa con eso? ¿A vos te gusta comer en la cama?
 N: Sí.
 E: ¿Comés en la cama?
 N: Sí.

En este caso, el niño utiliza verbos en pretérito imperfecto y en pretérito simple, formas típicas de la Orientación y Complicación de un relato de experiencia personal. Luego, produce dos emisiones con un modalizador que podrían referirse a acciones habituales y que une con la conjunción “y”, estableciendo una relación incoherente entre las dos partes de esta primera intervención. El niño no explicita información que no sea recuperable en el contexto, por lo que desorienta al entrevistador, quien busca, a través de una pregunta, confirmar su interpretación de lo relatado por el niño.

- (26) E: ¿Fuiste de viaje a algún lado?
 N: Sí.
 E: ¿Adónde fuiste?
 N: A un viaje no.
 E: ¿A un viaje no?
 N: Fui (xxx) solo con mi papá tenía un auto y mi papi manejó y el bebé también se fue, mi mamá y yo y mi hermana seguía armando lío y tenía un auto y no andaba más el motor y estaba... había cerquita y el señor lo estaba arreglando todo.

En esta entrevista, el niño comienza el intercambio dando información que aparece como contradictoria en los dos primeros turnos. Luego, viene una intervención extensa que resulta muy difícil de decodificar, dado que no es lógico el orden de presentación de las cláusulas en las que se alternan referencias a estados y eventos y no se usan conectores que puedan precisar las relaciones entre unidades de información. Asimismo, se hace alusión a la continuidad de acciones no mencionadas con anterioridad (“mi hermana seguía armando lío”); se eliden sujetos necesarios para comprender el texto (“estaba cerquita”); se omite información necesaria para interpretar el significado de la expresión dentro del discurso (“había cerquita”); y se utiliza un artículo definido para presentar un personaje nuevo (“el señor...”).

(27) E: ¿Qué, tenés pollitos también?

N: No, eran los polli, sí tengo más, tengo pollitos yo.

E: ¿Sí?

N: Sí. Estaba jugando con mis pollitos yo. Después lo quiso correr, quería jugar; la agarró del cuello y le dije “¡Diana!” y lo saqué la boca y casi lo lastimó mi pollito.

En este caso, el niño está haciendo comentarios sobre sus animales domésticos y comienza, sin señalamiento, a relatar un episodio. Se observa el uso de pronombres con referencia ambigua (“lo quiso correr”; “la agarró del cuello”) y de verbos sin sujeto recuperable (“quiso correr”, “quería jugar”, “la agarró del cuello”) que obstaculizan su comprensión. No se sabe si en la última acción mencionada el sujeto es el hablante o el perro. Si el niño hubiera dicho “la agarré” o “lo agarró”, habría una sola interpretación posible; pero, tal como lo expresa, pronombre y verbo entran en conflicto. Además, en las últimas dos cláusulas omite las preposiciones: “la boca”, “mi pollito”. La cantidad de información que el niño no explicita dificulta también la comprensión de otras intervenciones en la misma interacción y el discurso se percibe como incoherente e incompleto.

(28) El se fue a pelear (xxx) con una señora y después mi papá chupaba (xxx) con Martín y estuvieron tomando donde una señora y después mi mamá estuvo atendiendo y una señora vino y le vio que peleaban y otro señor, estuvo peleando los tres. Entonces... y su papá Martín estuvo peleando en mi casa todos y después mi mamá estuviera en casa y le pegó el palo con mi papá estuvo borracho.

Cabe señalar que esta extensa intervención tuvo lugar en la sala, en una situación específica de intercambio entre la maestra y un niño (Tiempo de Compartir) en la que se proporciona un espacio a un niño por vez para relatar experiencias personales. Es ésta una situación de rutina que permite al niño una mayor espontaneidad que la situación de

entrevista planteada por el investigador. En este caso, dos niños participaron en la interacción porque ambos protagonizaron el episodio que intentan relatar.

El discurso del niño que inicia el relato adolece de los mismos problemas ya descritos en el habla de otros niños. Además, es un ejemplo fehaciente de la no explicitación de la relación entre cláusulas, de no correspondencia entre el orden de las cláusulas narrativas y la secuencia posible de eventos, del uso idiosincrásico de preposiciones, a lo cual se agregan formas de sobregeneralización verbal, inclusión de términos sin función en el discurso y fragmentos cuyo significado no es posible interpretar como “y le pegó el palo con mi papá estuvié borracho”.

Las dificultades de comprensión se ponen en evidencia cuando, después de cuatro intervenciones en las cuales los niños intentaron relatar el episodio desde su comienzo, la maestra preguntó: “Pero, ¿cómo fue que empezó la pelea?”, pregunta que reitera en el turno número 44, casi al finalizar el intercambio. A pesar de que la maestra estaba familiarizada con el habla de los niños de esta comunidad, en esta ocasión no logró reconstruir el episodio como habitualmente lo hacía. A través de reestructuraciones de las emisiones y de continuaciones del tópico planteado, la maestra siempre les proporcionaba apoyo para que pudieran producir relatos coherentes y completos, conformando un andamiaje que sostuviera su desempeño lingüístico. Por el contrario, en este intercambio, las intervenciones de la maestra se limitaron casi exclusivamente a pedir información en un intento por comprender y ordenar la historia.

En el siguiente ejemplo, se observa un desempeño discursivo diferente:

- (29) N: Mejor escapate por la ventana.
 M: No, ¿a ustedes les parece que un nene o cualquiera se puede escapar por la ventana?
 N: Sí, porque un día yo quería ir a buscar la llave para –la llave de mi casa porque mi mamá no estaba y se había ido– porque en Mendoza un amiguito mío, que se llamaba Gustavo que era grande, que es un amigo mío, quería entrar a hacer pis a mi casa, a la casa de él, entonces como estaba cerrada la casa de él, entonces quería venir a mi casa, entonces yo pasé por la ventana del comedor y fui a buscar la llave.
 M: ¿Las llaves de quién?
 N: De mi casa.
 M: ¿Pero vos estabas adentro de tu casa o afuera?
 N: Estaba afuera jugando.
 M: Ah, y tuviste que entrar por la ventana.
 N: Sí, para buscar la llave.
 M: Ah, porque la puerta estaba cerrada con llave.
 N: Sí.
 M: ¿Y adentro no había nadie?
 N: No, solamente había quedado una llave y mamá se había llevado la de papá y papá siempre venía y mamá le abría con la llave.

- M: Ah, así que... ¡bue!, pero escuchame, mamá tenía la llave ese día.
 N: Sí, pero teníamos dos.
 M: ¿Tenían dos qué?
 N: Llaves.
 M: Tenían dos juegos de llaves, una la usaba mamá y otra la usaba papá, ¿sí?
 N: Sí.
 M: Entonces, ¿qué pasó ese día? Tu papá no estaba porque estaba trabajando, ¿y tu mamá?
 N: Mi mamá se llevó, mi papá se olvidó las llaves y mamá se llevó las llaves de él.
 M: Y tu papá se olvidó las llaves adentro de tu casa.
 N: Ajá.
 M: Pero, y entonces, ¿por eso tuviste que entrar por la ventana del comedor?
 N: Ajá, porque mi amiguito quería hacer pis, entonces yo fui por la ventana, fui a buscar la llave y le abrí de adentro y él pasó a hacer pis.

En este fragmento, que también tuvo lugar en un Tiempo de Comparar, el niño comienza con una justificación de la conducta censurada por la maestra ("Sí, porque un día yo..."). Luego inicia su relato presentando información relativa a la Orientación y a la Complicación. Al omitir un detalle, da lugar a una solicitud de aclaración de la maestra, la que genera una serie de preguntas y respuestas en las cuales proporciona información adicional que hace más explícito el relato, hasta que finalmente retoma el hilo, concluyendo con una síntesis completa de la situación. En la primera cláusula presenta la situación y en las cuatro siguientes, los eventos ordenados en el tiempo. El desempeño narrativo de este niño no se observa en los demás: ante la interrupción de la maestra cierra el relato pero no solamente ofrece una Resolución sino toda la información correspondiente a la Orientación y Complicación, en forma sucinta. Cabe señalar que este niño es hijo de una maestra jardinera, hecho que hace suponer un entorno lingüístico diferente al de los demás niños de este grupo.

En aquellos casos en que los niños se limitan casi exclusivamente a responder a las elicitaciones del entrevistador, se observa la producción de relatos breves, compuestos por no más de dos o tres eventos cuya ocurrencia está condicionada por la estructuración que el entrevistador propone a través de sus preguntas, como puede observarse en el siguiente fragmento.

- (30) E: ¿Pensá, alguna vez jugaste a algo, te golpeaste, te dolió mucho?
 N: Sí me golpeé.
 E: ¿Con qué?
 N: Con un jeep, yo hice así, salté y me golpeó acá.
 E: ¿Con un autito, un jeep?
 N: Sí un jeep.
 E: ¿Y qué hiciste, lloraste mucho?, ¿quién te ayudó?

- N: Mi mamá, entonces me puso primero un cuchillo, me lo puso así y un hielo.
 E: ¿Un cuchillo?
 N: No, un hielo, un hielo, primero el cuchillo y después el hielo.
 E: ¿Se te pasó?
 N: Sí.

En este caso, el niño recurre a gestos que acompañan los deícticos utilizados para complementar lo expresado verbalmente.

El uso de discurso directo con fórmulas introductorias, como se observa en el siguiente fragmento, no es frecuente en este grupo. La niña marca además el enunciado citado haciendo uso de recursos fonéticos: pausa, tono de voz, contrastes de altura tonal.

- (31) N: Cuando yo estaba por venir al jardín, Jorge me pegó en la espalda.
 E: ¿Sí?
 N: Mi mamá me retó, yo le avisé a ella y ella dijo: “¿Qué le hiciste vos?”. “Yo nada”, y Jorge le mintió a mi mamá.

El relato de cuentos, que en su mayoría los niños se negaron a producir, muestra en general las mismas características que los relatos de experiencias personales. Se trata, en efecto, de textos que exhiben incoherencias, información no explícita, desorganización de la información, entre otros rasgos.

- (32) N: De un gatito.
 E: ¿De un gatito? Bien. ¿Qué cuento me vas a contar de un gatito?
 N: Estaba jugando en parque y estaba jugando con otro gatito.
 E: Un gatito estaba jugando en el parque con otro gatito, ¿y?
 N: Y estaba mucho miedo porque le hace su casita.
 E: ¿Tenía mucho miedo por qué?
 N: Porque sí y...
 E: ¿Por qué tenía mucho miedo?
 N: Porque había muchos monstruos.
 E: ¿Había muchos monstruos?
 N: Y estaba jugando con los chiquitos, y su casita los gatitos.
 E: Y estaba jugando, ¿con quién?
 N: Con, con los hijitos del monstruo.
 E: Estaba jugando el gatito con los hijitos del monstruo ¿y de qué tenía miedo, de los hijitos o del monstruo grande?
 N: El monstruo grande estaba jugando con los hijitos y se enojó.
 E: ¿Quién se enojó?
 N: El monstruo grande.
 E: ¿Y qué es lo que pasó?
 N: Y después lo llevaron a la cárcel.
 E: ¿Lo llevaron a la cárcel al monstruo grande?
 N: Porque se portaba mal.
 E: Se portaba mal, molestaba a los gatitos.

N: Y el gatito estaba llorando.

E: Ah, pobrecito, ¿porque se había asustado?

N: Sí, estaba dormido, se levantó, otra vez estaba durmiendo y después chau, otra vez estaba llorando.

En este intercambio, el niño produce el preámbulo de una historia diciendo que va a contar el cuento de un gatito. Comienza el relato con la Orientación, en la que proporciona información sobre el lugar, la actividad y presencia de otro participante. En respuesta a otra elicitación, produce dos cláusulas encadenadas por una relación causa-efecto, que resulta incomprendible porque el contenido de la segunda no puede ser causa de la primera ("su casita"/"mucho miedo"). Exhibe problemas léxicos del tipo "estaba mucho miedo" por "tenía mucho miedo" y gramaticales ("le" hace su casita). Si este pronombre refiere al segundo participante de su historia ("el otro gatito"), única opción en el contexto, la expresión carece de sentido. La insistencia del entrevistador en conocer la razón del miedo es una evidencia más de la dificultad de decodificación de este discurso.

Luego, el niño ofrece una explicación plausible ("porque había muchos monstruos") e incorpora a otros participantes ("los chiquitos") agregando dos frases nominales aparentemente no relacionadas con el discurso previo ("y estaba jugando con los chiquitos y su casita, los gatitos"). El niño cambia la Orientación de la historia al señalar que el gatito estaba jugando "con los hijitos del monstruo" y, a partir de la información que luego proporciona, se podría inferir que el miedo era provocado por el monstruo grande, participante al que hace actuar sin introducción previa. Finalmente, concluye la historia con una secuencia de acciones (dormir-levantarse-dormir-llorar) expresadas en cláusulas de difícil incorporación al hilo narrativo, ya que no se establece conexión alguna con los hechos relatados anteriormente.

Grupo C

Los niños tienen un desempeño diferente según sus intervenciones contengan una o más unidades de información. En general, las intervenciones breves que contienen una sola unidad de información responden a preguntas cerradas del entrevistador y su interpretación no plantea problemas. Pero, en el nivel de organización de fragmentos de relato producidos sin la intervención del entrevistador, se pone de manifiesto, en varios niños, la dificultad de presentar la información en forma que permita una rápida decodificación. De hecho, la siguiente intervención del entrevistador en estos casos es una petición de confirmación de que su interpretación es correcta, petición que pone de manifiesto que no ha entendido bien.

- (33) "Acá me, se me quebró la horquilla, íbamos andando más despacito y se me quebró la horquilla y acá, se nos quebró la horquilla, a mi papá en una bicicleta grande, ahora la armó él".

En el fragmento previo, el niño presenta primero la Complicación del relato (“se me quebró la horquilla”), pero sin explicar, hasta el final, que se trataba de la horquilla de la bicicleta. Además, comienza presentándose como único protagonista del hecho (“me”), para luego utilizar un verbo en plural a través del cual se infiere la presencia de un tercero; repite el esquema singular-plural (“me”, “nos”) para, finalmente, aclarar que el otro protagonista era su papá. Después de la Complicación, que constituye la primera cláusula de este fragmento, hace referencia a la Orientación, pero también en forma incompleta: no explícita ni con quién, ni en qué “íbamos andando”. Reitera innecesariamente dos veces más la Complicación y, finalmente, explícita que se trata de la bicicleta, cerrando el relato con la Resolución. Es éste un ejemplo que pone en evidencia que la incorporación de las categorías estructurales no es condición suficiente para la comprensión del relato. En este caso, es la organización de la información lo que dificulta la decodificación.

- (34) N: Mi papá andaba (xxx) se le prendió fuego el motor. Prendía la llave. Se le prendió fuego el motor.
 E: ¿Se le prendió fuego el motor del camión de tu papá?, y ¿qué hizo tu papá?
 N: Lo apagó y se lo pagó.
 E: Lo apagó, ¿y con qué?
 N: Con agua lo pagó.

En esta muestra, el niño comienza su primera intervención relatando la Orientación (“mi papá andaba”), que interrumpe y no completa, para agregar luego información sobre la Complicación. Las cláusulas narrativas no respetan el orden temporal de los sucesos ni están unidas por conectores que contrarrestarían esta alteración. Además, la acción narrativa de la segunda cláusula está expresada por un pretérito imperfecto en lugar de pretérito simple (“Se le prendió fuego el motor. Prendía la llave”).

En los relatos de este grupo, se observa también la referencia a hechos que, si bien tienen relación con el episodio que se narra, no exhiben clara conexión con el discurso previo porque esta conexión no se explícita y la información es fragmentada.

- (35) N: Un día yo me caí, y un caballo se cayó y había un caballo en la calle y había una piedra grande y se cayó.
 E: ¿Quién se cayó?, ¿el caballo, sí?, ¿y vos estabas arriba del caballo?, ¿y a vos qué te pasó?
 N: Me lastimé.

En algunos relatos, sólo el conocimiento del mundo y los ítemes léxicos que el niño emplea permiten al entrevistador reconstruir una historia posible. En este fragmento, el niño comienza presentando la Complicación

(“Un día yo me caí”) y luego agrega información, que es parte de ésta, pero sin relacionar en forma explícita ambos eventos (“yo me caí, un caballo se cayó”). Esta falta de relación se acentúa porque las cláusulas narrativas no siguen el orden temporal de los sucesos. El uso del artículo indefinido (“un”) en lugar de un pronombre posesivo (*mi* caballo), que podría haber establecido un nexo entre ambos eventos, destaca la falta de conexión entre las cláusulas. En las cláusulas correspondientes a la Orientación, que el niño agrega luego de la Complicación, no explicita tampoco la relación entre su caída, la del caballo y la piedra (“había un caballo, había una piedra grande”). Tampoco utiliza el plural inclusivo de primera persona en la última unidad de su intervención (“y se cayó”), lo que podría haber puesto de manifiesto la conexión entre ambas caídas. El entrevistador expresa su incompreensión del mensaje formulando varias preguntas (“¿quién se cayó?”, “¿el caballo?”, “¿y vos estabas arriba del caballo?”).

Los niños que reproducen una experiencia personal completa lo hacen, en su mayoría, limitándose a proporcionar respuestas breves y congruentes con las preguntas del entrevistador quien, a través de ellas, impone una estructura al relato, como también se observó en el grupo B.

Sólo uno de los niños que producen un relato completo presenta, en sus intervenciones más extensas, fragmentos de discurso bien organizado y comprensible.

- (36) E: Quiero que me cuentes algo que te haya pasado, algo que te pasó alguna vez, muy lindo o muy feo.
 N: Me golpeé un día la cabeza.
 E: ¿Sí? ¿Cómo?
 N: Yo estaba jugando en una sogá y era muy finita, era un poco así de gruesa no más y se cortó la sogá y me rompí la cabeza.
 E: ¿Y qué hizo tu mamá?
 N: Me fue a llevar a la sala, no era tan hondo.
 E: ¿No?
 N: No, solamente así de hondo era.
 E: Así de hondo, ¿cómo era de hondo?
 N: Así, así.
 E: ¿Y te dolió mucho?
 N: No.
 E: ¿No?, no te diste cuenta.
 N: No, por eso.
 E: ¿Y qué otra cosa me podés contar que te haya pasado?
 N: Un día me corté con una gillette así.
 E: ¿Y qué hacías con la gillette?
 N: Estaba así, mi mamá me dijo que la corte así, por la mitad no, y así me dijo que la corte. Justo que hice así, se me resbaló y me cortó así, mi mamá me dijo eso.

Este niño relata dos eventos distintos a pedido del entrevistador. Sus intervenciones son coherentes con las del entrevistador y el intercambio es

fluido. En él se alternan respuestas extensas, que comprenden la Orientación y la Complicación, con respuestas breves, en las que agrega información requerida por el entrevistador. Ambos relatos presentan una estructura canónica: comienzan por el Resumen y continúan con la Orientación, Complicación y Resolución. Incluye también Evaluaciones (“era muy finita, era un poco así de gruesa”, “no era tan hondo, solamente era así de hondo”) utilizando intensificadores (cuantificadores) como elementos evaluativos. Se observa también un uso apropiado de tiempos verbales narrativos: el pretérito imperfecto para las acciones o estados que funcionan como fondo (“estaba”, “era”); el pretérito perfecto simple para acciones que hacen avanzar el relato (“corté”, “rompí”). La secuencia de eventos se presenta ordenada en el tiempo de la narración y las cláusulas narrativas están unidas exclusivamente por el coordinante “y”. Excepto en el caso de una cláusula sin sujeto recuperable (“no era tan hondo”, refiriéndose al tajo producido por la caída), hay explicitud en la presentación de la información. El niño utiliza reiteradamente el deíctico “así”, el que, en algunos casos, acompaña con gestos explicativos y, en otros, tiene referencia textual.

Con respecto al relato de cuentos leídos, el desempeño de este grupo es, en general, pobre, ya que los niños no logran, ni aun con todo el apoyo que proporciona el entrevistador, reconstruir el cuento. Responden en forma breve e incompleta, dejando mucha información no recuperable implícita y, aunque sus respuestas son coherentes, a menudo la información que proporcionan no corresponde al cuento que intentan relatar. No parecen tener un recuerdo preciso de los principales eventos e inventan las respuestas.

- (37) E: Bueno, Dani, contame.
 N: Que después se casaron.
 E: Pero, ¿cómo empieza?
 N: No sé.
 E: Había una vez un chico que se llamaba Juan que tenía un gato, ¿y qué hizo el gato?
 N: Y después fueron, una nenita se quedó desnuda y le llevaron la ropa.
 E: ¿Y qué hizo el gato en el castillo del ogro?
 N: Cuando fueron había un hombre, y después uno se transformó en león.

A diferencia de la mayoría, dos niños responden bien al apoyo que les brinda el entrevistador, dando respuestas que varían en extensión y que son coherentes. Cuando no recuerdan fragmentos del cuento, se detienen y piden información que les permita continuar el relato; explícitamente expresan no recordar los eventos siguientes. Estos niños contribuyen al desarrollo del relato proporcionando respuestas adecuadas. Sin embargo, muestran una gran dependencia de las preguntas y comentarios de elicitación para participar en la reconstrucción del cuento.

- (38) N: Tipu, cuando iba a subir a la escalera se agarraba de la pollera de la madre.
 E: ¿Por qué?
 N: Porque tenía miedo a la oscuridad, y después ¿qué era?
 E: Después, ¿qué le pasó con el aro?
 N: El aro, fue a jugar, se le perdió el aro y después vio una araña, ¿no?
 E: No, se hizo de noche, y ¿qué pasó?
 N: Se asustaba.
 E: ¿Por qué?, ¿qué veía?
 N: Un árbol parecido a un gato gigante.
 E: Y él, ¿qué creía que era?
 N: Un monstruo.
 E: Un monstruo, ¿y entonces?

Los niños de este grupo producen con frecuencia sustituciones de fonemas y omisiones de fonemas y secuencias. Emplean, además, palabras en su discurso que no es posible identificar.

4. DISCUSIÓN GENERAL

El análisis del desempeño en la producción oral de discurso narrativo muestra que los niños del grupo A se diferencian, en términos generales, de los niños de los grupos B y C por un mayor control de los recursos lingüísticos. El patrón evolutivo descrito en varias lenguas (Slobin 1994) marca una progresión que va desde las formas narrativas más simples, caracterizadas por el señalamiento de eventos separados, secuencias descriptivas y de acción simple, hasta formas más complejas. Estas formas exhiben encadenamientos de eventos, llegándose finalmente a relacionar los eventos que ocurren dentro de otros. Atendiendo a estas consideraciones, es posible plantear que los niños del grupo A producen narrativas más avanzadas que los niños de los grupos B y C.

En efecto, como lo muestra el análisis de casos, los relatos de los grupos B y C presentan características típicas de las primeras formas narrativas: son breves, proporcionan poca información sobre la Orientación, omiten con frecuencia categorías y saltan de un hecho a otro sin explicitar sus relaciones, lo que generalmente da como resultado un discurso no siempre fácil de comprender. De hecho, el interlocutor logra construir el discurso poniendo en juego su conocimiento del mundo y de la estructura de este tipo de discurso. De estos conocimientos se vale el entrevistador para orientar a aquellos niños que no ofrecen espontáneamente la información o que producen emisiones fragmentadas no claramente relacionadas y con referentes ambiguos.

Estos niños utilizan algunos recursos de cohesión, pero en general lo hacen en respuesta a intervenciones del entrevistador, es decir, en la interacción diádica. Esta observación nos remite a los estudios de Eisemberg (cit. por Bamberg 1987), quien señala que es en la interacción

diádica donde los niños comienzan a usar elementos cohesivos entre segmentos textuales, antes de incluirlos en sus propias producciones narrativas. Por ello, en coincidencia con Bamberg (1987), se puede postular que las nociones que subyacen a los elementos cohesivos formarían parte de la representación conceptual de los niños, mientras que el uso espontáneo de estos elementos se produciría paulatinamente como resultado de una mayor experiencia con textos.

Con respecto al dominio de las estructuras narrativas, no se puede concluir que estos niños no hayan internalizado el esquema, a pesar de los problemas de organización de la información que presentan sus relatos y del hecho de que han tenido una exposición limitada a la lectura de cuentos. En efecto, Mandler (1982) muestra que el esquema puede usarse tempranamente en el proceso de decodificar y recuperar una historia antes que en el de producirla.

Por su parte, los niños del grupo A evidencian dominio de la estructura narrativa, dado el número de categorías que incluyen y la coherencia global de sus relatos en la producción espontánea de narraciones. Se trata de narrativas más complejas en las que existe un ordenamiento jerárquico de los eventos expresados en frases subordinadas e interrelacionadas. Precisamente, el control productivo que estos niños tienen sobre una variedad de conectores de frase les permite explicitar las diferentes partes del discurso.

Otro aspecto que muestra el avance de este grupo en la producción discursiva es el dominio de nuevas funciones para algunas formas gramaticales. Así, por ejemplo, se ha demostrado (Karmiloff-Smith 1981) que, a los tres años, los niños distinguen el contraste definido/indefinido de los artículos, pero que la función anafórica se adquiere más tarde. Los niños de este grupo, contrariamente a los de los otros dos, dominan también la función anafórica que les permite señalar si se trata de información nueva o si la referencia apareció anteriormente en el discurso. Asimismo, el uso de pronombres que opera bajo la restricción del sujeto temático implica la adquisición de una nueva función para esta forma: codificar el rol de uno de los referentes –ser el protagonista– en relación con los otros en la estructura global del relato.

Tomando en consideración los aspectos señalados, se puede suponer que los grupos B y C se ubican en un momento evolutivo anterior al del grupo A, ya que, en general, no han efectuado aún el paso de la función oracional a la función discursiva de los marcadores lingüísticos, como sí lo han hecho los integrantes del grupo A. En estos niños se evidencia también un avance en la forma de relacionar los eventos, avance que requiere, como lo señala Slobin (1994), de un incremento en el uso de conjunciones, subordinaciones y otros recursos de inclusión.

El dominio de los recursos mencionados forma parte de las habilidades lingüísticas que han sido caracterizadas como habilidades descontextualizadas (Snow 1983, Snow y Dickinson 1991). Estas habilidades se ponen de manifiesto cuando el significado es construido verbalmente, apoyándose en

el uso de recursos léxicos, sintácticos y discursivos para producir textos autónomos, que no requieren, para su decodificación, de conocimiento no explicitado o del contexto de situación.

Los niños del grupo A demuestran poseer conocimientos sobre la estructura general y el ordenamiento de la información en el discurso narrativo y sobre el léxico adecuado al contexto del discurso. Asimismo, evidencian un control productivo de los recursos sintácticos que permite no sólo la generación de secuencias gramaticales sino también la integración de información en unidades mayores.

Se ha señalado que el uso de vocabulario preciso y de mecanismos de integración, la explicitud de la información, los recursos de cohesión y el agrupamiento de la información en unidades sintácticamente aislables, confieren a los relatos de los niños de clase media calidad de alfabetizados (Collins y Michaels 1988). En efecto, el dominio de habilidades descontextualizadas implica el dominio y uso de un estilo de lenguaje escrito que se manifiesta aun cuando la comunicación se produzca oralmente.

Los niños del grupo A pudieron producir discursos fácilmente comprensibles para un interlocutor que no los conocía, ni tampoco el tema de su relato, porque eran capaces de desempeñarse en la producción de monólogos, que no requieren del sostén del contexto conversacional. Sin duda, estos niños se familiarizaron con el estilo de lenguaje escrito a través de los cuentos que los padres les leían, pero también pueden haber adquirido habilidades en el uso descontextualizado del lenguaje en el intercambio frecuente con adultos que poseían estas habilidades y que generaban situaciones que promovían su adquisición.

Como se ha demostrado en diversas investigaciones (Tough 1977, Scollon y Scollon 1982, Snow 1983), los usos del lenguaje característicos de los hogares de clase media –para analizar y reflexionar sobre experiencias pasadas, para razonar y justificar, para predecir y considerar posibles alternativas, para hablar de eventos futuros, para proyectarse en la vida y sentimientos de otros y para construir escenas, eventos e historias imaginarias–favorecen el uso y dominio temprano de una forma descontextualizada del lenguaje. Asimismo, los adultos con un alto nivel de alfabetización evidencian rasgos de estilo del lenguaje escrito en sus discursos orales, proporcionando a los niños experiencias frecuentes con estos rasgos.

Por su parte, los niños de los grupos B y C demuestran poseer habilidades lingüísticas caracterizadas como contextualizadas, que les permiten desempeñarse en la comunicación cara a cara, donde los participantes se apoyan en conocimiento compartido no explicitado, en recursos no léxicos, como gestos y prosodia, y en el contexto presente o histórico para dar y atribuir significado al discurso. Los niños actúan como si el contexto histórico o recuerdo de la experiencia fuese un contexto físico que tanto ellos como el entrevistador están compartiendo o han compartido.

Con frecuencia, el discurso de estos niños parece reflejar el proceso de recuperación de la información de la memoria sin que medie una reorganización y adecuada especificación en su lenguaje. El orden de las cláusulas

narrativas que no responde al ordenamiento de los eventos, las repeticiones, falsos comienzos, frases fragmentadas, ambigüedad de la referencia, uso de tiempos verbales no apropiado al contexto discursivo, aun siendo rasgos frecuentes en un estilo de lenguaje oral, a menudo dificultan la decodificación de los mensajes producidos por estos niños, exigiendo del interlocutor un laborioso proceso de interpretación.

El hecho de que se observe entre los niños de clase baja un uso más frecuente de un estilo contextualizado que entre los niños de clase media coincide con los resultados de investigaciones realizadas en otras lenguas (Wells 1985, Simons y Murphy 1988, Collins y Michaels 1988). Este estilo discursivo puede afectar el proceso de aprendizaje en la escuela, donde predomina el uso del lenguaje descontextualizado. Como señala Wells (1985), cuando los niños no dominan este uso se vuelven menos capaces de satisfacer la exigencia gradual de una forma más simbólica de lenguaje, alejada de un contexto de experiencia concreta y personal, que el sistema educativo les plantea para su permanencia y progreso en él.

En efecto, si el intercambio entre el niño y el docente se ve obstaculizado por dificultades mutuas de comprensión, los procesos de aprendizaje que tienen lugar a través de este intercambio se verán también afectados. De hecho, y en coincidencia con las observaciones realizadas por Michaels (1988), en el presente estudio se comprobó la dificultad que experimenta la maestra para entender al niño y poder así colaborar en la organización de su discurso.

Los resultados de esta investigación muestran la necesidad de atender desde la Educación Inicial al desarrollo de un amplio espectro de estrategias discursivas, estableciendo un puente entre los usos del lenguaje que el niño ha desarrollado en su hogar y los estilos conversacionales del aula, como una vía de ingreso al proceso de alfabetización.

REFERENCIAS

- BAMBERG, M. (1987). *The acquisition of narratives*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- BEREITER, C y S. ENGELMANN. (1966). *Teaching disadvantaged children in the pre-school*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BERNSTEIN, B. (1964). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. En D. Hymes (Comp.), *Language in culture and society*. Nueva York: Harper and Row.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- BRAZIL, D. (1985). *The communicative value of intonation in English*. University of Birmingham: Bleak House Book.
- COLLINS, J. y S. MICHAELS. (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.
- COOK-GUMPERZ, J. y J.J. GUMPERZ. (1981). From oral to written: The transition to literacy. En M.F. Whiteman (Ed.), *Variation in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CHAFE, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- CHAFE, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning*. Nueva York: Cambridge University Press.

- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HOEY, M. (1983). *On the surface of discourse*. Londres: Allen and Unwin.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). The grammatical mastering of thematic structure in the development of language production. En W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language*. Londres: Academic Press.
- LABOV, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. y J. WALETSKY. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (Comp.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Seattle Press.
- MANDLER, J.M. (1982). Some uses and abuses of a story grammar. *Discourse Processes* 5: 305-318.
- MANRIQUE, A.M.B. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- MANRIQUE, A.M.B. (1995). Alfabetización emergente: diferencias socioculturales. Tesis Doctoral no publicada.
- MICHAELS, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.
- MILLER, P. y L. SPERRY. (1987). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language* 15: 293-315.
- OCHS, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T. Givon (Ed.), *Discourse and syntax*. Nueva York: Academic Press.
- PREECE, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language* 14: 353-373.
- SAUTÚ, R. (1992). Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. *Cuadernos del Instituto de Investigaciones*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- SCOLLON, R. y S. SCOLLON. (1982). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- SIMONS, H.D. y S. MURPHY. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.
- SLOBIN, D.I. (1994). Crosslinguistic aspects of child language acquisition. *Sophia Linguistica* XXXV. Sophia University.
- SNOW, C.E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review* 53, 2: 165-189.
- SNOW, C.E. y D.K. DICKINSON. (1991). Skills that aren't basic in a new conception of literacy. En A. Purves y L. Jennings (Eds.), *New conception of literacy*. Albany, NY: Suny Press.
- STEIN, N.L. y C.G. GLENN. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- TANNEN, D. (1985). Relative focus of involvement in oral and written discourse. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TOUGH, J. (1977). *The development of meaning: A study of children's use of language*. Londres: Allen and Unwin.
- WEINRICH, H. (1975). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- WELLS, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning*. Nueva York: Cambridge University Press.