

## LA EXPRESIÓN DE LA SIMULTANEIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

AURA BOCAZ  
Universidad de Chile

En el presente estudio se investigaron los conectores lingüísticos empleados por niños de 8 a 12 años de edad para desplegar, en el eje temporal de los relatos construidos en lengua materna y segunda lengua, las relaciones de simultaneidad en que se dan los sucesos que concurren en el material narrativo procesado. Los resultados revelaron que el engarzamiento múltiple de sucesos secuenciales y simultáneos ocurre, preferentemente, en las edades de 10-12 años, a través de diversos mecanismos de inserción sintáctica y textual. Este hallazgo permitió constatar, mediante la identificación de patrones simples y complejos de marcación de referencia simultánea y de su registro en los diferentes grupos de edades estudiados, ciertas tendencias evolutivas en la expresión de la simultaneidad en el dominio investigado.

### 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de la ontogenia lingüística constituye una valiosísima fuente de información acerca de la naturaleza del conocimiento humano (sus componentes, génesis, desarrollo y despliegue), en atención al hecho de que permite pesquisar la evolución que experimentan diversas categorías conceptuales a partir del momento mismo en que se las puede expresar a través de entidades lingüísticas que las proyecten adecuadamente. Por otra parte, el trazado evolutivo de los conceptos individuales permite, a su vez, identificar aquellos puntos en el desarrollo del niño en que dichos conceptos pasan a integrar los haces o esquemas conceptuales de complejidad creciente que caracterizan las etapas de desarrollo cognitivo y lingüístico más avanzadas.

En el área de la psicolingüística evolutiva, uno de los problemas más intensamente investigados durante las dos últimas décadas ha sido el de la génesis y desarrollo del concepto de la temporalidad y de sus correspondientes expresiones lingüísticas. Los hallazgos informados por esta indagación han puesto de manifiesto que el establecimiento de las diferentes categorías temporales se halla sujeto a diversos y graduales desarrollos cognitivos, los que se producen durante un período de tiempo de considerable extensión. Han dejado en evidencia, asimismo, que la adquisición de las expresiones lingüísticas que permiten desplegar dichas categorías en las superficies de las diferentes lenguas es una tarea cognitiva de tal magnitud que recién se la observa en vías de completación hacia el término del período de las operaciones concretas o del inicio de las formales. Ello por cuanto la resolución de este problema supone una creciente automatización de las operaciones cognitivas básicas, el empleo de estrategias de ejecución de naturaleza más compleja y la existencia de procesos mentales de jerarquía

superior<sup>1</sup>. Se entiende así, por tanto, que el desarrollo de la marcación de las relaciones de la temporalidad tenga que ser, necesariamente, un proceso lento, en atención a que la comprensión de tales nociones básicas y la identificación y manejo de los diferentes sistemas de que su lengua materna dispone para informar acerca de secuencias, sincronías y duraciones de sucesos, plantea al niño una tarea representacional de tan ardua consecución que sólo puede comenzar a completarla en los estadios más avanzados de su desarrollo como tal.

En atención a que el propósito del presente trabajo es el de estudiar la gama de relaciones de simultaneidad empleadas en la producción de discurso narrativo por un grupo de niños cuyas edades se sitúan en los dos últimos períodos de desarrollo intelectual estipulados por Piaget (1975), pareciera oportuno, antes de informar sobre el estudio diseñado para tal propósito, revisar someramente en lo que sigue tanto las relaciones temporales ya mencionadas como parte de la investigación de la cual han sido objeto.

## 2. TEMPORALIDAD

Las cuestiones epistemológicas relativas a la cognización del tiempo, conjuntamente con el natural interés por averiguar en qué consiste la competencia de los niños de diferentes edades, han estimulado —como bien lo señala Friedman (1982)— la formulación de una variedad de teorías, enfoques empíricos y diseños experimentales que buscan explicar el fenómeno de la génesis y desarrollo de diferentes aspectos de la temporalidad. Dentro de este quehacer, el examen de las tendencias evolutivas en la adquisición de las nociones de secuencialidad, simultaneidad y duración temporal y de sus correspondientes manifestaciones lingüísticas han concitado la atención de un gran número de estudiosos del lenguaje infantil en épocas recientes, tales como Piaget 1969; Clark 1970, 1971, 1973; Ferreiro y Sinclair 1971; Amidon y Carey 1972; Keller-Cohen 1974; Johnson 1975; Clancy, Jacobsen y Silva 1976; French y Brown 1977; Coker 1978; Feagans 1980; Kayra-Stuart 1980; Keller-Cohen 1981; Goodz 1982; Munro y Wales 1982; Trosborg 1982; Silva 1983; y Fivush y Mandler 1985, entre otros. Tomados en su conjunto, estos estudios han dejado en evidencia que la adquisición de los recursos de expresión lingüística de la temporalidad se halla, necesariamente, supeditada al desarrollo de una base cognitiva no lingüística que posibilite la construcción de representaciones de abstracción creciente mediante la estimación lógica de la forma en que acontecen los sucesos del mundo experiencial.

Del planteamiento precedente se sigue que la noción de secuencialidad sólo puede ser cognitivamente representada una vez que el niño logra comprender que los sucesos que acaecen en el mundo externo se dan en determinadas relaciones de orden, donde un suceso precede o sigue a otro en el continuum temporal de aquellos hechos expe-

<sup>1</sup>Dentro de la interpretación neo-piagetiana, el desarrollo intelectual estaría primordialmente determinado por factores tales como el surgimiento de estrategias de ejecución de capacidad y complejidad crecientes, el mayor grado de experiencia en el empleo de estrategias complejas y el aumento de la capacidad de la memoria de trabajo, como consecuencia de la disminución de la capacidad requerida para ejecutar determinadas operaciones que ya se han automatizado (Pascual-Leone 1969, Case 1974 y 1978, y Chi 1978, entre otros).

rienciales que se concatenan entre sí de modo serial. Una vez establecida esta noción, el niño se hallará en situación de expresarla mediante la detección de los recursos con que cuenta su lengua materna para estos propósitos, e.g. 'X y entonces Y', 'primero X y después Y', 'antes de X, Y'. La ruta evolutiva que el niño sigue en la adquisición de estos recursos pone de manifiesto el mayor o menor grado de complejidad conceptual de los mismos.

En el caso de la noción de simultaneidad, en cambio, el problema de su comprensión implica necesariamente el desarrollo de la capacidad de cognizar el hecho de que dos o más sucesos de mundo puedan darse en una relación de concurrencia total o en una de traslazo. Este tipo de representación supone, de parte del niño, discriminaciones cada vez más finas relativas a la duración de las sincronías de los sucesos procesados, de modo de poder establecer las modalidades exactas de los engarces simultáneos en que ocurren los hechos cotejados, a saber: 1) coincidencia de sus inicios y desigualdad de sus términos; 2) coincidencia de sus inicios y coincidencia de sus términos; y 3) desigualdad de sus inicios y coincidencias de sus términos<sup>2</sup>. Fundada esta noción, el niño irá paulatinamente desplegándola a través de patrones lingüísticos tales como 'P mientras Q', 'Cuando P, Q' y '[P] al mismo tiempo Q', entre otros. Del mismo modo que en el caso anterior, la construcción de esta competencia estará determinada por el grado de complejidad conceptual que subyace a la tarea de describir ajustadamente los diversos tipos de engarces que acontecen entre sucesos simultáneos y secuenciales.

Finalmente, en lo que concierne a la adquisición de la relación de la duración, el problema que el niño debe resolver es el de determinar —sin tener todavía la capacidad de emplear un instrumento para ello— cuál es la magnitud de los intervalos temporales de los sucesos cuya extensión requiere estimar. Dado que esta tarea presupone llevar a cabo muy abstractas discriminaciones del tiempo contra el trasfondo de otras dimensiones de la realidad (i.e. distancia y velocidad), a la vez que derivar diversas inferencias a partir de la evaluación de las mismas (e.g. 'si el intervalo A incluye los intervalos B y C, entonces A tiene mayor duración que B y C'), cabría considerar la aprehensión de esta noción y de sus correlatos lingüísticos (e.g. 'P hasta Q', 'desde P, Q') como el problema más complejo que el niño debe abordar en el proceso de representar individualmente las diferentes relaciones de la temporalidad.

Al respecto, las opiniones de los estudiosos citados con anterioridad se encuentran divididas. No obstante el hecho de que sus indagaciones acerca de este dominio abarcan ya un par de décadas de intensa labor investigativa, persiste todavía la discrepancia acerca de si la comprensión de la relación de la simultaneidad es una tarea cognitiva de mayor o menor complejidad que la de la duración. En lo que sí existe acuerdo casi generalizado es en cuanto a que la primera relación en emerger es la de la secuencialidad, como resultado de la forma en que evoluciona el establecimiento de las nociones de espacio que le sirven de andamiaje conceptual<sup>3</sup>. Asimismo, existe consenso respecto a

<sup>2</sup>Para una discusión de la interacción de los diversos factores en juego en la estimación de la sincronía y duración de los sucesos, véase Levin 1978.

<sup>3</sup>A este respecto, debe señalarse que, de los enfoques relativos a la adquisición temprana de la temporalidad con que se cuenta en el presente, los dos principales difieren justamente en este punto. En efecto, para Piaget (1969), las nociones de simultaneidad se construyen a partir de las nociones de secuencialidad. Para Clark (1971), en cambio, en el curso de la adquisición de tales nociones, la comprensión de la referencia

que la integración de duraciones en sucesiones y sincronías de sucesos y de estas últimas en sucesiones de los mismos son, debido al grado de razonamiento lógico que ello implica, operaciones conceptuales de tardía aparición. Como derivación natural de lo anterior, existe también acuerdo en predicar que el surgimiento de configuraciones lingüísticas complejas que reflejan tal desarrollo conceptual sólo puede acaecer en las etapas avanzadas de la construcción de una gramática de la expresión de la temporalidad.

### 3. EL ESTUDIO

Como ya se señalara, el propósito de este estudio es el de investigar, evolutivamente, el tipo de recursos lingüísticos explícitos empleados en el despliegue de la relación de la simultaneidad en la producción de discurso narrativo infantil. Con ello se continúa una serie de trabajos recientes, tanto individuales como en colaboración (Bocaz 1986 y 1987, Bocaz y Ervin-Tripp 1987 y Ervin-Tripp y Bocaz 1987), en los cuales se ha pesquisado la expresión de esta relación y la de secuencialidad en diferentes edades, lenguas (i.e. español e inglés como lengua materna e inglés como lengua extranjera) y modalidades discursivas, partiendo de datos recogidos tanto mediante diseños naturalistas como experimentales.

El hecho de que en la presente indagación el fenómeno en estudio se examine tanto en la construcción de relatos en lengua materna como en una segunda lengua está motivado por el interés de reunir evidencia empírica que sustente el supuesto apriorístico de que el comportamiento lingüístico de los sujetos respecto del problema en cuestión será muy similar en ambas lenguas. Esto siempre y cuando la instrucción en la segunda lengua se aproxime mucho más a una imitación de una situación de aprendizaje espontáneo que a la de una de aprendizaje guiado<sup>4</sup>, ya que la primera permite el ejercicio de mecanismos y estrategias de procesamiento y representación acordes con el nivel de desarrollo intelectual de los aprendientes.

El marco teórico que subyace al estudio descriptivo de las relaciones que aquí se pesquisan comprende, aparte de aquél específico a las nociones temporales que se bosquejara en el apartado precedente, las siguientes bases conceptuales: a) una teoría del desarrollo intelectual de concepción neo-piagetiana (como las de Pascual-Leone 1969, y Case 1978) que dé cuenta de la evolución intelectual del ser humano en términos del tipo de estrategias de ejecución empleadas y del incremento de la capacidad de la memoria de trabajo como consecuencia de la automatización de las operaciones básicas y de la gradual disminución de la cantidad de atención prestada a las diversas tareas de procesamiento; b) una teoría del desarrollo lingüístico que plantee —como lo hace Berman (1986)— como su etapa más avanzada una gramática discursiva sensitiva al contexto y vinculada al uso, en la cual las gramáticas léxicas y sintácticas, al ser sometidas a una intensa activación en estos contextos de uso del lenguaje, experimentan profundas reorganizaciones como resultado de los nuevos escudriñamientos

---

simultánea precede a la de la referencia secuencial, por lo menos en el caso de los marcadores temporales 'antes' y 'después'.

<sup>4</sup>Cf. a Klein (1986) para la discusión de esta distinción como, asimismo, para un examen de los principios generales que gobiernan la adquisición de una segunda lengua y de una lengua extranjera.

que en torno a ellas se ejercen; y c) una teoría del discurso narrativo que conciba los relatos como unidades lingüísticas cuyas cadenas de sucesos, estados mentales y estados físicos se hallan estructuradas, de preferencia, mediante un conjunto de relaciones de causalidad y temporalidad, como lo plantean Trabasso y Sperry (1985), Trabasso y van den Broek (1985) y van den Broek y Trabasso (1986), entre otros.

La importancia que tiene proceder a integrar diferentes teorías relativas a diversos desarrollos del niño en un marco conceptual amplio que permita precisar más ajustadamente el proceso de la ontogenia lingüística, fluye con claridad de los siguientes iluminadores planteamientos de Slobin:

En el nivel funcional, el desarrollo está determinado por el crecimiento de las capacidades conceptuales y comunicativas, las cuales operan conjuntamente con esquemas innatos de cognición; en el nivel formal, el desarrollo está determinado por el crecimiento de las capacidades perceptuales y de procesamiento de la información, las cuales operan conjuntamente con esquemas innatos de gramática. El curso de adquisición de cualquier forma lingüística refleja una interacción de las habilidades del niño para descifrar y cognizar tanto la estructura como el contenido. Al examinar translingüísticamente los significados de las formas gramaticales empleadas por los niños, podemos determinar los puntos conceptuales iniciales requeridos para que se produzca el surgimiento de las formas lingüísticas. A su vez, al examinar las formas de la gramática infantil, podemos determinar las estrategias empleadas por los niños en la construcción de sus sistemas morfosintácticos (1986:2).

Las bases conceptuales estipuladas con anterioridad permiten formular las siguientes predicciones acerca del fenómeno que se examinará en este estudio:

1. La construcción de un discurso narrativo en que se requiere relatar abundantes sincronías estimulará, de modo muy apreciable y desde la edad más temprana investigada aquí, el despliegue de toda la gama de conectores lingüísticos de expresión de la simultaneidad ya presentes en la interacción comunicativa del niño<sup>5</sup>.

2. La explicitación de configuraciones temporales complejas de simultaneidad y secuencialidad en la producción de discurso narrativo será un proceso gradual y se concretará mediante diversos mecanismos de incrustación sintáctica y textual de aquellos elementos cuyo uso discreto el niño ya domina.

3. Dado el hecho de que el español y el inglés exhiben comportamientos morfológicos, sintácticos y textuales similares en cuanto a la marcación conectiva de la simultaneidad, la producción de relatos en ambas lenguas será al respecto del todo comparable en los diferentes grupos de edades investigados.

En lo que sigue se describe, en primer lugar, el método empleado para configurar el corpus con el cual se trabajó. A continuación, se presentan y discuten los resultados obtenidos y, finalmente, se ofrecen algunas consideraciones de carácter general a modo de conclusión.

## MÉTODO

*Sujetos.* Participaron en esta investigación 50 niños de clase media alta, hombres y

<sup>5</sup>Al respecto, Weist (1986) señala que desde las edades 4;0 a 4;6 el niño ha desarrollado ya la capacidad de relacionar libremente los tiempos de la emisión, del suceso y de la referencia, lo cual le permite representar tres puntos diferentes en la línea del tiempo.

mujeres, alumnos del nivel de Enseñanza Básica de un colegio privado de Santiago de Chile. La muestra fue recogida en un solo colegio con el objeto de minimizar las diferencias culturales que pudieran incidir en las tres variables independientes con las cuales se trabajó (i.e. edad, lengua materna y segunda lengua). El rango de edades investigado cubrió de 8 a 12 años, con una representación de 10 niños por cada grupo de edad. La selección del colegio estuvo dictada por la cantidad de horas de instrucción formal que éste imparte en lengua inglesa, lo cual permite a los alumnos de las edades investigadas encontrarse en una fase de bilingüismo incipiente. El desglose de la instrucción en lengua inglesa que estos sujetos han recibido, tanto en la asignatura de inglés propiamente tal como en otras (i.e. matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales, filosofía y teoría del conocimiento) es, en número de horas semanales y por nivel, el siguiente: Prekinder: 5; Kindergarten: 13; Primer Año Básico: 17, Segundo Año Básico: 25; Tercer Año Básico: 23; Cuarto Año Básico: 24; Quinto Año Básico: 22, y Sexto Año Básico: 22. Es en atención a este intenso ritmo de trabajo en cuanto a instrucción formal impartida en la lengua, sea acerca de ella o de otras materias curriculares, que puede estimarse este tipo de instrucción como una situación que corresponde más bien a la de una segunda lengua que a una de lengua extranjera. Los niveles de enseñanza en que se hallaban los sujetos que colaboraron en esta investigación van desde el Segundo al Sexto Año Básico.

*Instrumento.* A fin de estandarizar los datos narrativos de entrada, se eligió como material para la tarea de procesamiento el film de Chaplin "La Calle de la Paz". La selección de este tipo de material estuvo dictada por los siguientes criterios: 1) entregar los contenidos narrativos a emplearse en la construcción de los relatos a través de un sistema semiótico no lingüístico; 2) contar con representaciones mentales construidas mediante un procesamiento en línea de la información; y, en lo que específicamente concierne al film seleccionado, 3) constituir una unidad narrativa que, si bien breve (10 minutos de extensión), tuviera un hilo argumental suficientemente coherente, a la vez que (4) ofreciera, dentro de la cadena témporo-causal de los hechos relatados, un número considerable de sucesos simultáneos.

La ventaja de adoptar una técnica como la descrita radica en el hecho de que, cualesquiera sean las diferencias que se lleguen a precisar en las lenguas y edades investigadas, éstas no podrán atribuirse al instrumento empleado como estímulo.

*Procedimiento.* El corpus utilizado se obtuvo mediante un diseño de mediciones repetidas, lo que significó la asignación de dos tareas consecutivas a la población en estudio. La primera de ellas consistió en el procesamiento del material filmico y, la segunda, en la construcción de relatos que proyectaran los contenidos del film en las dos lenguas investigadas. Estas tareas se llevaron a cabo en la sala de proyecciones del colegio, la primera, y en salas de clases, la segunda.

Las instrucciones impartidas enfatizaron la necesidad de seguir atentamente el curso de las acciones que acontecían en el film, en el caso de la primera tarea, y de contarlas con el mayor detalle posible, en la segunda.

Finalmente, con el objeto de contrapesar en parte probables transferencias de una lengua a otra en los niveles micro y macroestructural de los relatos construidos, se fijó el orden primero en español y luego en inglés para la mitad de los sujetos y el inverso para los restantes. La división de los alumnos en estos dos grupos fue hecha al azar.

*Criterios de evaluación.* En la tabulación de los conectores lingüísticos empleados para denotar simultaneidad en la construcción de los 100 relatos que conformaron la muestra como, asimismo, en la comparación de los patrones utilizados en cada lengua para dicho propósito, se consideraron sólo aquellas secuencias de cláusulas que contenían nexos explícitos de simultaneidad. En el caso de las cláusulas conectadas por los términos *y* y *and*, su inclusión en el análisis cuantitativo —en tanto elementos discretos— se desestimó en atención a que estos conectores permiten diversas lecturas, por el hecho de empleárselos para hacer referencia tanto a relaciones no temporales como a relaciones de secuencialidad y simultaneidad de sucesos. Por otra parte, en lo que respecta a la evaluación de los conectores *cuando* y *when* —que de igual modo que los anteriores se utilizan para indicar diferentes relaciones entre cláusulas (e.g. secuencialidad, simultaneidad, oposición y causa)— se adoptó el criterio de tabular sólo aquellas instancias de los mismos en que éstos relacionaran cláusulas correspondientes a sucesos que claramente concurrían en el contexto de la historia. Un factor adicional tenido en consideración para determinar su estatus de conectores de simultaneidad fue la presencia frecuente de marcación aspectual progresiva en los verbos de las cláusulas encabezadas por ellos.

Por último, para individualizar los patrones complejos de estructuras sintácticas y textuales a que fue dando gradualmente origen el establecimiento de la relación en estudio, se adoptó como criterio de análisis el de clasificar como tales todas aquellas cadenas clausales donde los sucesos que acaecían simultáneamente en el mundo de la historia procesada fueron incrustados en sucesos precedentes mediante la marcación explícita de relaciones de secuencialidad (e.g.:  $S_1 + y + \text{después} + \text{cuando} + S_2 + S_3$ ).

#### PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El corpus reunido a través del método ya descrito en la sección anterior fue escrutado, primero, para detectar tanto la diversidad y frecuencia de los conectores empleados para denotar simultaneidad como el tipo de patrones en que éstos se dieron. Luego, se procedió a comparar el comportamiento de los sujetos en ambas lenguas, con el propósito de establecer probables similitudes y diferencias en relación con el fenómeno en estudio en la producción de relatos en lengua materna y segunda lengua.

Los resultados concernientes a la marcación de la simultaneidad mediante ítems léxicos conectivos que conforman patrones simples de expresión de esta relación se presentan en la Tabla 1. Las abreviaturas usadas en ella y en la Tabla 2 corresponden a: suceso (S), marcación de referencia simultánea (MRsim), marcación de referencia secuencial (MRsec) y porción de texto (Ptx), denominación adoptada aquí para referirse a categorías narrativas de jerarquía superior, como lo son los Episodios en una gramática narrativa, por ejemplo. Es necesario precisar, además, que se excluyeron del registro en ambas tablas todos aquellos patrones cuyas frecuencias de uso fueron inferiores a un 20% de la alcanzada por el patrón de frecuencia más alta. La única excepción al respecto fue la del conector *as*, el que se incluyó por razones que se darán más adelante.

Los datos consignados en la tabla siguiente permiten advertir ciertas tendencias evolutivas en el comportamiento de los sujetos en cuanto a la marcación de la simulta-

Tabla 1  
PATRONES DE MRsim POR EDAD Y POR LENGUA

Patrones / Grupo de edad	8	9	10	11	12	Total
<i>Español</i>						
1. $S_1$ MRsim $S_2$						
$S_1$ cuando $S_2$	2	5	3	4	—	14
$S_1$ mientras $S_2$	—	—	1	3	2	6
$S_1$ al + Vinf. (= $S_2$ )	—	—	—	1	3	4
2. MRsim $S_1, S_2$ (... $S_n$ )						
cuando $S_1, S_2$ (... $S_n$ )	2	4	5	6	13	30
mientras $S_1, S_2$	—	—	4	4	5	13
al + Vinf. (= $S_1$ ), $S_2$	—	—	1	2	3	6
3. Ptx MRsim $S_1, S_2$ (... $S_n$ /Ptx)						
<sup>1</sup> Ptx ADV $S_1, S_2$ (... $S_n$ /Ptx)	—	2	—	3	2	7
Ptx mientras tanto Ptx	—	—	6	6	5	17
Ptx por mientras Ptx	—	2	2	1	—	5
Ptx entre tanto Ptx	—	—	—	2	2	4
<i>Inglés</i>						
1. $S_1$ MRsim $S_2$						
$S_1$ when $S_2$	—	3	2	3	3	11
$S_1$ while $S_2$	—	—	1	2	—	3
2. MRsim $S_1, S_2$ (... $S_n$ )						
when $S_1, S_2$ (... $S_n$ )	—	6	14	7	13	40
while $S_1, S_2$	—	—	3	3	5	11
as $S_1, S_2$	—	—	1	2	3	6
3. Ptx MRsim $S_1, S_2$ (... $S_n$ /Ptx)						
<sup>2</sup> Ptx ADV $S_1, S_2$ (... $S_n$ )	—	2	3	3	1	9
Ptx meanwhile Ptx	—	—	2	3	4	9
Ptx in the meantime Ptx	—	—	2	1	3	6

<sup>1</sup>ADV: en eso, en ese momento, justo entonces

<sup>2</sup>ADV: just then, at the same time, right then

neidad mediante la selección de conectores apropiados para tal función. De entre ellas, las siguientes se perfilan con mayor nitidez.

En primer lugar, se aprecia con claridad que los sujetos pertenecientes a los tres grupos de edad más avanzada (10-12 años) demostraron actuaciones indiscutiblemente superiores tanto en términos de la diversidad como de la frecuencia de los conectores empleados para señalar la relación en estudio.

En las edades más tempranas, en cambio, dicha relación se desplegó, de preferencia, sólo a través de los marcadores *cuando* y *when* y, en mucho menor medida, mediante el uso de adverbiales. En el primer caso, los marcadores mencionados se prepusieron tanto a cláusulas matrices como a cláusulas subordinadas. Debe recordarse, empero, que para ninguna de las edades investigadas se procesaron las numerosas expresiones de la simultaneidad explicitadas a través de los conectores *y* y *and*, como tampoco por la simple yuxtaposición de cláusulas que proyectaban sincronías de sucesos. Esta decisión

tuvo especial repercusión en la cuantificación de las manifestaciones explícitas de la relación investigada en los relatos de los niños de 8 y 9 años, donde dichos fenómenos tienen una alta frecuencia.

Por otra parte, un hecho que sorprende es la tardía aparición en las superficies narrativas de los marcadores *mientras* y *while*, por cuanto se trata de elementos conectivos cuya presencia en la interacción comunicativa del niño ha sido constatada desde antes de los cuatro años de edad (cf. Bocaz y Ervin-Tripp 1987, por ejemplo) en actos de habla que tienen una marcada fuerza ilocucionaria directiva (e.g. “*you read while I play*”). Sorprende, también, el temprano surgimiento del conector *as*, en atención a que se ha estimado su uso como circunscrito más bien a la esfera del lenguaje adulto. La función que éste cumple en los relatos en que aparece es la misma asignada al *while* que encabeza la cláusula subordinada que precede a una matriz.

A su vez, los conectores propiamente textuales, esto es, aquellos empleados para engarzar una porción textual con otra (e.g. *mientras tanto*, *meanwhile*) —salvo dos ocurrencias en el grupo de 9 años— se observan emergiendo sólo a partir de los 10 años de edad. Este hecho permite plantear que, por tratarse de una tarea que implica un mayor grado de procesamiento de información textual, la aparición de estos conectores debe hallarse estrechamente ligada a desarrollos cognitivo-lingüísticos de mayor complejidad conceptual, a la vez que a incrementos sustanciales de la capacidad de la memoria de trabajo.

Por último, es importante subrayar el comportamiento altamente homogéneo de los sujetos en las dos lenguas examinadas, tanto en lo que dice relación con el tipo de patrones utilizados como en lo que respecta a los conectores que los configuran. Esto estaría demostrando que cuando la lengua materna y la segunda lengua operan de modo muy similar en lo que concierne a la marcación de una determinada noción, la ruta evolutiva recorrida por el niño en la aprehensión de las respectivas expresiones lingüísticas será del todo comparable en ambas lenguas. En efecto, las diferencias que el presente corpus ha evidenciado en el establecimiento de las expresiones de la simultaneidad en el español y en el inglés son verdaderamente mínimas. De las existentes, la única que requiere mencionarse es la construcción *al + Vinf*, usada por los niños mayores con cierta frecuencia para denotar la simultaneidad de los inicios de los sucesos concurrentes. El surgimiento de su equivalente en inglés no se detectó en el corpus correspondiente.

A partir de los datos desplegados en la presente tabla y de las consideraciones generales que al respecto se acaban de entregar, se traza, discute e ilustra a continuación la ruta evolutiva seguida por la población en estudio en la explicitación de la relación de la simultaneidad en las superficies textuales de los relatos construidos en lengua materna y segunda lengua. Para ello, se partirá del hecho constatado en el corpus de que la manifestación de la sincronía de sucesos mediante los conectores *y* y *and* —si bien no cuantificada en este estudio— alcanzó, como se señalara, una alta frecuencia en los relatos correspondientes a los dos primeros grupos de edad:

1. El encadenamiento de los sucesos simultáneos en los relatos producidos por los niños de 8 y 9 años de edad se expresa, de preferencia, mediante el marcador temporal *y*, lo cual permite el establecimiento del siguiente patrón:

A<sub>e</sub>) S<sub>1</sub> y S<sub>2</sub>:

(1) Después le tiró un puñete a Chaplin y Chaplin se agachó y el matón le pegó a un farol<sup>6</sup>. (P;8)

A<sub>i</sub>) *S<sub>1</sub> and S<sub>2</sub>*:

(2) Chaplin was walking in the street *and* saw a paper at the police station that said: "We want a policeman". (J;9)

2. La marcación de los sucesos que concurren en la trama narrativa mediante el conector *cuando* muestra un comportamiento ya establecido en cuanto a configurar patrones desde los 9 años de edad. De los dos patrones, 'cuando S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>' exhibe un amplio predominio (doble número de ocurrencias) sobre 'S<sub>1</sub> cuando S<sub>2</sub>'. A nivel de estructuras oracionales, ello significa que la opción 'MRsim + cláusula subordinada + cláusula matriz' se constituye en el patrón sintáctico preferido para articular los sucesos simultáneos en todas las edades.

B<sub>e</sub>) *Cuando S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>*:

(3) *Cuando* le estaban poniendo las esposas el matón se despertó. (C;10)

B<sub>i</sub>) *When S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>*:

(4) *When* he turned all the people ran away. (Y;11)

C<sub>e</sub>) *S<sub>1</sub> cuando S<sub>2</sub>*:

(5) Chaplin iba caminando por la calle *cuando* se encontró con un tremendo matón. (M;9)

C<sub>i</sub>) *S<sub>1</sub> when S<sub>2</sub>*:

(6) Charles was in church *when* a lady passed him her baby. (C;11)

3. La concatenación de dos sucesos simultáneos mediante los conectores *mientras*, *al + Vinf*, *while* y *as* comienza a conformar patrones desde los 10 años de edad. En todos estos casos, la información estadística evidencia que el patrón preferido (y el único, en el caso de *as*) corresponde a la misma estructura sintáctica por la que se optó mayoritariamente en el caso anterior.

D<sub>e</sub>) *Mientras S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>*:

(7) *Mientras* Chaplin perseguía al matón un hombre se raptó a la señorita de la misa y se la llevó a su guarida. (D;10)

D<sub>i</sub>) *While S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>*:

(8) *While* he was fighting, the rich woman was rapted (=kidnapped) and taken to an underground room. (F;11)

E<sub>e</sub>) *S<sub>1</sub> mientras S<sub>2</sub>*:

(9) Chaplin le sujetó la guagua *mientras* la señora se ponía los lentes. (A;10)

E<sub>i</sub>) *S<sub>1</sub> while S<sub>2</sub>*:

(10) He threw plates to her *while* they were fighting. (C;10)

F<sub>e</sub>) *Al + Vinf (=S<sub>1</sub>), S<sub>2</sub>*:

(11) *Al pasarse* la caja de la colecta, Chaplin, que era un vagabundo, no pone ninguna moneda en la caja. (M;11)

G<sub>e</sub>) *S<sub>1</sub>, al + Vinf (=S<sub>2</sub>)*:

(12) Chaplin se acercó a ella y *al querer ver* a la guagua descubrió que era un saco de comida. (V;12)

<sup>6</sup>Todos los ejemplos que se citan han sido transcritos literalmente.

H<sub>i</sub>) *As S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>*:

(13) *As he was walking along the street he saw a sign in a police station.* (F;12)

4. El engarce de una porción de texto con otra, sea mediante un conector del tipo *mientras tanto* o de un adverbial que exprese sincronía de una serie de sucesos, se manifiesta escasamente a los 9 años y se establece como patrón a contar de los 10, con la clara función discursiva de concatenar entre sí porciones considerables de texto (e.g. macroproposiciones, categorías narrativas complejas, etc.).

I<sub>e</sub>) *Ptx mientras tanto/ por mientras/ entre tanto Ptx*:

(14) *Mientras tanto* el matón se había despertado y había ido donde una mujer (que parece que era su esposa) y empezaron a pelear tirándose platos y otras cosas. (V;12)

(15) *Por mientras*, Chaplin entró a una casa donde vivía una familia con muchos hijos y se sintió muy apenado porque se dio cuenta que pasaban hambre. (N;10)

(16) *Entre tanto*, en la calle del frente había una gran pelea entre un hombre fuerte y muchos otros hombres. (C;11)

I<sub>i</sub>) *Ptx meanwhile/ in the meantime Ptx*:

(17) *Meanwhile* the big man had woken up and went to the department of the woman that had stolen the things and they started fighting. (M;11)

(18) *In the meantime* the bad man escaped from jail and went to the house of the poor girl and they started fighting and throwing things one to the other. (C;12)

Del trazado evolutivo anterior fluye con nitidez que la edad de 9 años constituye una etapa ciertamente crítica para que puedan darse, hacia los 10 años y en adelante, ejecuciones cada vez más finas y más próximas a las del narrador adulto en la expresión lingüística de la simultaneidad. Similar observación cabe formular en lo que atañe al surgimiento de patrones complejos para manifestar tal relación en la producción de discurso narrativo. Los datos contenidos en la Tabla 2, que se presentan y se discuten en lo que sigue, permiten afirmar así.

En la presente tabla se recogen los patrones lingüísticos empleados por los sujetos en estudio para proyectar relaciones de simultaneidad que presuponen niveles de abstracción creciente para la representación exitosa de los hechos del mundo narrado.

Como puede observarse, los patrones de naturaleza compleja utilizados para incrustar sincronías de sucesos en secuencias de los mismos es inferior en número a aquél de los patrones simples que informan sobre sincronías solamente.

Por otra parte, los datos cualitativos registrados para cada edad permiten apreciar que los patrones desplegados en la Tabla 2 (salvo 'S<sub>1</sub> y, cuando S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>') son comportamientos lingüísticos que recién se establecen y generalizan a partir de los 10 años de edad, como resultado, al parecer, de una paulatina evolución del marcador *cuando* en una gama de expresiones de la simultaneidad y en una serie de mecanismos que permiten su articulación con los recursos que explicitan otras relaciones temporales. La propuesta piagetiana en cuanto a que el niño sólo logra desarrollar la capacidad de establecer una lógica de las relaciones hacia los 9 años de edad, fundaría a nivel psicológico tal comportamiento lingüístico.

Los datos ponen también de manifiesto que el repertorio de términos léxicos empleados para referirse a sincronías de sucesos y a su incrustación en secuencias de los

Tabla 2  
PATRONES DE MRsec Y MRsim POR EDAD Y POR LENGUA

Patrones / Grupo de edad	8	9	10	11	12	Total
<i>Español</i>						
1. $S_1$ MRsec <sub>1</sub> (MRsec <sub>2</sub> /ADV), MRsim S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub> (...S <sub>n</sub> )						
S <sub>1</sub> y, cuando S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	2	6	4	2	1	15
S <sub>1</sub> y, mientras S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	1	1	2	4	8
S <sub>1</sub> y, ahí, cuando S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	2	2	—	—	4
S <sub>1</sub> y, después, cuando S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	—	1	3	4	8
S <sub>1</sub> y, entonces, cuando S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	—	3	9	4	16
<sup>1</sup> S <sub>1</sub> y, ADV, cuando S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	—	2	4	5	11
2. MRsim S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> MRsec S <sub>3</sub> (...S <sub>n</sub> )						
cuando S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> y S <sub>3</sub>	—	3	7	8	5	23
mientras S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> y S <sub>3</sub>	—	—	2	3	6	11
3. $S_1$ MRsec, MADVsim, S <sub>2</sub>						
<sup>2</sup> S <sub>1</sub> , ADV, S <sub>2</sub>	1	1	3	2	—	7
<i>Inglés</i>						
1. $S_1$ MRsec <sub>1</sub> (MRsec <sub>2</sub> /ADV), MRsim S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub> (...S <sub>n</sub> )						
S <sub>1</sub> and, when S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	2	3	6	6	2	19
S <sub>1</sub> and, while S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	1	2	4	3	10
<sup>3</sup> S <sub>1</sub> and, ADV, when S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	—	2	1	3	6
<sup>4</sup> S <sub>1</sub> and, after ADV, when S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	—	1	3	7	11
S <sub>1</sub> and, then, when S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub>	—	—	—	2	5	7
2. MRsim S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> MRsec S <sub>3</sub> (...S <sub>n</sub> )						
when S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> and S <sub>3</sub>	1	2	8	7	10	28
while S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> and S <sub>3</sub>	—	1	3	5	5	14
3. $S_1$ MRsec, MADVsim, S <sub>2</sub>						
<sup>5</sup> S <sub>1</sub> and ADV, S <sub>2</sub>	—	—	2	1	1	4

<sup>1</sup>ADV: luego, al rato, más tarde, al otro día, al día siguiente

<sup>2</sup>ADV: en ese mismo momento, justo entonces, al mismo tiempo

<sup>3</sup>ADV: afterwards, finally, at the end

<sup>4</sup>ADV: a while, a moment, some minutes, some time

<sup>5</sup>ADV: just then, right then, at that very moment

mismos no experimenta incrementos considerables con la edad. Lo que sí se detecta es el hecho de que los recursos ya existentes pasan a asumir nuevas funciones discursivas. Es así como a nivel de la gramática textual de los relatos producidos se observa un manifiesto progreso en la construcción de conglomerados macroproposicionales donde se fusionan, mediante procesos de inserción sintáctica, las relaciones en cuestión.

A nivel de sintaxis textual, el detalle por edades deja en claro que tal progreso se manifiesta ya en los 10-12 años mediante el empleo progresivo de recursos gramaticales (e.g. coordinación, subordinación, anáfora y elipsis) y léxicos (e.g. adverbiales y conectores temporales) que se aproximan cada vez más al nivel de la actuación discursiva del hablante adulto de las lenguas pesquisadas. En cuanto a estos últimos, es interesante destacar el empleo, si bien escaso, del ítem léxico 'ahí' para significar 'entonces', compor-

tamiento más bien frecuente en los estratos socioculturales bajos para denotar tal tipo de conectividad.

En relación con los errores detectados, debe señalarse, finalmente, que se constataron numerosas ocurrencias agramaticales de 'after', esto es, usos de este conector en contextos que requieren de una forma con función adverbial. Tales ocurrencias no fueron tabuladas. Los datos recogidos al respecto demostraron que la forma 'afterwards' es de tardía aparición (11-12 años), lo cual permite atribuir esta conducta a una transferencia negativa de la lengua materna a la segunda lengua, en atención al hecho de que la primera cuenta con una sola forma para cubrir las funciones de preposición, conjunción y adverbio.

Por último, es importante destacar también algunos fenómenos que contribuyen a la génesis de patrones de complejidad progresiva, como es el caso de la marcación aspectual desplegada por el ítem 'justo' que transforma la marcación secuencial 'entonces' en la expresión de simultaneidad 'justo entonces'. Similar situación se produce cuando la posterioridad de un suceso logra ser acotada con precisión mediante la marcación de la duración del intervalo, como sucede en ' $S_1$  and, after a while, when  $S_2$ ,  $S_3$ ', lo cual da origen a una muy compleja configuración de relaciones temporales.

Al igual que en el caso de la tabla anterior, se procede ahora a bosquejar y ejemplificar la ruta evolutiva adoptada por los sujetos del presente estudio para proyectar, a las superficies textuales de los relatos construidos, su capacidad de fusionar relaciones temporales de distinto orden mediante patrones estructurales de complejidad creciente.

1. Los procesos de incrustación de sincronías de sucesos en secuencialidades de los mismos comienzan a ocurrir, de modo sistemático, hacia los 10 años de edad. La única excepción a este comportamiento está dada por el patrón ' $S_1$  y, cuando  $S_2$ ,  $S_3$ ', que emerge más tempranamente en ambas lenguas. De igual modo que en los patrones ya identificados en la Tabla 1, la inserción del marcador de simultaneidad se lleva a cabo, de preferencia, preponiéndolo a la cláusula subordinada.

A<sub>e</sub>) *Cuando*  $S_1$ ,  $S_2$  y  $S_3$ :

(19) *Cuando* se despertó vio que lo tenían preso y empezó a sacarse las esposas. (X;10)

A<sub>i</sub>) *When*  $S_1$ ,  $S_2$  and  $S_3$ :

(20) *When* the strong man was down and Chaplin was up Chaplin throw a big thing and the big thing hit the strong man in the head. (F;11)

B<sub>e</sub>)  $S_1$  y, *cuando*  $S_2$ ,  $S_3$ :

(21) Chaplin se puso el uniforme de policía y *cuando* salió vio que había una tremenda pelea. (J;9)

B<sub>i</sub>)  $S_1$  and, *when*  $S_2$ ,  $S_3$ :

(22) Chaplin went out of the church *and when* he was walking he saw a sign that said "We need a policeman". (C;10)

C<sub>e</sub>) *Mientras*  $S_1$ ,  $S_2$  y  $S_3$ :

(23) *Mientras* Chaplin tenía a la guagua en brazos se le dio vuelta la botella de leche y se mojó los pantalones. (C;12)

C<sub>i</sub>) *While*  $S_1$ ,  $S_2$  and  $S_3$ :

(24) *While* he was there, the big man escaped from the police station *and* went to his house in which he had a fight with his wife. (M;11)

D<sub>e</sub>) S<sub>1</sub> y, *mientras* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>:

(25) Chaplin subió y *mientras* estaba con la señora los hombres de la pandilla raptaron a la señorita de la iglesia. (D;10)

D<sub>i</sub>) S<sub>1</sub> and, *while* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>:

(26) The man fainted with the gas *and while* he was asleep the policemen took him to jail. (D;12)

2. La capacidad de engarzar relaciones de secuencialidad, duración y simultaneidad en constelaciones que permiten al niño acotar más finamente los lapsos de los sucesos relatados emerge a los 10 años y se consolida en las edades de 11 y 12 años. Esta posibilidad de constreñir la extensión de los sucesos mediante el procedimiento de enmarcar uno en otro es uno de los mecanismos textuales que capacitan al niño para encadenar contenidos de proposiciones individuales en conglomerados macroproposicionales, comportamiento discursivo que caracteriza la narración adulta en lo que a cohesión temporal concierne.

E<sub>e</sub>) S<sub>1</sub> y, *entonces, cuando* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>:

(27) Chaplin se fue de la iglesia amargado y *entonces cuando* iba por la calle se encontró con un letrero que decía: "Se necesita un policía". (P;10)

E<sub>i</sub>) S<sub>1</sub> and, *then, when* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>:

(28) The priest talked a little *and then when* they were singing "Halleluya" a woman asked Chaplin if the could keep her baby for a little time. (A;12)

F<sub>e</sub>) S<sub>1</sub> y, *ADV, cuando* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>:

(29) Chaplin se puso el uniforme y *luego cuando* estaba trabajando de policía se encontró con un hombre matón y robusto que le trató de pegar. (F;11)

F<sub>i</sub>) S<sub>1</sub> and, *ADV, when* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> y S<sub>4</sub>:

(30) He began fighting with the killer *and finally when* the killer was down in the street looking for Chaplin, he pushed an oven down *and* the oven got down just over the killer. (X;10)

G<sub>e</sub>) S<sub>1</sub> y, *MADVsim, S<sub>2</sub> y S<sub>3</sub>*:

(31) Chaplin le da más fruta a la pobre mujer y *en ese mismo momento* llega su amada y lo felicita. (D;12)

G<sub>i</sub>) S<sub>1</sub> and, *MADVsim, S<sub>2</sub> y S<sub>3</sub>*:

(32) He decides to let the poor woman go away *and just then* the member of the choir appears *and* invites Chaplin to her home. (M;11)

H<sub>e</sub>) S<sub>1</sub> y, *ahí, cuando* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> y S<sub>4</sub>:

(33) Chaplin le tiró la cocina al jefe en la cabeza y *ahí cuando* iba saliendo lo tomaron los demás de la banda y lo tiraron a un subterráneo. (C;10)

I<sub>e</sub>) S<sub>1</sub> y, *después, cuando* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> y S<sub>4</sub>:

(34) Chaplin se guardó la caja de la colecta y *después cuando* iba saliendo de la iglesia se arrepintió y la devolvió. (C;12)

I<sub>i</sub>) S<sub>1</sub> and, *after ADV, when* S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> y S<sub>4</sub>:

(35) They went up and down the stairs *and after a while when* Chaplin was upstairs and the big man was down, Chaplin throwed a table to the big man *and* he fainted. (A;11)

Se pone término así al trazado de la ruta evolutiva seguida por la población en

estudio para desplegar sincronías de sucesos mediante patrones simples, primero, y progresivamente más complejos, después. A modo de síntesis de lo anterior baste señalar que esta variada y cada vez más compleja gama de expresiones de la relación de simultaneidad que emerge hacia los 9 años de edad, se consolida hacia los 10 y se expande y engarza con otras relaciones temporales hacia los 11-12 años, está demostrando que el término del estadio de las operaciones concretas y el inicio de las formales son etapas de desarrollo cognitivo cruciales para el despliegue de los sistemas conectivos de la temporalidad en el discurso narrativo.

Por otra parte, el examen de las tendencias generales pesquisadas en este estudio puso de manifiesto no sólo los incrementos paulatinos en la amplitud de la aplicación de los conceptos de la temporalidad sino, además, el progresivo descubrimiento que el niño hace de las relaciones que se producen entre ésta y diversas otras nociones conceptuales básicas. De particular interés para la coherencia discursiva y cohesión textual es el establecimiento y consolidación paralelos, hacia los 11-12 años de edad, de los patrones de conectividad causal y adversativa que se engarzan fluidamente con los que despliegan temporalidad, como puede observarse en los ejemplos siguientes:

(36) Chaplin *luego* ve que una mujer tenía una guagua envuelta en su delantal, *pero cuando* se aproximó y la tocó vio que no era realmente una guagua *sino* comida que había robado a un hombre que vendía en la calle *pero* que estaba dormido *en ese momento*. (N;11)

(37) Chaplin started walking up and down the street *and* the big man followed him. *Then* he decided to call the police station *so* he went near a phone *but* he couldn't call *because* the big man wanted to hurt him. (C;12)

Del conjunto de ejemplos precedente se sigue que el discurso extenso de los relatos provee, sin duda alguna, un entorno lingüístico ideal para que se desarrollen la cohesión temporal, causal y temática que caracterizan las gramáticas textuales de los discursos adultos bien construidos.

#### 4. CONCLUSIÓN

El surgimiento de los recursos individuales de expresión lingüística de la relación de simultaneidad y de sus combinaciones con otras relaciones temporales, por una parte, y el examen de sus correspondientes tendencias evolutivas en la producción de relatos en lengua materna y segunda lengua, por otra, ponen de manifiesto que tales fenómenos sólo pueden ocurrir en los estadios de desarrollo en que se dan la lógica de las relaciones y la de las coordinaciones. Es por ello que no se produce el fluido transitar de los recursos de expresión de la temporalidad empleados por el niño en su interacción comunicativa diaria a las superficies narrativas construidas. Los datos reunidos desconfirmaron, entonces, la primera predicción que al respecto se hiciera. Pareciera ser, más bien, que el establecimiento de una gramática narrativa entraña, más que una profunda reorganización de las gramáticas léxicas y sintácticas existentes —como afirma Berman (1986)—, una tarea de resolución de problemas de tal magnitud que acarrea numerosas regresiones y reformulaciones de carácter fundamental en las ejecuciones lingüísticas ya alcanzadas por el niño en el proceso evolutivo del caso.

Por otra parte, la constatación de que la capacidad de engarzar diferentes relacio-

nes temporales en construcciones sintáctico-textuales de complejidad creciente se halla profundamente regida por los factores precisados en diversas teorías neopiagetianas (e.g. Pascual-Leone 1969, Case 1974 y 1978) respecto al desarrollo intelectual, confirmó la segunda predicción formulada en relación con este estudio. La estrecha interdependencia existente entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico queda así verificada una vez más.

Por último, la predicción de que el comportamiento de los sujetos en la producción de relatos en ambas lenguas sería del todo comparable, se vio plenamente respaldada por los datos recogidos. Cabe asignar a este hallazgo una especial relevancia en el quehacer de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la adolescencia y en la edad adulta, en la medida en que suscita nuevos y legítimos cuestionamientos de algunas de las prácticas en uso en dicho quehacer. Específicamente, de aquéllas que coartan el natural ejercicio de las capacidades cognitivas y lingüísticas ya desarrolladas por el individuo en su lengua materna, como acontece, por ejemplo, cuando se las supedita a diseños curriculares y a materiales de estudio donde el valor de las gramáticas sintácticas aparece sobredimensionado.

#### AGRADECIMIENTOS

La autora de este trabajo expresa su reconocimiento a los alumnos y autoridades educacionales del colegio Santiago College por la generosa contribución de tiempo y esfuerzo brindada a la presente investigación.

#### REFERENCIAS

- AMIDON, A. y P. CAREY. 1972. Why five-year-olds cannot understand *before* and *after*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 417-423.
- BERMAN, R. 1986. The development of temporality in narrative: A crosslinguistic perspective. Ponencia presentada en el simposio *Acquisition of Temporal Structure in Discourse*. University of Chicago.
- BOCAZ, A. 1986. Conectividad causal y temporal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera. *Lenguas Modernas* 13: 79-98.
- BOCAZ, A. 1987. Desarrollo de configuraciones complejas de conectividad temporal en el discurso narrativo infantil. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Tucumán, Argentina. Septiembre 1987.
- BOCAZ, A. y S. ERVIN-TRIPP. 1987. "Quickly, before a witch gets me": Aspects and functions of children's temporal conjunctions. Ponencia presentada en el congreso *Form and Function in Language*, Universidad de California, Davis. Enero 1987.
- VAN DEN BROEK, P. y T. TRABASSO. 1986. Causal networks versus goal hierarchies in summarizing text. *Discourse Processes* 9: 1-15.
- CASE, R. 1974. Mental strategies, mental capacity, and instruction: A neo-Piagetian investigation. *Journal of Experimental Child Psychology* 18: 372-397.
- CASE, R. 1978. Intellectual development from birth to adulthood: A neo-Piagetian interpretation. En R.S. Siegler (ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- CHI, M. 1978. Knowledge structures and memory development. En R.S. Siegler (ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- CLANCY, P., T. JACOBSEN y M. SILVA. 1976. The acquisition of conjunction: A crosslinguistic study. *Papers and Reports on Child Language Development* 12: 71-80.

- CLARK, E. 1970. How young children describe events in time. En G.B. Flores d'Arçais and W. Levelt (eds.), *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam: North Holland.
- CLARK, E. 1971. On the acquisition of the meaning of 'before' and 'after'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10: 266-275.
- CLARK, E. 1973. How children describe time and order. En C. Ferguson y D. Slobin (eds.), *Studies of child language development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- COKER, P. 1978. Syntactic and semantic factors in the acquisition of 'before' and 'after'. *Journal of Child Language* 5: 261-277.
- ERVIN-TRIPP, S. y A. BOCAZ. 1987. Children's temporal conjunctions within speech acts. Ms.
- FEAGANS, L. 1980. Children's understanding of some temporal terms denoting order, duration and simultaneity. *Journal of Psycholinguistic Research* 9: 41-57.
- FERREIRO, E. 1971. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Librairie Droz.
- FERREIRO, E. y H. SINCLAIR. 1971. Temporal relationships in language. *International Journal of Psycholinguistics* 6: 39-47.
- FIVUSH, R. y J. MANDLER. 1985. Developmental changes in the understanding of temporal sequence. *Child Development* 56: 1437-1446.
- FRENCH, L. y A. BROWN. 1977. Comprehension of 'before' and 'after' in logical and arbitrary sequences. *Journal of Child Language* 4: 247-256.
- FRIEDMAN, W.J. 1982. Conventional time concepts and children's structuring of time. En W.J. Friedman (ed.), *The developmental psychology of time*. Nueva York: Academic Press.
- GOODZ, N. 1982. Is 'before' really easier to understand than 'after'? *Child Development* 3: 822-825.
- JOHNSON, H. 1975. The meaning of 'before' and 'after' for preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 19: 88-99.
- KAYRA-STUART, F. 1980. On acquisition of temporal concepts and temporal words. *Papers and Reports in Child Language Development* 18: 43-60.
- KELLER-COHEN, D. 1974. Cognition and the acquisition of temporal reference. *Papers from the Tenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* 3: 310-320.
- KELLER-COHEN, D. 1981. Elicited imitation in lexical development: Evidence from a study of temporal reference. *Journal of Psycholinguistic Research* 10, 3: 273-288.
- KLEIN, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVIN, I. 1978. The effects of interfering cues. En W.F. Friedman (ed.), *The developmental psychology of time*. Nueva York: Academic Press.
- MUNRO, J. y R. WALES. 1982. Changes in the child's comprehension of simultaneity and sequence. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 21: 175-185.
- PASCUAL-LEONE, J. 1969. Cognitive development and cognitive style. Universidad de Ginebra. Tesis doctoral.
- PIAGET, J. 1969. *The child's conception of time*. Nueva York: Ballantine Books.
- PIAGET, J. 1975. *Problemas de psicología genética*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Ariel.
- SILVA, M. 1983. The development of conjunction in later childhood. Universidad de California, Berkeley. Tesis doctoral.
- SLOBIN, D. 1986. Why study acquisition crosslinguistically? En D. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- TRABASSO, T. y P. VAN DEN BROEK. 1985. Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language* 24: 612-630.
- TRABASSO, T. y L. SPERRY. 1985. Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language* 24: 595-611.
- TROSBORG, A. 1982. Children's comprehension of 'before' and 'after' reinvestigated. *Journal of Child Language* 9: 381-402.
- WEIST, R.M. 1986. Tense and aspect. En P. Fletcher y M. Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, 3<sup>a</sup> ed., Cambridge: Cambridge University Press.