

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
PUEBLA**

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y  
HUMANIDADES ALFONSO VELEZ PLIEGO**

**MAESTRIA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**“ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL  
DESARROLLO VERBAL EN LA CONSTRUCCION  
NARRATIVA”**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO EN MAESTRIA EN  
CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**PRESENTA:**

**LIC. ROSA MARÍA COUTO RÍOS**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. ROSA GRACIELA MONTES MIRÓ**







# Resumen

Un bebé comienza a comunicarse con sus padres a través de gestos y sonidos que están motivados por la relación afectiva que guarda con ellos. Sin embargo, hablamos de etapa lingüística cuando el niño usa palabras y las combina entre sí para formar oraciones y textos. Es en el desarrollo lingüístico donde se puede observar el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa y textual. La competencia lingüística es el conocimiento que un hablante tiene sobre su lengua, mientras que la competencia comunicativa es el conocimiento que permite el uso de formas lingüísticas en un acto comunicativo para poder actuar apropiadamente de acuerdo con las necesidades de la situación y las normas de su comunidad. Finalmente, un hablante debe conocer que formas lingüísticas deben utilizarse en un género textual específico como es el caso del discurso narrativo estudiado en esta investigación. Para la presente investigación, yo contemplé específicamente el desarrollo verbal dentro del estímulo narrativo, razón por la cual se estudia también el desarrollo cognitivo de los niños pues deben conceptualizar las situaciones del mundo antes de representarlas mediante formas gramaticales. Esta tesis parte de los conceptos teóricos de Innatismo y Constructivismo en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Consideramos convincentes los argumentos de que todo ser humano posee una capacidad innata para adquirir el lenguaje. Sin embargo, es necesario que interactúe socialmente con sus semejantes para poder desarrollarla. De acuerdo con esto, existen

patrones de adquisición del lenguaje comunes a todas las lenguas; el niño desarrolla en primer lugar la emisión de sonidos lingüísticos que le permiten estructurar palabras. Las palabras se adquieren al asociar un vocablo con su significado, es decir con los rasgos semánticos que lo componen. Posterior a la adquisición léxica y semántica ocurre la adquisición sintáctica, en donde el niño comienza a formular oraciones con las que construye un texto. El desarrollo de los verbos forma parte del desarrollo léxico, semántico y sintáctico. Sin embargo, es en la etapa escolar cuando el niño recibe instrucción explícita de formas gramaticales y por ende, de géneros discursivos; es aquí donde comienza de manera explícita a perfeccionar competencia textual y el desarrollo narrativo que ha sido adquirido desde la niñez. Para este estudio realicé un estudio comparativo entre niños de cinco y nueve años de edad, para explicar el desarrollo verbal en la etapa escolar, etapa que me interesa especialmente pues como ya señalé, es cuando el niño recibe instrucción gramatical y discursiva de manera explícita. De acuerdo con esto, nosotros veremos como el significado verbal y el contexto discursivo influyen en el uso de determinadas formas verbales con una finalidad específica que corresponde al eje argumental de la narración. Esto quiere decir que los hablantes seleccionan de su repertorio lingüístico cómo presentar los acontecimientos del mundo de acuerdo con sus fines y propósitos del repertorio de formas lingüísticas que posee. Esta selección presenta los hechos cohesionados y dirigidos hacia una meta particular de acuerdo a lo que su discurso desea comunicar. El significado determina la elección sintáctica, y el hablante escoge entre los recursos lingüísticos que tiene disponibles, aquellos que mejor se adecúan a lo que quiere transmitir; se da así un proceso que ha sido denominado

de “filtrado”. A la vez, el hablante recurre a su competencia textual para organizar estas formas de la mejor manera “empaquetándolas” en textos coherentes. De estos mecanismos de filtrado y empaquetamiento hablaremos más adelante. El examen de datos obtenidos de niños de diferentes edades con competencias comunicativas variables permite obtener ideas sobre cómo se da el desarrollo narrativo en el niño y, en particular, cómo los niños utilizan sus conocimientos verbales para organizar sus textos. Con esta finalidad, los datos fueron clasificados en categorías verbales semánticas y sintácticas para estudiar la relación entre forma y función<sup>1</sup> en el discurso narrativo. Los resultados mostraron que efectivamente, el significado verbal y el contexto discursivo delimitan el uso de determinadas formas verbales en la construcción narrativa. Como era esperado, los niños de mayor edad mostraron un mayor uso de formas lingüísticas, aun cuando no se presentaron mayores evidencias que permitan inferir grandes diferencias en cuanto al desarrollo cognitivo entre los grupos de edad estudiados.

---

<sup>1</sup> Los conceptos de forma y función son estudiados con mayor precisión en los capítulos posteriores.



# Agradecimientos

A mi asesora de tesis, la Doctora Rosa Graciela Montes Miró

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

Al Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP)

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vález Pliego

Al cuerpo académico que conforma la Maestría en Ciencias del Lenguaje



# Dedicatorias

A mis amados padres, por ser mis guías, por formar a la persona que soy ahora, por brindarme su gran amor y su apoyo incondicional

A mi madre por su bondad, paciencia, apoyo y amor infinito. Por estar siempre apoyándome en las buenas y las malas. Por brindarme su ayuda incondicional todo el tiempo, porque no sabría que hacer sin ella y todo lo que me brinda

A mi padre recién fallecido, amigo y confidente, por ser la persona que inspiro mis gustos, decisiones y camino profesional. Por alentarme a ser mejor cada día, por exigirme, por esperar siempre lo mejor de mí, por enseñarme el gusto por el estudio y la importancia de ser autodidacta, por compartir conmigo estrategias de aprendizaje. Donde quiera que esté espero que mire con orgullo el logro que me hubiese gustado compartir en vida

A mi amado esposo y compañero de vida, por su amor, apoyo, ayuda y paciencia en este largo proceso. Por estar juntos en las buenas y malas y por regalarme este retoño de vida que nos acompaña

A mi hermoso y adorado bebé porque sin saberlo es la lucecita que alumbra y da sentido a mi vida. Porque me incita a dar lo mejor de mí y a superarme día con día.

A todos mis familiares y amigos por su cariño, compañía y apoyo incondicional

A todos aquellos profesores que a lo largo de mi camino profesional no sólo me exigieron y creyeron en mis logros sino que fueron una gran fuente de inspiración

Finalmente, a mis abuelitos, familiares y amigos cuya luz se apagó en esta vida pero que permanecen por siempre en mi memoria y corazón por todo lo que me enseñaron y compartieron, pues forman parte de lo que fui, soy y seré

Gracias a todos, por quererme, apoyarme, exigirme y sobre todo, por creer en mí en todo momento. Porque no somos nada sin los demás y porque llegamos lejos gracias a la gente que nos ama.



## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1.-Planteamiento del problema .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2.-Marco Teórico .....</b>	<b>4</b>
1.2.1 Perspectivas Teóricas En La Adquisición Y Desarrollo Del Lenguaje .....	4
1.2.2 Desarrollo Lingüístico .....	8
1.2.3 El verbo.....	10
1.2.4 La Narrativa y el Uso de Verbos.....	13
<b>1.3 Justificación .....</b>	<b>16</b>
<b>1.4 Alcance de la investigación.....</b>	<b>17</b>
<b>1.6 Objetivos .....</b>	<b>18</b>
<b>1.7 Metodología .....</b>	<b>19</b>
<b>1.8 Análisis de los Datos .....</b>	<b>20</b>
<b>El Desarrollo Cognitivo, Comunicativo y Lingüístico en La Infancia .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Introducción .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Propuestas Teóricas en Torno a la Adquisición del Lenguaje.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3 Desarrollo Lingüístico: Etapas De Adquisición Del Lenguaje.....</b>	<b>36</b>
2.3.1 Etapa Prelingüística Y Etapa De Las Primeras Palabras .....	36
2.3.2 Desarrollo Léxico .....	39
2.3.3 Desarrollo Semántico .....	40
2.3.4 Desarrollo Sintáctico.....	42
2.3.5 El Desarrollo Verbal.....	44
2.3.6 La Competencia Comunicativa Y El desarrollo Del Lenguaje En La Etapa Escolar .....	45
2.3.7 El Desarrollo Narrativo.....	52
<b>2.4 Sumario .....</b>	<b>53</b>
<b>El Verbo y el Desarrollo Verbal en la Lengua Castellana .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Introducción .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Definiciones En Torno Al Concepto Del Verbo .....</b>	<b>56</b>
<b>3.3 Los Accidentes Gramaticales Del Verbo .....</b>	<b>64</b>
3.3.1 Morfología Verbal: Accidentes Gramaticales, Lexema y Gramema .....	64
3.3.2 Persona y Número.....	64
3.3.3 El Modo .....	65
3.3.4 El Tiempo .....	66
3.3.5 El Aspecto Gramatical y el Aspecto Léxico.....	69
<b>3.4 Las Categorías de Halliday y la Base de Datos ADESE .....</b>	<b>77</b>
3.4.1 Halliday Y La Gramática Sistemática Funcional .....	77
3.4.2 La Base De Datos Adesse.....	79
<b>3.5 Algunos estudios sobre el Desarrollo Verbal en Español .....</b>	<b>84</b>
<b>3.6 Sumario .....</b>	<b>89</b>
<b>El desarrollo De La Narrativa Infantil: Frog, Where are You? .....</b>	<b>91</b>
<b>4.1 Introducción .....</b>	<b>91</b>
<b>4.2 Sobre El Concepto De Narración.....</b>	<b>93</b>
<b>4.3 Perspectivas teóricas en la narrativa y la estructura de <i>Frog, where are you?</i> .....</b>	<b>95</b>
<b>4.4 Algunos estudios sobre narrativa infantil .....</b>	<b>102</b>
<b>4.5 Los textos de los sujetos de estudio y el desarrollo cognitivo .....</b>	<b>115</b>
<b>4.6 El Uso De Verbos En La Construcción Narrativa .....</b>	<b>117</b>
<b>4.7 Sumario .....</b>	<b>122</b>

<b>Metodología</b> .....	<b>125</b>
<b>5.1 Introducción</b> .....	<b>125</b>
<b>5.2 Tipo de Estudio y Materiales</b> .....	<b>126</b>
<b>5.3 Método de Análisis para el Corpus seleccionado</b> .....	<b>131</b>
<b>Análisis de los Datos</b> .....	<b>137</b>
<b>6.1 Introducción</b> .....	<b>137</b>
<b>6.2 Pasos Preliminares: Descripción y Segmentación del Corpus</b> .....	<b>139</b>
6.2.1 Estructura Narrativa de <i>Frog, where are you?</i> .....	139
6.2.2 Enunciados y Cláusulas Verbales .....	141
6.2.3 Tipos y Tokens .....	146
<b>6.3 Análisis de los datos: léxico, tiempos y formas verbales, aspecto léxico y aspecto gramatical.</b> .....	<b>148</b>
6.3.1 Primer Nivel de Análisis: Léxico .....	148
6.3.2 Segundo Nivel de Análisis: Tiempos y formas verbales .....	180
6.3.3 Tercer y último nivel de análisis: aspecto léxico y aspecto gramatical, tipos de verbos y sus formas verbales .....	214
6.3.4 CONCLUSIÓN .....	219
<b>6.4 Sumario</b> .....	<b>219</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>221</b>
<b>7.1 Introducción</b> .....	<b>221</b>
<b>7.2 Sumario</b> .....	<b>221</b>
<b>7.3 Resultados Encontrados En Cada Nivel De Análisis</b> .....	<b>222</b>
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>223</b>
7.3.1 Análisis Léxico: Clases Verbales .....	224
7.3.2 Análisis De Tiempos Y Formas Verbales .....	230
7.3.3 Análisis de tipos de verbos y formas verbales: Aspecto Léxico y Aspecto Gramatical .....	239
<b>7.4 DISCUSIÓN FINAL</b> .....	<b>243</b>
<b>7.5 Alcances De La Investigación</b> .....	<b>248</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

FIGURA 1.1: CUERPO DE DATOS PERTENECIENTE AL “CORPUS DE HABLA INFANTIL” .....	20
FIGURA 2.1: DIAGRAMA DE GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL .....	29
FIGURA 3.0: ESCALA DE ESTABILIDAD TEMPORAL .....	63
FIGURA 3.1: PERSONA Y NÚMERO.....	65
FIGURA 3.2: FORMAS VERBALES DEL MODO INDICATIVO .....	67
FIGURA 3.3: FORMAS VERBALES DEL MODO SUBJUNTIVO .....	67
FIGURA 3.4: FORMAS VERBALES DEL MODO IMPERATIVO .....	68
FIGURA 3.5 PROCESOS VERBALES.....	78
FIGURA 3.6 PROCESOS VERBALES Y SUBCLASIFICACIONES.....	80
FIGURA 3.7: ETIQUETAS SEMÁNTICAS DE LOS VERBOS.....	82
FIGURA 4. ESQUEMA DE SEGMENTACIÓN GENERAL DE LAS NARRATIVAS DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO.....	101
FIGURA 4. 1. MOMENTOS CLAVES EN LA “HISTORIA DE RANAS” .....	117
FIGURA 5: SUJETOS DE ESTUDIO .....	130
FIGURA 5.1: SUJETOS DE ESTUDIO, NIÑOS DE CINCO AÑOS.....	130
FIGURA 5.2: SUJETOS DE ESTUDIO, NIÑOS DE NUEVE AÑOS.....	130
FIGURA 6.1: ENUNCIADOS Y CLAUSULAS VERBALES, NIÑOS DE CINCO AÑOS .....	142
FIGURA 6.2: ENUNCIADOS Y CLAUSULAS VERBALES, NIÑOS DE NUEVE AÑOS .....	142
FIGURA 6.3: TIPOS Y TOKENS EN AMBOS GRUPOS DE EDAD.....	147
FIGURA 6.4 CANTIDAD DE TIPOS VERBALES EN CADA GRUPO DE EDAD .....	148
TABLA 6.5 MACROCLASES SEMÁNTICAS, CLASES Y SUBCLASES .....	149
TABLA 6.6 MACROCLASES UTILIZADAS POR CADA GRUPO DE EDAD .....	150
TABLA 6.7 CLASES SEMÁNTICAS UTILIZADAS EN CADA GRUPO DE EDAD .....	151
TABLA 6.8 PORCENTAJE DE CLASES SEMÁNTICAS DISTRIBUIDAS EN LAS NARRATIVAS POR GRUPO DE EDAD .....	152
TABLA 6.9 PROCESOS MENTALES .....	154
TABLA 6.9 PROCESOS MENTALES (CONTINUACIÓN) .....	155
TABLA 6.10 SUBCLASE SENSACIÓN .....	155
TABLA 6.11 SUBCLASE VOLICIÓN .....	156
TABLA 6.12 SUBCLASE PERCEPCIÓN.....	156
TABLA 6.13 SUBCLASE COGNICIÓN.....	157
TABLA 6.14 PROCESOS RELACIONALES .....	157
TABLA 6.15 SUBCLASE ATRIBUCIÓN.....	158
TABLA 6.16 SUBCLASE ATRIBUCIÓN.....	158
TABLA 6.17 SUBCLASE TRANSFERENCIA.....	158
TABLA 6.18 PROCESOS MATERIALES.....	159
TABLA 6.18 PROCESOS MATERIALES (CONTINUACIÓN) .....	160
TABLA 6.19 SUBCLASE ESPACIO .....	161
TABLA 6.20 SUBCLASE DESPLAZAMIENTO .....	161
TABLA 6.21 SUBCLASE LOCALIZACIÓN .....	161
TABLA 6.22 SUBCLASE POSTURA, POSICIÓN.....	162
TABLA 6.23 SUBCLASE MANERA, MOVIMIENTO .....	162
TABLA 6.24 SUBCLASE CREACIÓN.....	162
TABLA 6.25 SUBCLASE MODIFICACIÓN.....	163
TABLA 6.26 SUBCLASE CONSUMO .....	163
TABLA 6.27 SUBCLASE CONTACTO .....	164
TABLA 6.28 SUBCLASE CONTROL .....	164
TABLA 6.29 SUBCLASE ACTIVIDAD.....	165
TABLA 6.30 SUBCLASE FISIOLÓGIA .....	165
TABLA 6.31 PROCESOS DE COMUNICACIÓN.....	165
TABLA 6.32 SUBCLASE COMUNICACIÓN .....	166
TABLA 6.33 SUBCLASE VALORACIÓN.....	166
TABLA 6.34 PROCESOS DE EXISTENCIA .....	167
TABLA 6.35 SUBCLASE EXISTENCIA .....	167

TABLA 6.36 SUBCLASE FASE .....	168
TABLA 6.37 SUBCLASE TIEMPO .....	168
TABLA 6.38 SUBCLASE VIDA .....	168
TABLA 6.39 PROCESOS DE MODULACIÓN .....	169
TABLA 6.40 SUBCLASE CAUSACIÓN .....	169
TABLA 6.41 SUBCLASE PERMISO .....	170
FIGURA 6.42 PROMINENCIA DE USOS VERBALES POR GRUPO DE EDAD .....	177
TABLA 6.43 TOTAL DE VERBOS Y ENUNCIADOS EN AMBOS GRUPOS DE EDAD .....	182
TABLA 6.44 TOTAL DE VERBOS Y ENUNCIADOS DISTRIBUIDOS EN LAS NARRATIVAS .....	182
TABLA 6.45 PORCENTAJE DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LAS CONSTRUCCIONES NARRATIVAS .....	183
TABLA 6.46 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LAS CONSTRUCCIONES NARRATIVAS .....	184
TABLA 6.47 FORMAS VERBALES UTILIZADAS PARA TIEMPO PASADO .....	185
TABLA 6.48 FORMAS VERBALES UTILIZADAS PARA TIEMPO PRESENTE .....	186
TABLA 6.49 FORMAS VERBALES UTILIZADAS PARA TIEMPO FUTURO .....	187
TABLA 6.50: FORMAS VERBALES SIMPLES PARA TIEMPO PASADO .....	189
TABLA 6.50: FORMAS VERBALES PARA TIEMPO PASADO (CONTINUACIÓN) .....	190
TABLA 6.51: PERÍFRASIS VERBALES PARA TIEMPO PASADO .....	192
TABLA 6.51: PERÍFRASIS VERBALES PARA TIEMPO PASADO (CONTINUACIÓN) .....	193
TABLA 6.52: FORMAS CRISTALIZADAS PARA TIEMPO PASADO .....	196
TABLA 6.53: FORMAS VERBALES SIMPLES PARA TIEMPO PRESENTE .....	197
TABLA 6.54: PERÍFRASIS VERBALES PARA TIEMPO PRESENTE .....	200
TABLA 6.55: FORMAS CRISTALIZADAS PARA TIEMPO PRESENTE .....	202
TABLA 6.56: FORMAS VERBALES SIMPLES PARA TIEMPO FUTURO .....	203
TABLA 6.57: FORMAS VERBALES COMPUESTAS PARA TIEMPO FUTURO .....	206
GRÁFICA 7.1. PROMINENCIA DE USOS VERBALES EN CADA GRUPO VERBAL .....	225
TABLA 7.2 VERBOS UTILIZADOS POR GRUPO DE EDAD EN LA ESTRUCTURA NARRATIVA .....	230
GRÁFICA 7.3 TIEMPOS VERBALES POR CADA GRUPO DE EDAD .....	231
TABLA 7.4 FORMAS VERBALES PARA TIEMPO PASADO .....	232
TABLA 7.5 FORMAS VERBALES PARA TIEMPO PRESENTE .....	233
TABLA 7.6 FORMAS VERBALES PARA TIEMPO FUTURO .....	233
TABLA 7.7 FORMAS VERBALES PREDOMINANTES EN CADA GRUPO DE EDAD Y SU RELACIÓN TEMPORAL Y ASPECTUAL CON LA ESTRUCTURA NARRATIVA .....	239
TABLA 7.8 RELACIÓN ENTRE TIPOS Y TOKENS CON LA MACRO ESTRUCTURA NARRATIVA .....	242

# Capítulo 1

## Introducción

### 1.1.-Planteamiento del problema

Este trabajo estudia un aspecto del desarrollo del lenguaje en niños enfocando la manera en que narrativas son estructuradas a partir del empleo de verbos. Dicho estudio será realizado en niños hablantes del castellano, de distintas edades, las cuales corresponden a distintas etapas del desarrollo del lenguaje. Se plantea un estudio comparativo, siguiendo a grandes rasgos la metodología planteada en *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (Berman y Slobin 1994) en el que se examina la construcción de “recuentos narrativos”<sup>2</sup> y, en especial, la manera en que se emplean verbos para la organización de estas “narrativas”. Para la realización de esta investigación se utilizará una “herramienta de elicitación” ya probada en otros estudios (Bamberg 1987,;Berman y Slobin 1994), conocida informalmente con el nombre de *Frog Story*<sup>3</sup>, la cual, es una historia ilustrada perteneciente a una serie de cuentos del autor Mercer Mayer(1969). Tomaré, asimismo, dos de los grupos de edad que se proponen en los trabajos generales que han utilizado este instrumento (5 y 9 años) y compararé entre estos dos grupos los mecanismos de filtrado y empaquetamiento de eventos en el cuento de ranas.

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje, se han centrado, principalmente en el desarrollo fonológico, la adquisición morfosintáctica y el desarrollo léxico, en particular las relaciones

---

<sup>2</sup> Estoy utilizando el término “recuento narrativo” para referirme a las producciones verbales de los sujetos a partir de la solicitud de que “narren” la historia que se les presenta de forma visual.

<sup>3</sup> En el módulo de la metodología explico con más detalle en qué consiste esa herramienta.

nombre-objeto, pero han estudiado poco la adquisición de las acciones, la construcción de los eventos, la conceptualización del espacio y la percepción ante distintas situaciones, todo esto está relacionado con enfoques semánticos y funcionales hacia la adquisición verbal. Lunn (1985) sostiene la idea de que parte de la labor que enfrenta un niño al adquirir su lengua es la de aprender a conceptualizar situaciones y eventos.

El niño debe aprender cómo las categorías gramaticales pueden ser manipuladas para codificar dichas percepciones. La adquisición verbal, por consiguiente, es de suma importancia en el desarrollo de una toma de perspectiva de los eventos y por consiguiente va a ser fundamental en el desarrollo de las habilidades narrativas, pues no puede haber narración sin tiempo, espacio, eventos o acciones. Por esta razón, en esta investigación, serán estudiados la construcción de los eventos y su relación temporal - aspectual en relación con la estructura narrativa.

Como mencioné en líneas anteriores, para este estudio, son contemplados los procesos de “filtrar y empaquetar” propuestos por Slobin (1994). El primer proceso denominado “filtrado” (*filtering*) consiste, como su nombre lo indica, en filtrar las experiencias del hablante para codificarlas a través de un conjunto de opciones léxicas dependientes de cada lengua, posteriormente estas experiencias son verbalizadas mediante estructuras gramaticales. Por otra parte, el “empaquetamiento” (*packaging*) consiste en incorporar textualmente los elementos codificados de modo jerárquico. Una narrativa no sólo consiste en una sucesión lineal de eventos localizados en tiempo y espacio, sino que estos eventos se organizan en relaciones jerárquicas encaminadas a una meta. Esto significa que no hay una correspondencia estricta entre el lenguaje y los sucesos del mundo. Los sucesos no nos obligan a decir las cosas de cierta manera, el hablante decide cómo presentar los eventos, desde qué perspectiva, a qué objetos o personajes les da prominencia y cómo representa sus acciones, es a esto que le llamamos filtrado, mientras que el empaquetamiento es la manera en que los enunciados se organizan entre sí jerárquicamente.

Por lo tanto, con referencia a las láminas que componen los diferentes episodios del cuento de “ranas”, será de interés ver la manera en que niños de diferentes edades conceptualizan los eventos que se presentan y las maneras en que los presentan ya que como también indican Berman y Slobin, esperaríamos encontrar diferencias por grupo de edad que se relacionan con el desarrollo lingüístico y cognitivo. Si bien, todos los hablantes de una lengua llevamos a cabo estos procesos en la verbalización de los eventos, los niños pequeños tienen a su disposición menos opciones expresivas debido a que, a través de la infancia un hablante está desarrollando sus habilidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas para posteriormente, convertirse en un adulto competente<sup>4</sup>; de este modo, las dificultades a las que se enfrenta un niño, en la verbalización de los eventos, de acuerdo con Berman y Slobin, son tres: La primera es que no tienen aún la suficiente madurez cognitiva para codificar un evento desde diferentes perspectivas, la segunda es que, comunicativamente, aún no pueden determinar completamente el punto de vista del oyente, y, por último, no poseen todavía los suficientes conocimientos lingüísticos sobre los modelos que deben utilizar. Es por estas razones, que se estudian distintas etapas del desarrollo lingüístico, las cuales, nos permitirán observar la evolución de la adquisición verbal para construir eventos dentro de la estructura narrativa. Por ejemplo, con relación a las láminas 6 y 7 del cuento de Ranas (en anexo) encontramos los siguientes recuentos y formas de presentar los eventos que se muestran en estas láminas<sup>5</sup>:

1. y se cae el perrito con su ésta. y el niño que se enojaba. (4FABI, ilustraciones 6 y 7)
2. este, el perro este, se echó un brinco. el perro estaba, este, besando al niño. (5MPET, ilustraciones 6 y 7)

---

<sup>4</sup> Competente en términos de competencia lingüística según Chomsky o competencia comunicativa según Hymes. La competencia lingüística es el conocimiento que cada hablante tiene de su lengua, la competencia comunicativa es la habilidad del hablante para utilizar el lenguaje de manera efectiva en los distintos contextos sociales.

<sup>5</sup> Los datos, que se incluyen aquí sólo como ilustración, son tomados del Corpus de Puebla (ejemplos. 1 y 2) y del corpus recolectado por Sebastián en Madrid (ejemplos 3 y 4).

3. y ahora se asoman a la ventana, para... ver si se había caído, o se había ido o algo. y el perro se cae, no? (9MSEB, ilustraciones 6 y 7)
4. en esto el niño se asoma a la ventana. la abre. y el perro [^ al intentar asomarse] [^/?] le vence el peso del tarro [^ al intentar asomarse]. se cae. y plaff [!] se rompe ###. el niño le coge. y le dice: +" cuidado que eres travieso. el perro agradecido le da un lametón. y el niño le dice: +" estate quieto! (9MSEB, ilustraciones 6 y 7)<sup>6</sup>

## 1.2.-Marco Teórico

### 1.2.1 Perspectivas Teóricas En La Adquisición Y Desarrollo Del Lenguaje

Los estudios sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje están insertos bajo distintas perspectivas teóricas, de las cuales conviene resaltar el innatismo y el interaccionismo. Éstas difieren principalmente en dos aspectos: la primera, concibe a la estructura general del lenguaje como predeterminada, la otra, concibe que el lenguaje se va configurando mediante la interacción del individuo y su medio, así como en la utilización de recursos del lenguaje para la adquisición y construcción de eventos significativos. Si bien Chomsky (1970) postula que el niño posee una base lingüística innata para el desarrollo de la competencia lingüística, apelando al desarrollo exitoso y rápido a pesar de la ausencia de instrucción gramatical explícita y la pobreza de los datos lingüísticos, Vygotsky (1963) y los interaccionistas, afirman que el input que el niño encuentra en su medio, no está empobrecido, por el contrario, es a través de la interacción con el adulto que el niño desarrolla no solamente su competencia lingüística, sino también la competencia comunicativa (Hymes, 1972).

---

<sup>6</sup> Las siglas para identificar cada sujeto de estudio se componen de un número que indica la edad del niño, una letra que indica si es femenino o masculino y las primeras iniciales en mayúsculas del nombre del niño, p/e: (9MSEB)

De este modo, al hablar de competencia comunicativa, nos remitiremos al antropólogo y sociolingüista Dell Hymes, el cual observa, que el proceso de desarrollo del lenguaje, tiene que ver no sólo con la adquisición de palabras y estructuras sintácticas sino con la habilidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva en diversos contextos situacionales para realizar diversas funciones de comunicación. Hymes dice:

Un niño normal adquiere conocimientos no solamente de qué oraciones son gramaticales sino de cuándo son apropiadas. Adquiere competencia acerca de cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué se puede hablar y con quién, cuándo, dónde, y de qué manera. En resumen, el niño adquiere la posibilidad de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de participar en eventos comunicativos y de evaluar la participación comunicativa de otros. (Hymes, 1972: p. 277).

Este conocimiento que subyace a la habilidad del niño para actuar apropiadamente en una amplia gama de situaciones sociales diferentes es lo que Hymes denomina competencia comunicativa, la cual abarca diversos sistemas de reglas incluyendo el sistema de reglas sintácticas o lo que Chomsky ha llamado “competencia lingüística”. Esto es, Hymes retoma la noción de competencia lingüística de Chomsky y la extiende del conocimiento de estructuras a conocimiento de normas de uso.

Shuy y Staton (1982) expanden el modelo de Hymes, desglosando las diversas habilidades o competencias que subyacen a la competencia comunicativa. El modelo propuesto por ellos abarca tanto la competencia lingüística (conocimiento de fonología, vocabulario, sintaxis y semántica) como competencia sociolingüística (conocimiento de reglas para la interacción oral, habilidades narrativas, conocimiento de funciones del lenguaje y reglas de secuencialidad):

La competencia comunicativa, dentro de este modelo, es la combinación de la

competencia lingüística (Las formas del lenguaje) y la competencia sociolingüística (la manera en que el hablante usa el lenguaje para lograr cosas). En este sentido es una combinación de forma y función (Shuy y Staton, 1982: p.183).

En otras palabras, el niño desarrolla conocimientos de la fonología, sintaxis, semántica y vocabulario de una lengua particular. Adicionalmente, el niño debe adquirir conocimientos que le permitan formular textos organizados, cohesivos y coherentes. Debe desarrollar un conocimiento de los requerimientos macroestructurales de distintos tipos textuales, por ejemplo, las narrativas. Al mismo tiempo, adquiere habilidades pragmáticas que le permiten participar en distintas interacciones sociales. Así, la habilidad narrativa está sujeta en gran medida a las convenciones sociales de una comunidad lingüística.

A este interés por el desarrollo de competencia comunicativa le agregaríamos el enfoque que propone Slobin de *“Thinking for speaking”* o *“Cognitive Prerequisites For The Development Of Grammar”* (Slobin, 1973). En estas obras, Slobin plantea que los niños buscan los medios lingüísticos para poder expresar los conceptos que están emergiendo en su sistema lingüístico como por ejemplo, para el caso que estoy estudiando, los conceptos universales de temporalidad. Basándose en este planteamiento, Brown (1973) realiza una investigación de morfemas gramaticales del inglés, encontrando que es posible definir contextos obligatorios para el uso de morfemas gramaticales, incluyendo contextos para marcadores temporales de aspecto progresivo y tiempo pasado, a condición de que tales contextos, no deban ser dependientes en el tópico de la conversación o el carácter de la interacción. Sin embargo, investigadores posteriores encontraron que el tópico de la conversación y el carácter de la interacción sí influyen en los usos de morfemas gramaticales, además, son dependientes al aprender sus significados contextualmente situados. Slobin concluye diciendo, que si bien, muchos morfemas no tienen contextos obligatorios, si representan opciones expresivas que el hablante puede realizar.

Pero el desarrollo lingüístico y comunicativo va ligado al desarrollo cognitivo, el niño al aprender formas gramaticales, convenciones textuales y convenciones lingüísticas de su comunidad debe desarrollar conocimientos acerca de lo que sus interlocutores sienten, piensan o esperan escuchar<sup>7</sup>, es decir, los niños deben desarrollar una “Teoría de la Mente” (Flavell, 2004). Una teoría de la mente es algo que todas las personas debemos desarrollar para comprender la mente de otras personas y mejorar la comunicación con los otros. Los niños no pueden comprender los deseos o emociones de los demás hasta que son conscientes de las suyas propias. En primer lugar los niños deben reconocerse a sí mismos, luego expresar sus emociones, y finalmente, hacer la distinción entre yo y el otro. Es a partir de que el niño distingue entre sujeto y objeto, entre él y otros sujetos cuando comienza a atribuir estados mentales a otros. Cuando el niño empieza a jugar, comienza a distinguir entre realidad y fantasía y atribuye estados emocionales a otros juguetes para posteriormente hacerlo con las personas, es cuando se desarrollan las mentiras y una “falsa creencia”<sup>8</sup> como veremos más adelante en el capítulo 3. La capacidad del niño de atribuir estados mentales a otro se verá reflejada en el uso de formas lingüísticas que establecen relaciones de inferencia, causalidad y de procesos mentales atribuidos a otro interlocutor. Es decir, el niño, no sólo desarrolla su capacidad para entender la mente de otras personas con las que interactúa, sino que utiliza los recursos lingüísticos de manera adecuada para comunicarse con los demás en distintos contextos. Más adelante, en el análisis de los datos, nosotros encontraremos el uso de formas verbales que expresan relaciones de inferencia y causalidad en los personajes de la historia de ranas; más adelante veremos como el uso de estas formas es de gran importancia en la elaboración de textos narrativos pues como Bruner (1988) señaló, la atribución de intenciones y

---

<sup>7</sup> Es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa.

<sup>8</sup> Una falsa creencia es un pensamiento errado, es decir, estar conscientes de que otra persona puede cometer una equivocación en lo que pensaba, por ejemplo: en el cuento de ranas las ilustraciones 14, 15 y 16 son referentes a la presencia de un venado; en la primera, sólo se ven los cuernos del venado simulando ramas detrás de una piedra, en las ilustraciones siguientes se ve el venado y se muestra que no eran ramas sino los cuernos de éste. Ahora bien, el lector debe ser consciente no sólo de lo que ve en la ilustración, sino de atribuir al personaje del niño la equivocación y el descubrimiento de ésta.

motivaciones humanas son el mecanismo para representar “lo que sucede”, sin éstos no podríamos establecer relaciones causales que son indispensables para formar una narración.

En conclusión, las distintas perspectivas teóricas sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje discuten los factores que influyen en la adquisición y desarrollo del lenguaje, cuestionan si es una condición innata y se preguntan sobre el papel que el ambiente juega en esto. Las posturas cognitivistas<sup>9</sup> concluyen que si bien el lenguaje es una capacidad innata, un contexto social favorable influye en el desarrollo lingüístico adecuado, es decir, las capacidades cognoscitivas y el medio ambiente interactúan en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

### **1.2.2 Desarrollo Lingüístico**

Como ya se mencionó, los niños poseen una habilidad universal, innata y relativamente estructurada para adquirir el lenguaje, el desarrollo de esta habilidad dependerá del contexto social y del desarrollo cognoscitivo, por esto, nosotros encontramos que se puede hablar de patrones de desarrollo comunes a todas las lenguas. Por ejemplo, en el curso del desarrollo sintáctico, nosotros encontramos que desde muy temprana edad los niños poseen los mecanismos generales de la lengua: lo que es una oración, la combinación de clases de palabras y el concepto de flexión gramatical, sin embargo, es a través del tiempo que el niño va dominando en su totalidad las reglas y flexiones de su lengua. Durante estos periodos de aprendizaje, cuando el niño no domina por completo las reglas y formas gramaticales del adulto empleará algunas formas que nunca ha oído, tendrá un pequeño grupo de reglas generales y recurrirá a la generalización de una forma gramatical a más usos de los que realmente le corresponden, lo que indica que el niño sabe lo que quiere expresar aunque no haya desarrollado aún los suficientes recursos lingüísticos para hacerlo.

---

<sup>9</sup> Las cuales apoyo y sustentan esta investigación.

El desarrollo semántico es similar al desarrollo sintáctico, en un principio el significado de las palabras es distinto en los niños que en los adultos, pues al igual que en la sintaxis, los niños generalizan el significado de una palabra a más contextos de uso del que le corresponden. En muchos casos, no se trata de que el niño no conozca el significado de lo que está diciendo, sino que no posee un vocabulario lo suficientemente amplio para elegir la opción léxica adecuada, sin embargo, las palabras que emplean los niños están siempre relacionadas de alguna manera con el significado adulto. A este respecto, Eve Clark (1973) realizó un gran número de estudios que explica cómo, en todas las lenguas, los infantes emplean una palabra para referirse a una categoría más amplia que la aceptada por la lengua correspondiente, por ejemplo, la palabra *ball* (pelota) puede usarse para designar rábanos, piedras u otros objetos redondos. La base de la extensión de significado puede ser la forma, como en este caso, o el tamaño, el color o el movimiento, por lo que Clark los clasificó en seis grandes categorías.

Tanto en el desarrollo sintáctico como en el desarrollo semántico, notamos que si bien los infantes de todas las lenguas, poseen, grosso modo, las mismas estructuras, reglas y conocimientos lingüísticos que un adulto, se encuentran frente a un proceso de aprendizaje y perfeccionamiento del lenguaje que les permite sustituir la ausencia de formas y significados mediante el fenómeno de la extensión de uso de las palabras a varios contextos. Esta extensión no sería posible si no contarán con patrones y reglas sobre su propia lengua, lo que demuestra que el lenguaje es una facultad innata que se va desarrollando a través del tiempo y el contexto social en que el hablante se desenvuelve. No queda duda que el desarrollo cognitivo y lingüístico interactúan en la adquisición del lenguaje. La extensión del significado de una palabra a otras por categorización de rasgos como forma, tamaño o color indica que los niños no sólo no poseen suficientes opciones léxicas en su vocabulario, sino que son los rasgos generales que aprehenden de los objetos los que dominan la

categorización y atribución de significados. De esta manera, el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico van casi de la mano. Por otra parte, la extensión de morfemas y formas gramaticales, indica que los niños poseen la suficiente capacidad cognitiva para percibir los acontecimientos que ocurren a su alrededor, sin embargo no poseen aún los suficientes recursos lingüísticos, por el contrario, si el hablante no es capaz de procesar la información del exterior, tampoco podrá verbalizarla mediante estructuras gramaticales. Si bien, el desarrollo cognoscitivo y el lingüístico interactúan en el aprendizaje y en muchos casos van de la mano, no siempre van a la par. Lo que es indiscutible es que a pesar de las diferencias entre las lenguas, existen patrones de adquisición y desarrollo del lenguaje, generales a todas ellas debido a que el desarrollo cognoscitivo es el mismo pues pertenecemos a la misma especie. No obstante, estos patrones generales de desarrollo lingüístico ocurren únicamente bajo estímulos y condiciones socioeconómicas adecuadas.

### **1.2.3 El verbo**

Dado que el interés central de esta investigación es estudiar el desarrollo verbal, es importante definir el verbo. En esta investigación, el concepto del verbo es explicado mediante una relación entre la gramática tradicional y el enfoque funcional pues es necesario describir las formas gramaticales que aparecen en las narrativas de los niños para poder clasificarlas de acuerdo a su transitividad y caracterización semántica. De acuerdo con esto, la gramática tradicional ha definido al verbo como la parte de la oración que denota la acción que realiza el sujeto, es decir, el verbo es el núcleo del predicado. Sin embargo, la definición tradicional es insuficiente pues el verbo no sólo denota acciones, sino también, estados, procesos, movimientos, y transformaciones, se refiere a las actividades que realizan o padecen las personas o animales, las situaciones o estados en que éstos se encuentran, los cambios que sufren los objetos y las manifestaciones de diversos fenómenos de la naturaleza. El verbo, no sólo se refiere a la ejecución de una acción por parte de un agente, sino

también al padecimiento que un ser u objeto reciba. De acuerdo con esto, los verbos pueden ser intransitivos, transitivos y ditransitivos. Los verbos intransitivos son aquellos que únicamente exigen la presencia de un agente que realiza la acción pero sin afectar o modificar a alguien o algo, es decir, no tiene paciente o complemento, por ejemplo: “Carlos *camina*.” Los verbos transitivos son aquellos cuyo significado exige la presencia de un paciente (llamado también objeto directo) que reciba la acción verbal y un agente que la realice, por ejemplo: “Carlos *compró* una computadora”. Los verbos ditransitivos, al igual que los verbos transitivos son aquellos que requieren la presencia de un agente y un objeto directo, pero tienen a su vez, un objeto indirecto, es decir, poseen dos complementos sintácticos, por ejemplo: “Carlos *compró* una computadora para su esposa”.

De acuerdo con esto, para tener un enfoque más completo en el análisis de mis datos la tipología que utilizo es la Base de Datos Adesse de la Universidad de Vigo<sup>10</sup> que se basa en la clasificación semántica de Halliday (1994). Elegí esta propuesta porque estudia específicamente verbos del castellano de acuerdo al contexto en que estos se utilizan, lo que me permite analizar los datos desde una perspectiva funcional. Bajo esta perspectiva, las nociones de agente y paciente son ampliadas a las nociones de actor, agente, beneficiario, experimentador, entre otros, además de tomar en cuenta la semántica inherente de los verbos. Observemos el siguiente ejemplo:

- 1.- Cuando el perro y el niño se fueron a acostar, la rana *salió* de su frasco. (ilustración 2, 9MSAU)

El verbo *salir* es un proceso material pues pertenece al mundo físico y es también llamado un Proceso del *hacer* (Halliday, 1994). Como se puede ver, es un verbo de desplazamiento pues indica que una entidad se desplaza desde una localización (el frasco) a otra, recorriendo un trayecto. En

---

<sup>10</sup> La base de datos puede encontrarse en el siguiente link: <http://webs.uvigo.es/adesse/datos.html>

este ejemplo el Proceso *salir*, se relaciona con el rol de Móvil pues la entidad (la rana) se desplaza por sí misma, pero los verbos de desplazamiento pueden ocurrir también con los roles de Iniciador, Origen, Dirección y Trayecto.

Finalmente los verbos son estudiados en las formas verbales en que son utilizados, por lo que se recurre a nociones de gramática tradicional como el Diccionario de la Real Academia Española que estudia la morfología verbal y su función sintáctica y gramatical. Una forma verbal es una instancia en la que un verbo puede ser utilizado, ya sea en sus formas no personales, como el infinitivo (con terminaciones *ar- er - ir*), gerundio (terminaciones *ando- iendo*) y participio (*ado- ido- to- so- cho*); las perífrasis verbales<sup>11</sup> o los tiempos de la conjugación castellana (copretérito de indicativo, futuro de subjuntivo, etc.) En las formas verbales, el verbo es caracterizado por los accidentes gramaticales de tiempo, modo y aspecto. Estos accidentes gramaticales son marcados en las desinencias o flexiones que sufre el lexema verbal, por ejemplo, el lexema *dormir* puede sufrir las siguientes desinencias: 2.-*dor- mía* 3.-*dor- mí*, entre otras. El tiempo, es una categoría deíctica que indica si una situación tuvo lugar en un tiempo pasado, si está ocurriendo al momento de la enunciación (tiempo presente) o si ocurrirá en un tiempo futuro, por ejemplo, las desinencias de los ejemplos 2 y 3 indican tiempo pasado. El modo indica la actitud del hablante ante aquello que enuncia, puede expresar una aseveración mediante el modo indicativo, indicar una duda o deseo mediante el modo subjuntivo o un mandato con el modo imperativo, los ejemplos 2 y 3 señalan modo indicativo. Por último, el aspecto es la temporalidad interna de una acción o evento, así, un evento puede presentarse como algo delimitado o no delimitado en el tiempo, un evento que está transcurriendo, como una acción que inicia, que está por ocurrir o que finaliza, como una acción habitual o encaminada a una meta, es decir, aspecto perfectivo, imperfectivo, progresivo,

---

<sup>11</sup> Más adelante, en el capítulo del verbo, explico con detalle estos conceptos, pero en este apartado me remito a decir que las formas no personales son aquellos verbos que no concuerdan en género y número con el sujeto o la persona, por ejemplo: correr, corriendo, corrido. Las perífrasis verbales son aquellos verbos compuestos por un verbo principal y uno o más verbos auxiliares, ambos verbos forman en conjunto una unidad de sentido, por ejemplo: va corriendo, empezó a llamar.

incoativo, retrospectivo, puntual y télico. De esta manera, si bien, *dormía* y *dormí* representan una acción pasada, *dormía* representa una acción progresiva y no delimitada en el tiempo, mientras que *dormí* representa una acción delimitada. Son las flexiones, las formas no personales y las perífrasis verbales las que representan el Aspecto Gramatical, sin embargo, las palabras poseen en sí un significado inherente que delimita no sólo el contexto en que es utilizado sino las formas verbales en que puede emplearse, es lo que conocemos con el nombre de Aspecto Léxico. Así pues, *dormir* es un proceso fisiológico que se utiliza en oraciones como: “*Duerme* profundamente durante la noche”. “Sólo *duermo* cómodo en mi cama”. Es decir, el significado verbal de dormir no es obligatorio pero sí preferente en contextos relacionados con un ambiente nocturno y la presencia de un dormitorio y algún mueble para dormir (cama, camastro, etc.).

Como se puede observar, el análisis de los datos se realiza bajo una perspectiva de forma y función puesto que el interés de esta investigación es mostrar como el uso de ciertos verbos y ciertas formas verbales está delimitado en gran medida por el contexto discursivo, a su vez, cada forma verbal codifica distintas relaciones temporales y aspectuales que aportan al contexto discursivo distintas maneras de narrar un mismo acontecimiento<sup>12</sup>, Finalmente podremos ver que la semántica inherente de algunos verbos delimita no sólo el contexto discursivo como señalé en líneas anteriores, sino que también influye en el uso preferente de algunas formas verbales.

#### 1.2.4 La Narrativa y el Uso de Verbos

Debido a que a que la herramienta de elicitación es una narrativa, defino el término mediante la confrontación de distintas disciplinas y describo la estructura global de la narrativa *Frog, Where Are You?* (utilizada para la elicitación de mis datos) mediante la correspondencia entre las perspectivas teóricas de Labov y Waletzky (1996), Van Dijk (1983), y Berman y Slobin (1994).

---

<sup>12</sup> Esto se relaciona directamente con los mecanismos de filtrado y empaquetamiento que expliqué en la sección 1.1 de este capítulo.

Si bien cada disciplina y propuesta teórica proponen distintas definiciones sobre Narración, todas convergen en algunos puntos, por lo que podemos decir, en términos generales que Narración es el tipo de discurso generado tanto de forma oral como escrita que recrea un suceso o una serie de sucesos ocurridos en una realidad específica. Está conformado por una progresión de eventos organizados según un esquema que puede constar, por ejemplo, de un inicio, un conflicto y una solución: Tales eventos se sitúan dentro de un espacio y un tiempo dados, y muestran una serie de acciones realizadas por unos actores determinados (Aksu.Koc, 1996, Bamberg, 1987; Berman y Slobin, 1994). Narrar consiste en referir lingüística o visualmente una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado y que, normalmente, da como resultado la variación o transformación, en el sentido que sea, de la situación inicial. En consecuencia, no puede haber narración sin transformación, es decir, una simple sucesión de acciones no es narración. Tampoco podemos hablar de narración en un texto donde las acciones no están encadenadas ni se enfocan de modo jerárquico hacia una meta. De acuerdo con esto, Labov, Waletzky explican que los textos narrativos se organizan en un esquema narrativo que contiene las siguientes partes: resumen de la narración (opcional), orientación o inicio, complicación, evaluación (percepción del narrador ante aquello que narra), resolución y coda (opcional). Van Dijk coincide con estos autores y agrega otros elementos constituyentes que forman parte de este narrativo, dichos elementos son: suceso (unión de complicación y resolución), marco (especifica el espacio y el tiempo), episodio (la unión de marco y suceso), trama, anuncio o epílogo (que es lo mismo que la coda). De acuerdo con él, estos elementos conforman la Superestructura Narrativa, esto es, el esquema general de cualquier texto narrativo. Por otro lado, las narrativas también presentan una Macroestructura, que es el contenido semántico específico de cada texto narrativo, en este caso, la historia de un niño que tenía un perro y una ranita que se escapa de su frasco y el niño y el perro la

buscan hasta que la encuentran. La identificación de estos elementos, me permitirá, como veremos más adelante, segmentar los textos en sus unidades constitutivas para un correcto análisis. Si bien, estos son los elementos que la narrativa de ranas debe tener, no ocurre así en todos los casos, pues la producción narrativa está ligada a la competencia comunicativa, a la competencia textual<sup>13</sup> y al desarrollo cognitivo. Por esta razón Berman y Slobin plantean tres momentos claves en la historia de ranas, las cuales organizan la macroestructura de la misma. Estos son:

Estado inicial: El niño, el perro y la rana se encuentran en la recámara del niño. El niño “posee” a la rana.

Evento detonante: La pérdida de la rana que rompe el estado inicial (el niño es poseedor de la rana)

Complicación: La búsqueda de la rana.

Resolución: Cuando el niño encuentra a la rana.

Berman y Slobin consideran que para establecer la coherencia global del relato se necesita reconocer la ruptura del estado inicial por el suceso detonador, creando así una situación problema. La búsqueda plantea el intento de resolución del problema que culmina al encontrar a la rana, suceso que permite el final de la historia. Esto quiere decir que los elementos deben presentarse encaminados a una meta jerárquica y el dar cuenta de estos momentos claves nos muestra el desarrollo cognitivo y comunicativo de los sujetos de estudio pues es necesario percatarse de estos para construir las narrativas encadenadas a una meta jerárquica.

Por otro lado, el reconocer la estructura de la historia de ranas nos permite estudiar el uso de

---

<sup>13</sup> El término competencia textual se explicará con mayor detalle en el capítulo de desarrollo narrativo, pero se refiere básicamente a que el hablante debe poseer conocimientos estructurales y gramaticales de un texto en particular y emplearlos de manera adecuada.

verbos en la construcción narrativa, pues como mencioné antes, el uso de tiempos y formas verbales, así como su organización dentro del relato, dependen del contexto discurso en que son utilizados. De esta manera, en una narración son frecuentes los verbos de percepción y cognición pues atribuyen estados mentales a los personajes para motivar sus acciones. También predominan los verbos de existencia pues se refieren a las entidades participantes, asimismo en las narrativas encontramos verbos locativos y de desplazamiento. Por otra parte, el tiempo habitual para una narración es el tiempo pasado aunque en la lengua castellana, es común narrar los hechos en pretérito de indicativo o en presente de indicativo, recurso que se conoce como presente histórico. Si bien en el discurso narrativo son comunes algunas formas verbales<sup>14</sup>, no son necesariamente obligatorios aunque sí representan un conjunto de opciones léxicas que el hablante puede realizar. Por esta razón será de gran interés examinar las opciones léxicas utilizadas por los sujetos de estudio. Finalmente presento una breve discusión sobre algunas investigaciones realizadas en torno al desarrollo narrativo en donde vemos cuáles son las características esenciales de las narraciones infantiles.

### 1.3 Justificación

El motivo principal de esta investigación es estudiar un aspecto del desarrollo del lenguaje: el desarrollo verbal, donde se estudia la correspondencia entre la percepción cognitiva de los eventos y su conversión en estructuras gramaticales dentro del discurso narrativo. Dicho estudio es de suma importancia pues el niño, en su desarrollo lingüístico, enfrenta una complicada labor cuando aprende a conceptualizar y verbalizar las situaciones y los eventos. El niño debe aprender a codificar sus percepciones en categorías gramaticales para emplearlas de manera adecuada en los distintos contextos sociales en los cuales interactúe. Por otra parte, es importante enfatizar, que los factores

---

<sup>14</sup> Como por ejemplo, en una narración se utilizan principalmente formas verbales en tiempo pasado como son el pretérito de indicativo o el presente histórico, mencionados en las líneas anteriores.

internos cognitivos y los externos comunicativos, contribuyen al desarrollo de la forma gramatical y del significado, y que éstos, están en constante cambio a través del uso de la lengua.

Estudiar el proceso mediante el cual, los niños procesan cognitivamente los eventos para emitirlos lingüísticamente como verbos, es de vital relevancia, por un lado, porque hay pocos estudios sobre la adquisición verbal, por otro, porque es importante conocer cuáles son los mecanismos a los que se enfrenta el niño para convertirse en un adulto lingüística y comunicativamente competente. Entender estos mecanismos, nos permite una mayor comprensión sobre nuestra maravillosa herramienta comunicativa que es el lenguaje.

## **1.4 Alcance de la investigación**

A partir de un análisis de datos empíricos, los resultados de esta tesis aportarán al conocimiento científico del desarrollo del lenguaje, el cual, a su vez, realizará aportaciones importantes aplicables a la educación básica de los niños; es decir, cuanto mayor sea el conocimiento sobre como los niños adquieren y desarrollan el lenguaje, se podrán crear programas de estudio más adecuados a sus necesidades. El conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje en los niños bajo condiciones adecuadas nos permitirá comprender mejor el desarrollo atípico<sup>15</sup> y el habla adulta. Por otro lado la distinción temporal y aspectual nos permitirá reformular y ampliar las nociones de gramática tradicional que han dificultado en muchos hablantes, el aprendizaje de la gramática castellana.

---

<sup>15</sup> Por desarrollo atípico me refiero a población humana en condiciones desfavorables, como la pobreza, la marginación, desnutrición o desventajas cognitivas.

## 1.5 Preguntas de investigación

Pregunta principal: ¿Cómo se da el desarrollo verbal en niños dentro del marco del estímulo presentado?

- ¿Cómo se procesan cognitivamente los eventos para después verbalizarse gramaticalmente?
- ¿Cómo se da la relación de tiempo y aspecto con la estructura narrativa?
- ¿Qué verbos son utilizados en las distintas etapas del desarrollo lingüístico en los niños?
- ¿Qué tiempos y formas verbales son utilizados en las distintas etapas del desarrollo lingüístico en los niños?
- ¿El significado verbal (semántica verbal) influye en la elección de determinadas formas verbales en contextos específicos de uso como la construcción narrativa?

## 1.6 Objetivos

Objetivo principal: El objetivo principal es estudiar cómo se da el desarrollo verbal en los niños.

De este objetivo principal se desprenderían como temas específicos los siguientes:

- El estudio de los procesos de filtrado y empaquetamiento<sup>16</sup> propuestos por Slobin para estudiar la percepción cognitiva de los eventos y su estructuración gramatical.
- El estudio de las relaciones temporales-aspectuales dentro de la narrativa.
- El estudio de los tipos de verbos que son utilizados en cada una de las etapas del desarrollo.
- El estudio de los tiempos y formas verbales que son utilizados en cada una de las etapas del desarrollo.

---

<sup>16</sup> Como ya mencione al principio de este capítulo, por filtrado me refiero al conjunto de opciones léxicas que un hablante posee de su propia lengua, mientras que el empaquetamiento se refiere a la manera en que estas opciones se organizan jerárquicamente dentro de un texto. Estos conceptos serán discutidos nuevamente en los capítulos 2 y 6.

- El estudio de la semántica verbal y su influencia en la elección de estructuras gramaticales en la construcción narrativa.

## 1.7 Metodología

Tal como mencioné anteriormente, se utilizará la herramienta metodológica llamada “*Frog Story*” la cual consiste, en una historia compuesta exclusivamente de ilustraciones que el niño debe ir observando y narrando. La herramienta fue tomada del libro de imágenes *Frog, Where are You?* de Mercer Mayer(1969) pues es muy útil para el estudio de los verbos, por una parte porque delimita el vocabulario que será utilizado y permite tener un marco estable que facilite el establecer comparaciones entre grupos, a la vez, tomando en cuenta que el tema de interés en este trabajo es el desarrollo del verbo, al solicitarse una narración, se utilizarán muchas formas verbales pues nos permiten codificar distinciones temporales como secuencia, simultaneidad, prospección y retrospección (características en la narrativa).

El estudio que se realiza es de tipo elicitado y de cohorte transversal. Esto quiere decir, por una parte, que los datos no pertenecen a interacciones espontáneas sino que son obtenidos en situaciones controladas y bajo un diseño definido de acuerdo con los fines de la investigación; a la vez, han sido recogidos en un tiempo único que, al incluir varias edades, emula el desarrollo longitudinal. En el caso de mi investigación, los datos son estratificados en rangos de edades para analizar las variables presentadas en cada uno de estos grupos, de manera que cada uno de ellos representa una etapa en el desarrollo del lenguaje.

Se trabaja con un cuerpo de datos perteneciente al “Corpus de Habla Infantil Poblana” aún en construcción (Montes, 2001). El corpus consta de niños hablantes del castellano, pertenecientes a

clase media urbana de Puebla. En el caso de mi investigación sólo tome una muestra, la cual se detalla a continuación:

*Figura 1.1: Cuerpo de datos perteneciente al "Corpus de Habla Infantil"*

	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
<b>5 años</b>	3	3
<b>9 años</b>	3	3

## 1.8 Análisis de los Datos

En este capítulo se realizan distintos pasos para responder a las preguntas de investigación planteadas en líneas anteriores. El primer paso consiste en segmentar los textos de los sujetos de acuerdo a la estructura narrativa que estos presentan, después se separan los enunciados que conforman a estos textos. Una vez hecha esta división, se identifican los enunciados que están formados por verbos y estos se separan en tipos y tokens<sup>17</sup>. Finalmente distingo tres niveles de análisis: 1.- Análisis Léxico, 2.- Tiempos y Formas Verbales, 3.- Aspecto Léxico y Aspecto Gramatical. El primer nivel me permite responder a las preguntas ¿Qué verbos usa cada grupo de edad? Y ¿Cuál es la relación temporal y aspectual de estos verbos con la estructura narrativa? El segundo nivel responde las siguientes preguntas ¿Qué tiempos utiliza cada grupo de edad? ¿Qué formas verbales utiliza cada grupo de edad? y ¿Cómo se da la relación temporal y aspectual con la estructura narrativa? Por otra parte, en todos estos pasos y niveles de análisis estaré refiriéndome a los mecanismos de filtrado y empaquetamiento propuestos por Berman y Slobin para explicar la estructuración cognitiva de los eventos. Por último, en el último nivel de estudio, explico como el significado de ciertos verbos influye en el uso de algunas formas verbales y cómo esto se utiliza en

<sup>17</sup> La distinción entre tipo y token se explica más adelante en el capítulo de metodología y análisis de los datos.

un contexto discursivo determinado. En este nivel vemos la estructuración cognitiva de los eventos en formas gramaticales a través de los mecanismos de filtrado y empaquetamiento pues estudiamos no sólo que verbos utilizan los sujetos de estudio, sino en que partes de la estructura narrativa de la historia de ranas son utilizados y las formas gramaticales en que son empleados. De esta manera, nosotros vemos como el significado inherente de los verbos influye en la preferencia de algunas formas verbales, las cuales a su vez, son recurrentes en la representación de ciertos eventos. Es decir, la elección léxica y la estructuración gramatical responde a un fin discursivo (el tema de la historia) se orienta hacia una meta (el desenlace de la historia), y, corresponde a la trama argumental (la estructura que conforma la historia de ranas).

#### ANÁLISIS LÉXICO

Los resultados obtenidos muestran que en el nivel de análisis léxico ambos grupos de edad utilizaron verbos que corresponden principalmente a Procesos Materiales y a Procesos Mentales. Para los Procesos Materiales utilizaron verbos de desplazamiento y movimiento, para los Procesos Mentales emplearon verbos de sensación, volición, percepción y cognición. Se esperaba encontrar este tipo de verbos debido a que la herramienta de elicitación fue una narrativa; sabemos que no puede haber narraciones sin acciones y escenarios (procesos Materiales). Por otro lado, son las intenciones, las emociones y los pensamientos los que motivan al personaje a realizar acciones (Procesos Mentales). Si bien, estos procesos fueron los más empleados por ambos grupos de edad, se pudo observar que los niños de nueve años de edad emplearon más procesos mentales que los niños de cinco años. Esta diferencia es importante porque nos muestra que como era esperado hay mayor desarrollo cognitivo en el grupo de mayor edad. Los sujetos de estudio de este grupo tuvieron mayor facilidad para atribuir pensamientos e intenciones a los personajes de la historia mediante la antes mencionada “Teoría de la Mente”. Otro dato interesante encontrado en este nivel

de análisis fue que los procesos de modulación están ausentes en los niños de cinco años de edad mientras que en los de nueve son poco frecuentes y sólo encontramos procesos causativos y permisivos. La función de este tipo de procesos es la de establecer relaciones de causalidad, lo que podría indicar que el poco uso de estos verbos se deba a que los sujetos de estudio no están estableciendo por completo los eventos encaminados hacia una meta, pues como veremos más adelante, no todos los niños de cinco años de edad identifican todos los momentos claves de la trama de *frog, where are you?* planteados por Berman y Slobin. Por el contrario, todos los niños de nueve años de edad sí lograron identificar estos momentos claves, lo que indica que estos sujetos de estudio comprenden la coherencia argumental de la historia y por ende sus relaciones causales. Si esto es así, nosotros podemos entonces suponer que el poco uso de estos procesos de modulación se debe a que los sujetos de estudio no han adquirido aún las formas gramaticales suficientes para representarlos. Por último, los niños de cinco años de edad mostraron una mayor preferencia por el uso de verbos de fase que señalan el inicio, transcurso o fin de una acción. Esto no quiere decir que los niños de nueve años de edad no señalen estos elementos de la historia pero sí que los recursos lingüísticos utilizados en ambos grupos son distintos. Los niños de cinco años utilizaron los verbos de fase para establecer relaciones entre las acciones que conforman la historia mediante formas verbales compuestas e imperfectivas mientras que los niños de nueve años, como veremos más adelante, utilizaron menos estos verbos pues poseen más recursos lingüísticos para indicar este tipo de acciones.

#### ANÁLISIS DE TIEMPOS Y FORMAS VERBALES

En este nivel de análisis se encontró que el tiempo predominante en ambos grupos de edad es el tiempo pasado debido a que se trata de un texto narrativo, sin embargo, destaca el hecho de que el tiempo presente se utilizó casi con la misma frecuencia que el tiempo pasado. Este uso

del presente en las narraciones es un recurso discursivo que se conoce con el nombre de presente histórico y su finalidad es presentar los hechos pasados de forma actualizada en el presente. No es casualidad que este uso del presente sea utilizado por el grupo de mayor edad pues se trata de un recurso discursivo que corresponde a una convención social de los hablantes de la lengua castellana; los niños de menor edad, al recién iniciar su instrucción gramatical y su instrucción sobre convenciones textuales no dominan completamente todas las formas gramaticales y recursos discursivos. Finalmente el uso de tiempos futuros es poco frecuente en ambos grupos de edad pues se trata de un tiempo poco utilizado tanto en el texto narrativo como en el habla cotidiana debido a su carácter hipotético. No obstante, es utilizado en los textos de los sujetos de estudio cuando éstos establecen inferencias sobre lo que va a ocurrir a partir de una información dada previamente en el texto, por ejemplo en las ilustraciones del venado, cuando el niño lo confunde con unas ramas y después lo acarrea a un precipicio, los sujetos de estudio pueden emplear formas de tiempo futuro como: *Lo va a tirar* o *Se lo va a llevar hacia el acantilado*. Este uso de formas verbales de tiempo futuro lo vemos únicamente en los niños de mayor edad, lo que indica que los niños menores o no están estableciendo todas las inferencias y/o no poseen los recursos lingüísticos para expresarlas. Otro aspecto que destaca en este nivel de análisis es el uso predominante del pretérito de indicativo por ambos grupos de edad, lo que indica que los textos narrativos al tratarse de eventos pertenecientes al pasado se presentan como algo concluido y delimitado, sin embargo nosotros encontraremos formas verbales imperfectivas a lo largo del desarrollo de la historia que presentan las acciones como algo no concluido ni delimitado que se dirigen hacia una meta: encontrar a la rana. Estas formas imperfectivas, además, cohesionan los episodios de la trama discursiva, el final de la historia entonces, se vuelve a presentar como algo delimitado y concluido mediante el uso del pretérito de indicativo.

## ASPECTO LÉXICO Y ASPECTO GRAMATICAL

De acuerdo con la teoría de la Hipótesis del Aspecto Léxico se encontró que el significado inherente de los verbos determina las formas verbales a utilizar. De este modo, los verbos de fase son empleados en formas compuestas con gerundio e infinitivo para indicar acciones no delimitadas y que están transcurriendo durante la complicación de la historia, cuando el niño y el perro buscan a la rana por el bosque. Los verbos de desplazamiento como *correr*, *buscar*, etc. Son utilizados también durante la complicación de la historia con formas verbales que representan acciones progresivas. En conclusión, las formas perifrásticas indican por lo regular acciones no delimitadas, durativas en un espacio temporal, y estas formas verbales están compuestas principalmente con verbos de fase o desplazamiento en la complicación de la historia o para cohesionar los eventos de la trama encaminados a una meta: encontrar a la rana. Esto nos muestra que el contexto discursivo o textual, a su vez requiere del uso de determinadas formas verbales. Si bien, como parte del mecanismo de filtrado, los niños de ambos grupos de edad eligieron verbos de fase, de desplazamiento y de cognición para representar los eventos presentados en la historia de ranas, en algunos casos, empaquetaron los eventos mediante formas verbales distintas, como es el caso del uso del presente histórico en los niños de nueve años. En ambos grupos de edad, empaquetaron los eventos de la complicación de la historia mediante el uso de formas verbales imperfectivas para cohesionar entre sí los distintos acontecimientos y presentarlos encaminados a una meta jerárquica. En ambos grupos de edad, el uso de estas formas verbales en el contexto narrativo nos mostró que si bien la conceptualización de los acontecimientos de la historia es dada en ambos grupos de edad, no se cuentan en ambas edades con los mismos recursos lingüísticos. Finalmente también hay distintas preferencias por edad en el uso de recursos lingüísticos.

## Capítulo 2

# El Desarrollo Cognitivo, Comunicativo y Lingüístico en La Infancia

(...) es extraordinario el hecho que no existe nadie tan estúpido, ni siquiera los idiotas, que no pueda juntar diferentes palabras para formar con ellas un enunciado que exprese su pensamiento; mientras que por otro lado, no existe ningún otro animal, por perfecto que sea, o por propicio que sea el ambiente en que se encuentre, que pueda hacer lo mismo (Descartes, 1955: 116)

### 2.1 Introducción

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar, en primer lugar, un panorama de las perspectivas teóricas más relevantes sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, con este propósito, ofrecemos en primera instancia una mirada a los dos pilares de las teorías sobre adquisición lingüística: el Racionalismo y el Empirismo pues de estas dos vertientes surgirán nuevas propuestas en torno al tema como son el innatismo y el cognitivismo (o interaccionismo), principalmente. Si bien a partir de estas dos posturas surgen muchas propuestas teóricas, éstas se caracterizan por la discusión acerca de cómo adquirimos el lenguaje, esto es, si se trata de una capacidad innata o si es adquirido a través del contacto social. Estas dos grandes posturas son de gran importancia, pues han sido el sustento de las más recientes investigaciones sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, incluyendo la presente investigación. Como podrán leer en líneas posteriores, ambas posturas sustentan esta investigación, principalmente, la postura cognitivista que enfatiza la importancia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, en este capítulo se presenta un breve resumen sobre las distintas etapas de adquisición lingüística en la infancia junto con algunas investigaciones y teorías en torno a estas

etapas. La finalidad de presentar estas etapas y teorías es comprender los mecanismos que un hablante lleva a cabo al adquirir la lengua, los cuales se relacionan con el desarrollo cognoscitivo. Es decir, los estudios demuestran que a ciertas edades los niños han adquirido determinada cantidad de palabras, desarrollado determinadas reglas sintácticas, semánticas, etc. De acuerdo con esto, nosotros veremos más adelante, tanto en este capítulo como en el análisis de los datos, cómo los niños pueden procesar cognitivamente mucha de la información del mundo aún cuando sus recursos lingüísticos son todavía limitados. En consecuencia, recurren a utilizar una misma forma lingüística para más de una función o de un significado del modelo lingüístico del adulto: es decir, suplen la ausencia de una forma verbal con otra ya conocida. Con esta finalidad, se explica el desarrollo lingüístico del niño desde las etapas más tempranas, esto es, a partir de sus primeras palabras para finalizar con la etapa escolar, en donde el niño recibe instrucción explícita sobre conocimientos gramaticales, y perfeccionará sus conocimientos y habilidades lingüísticas y comunicativas. Ya en la etapa escolar, los niños poseen una variedad de recursos lingüísticos para elegir representar la información de distintas maneras. Si bien, el lenguaje infantil tiene sus propias reglas y mecanismos que por una parte difieren del modelo adulto, por otro, se basan en éste. Por esta razón, algunos autores han propuesto distintas teorías que explican el lenguaje del niño con reglas propias que difieren del lenguaje adulto. Sin embargo esta investigación no busca describir únicamente el lenguaje infantil, sino que, explica el desarrollo lingüístico del niño con base a lo que debe alcanzar, tomando en cuenta los modelos adultos. Con esta finalidad, son explicados los conceptos de competencia lingüística, competencia comunicativa, actuación, filtrado y empaquetamiento. Estos conceptos son fundamentales para esta investigación pues nos mostrarán el desarrollo cognitivo y lingüístico en las distintas etapas de desarrollo aquí estudiadas. Es decir, veremos qué información procesan de la herramienta de elicitación y cuáles son los recursos lingüísticos que utilizan para referirse a esta información. A menor edad habrá menos recursos

lingüísticos que serán sustituidos por la extensión de alguna forma lingüística, por el contrario, a mayor edad habrá mayor variedad de recursos lingüísticos debido en gran parte a la influencia de la escuela.

## 2.2 Propuestas Teóricas en Torno a la Adquisición del Lenguaje

No es nada nuevo afirmar que todos los seres humanos nos comunicamos a través del lenguaje; es lógico pensar que se trata de una capacidad innata especie- específica tal como lo afirma Chomsky (1970), esto tiene, como base común, que la gran mayoría de los niños aprende a hablar, sin dificultad alguna, en períodos de tiempo similares.

El aprendizaje del habla es un tema que ha fascinado a muchos estudiosos de otros siglos; Herodoto, en un escrito del siglo V (a.C.) relata una investigación realizada por el rey egipcio Psamético, en años anteriores al año 610, el experimento revela la importancia del problema del aprendizaje del habla y la creencia que el conocimiento del origen del lenguaje podría esclarecer los problemas de la naturaleza humana, San Agustín (1983) , por otra parte, recordó su propio proceso de adquisición del lenguaje en el libro I de *Las confesiones*; la naturaleza del aprendizaje y el uso del lenguaje fueron parte del gran debate filosófico entre racionalismo y empirismo ( siglos XVII y XVIII).

Es hasta el siglo XVIII cuando se realizan los estudios empíricos sobre la adquisición del lenguaje infantil y se empieza a tomar al niño como tema digno de estudio. Algunos de estos estudiosos fueron: Dietrich Tiedemann (1787) en su diario de la conducta del infante, y Charles Darwin (1877) quien estudió a su propio hijo. Actualmente los estudios sobre la adquisición del lenguaje en los niños ha crecido considerablemente; el desarrollo del lenguaje, es un elemento decisivo en el estudio del desarrollo humano y el éxito de las teorías de éste, depende de la efectividad de la explicación del lenguaje.

Como se mencionó en líneas anteriores, tradicionalmente, han existido dos posiciones divergentes frente al problema de la conducta lingüística del ser humano; en un extremo se encuentran los empiristas que sostienen que ninguna estructura es innata, que el lenguaje se aprende únicamente por experiencia. En el extremo opuesto, se encuentra la posición racionalista o mentalista, la cual considera que la estructura del lenguaje está, en gran medida, determinada biológicamente. Para esta última postura, la función de la experiencia no es tanto la de enseñar directamente, sino la de activar la capacidad innata, en términos de Chomsky (1970), convertirla en competencia lingüística. Los seguidores de estas dos posturas, difieren radicalmente en dos puntos: si bien, algunos empiristas consideran que parte de la estructura de lenguaje puede ser innata, la mayor parte no lo es; por el contrario, los que se inscriben en el marco del racionalismo, sostienen que la mayor parte de la estructura psicológica del lenguaje, es innata. Los primeros prestan mayor interés a la relación entre el individuo en su medio; los segundos, le dan menor importancia al medio en el cual el individuo se desenvuelve. Para los empíricos, el niño no posee ninguna habilidad especial para aprender el lenguaje, sólo posee habilidades generales para aprender. El lenguaje se induce de la experiencia mediante los mismos procesos que se ocupan de otros aspectos del desarrollo mental<sup>18</sup>, por el contrario, los racionalistas opinan que el ser humano posee una facultad especial para aprender el lenguaje.

La primera aproximación que está directamente relacionada con la postura racionalista es la Teoría Innatista propuesta por Chomsky (1970). Para él, el lenguaje es una capacidad innata especie-específica, es decir, el hombre nace con ella, está genéticamente determinado por ésta y es exclusiva del ser humano. Para Chomsky, todo ser humano posee en su cerebro una estructura sintáctica predeterminada. Con estos presupuestos teóricos elaboró la Gramática Generativa Transformacional cuya ventaja fue, que además de describir la Estructura Constituyente de una

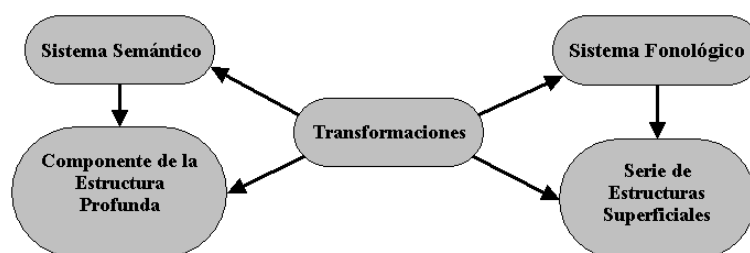
---

<sup>18</sup> Piaget, al cual explico más adelante, considera que el desarrollo del lenguaje es un subproducto del desarrollo de las demás maduraciones cognitivas, los conductistas, consideran que la conducta humana no difiere de las demás conductas.

frase (Estructura Superficial) al igual que lo hacían las Gramáticas Sintagmáticas, describió otro nivel de estructura de la frase, llamada Estructura Subyacente o Estructura Profunda. Según la Gramática Transformacional, todas las oraciones poseen una Estructura Profunda y una Estructura Superficial, las cuales no son necesariamente idénticas; es la Estructura Profunda lo que determina el significado de una oración.

La Gramática Transformacional consta de tres componentes: la Estructura Profunda (subyacente o de base), que nos da la serie de estructuras profundas, el Componente Transformacional que está constituido por una serie de reglas de transformación, y un tercer componente que consta de Estructuras superficiales a las cuales se llega mediante las Reglas de Transformación. Chomsky define a la Gramática Generativa como un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones. El diagrama de esta gramática es el siguiente:

*Figura 2.1: Diagrama de Gramática Transformacional*



Según este esquema, el núcleo central es el componente sintáctico (transformaciones), pues especifica, para cada oración, la estructura subyacente que determina su interpretación semántica y una estructura patente que determina su interpretación fonética. El componente sintáctico debe generar una estructura latente y otra patente para cada oración e interrelacionarlas. Asimismo, el diagrama señala que el componente de estructura profunda está unido al sistema semántico de la

lengua: las reglas específicas para combinar el significado de cada palabra y así integrar el significado de la oración. De igual modo, la estructura superficial es un factor esencial para determinar tanto los sonidos que componen una oración como el sonido de cada palabra. El diagrama señala que en el sistema fonológico lo importante es la estructura superficial; el sistema fonológico consta de las reglas que determinan la pronunciación de la oración como también el acento y la entonación. Cuando son requeridas varias transformaciones, las estructuras formadas entre la estructura superficial y la estructura profunda se llaman estructuras intermedias.

La Gramática Generativa pretende especificar lo que un hablante sabe efectivamente y no lo que diga acerca de su conocimiento, la gramática generativa trata de caracterizar el conocimiento de la lengua que proporciona la base para el uso real de la lengua por un hablante- oyente; las gramáticas generativas buscan describir la competencia.

La Gramática Generativa es de gran importancia para el desarrollo de teorías sobre la adquisición del lenguaje porque al dar cuenta de las estructuras de la frase y de sus reglas de transformación desarrolló una teoría de universales lingüísticos que sirvió de sustento a las teorías innatistas que consideran al lenguaje como una capacidad especie- específica. Los seguidores de esta corriente, consideran que el niño construye una Gramática Transformacional en los datos que posee para poder dar cuenta de ellos. McNeil (1970) supone que el conocimiento de universales lingüísticos<sup>19</sup> desempeña un papel importante pues dichos universales lingüísticos existen porque los niños pueden aprender todas las lenguas; cada generación recrea el lenguaje, y al hacerlo, los niños le imponen rasgos que corresponden a sus capacidades innatas.

---

<sup>19</sup> Casi todos los rasgos universales (rasgos comunes a todas las lenguas) son propiedades de la Estructura Profunda: de naturaleza jerárquica donde se encuentran las relaciones gramaticales entre el sujeto y predicado y la posibilidad de formular preguntas, dar órdenes, formular oraciones negativas, etc.

Una Gramática Generativa Transformacional, está, en este sentido, inserta en el marco formalista del estudio lingüístico, pues lo que se contempla es la descripción de fenómeno lingüístico; los formalistas se interesan, principalmente en el estudio de la competencia, por el contrario, los funcionalistas, centran su interés en el estudio de la actuación.<sup>20</sup> Competencia y Actuación son dos términos que introduce Chomsky para explicar el conocimiento que el hablante tiene de su lengua y la manera en que lo utiliza; La Competencia es la habilidad que el hablante tiene de producir y comprender su lengua nativa aunque no sea capaz de articular esta habilidad. La Actuación es el uso que el hablante hace de su conocimiento en una situación concreta. En la Actuación, un hablante puede hacer uso o no de su competencia, de modo que la Actuación, no necesariamente refleja el conocimiento del hablante sobre su propia lengua.<sup>21</sup>

De acuerdo con esto, las aproximaciones lingüísticas que apoyan lo propuesto por Chomsky asumen que el lenguaje tiene una estructura independiente del uso, el lenguaje está compuesto por una serie de reglas que determinan la gramática de una lengua, estas reglas son conocidas por el hablante de manera consciente e inconsciente. Desde estas perspectivas, el niño descubre por sí mismo las regularidades de su propia lengua. Una de las propuestas teóricas basadas en lo propuesto por Chomsky es el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD) que representa un procesador especializado del lenguaje, el cual es una parte del cerebro. El LAD determina las características que son universales a todas las lenguas. Para este enfoque, el medio es solamente un elemento disparador de la maduración lingüística, este elemento disparador de la adquisición del lenguaje se llama INPUT, el lenguaje dirigido al niño por hablantes de su entorno. Con respecto a

---

<sup>20</sup> Los enfoques teóricos que consideran que el lenguaje es el resultado de la interacción con su medio centran sus estudios en el contexto pragmático.

<sup>21</sup> En las emisiones realizadas por el hombre pueden darse lapsus lingue, fatiga o falta de memoria que pueden llevarnos a cometer errores gramaticales sin que esto indique desconocimiento de su propia lengua.

esto, Chomsky habla de una pobreza de estímulo, pues si bien el INPUT es necesario para que el lenguaje comience a desarrollarse, éste no tiene un rol fundamental, pues lo que el adulto provee al niño, está lleno de errores gramaticales; los padres no enseñan gramática de manera explícita al niño y si no fuera gracias a que el niño posee una estructura sintáctica predeterminada, no podría descubrir por sí solo las regularidades de su propia lengua. Además, no todo lo que el niño recibe es importante para su desarrollo lingüístico<sup>22</sup>. El Innatismo está sustentado principalmente en el hecho de que los niños, sin importar raza, condición social o variabilidad en su inteligencia, aprenden a hablar en tiempos similares y de modo similar, su dominio del sistema lingüístico no varía mucho, las diferencias registradas se refieren principalmente a su vocabulario y propensión a hablar, más no en su capacidad para adquirir el lenguaje.

Como contraparte a estas aproximaciones, el Empirismo sostiene que el lenguaje se adquiere por agentes ambientales. Dentro de este marco, encontramos distintos enfoques teóricos tales como el Conductismo y el Cognitivism. El Cognitivism a su vez, se divide en dos vertientes: la interacción lenguaje- cognición, y la interacción lenguaje- sociedad.

La aproximación conductista centra su atención en los aspectos observables del comportamiento lingüístico. Los conductistas no niegan la existencia de mecanismos internos pues reconocen que el comportamiento tiene una base psicológica, sin embargo, ésta tiene un correlato físico. El lenguaje, desde esta perspectiva, está visto como una conducta que no difiere de las demás. Ellos explican al comportamiento lingüístico mediante la conexión entre los estímulos ambientales y la respuesta realizada en el organismo, este proceso es llamado Condicionamiento

---

<sup>22</sup> El tema de “la pobreza del estímulo” ha sido cuestionado por los investigadores que, siguiendo las posturas constructivistas de interaccionismo social, otorgan un papel de importancia fundamental para el desarrollo del lenguaje a los procesos de andamiaje que el adulto realiza en las interacciones con el niño (Montes 1996, 2011), tema que se discutirá a continuación.

Clásico. De esta manera, el infante va modelando su lenguaje a través de los reforzamientos y sanciones del medio que le rodea. El aprendizaje del lenguaje no difiere de cualquier otro tipo de aprendizaje y se da mediante el condicionamiento de conductas apropiadas.

Las aproximaciones cognitivistas, por su parte, integran las aproximaciones lingüísticas y empiristas. Consideran que el curso de la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las habilidades cognitivas están afectados por factores sociales, lingüísticos, biológicos, cognitivos, entre otros. Estas aproximaciones se sitúan principalmente bajo el marco funcionalista. Uno de los autores que es considerado dentro del marco de los cognitivistas es Piaget (1972), quien, al igual que las aproximaciones lingüísticas, considera que las estructuras internas mentales determinan el comportamiento lingüístico, sin embargo difiere de éstas al considerar al lenguaje como una de las varias habilidades que resultan de la maduración cognitiva. Para él, el lenguaje, no es una característica innata separada de las demás. Para Piaget, las estructuras complejas del lenguaje emergen como resultado de la continua interacción entre el funcionamiento cognitivo del niño y del ambiente lingüístico y no lingüístico. Su teoría es conocida con el nombre de Constructivismo.

Una propuesta cognitivista relevante es el enfoque INTERACTIVO SOCIAL cuyo máximo exponente fue el psicólogo ruso Lev Semenovich Vigotsky. Dicha propuesta es importante pues integra algunos de los aspectos teóricos lingüísticos y conductistas. Por un lado, coincide con los lingüistas en que el lenguaje tiene una estructura que lo hace distinto a otros comportamientos, por otro, al igual que los conductistas, enfatiza el rol que el ambiente desempeña en la producción de estructuras lingüísticas. Según los interaccionistas sociales, el niño y su ambiente lingüístico forman un sistema dinámico que requiere una eficiente comunicación en algún punto del desarrollo para mejorar las destrezas lingüísticas del infante. Desde esta perspectiva, la estructura del lenguaje

es negociada y convencionalizada a través de la interacción social. Según Vigotsky (1978), el lenguaje es en primera instancia una herramienta de interacción social que posteriormente se convierte en una herramienta privada. Aquellos que se inscriben en el marco interactivo social, se inscriben al mismo tiempo en el marco funcionalista pues estudian, de igual manera, el contexto en el cual, el lenguaje es adquirido.

Para los interaccionistas sociales, los padres juegan un papel muy importante en el desarrollo lingüístico del niño<sup>23</sup>, Vigotsky, a este respecto introduce el concepto de Zona De Desarrollo Próximo que es el espacio de construcción interactiva entre el adulto y el niño, el cual es modelado por el adulto para guiar al niño en la adquisición y desarrollo del lenguaje<sup>24</sup>, en palabras de Vigotsky:

La distancia entre el desarrollo actual determinable a través de la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial determinable a través de la posibilidad de resolver problemas con la guía de un adulto o de pares más competentes...El nivel de desarrollo actual define funciones que ya han madurado(...).La zona de desarrollo próximo define funciones que aún no han madurado pero que están en proceso de maduración...caracteriza el desarrollo mental de manera prospectiva( Vigotsky 1978, p.p. 86-87)

En pocas palabras, la zona de desarrollo próximo se refiere al nivel del desarrollo a la que el niño puede acceder con la ayuda de otro (el adulto) pero que aún no domina independientemente, y el Andamiaje, término propuesto por Bruner (1984), son los conocimientos que el adulto provee al niño para ayudarlo a construir y reforzar su lenguaje.

---

<sup>23</sup> Se pueden observar dos tipos de mecanismos en el lenguaje que los adultos dirigen a los niños que parecen optimizar la posibilidad de adquirir el lenguaje; por un lado, el adulto simplifica y clarifica su lenguaje para maximizar su comprensión, por otro, el adulto provee instrucción no explícita de formas gramaticales a las producciones lingüísticas infantiles.

<sup>24</sup> Los nuevos seguidores de Vigotsky hablan de una Zona de Construcción de Conocimientos.

Es importante destacar que si bien Chomsky no le da mucha importancia al INPUT pues considera que las emisiones lingüísticas que los padres aportan a sus hijos no poseen una instrucción gramatical explícita, Vigotsky, por el contrario, considera de vital importancia la interacción adulto-niño.

Se puede observar que los distintos enfoques aquí presentados difieren principalmente en el papel que se le otorga al “input” en el proceso de adquisición del lenguaje. Por un lado, las aproximaciones lingüísticas formalistas y los seguidores del innatismo, centran su interés en la competencia del hablante, es decir, lo que importa es el conocimiento innato que el hablante posee de su lengua, no tanto su relación con el medio. Por otro lado, los interaccionistas, así como los lingüistas de corte formalista, si bien parten de los postulados propuestos por Chomsky, le asignan gran importancia al medio en el cual el individuo adquiere la lengua, esto es, su interés principal es estudiar la actuación. En realidad, los distintos enfoques son complementarios y a partir de ellos surgen varias teorías y modelos lingüísticos. Ambos enfoques representan distintos aspectos de estudio de la adquisición del lenguaje, los nativistas (o innatistas) se dedican principalmente a describir la forma del lenguaje, los interaccionistas (o cognitivistas), la relación del lenguaje y su medio.

Otro aspecto que es importante señalar es que los modelos explicativos aquí propuestos están basados en la teoría gramática transformacional propuesta por Chomsky. El papel de éste en la explicación de la adquisición del lenguaje es, por lo tanto, de vital importancia porque describe de manera adecuada el fenómeno del lenguaje, él sentó las bases para la creación de universales lingüísticos que sustentan al nativismo. De igual importancia es la teoría constructivista propuesta por Vigotsky pues no sólo retoma los postulados teóricos de las aproximaciones lingüísticas, sino

que enfatiza el rol que desempeña el medio ambiente en la adquisición del lenguaje. Las propuestas de Chomsky y Vigotsky son en este sentido complementarias, pues es en el INPUT, dónde se realiza la zona de desarrollo próximo propuesta por Vigotsky.

## **2.3 Desarrollo Lingüístico: Etapas De Adquisición Del Lenguaje**

Con el fin de situar y contextualizar el desarrollo verbal y el desarrollo de competencias narrativas dentro del marco del proceso global de adquisición y desarrollo del lenguaje, a continuación delinearé brevemente como se da el proceso de adquisición y las principales etapas del mismo que han sido identificadas por los especialistas.

En el proceso del desarrollo de lenguaje se identifican principalmente dos grandes etapas: la prelingüística y la lingüística, las cuales se hayan divididas por el inicio de la emisión de las primeras palabras (Narbona, 1997). A su vez el desarrollo de lenguaje, implica la adquisición de sus cuatro componentes: el fonológico y el sintáctico, el léxico-semántico y el pragmático. Los componentes fonológico y sintáctico van a depender del código verbal y del idioma implicado. En el desarrollo del componente léxico- semántico se encuentra también, fuertemente involucrado, el desarrollo cognitivo del hablante. Finalmente, el componente pragmático es el que otorga al lenguaje su función social y comunicativa. Todos los componentes se desarrollan independientemente y a un ritmo variable, pero terminan vinculados en una unidad lingüística unitaria.

### **2.3.1 Etapa Prelingüística Y Etapa De Las Primeras Palabras**

De acuerdo con esto, el desarrollo de la adquisición de lenguaje empieza con una etapa prelingüística a partir de los 6 meses cuando el niño manifiesta intencionalidad, pues el niño

descubre que puede transmitir sus deseos a sus interlocutores; hay contacto visual con las personas y objetos. Aparece un balbuceo semejante a emisiones monosilábicas: la melodía pasa a desempeñar no solamente un papel emotivo, sino sobre todo, gramatical ya que utiliza patrones de entonación convencionales para diferentes propósitos (Hernández Pina, 1984) Aunque no todos los lingüistas están de acuerdo en estudiar esta etapa, algunos consideran que el niño cuando balbucea produce sonidos cuyos márgenes acústicos temporales están próximos a los de las sílabas producidas en la lengua adulta (de Boysson-Bardies y Halle, 1994). Así, según Oller (1980), estos sonidos son una aproximación al lenguaje adulto, es decir, mediante estos balbuceos representan una forma de comunicación entre el bebé y el adulto.

Posterior a la etapa prelingüística, surge la etapa de las primeras palabras y sus significados, que ocurre generalmente entre los 10 y los 13 meses. En esta etapa, las primeras palabras corresponden a los nombres de objetos que el niño puede manejar fácilmente y que se encuentran en su entorno familiar. Estas primeras emisiones de una palabra, también llamadas “holofrásticas” son algo más que palabras aisladas aunque en cuanto a su forma están compuestas por una sola palabra; parecen ser esfuerzos por expresar ideas complejas, ideas que en el lenguaje adulto se expresarían mediante oraciones, es decir, corresponden a un enunciado completo. Con base a los estudios que se han hecho, durante esta etapa los niños emplean un mecanismo que parece ser universal a todas las lenguas: extensión del uso de una palabra para referirse a una categoría más amplia que la aceptada por los adultos<sup>25</sup>. Nelson (1973) estudió las primeras quince palabras emitidas por dieciocho niños. Casi todos los niños adquieren un vocabulario de por lo menos cincuenta palabras antes de empezar a juntar dos o más de ellas en construcciones sintácticas y encontró uniformidad en estos primeros vocabularios. Usando una clasificación de seis categorías, encontró que la categoría más frecuente

---

<sup>25</sup> Este aspecto se verá más adelante con algunos de los datos de mi análisis.

era la de nombres generales como *ball* (pelota) o *doggie* (perrito), la siguiente en frecuencia era la de los nombres específicos como *mommy* (mamita). Casi con la misma frecuencia aparecen las palabras de acción como *give* (da) o *byebye* (adiós); menos frecuentes resultaron los modificadores (*red-rojo*) y las palabras personales sociales (*yes-sí, not-no*). Como se puede observar los primeros vocabularios son sumamente selectivos, aquello que es importante para el niño formará parte de su vocabulario, así que es interesante notar también cuales son las palabras que el niño omite pues aunque algunas palabras forman parte de su contexto, no todas son mencionadas como fue el caso por ejemplo de *pants* (pantalones) en el estudio de Nelson., Todo esto indica que el niño sólo emplea aquellas palabras de los objetos que puede manejar fácilmente, el mundo del niño es pequeño por lo que el cambio es importante, sobre todo aquel que es inducido por este mismo, razón por la cual, muchas de las palabras que encontraremos corresponden a palabras para designar los objetos y eventos que se presentan con frecuencia en su vida cotidiana. En un principio el significado de las palabras es distinto en los niños que en los adultos, pues los niños generalizan el significado de una palabra a más contextos de uso del que le corresponden. En muchos casos, no se trata de que el niño no conozca el significado de lo que está diciendo, sino que no posee un vocabulario lo suficientemente amplio para elegir la opción léxica adecuada, sin embargo, como mencioné en líneas anteriores, las palabras que emplean los niños están siempre relacionadas de alguna manera con el significado adulto. A este respecto, Eve Clark (1973) realizó un gran número de estudios en los que explica cómo, en todas las lenguas, los infantes emplean una palabra para referirse a una categoría más amplia que la aceptada por la lengua correspondiente, por ejemplo, la palabra *ball* (pelota) puede usarse para designar rábanos, piedras u otros objetos redondos. La base de la extensión de significado puede ser la forma, como en este caso, o el tamaño, el color o el movimiento. Pero también se puede dar lo contrario, la restricción, en la cual la palabra se usa para un número más limitado de objetos o situaciones. (Dale, 1980). Lo importante es notar cómo el

niño se basa en los recursos lingüísticos que tiene a su disposición para referirse a lo que observa en su mundo. Cuando los recursos lingüísticos son escasos, es de esperarse que las palabras que tiene sirvan para usos múltiples. A medida que va desarrollando diferentes recursos lingüísticos, su uso se irá acoplando con lo que observa en el lenguaje adulto.

### 2.3.2 Desarrollo Léxico

En relación al desarrollo léxico, el niño debe aprender a conectar correctamente secuencias de sonidos (significantes) a un conjunto de situaciones (referentes), debe dominar también otras dimensiones del léxico, tales como las relaciones de inclusión (perro-animal), las relaciones parte/todo (dedo-mano-brazo), las incompatibilidades léxicas (un perro no puede ser a la vez un gato), los diferentes significados de una palabra y las relaciones que mantienen éstos entre sí. Así mismo hay que incluir también los conocimientos sobre la morfología y la categoría gramatical (nombre, verbo, etc.) de cada término.

El niño produce sus primeras palabras entre los 10-13 meses. La expansión del léxico es primero bastante lenta (de 50 a 100 palabras hacia los 18 meses), y más adelante, se acelera progresivamente: 200 palabras hacia los 20 meses, de 400 a 600 hacia los 2 años y 1,500 hacia los 3 años. A partir de los 10 años, se calcula que adquiere ya unas 10,000 palabras nuevas por año (Clark, 1993)

De acuerdo con los análisis, el ritmo de adquisición de las primeras palabras puede variar de un niño a otro. Algunos niños incorporan palabras nuevas siguiendo un ritmo regular, mientras que el ritmo de adquisición de otros niños es irregular (Clark, 1993).

### 2.3.3 Desarrollo Semántico

El desarrollo semántico va ligado al desarrollo léxico pues el niño no aprende las palabras de manera aislada sin conocer su significado: por el contrario, el niño adquiere las palabras y las relaciona con un referente. Este proceso de significación va de la mano con su desarrollo cognoscitivo, es decir, el modo en que el niño concibe y cataloga el mundo. Con respecto al desarrollo semántico de los niños han surgido varias teorías del significado cuya finalidad es dar cuenta de la comprensión del niño sobre las palabras y las expresiones en sus primeras etapas. De acuerdo con esto, algunas teorías se centran en los postulados positivistas, otras en las hipótesis atomísticas, los significados funcionales y finalmente algunas se relacionan con los procesos cognitivos como la del prototipo.

La primera teoría que examinaremos es la Teoría Referencial que consiste en asociar un objeto a cierta estructura fonológica. Para esta postura, el significado de una palabra es su referente, el objeto que se encuentra en el mundo que nos rodea. Si bien este tipo de teoría explica el significado de las palabras, el problema surge cuando nos percatamos de que nuestros procesos de interpretación no se limitan a formar pares entre palabras y objetos; una palabra o expresión puede tener varios referentes. De esta manera, la teoría explica parte del significado en algunos contextos pero no puede dar cuenta de la complejidad del proceso de significación. Al respecto, Lenneberg (1964) menciona “que las palabras son simplemente el marbete de los procesos de categorización, ya que no designan directamente los objetos ni lo que acontece en el mundo, más bien representa la organización cognoscitiva del mundo” (Dale, 2003).

Por el contrario, las Teorías Atómicas afirman que el significado de una palabra está constituido por un conjunto de elementos básicos del significado. Clark (1973) ha formulado una teoría del

desarrollo que llama “Hipótesis De Los Rasgos Semánticos”, la cual estipula que los niños aprenden el significado exacto de las palabras agregando diferentes rasgos semánticos específicos. Esta propuesta de Clark es compatible con el mecanismo universal de la extensión, pues cuando el niño apenas está aprendiendo el significado de las palabra por primera vez, ésta sólo contiene algunos rasgos que los va a extender para referirse a otros objetos que comparten estas características. La teoría es cuestionable cuando se trata de casos de reducción del significado o de las superposición de éstos pues no puede explicar el fenómeno de extensión debido a que los niños no sólo identifican las palabras con los rasgos que le corresponden sino con otras totalmente distintas, que con el tiempo desechan (Dale,2003)

La Teoría Del Núcleo Funcional, propuesta por Nelson en 1974, explica que el niño adquiere sus primeras palabras focalizando atención en las propiedades funcionales de los objetos más que en los atributos de percepción estática de los mismos. Por ejemplo, el niño aprende que *ball* se refiere a objetos que se puede hacer rodar, y entonces extiende la etiqueta *ball* a otros objetos que son perceptiblemente similares (Berko, 1993)

Por último, desde un punto de vista cognitivo, el desarrollo semántico ha sido estudiado desde la Teoría De Los Prototipos, propuesta por Rosch (1973). Esta teoría acepta los principios básicos de las teorías de los rasgos semánticos pero sostiene que el significado es algo más complejo que la suma de sus rasgos, por lo tanto, es necesario ampliar el significado con otras ideas. De esta manera sostiene que los niños adquieren los conceptos centrales para el significado de una palabra basando el concepto en las características y atributos de los “mejores ejemplares” y más tarde reconocen miembros de esa categoría que son distantes de los prototipos más periféricos en el esquema conceptual.

Al estudiar las teorías que tratan de explicar el desarrollo lingüístico infantil, es relevante enfatizar que el contexto y los recursos lingüísticos que utilizan los niños en sus interacciones son factores indispensables en los procesos de significación que llevan a cabo. Esta información contextual permite explicitar las relaciones semánticas que establecen la emisión de sus primeras palabras.

### 2.3.4 Desarrollo Sintáctico

El desarrollo sintáctico podría considerarse como posterior al semántico, el niño debe aprender, en primera instancia, los significados de las palabras para posteriormente comenzar a combinar palabras para formar oraciones, del mismo modo debe aprender las flexiones y reglas gramaticales propias de su lengua. Se considera que se inicia el desarrollo sintáctico propiamente dicho entre los 18 y los 20 meses y un MLU<sup>26</sup> de 1.5 a 2.0 palabras cuando los niños comienzan a construir enunciados de dos palabras. En esta primera etapa, etapa 1, los niños empiezan a formar frases que constan de dos palabras pero aún no utilizan elementos funcionales o relacionales como preposiciones, artículos, nexos, flexiones. Esta etapa es llamada por algunos investigadores la etapa del “lenguaje telegráfico” (Brown, 1981), es así como el lenguaje infantil se caracteriza por su sencillez y creatividad. De acuerdo con Brown, en esta primera etapa, los enunciados de dos palabras emitidos por los niños, expresan relaciones semánticas básicas tales como Denominación, Posesión, Recurrencia, Ausencia, Objeto-Locación, Agente-Acción, Agente-Objeto o Acción-Objeto, entre otras. Se considera, al igual que en el caso de los enunciados holofrásticos, que en estas primeras emisiones se expresa una proposición completa, aunque el verbo no siempre está presente.

---

<sup>26</sup> El MLU (Longitud media del enunciado o expresión) es una medida de productividad lingüística en los niños. Se calcula mediante la recopilación de cien enunciados y dividiendo el número de morfemas por el número de enunciados. A mayo MLU se toma para indicar un mayor nivel de competencia lingüística.

En cuanto a la forma, las principales diferencias entre los enunciados de dos o tres palabras del niño pequeño y los del adulto son de dos tipos: difieren por una parte, en lo que podríamos denominar, las palabras gramaticales (es decir, artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones, adverbios) y la marcación morfológica de inflexión pues estos elementos están generalmente ausentes en el lenguaje del niño, por lo que se le llama “lenguaje telegráfico”. La segunda gran diferencia reside en la marcación sintáctica de las modalidades del discurso que se encuentra reducido o inexistente en los enunciados del niño, lo cual no implica que éste sea incapaz de practicar las principales funciones del lenguaje a nivel elemental (Puyuelo y Rondal, 2003). No obstante, de manera relativamente veloz, el niño adquiere las estructuras básicas de su lengua materna; a los 5 años, su vocabulario le permite hacer frente a las situaciones cotidianas y sus enunciados presentan ya la mayor parte de las construcciones sintácticas usuales.

La etapa II es el desarrollo de las flexiones que comienza con un MLU<sup>27</sup> de 2.0 a 2.5 y se domina totalmente cuando el MLU sobrepasa de 4.0, en términos de edad coincidiría a muy grandes rasgos con el período que va de las 2 a los 2.5 años. En esta etapa el niño posee un vocabulario que excede las 50 palabras, comienza a utilizar las flexiones de las palabras para establecer diferencias de género y número o para establecer relaciones con otros términos. Dentro de esta etapa ocurre un fenómeno muy interesante conocido con el nombre de HIPERREGULARIZACIÓN que consiste en utilizar las mismas flexiones de los verbos regulares para los irregulares lo que muestra que el niño posee ciertos patrones sobre su lengua, dicho fenómeno se presenta a nivel universal como mecanismos que llevan a cabo los niños en el desarrollo del lenguaje lo que apoya la teoría innatista de Chomsky.

---

<sup>27</sup> El MLU o duración media de expresión es una medida de productividad lingüística en los niños. Tradicionalmente se calcula mediante la recopilación de 100 frases dichas por un niño y dividiendo el número de morfemas por el número de emisiones. Un mayor MLU se toma para indicar un mayor nivel de competencia lingüística, de modo que esta medida nos permite asimismo detectar problemas o trastornos del lenguaje.

Las etapas III, IV y V generalmente se desarrollan entre los 3 y 4 años, los niños aprenden las transformaciones gramaticales necesarias para generar las formas adultas, observándose un abandono progresivo de las estructuras elementales del lenguaje infantil. Esta capacidad de transformar determinados tipos de oraciones les permitirá desarrollar las diferentes modalidades de la oración (Etapa III) y formular oraciones declarativas, negativas, interrogativas e imperativas. Los niños de 3 y 4 años usan generalmente los verdaderos imperativos y las órdenes negativas con otros niños, contrario a los adultos que generalmente utilizan formas corteses y respetuosas. Progresivamente, cuando el MLU oscila entre 3.5 y 4 aparecen las primeras construcciones complejas, aparecen primero las cláusulas relativas (Etapa IV), luego empiezan a aparecer las oraciones coordinadas (Etapa V). Pero se necesita más tiempo para que se domine la estructura de estas oraciones.

### 2.3.5 El Desarrollo Verbal

La adquisición y desarrollo de verbos y formas verbales es parte de la adquisición léxica y del desarrollo sintáctico y semántico. En el capítulo siguiente yo hablaré con más detalle sobre algunas de las investigaciones que se han realizado en torno a este tema, sin embargo en este apartado mencionaré las conclusiones generales a las que se han llegado. Bloom, Karin y Hafitz (1980) realizaron un estudio sobre el desarrollo verbal inflexional en el lenguaje infantil y sus resultados mostraron que el Aspecto Verbal se adquiere antes del Tiempo<sup>28</sup>. De acuerdo con los autores, los niños aprenden los verbos como un sistema, esto es, los verbos no son adquiridos en el vocabulario uno por uno y las inflexiones de las palabras dependieron del significado de cada verbo. También encontraron que las inflexiones verbales ocurrían selectivamente con ciertos tipos de verbos, por ejemplo, los verbos de acción que nombran eventos durativos ocurren casi exclusivamente con —

---

<sup>28</sup> En el capítulo anterior, en el apartado 1.2.4 expliqué estos términos, los cuales, se explican con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

*ing.* Esto indica que la frecuencia de las inflexiones en cierta población verbal se debe a que esas inflexiones y esos verbos compartían ciertos valores aspectuales. Por ejemplo, la inflexión - *ing* indica duratividad, pues es equivalente a los morfemas *-ando-iendo* que indican el gerundio en español y que se utilizan, al igual que en la lengua inglesa, con el verbo *estar* en formas perifrásticas. A continuación, muestro dos ejemplos del inglés y el español: Pedro *está corriendo*, y Peter *is running*, como se puede observar en ambos ejemplos, las formas verbales están en cursivas mientras que la inflexión está indicada con letras negritas y el verbo *estar* conjugado está subrayado; las inflexiones indican una acción durativa y no delimitada en el tiempo. Esto nos indica que las palabras y las inflexiones poseen en sí mismas un significado inherente y esto influye en su uso en un contexto discursivo. También notaron que los niños aprenden formas inflexionales como ítems léxicos independientes, lo que nos indica que el uso temprano de las inflexiones da cuenta del aprendizaje léxico, más que gramatical. Si bien el uso selectivo de los diferentes morfemas (o inflexiones) fue determinado en parte por la sintaxis de las oraciones, el uso selectivo de los distintos morfemas fueron ampliamente determinados por el significado aspectual inherente de los verbos individuales. Como se puede notar, el desarrollo léxico y semántico influyen en primera instancia para el desarrollo verbal, es decir, el niño debe poseer en primer lugar, el significado de los ítems verbales para posteriormente usarlos de manera adecuada en un contexto discursivo y mediante las formas gramaticales correctas; el significado influye en la elección de formas gramaticales y en el curso del desarrollo sintáctico. En el capítulo siguiente mostraré más investigaciones que se han realizado en torno al desarrollo verbal, las cuales apoyan la premisa de que el aspecto léxico determina el uso de formas gramaticales en un contexto discursivo.

### **2.3.6 La Competencia Comunicativa Y El desarrollo Del Lenguaje En La Etapa Escolar**

Hemos estudiado distintos enfoques en torno a la adquisición y desarrollo del lenguaje, algunos de estos enfoques proponen que el lenguaje es algo innato ya que cualquier ser humano posee esta

habilidad, para algunos de los defensores de esta postura, el medio o contexto en que el individuo se desarrolla no es tan relevante como la capacidad innata en sí misma. Otras posturas, por el contrario, le dan una gran importancia al medio social, es decir, al uso del lenguaje en contextos reales y apropiados. Si bien Vigotsky (citado en líneas anteriores) señala la importancia de la interacción de los individuos en la adquisición y desarrollo lingüístico, fueron los trabajos de etnografía de la comunicación realizados por Hymes (1972) Labov (1972) y diversos sociolingüistas los que señalaron que el lenguaje debe ser estudiado en su contexto y uso. Estos investigadores parten de la propuesta teórica de Chomsky sobre competencia y actuación pero no comparten su interés en estudiar principalmente la competencia en lugar de la actuación, por el contrario, el interés central será estudiar la actuación lingüística de los individuos en un contexto determinado. Con esta finalidad, Dell Hymes propone una teoría de lenguaje que toma en cuenta tanto el conocimiento tácito de la lengua (competencia) como el uso de este conocimiento en situaciones apropiadas (actuación). De acuerdo con Hymes, el lingüista deberá preocuparse por lo que él llama la “competencia comunicativa” es decir, el conocimiento léxico y gramatical aplicado a un contexto social específico lo que implica que no debemos estudiar la lengua como un sistema autónomo independiente del contexto. Hymes no refuta la competencia lingüística propuesta por Chomsky, por el contrario, la amplía junto con otras habilidades que puede desarrollar el usuario de una lengua, para conformar una competencia comunicativa. Esta competencia es dependiente tanto del conocimiento tácito que toda persona tiene de su lengua nativa como del uso que hace de este conocimiento (conocimiento socio-pragmático) (Hymes, 1972)

Entonces dentro de la competencia comunicativa debemos considerar aquello que es sistemáticamente posible; la lengua como un sistema de reglas abstractas, lo factible cognitivamente, las expresiones lingüísticas como la materialización de los procesos que llevamos a cabo en nuestras formas de conceptualizar y, por último, lo apropiado socio-culturalmente, es decir,

la manera en que nuestras expresiones están reguladas por factores sociales y cómo emerge el lenguaje dentro de estas situaciones. Estas características de la competencia comunicativa se unen cuando hablamos del uso real del lenguaje en situaciones concretas. Al mismo tiempo, se plantea que el proceso de desarrollo del lenguaje tiene que ver no sólo con la adquisición de palabras y estructuras sintácticas sino con la habilidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva en diversos contextos situacionales para realizar distintas funciones de comunicación. Hymes dice:

(...)un niño normal adquiere conocimientos no solamente de qué oraciones son gramaticales sino de cuándo son apropiadas. Adquiere competencia acerca de cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué se puede hablar y con quién, cuándo, dónde, y de qué manera. En resumen, el niño adquiere la posibilidad de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de participar en eventos comunicativos y de evaluar la participación comunicativa de otros (1972, pág. 277).

Por su parte, Shuy y Staton expanden el modelo de Hymes desglosando las diversas habilidades o competencia que subyacen a la competencia comunicativa. El modelo propuesto por ellos abarca tanto la competencia lingüística (conocimiento de fonología, vocabulario, sintaxis y semántica) como competencia sociolingüística (conocimiento de reglas para la interacción oral, habilidades narrativas, conocimiento de funciones del lenguaje y reglas de secuencialidad).

La competencia comunicativa, dentro de este modelo, es la combinación de la competencia lingüística (Las formas del lenguaje) y la competencia sociolingüística (la manera en que el hablante usa el lenguaje para lograr cosas) En este sentido es una combinación de forma y función. (Shuy y Staton, 1982, pág.183).

Según Hymes, el conocimiento gramatical de la lengua nativa no es la única habilidad que tienen los niños, pues ellos también desarrollan competencia comunicativa para darle sentido a las diferentes oraciones en contextos sociales. Esta competencia les permite saber cuándo hablar y cuándo no, dónde, con quién y de qué hablar. Pero para que un niño desarrolle estas habilidades

lingüísticas debe también desarrollar lo que Flavell (2004) denomina “Teoría del Mente”, esto es, el niño debe también desarrollar la habilidad de entender el pensamiento del otro y de comprender sus emociones, esto lo lleva a ser capaz de atribuir estados internos a los demás. Si bien ésta es probablemente una capacidad innata, requiere de una convivencia social para que se desarrolle. La empatía y los juegos donde el niño aprende a distinguir entre realidad y fantasía adquieren un papel muy importante en el desarrollo. Cuando el niño atribuye intencionalidad y causalidad a otra persona, no sólo emplea más recursos léxicos, sino que adquiere mayor competencia comunicativa pues “se pone en los zapatos de otro”. En este sentido, nos damos cuenta que el fenómeno de la vida social está siempre incorporado en el análisis lingüístico, lo que motiva la distribución de formas lingüísticas en distintos contextos discursivos como lo es la narración (herramienta utilizada en este estudio). Con respecto a esto cabe señalar que los hablantes al poseer cierta competencia lingüística y comunicativa realizan los mecanismos denominados Filtrado y Empaquetamiento (Berman y Slobin, 1994) al presentar información de los sucesos del mundo. El filtrado, como ya hemos mencionado, es el mecanismo mediante el cual el hablante selecciona de un conjunto de opciones léxicas las formas gramaticales que más convengan para el contexto discursivo en el cual se encuentre. Una vez seleccionadas estas formas gramaticales, el hablante las agrupa, de manera jerárquica encaminadas a un fin discursivo en particular. A este mecanismo se le conoce con el nombre de Empaquetamiento. Una vez que el hablante ha realizado estos dos procesos, se realiza lo que Chomsky denominó Actuación, es decir, la persona hace uso en ese momento del lenguaje en una situación concreta. Esto significa que no hay una correspondencia estricta entre el lenguaje y los sucesos del mundo. Los sucesos no nos obligan a decir las cosas de cierta manera, el hablante decide cómo presentar los eventos, desde qué perspectiva, a qué objetos o personajes les da prominencia y cómo representa sus acciones de acuerdo con sus intenciones comunicativas o sus habilidades discursivas, por ejemplo, un hablante puede elegir decir “Pedro corre” o “Pedro está

corriendo” para representar un mismo evento, o bien elegir entre decir “Mario pateó el balón” y “El balón fue pateado por Mario”. En cualquiera de estos casos, no sólo las acciones están representadas mediante distintas formas verbales, sino que también cada oración le da prominencia a distintos objetos y personajes. Estas elecciones que el hablante realiza mediante estos mecanismos es lo que Shuy y Staton<sup>29</sup> denominaron con el nombre de competencia sociolingüística.

Ahora bien, el contexto social en el cual, los niños desarrollan habilidades discursivas y comunicativas abarca no sólo el núcleo familiar sino una serie de contextos nuevos como la escuela. Con respecto a esto, estudios de desarrollo de lenguaje han mostrado que las edades de 6 y de 12 años representan dos extremos de una escala temporal en donde el niño logra dominar los elementos y estructuras básicas de su lengua y sobre todo cuando empieza aplicar tales mecanismos dentro de un medio de interacción social, es decir, cuando entra en el lenguaje a través del uso de los demás, esto decir, el núcleo familiar y la escuela. Desde muchas perspectivas, la escuela es crucial debido a que en esta etapa el niño reorganiza sus conocimientos lingüísticos anteriores (Barriga Villanueva, 2001), comienza a aprender un sistema de lecto- escritura que le permite reconocer las diferencias que existen entre la expresión oral y la escrita y emprende el dominio de la capacidad de descontextualización que lo ayuda a ubicar un referente fuera de un contexto inmediato (Ely, 1997). Lo anterior lo lleva a una reflexión sobre su lengua, esto es, se pregunta en torno a lo que dice y escribe con base en el conocimiento lingüístico que va adquiriendo en la escuela (Ely, 1997; Hickmann, 1995) y se comienza a desarrollar la reflexión metalingüística (Montes, 1995).

En los años escolares se observan dos grandes líneas de desarrollo lingüístico:

- Fortalecimiento de la competencia lingüística, reflejada a partir del dominio de una capacidad sintáctica y semántica más fina y compleja.

---

<sup>29</sup> Citados en líneas anteriores.

- Desarrollo de la habilidad para producir y comprender discursos específicos de los cuales se pueden considerar tres grandes géneros: narrativo, argumentativo y descriptivo (Barriga 2001; Beaugrande y / Dressler, 1997; Renkema, 1999; Van Dijk, 1983)

El poder dominar estas habilidades discursivas y lograr un nivel de competencia lingüística más amplio permite al niño comprender, con mayor profundidad relaciones de causalidad, temporalidad o espacialidad y adquirir una mayor conciencia de su interlocutor. En otras palabras y de acuerdo con Shuy y Staton, el niño desarrolla conocimientos de la fonología, sintaxis, semántica y vocabulario de una lengua particular. Adicionalmente, el niño debe adquirir conocimientos que le permitan formular textos organizados, cohesivos y coherentes. Debe desarrollar un conocimiento de los requerimientos macroestructurales, de distintos tipos textuales, por ejemplo, las narrativas. Al mismo tiempo, adquiere habilidades pragmáticas que le permiten participar en distintas interacciones sociales. Así, por ejemplo, la habilidad narrativa está sujeta, en gran medida a las convenciones sociales de una determinada comunidad lingüística.

Como se puede observar, la competencia comunicativa juega un papel muy importante en el desarrollo del lenguaje en la etapa escolar, sin embargo, ésta está presente en el desarrollo lingüístico de un individuo desde la infancia temprana hasta la edad adulta y la zona de desarrollo próximo y el Andamiaje toman un papel importante en el desarrollo de estas habilidades lingüísticas.

En resumen, el niño comienza a desarrollar sus habilidades y competencia comunicativa desde recién nacido en lo que conocemos con el nombre de etapa prelingüística, pero es a partir de la etapa de las primeras palabras que comienza el desarrollo del lenguaje articulado<sup>30</sup> como tal; este

---

<sup>30</sup> Nos referimos a lenguaje articulado cuando nos referimos a la combinación de palabras para formar oraciones y textos, es decir, el uso de palabras o emisiones lingüísticas y no sólo gestos y

desarrollo lingüístico ocurre en todos los niveles de la lengua: léxico, semántico, sintáctico, fonológico y pragmático. El desarrollo del lenguaje se lleva a cabo no sólo por la capacidad innata que tenemos como especie, sino también por la interacción del individuo con su entorno y son los padres los primeros responsables en comenzar el desarrollo lingüístico en el niño. Ciertas habilidades comunicativas están presentes en los niños recién nacidos pero las competencias lingüística y comunicativa se desarrollan a lo largo de nuestra vida y continúan hasta la edad adulta. Es en la escuela donde nosotros desarrollamos principalmente nuestra competencia comunicativa junto con conocimientos fonológicos, sintácticos, semánticos y discursivos que se imparten de manera explícita. Los estudios aquí citados nos muestran por una parte, que el recién nacido aún antes de iniciar sus primeras emisiones lingüísticas muestra ciertos patrones de conducta que nos indican que hay cierta comprensión del lenguaje adulto y que hay ciertas estructuras lingüísticas que están por emerger, aspectos que apoyan el innatismo propuesto por Chomsky. Por otro lado, el lenguaje infantil es creativo y en algunos casos, distinto al lenguaje adulto. Si bien existen distintas teorías que tratan de explicarlo, ninguna lo explica en su totalidad, sólo podemos dar cuenta, nuevamente, de que existen ciertos patrones de desarrollo comunes en todas las lenguas. Tanto en el desarrollo sintáctico como en el desarrollo semántico, notamos que si bien los infantes de todas las lenguas, poseen, grosso modo, las mismas estructuras, reglas y conocimientos lingüísticos que un adulto, se encuentran frente a un proceso de aprendizaje y perfeccionamiento del lenguaje que les permite sustituir la ausencia de formas y significados mediante el fenómeno de la extensión de uso de las palabras a varios contextos. Esta extensión no sería posible si no contaran con patrones y reglas sobre su propia lengua, lo que nos demuestra no sólo que el lenguaje es una facultad innata que se va desarrollando a través del tiempo y el contexto social en que el hablante se desenvuelve, sino también nos permite vislumbrar posibles universales lingüísticos. Es importante dejar claro

que las distintas teorías lingüísticas que ponen de manifiesto la importancia del contexto social en el desarrollo del lenguaje nos explican cómo es el desarrollo del lenguaje en un contexto social adecuado e ideal. Desde luego, sin la Zona de Desarrollo Próximo, sin un adecuado Andamiaje, sin la interacción de otros individuos, la adquisición del lenguaje puede verse empobrecida o nula. Por esta razón en mis datos se estudia a niños de clase media urbana y de edades que corresponden, como se pudo ver en líneas anteriores, a las edades más significativas en torno a la adquisición lingüística. A los tres y cuatro años de edad los niños ya poseen las formas y estructuras gramaticales necesarias para el habla adulta, a los cinco años, además de poseer estas formas y estructuras gramaticales, las han perfeccionado y también producen los sonidos correctamente. Finalmente entre los nueve y diez años de edad los niños adquieren hasta 10000 palabras nuevas por año (Clark, 1993) además, es el contexto escolar lo que les permite crear conciencia y reflexión sobre su propia lengua, desarrollan conocimientos gramaticales y discursivos explícitos, como es el caso del discurso narrativo.

### **2.3.7 El Desarrollo Narrativo**

En el apartado anterior expliqué los conceptos de competencia comunicativa y sociolingüística y la manera en que éstas influyen en el desarrollo del lenguaje en la etapa escolar donde los hablantes se enfrentan con conocimientos explícitos sobre gramática y contexto discursivo. Como parte de esta competencia comunicativa existe otra competencia que conocemos con el nombre de competencia discursiva o textual, la cual consiste en el uso de las habilidades comunicativas y el uso de formas gramaticales para construir un género textual específico como puede ser el género narrativo. El desarrollo de esta competencia se da, como ya se ha mencionado, principalmente en la etapa escolar, sin embargo está presente de manera incipiente desde los dos años de edad y continúa hasta la edad adulta. Las primeras “narraciones” infantiles se caracterizan por presentar algunas

secuencias de eventos que no poseen en su totalidad una coherencia discursiva con respecto a los modelos adultos, sin embargo, estudios realizados en torno al desarrollo narrativo nos muestran que los niños construyen sus narrativas a partir de un esquema o eje argumental, el cual varía de acuerdo al tipo de narrativa (oral, escrita, etc.) Entonces, el desarrollo narrativo forma parte no sólo del desarrollo de formas lingüísticas (Competencia en términos de Chomsky) sino también del desarrollo de la Competencia Comunicativa (el uso de estas formas en una interacción comunicativa), la Competencia Textual (el uso de formas lingüísticas específicas para un texto en particular con una intención comunicativa específica y finalmente, el desarrollo cognitivo del hablante. El niño debe lograr conceptualizar las acciones y eventos que se presentan en el mundo o en un texto y establecer relaciones entre estos, es decir, comprender nociones de causa y efecto, inferencias, implicaciones, y establecer conclusiones. Debe saber delimitar dónde comienza la trama discursiva y dónde termina y establecer la unión de los episodios en el orden adecuado y con una intención discursiva. Una vez que el niño es consciente de los acontecimientos de una historia entonces busca los elementos gramaticales adecuados para generar un discurso con una determinada intención comunicativa. En el capítulo 4 hablaré de esto con mayor detalle y expondré algunas investigaciones que se han realizado en torno al desarrollo de la narrativa infantil.

## 2.4 Sumario

Hemos examinado las distintas perspectivas teóricas en torno a la adquisición del lenguaje y si bien son distintas entre sí se puede concluir que el lenguaje es una capacidad innata que necesita de la interacción social para desarrollarse. El desarrollo del lenguaje es algo que acompaña al ser humano a lo largo de su existencia; no sólo adquiere conocimientos de fonología, sintaxis y semántica, sino que también adquiere conocimientos pragmáticos sobre cuándo, cómo y de qué hablar, adquiere habilidades discursivas y comunicativas para interactuar con los demás en los

contextos adecuados. El desarrollo cognitivo y lingüístico no son algo aislado; no queda duda que el desarrollo cognitivo y lingüístico interactúan en la adquisición del lenguaje. La extensión del significado de una palabra a otras por categorización de rasgos como forma, tamaño o color indica que los niños no sólo no poseen suficientes opciones léxicas en su vocabulario, sino que son los rasgos generales que aprehenden de los objetos los que dominan la categorización y atribución de significados. De esta manera, el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico van casi de la mano. Por otra parte, la extensión de morfemas y formas gramaticales, indica que los niños poseen la suficiente capacidad cognitiva para percibir los acontecimientos que ocurren a su alrededor, sin embargo no poseen aún los suficientes recursos lingüísticos, por el contrario, si el hablante no es capaz de procesar y entender la información del exterior, tampoco podrá verbalizarla mediante estructuras gramaticales, es decir, no podrá llevar a cabo los mecanismos de filtrado y empaquetamiento requeridos para reportar los sucesos del mundo. Si bien, el desarrollo cognoscitivo y el lingüístico interactúan en el aprendizaje y en muchos casos van de la mano, no siempre van a la par. Lo que es indiscutible es que a pesar de las diferencias que existen entre las lenguas, existen patrones de adquisición y desarrollo del lenguaje generales a todas ellas debido a que el desarrollo cognoscitivo es el mismo pues pertenecemos a la misma especie. No obstante, estos patrones generales de desarrollo cognitivo y lingüístico se activan a partir de estímulos a partir del contacto con otros hablantes competentes y de acuerdo a las necesidades y formas de comunicación prevalentes en cada grupo social. Si bien en este capítulo he explicado el desarrollo del lenguaje en términos generales, el capítulo siguiente no sólo definirá al verbo sino que abordará algunos estudios que explican cómo se lleva a cabo la adquisición y desarrollo verbal (tema de esta investigación).

## Capítulo 3

# El Verbo y el Desarrollo Verbal en la Lengua Castellana

### 3.1 Introducción

Dado que mi interés reside en examinar el desarrollo del verbo en el lenguaje infantil, en este capítulo describiré cómo se organizan las formas verbales en la gramática castellana. Esto nos permitirá tener un rango de conocimientos que el niño deberá desarrollar. Con esta finalidad el verbo es examinado tanto desde una perspectiva formal como funcional por lo que se abordan distintas definiciones que van desde las morfológicas y sintácticas hasta las semánticas y funcionales pues no sólo se estudian sus características formales, sino también su uso y función en el contexto discursivo (como por ejemplo los textos narrativos). En este capítulo también se abordan los accidentes gramaticales del verbo como tiempo, modo y aspecto, este último, ha sido motivo de discusión entre los estudiosos de la lengua castellana tal como veremos en el apartado 3.3. Como se mencionó en el marco teórico, y de acuerdo con los fines aquí mencionados, los datos fueron clasificados de acuerdo con la tipología propuesta por la Base de Datos ADESSE<sup>31</sup> de la Universidad de Vigo pues se trata de una clasificación basada en las categorías funcionales de Halliday (1994) adaptada a los verbos en castellano; dicha tipología nos permite catalogar los verbos desde una perspectiva de forma y función pues los define de acuerdo a los contextos en que éstos son utilizados. Para concluir este capítulo se presenta un breve resumen sobre algunas de las

---

<sup>31</sup> La base de datos ADESSE puede consultarse en <http://adesse.uvigo.es/data/>

investigaciones recientes que se han realizado en torno al desarrollo del verbo en español con la finalidad de ofrecer un panorama general sobre nuestro tema de estudio.

### 3.2 Definiciones En Torno Al Concepto Del Verbo

En español las palabras pueden clasificarse según las variaciones formales que presentan, las funciones que desempeñan o por su significado. Cuando nos referimos a las variaciones formales, el verbo será definido con una noción morfológica; utilizamos una definición sintáctica cuando estudiamos la función que tiene el verbo en la oración; finalmente, apelamos a una definición semántica cuando estudiamos el significado verbal. Pero todas estas definiciones pertenecen principalmente al ámbito de la gramática tradicional; en cambio, las propuestas funcionales incluyen nociones de temporalidad, cambio y función discursiva o pragmática para sus definiciones.

En las gramáticas tradicionales, un verbo se define como la categoría gramatical que puede ser asociada con otras categorías (adjetivos, sustantivos, pronombres o adverbios) y que expresa una acción dentro de una oración. El verbo es el núcleo de la oración y se asocia con un sujeto<sup>32</sup> y un objeto directo o indirecto<sup>33</sup> (Gaya, 1969). Por ejemplo:

1.- Y el perro está viendo unas abejas (9MFER, ilustraciones 9y 10)

Sujeto: el perro

Verbo: está viendo

Objeto Directo: unas abejas

2.- Y al niño le pega un ratón. (9FFER, ilustración 10)

---

<sup>32</sup> El sujeto es de quien se habla en la oración o quien ejecuta la acción y puede ser un sustantivo o un pronombre.

<sup>33</sup> Los objetos directo e indirecto son los complementos sobre los cuales recae la acción verbal y están directamente asociados con la transitividad que se estudiará más adelante.

Sujeto: un ratón

Verbo: pega

Objeto Indirecto: el niño

En estos ejemplos, el sujeto es la entidad que realiza la acción y que guarda correspondencia de persona y número con las desinencias del verbo. El objeto directo es el complemento sobre el cual recae directamente la acción verbal y responde a la pregunta ¿Qué?. El objeto indirecto recibe la acción verbal de manera indirecta y responde a la pregunta ¿A quién? O ¿Para quién?. De acuerdo con esto, los verbos pueden ser definidos de acuerdo a su valencia sintáctica, es decir, según su posibilidad para correlacionarse con otros elementos o categorías gramaticales, de este modo, los verbos pueden ser transitivos, intransitivos o ditransitivos.

Los verbos intransitivos son aquellos que se asocian con un sólo argumento: el sujeto. Esto indica que no poseen complementos u objetos. Por ejemplo:

3.- Marta corre

Sujeto: Marta

Verbo intransitivo: corre

CORRER (Marta)<sup>34</sup>

4.- Que se cae el panal de abejas (9MJES, ilustración 11)<sup>35</sup>

Sujeto: El panal de abejas

Verbo: cae

CAER(Panal)

---

<sup>34</sup> Este esquema muestra la estructura argumental asociada con la oración PRED(arg, arg)

<sup>35</sup> Como se puede observar, algunos ejemplos han sido tomados del corpus analizado en esta investigación, otros ejemplos han sido creados por mi misma para los fines de este capítulo.

Los verbos transitivos son aquellos que además del sujeto se combinan con otro componente sintáctico: el objeto directo. Generalmente indican que la acción que realiza el sujeto recae sobre otra entidad. Observemos los ejemplos siguientes:

5.- Marta come un pastel.

Verbo transitivo: come

Objeto directo: un pastel

COMER(Marta, pastel)

6.- Después el perro meció mucho el árbol (9MJES, ilustración 11)

Verbo intransitivo: meció

Objeto directo: el árbol

MECER(Perro, árbol)

Por último, los verbos ditransitivos se caracterizan por la presencia de dos complementos sintácticos: objeto directo y objeto indirecto. Por ejemplo:

7.- Marta cocina un pastel para José.

Verbo ditransitivo: cocina

Objeto directo: un pastel

Objeto indirecto: para José

COCINAR (Marta, pastel, a / para José)

Pero estas definiciones explican únicamente la función del verbo en una oración, es decir, son definiciones sintácticas, a este respecto, Manuel Seco nos presenta una definición tanto sintáctica como morfológica: “Las palabras capaces de funcionar como núcleos del predicado y de recibir cambios acordes con el sujeto (número y persona) y el tiempo del hecho expresado en la oración” (Seco, 1999, p.p. 45)

A estos cambios que sufre la flexión verbal se les llama accidentes gramaticales, los cuales, como veremos más adelante son persona, número, tiempo, modo y aspecto. Observemos los siguientes ejemplos:

8.-Yo camin-é ayer por la tarde.

9.-Ustedes camin-arán mañana temprano.

En los ejemplos 8 y 9, el verbo es el núcleo del predicado porque sin él la oración no tendría un sentido completo y en ambos casos, el verbo *caminar* presenta morfemas<sup>36</sup> que coinciden en género y número con el sujeto: *caminé* indica primera persona y número singular, *caminarán* indica tercera persona del plural. Por otra parte, la forma verbal *caminé* indica una acción ya ocurrida, es decir, tiempo pasado, mientras que, *caminarán* indica una acción por ocurrir, tiempo futuro.

Hasta este momento el verbo ha sido abordado de acuerdo con la función que desempeña en la oración y por las características y cambios morfológicos que presenta, pero esto no es suficiente para terminar de caracterizar al verbo, pues también es necesario referirnos a su significado. El verbo expresa no sólo acciones sino también actitudes, transformaciones y movimientos de seres o cosas. El verbo se refiere a las actividades que realizan o padecen las personas o animales, así como a las situaciones o estados en que éstos se encuentran, los cambios que sufren los objetos y las manifestaciones de los diversos fenómenos de la naturaleza. Y son estos aspectos los que nos llevan a las definiciones semánticas y funcionales que toman en cuenta, no sólo la forma, sino nociones de temporalidad y el contexto de uso.

---

<sup>36</sup> Los morfemas son las unidades mínimas de significado que presenta la palabra, los cuales carecen de significación plena y precisa si son considerados de manera aislada. Los morfemas se dividen en lexemas y gramemas. Los gramemas son las partes variables de la palabra que presentan pequeños cambios de significado, por el contrario, el lexema es la parte permanente de la oración que contiene el significado de la palabra ( o semántica inherente), por ejemplo: la palabra *caminar* indica movimiento y actividad física que permanece en el lexema o raíz *camin*, mientras que los gramemas presentarán variaciones, en este caso de persona, número y tiempo como *camin-ó*, *camin-a*, entre otras.

Para Lyons (1997), un verbo es un ítem léxico que tiene una distribución específica dentro de la cláusula y funciona como elemento principal de los predicados. Los verbos gramaticalizan la temporalidad de modo diverso pues los núcleos oracionales pertenecen a dos subgrupos: situaciones dinámicas y situaciones estativas. Las situaciones dinámicas son aquellas que tienen un lugar específico en el tiempo y no son homogéneas o continuas, es decir, son situaciones claramente delimitadas y pueden estar o no bajo el control de un agente. Por el contrario las situaciones estativas son homogéneas y continuas a lo largo del tiempo y no implican un grado alto de agentividad. En la lingüística tradicional decimos que el agente es el que ejecuta la acción y el paciente el que la recibe<sup>37</sup>, más adelante vemos que la lingüística funcional amplía las nociones de agente y paciente a los roles semánticos de agente, autor, dativo, paciente, beneficiario, experimentador, instrumento, locativo, entre otros<sup>38</sup>, según el grado de agentividad y participación que juegan estos participantes en la oración, por ejemplo: En 9.-“*Pedro pateó la pelota con el pie,*” Pedro es el agente que realiza la acción y la pelota es el paciente que recibe la acción mientras que el pie es el instrumento con que se realiza la acción de *patear*. He presentado a grandes rasgos algunos de los roles participantes en la oración pues como se pudo ver cuando hablamos de transitividad, los roles y complementos ayudan a caracterizar al verbo, sin embargo, el interés central de este capítulo es definir al verbo.

Retomando a Lyons podemos observar que la definición propuesta por él abarca tanto el aspecto sintáctico como el semántico, asimismo, su propuesta toma en cuenta una perspectiva temporal que apunta hacia las propuestas funcionales de las que hablaré a continuación.

---

<sup>37</sup> Tanto agente como paciente son sustantivos o pronombres que designan seres, animales, personas u objetos.

<sup>38</sup> Estos términos presentan a grandes rasgos las mismas características pero varían de acuerdo a las clasificaciones semánticas que han hecho distintos lingüistas ( Desde Vendler, 1967, a Fillmore, 1968, Dowty, 1969 y Halliday, 1994, entre otros)

Las propuestas funcionales convergen en clasificar los verbos con respecto a su estabilidad temporal, de acuerdo con esto, el verbo se define como un Evento. Frawley (1992), define a éste como una relación relativamente temporal en un espacio conceptual, esto es, cualquier tipo de situación o acontecimiento denotado por un predicado. Para Frawley, los núcleos verbales son categorías que ponen en perfil el cambio que se da en los eventos perceptibles mostrando a éstos como no constantes o temporales. Éstos abarcan tanto condiciones de existencia (estar feliz) procesos o desarrollo de procesos (ponerse triste) o acciones o procesos realizados. Los verbos, a diferencia de los sustantivos que son constantes, están ligados directamente con la temporalidad y el cambio, nociones que motivan la clase. La categoría verbal es la función del grado de cambio, la temporalidad relativa o el grado de eventualidad de la acción, proceso o estado que motiva al verbo. Givón (1984) coincide con Frawley al ver la clase verbal motivada por la percepción de estabilidad temporal, para él los verbos se organizan en una escala temporal donde algunos cambios son mínimos para el hablante que los observa. De acuerdo con él:

Verbs tend to code less time-stable experiences , primarily transitory states, events or actions. They made code rapid changes, or processes that may have certain duración, or even relatively more stable states. The verbs cover a certain range from one extreme end of the time-stability scale ( Pág. 64)

Es decir, los verbos tienden a codificar experiencias temporales menos estables, básicamente estados transitorios eventos o acciones. Los verbos cubren un cierto rango desde un extremo final de la escala de estabilidad temporal<sup>39</sup>. Pueden codificar tanto cambios rápidos como procesos que pueden presentar cierta duración o estados relativamente estables.

Tomando en cuenta entonces la noción de estabilidad temporal, los Eventos a su vez se dividen

---

<sup>39</sup> La traducción es mía.

en Estados, Acciones, Procesos, Actividades, Realizaciones o Logros de acuerdo a su permanencia en el tiempo y a su grado de agentividad; esto es, las propuestas funcionales no sólo involucran el factor temporal y el factor cambio para sus definiciones sino que incorporan los conceptos de transitividad y roles temáticos propuestos por la sintaxis, la semántica y la gramática tradicional.

Los Estados son procesos persistentes, estables temporalmente y no involucran cambios, de acuerdo con Givón (1984). Los estados son los verbos más cercanos al sustantivo pues permanecen más estables y constantes en el tiempo por ejemplo: en la oración 12.- “María *es* hermosa”, el verbo *ser* es un estado “el ser hermosa” que permanece estable en el tiempo.

Las Acciones son acciones llevadas a cabo voluntariamente por un sujeto (agente), por ejemplo: 13.- “Pedro *patea* el balón”, en donde la acción de patear es llevada a cabo por el agente “Pedro”. Por el contrario, los Estados están relacionados principalmente con los roles de paciente, beneficiario y autor, es decir, que no realizan voluntariamente una acción, por ejemplo, en la oración 12, María no ejecuta voluntariamente la acción de *ser hermosa*, sino es más bien una cualidad inherente a ella. Por esta razón, muchos de los Estados son representados mediante los verbos copulativos *ser* y *estar* pues estos verbos representan atributos o cualidades del sujeto.

Frawley define al Proceso como una serie de estados agrupados en secuencia para construir un todo, por ejemplo: 14.- “*Llegar* a Roma” o 15.- “La manzana se *putre*”. Un proceso puede ser un acontecimiento desencadenado espontáneamente o causado por una fuerza externa al proceso, como es el caso de *putrir* que ocurre debido a los factores climáticos.

Los procesos pueden dividirse a su vez en Actividades, Realizaciones y Logros. De acuerdo con Vendler (1967) las Actividades son homogéneas a través del tiempo y son procesos no

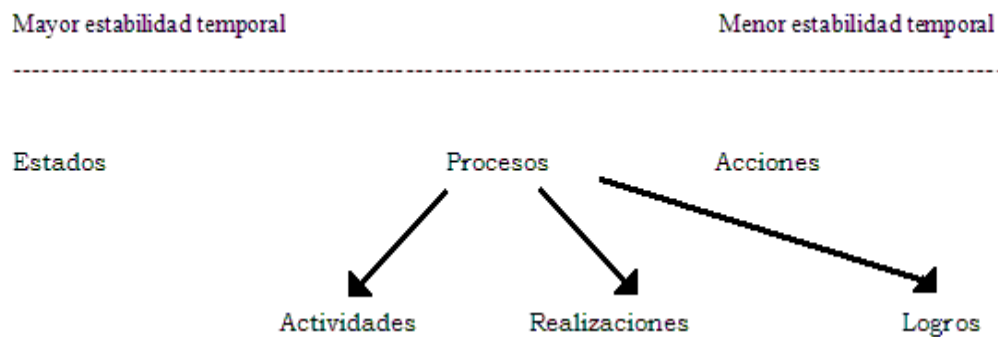
delimitados, por ejemplo: 16.-“Karla está *dibujando*”, 17.-“Marta está *corriendo*”. Por el contrario, las Realizaciones se efectúan en torno a una meta y están delimitadas en el tiempo, por ejemplo:

18.-“Karla está *dibujando un círculo*”

19.-“Marta está *comiendo una manzana*”.

Los Logros por su parte, involucran una corta transición hacia el final de un estado y son instantáneos, por ejemplo: 20.-“*Golpeó* la silla”. Los logros son delimitados, involucran mayores cambios y por ende, poseen menor estabilidad temporal. Como se puede observar, la tipología propuesta por Vendler involucra tanto los participantes (los sustantivos que denotan algún agente o paciente) como las circunstancias (los complementos que siguen al verbo). La tabla de la Figura 3 esquematiza lo señalado en líneas anteriores.

Figura 3.0: Escala de estabilidad temporal



Los núcleos oracionales (o verbos) además de cubrir un espacio en la escala de tiempo, gramaticalizan la temporalidad y se caracterizan por la agrupación, en torno a éstos, de un subsistema gramatical. Este subsistema completa el significado de la clase verbal y se utiliza para señalar tanto información semántica como pragmática. Como veremos más adelante, las categorías que integran este conjunto son el Tiempo, Modo y Aspecto conocidos por la gramática tradicional como accidentes gramaticales, estos son gramaticalizados mediante tres formas distintas: Sufijos,

prefijos o por estar fusionados en un solo morfema como es el caso del castellano. De estos accidentes gramaticales hablaremos en el siguiente apartado.

### 3.3 Los Accidentes Gramaticales Del Verbo

#### 3.3.1 Morfología Verbal: Accidentes Gramaticales, Lexema y Gramema

El verbo es la clase de palabra que presenta mayor número de accidentes gramaticales por medio de su flexión: persona y número, modo, tiempo y aspecto gramatical. Un accidente gramatical es el cambio que sufre la palabra en su estructura y la característica de la flexión verbal es que una desinencia o morfema puede expresar varios accidentes:

21.- Camin-**é**: primera persona, singular, tiempo pretérito, modo indicativo y aspecto perfectivo

22.- Camin- **arás**: segunda persona, singular, tiempo futuro, modo indicativo y aspecto imperfectivo

Como se puede ver en los ejemplos anteriores, es posible distinguir la raíz o lexema que se mantiene invariable (camin) y sólo la desinencia varía para expresar distintos accidentes, a este morfema variable se le llama gramema. Es el gramema el que nos indicará persona, número, tiempo, modo y aspecto gramatical.

#### 3.3.2 Persona y Número

En el cuadro de la Figura 3.1 pueden verse las formas verbales con sus correspondientes pronombres personales de la primera, segunda y tercera persona, ya sean del singular o del plural:

Figura 3.1: Persona y Número

PERSONA	SINGULAR	PLURAL
PRIMERA	Yo camin-o	Nosotros camin-amos
SEGUNDA	Tú camin-as Usted camin-a	Ustedes camin-an Vosotros(as) camin-áis
TERCERA	Él o ella camin-a	Ellos o ellas camin-an

Como se pudo observar en la tabla anterior, los accidentes de persona y número son flexiones verbales cuya única finalidad es concordar con el sujeto (pronombre o sustantivo) que realiza la acción.

### 3.3.3 El Modo

El Modo es el accidente gramatical que demuestra la actitud del hablante frente a aquello que enuncia. En español existen tres modos: Indicativo, Subjuntivo e Imperativo.

El MODO INDICATIVO se utiliza para referir hechos que se presentan como reales, ya sea en el pasado, en el presente o en el futuro, por ejemplo:

23.- Tú *estudias* literatura medieval.

24.- Nosotros *fui*mos a Bombay.

25.- Los concursantes *entregarán* un proyecto.

26.- Y el perro se *escondió* de las abejas. (9MJES, ilustración 14)

27.- Entonces que el niño se *encontró* un búho que lo *asustó* y se *cayó*. (5MALE, ilustración 12)

28.- Entonces el niño se *durmió*. Entonces la rana *escapó* del frasco. (9FDIA, ilustración 2)

El MODO SUBJUNTIVO suele emplearse para expresar hechos o acciones posibles, ya sea de deseo, necesidad, duda, creencia, suposición o temor del hablante, por ejemplo:

- 29.- Nos gustaría que Luis *hablará* en la asamblea.
- 30.- Quiero que todos *asistan* a mi examen.
- 31.- Probablemente no te *convenga* ese matrimonio.
- 32.- Y el pobre perro corrió y corrió para que las abejas no le *picaran*. (5MJES, ilustración 12)
- 33.- El niño se subió a una roca para que ya no le *hiciera* nada el búho. (9MSAU, ilustración 13)

El MODO IMPERATIVO expresa súplica, mandato, petición o ruego; sólo tiene las formas de segunda persona, singular o plural. Por ejemplo:

- 34.- *Cierra* la ventana, por favor.
- 35.- No *fume* en este auditorio.
- 36.- *Empiecen* de nuevo.
- 37.- Entonces dijo: *Cállate* perrito. (5FSAR, ilustración 20).
- 38.- El niño dijo: Ssh, ¡*Cállate!* (9FROS, ilustración 20)
- 39.- Se cayeron los dos en un charco y oyeron algo. El niño le dijo a su perro: ¡*Cállate!* Se asomaron y ahí estaba la rana y su pareja. (9MJES, ilustraciones 17 a 22)

### 3.3.4 El Tiempo

El TIEMPO es una clase déctica (Lyons, 1978) que depende del momento de enunciación para poder distinguir cada situación dentro del marco discursivo. El tiempo, en la gramática, es el accidente gramatical que señala el momento en que se realiza la acción y los tiempos básicos son

Presente, Pasado y Futuro, los cuales se refieren a la localización de eventos extralingüísticos con relación al momento de la enunciación lingüística. Dentro de estos tiempos existen además otros que expresan diversas relaciones o matices temporales que señalan a su vez el aspecto gramatical. Existen distintas nomenclaturas propuestas por diversos especialistas de la lengua, sin embargo, todas se refieren a los mismos tiempos, de modo que en esta investigación, nos basaremos en la tipología propuesta por Emilio Alarcos Llorach (1994), para quienes los tiempos del modo indicativo, subjuntivo e imperativo son los siguientes (Figura 3.2):

*Figura 3.2: Formas Verbales del Modo Indicativo*

<b>SIMPLES</b>	<b>EJEMPLOS</b>
Presente	Amo
Pretérito	Amé
Futuro	Amaré
Copretérito	Amaba
Pospretérito	Amaría
<b>COMPUESTOS</b>	<b>EJEMPLOS</b>
Pretérito perfecto compuesto	He amado
Antepretérito	Hube amado
Futuro perfecto	Habré amado
Antecopretérito	Había amado
Antepospretérito	Habría amado

*Figura 3.3: Formas Verbales del Modo Subjuntivo*

<b>SIMPLES</b>	<b>EJEMPLOS</b>
Presente	Ame
Pretérito	Amara o amase
Futuro	Amare
<b>COMPUESTOS</b>	<b>EJEMPLOS</b>
Pretérito perfecto	Haya amado
Antepretérito	Hubiera o hubiese amado
Futuro perfecto	Hubiere amado

Figura 3.4: Formas Verbales del Modo Imperativo

SIMPLE	EJEMPLO
Presente	Ama (tú)

Las tablas anteriores señalaron que existen verbos compuestos por una sola palabra y otros que requieren más de una palabra, a los primeros se les llama tiempos simples; a los segundos, tiempos compuestos. Los tiempos compuestos se forman con el verbo *haber* conjugado con otro verbo, existen además otras formas compuestas conocidas con el nombre de perífrasis verbal, en donde el verbo auxiliar pierde parte de su significación al estar conjugado con otro verbo, es decir, ambos verbos forman en conjunto una unidad de significado. Las perífrasis verbales, como veremos más adelante, señalan además, distintas relaciones aspectuales. Observe los siguientes enunciados:

40.- Ayer *corrí* con desesperación.

41.- *He corrido* con Laura.

42.- Para mañana *habré corrido* mejor que hoy.

43.- *Estoy corriendo* todas las mañanas para mantenerme en buena forma.

El primer enunciado posee una forma simple que enuncia una acción cuyo fin está dado, pero en las demás oraciones tenemos formas compuestas con matices temporales distintos; el ejemplo 41 indica una acción pasada que se ha repetido en más de una ocasión y que podría ser extendida hacia un tiempo presente, por otro lado, el ejemplo 42 indica una posible acción que se encuentra por ocurrir. Finalmente, el ejemplo 43 indica una acción habitual que incluye pasado y presente. Si bien la primera oración nos muestra una acción delimitada en el tiempo, las demás oraciones representan acciones no delimitadas en el tiempo, pero de esto se hablará con más detalle en la siguiente sección.

### 3.3.5 El Aspecto Gramatical y el Aspecto Léxico

#### Definición De Aspecto

Como ya se mencionó anteriormente, el aspecto es uno de los temas más discutidos actualmente en la lingüística debido a la dificultad de su definición y a las distintas propuestas realizadas, en este sentido, por los estudiosos de la lengua. A diferencia del Tiempo, el Aspecto es una clase que semantiza la composición temporal interna de los núcleos verbales, lo que implica, entre otras cosas, la posición del enunciador ante el discurso (al igual que en el modo) y la caracterización léxica de cada uno de los ítems verbales. Recordemos que las distintas lenguas gramaticalizan el aspecto, el modo y el tiempo mediante tres formas distintas: Sufijos, prefijos o estar fusionados en un solo morfema gramatical o gramema como es el caso del castellano. El hecho de que en la lengua castellana el mismo gramema indique varios accidentes gramaticales ha sido motivo para que no todos los estudiosos de la lengua hicieran una distinción clara entre tiempo y aspecto y se confundieran como una misma cosa.

El ASPECTO constituye entonces, las distintas maneras de constitución temporal interna de una situación (Comrie, 1972), esto es, también expresa tiempo, pero no el tiempo externo que conocemos como Pasado, Presente o Futuro, sino que esta categoría apela a la distribución temporal de los verbos en un espacio conceptual, apela a su delimitación, de modo que una acción puede verse como algo concluido o como algo que se extiende a lo largo del tiempo, por ejemplo:

44.- Carlos *corrió*.

45.- Carlos *estuvo corriendo*.

En ambas oraciones, el verbo se encuentra en tiempo pasado, sin embargo, no expresan con exactitud la misma idea, pues en el ejemplo 44 *corrió* indica una acción delimitada, mientras que la expresión *estuvo corriendo* indica una acción extendida a través el tiempo, es decir, no delimitada. Es a esta diferenciación temporal que conocemos como la constitución interna o Aspecto.

Pero el Aspecto no es tan sencillo de identificar, puesto que puede estar marcado o no en la gramática del español, por esto, distinguimos el ASPECTO GRAMATICAL y el ASPECTO LÉXICO. El ASPECTO GRAMATICAL se expresa mediante la morfología verbal, el orden de las palabras, la repetición de las formas verbales o las perífrasis verbales. El ASPECTO LÉXICO por su parte, es independiente del aspecto sintáctico o morfológico pues está asociado al propio significado del verbo o predicado y se expresa por medios léxicos.

### Aspecto Gramatical

El Aspecto en la lengua castellana se caracteriza por la distinción principal entre Aspecto Perfectivo y Aspecto Imperfectivo. El ASPECTO PERFECTIVO señala acciones delimitadas temporalmente mientras que el ASPECTO IMPERFECTIVO indica acciones no delimitadas temporalmente. Como ejemplo tenemos las formas verbales *brincó/brincaba* que se encuentran en tiempo pasado, sin embargo, la forma *brincó* indica Aspecto Perfectivo pues se refiere a una acción que marca su final, mientras que *brincaba* indica Aspecto Imperfectivo pues no señala ni su inicio ni su término, es decir, no enfoca sus límites temporales.

En español, sólo el pretérito de indicativo marca el aspecto perfectivo, por ejemplo:

46.- El niño *vio* dos ranas. Entonces se *alegró* mucho y *vio* aparte más chiquitas. Entonces el niño se *despidió* de las demás y *corrió* con la rana. Las demás ranas contentas estaban en el tronco. (9FDIA, ilustraciones 22 a 24)

Todas las demás formas verbales (señalados en las tablas 3.2, 3.3 y 3.4) marcan el aspecto imperfectivo. Sin embargo, Perfectivo e Imperfectivo marcan a su vez otras distinciones aspectuales. De acuerdo con Frawley (1992), el Aspecto Perfectivo puede a su vez ser Atético,

Télico, y Puntual. El aspecto Imperfectivo puede a su vez ser Télico o Atélico, Habitual, Incoativo, Progresivo y Prospectivo.

El ASPECTO TÉLICO indica un evento finalizado en torno a una meta, por ejemplo: *Llegó* a Roma la semana pasada. Como podemos observar en este ejemplo, el aspecto télico está representado mediante la forma de pretérito de indicativo.

El ASPECTO ÁTÉLICO es lo contrario al Télico, esto es, los eventos no se dirigen en torno a una meta particular, de acuerdo con esto los eventos Atélicos pueden a su vez ser Perfectivos o Imperfectivos, Progresivos o Incoativos. Por ejemplo: 47.-*Él duerme*. Este ejemplo no sólo denota Aspecto Atélico sino también Imperfectivo y Progresivo, como veremos en las siguientes líneas. Las formas del presente de indicativo denotan aspecto imperfectivo y progresivo. Por lo general los eventos que son télicos suelen ser también perfectivos y puntuales, mientras que los eventos atélicos son por lo regular imperfectivos. No obstante, estas tendencias no constituyen una regla, sino solamente una compatibilidad que está determinada por el significado verbal<sup>40</sup> y el contexto en que los verbos son utilizados<sup>41</sup>.

El ASPECTO PUNTUAL por su parte, indica eventos momentáneos que no tienen duración temporal, por ejemplo:

48.-*Golpeó* la puerta.

49.-Y se *despertó*. No estaba la rana y la empezó a buscar por todos lados y fue a ver afuera y no estaba y estaba muy preocupado. (9FROS, ilustraciones 3 a 6)

En ambos ejemplos se trata de acciones momentáneas que ocurrieron y terminaron de manera instantánea.

---

<sup>40</sup> O Aktionsart, es decir el aspecto léxico, del cual hablaremos posteriormente.

<sup>41</sup> Ya se ha mencionado anteriormente que el contexto discursivo determina o influye en la elección de determinadas formas verbales. Nosotros veremos más adelante ejemplos de esto en el análisis de los datos.

El ASPECTO HABITUAL es representado principalmente con el tiempo Presente y se emplea para expresar acciones que se realizan cotidianamente. Por ejemplo:

50.- *Caminamos* juntos todas las mañanas.

51.- Mi padre *fuma* un cigarro después de cada comida.

El ASPECTO INCOATIVO hace hincapié en el punto inicial de una acción o proceso. El Aspecto Incoativo se representa generalmente mediante formas perifrásticas, por ejemplo:

52.- Y luego el perrito *empezaba a oler* otra vez si tenía la ranita (5FSAR, Ilustración 4)

53.- Y el perrito *empezó a lamer* la cara del niño. (5FSAR, ilustración 7)

54.- Y el niño *empezó a gritar* y el perrito *a buscar*. (9FROS, ilustraciones 8 y 9)

55.- Mi tío *va a trabajar* a los Estados Unidos.

En estos ejemplos nos encontramos con formas perifrásticas, la 52; compuesta por copretérito e infinitivo; la 53 y 54 con pretérito más infinitivo, estos tres ejemplos nos sitúan en una acción que comienza en el pasado y se extiende al tiempo presente. En el último ejemplo, el 55, la forma verbal se encuentra en Futuro Perifrástico y focaliza principalmente el comienzo de la actividad, que el tío “*va*”, “*trabaja*” o “*empezará*” su trabajo en Estados Unidos, al mismo tiempo, la forma verbal también indica que esta actividad se extenderá en el tiempo futuro.

Si bien el Aspecto Incoativo hace hincapié en el inicio de la acción, el ASPECTO PROGRESIVO hace referencia al desarrollo mismo del proceso o acción. Por ejemplo:

56.- Carlos *está trabajando* en la oficina.

57.- Cada semana *estoy progresando* mucho en mis estudios.

58.- El perro *va corriendo* a ver que le pasó. (9MJOR, ilustración 12)

59.- El niño y el perro vieron unas ranas. Se subieron a este (refiriéndose al tronco) *Seguían*

*viendo y viendo* a las ranas. (5MPET, ilustraciones 21, 22 y 23)

En todos estos ejemplos nosotros podemos ver que las formas verbales en cursivas señalan acciones que están trascurriendo o en progreso. En español, el aspecto progresivo se representa con las formas simples de copretérito y pospretérito y con las formas compuestas de perífrasis con gerundio (terminaciones- *ando- endo- iendo*). Otro fenómeno interesante, que veremos con mayor detalle en el capítulo de análisis es que en los niños de menor edad, una manera de marcar una acción progresiva es por medio de la repetición de una forma verbal como es el caso del último ejemplo “*seguían viendo y viendo*”.

Por último el ASPECTO RETROSPECTIVO se sitúa en un momento posterior al evento, es decir, se refiere a eventos que no han ocurrido aún y que están por ocurrir. Para referirse a estas acciones futuras, se emplean las formas de pospretérito, infinitivo, subjuntivo, perífrasis con pretérito e infinitivo y perífrasis con presente e infinitivo. Observemos los siguientes ejemplos:

60.- Aquí el niño se viste rápido para *ir a buscar* a la rana. (9MFER, ilustración 4)

61.- El reno agarró al niño del árbol y se lo *va a llevar*. (9MFER, ilustraciones 15 y 16)

62.- El niño estaba corriendo porque *venía* un búho atrás de él. (9FROS, ilustración 12)

63.- Acá el perro este tiene un frasco en la cabeza y el niño le está gritando para que *regrese*.

(9FFER, ilustración 5)

También las formas no personales de los verbos marcan aspecto gramatical. Llamamos formas no personales a aquellas que no concuerdan en persona y número con el sujeto gramatical y éstas son Infinitivo, Gerundio y Participio.

El INFINITIVO se emplea en castellano para representar los verbos sin conjugar, es decir, sin morfemas flexivos, su terminación es –*ar – er - ir* (por ejemplo: *mirar, correr, reír*). Más adelante en el capítulo de análisis representaré los verbos mediante su forma infinitiva y los llamaré *tipos*

*verbales*, a los verbos o formas conjugadas les llamaré *tokens*<sup>42</sup>. El Infinitivo se utiliza para expresar una acción imperfecta y progresiva que resalta la continuidad del hecho y no su término como se muestra en el siguiente enunciado:

64.- Entonces él que se fue a la calle a *buscar* a su ranita. (SMALE, ilustración 8)

En este enunciado, la forma verbal *buscar* indica una acción continua y no delimitada en el tiempo.

El GERUNDIO expresa una acción durativa, imperfecta y en progreso, es decir, que está transcurriendo al momento de la enunciación. Sus terminaciones son *ando-endo-iendo* (por ejemplo: *llorando, corriendo, yendo*) El gerundio sólo debe emplearse cuando se refiere a una acción simultánea o anterior a la de otro verbo, nunca para expresar una acción posterior a otra. Por ejemplo:

65.- Y acá está el niño y el perro *mirando* a la familia. (9FFER, ilustración 22)

La acción del perro mirando a las ranas es simultánea al hecho de que el niño se encuentre situado en ese mismo lugar. Además ambas situaciones están ocurriendo al momento de la enunciación.

Finalmente, el PARTICIPIO indica una acción pasada y concluida, es decir, denota Aspecto Perfectivo. Sus terminaciones son *-ado- ido- to- so- cho* ( por ejemplo: *llorado, llovido, dicho, impreso*). Por ejemplo:

66.- *Dicho* está, no lo volveré a repetir.

67.- Una vez *pensado*, podrás tomar una decisión.

---

<sup>42</sup> Esta distinción tipo token corresponde a la distinción tipo/ muestra utilizada frecuentemente en estadística. Prefiero utilizar el término *token* para evitar la posible ambigüedad que a veces conlleva el término *muestra*.

### Aspecto Léxico

El Aspecto Gramatical se caracteriza por sus marcas formales: morfemas flexivos y formas perifrásticas; por el contrario el Aspecto Léxico no posee marcas formales pues la raíz verbal posee en sí misma un significado (o semántica) inherente y se expresa por medios léxicos, es decir, mediante los complementos que acompañan al núcleo verbal.

De acuerdo con esto, las tipologías semánticas nos permiten estudiar el Aspecto Léxico pues clasifican a los verbos según su significado, y como han señalado algunos estudios, existe una tendencia a seleccionar una morfología verbal que sea congruente con los rasgos semánticos temporales de las distintas categorías verbales (Bardovi-Harlig, 1998; Bronckart y Sinclair, 1973; Li y Shirai, 2000, entre otros) Así por ejemplo, los puntos de vista perfectivos presentan el evento como una situación terminada y por lo tanto son más compatibles con los eventos télicos. Por otra parte, los puntos de vista imperfectivos son abiertos en su información; presentan solamente una parte de la situación y retienen información acerca del inicio o fin del evento; los puntos de vista imperfectivos son entonces más compatibles con verbos de estado y otras actividades.

Las tipologías semánticas entonces, toman en cuenta tanto el significado como el tipo de situación o contexto, la perspectiva del hablante y los participantes, es decir, el Aspecto Léxico conocido también como *Aktionsart* o Modo de Acción es una categoría que si bien es principalmente semántica, también es en menor medida una categoría sintáctica. De este modo, **Golpear** es un verbo de movimiento y con Aspecto Puntual, la semántica inherente de este verbo la encontramos en su lexema o raíz verbal *-golp-*, ahora bien, la semántica inherente de este verbo puede ser modificada por los complementos verbales, morfemas flexivos o repetición de una forma verbal. Observemos las siguientes oraciones:

68.- Él *golpeó* a su oponente.

69.- El *golpeó y golpeó y golpeó* a su oponente.

70.- El *golpeó insistentemente* a su oponente.

En la oración 68 el verbo *golpeó* indica tiempo pasado y aspecto perfectivo, y es la desinencia-*ió-* la que indica aspecto gramatical. Ahora bien, el contexto en que éste aparece, como era esperado, es el ámbito de una pelea. Sin embargo, sin bien, las dos oraciones siguientes marcan tiempo pasado, señalan aspecto imperfectivo. En la oración 69 el aspecto imperfectivo es señalado mediante la repetición de la forma verbal *golpeó y golpeó y golpeó* que indica un acto reiterativo; en la oración 70 también se expresa un acto reiterativo mediante el complemento *insistentemente*. En la oración 69 también se trata de aspecto gramatical, en la tercera hablamos de aspecto léxico pues el complemento léxico es quien determina el significado del verbo. Lo mismo ocurre por ejemplo con el verbo *quebrar*, cuya semántica inherente indica aspecto puntual, pero si agregan complementos este aspecto se puede modificar, así si digo “*El vidrio se quebró*” denota aspecto puntual, por el contrario, en la oración “*El vidrio se fue quebrando lentamente*” indica aspecto imperfectivo debido al complemento “*lentamente*”.

Las propiedades semánticas de los verbos provienen de la capacidad cognitiva y perceptual humana y se basan en propiedades temporales de duración, dinamicidad y temporalidad, de ahí, la dificultad para establecer las tipologías verbales. Al igual que en el Aspecto Gramatical, el Aspecto Léxico se clasifica en perfectivo e imperfectivo, télico, atélico, progresivo, incoativo y prospectivo principalmente, sin embargo, esta aspectualidad verbal está dada por el significado inherente de los verbos y sus complementos. Es por esta razón que para estudiar Aspecto Léxico se utilizan tipologías verbales semánticas como la de Vendler (citada en líneas anteriores) o la de Halliday que se basa en él. Con esto en mente, a continuación explicaré la tipología semántica de Halliday y la versión adaptada al castellano de la base de datos ADESSE de la Universidad de Vigo.

### 3.4 Las Categorías de Halliday y la Base de Datos ADESSE

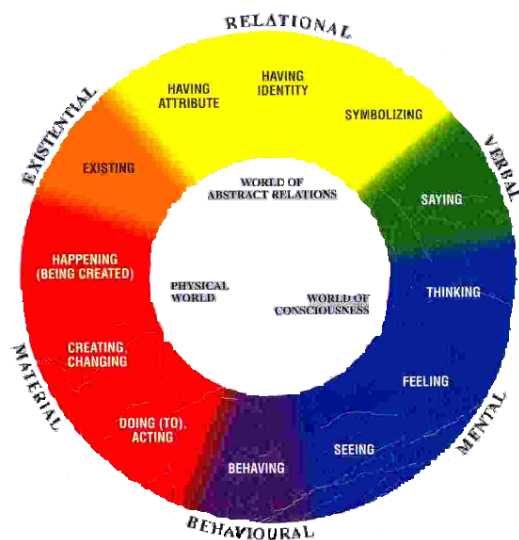
#### 3.4.1 Halliday Y La Gramática Sistémica Funcional

La aportación de M. A. K. Halliday ha sido orientar los estudios lingüísticos a lo social pues considera que la tarea principal de la lingüística es explicar el papel que la lengua desempeña dentro de una cultura y en un mundo social. Con esta finalidad, la Gramática Sistémico Funcional adopta nuevas perspectivas para el estudio del lenguaje tomando como base las nociones de la gramática tradicional (como sujeto, verbo, adverbio, entre otras clases de palabras) pero en función del contexto social y discursivo. Para Halliday, el lenguaje es un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales a partir de la idea que toda significación está determinada por el contexto dentro del cual se realiza un discurso. Por esta razón, para este estudio, siguiendo a Halliday, los verbos son analizados de acuerdo a su uso dentro del discurso dado (en este caso, discurso narrativo). Si bien este lingüista, como mencioné en líneas anteriores, desarrolla toda una gramática sistémica, nosotros nos ocuparemos para esta investigación únicamente del estudio de los procesos verbales.

Para la evaluación de los procesos (verbos según la gramática castellana) en un texto de cualquier tipo, ha de considerarse, en primer término, que existe una distinción básica entre experiencia exterior y experiencia interior. Para la expresión de la experiencia externa se consideran acciones y eventos, cosas que ocurren y personas u otros actores. Si se habla de experiencia interior o interna se agrega un grado de complejidad mayor aunque esto es, en parte, una repetición de la experiencia del mundo que nos rodea matizada con una percepción diferenciada desde el interior. Esta distinción arroja la primera clasificación básica de los *procesos materiales* (exterior) y *mentales* (interior). Sin embargo, bajo esta dicotomía no se logra una explicación completa de los tipos de procesos que se encuentran en la lengua, por lo que Halliday propone un tercer componente que nombra procesos relacionales por medio de los cuales se puede generalizar o relacionar una

experiencia con otra. Estos tres tipos constituyen los procesos básicos o principales del sistema de transitividad de una lengua. Halliday reproduce su visualización de la organización de los procesos verbales mediante un diagrama circular pues considera que no se pueden reconocer relaciones jerárquicas o elementos prioritarios. En este diagrama circular inserta otros tipos de procesos que surgen a partir de la combinación de los ya nombrados como básicos, así se obtienen procesos tales como: los de *comportamiento* o *conductuales* que representan manifestaciones externas de procesos internos, la manifestación de los *procesos de conciencia* y de *estados fisiológicos*; los *procesos verbales* que son relaciones simbólicas construidas en la conciencia humana y puestas en acto por medio del lenguaje; y los *procesos existenciales* que tienen que ver con la existencia y que reconocen que fenómenos de todo tipo “son”, existen, ocurren como se muestra en el siguiente diagrama:

Figura 3.5 Procesos Verbales



Ser: mundo de las relaciones abstractas  
 Hacer: Mundo físico  
 Sentir: Mundo de la conciencia

Por medio de colores primarios expresa los procesos básicos.

Comportamiento, Verbal y existencial son procesos secundarios como los colores con los que se relacionan en este cuadro.

De acuerdo con el diagrama anterior, la Figura 3.6 describirá con mayor detalle los tipos de procesos que propone Halliday. Se observa que la Gramática Sistemico Funcional es de gran utilidad para estudiar los textos desde sus unidades básicas de acuerdo con un contexto social, debido a esto, la Gramática Sistemico Funcional ha sido estudiada y empleada en variados estudios lingüísticos, tal es el caso de la Base de Datos Adesse que amplía la propuesta de Halliday a verbos de la lengua Castellana como veremos a continuación.

### 3.4.2 La Base De Datos Adesse

La base de datos experimental ADESSE (alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos del español) es una base de datos en construcción que consiste en etiquetar semánticamente los constituyentes clausales argumentales de la BDS<sup>43</sup> (Base de Datos Sintácticos del Español Actual) estableciendo relaciones de identidad entre los mismos constituyentes en diferentes esquemas sintácticos. Su finalidad es el estudio de las correlaciones entre las funciones semánticas y las funciones sintácticas (o entre esquemas sintácticos y esquemas semánticos) en el nivel de las estructuras clausales asociadas con unidades verbales específicas, con grupos determinados de verbos o, en la perspectiva más amplia posible, con carácter general en español. Para su clasificación, parte de los seis tipos de procesos verbales que presenta Halliday, para luego a establecer subclasificaciones.

---

<sup>43</sup> La BDS fue elaborada por un equipo de la Universidad de Santiago de Compostela dirigida por Guillermo Rojo y con la participación de algunos miembros de la Universidad de Vigo. Contiene información sintáctica argumental de un corpus compuesto por unas 160.000 cláusulas (Rojo:2001). Puede consultarse electrónicamente <http://adesse.uvigo.es>

Figura 3.6 Procesos Verbales y Subclasificaciones

Tipo de proceso		Descripción	Participantes asociados	Otros Participantes
Material	Suceso	Expresan la idea de que alguna entidad "hace" algo que puede afectar a otra entidad	Agente// Acción//	(manera// instrumento// objetivo// momento// lugar//)
	Dispositivo	Hacer algo a otra entidad.	Agente// Acción// Beneficiario//	(instrumento// objetivo// momento// manera// lugar)
	Creativo.	Hacer que mediante la acción surja una entidad nueva.	Agente// acción// producto//	(destinatario// instrumento// manera// objetivo// momento// lugar)
	Causativo	Hacer que otra entidad haga algo.	Agente// acción// activado// acontecer resultante//	(objetivo// instrumento// manera// momento// lugar)
Mental	De percepción	Un participante dotado de conciencia reconoce un fenómeno a nivel perceptivo	Perceptor// proceso// percepto// manera//	(instrumento// objetivo// momento// lugar)
	De emoción	Implica evaluación, afectividad del participante	Experimentante// proceso// experimentado// manera//	(instrumento// objetivo// momento// lugar)
	De conocimiento	Un participante dotado de conciencia reconoce un fenómeno a nivel cognoscitivo	Cognoscente// proceso// conocido// manera//	(instrumento// objetivo// momento// lugar)
Relacionales	Intensivo	Relación de igualdad entre dos entidades.	Portador// relación// atributo//	(objetivo// momento// lugar)
	Atributivo	X es miembro de una clase A.		
	Intensivo	Relación de igualdad entre dos entidades. A sirve para definir la identidad de X.	Identificado// relación// identificación//	(objetivo// momento// lugar)
	Circunstancial Atributivo	La relación entre dos elementos es de tiempo, manera, causa, etc. El elemento circunstancial es un atributo aplicado a una entidad.	Portador// relación// atributo circunstancial.	(objetivo// momento// lugar)
Relacionales	Circunstancial	La relación entre dos elementos es de tiempo, manera, causa, etc. La circunstancia adopta la forma de una relación entre dos entidades	Identificado// relación// identificación circunstancial.	(objetivo// momento// lugar)
	Identificativo:			
	Poseensivo Atributivo	Espacio pertinente relacional X es atributo posesivo de Y	Portador// relación// atributivo	(objetivo// momento// lugar)
Relacionales	Poseensivo Identificativo	Espacio pertinente relacional X es la identidad posesiva de Y	Identificado// relación// identificación.	(objetivo// momento// lugar)
Conductuales	De comportamiento	Procesos de comportamiento fisiológico y psicológico típicamente humano, el participante se comporta de una manera y es típicamente un ser consciente	Actor// conducta// objetivo	(objetivo// momento// lugar)
Metaverbales	Del decir	Procedimientos de proyección, más relacionado con lo verbal	Reportero// proceso// reportado//	(objetivo// momento// lugar)
	Del pensar	Procedimientos de proyección, más relacionado con lo mental	Pensador// proceso// pensamiento//	(objetivo// momento// lugar)
	Existencia	Representan que algo existe u ocurre	Existente// proceso// circunstancia	(manera// momento// lugar)

Ahora bien, los verbos son etiquetados esperando que las etiquetas adoptadas sean relativamente transparentes desde el punto de vista designativo: Cada clase verbal se correlaciona con una determinada configuración prototípica de funciones semánticas, de modo que a los argumentos de los verbos pertenecientes a la misma clase les serán asignados en principio los papeles semánticos asociados con ésta. Así, por ejemplo, verbos como *sustituir*, *reemplazar*, *relevar* o *suplir* se consideran integrantes de la clase SUSTITUCIÓN, caracterizada por una configuración semántica básica Sustituto<sup>1</sup>-Sustituido<sup>2</sup>, y en algunos casos Causante<sup>0</sup> y Rol<sup>3</sup> (*Aragónés<sup>0</sup> sustituyó a Raúl<sup>2</sup> por Morientes<sup>1</sup> como delantero centro<sup>3</sup>*). Los argumentos de estos verbos, así como los de cualquier otro que incluyamos en la misma clase, serán etiquetados haciendo uso de este inventario.

La finalidad y los presupuestos teóricos básicos que guían al proyecto ADESSE mantienen una perspectiva semántico-conceptual y relacional a la hora de clasificar los verbos del español. De este modo, establecen las clases y subclases verbales identificando las áreas de experiencia o dominios cognitivos conceptualizados primariamente por los verbos, lo que se revela tanto en el núcleo semántico de sus designaciones como en el tipo de relaciones semánticas que mantienen con el verbo y/o entre sí las diferentes entidades actanciales evocadas. Por ejemplo, *decir*, *narrar* o *responder* son asignados a una misma clase verbal (COMUNICACIÓN) porque suponen distintas conceptualizaciones en el interior de una misma área experiencial general; la transferencia de información que está asociada con la participación en el proceso de entidades relacionales del tipo Emisor, Mensaje Receptor, Asunto (*Dijo de Juan que le parecía un buen estudiante*) o Código (*Habló en inglés*). Incluiremos en esta misma clase todos aquellos verbos que remitan a la misma área de experiencia y que, por tanto, se combinen con actantes similares a los citados.

La Figura 3.7 presenta una tabla que contiene las etiquetas semánticas de los verbos agrupadas en macroclases, clases y subclases.

La clasificación contenida en ADESSE se encuentra en un proceso de revisión permanente y continuo proceso de "ajuste" por el análisis de los significados y marcos conceptuales evocados por los verbos concretos contenidos en la BDS y la revisión de clasificaciones semánticas y sintáctico-semánticas anteriores<sup>44</sup>, que se ha ido contrastando con los datos de la BDS con el fin de probar su utilidad. Esto progresivamente ha sido modificado hasta lo que se muestra en la tabla a continuación.

Figura 3.7: Etiquetas Semánticas de los Verbos

MACROCLASE	CLASE	SUBCLASE
<b>PROCESOS MENTALES</b>	SENSACIÓN	volición
	PERCEPCIÓN	
	COGNICIÓN	Conocimiento, creencia, elección
<b>PROCESOS RELACIONALES</b>	ATRIBUCIÓN	Relación, propiedad, denominación
	POSESIÓN	Adquisición, transferencia
<b>PROCESOS MATERIALES</b>	ESPACIO	Desplazamiento, localización, postura-posición, orientación, manera-movimiento, unión
	CAMBIO	Creación, Modificación, destrucción, consumo
	OTROS HECHOS	Meteorología, emisión, contacto, control, uso, sustitución, actividad, competición
	COMPORTAMIENTO	Fisiología, relaciones sociales
<b>PROCESOS DE COMUNICACIÓN</b>	VALORACIÓN	
	MANDATO	
<b>PROCESOS DE EXISTENCIA</b>	FASE	
	TIEMPO	
	VIDA	
<b>PROCESOS DE MODULACIÓN</b>	CAUSATIVO	Inductivo, colaborativo, permisivo, obligatorio
	DISPOSICIÓN	
	ACEPTACIÓN	
	VERBOS DE APOYO	

<sup>44</sup> Entre los trabajos y proyectos de clasificación del léxico verbal en los que se basa ADESSE debemos citar a Halliday (1985), Dixon (1991), Levin (1993), Faber & Mairal (1999), Vázquez, Fernández, Martí (2000), FrameNet y WordNet.

La clasificación de ADESSE, consta de dos niveles básicos en relación jerárquica: la Clase y la Subclase. Los dominios generales de experiencia a los que remiten las Clases, se dividen a su vez en subclases asociadas con marcos conceptuales más concretos, algo que ADESSE considera imprescindible para mantener un alto grado de homogeneidad actancial entre los miembros de cada conjunto de verbos reconocidos. Además, algunas de éstas constituyen en realidad agrupaciones de verbos en un nivel jerárquico inferior. Tal es el caso, por ejemplo de CUIDADO PERSONAL, un grupo de verbos subordinado en este momento a la Subclase MODIFICACIÓN, quienes a su vez, pertenecen a la Clase CAMBIO. Desde el extremo opuesto, algunas clases mantienen también en un nivel más esquemático, cierto grado de semejanza. De este modo nos remitimos a las Macroclases, en parte coincidentes con los seis tipos de procesos descritos por Halliday (1994).

En todas las clases se encuentra una subclase GENERAL. En ocasiones esta subclase es la representante prototípica de la clase y contiene por ello el número mayor de verbos. Es lo que sucede en COMUNICACIÓN, cuyas subclases VALORACIÓN y MANDATO suponen especificaciones de cierto tipo (enjuiciamiento evaluativo e intención de influir en el comportamiento, respectivamente) sobre el contenido general del dominio (la transferencia de información). En la mayoría de clases, en cambio, las subclases pretenden dividir de forma exhaustiva el dominio semántico sin que quepa atribuir a ninguna de ellas un carácter básico. En estos casos la subclase GENERAL se reserva para aquellos verbos de significado más indeterminado en relación al de algunas de las subclases correspondientes. Así, por ejemplo, *pintar* o *cocinar* son verbos generales de CAMBIO puesto que admiten usos de CREACIÓN (*cocinar un plato suculento*) o de MODIFICACIÓN (*cocinar la carne*), de la misma forma que *girar* puede implicar desplazamiento (*la Tierra gira alrededor del Sol*) o no (*la Tierra gira sobre su eje*), sin que en ninguno de estos casos se crea justificado reconocer verbos distintos (Albertuz, 2004).

Como se pudo observar, la Base de Datos ADESSE retoma las clases propuestas por Halliday y las amplía de acuerdo con los verbos castellanos, además, nos proporciona un estudio funcional que toma en cuenta tanto el significado léxico del verbo, como la relación semántica y sintáctica del verbo en la cláusula y finalmente el contexto en que este es utilizado. Las líneas posteriores nos presentarán un breve resumen sobre otros estudios que se han realizado en torno al verbo en español.

### **3.5 Algunos estudios sobre el Desarrollo Verbal en Español**

Anteriormente, los estudios sobre adquisición del lenguaje se habían centrado en el desarrollo fonológico, la adquisición morfosintáctica y el desarrollo léxico. El estudio del desarrollo léxico se centró especialmente en las relaciones nombre-objeto, sin embargo poco se estudió acerca de la adquisición de las acciones, la construcción de los eventos, la conceptualización del espacio y la percepción ante distintas situaciones (Tomasello, Merriman: 1995). Sin embargo, la adquisición de las acciones, la construcción de los eventos, la percepción y la conceptualización del espacio, no sólo están relacionados con enfoques semánticos y funcionales hacia la adquisición verbal, sino que también, dan cuenta del desarrollo cognitivo y comunicativo del niño. Lunn (1985, citada en Lubbers y Maldonado, 2005:153) sostiene la idea de que parte de la labor que enfrenta un niño al adquirir su lengua es la de aprender a conceptualizar las situaciones y eventos; el niño debe aprender cómo las categorías gramaticales pueden ser manipuladas para codificar dichas percepciones y así utilizarlas en un contexto discursivo de manera adecuada.

De acuerdo con esto, Brown (1973, citado en Slobin) realiza una investigación de morfemas gramaticales del inglés y encuentra que es posible definir contextos obligatorios para el uso de morfemas gramaticales, incluyendo contextos para marcadores temporales de aspecto progresivo y

tiempo pasado, a condición de que tales contextos no deban ser dependientes del tópico de la conversación o el carácter de la interacción. Sin embargo, investigadores posteriores encontraron que el tópico de la conversación y el carácter de la interacción sí influyen en los usos de morfemas gramaticales, además, son dependientes al aprender sus significados contextualmente situados.

Por su parte Bybee (1988) realiza otro estudio donde asevera que debido a que las categorías gramaticales se desarrollan diacrónicamente a partir de las entradas léxicas, los morfemas poseen una semántica inherente. Además, Bybee, Perkins y Plag (1994) en su estudio diacrónico y tipológico del desarrollo del tiempo, el aspecto y el modo de 76 lenguas genéticamente diversas, sostienen que tanto los factores internos cognitivos como los externos comunicativos contribuyen al desarrollo de la forma gramatical y del significado, y que éstos están en constante cambio a través del uso de la lengua. De acuerdo con esto, es posible predecir la existencia de una cierta proclividad para la selección de la morfología aspectual y temporal con base en las propiedades semánticas de las categorías verbales y de los complementos verbales aunque dicha percepción depende en gran medida de la percepción del hablante acerca de la ubicación temporal de las situaciones verbales dentro de los eventos narrados, de su participación en estos, y de la relevancia que tenga dicha participación para él en un tiempo real.

Existen otros estudios que han investigado la posibilidad de que el desarrollo y el uso de la morfología verbal tanto en la lengua materna como en la segunda lengua se asocien con el significado inherente de las raíces verbales (Andersen, 1986, 1991, Bardovi-Harlig y Bergström, 1996; Robison, 1990, 1995; Salaberry, 1998, 1999, entre otros). La mayoría de esos estudios han buscado un sustento teórico en las aseveraciones de la “hipótesis del aspecto léxico” (Andersen, 1991) según la cual el desarrollo de la morfología verbal es predecible: los eventos puntuales son los

que primero se marcan en el tiempo pasado con un marcador perfectivo, después los eventos con duración pero con un punto de terminación inherente, seguidos, finalmente, por los eventos que no tienen un punto de terminación inherente. La última clase verbal que aparece con un marcador perfectivo son los verbos de estado. De igual manera, los marcadores imperfectivos se desarrollan más tardíamente y siguen una evolución opuesta a la del perfectivo: aparecen primero con verbos de estado, posteriormente con verbos que no indican un punto de terminación, y así sucesivamente hasta llegar a los verbos puntuales. Se puede aseverar que aunque no se puede confirmar la emergencia de la morfología verbal según etapas categóricas, el efecto del aspecto léxico inherente de los eventos verbales juega un papel importante en el uso y desarrollo de la morfología verbal. Se puede afirmar además, en el caso del contacto entre dos más lenguas, que las estrategias lingüísticas de una lengua pueden afectar la configuración de la expresión del tiempo y aspecto de la otra.

Siguiendo con el estudio de la Hipótesis del Aspecto Léxico, Rafael Salaberry (2005) analiza el uso de la morfología verbal en cuatro estudiantes del español cuya lengua materna es el inglés y les realiza pruebas orales y escritas. Si bien su análisis no respalda la propuesta de la Hipótesis del Aspecto Léxico, una de sus pruebas confirmó algunas de sus aseveraciones, por ejemplo que el uso del pretérito es frecuente con los verbos puntuales, mientras que el uso del imperfecto es más común con los verbos de estado (esto mismo ocurre con el análisis que yo realicé). En cambio, en todas las demás pruebas hubo una preferencia por el uso del pretérito en todas las categorías verbales, lo cual sugiere que los aprendices del español como segunda lengua, por lo menos los angloparlantes, eligen un marcador único de tiempo pasado, independiente de la clase léxico-aspectual de la raíz verbal. Los datos llevan a Salaberry a concluir que la asociación del aspecto léxico de los verbos con la morfología verbal de tiempo pasado es significativa en las etapas más avanzadas del desarrollo de una segunda lengua.

Otro estudio sobre bilingüismo es el de Luisa Alarcón Neve (2005) quien realiza un estudio de caso sobre una niña bilingüe (español- alemán) cuya segunda lengua, al inicio del estudio, está “dormida”. Bajo un enfoque funcionalista, la autora investiga no solamente las estrategias morfológicas sino también sintácticas y léxico semánticas que la niña emplea para la marcación temporal en el discurso narrativo. Con el propósito de observar la manera en que su lengua “dormida” podía ser reactivada, se sometió a la niña a dos situaciones experimentales: 1) un contacto sistemático con la lectura oral de cuentos infantiles en ambas lenguas, y 2) una reactivación de convivencias cotidianas con nativo hablantes del alemán. La niña cambió sus estrategias narrativas en ambas lenguas; en un inicio mostró una preferencia por la morfología del pasado para narrar en español; después de las fases experimentales empleó el tiempo presente con especificaciones adverbiales futuras o pasadas, estrategia que es dominante en el alemán. Alarcón Neve concluye que conforme iba emergiendo la lengua “dormida”, su producción en la primera lengua se iba ajustando a una organización narrativa cuyas estrategias le servían para manejar la temporalidad de los eventos narrados de manera similar en la producción de ambas lenguas.

Por último, mencionaremos la investigación de Margaret Lubbers Quesada (2005) citada en su artículo “Perspectivas Aspectuales del Presente y del Imperfecto en Español”. En dicho estudio, la autora analiza la relación entre el aspecto léxico inherente de los verbos y el uso de tres tiempos verbales: el presente, el pretérito y el imperfecto en narraciones escritas sobre eventos y situaciones en el pasado. Lubbers Quesada sostiene que el presente ha sido ignorado en los estudios del aspecto y que su función central en las narraciones de tiempo pasado merece un análisis más profundo.

Los datos tomados para su análisis provienen de narraciones escritas de 19 alumnos universitarios, nativo hablantes del español mexicano. Sus datos revelan un uso importante del presente para describir situaciones verbales en el pasado. Lubbers demuestra que al igual que otros

estudios (Bardovi-Harlig, 1998; Bronckart y Sinclair, 1973 y Li y Shirai, 2000) existe cierta proclividad para la selección de la morfología aspectual y temporal con base en las propiedades semánticas de los verbos. No obstante, asevera que esta selección depende además de otros factores como la percepción del hablante acerca de la ubicación temporal y espacial de las situaciones verbales y la relevancia de dichos eventos para el tiempo actual de la narración. El trabajo además examina el uso de estas flexiones en diferentes tipos de cláusulas así como sus posibles funciones narrativas. El estudio concluye que aunque el presente y el imperfecto coinciden en ciertos patrones sintácticos y comparten propiedades semánticas aspectuales. Sin embargo, sus funciones dentro del hilo discursivo no son las mismas pues presentan perspectivas distintas sobre el dominio conceptual de los eventos y de las situaciones narradas en el pasado.

Los estudios aquí citados, aunque no todos se refieren al desarrollo del lenguaje en niños, igualmente son de gran importancia para ayudarnos a comparar lo que ocurre en diversos tipos de procesos de desarrollo o aprendizaje con lo que ocurre en la adquisición y desarrollo verbal en la infancia. La discusión de la Hipótesis del Aspecto Léxico, aunque sea con datos de adultos, puede, como hemos podido ver, indicar que el aspecto léxico (o semántica verbal) juega un papel muy importante en el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. Estas investigaciones señalan la relación entre los factores comunicativos y cognitivos en el desarrollo y uso de formas verbales. Estos estudios enfatizan la importancia tanto del significado inherente de los verbos como el contexto discursivo del hablante para la elección de distintas formas verbales. En el análisis de mis datos podremos observar como efectivamente la semántica inherente de los verbos y el contexto discursivo juegan un papel importante en la elección de formas verbales (mecanismo que hemos llamado anteriormente con el nombre de filtrado). También veremos cómo esta selección de formas verbales depende también del desarrollo cognitivo y de la competencia lingüística y

comunicativa. Esto se debe a que, como mencioné anteriormente, el niño durante la adquisición de la lengua debe aprender a conceptualizar las situaciones y eventos para codificar dichas percepciones con categorías gramaticales en un contexto discursivo determinado (Lunn, 1985).

### 3.6 Sumario

En este capítulo se habló sobre la complejidad del verbo y los diferentes tipos de definiciones que se han propuesto en torno a este concepto: morfológicas, sintácticas, semántica y funcionales, las cuales, como se vio en líneas anteriores, convergen en varios aspectos. En cualquier caso, sabemos que es la parte más importante de la oración y que presenta más cambios morfológicos en su raíz provocando los accidentes gramaticales de tiempo, modo y aspecto, los cuales aportan a su vez diversos matices de significación a la raíz verbal. Al explicar los accidentes gramaticales se explicó la diferencia entre aspecto léxico y gramatical pues ha sido tema de gran debate en la actualidad y ha venido a replantear muchos de los conceptos que se tenían en la gramática tradicional. Es importante definir al verbo y explicar sus características dentro de la gramática castellana puesto que nos permite tener un rango de conocimientos sobre lo que el niño debe desarrollar para convertirse posteriormente en un adulto competente lingüísticamente y comunicativamente. Como se ha mencionado ya, esto depende en gran medida de su desarrollo cognitivo. Con esta finalidad, presenté algunas de las investigaciones que se han realizado en torno al desarrollo verbal, en particular, las referentes al estudio del aspecto verbal y la controvertida propuesta llamada Hipótesis del Aspecto Léxico que busca vincular los niveles semántico y morfológico para explicar el orden de aparición de morfemas verbales. Finalmente, en este capítulo expongo brevemente los tipos de procesos que Halliday propone en su Teoría Sistemico Funcional de Halliday pues estos son desarrollados con mayor profundidad en la Base de Datos Adesse de la Universidad de Vigo. Dicha base de datos es de gran importancia para este estudio pues es la

herramienta que utilizo para la clasificación de mis datos. En el capítulo siguiente expondré los rasgos que caracterizan la narrativa, en especial, la de *Frog, where are you?* y retomaré algunos conceptos aquí analizados sobre el verbo. Veremos cómo las formas verbales organizan el discurso narrativo y cómo van variando de acuerdo con la competencia comunicativa de los sujetos de estudio.

## Capítulo 4

# El desarrollo De La Narrativa Infantil: Frog, Where are You?

### 4.1 Introducción

En el capítulo 2 expuse distintas perspectivas teóricas en torno al desarrollo del lenguaje que explicaban que el lenguaje, además de ser una condición innata, se desarrollaba a través de la interacción social. De esto se desprenden las nociones de competencia lingüística y competencia comunicativa que estarán presentes en todas las etapas de adquisición y desarrollo del lenguaje. La competencia lingüística (Chomsky, 1970) es entonces, el conocimiento léxico y gramatical que el hablante tiene de su lengua, mientras que la competencia comunicativa es la que propicia el uso de este conocimiento léxico y gramatical aplicado a un contexto social específico (Hymes, 1972), es decir, nuestro conocimiento de las condiciones sociales y pragmáticas que nos permite participar en eventos comunicativos; nuestra habilidad para comunicarnos con nuestros semejantes. De acuerdo con esto, Hymes describe los distintos eventos comunicativos en los que participa un hablante, así como las habilidades y sub-competencias que éste debe desarrollar. Una de estas competencias es la competencia textual(o discursiva), de gran interés para esta investigación debido a que la herramienta de elicitación con la que se trabaja es un texto narrativo, y como tal, el desarrollo verbal dependerá en gran medida del desarrollo narrativo de los sujetos de estudio. Entonces, la competencia discursiva o textual hace referencia a

la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. Esta competencia textual depende entonces, no sólo del desarrollo lingüístico, sino también del desarrollo cognitivo y comunicativo de los hablantes pues además de poseer un conocimiento léxico y gramatical adecuado para la formulación de distintos textos, deben reconocer primero las diferencias estructurales de los textos (informativo, científico, narrativo, etc.), y luego los contextos en que deben ser utilizados. Subyacente a estas habilidades está el hecho de que el hablante debe reconocer el significado global de un texto, es decir, aquello que se quiere comunicar. Entonces, para un niño, la habilidad de narrar supone que adquiera y desarrolle una serie de habilidades discursivas y sociales vinculadas entre sí. En éstas se mezclan la memoria, la creatividad y el conocimiento del mundo en una red de palabras y estructuras donde se conjugan pasado y presente (Barriga, 1992). La capacidad de narrar se desarrolla como parte de un proceso comunicativo integral que debe llevar a la construcción discursiva, relevante y coherente. Desde etapas tempranas (2 y tres años) el niño comienza a realizar intentos por reconstruir y distribuir en su habla lo que acontece en un espacio narrativo: personajes, tiempo, lugares. Es después de un largo proceso de cambios y transformaciones que esta habilidad se consolida (Barriga, 1992). Si bien un hablante comienza a realizar narrativas a partir de los dos años de edad, esta habilidad se desarrolla con la edad y continúa hasta la edad adulta; sin embargo esta habilidad se desarrolla principalmente en la etapa escolar (de los seis a 12 años) cuando el hablante recibe instrucción explícita sobre las convenciones textuales de su comunidad lingüística. Ahora bien, como veremos más adelante en

este capítulo, entre el repertorio léxico que podemos encontrar en un texto narrativo, encontraremos verbos locativos, de desplazamiento y cognitivos, así como formas verbales en tiempo pasado o en presente histórico. Estas formas verbales son utilizadas por los sujetos de estudio de acuerdo a los fines discursivos de las distintas partes que conforman la estructura narrativa y del significado global de la historia. Con esto en mente, en este capítulo defino el término de Narrativa y los elementos que la componen mediante la confrontación y síntesis de distintas perspectivas teóricas. Posterior a esto, propongo un esquema general de la estructura de *Frog, where are you?* para abordar y analizar los datos de acuerdo a los distintos elementos que conforman la historia. Si bien la historia de “Ranas” posee por sí misma una estructura narrativa, no todos los sujetos de estudio comprenden la totalidad de la historia, ni todos emiten textos que contengan todos los elementos que conforman su estructura. El comprender la totalidad de la historia implica que los hablantes establezcan conexiones e inferencias entre los distintos sucesos que la conforman, es decir, el hablante debe tener la suficiente capacidad cognitiva para procesar y unir todos los eventos de la historia. De esta manera, el estudio de los textos producidos por los sujetos de estudio nos permitirá comprender patrones de desarrollo cognitivo en las distintas edades. Con este propósito, presento algunas de las investigaciones que se han realizado con narrativa infantil, pues nos muestran las características pertenecientes a las narraciones infantiles. Finalmente, en la última sección se estudia el uso de verbos en la construcción narrativa, pues como ya he mencionado, el contexto discursivo delimita en gran medida el vocabulario a utilizar.

## 4.2 Sobre El Concepto De Narración

La capacidad de narrar es una habilidad humana general que ha estado presente en todos los pueblos y en todas las culturas, es a través de esta habilidad que nosotros interactuamos con los demás. Como Barthes decía:

(...)el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos(...) (Barthes, 1988, p. 7)

Por esta razón, la narrativa ha sido estudiada por diversas disciplinas como la narratología, la literatura y la lingüística, principalmente, y aunque sus enfoques y métodos de estudio varían, sus definiciones presentan algunos puntos de convergencia<sup>45</sup>. Ya en la antigüedad, Aristóteles había señalado que una narrativa es un contexto limitado que exige un intercambio entre dos partes, ese intercambio resulta del deseo de esas partes hacia la misma historia; las narrativas constan de un inicio, una mitad, un final, una sorpresa y un suspenso. Van Dijk (1983) define la narración como la secuencia de una o más acciones de ciertos actores o de uno o más eventos. Bruner considera al pensamiento narrativo como una de dos formas básicas que tiene el ser humano de organizar su experiencia en el mundo junto al pensamiento paradigmático. Para Bruner la narrativa es un importante instrumento de conocimiento humano, para él hay dos modalidades de funcionamiento cognoscitivo: la paradigmática que se ocupa de causas generales y está dirigida por hipótesis, principios, categorización y su lenguaje está regulado por la no contradicción, la coherencia y referencias verificables. Por el contrario, la modalidad narrativa se basa en la preocupación por condición humana, en un relato deben construirse dos panoramas simultáneamente; el panorama de la acción constituida por el agente, meta, situación o instrumento. El otro panorama es la conciencia; el saber, el pensar, el sentir, lo que interviene en la acción. Por otro lado, dentro del marco de la lingüística, Labov define a la narrativa como una forma básica de

---

<sup>45</sup> Debido a que esta es una investigación sobre desarrollo verbal, el enfoque utilizado será el lingüístico.

expresión oral mediante la cual los hablantes recapitulan eventos y experiencias pasadas de manera tal que el orden de las cláusulas en el texto narrativo recuperan el orden de los sucesos ocurridos (Labov y Waletzky, 1996) En resumen, y de modo general podemos denominar Narración al tipo de discurso generado tanto de forma oral como escrita que recrea un suceso o una serie de sucesos ocurridos en una realidad específica. Está conformado por una progresión de eventos organizados según un esquema que puede constar, por ejemplo, de un inicio, un conflicto y una solución: Tales eventos se sitúan dentro de un espacio y un tiempo dados, y muestran una serie de acciones realizadas por unos actores determinados (Aksu.Koc, 1996, Bamberg, 1987; Berman y Slobin, 1994). Por lo tanto, para hablar de narración, un texto debe presentar acciones encadenadas jerárquicamente hacia una meta: la resolución de un conflicto o complicación. Como ya mencioné, las narraciones pueden ser orales o escritas, literarias o no literarias, pero presentarán, a grandes rasgos, la misma estructura. La sección siguiente explica los elementos que componen a la estructura narrativa y describe la estructura de *Frog, Where Are You?*, la herramienta de elicitación que empleó en esta investigación.

### **4.3 Perspectivas teóricas en la narrativa y la estructura de *Frog, where are you?***

Tal como he mencionado anteriormente, la historia *Frog, Where are you?* consiste en un texto narrativo compuesto por 24 ilustraciones sin texto escrito. De este modo, los textos elaborados por los sujetos de estudio presentarán variaciones pero tendrán a grandes rasgos una misma estructura narrativa. Si bien existen distintos modelos que representan la estructura de un texto narrativo, en este apartado me basaré en Van Dijk en “La Ciencia del Texto” (1970), Labov y Waletzky en su artículo “*Overall Structures of Narrative*” (1967) y Berman y Slobin en su libro “*Relating Events*

in *Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*” (1994) para describir la estructura narrativa de *Frog, Where are you?* con la finalidad de crear mi propio esquema que me permita segmentar los textos para un adecuado análisis de los datos.

En primer lugar me referiré a la *Superestructura* y a la *Macroestructura* del texto narrativo pues de acuerdo con Van Dijk cualquier tipo de texto presenta estos dos aspectos. La *Superestructura* de un texto es la estructura global que caracteriza a un tipo de texto en particular, es decir, la forma o esquema que a éste corresponde, de acuerdo a si éste es un texto narrativo, descriptivo o argumentativo, por ejemplo. De acuerdo con esto, cada tipo textual está compuesto por elementos característicos que lo constituyen como tal. Por el contrario la *Macroestructura* de un texto se refiere al contenido semántico que un determinado texto presenta, independiente de la *Superestructura*. De este modo, el autor nos menciona que existen distintos tipos de textos narrativos pero todos presentan la misma *Superestructura*. Comprender la *Macroestructura* de un texto, así como los componentes de la *Superestructura* dependen no solo del desarrollo cognoscitivo del hablante<sup>46</sup>, sino también del desarrollo de su competencia textual, como mencionábamos en líneas anteriores. Entonces, de acuerdo con Van Dijk, los textos narrativos pueden ser producidos en la comunicación cotidiana y de manera oral, por ejemplo: los chistes, los mitos, cuentos populares, sagas o leyendas. O bien, también hay narraciones literarias como el drama, el cuento y la novela. Todas éstas presentaran la siguiente *Superestructura Narrativa*:

- *Complicación*: Suceso o acción que cumple con el criterio de hacer interesante o llamativa la historia narrada.

---

<sup>46</sup> Por desarrollo cognoscitivo me refiero a la capacidad intelectual de los hablantes de comprender en su totalidad el texto, es decir, si cognitivamente son capaces de identificar el tema central y todos los eventos que componen una historia, así como identificar los rasgos más relevantes de un texto narrativo. También me refiero a la capacidad intelectual de identificar que se trata de un texto narrativo y la finalidad del texto.

- *Resolución*: Es la disolución o desenlace de la complicación.
- *Suceso*: Es la unión de la complicación y la resolución, es decir una acción determinada. Cada suceso tiene lugar en una parte y hora determinados bajo circunstancias particulares.
- *Marco*: Parte del texto narrativo que especifica las circunstancias, lugar y hora en que se lleva a cabo un suceso. Es decir, el Marco indica escenario y tiempo narrativo.
- *Episodio*: El marco y el suceso conforman el episodio. Así, un episodio es una acción o serie de acciones que se llevan a cabo en un lugar y tiempo determinado. El episodio pues está compuesto por la unión de dos o más eventos<sup>47</sup>.
- *Trama*: Es la unión de varios episodios los cuales conforman toda la historia.

A su vez, el autor plantea que existen otros elementos que pueden aparecer en algunos de los textos narrativos. Tales elementos son los siguientes:

- *Evaluación*: Es la opinión, valoración o reacción mental del narrador hacia aquello que relata.
- *Anuncio o epílogo*: Es un elemento que se encuentra al final de la narración y se refiere a las acciones actuales o futuras del hablante u oyente. Un ejemplo de esto es la moraleja en la fábula, la cual consiste en extraer una conclusión del relato.

Finalmente, la *Macroestructura narrativa* de un texto es aquello de lo que trata. En el caso de *Frog, Where are you?* se trata de una historia de un niño que tenía un perro y una rana, una noche que el niño y el perro dormían la rana se escapa del frasco, acción que origina que el niño y el perro

---

<sup>47</sup> Como ya se ha mencionado, de acuerdo con Frawley, un evento es una relación relativamente temporal en un espacio conceptual, noción que coincide con la propuesta de Berman y Slobin cuando dicen que un evento es un cambio de estado o locación con un claro comienzo y un claro final, delimitado espacial y temporalmente. Así por ejemplo, en las ilustraciones 9 y 10 nosotros encontramos el evento en que el niño al asomarse por un agujero es mordido por un topo, sin embargo este evento está encadenado a otros eventos que unidos forman el episodio de la búsqueda de la rana por el bosque. De los episodios que conforman la historia de ranas se hablará más adelante.

busquen a la rana dentro de la casa y en el bosque. La historia termina cuando el niño y el perro encuentran a la rana. A partir de este contenido semántico se podrá inferir la *Macroestructura* textual que incorpora los sucesos básicos de la historia que se desarrolla.

Por otra parte, encontramos algunos puntos de correspondencia en la propuesta de Labov y Waletzky(1996). De acuerdo con ellos, los textos narrativos se dividen en *resumen, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda*.

El *resumen* es un recurso opcional y se inserta al comienzo de la historia, presenta de forma general todos los acontecimientos de la narración. El *inicio* u *orientación* consiste en la presentación de los personajes y de la historia, y del marco temporal y espacial en la que éstos están ubicados. En el cuento de “Ranas”, la *Orientación* se ostenta en la ilustración 1 donde están el niño, el perro y la rana; por la noche, en la recámara del niño. La *complicación* de la historia consiste en una dificultad u obstáculo que se presenta en la historia con el fin de hacerla más interesante; una narración puede tener más de una *complicación*. En la historia de “Ranas” la *complicación* principal comienza en la ilustración 2, cuando la rana se escapa de su frasco mientras el niño y el perro duermen. Este suceso da origen a la búsqueda de la rana dentro de la casa y por el bosque (ilustraciones 3 a 21). En la serie de aventuras que les ocurren al niño y al perro al buscar a la rana, nosotros podemos encontrar a su vez, otras pequeñas complicaciones. El *desenlace o resultado* se da a partir de la ilustración 22 y culmina en la 24, cuando el perro y el niño encuentran a la rana. Otro elemento importante, que de acuerdo con Labov y Waletzky, es un constituyente indispensable de la narrativa, es la *evaluación*<sup>48</sup> que hace el narrador de la historia, pues ésta revela la actitud del narrador hacia la narración. Nosotros encontramos diversos elementos evaluativos a lo largo de los

---

<sup>48</sup> Labov y Waletzky consideran que un texto no es narrativo sino cumple con este elemento, mientras que para Van Dijk este puede o no estar sin que esto afecte a la superestructura textual.

textos producidos por los sujetos de estudio. Tal como menciona Labov, algunas de las evaluaciones son dadas por cláusulas específicas que el hablante ubica en diferentes momentos de su narración, por ejemplo, justamente antes del desenlace (evaluación externa) aunque también pueden ocurrir elementos evaluativos dentro de cláusulas narrativas per se (*evaluación interna*) (Labov y Waletzky, 1996) Sobre este punto, Berman y Slobin han notado que a mayor edad habrá un incremento en el uso de elementos evaluativos; en el caso de los niños de tres años casi no utilizan este tipo de elementos para los cuales se emplea la referencia los procesos mentales y recursos de valoración<sup>49</sup>, en el caso de los niños de cinco y nueve años aunque hay un incremento con respecto a los más pequeños, no se presentan grandes diferencias entre ellos, mientras que en los adultos hay un mayor uso de estos elementos. Todo esto está asociado al desarrollo cognitivo del niño, quien, al encontrarse en periodo de maduración, no logra aún codificar todas las perspectivas que se presentan en la historia de ranas. Por esta razón Berman y Slobin plantean tres momentos claves en la historia de ranas, estos son:

- Estado inicial: (que corresponde al *Marco* en el esquema de vanDijk o a la *Orientación* de Labov) El niño, el perro y la rana se encuentran en la recámara del niño. El niño “posee” a la rana.
- Evento detonante: La pérdida de la rana rompe el estado inicial (el niño es poseedor de la rana)
- Complicación: La búsqueda de la rana.
- Resolución: El niño encuentra a la rana.

Berman y Slobin consideran que para establecer la coherencia global del relato se requiere entonces reconocer la ruptura del estado inicial por el suceso detonador, creando así una situación problema. La búsqueda plantea el intento de resolución del problema, el cual se resuelve al

---

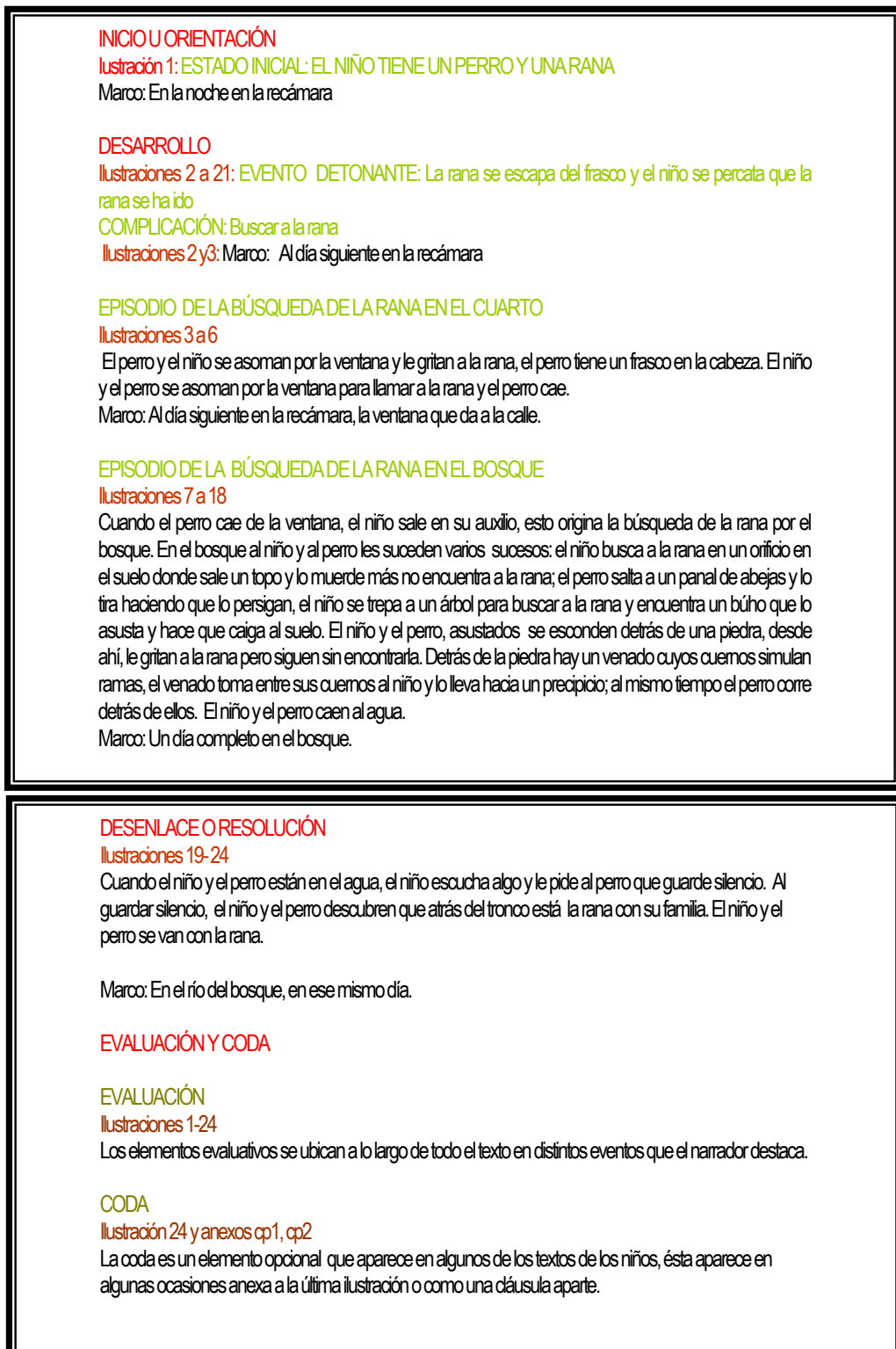
<sup>49</sup> Más adelante, en el nivel léxico, hablaré de este tipo de procesos.

encontrar a la rana, este suceso permite el final de la historia. El hecho de que los niños sean capaces de identificar estos momentos claves de la historia nos muestra el desarrollo cognitivo que estos tienen pues indica si son o no conscientes de establecer inferencias y relaciones de causalidad dentro del relato. Por lo tanto, la atribución de intenciones y el establecimiento de relaciones causales es necesario para la narración, Bruner (1988) menciona al respecto que la narración : (...) se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso”.

Finalmente, retomando la propuesta de Labov y Waletzky, un último elemento que podemos encontrar en los textos es la Coda, la cual es el equivalente al *Epílogo* propuesto por Van Dijk que consiste en agregar algún comentario o conclusión del narrador hacia la historia contada, tanto *Coda* como *Evaluación* son elementos narrativos que representan la actitud del narrador frente al relato narrado. Tanto para Van Dijk como para Labov y Waletzky este elemento es opcional, de hecho, sólo algunos de mis sujetos de estudio recurrieron a este componente.

De este modo, hemos visto que la historia de “*Ranas*” está compuesta por ilustraciones y episodios que forman parte de una superestructura narrativa. Es en los episodios donde nosotros estudiaremos más adelante el empaquetamiento de formas verbales en cláusulas narrativas, es decir, nosotros podremos ver cómo las acciones que el hablante construye deberán ir encaminadas hacia una meta jerárquica: encontrar a la rana. Todos estos elementos son tomados en cuenta en el análisis, de modo que cuando muestre ejemplos de los verbos, tiempos y formas verbales, me estaré refiriendo en ocasiones a las ilustraciones, en otras a los episodios y en otras al *inicio*, *complicación*, *evaluación*, *desenlace* o *coda*. De acuerdo con los autores citados he propuesto el siguiente esquema para la segmentación de todos los textos narrativos:

Figura 4. Esquema de Segmentación General de las Narrativas de los Sujetos de Estudio



#### 4.4 Algunos estudios sobre narrativa infantil

En líneas anteriores describí a grandes rasgos la estructura de *Frog, Where Are You?*, en este apartado examinaremos con más detalle los estudios que se han realizado con esta herramienta; posterior a esto, examinaremos otros estudios realizados en torno a narrativa infantil, pues la narración nos permite estudiar el desarrollo cognitivo, la competencia comunicativa, textual y lingüística así como distintas estructuras gramaticales tales como, relaciones temporales, descripciones y conectivos. En el caso de los trabajos realizados sobre *Frog Where are you?* de Bamberg (1985) o Berman y Slobin (1994), se estudia la interacción entre forma y función; esto es, se estudia la relación entre las diferentes categorías funcionales con sus correspondientes expresiones formales. En el cúmulo creciente de estudios que han utilizado esta herramienta destaca un interés común por examinar la interrelación entre forma y función en la construcción de narrativas, examinando diversos aspectos entre los que señalamos los siguientes:

- a) Temporalidad : la expresión de la localización de eventos en el tiempo lineal, relaciones temporales entre eventos y la constitución temporal de eventos marcando en los verbos tiempo y aspecto, aspecto lexical, conjunción temporal y subordinación
- b) Agrupación de eventos: la codificación de eventos relativamente compactos ó expresiones desarrolladas por medio de: verbos y satélites, frases adposicionales, formas verbales no infinitivas<sup>50</sup> (participios y gerundios)

---

<sup>50</sup> Los incisos A y B son los que se toman en cuenta en esta investigación.

- c) Perspectiva: la selección del tópico, es decir primer plano (foreground), campo ó fondo (background), relaciones agente paciente por medio de: voces alternativas de verbos (activo, pasivo), forma referencia, tópicos marcados.
- d) Conectividad: la manera en que se va tejiendo la trama del discurso narrativo por medio de: conjunción sintáctica y subordinación, formas no infinitas de verbos, nominalizaciones.
- e) Estilo Narrativo: establecimiento de un nivel personal de discurso por medio de: de mecanismos tales como la selección lexical, prosodia, ritmo y así sucesivamente. (Berman y Slobin 1994)

Por otro lado, un aspecto importante que señalan Berman y Slobin en su investigación sobre los relatos hechos por niños de distintas lenguas, es que toda narración se estructura alrededor de un eje argumental, el cual cohesiona y da coherencia a las escenas narradas. El concepto de eje argumental se refiere a la secuencia entre cada uno de los eventos que se presenta. La secuencia es estructurada en el nivel semántico y se manifiesta a nivel sintáctico: a partir de cláusulas principales con verbos activos de aspecto perfectivo, con sujetos animados, al mismo tiempo que sigue un orden canónico de palabras y otros elementos morfológicos que indiquen a un sujeto determinado como tópico dentro de un evento. (Berman y Slobin, 1994). Se puede decir entonces, que un eje argumental es una estructura organizadora a nivel discursivo que permite al narrador “acomodar o empaquetar” cierto tipo de información en forma de eventos, los cuales se sitúan dentro de una relación espacial, temporal y de

acciones (Hickmann, 1995). El eje argumental es, por lo tanto, la unidad que organiza los sucesos que van a ser narrados en términos de relaciones temporales, espaciales y de acciones. Cada una de estas relaciones estructura diferentes aspectos de la narrativa como la progresión de los eventos en una línea temporal (*el niño está durmiendo y la rana se va, el niño se despertó junto con el perro y ya no estaba*), la ubicación de dichos acontecimientos en locaciones específicas (*subieron la ventana y no la encontraron por la ventana*), y la configuración de una serie de actores que realizan una sucesión de acciones en cada uno de estos eventos. Tales acciones de dichos personajes tienen consecuencias en el desarrollo de una historia (*salieron muchas muchas abejas..... y aquí.....aquí viene el búho... y está gritando al niño*) (Brand, 2000; Talmy, 1995).

De acuerdo con lo planteado en líneas anteriores por Berman y Slobin, se llevaron a cabo investigaciones en distintas lenguas con la finalidad de establecer patrones de desarrollo comunes a todas. Uno de estos estudios es el realizado por Tanya Renner (1988) con niños de habla inglesa de San Francisco Bay, California, estudio al que se le sumó la comparación con habla adulta (Marchman, 1989). Otros estudios corresponden al estudio de la lengua alemana realizados en el noroeste de Alemania por Bamberg (1994); en español de Madrid realizados por Eugenia Sebastián (1994); en hebreo de las villas en el centro de Israel realizadas por estudiantes del Tel Aviv University y finalmente Ayhan Aksu-Koc (1994) realizó un estudio del turco en Estambul. Estos estudios dan cuenta del desarrollo de formas lingüísticas en la construcción narrativa durante la infancia, y fueron recopilados en el libro *“Relating Events in Narrative: A crosslinguistic*

*developmental study*” (Berman y Slobin, 1994). Actualmente, se continúan realizando investigaciones con esta herramienta y ya se suman en los cientos los diferentes trabajos publicados al respecto con lenguas y tipos de hablantes muy diversos. Si bien, el propósito principal es estudiar el desarrollo lingüístico y narrativo, hay una riqueza de temas relacionados que pueden ser estudiados con esta herramienta. Como ejemplo cito el estudio realizado por Rosa Montes (en prensa) quien retoma los mismos grupos de edad propuestos por Berman y Slobin (niños de 3, 4,5 y 9 años de edad pero sin incluir el componente adulto) para describir la atribución de estados internos e intenciones que los niños realizan de los personajes mediante el uso de verbos de cognición y de causalidad. De acuerdo con Montes, la atribución de intenciones y estados internos en los personajes es lo que permite el establecimiento de relaciones causales en la narración, lo que al mismo tiempo provee de coherencia al relato y permite su organización global. Según la autora nosotros encontramos relaciones de causalidad y atribución de intenciones a los personajes en todas las edades estudiadas, sin embargo, es una habilidad que se desarrolla con la edad, por lo que los verbos de cognición y causalidad fueron incrementando en los niños mayores. Su estudio señala la importancia del desarrollo cognitivo en el desarrollo lingüístico pues se basa en “La teoría de la Mente” desarrollada por Flavell (2004) la cual fue discutida en el capítulo dos.

Como se pudo observar, el interés principal de las investigaciones sobre narrativa infantil realizados con la herramienta *Frog, where are you?* fue estudiar el desarrollo y uso de formas gramaticales en la construcción narrativa. Es decir, la manera en que estas estructuras se

organizan y cohesionan en torno a un eje argumental (estructura organizadora del discurso).

Anterior a los estudios sobre la historia de ranas planteados por Berman, Slobin y sus seguidores se encuentran otros trabajos que describen la estructura de las narraciones realizadas por los niños. Un estudio importante es la investigación realizada por Peterson y McCabe (1983) que se basó en la perspectiva de la estructura narrativa propuesta por Labov y Waletzky (1996) para analizar de qué manera niños y niñas de 4 a 9 años elaboraban narraciones a través de una conversación. Prestaron especial atención específicamente a la noción del punto cúlmine de la narración, concepto que emplearon estas autoras para indicar en qué cláusula o cláusulas se ubica el clímax de una historia (Ely, 1997). A partir de esto, Peterson y Mc Cabe (1983) reconocieron algunos patrones regulares en la manera en cómo los niños elaboraban sus historias, esto permitió hacer una primera clasificación de patrones narrativos. La clasificación que realizaron fue la siguiente:

- 1.- *Patrón Clásico*: el narrador construye su relato a partir de un punto cúlmine, haciendo una reflexión evaluativa de los hechos y ofreciendo una resolución final.
- 2.- *Patrón que concluye en el Punto Cúlmine*: aquí el narrador construye su relato hasta el punto cúlmine y su conclusión; no hay una resolución de la historia.
- 3.- *Patrón Fragmentado*: El narrador salta de un evento a otro de acuerdo a una experiencia que los va integrado; el oyente tiene que inferir algunos de los eventos.
- 4.- *Patrón Cronológico*: la narración consiste en una simple descripción de eventos según una sucesión temporal específica (Peterson y Mc Cabe ,1983)

5.- Patrón Improvisado: la narración consiste en un conjunto pequeño de oraciones donde es necesario localizar el punto máximo, o bien, una narración en donde se hace una reiterada evaluación de al menos dos eventos.

6.- Patrón Desorientado: la narración resulta confusa y es difícil comprenderla.

7.- Patrón Misceláneo: cualquier narración que no presente algunas de las características antes mencionadas, fue considerada miscelánea (Peterson y Mc Cabe, 1983).

A partir de su investigación, estas autoras formularon una tipología de narrativa infantil basada principalmente en su estructura, sin embargo, las narrativas también se clasifican de acuerdo a su contenido. De esta manera, Rebeca Barriga (2001) nos muestra cuatro tipos de narraciones que se han analizado hasta la fecha, de acuerdo no a su estructura, sino al contenido que las motiva. Los cuatro tipos de narraciones analizados por ella son los siguientes:

1) Construcción de relatos a partir de un cuento tradicional (Barriga Villanueva, 1990; 1992): en este caso el niño organiza su relato con base a la estructura de un relato tradicional dado, de tal modo que consigue reconstruir el eje argumental de dicha historia.

2) Construcción de relatos basados en una película (Barriga Villanueva, 1999; Hess, 1999): en este tipo de relatos, el niño narra el cuento de una serie de eventos desde la perspectiva de espectador, lo cual hace que enfatice en las partes donde se da una complicación del eje argumental. Esto conlleva a que el niño se vea en la necesidad de dar una evaluación en torno a algún rasgo de la acción o de sus personajes.

3) Construcciones de relatos basados en una secuencia de imágenes (Aguilar,

2001; Alarcos, 1999): para este tipo de narraciones, lo más interesante es ver de qué manera el niño logra organizar una serie de eventos de acuerdo con el eje argumental que le plantea dicha secuencia<sup>51</sup>. De acuerdo con esto, las diferencias localizadas fueron:

- a) Nivel Sintáctico: el uso de frases nominales y pronominales en función de tópico según el contenido formativo de éstas, con el fin de identificar a los actores de un evento dado.
- b) Nivel Semántico: la distinción de dos grupos de ejes de continuidad, los cuales establecen una correferencia secuencial o fragmentada con respecto a tales actores en una cadena de eventos; ello evidencia el uso diferente de relaciones anafóricas en dichos ejes de continuidad.
- c) Nivel Discursivo: la organización de ejes argumentales narrativos basados en dos estrategias específicas: una de tipo descriptivo, la cual enfatiza el reconocimiento detallado de los participantes de un evento a partir de frases nominales indefinidas y definidas; y otra de tipo anafórico, la cual tiende a establecer un equilibrio entre frases nominales y pronominales como elementos constructores de una continuidad referencial más dinámica, así como de una cohesión más cercana a un modelo narrativo prototípico entre adultos.

4) Construcción de relatos basados en una experiencia personal (Barriga Villanueva, 1990; Reyes Trigos, 1996): en este tipo de narración, el niño se

---

<sup>51</sup> La historia de *Frog, Where are You?* corresponde a este tipo de narraciones.

presenta como protagonista de los hechos que relata, lo que obliga a delimitar el tema de su narración. De igual modo, esta clase de relatos lo hace tomar conciencia de su interlocutor por lo que tendrá que organizar su historia de modo que resulte relevante para su destinatario.

Como podemos observar, las investigaciones citadas describen la manera en que los niños de distintas edades estructuran sus narrativas, es decir, establecen tipologías y patrones que describen el desarrollo lingüístico y narrativo en la infancia. Ahora bien, algunos estudios sobre desarrollo narrativo infantil también buscan explicar qué es una narrativa, cuál es la participación del niño en su desarrollo lingüístico y en la creación de su narrativa, qué curso sigue el desarrollo narrativo, cuáles son los mecanismos involucrados en el proceso, la metodología empleada y hacia que meta se dirigen sus narrativas. Con la finalidad de responder a estas preguntas, nosotros encontramos seis investigaciones en *Narrative Development: Six Approaches*. (Bamberg, 1997) En el primer capítulo de esta obra, se encuentra el artículo de Stein y Albro: "*Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories*" donde abordan la narrativa desde una perspectiva cognoscitivista que sostiene que el niño se centra en habilidades cognoscitivas de causalidad, intencionalidad y dirección hacia una meta (*goal-directed*) para organizar el contenido y la estructura de su narración. De acuerdo con esto, según las autoras toda buena narrativa debe poseer un protagonista animado capaz de realizar acciones intencionales que lo lleven hacia una meta y un desenlace. Además, debe reflejar los valores sociales, creencias, dilemas y metas que subyacen y motivan a la interacción humana. En este estudio las autoras

trabajaron con 54 niños de preescolar, tercero y quinto año de primaria, a quienes se les presentaron tres historias iniciadas que debían completar. Los resultados de la investigación muestran que la mayoría de las narraciones incluyen un personaje que dirige sus acciones hacia una meta, sin embargo, las historias de los niños de quinto poseen más episodios que las de los menores ya que incluyen un obstáculo para la realización de la meta. También aparecen diferencias entre edades al analizar el tipo de relaciones conectivas utilizadas para unir episodios, así como en el manejo de los personajes y las relaciones entre éstos y las metas. Lo interesante del enfoque de Stein y Albro es que plantea ideas originales con relación a la metodología al permitirle al niño, la corrección de su narrativa y con ello, la conciencia de su estructuración.

Por otra parte, el artículo de Uta Quasthoff : "*An interactive approach to narrative development*", define a la narrativa como "un proceso interactivo en la comunicación cotidiana que se adquiere como producto de ciertos patrones de interacción adulto-niño" (Quasthoff: 1997). Basándose en la etnometodología, la autora pone en relevancia al niño, a la situación contextual y a los participantes involucrados en la narrativa. Por esto sostiene que el desarrollo narrativo del niño se da mediante su interacción con el adulto. Para Quasthoff, en primer lugar se encuentra la interacción comunicativa, la cual subordina el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo del lenguaje. La autora trabajó con 20 niños de 5, 7, 10 y 14 años, quienes debían narrar un incidente observado. Los resultados mostraron que muchas de las narrativas estaban co-construidas por el niño y el adulto, por lo que Quasthoff argumenta que los elementos de la interacción tienen un correspondiente en la planeación cognoscitiva del relato. Un análisis más

profundo indicó diferencias por edad en el uso de implicaciones secuenciales globales, marcadores discursivos y discurso indirecto. Además, en las interacciones adulto-niño se destaca que el primero ajusta sus demandas y participaciones en función del nivel lingüístico del niño. Este ajuste generará mecanismos que permitirán al niño desarrollar su lenguaje.

Este artículo presenta una perspectiva muy diferente a la de Stein y Albro al concebir a la narrativa como un producto de la interacción adulto-niño y no como un constructo individual. Sin embargo, las posturas no son necesariamente contradictorias, pues ambas le asignan a la narrativa factores cognoscitivos y sociales.

El artículo de Bamberg "*A constructivist approach to narrative development*" trata de un estudio con bases constructivistas desde la lingüística funcional, que centra su análisis en la construcción textual pero, al mismo tiempo, toma en cuenta un segundo plano más general de la actividad narrativa: la creación de un orden moral (la dicotomía entre lo bueno y lo malo) a través de la coordinación de funciones y formas lingüísticas. De acuerdo con este autor, el análisis de la narrativa debe incluir dos elementos: el *género narrativo* (que altera el tipo de relaciones forma-función que se establecen en el discurso), y el *punto de vista* del hablante (directamente relacionado con la situación contextual). Por esto, su estudio involucra preguntas personales del tipo "*¿me puedes contar de alguna vez en la que te hayas sentido muy triste o enojado?*" (primera persona) y un análisis de narrativas en tercera persona utilizando el cuento de las ranas (*Frog, where are you?*) en niños de 4, 5, 6 y 8 años. Los resultados de este último muestran que

todos los niños le dan al protagonista del cuento una mayor relevancia, aún cuando se observan diferencias entre edades en cuanto al mantenimiento de la referencia y el uso de los tiempos verbales. Analizando la agencialidad, Bamberg encuentra que todos los niños centran la acción en el personaje principal, y que sólo los mayores expresan estados mentales internos de los personajes, así como evaluaciones desligadas de los eventos<sup>52</sup>. En cuanto al análisis de la perspectiva en primera persona, los niños mayores, a diferencia de los menores, organizan sus respuestas de manera tal que se hace evidente que construyen su discurso con el fin de generar simpatía por parte del oyente.

En "*Developmental and cross-cultural aspects of children's narration*", Bamberg presenta un resumen de McCabe sobre sus trabajos realizados durante dos décadas con Peterson, entre estos trabajos se encuentra el nombrado en líneas anteriores. Las autoras definen narrativa como "una encrucijada lingüística de cultura, cognición y emotividad que sirve a las dos funciones de dar sentido (*sense-making*) y referencia a uno mismo (*self-reference*)" (McCabe y Peterson, 1997). Recurren a las narrativas personales pues, según ellas, permiten vislumbrar elementos cognoscitivos y emocionales presentes en el lenguaje. Dichas narrativas son elicitadas por las autoras en situaciones de conversación adulto-niño, en donde el adulto sigue un "mapa conversacional" con la menor intervención posible. Los resultados de los diversos estudios realizados por McCabe y Peterson muestran un desarrollo en la longitud de las narraciones y el uso de elementos

---

<sup>52</sup> Esto mismo se ha visto en mis datos y en los datos analizados por Rosa Montes, citada en líneas anteriores en este capítulo. Si bien, esta habilidad llamada Teoría de la Mente, está presente desde edades tempranas, se desarrolla con la edad debido a que la interacción comunicativa nos permite un mayor entendimiento de nuestros interlocutores.

estructurales de la narrativa<sup>53</sup> (según el modelo de Labov y Waletzky, 1996), aunque el uso de conectivos causales y coordinantes no parece variar de acuerdo con la edad. Por otro lado, observan que el modo en que los padres le piden al niño la información cuando narra, tiene un impacto directo en la forma en que lo hará con otras personas. Por último, concluyen que existen grandes diferencias en los tipos de narrativas producidas por niños de diversas culturas, así como en las expectativas de los padres sobre las narrativas de sus hijos. Esto permite ver, nuevamente, la importancia del medio social en el desarrollo de las narraciones, como ya planteó Quasthoff anteriormente.

El artículo de McCabe resulta ser muy importante para una definición de narrativa pues hace ver que los modelos adoptados para el análisis narrativo se basan principalmente en la tradición anglosajona por lo que es necesario acudir a un enfoque más amplio y a un análisis más flexible para una definición y una metodología adecuada para todos los niños.

En el artículo "*Children and narratives: toward an interpretive and sociocultural approach*" Nicolopoulou hace un análisis sobre las posturas que estudian la narrativa y hace énfasis en un enfoque interpretativo y sociocultural, esto es, aquél que involucre factores interpretativos que "comprendan la actividad narrativa infantil como una forma de *acción simbólica* uniendo la *construcción de la realidad con la formación de la identidad*" (Nicolopoulou, 1997). Basándose en Bruner (1988), afirma que la narrativa es uno de los mecanismos esenciales para construir la realidad y que es meramente simbólica. Agrega que los modelos

---

<sup>53</sup> Estos elementos estructurales ya fueron nombrados en líneas anteriores cuando hablé de los patrones de las narrativas. Sin embargo, estas investigadoras aportan otros datos interesantes respecto al contexto social.

narrativos compartidos dentro de un grupo permiten mantener la continuidad e identidad del mismo. Finalmente, mediante un análisis de Vygotsky (1978), llega a la conclusión de que los diversos géneros narrativos utilizados por los humanos permiten la construcción del significado social. Lo anterior lleva a Nicolopoulou a argumentar que el análisis de la narrativa infantil debe estudiar el modo en que el niño la utiliza como herramienta para captar la realidad y dar significado a la experiencia. Es por ello que obtiene muestras de niños de cuatro años a lo largo de un año escolar. Los resultados indican que las narrativas se desarrollan vertiginosamente en este tipo de medio y que existen estilos narrativos muy diferentes según el sexo, por lo que la autora concluye que cada niño construye su narrativa de acuerdo con el sentido de identidad que busca dentro del grupo. El artículo de Nicolopoulou, así como los de Quasthoff y McCabe nos muestran lo importante que es analizar la narrativa como un proceso cultural y social más que individual.

Como podemos ver, estas investigaciones enfatizan la importancia de la interacción social y del contexto en el que el niño se desenvuelve: la narrativa es una vía de construcción de la identidad individual y social. En todos los artículos, a su vez, observamos la presencia de dos niveles interrelacionados dentro del desarrollo narrativo: uno ligado directamente al discurso mismo y otro con respecto a la relación narración-mundo. Esto quiere decir que existe un ir y venir permanente entre el desarrollo de las estructuras discursivas y el papel que juega la narrativa en la vida del niño. Y no sólo los factores sociales intervienen en el desarrollo narrativo, sino también, como mencioné al principio del capítulo, los factores cognoscitivos juegan un papel importante como veremos a continuación.

## 4.5 Los textos de los sujetos de estudio y el desarrollo cognitivo

Como vimos en la sección anterior, la trama de *Frog, where are you?* está compuesta por una serie de acciones que se originan en torno a la búsqueda de la rana perdida, en esta serie de acciones notamos claramente un cambio de locación y de tiempo, por una parte, de la noche a todo el día siguiente, y de la casa del niño al bosque. Si nos fijamos detenidamente en el esquema 4, podremos notar que los elementos aquí expresados están encaminados hacia una meta jerárquica, de manera tal, que no podemos hablar de narración cuando un texto sólo consiste en el encadenamiento de eventos; la narración debe ser una secuencia de hechos encadenados jerárquicamente hacia una meta (en este caso encontrar a la rana). Por este motivo, los textos realizados por los niños nos muestran el desarrollo cognitivo que se da en cada etapa de desarrollo, pues a menor edad, sólo presentarán secuencias narrativas sin encadenar los hechos hacia una meta jerárquica. Los siguientes ejemplos nos muestran que no todos los niños de cinco años de edad logran vincular que todas las aventuras que acontecen al niño y al perro son originadas por la pérdida y búsqueda de la rana, mientras que los niños de nueve años sí logran relacionar todos los acontecimientos de la historia con la pérdida y búsqueda de la rana.

1.- *SUJETO: 9FDIA.*

Episodio de la búsqueda de la rana en el cuarto

Ilustraciones 3 a 6

Al día siguiente el niño y el perro *estaban* tristes porque se *dieron cuenta* que ya no *estaba* (refiriéndose al evento anterior en que la rana se escapa). La *buscaron* por todas partes y no la *encontraron*. Se *asomaron* por la ventana y no *aparecía*. El perro *cayó* y *rompió* el frasco.

## 2.-SUJETO: 5FKIK

Episodio de la búsqueda de la rana en el cuarto

Ilustraciones 3 a 6

El niño *estaba* despierto. Y se *dio cuenta* que la rana ya no *estaba*. El perro ya le *iba a echar* una bota. Luego el perro se *salió* por la ventana. Y se *brincó* el perro.

En el ejemplo 1 observamos que el sujeto de nueve años de edad mostró mayor empaquetamiento de secuencias narrativas en la construcción de su texto pues sí realiza el encadenamiento de eventos dirigidos hacia una meta; es decir, el sujeto sabe que la pérdida de la rana provoca la búsqueda dentro de la recámara y desde la ventana. Además en este ejemplo, observamos que de acuerdo con una “teoría de la mente” la atribución de tristeza al niño y al perro es lo que motiva a éstos a que encuentren a su rana. En este ejemplo, el sujeto de estudio también vincula el que el perro se haya caído de la ventana al asomarse con el frasco en la cabeza, y vemos claramente, que el niño está realizando una inferencia que no aparece de manera explícita en el texto: la ruptura de la jarra. Por el contrario, en el ejemplo 2, el sujeto de cinco años de edad, muestra menor empaquetamiento de eventos pues debido a su maduración cognitiva, no establece aún por completo las relaciones lógicas que se establecen entre los eventos para constituir al episodio, así, nos damos cuenta que si bien, el sujeto de cinco años sí se percató de la pérdida de la rana, no logra establecer relaciones entre los demás enunciados, los cuales se presentan como refiriéndose a eventos no relacionados entre sí, y por consiguiente, no encaminados hacia una meta (encontrar a la rana).

De acuerdo con esto, se estudia en los textos producidos por los sujetos de estudio, si reconocen en su totalidad la estructura global de la historia, es decir, cada uno de los momentos claves

planteados por Berman y Slobin: el estado inicial donde el niño tiene al perro y a la rana, el evento detonante que es cuando se escapa la rana, la consecuencia que es la búsqueda de la rana y la resolución, cuando el niño encuentra a su rana u otra similar. Los resultados encontrados pueden verse en la tabla de la Figura que muestro a continuación:

*Figura 4. 1. Momentos Claves en la "Historia de Ranas"*

	5 años (total: 6)	9 años (total: 6)
Estado Inicial	6	6
Evento detonante	4	6
Consecuencia	3	6
Resolución	5	6

La tabla nos indica que sí hay diferencia en el desarrollo cognitivo de una edad a otra. Si bien los niños de ambas edades reconocen el estado inicial de la historia, no todos los niños de cinco años de edad reconocen el evento desencadenante, ni vinculan que los eventos que tienen lugar en la complicación (las aventuras en el bosque) están encaminados a encontrar a la rana, sino que los presentan como simples eventos que ocurren en el bosque. Por último, la mayoría de los niños de este grupo de edad sí reconoce la resolución. Por el contrario, los niños de nueve años de edad identificaron todos los momentos claves de la historia de ranas, lo que nos permite reafirmar que la identificación y utilización de los momentos claves se va desarrollando con la edad<sup>54</sup>.

#### **4.6 El Uso De Verbos En La Construcción Narrativa**

Como he mencionado anteriormente, el contexto discursivo determina en gran medida el vocabulario y las categorías a utilizar, por lo tanto, en un texto narrativo nosotros encontraremos categorías de análisis discursivo, literario y lingüístico. A nivel discursivo nosotros podemos

<sup>54</sup> Los estudios realizados por Sebastian y Slobin (1994) y Montes (2008) con niños de tres, cuatro, cinco y nueve años de edad confirman lo señalado en líneas anteriores.

analizar cohesión temática, deixis y correferencialidad entre sustantivos, pronombres y reflexivos. En la categoría literaria nosotros podemos examinar el manejo de imágenes y figuras retóricas como la metáfora. Por último, las categorías lingüísticas (fonológicas, semánticas, morfológicas y sintácticas) que podemos estudiar son la gramaticalidad, la concordancia, el uso de artículos y pronombres (referentes a entidades participantes), nexos y conectivos como subordinación y coordinación, ortografía (puntuación y acentuación) y relaciones de temporalidad. Para los fines de esta investigación, sólo me ocuparé de las expresiones de temporalidad.

Por expresiones de temporalidad me refiero por una parte a verbos que expresen sentimientos y pensamientos (verbos de sensación y cognición), verbos que representen acciones y eventos (verbos de desplazamiento), verbos que representen cambios de estado (verbos causativos) y verbos que expresen locación (verbos locativos). Por otra parte, esperamos encontrar modelos gramaticales que codifiquen relaciones de perspectiva, retrospección, anterioridad, posterioridad, locación y simultaneidad.

De acuerdo con esto, nosotros encontramos en los Procesos Materiales, verbos de desplazamiento como *correr*, *caer*, *subir*, *tregar*, *brincar*, *caminar*, *ir*, *avanzar*, entre otros pues son estos verbos los que se utilizan para representar acciones y proveer de dinamismo a la historia, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

3.- El perro se *subió* a donde estaba un panal de abejas y se *cayó* el panal. (9MJES, ilustraciones 10 y 11)

4.- *Salió* a gritar. El niño empujó a su perro. El perro se *cayó* y rompió el frasco. (9MJES, ilustraciones 5 a 7)

5.-Y el niño se *trega* a un árbol y se asoma por el orificio de un árbol y hay un búho y el niño se *cae*. Y el perro *va corriendo* a ver que le pasó. (9MJOR, ilustraciones 11 y 12)

Entre los Procesos Materiales, nosotros también podemos encontrar verbos de orientación en el espacio y localización como *mover*, *empujar*, *dar la vuelta* y *estar* pues se refieren a los lugares y estados en que se encuentran situadas las entidades participantes del relato, por ejemplo:

6.-El niño *empujó* a su perro. (9MJES, ilustración 5)

7.-Entonces la rana escapó del frasco. Al día siguiente *estaban* tristes porque se dieron cuenta que ya no *estaba* (9FDIA, ilustraciones 2 y 3)

En los textos narrativos nosotros también esperamos encontrar Procesos Mentales como verbos de sensación (*enojar*, *asustar*) y cognición (*pensar*, *darse cuenta*) y procesos de comunicación (*decir*, *gritar*, *callar*) pues es con el uso de estos verbos que los hablantes atribuyen estados internos a los personajes para motivar sus acciones, por otro lado, estos verbos son utilizados cuando el narrador evalúa aquello que está narrando. Por ejemplo:

8.-Al amanecer el niño *se dio cuenta* que no estaba la rana. Por eso se *preocupó* mucho. (9MSAU, ilustración 3, evento detonante)

9.- Entonces el perro se cae por la ventana y rompe el frasco de la rana y el niño *se enoja*. (9MJOR, ilustraciones 6 y7)

10.- Entonces cuando se cayó encontró algo. Y después *dijo* al perrito que silencio. (5MALE, ilustraciones 18 a 21)

11.- Luego el niño empezó a *entristarse* (entristecerse) por su ranita. Pero cuando terminó de caer, cayó en el agua. Estaba cerca de un tronco caído, entonces dijo: *Cállate* perrito. Y se fueron ahí.

(5FSAR, ilustraciones 17 a 21)

Finalmente, esperamos encontrar verbos de fase que indican el inicio, transcurso o fin de los

acontecimientos y verbos causativos que expresan relaciones de causa y efecto. Entre los verbos de fase se encuentran *empezar*, *seguir* y *terminar*, entre los verbos causativos podemos encontrar el verbo *hacer*. Observemos los siguientes ejemplos:

12.- El perro *sigue* queriendo tirar el panal de abejas (9MJORG, ilustración 10).

13.- Pero cuando se *terminó* de caer, cayó una en el agua (5FSAR, ilustración 18)

14.-Después un búho salió del árbol y le espantó al niño *haciendo* que se cayera (9MJES, ilustraciones 11 y 12)

Como mencioné en líneas anteriores, los Procesos Verbales codifican relaciones de *Perspectiva*, *Retrospección*, *Anterioridad*, *Posterioridad*, y *Simultaneidad*. Por *Perspectiva* me refiero a la manera en que los hablantes representan un evento, ya sea como algo delimitado o no delimitado en el tiempo, los ejemplos siguientes nos mostrarán cómo para la representación de un mismo evento (cuando la rana se escapa del frasco) el hablante del ejemplo número 15 elije representarlo como algo delimitado mientras que en el ejemplo 16 el evento es representado como no delimitado en el tiempo.

15.-Había una vez un niño que tenía una rana. Cuando el perro y el niño se fueron a acostar la rana *salió* de su frasco. (9MSAU, ilustración 2)

16.-Y entonces que cuando ya se hizo de noche la ranita se *iba a escapar*. Pero cuando ya iba a despertar dijo el niño que ya no *estaba* su ranita. (5MALE, ilustraciones 2 y 3)

Por *Anterioridad* me refiero a todas las formas lingüísticas que representen las acciones en un tiempo pasado. Como han documentado otras investigaciones (Lope Blanch, 1972; Lubbers,

2005), en los textos narrativos del castellano predomina el uso del tiempo pasado. Si bien en el tiempo pasado hay variedad de formas verbales como es el copretérito de indicativo, el pretérito de subjuntivo, las perífrasis compuestas con copretérito y gerundio, entre otras, las formas predominantes son el pretérito de indicativo que representa acciones perfectivas y el presente histórico que representa acciones imperfectivas; recordemos que el aspecto en español se distingue principalmente por la distinción entre perfectivo e imperfectivo. De acuerdo con esto, los ejemplos 14 y 15 nos muestran el uso de formas verbales en tiempo pasado y en aspecto perfectivo e imperfectivo. En el ejemplo 15, las formas pasadas imperfectivas son: *Había* y *tenía*, la forma perfectiva es *salió*. En el ejemplo 16, sólo la frase *se hizo de noche*, es perfectiva, todas las demás formas verbales son imperfectivas: *iba a escapar*, *iba a despertar*, *estaba*. En el ejemplo 9, las formas *cae*, *rompe* y *enoja* se encuentran en presente histórico.

Por *Simultaneidad* me refiero a dos o más acciones que ocurren a la par, tal es el caso del ejemplo siguiente:

17.-El niño se *tapa* la nariz porque *ve* un topo y el perro *sigue queriendo tirar* el panal de abejas. El perro ya *tiene* el panal de abejas y el niño se *trepa* a un árbol y se *asoma* por el orificio del árbol. (9MJOR, ilustraciones 10 y 11).

Como se pudo observar, en cada enunciado emitido por el hablante, se representan dos acciones simultáneas: *el niño se tapa la nariz* y *el perro trata de tirar el panal de abejas*; *el niño tiene el panal de abejas* y *el niño trepa un árbol*.

Por último en *Retrospección* y *Posterioridad* nosotros podemos encontrar formas verbales de tiempo futuro pues expresan posibilidad o inferencia sobre algo que puede ocurrir a partir de la

información conocida, tal es el caso del ejemplo 16, cuando el hablante dice que la rana *iba a escapar*; y en la ilustración siguiente menciona que la rana ya *no estaba*. Observemos los siguientes ejemplos:

18.- Aquí el niño se viste rápido para *ir a buscar* a la rana. (9MFER, ilustración 4)

19.-Un reno agarró al niño del árbol y se lo *va a llevar*. (9MFER, ilustraciones 14, 15 y 16)

En estos ejemplos nosotros vemos que las formas verbales *ir a buscar* y *va a llevar* se encuentran en futuro perifrástico que comienza en un tiempo presente pero apunta a un tiempo futuro. Observamos también que en ambos ejemplos, el hablante se anticipa a lo que ocurrirá en la ilustración siguiente: la búsqueda de la rana por el bosque y el reno corriendo hacia un acantilado, llevando al niño entre sus cuernos.

Si bien en esta sección he mostrado algunos ejemplos sobre las expresiones de temporalidad que se encuentran en los textos narrativos de mis sujetos de estudio, en el capítulo de análisis estudiaremos los verbos y formas verbales predominantes en cada grupo de edad, y exploraremos si los sujetos de estudio emplean otras expresiones de temporalidad además de las ya mencionadas.

## 4.7 Sumario

En este capítulo retomé los conceptos de Competencia Lingüística y Competencia Comunicativa para abordar el concepto de Competencia Textual, según el cual, se desarrolla la habilidad para utilizar las estructuras gramaticales adecuadas a un tipo de texto en particular. De acuerdo con esto, el desarrollo narrativo estará ligado a la competencia textual de los sujetos de estudio. Posterior a esto, definí el término *Narrativa* y comparé diferentes perspectivas teóricas que

estudian los elementos estructurales de la Narrativa para la realización de un esquema narrativo que presenta la estructura global de *Frog, where are you?* Con el esquema narrativo obtenido, se estudiaron los textos de los sujetos de estudio y el uso de formas verbales en los distintos elementos estructurales de la historia de “Ranas” para estudiar parte de su desarrollo cognitivo. Finalmente se estudió el uso de verbos en la construcción narrativa pues el léxico depende en gran medida del contexto discursivo.



# Capítulo 5

## Metodología

### 5.1 Introducción

Esta investigación estudia un aspecto del desarrollo del lenguaje: el desarrollo verbal. Al examinar el desarrollo verbal contemplo la correspondencia entre la percepción cognitiva de los eventos y su conversión en estructuras gramaticales dentro del discurso narrativo mediante los procesos de *filtrado* y *empaquetamiento* propuestos por Berman y Slobin en su libro “*Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*” (1994). También estudio los tipos de verbos utilizados en los diferentes grupos de edades y la relación que guarda el empleo de formas temporales o aspectuales con la organización de la estructura narrativa, en estas distintas etapas del desarrollo. Debido a que el interés de esta investigación, tal como mencioné en líneas anteriores, es estudiar el desarrollo del lenguaje, se realiza un estudio elicitado y de tipo transversal<sup>55</sup> que examina el uso del lenguaje en dos grupos de edad diferentes a través de un análisis comparativo siguiendo a grandes rasgos la metodología planteada en estudios similares por los autores citados anteriormente.

De acuerdo con los propósitos enunciados en líneas anteriores, en esta sección explico, por una parte, el tipo de estudio y los materiales que utilizo para realizar mi investigación; por otra, expongo de manera breve, los pasos que se realizan para el estudio del corpus.

---

<sup>55</sup> En el apartado siguiente explico con más detalle en qué consiste el estudio.

## 5.2 Tipo de Estudio y Materiales

### Tipo de Estudio

El estudio que se realiza es de tipo elicitado, primariamente cualitativo y de cohorte transversal. Esto quiere decir, por una parte, que los datos no pertenecen a interacciones espontáneas sino que son obtenidos en situaciones controladas y bajo un diseño definido de acuerdo con los fines de la investigación; a la vez, los datos han sido recolectados en momentos específicos de tiempo y estratificados en rangos de edades, los cuales emulan el desarrollo longitudinal. Esto se debe a que el interés central es analizar las variables presentadas en cada grupo pues cada uno de ellos representa una etapa en el desarrollo del lenguaje. El tipo de estudio que realizo es en primera instancia, cualitativo, por una parte, porque un análisis cuantitativo es inadecuado en el contexto funcional de este estudio, por otra, porque el número de sujetos en cada grupo es reducido y también porque lo que se busca es determinar las categorías semánticas asignadas a los verbos y predicados en el contexto narrativo. No obstante, interpretaré algunas diferencias cuantitativas cuando éstas constituyan rasgos generales y característicos que provean un determinado patrón. De este modo, los detalles cualitativos son presentados no sólo en términos de proporción de ocurrencias, sino especificando la cantidad de sujetos por grupo que utilizan determinada forma.

### Herramienta de elicitación

Para la realización de esta investigación se utiliza una “herramienta de elicitación” ya probada en otros estudios (Bamberg 1987, Berman y Slobin 1994), conocida informalmente con el nombre de “*Frog Story*”, la cual fue tomada del libro de imágenes *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969)<sup>56</sup>. Esta herramienta es una historia compuesta exclusivamente de ilustraciones enumeradas,

---

<sup>56</sup> Esta historia forma parte de varios volúmenes de una serie de cuentos que narran las peripecias acontecidas a un niño, un perro y una rana. Esta herramienta puede consultarse en el apéndice.

las cuales el niño debe ir observando y narrando. La historia consta de un héroe (el niño) un ayudante (el perro) un problema (el niño tiene una rana que se escapa), un conjunto de acciones que siguen del problema (el niño y el perro van al bosque a buscar a la rana) y un final (cuando el niño encuentra a la rana con su familia). Este tipo de herramienta es muy útil para el estudio de los verbos pues delimita el vocabulario que será utilizado<sup>57</sup> y permite tener un marco estable que facilite el establecer comparaciones entre grupos.

### Corpus

Se trabaja con unas transcripciones pertenecientes al “Corpus de Habla Infantil Poblana” (Montes, 2001)<sup>58</sup>, el cual consta de niños hablantes del castellano, pertenecientes a un mismo sustrato económico (clase media urbana), habitantes de la Ciudad de Puebla. Los datos fueron obtenidos siguiendo la metodología propuesta por Berman y Slobin en su libro *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (Berman y Slobin, 1994) la cual consiste en entrevistas que los investigadores realizan a los hablantes, solicitándoles que vean primero todas las ilustraciones para después realizar la narración del cuento. La presentación del ejercicio es a grandes rasgos la siguiente:

*Aquí tienes un cuento que trata de un niño, un perro y una rana. Primero quiero que mires bien todos los dibujos y después me vas contando, dibujo por dibujo, el cuento.*

---

<sup>57</sup> Tomando en cuenta que el tema particular de interés en este trabajo es el desarrollo del verbo, al solicitarse una narración, predominarán los verbos, lo que permite codificar distinciones temporales como secuencia, simultaneidad, prospección, retrospcción (características de la narrativa)

<sup>58</sup> Perteneciente al Proyecto CONACYT 26152 “Procesos interactivos en la construcción de competencias comunicativas múltiples” que tiene, entre otras finalidades, la conformación de una base de datos para estudios del desarrollo del lenguaje infantil. El corpus aún en construcción, se ha ido recopilando en distintos períodos de tiempo por Rosa Montes y otros participantes del equipo de investigación.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y video con el fin de que el transcriptor pudiera anotar todos los detalles que se suscitaban al momento de la entrevista. La transcripción de los datos se realiza en computadora utilizando el formato y convenciones de transcripción del sistema CHAT de CHILDES<sup>59</sup> y utilizando por lo general ortografía estándar. Se indica el nombre de los participantes y la fecha de la entrevista, la edad del hablante entrevistado, el nombre del transcriptor, el lugar de la entrevista y la descripción de la situación al momento de ésta. Asimismo, es importante que las emisiones del hablante se indiquen en relación con cada una de las ilustraciones ordenadas numéricamente. Esto se realiza asignando una codificación marcada por *@+ numeral* al inicio de cada sección de transcripción que se refiere a la lámina en cuestión. Como ejemplo, anoto a continuación un fragmento de una de las transcripciones elegidas<sup>60</sup>:

```
@UTF8
@Begin
@Languages:     es
@Participants:  ALE Alexander Child, JAN Janet Adult
@Age of CHI:    5;03
@Birth of CHI:  08-JUL-2000
@Sex of CHI:    male
@Date: 09-SEP-2005
@Transcriber: C.A, L.M, A.R, A.S.
Fecha: 18-SEP-2001
@Activities:    frog story with book "Frog, where are you?"
@Comments:     El lugar donde se realizó la grabación es el jardín de niños "Lassie", El niño se encuentra en segundo año de kinder. Antes de iniciar la grabación se le pidió que hojeara el libro con el fin de que viera los dibujos y se hiciera una idea del cuento, sin embargo esto no quedó registrado en la grabación. Durante la grabación, el niño no fue acompañado por ningún familiar, se mostró accesible desde el primer momento en que la maestra le indicó que nos acompañara. Al momento de comenzar la actividad, el movimiento de sus pies mostraba su nerviosismo, pero conforme fue transcurriendo el tiempo la tensión disminuyó. En todo momento miró los dibujos y su narración fue muy fluida.
```

```
@ID: |ALE| 4;
@Date: 9-SEP-05
@Location: Puebla, Pue. MÉXICO

*JAN: haber ya vamos a empezar.
*JAN: sale?
@g: 00
```

<sup>59</sup> Ver la página: [www.childes.psy.cmu.edu](http://www.childes.psy.cmu.edu).

<sup>60</sup> La simbología empleada en las transcripciones puede también consultarse en la página de CHILDES, enunciada en la referencia anterior.

- \*ALE: el cuento del perrito y el niño.  
 %com: el niño comienza la narración desde la portada  
 \*ALE: bueno.  
 \*ALE: había una vez # un perrito # que andaba por el bosque.  
 @g: 0  
 \*ALE: y que después tuvo [?] una ranita.  
 %com: observa las primeras dos páginas del libro que pertenecen a la portada interior, éstas no corresponden al inicio del cuento. En la primera página(@g: 0) de esta parte está dibujado un niño gritando, en la segunda página(@g: 00) está un árbol colocado horizontalmente, un perro husmeando en el árbol, y una rana un poco más arriba. Ninguna de estas dos escenas forma parte de la narración.
- \*ALE: # pero después # se fue a casa.  
 %com: el niño observa la lámina uno pues no encuentra continuidad entre las anteriores imágenes ( portada interior) y trata de acomodar su narración pues la lámina dos indica el inicio del cuento  
 \*ALE: y [/] y [/] y agarró la ranita y el perrito estaba viendo.  
 \*ALE: y entonces # que cuando ya se hizo de noche la ranita # se iba a escapar.  
 @g: 3  
 \*ALE: pero cuando ya iba a despertar # dijo el niño que ya no estaba su ranita.  
 %com: el niño al enunciar "a despertar", cambia su mirada de la lámina anterior a la lámina tres

Siguiendo con lo propuesto por Berman y Slobin, el corpus recogido en Puebla contiene sujetos de tres, cuatro, cinco y nueve años con una diferencia equitativa de género (Berman y Slobin, 1994)<sup>61</sup> Los grupos de edad elegidos representan distintas etapas del desarrollo lingüístico y del contacto con las convenciones textuales culturales, que en gran parte se desarrollan en el marco de la cultura escolar. El proyecto original de Berman y Slobin buscaba trazar el desarrollo narrativo desde su emergencia en etapas pre-alfabetizadas (3 y 5 años) a su desarrollo posterior con niños ya familiarizados con la cultura y tradiciones escolares letradas para finalizar con el estudio de las producciones de hablantes competentes adultos (Berman y Slobin, 1994).

### Sujetos de Estudio

De acuerdo con los fines de mi investigación, del corpus mencionado sólo utilicé dos rangos de edades con una muestra de seis hablantes de ambos géneros para cada uno de los estratos. Debido a

---

<sup>61</sup> Muchos de los sujetos de estudio se pueden consultar en la página de CHILDES.

que no todos los entrevistadores siguieron rigurosamente las reglas establecidas en el apartado anterior, muchas entrevistas fueron descartadas. Las transcripciones que ocupó para mi investigación son aquellas donde se indican las emisiones lingüísticas correspondientes a cada ilustración y en las cuales, el adulto no sesga la respuesta del niño.

La muestra elegida se detalla a continuación.

*Figura 5: Sujetos de estudio*

	Mujeres	Hombres
5 años	3	3
9 años	3	3

Los grupos de edades corresponden a niños de cinco y nueve años. En la primera edad elegida (5 años), el niño muestra que ha adquirido mayor vocabulario y conocimiento de verbos afianzando los conocimientos básicos desarrollados en las etapas tempranas; sin embargo su contacto con la letra escrita y con las convenciones textuales culturales es aún incipiente ya que este grupo de edad corresponde principalmente a un nivel preescolar. En el último grupo de edad (9 años) el niño, al encontrarse cursando la escuela primaria (generalmente 4to año de primaria), ha recibido instrucción explícita sobre conocimientos gramaticales y además se espera que esté familiarizado con las convenciones textuales letradas que se desarrollan en la escuela (Berman y Slobin, 1994). A continuación presento las tablas donde muestro los doce sujetos de estudio:

*Figura 5.1: Sujetos de estudio, niños de cinco años*

5FLUC	5FKIK	5FSAR	5MFRA	5MPET	5MALE
-------	-------	-------	-------	-------	-------

*Figura 5.2: Sujetos de estudio, niños de nueve años*

9FDIA	9FFER	9FROS	9MJES	9MSAÚ	9MJORG
-------	-------	-------	-------	-------	--------

Las siglas utilizadas para la codificación de los sujetos indican la edad, el sexo y un código de tres letras que identifica a cada individuo de manera unívoca, como por ejemplo: 5FLUC señala a un hablante femenino de cinco años de edad. Como se puede observar, los sujetos de estudio se encuentran dentro del mismo rango de edad y está dividido por igual entre niñas y niños, lo que permite determinar las diferencias entre éstos, aunque, como mencioné en líneas anteriores, nuestro enfoque principal es el desarrollo por edades.

### **5.3 Método de Análisis para el Corpus seleccionado**

La finalidad de esta investigación, tal como aludí en la introducción, es estudiar la correspondencia entre la percepción cognitiva de los eventos y su conversión en estructuras gramaticales dentro del discurso narrativo mediante los procesos de *filtrado* y *empaquetamiento*. Si bien, los mecanismos de *filtrado* y *empaquetamiento* no son en sí mismos un nivel de análisis, nos estaremos refiriendo a ellos en los distintos niveles de análisis aquí descritos. Como mencioné en el marco teórico, el *filtrado* consiste en la conversión de los eventos que ocurren en el cuento en estructuras gramaticales de acuerdo con las opciones léxicas que el hablante tiene de su lengua. Sin embargo, una narración no es un encadenamiento lineal de eventos, pues éstos, se estructuran jerárquicamente en largas unidades narrativas encaminadas hacia una meta, por esta razón, en el *empaquetamiento* se encadenan eventos y episodios mediante cláusulas coordinadas y subordinadas. También se estudian los tipos de verbos utilizados en los diferentes grupos de edades y su relación temporal aspectual con la estructura narrativa. Con este propósito, distingo los siguientes pasos y niveles de análisis que se realizan en este estudio:

- 1) La primera parte consiste en segmentar cada uno de los textos<sup>62</sup> en sus unidades narrativas básicas, de este modo, los textos se dividieron en *inicio*, *nudo*, *desarrollo* y *desenlace*, elementos que forman parte de la superestructura narrativa. Pero esta superestructura narrativa está compuesta a su vez por pequeñas secuencias narrativas que presentan también pequeños *clímax*, por esta razón, he dividido los textos en *episodios* y *eventos*<sup>63</sup>, indicando, en todos estos, las ilustraciones que componen la historia de ranas. La segmentación de los textos en unidades narrativas es importante porque más adelante al realizar el estudio de los tiempos verbales, nosotros podremos ver, por una parte, en qué *eventos* o *episodios* los niños eligen determinada forma verbal (filtrado), por otra, la manera en que estas formas verbales se encadenan con otras para formar *eventos* y *episodios* interconectados de acuerdo a una meta: encontrar a la rana (empaquetamiento).
- 2) En segundo lugar, es necesario señalar la cantidad de enunciados por cada uno de los textos producidos por los niños. Emilio Alarcos (1994) denomina al enunciado como “la manifestación del habla entre pausas”, en este sentido, tomaré por enunciados a todas las emisiones lingüísticas que produce el hablante para cada una de las ilustraciones, estas emisiones lingüísticas estarán delimitadas por un punto, un signo de admiración o de interrogación. Es importante aclarar que dichos enunciados pueden estar constituidos por una interjección, vocativo, frase, oración o periodo, razón por la cual yo hago una separación entre el número total de enunciados por cada texto y el número de cláusulas

---

<sup>62</sup> A lo largo de este trabajo me referiré a textos y no narrativas pues aunque la herramienta de elicitación es un estímulo narrativo, no todas las producciones verbales realizadas por los sujetos de estudio pueden llamarse narrativas. En algunos casos, los niños sólo describen lámina por lámina, mientras que en otros, sólo se presentan pequeñas secuencias narrativas sin que haya realmente una interrelación de todos los eventos que componen la macro estructura del relato.

<sup>63</sup> Más adelante explico a detalle en qué consisten estos elementos.

verbales, es decir, aquellos enunciados que contengan verbos finitos o no finitos<sup>64</sup>, pues es en éstas donde podré observar la relación temporal y aspectual de los ítems verbales en la construcción narrativa.

- 3) Una vez que se han establecido la cantidad de enunciados y de cláusulas verbales, los ítems verbales serán clasificados en *tipos* y *tokens*, esto es, los lexemas verbales que los niños conocen y las formas verbales en que éstos aparecen. Cuando hablamos de *tipos* verbales nos referimos a los lexemas verbales que un hablante utiliza para representar los eventos del mundo, por ejemplo, un hablante puede utilizar el tipo verbal *ver*, y no, el tipo verbal *observar*: para este estudio, los *tipos verbales* estarán representados mediante la forma infinitiva del español. En el caso de los *tokens* verbales nos referimos a cada una de las formas en las cuales un lexema verbal es utilizado, por ejemplo: el lexema (*tipo verbal*) *Correr*, el cual es utilizado por todos mis sujetos de estudio, se utiliza en las siguientes formas (*tokens*): *corría* y *corrió*. La distinción entre *tipo* y *token* me permitirá más adelante, estudiar, por una parte, cuáles son los verbos que los niños de ambas edades utilizan, por otra, en qué tiempos verbales son utilizados dentro de la construcción narrativa.
- 4) Posterior a la separación de *tipos* y *tokens*, realizo el estudio a nivel léxico, en éste, contemplo cada uno de los *tipos verbales* de ambos grupos, estos *tipos* serán clasificados en categorías semánticas. Esta parte del análisis nos permite responder a la pregunta ¿Qué verbos se utilizan por cada grupo de edad?, Además nos permite estudiar de manera

---

<sup>64</sup> Siempre y cuando los verbos no finitos representen al verbo principal de la oración, y por lo tanto nos permitan codificar distinciones aspectuales, en el caso de las formas verbales compuestas por un verbo finito y uno no finito, por ejemplo: echa a correr, se tomarán como una misma unidad donde el verbo finito será el verbo principal.

parcial el desarrollo verbal a nivel léxico y algunas de las opciones léxicas que se realizan en el filtrado.

- 5) Al siguiente nivel del análisis corresponde el estudio de los tiempos verbales y su relación con la estructura narrativa. Así, en primer lugar se muestra la cantidad de *tokens* y enunciados que los niños de ambas edades utilizan. Para este nivel de análisis, los *tokens verbales* utilizados por cada grupo de edad son clasificados en primer lugar de acuerdo a las grandes categorías temporales de Presente, Pasado y Futuro mencionadas en el capítulo del verbo, en segundo lugar en cada categoría temporal se distinguen los diversos *tokens (o formas verbales)* que los hablantes utilizan pues éstas codifican las distinciones temporales y aspectuales que los sujetos de estudio eligen ante el mismo estímulo narrativo. Estas *formas verbales* son divididas en primera instancia en formas *simples* y *compuestas*. En las formas simples nosotros identificamos en modo indicativo y subjuntivo las conjugaciones de presente, pretérito, futuro perifrástico, copretérito y pospretérito; en modo imperativo, el presente. En este análisis también estudio las formas impersonales de infinitivo, gerundio y participio. En las formas compuestas, identificaremos *formas perifrásticas* y *formas cristalizadas*<sup>65</sup>. Finalmente, tomando en cuenta las formas predominantes en cada grupo de edad, mostraré en qué momentos narrativos los sujetos de estudio eligen una determinada forma y cuál es la relación temporal y aspectual que están codificando.

---

<sup>65</sup> Recordemos, como se mencionó en el capítulo del verbo que las formas perifrásticas son aquellas que están compuestas por un verbo auxiliar y otro verbo, los cuales forman juntos una unidad completa de significación, por ejemplo: *He comido*. Las formas cristalizadas son aquellas construcciones que no pueden separarse pues por separado el significado no tendría sentido, por ejemplo: *Darse cuenta*, el cual es equivalente a *se percató*.

- 6) En el último nivel de análisis establezco la correspondencia entre los niveles de análisis anteriores, esto es, la relación entre clases y formas verbales. En este apartado muestro cómo los sujetos de estudio representan los eventos mediante determinados verbos, a su vez, estos verbos son utilizados en ciertas formas verbales, lo que demuestra que la semántica de algunos verbos influye en el uso de ciertas formas verbales en determinados contextos de uso. A su vez, las formas verbales también modifican parcialmente el significado general de algunos verbos.

En este apartado, he explicado de manera general los pasos llevados a cabo para el análisis de los datos, sin embargo estos aspectos son explicados a mayor profundidad en el capítulo de análisis de los datos que sigue a continuación.



# Capítulo 6

## Análisis de los Datos

### 6.1 Introducción

Tal como se ha mencionado en capítulos anteriores, esta investigación tiene como finalidad estudiar el desarrollo verbal que se da entre los niños de cinco y de nueve años de edad. Estas edades, como expliqué anteriormente, se refieren a la etapa en la que el niño comienza el periodo escolar y a la etapa en la cual el niño ya ha recibido instrucción gramatical explícita y está, a su vez, familiarizado con las convenciones textuales, es decir, se espera que a mayor edad un hablante posea mayor conocimiento sobre los elementos que conforman un texto narrativo, aspecto que influirá en las opciones léxicas que elija para la construcción narrativa.

A su vez, en cada grupo de edad, contemplo la correspondencia entre la percepción cognitiva de los eventos y su conversión en estructuras gramaticales dentro del discurso narrativo mediante los procesos de *filtrado* y *empaquetamiento* explicados anteriormente. Es decir, los hablantes tienen el mismo estímulo visual en cada una de las ilustraciones pero pueden elegir entre diversas opciones léxicas (disponibles en su lengua) para referirse a estos sucesos.

Finalmente, y en relación con lo que menciono en las líneas anteriores, se estudian qué verbos son utilizados por los niños de los distintos grupos de edad y la relación temporal aspectual de estos verbos con la estructura narrativa. Así por ejemplo, para la construcción de un evento, el hablante puede elegir entre utilizar el verbo *correr* o el verbo *corretear*; a su vez, si elige el verbo *correr*

puede elegir representar el evento mediante la forma verbal *corrió* o la forma verbal *corría*. Ambas opciones representan de manera distinta un mismo evento, lo cual le da distintos matices temporales y aspectuales a la narración.

De acuerdo con esto, las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Cómo se da el desarrollo verbal en las narrativas infantiles que se producen a partir del estímulo narrativo: *Frog, Where are you?*
- ¿Cómo se realizan los mecanismos de filtrado y empaquetamiento a partir del estímulo presentado?
- ¿Cómo se procesan cognitivamente los eventos para después representarse mediante estructuras gramaticales?
- ¿Qué verbos son utilizados por los niños en cada grupo de edad?
- ¿Qué tiempos verbales son utilizados por cada grupo de edad?
- ¿Qué formas verbales son utilizadas por cada grupo de edad?
- ¿Cómo se da la relación temporal aspectual con la estructura narrativa?

Para responder a estas preguntas, distingo, en primera instancia entre pasos preliminares para preparar los materiales del corpus para su análisis y luego presento los niveles de análisis que empleé. En los pasos preliminares, yo describí y segmenté el corpus. De este modo, como he mencionado, a los sujetos de estudio se les presentó el mismo estímulo que consistió en un relato narrativo compuesto por ilustraciones, las cuales el hablante debía ir narrando. De este modo, aunque los textos producidos por los hablantes, presentarán variaciones, todos tendrán a grandes rasgos la misma estructura narrativa. Posteriormente cada uno de los textos obtenidos fue dividido en sus unidades narrativas esenciales. Esta primera descripción y segmentación de los textos

permitió más adelante estudiar los tiempos verbales en relación con la estructura narrativa. Por otra parte, también señalé la cantidad de enunciados y cláusulas verbales en cada uno de los textos, pues es en las cláusulas verbales donde los verbos son empaquetados para referirse a los distintos eventos que forman parte de la historia de ranas.

Finalmente distinguí tres niveles de análisis: análisis léxico, análisis de tiempos y formas verbales y análisis de aspecto léxico y gramatical. En el nivel de análisis léxico los verbos son clasificados de acuerdo a categorías semánticas para responder a la pregunta ¿Qué verbos son utilizados por los niños de cada grupo de edad? Y se contempló asimismo la relación aspectual de estos verbos con la estructura narrativa. En el nivel de análisis de tiempos y formas verbales los verbos se clasificaron de acuerdo a su temporalidad externa (tiempo pasado, presente o futuro) e interna (formas verbales que codifican aspecto gramatical), las cuales fueron explicadas en el marco teórico. Después de que los verbos fueron clasificados, se estudió su relación temporal y aspectual con la estructura narrativa. Finalmente, en el tercer de análisis establecí la correspondencia entre las clases verbales y las formas verbales, es decir, la relación entre aspecto léxico y aspecto gramatical. Los resultados se presentan a continuación.

## 6.2 Pasos Preliminares: Descripción y Segmentación del Corpus

### 6.2.1 Estructura Narrativa de *Frog, where are you?*

Tal como he mencionado anteriormente, la historia *Frog, Where are you?* (También llamada “Historia de Ranas”) es un texto narrativo compuesto por 28 ilustraciones sin texto escrito. De este modo, los textos elaborados por los sujetos de estudio presentarán variaciones pero tendrán a grandes rasgos una misma estructura narrativa. En el marco teórico, en el capítulo de narrativa yo

expliqué con gran detalle, los elementos que componen a la “Historia de Ranas”, en este apartado, retomó a grandes rasgos los elementos que componen a la estructura narrativa de *Frog, Where are you?* pues a lo largo del análisis de datos me estaré refiriendo a cada uno de estos elementos.

Tal como se vio en el esquema del capítulo de narrativa, la historia de ranas se compone principalmente de 28 ilustraciones que presentan un cuento con un inicio, un desarrollo, un desenlace. El inicio u orientación contiene a su vez un estado inicial, donde el niño posee una rana. En el desarrollo distinguimos tres partes importantes: el evento detonante que es cuando la rana se escapa del frasco, posterior al evento detonante están dos episodios; la búsqueda de la rana en la recámara y la búsqueda de la rana en el bosque. Por último: el desenlace, el cual ocurre cuando el niño y el perro están en el agua y escuchan detrás de un tronco a las ranas y el niño encuentra a su rana<sup>66</sup>. Berman y Slobin (1994) identifican estos tres puntos como los momentos claves de la historia que conforman la macroestructura del cuento. Más adelante, veremos que aunque las narrativas de los sujetos de estudio poseen a grandes rasgos esta macroestructura narrativa, no todos los hablantes de cinco años logran vinculan los eventos de la historia como encadenados a la meta jerárquica que es el desenlace de la historia: encontrar a la rana. Por esto, sus textos, en algunos casos, son más descripciones de las ilustraciones que no presentan la totalidad de la historia, como se comentó en el marco teórico.

La segmentación de la historia en los grandes componentes de la estructura narrativa nos permite identificar si las formas verbales que los niños utilizan están o no encaminadas a una meta, la segmentación por episodios e ilustraciones nos permite identificar la manera en que los sujetos de

---

<sup>66</sup> De acuerdo con Labov y Waletzky, además del inicio, nudo y desenlace, nosotros podemos encontrar en las narraciones, elementos evaluativos y coda. Los elementos evaluativos pueden estar o no distribuidos a lo largo de la historia y nos ayudan a estudiar parte del desarrollo cognitivo de los sujetos de estudio cuando estos atribuyen estados mentales a los personajes pues son capaces de determinar el punto de vista del oyente. Y finalmente, la coda puede o no estar presente en los textos de los niños pues es únicamente algo posterior a la historia que el hablante desea agregar.

estudio encadenan unos eventos con otros mediante el uso de formas verbales.

El siguiente apartado nos hablará de los enunciados y cláusulas que los hablantes empaquetan en la historia de ranas.

### 6.2.2 Enunciados y Cláusulas Verbales

Si bien es cierto que todos los textos producidos por los sujetos de estudio poseen a grandes rasgos<sup>67</sup>, la misma organización narrativa, no todos los sujetos logran codificar todos los eventos y episodios que la conforman, esto está íntimamente ligado a los enunciados y cláusulas verbales que cada sujeto produzca. En lo particular, a mayor número de cláusulas verbales, habrá mayor codificación de eventos y episodios, pues son los verbos los que codifican los estados, acciones y procesos que conforman a los eventos y episodios. Debido a esto, yo realicé una distinción entre enunciado y cláusula verbal. Por enunciado me refiero a todas las emisiones lingüísticas que poseen unidad de sentido, es decir, nos expresan una idea clara y coherente. Los enunciados, tal como mencioné en el capítulo de metodología, están delimitados por una pausa (un punto, un signo de interrogación o exclamación). Un enunciado puede ser una frase, un vocativo, una interjección, una oración o un periodo; pero cuando hablo de cláusula verbal, me refiero, específicamente, a las emisiones lingüísticas que tienen alguna forma verbal. Es decir, aunque todas las cláusulas son o están contenidas en un enunciado, no todos los enunciados son cláusulas porque no todos contienen un verbo. A continuación podemos ver ejemplos de enunciados con o sin verbos.

---

<sup>67</sup> Y digo a grandes rasgos, pues como he mencionado, muchos de los sujetos de estudio sólo presentarán encadenamiento de eventos, más no relaciones de causa y efecto encaminadas a una meta jerárquica.

Enunciado sin verbo

- 1.- Un perro, este un niño y una rana en un frasco. (9FDIA, ilustración 1)

Cláusulas verbales

- 2.- Había una vez un niño (cláusula verbal) que tenía una rana (cláusula verbal) (9MSAU, ilustración 1)

Como se puede ver, en ambos casos, se trata del mismo evento inicial: la presentación de los personajes, sin embargo, estos hablantes utilizaron distintas formas de codificar el evento; en el ejemplo 1 notamos la ausencia de formas verbales mientras que en el ejemplo 2 nosotros encontramos dos formas verbales en el mismo enunciado, lo que equivale a dos cláusulas verbales. De esta manera, en las tablas que muestro a continuación veremos la cantidad de enunciados con relación a la cantidad de cláusulas verbales y, finalmente, el promedio de veces en que los verbos pueden ocurrir dentro de un enunciado.

*Figura 6.1: Enunciados y cláusulas verbales, niños de cinco años*

	Enunciados sin verbo	Enunciados compuestos por 1 o más cláusulas	Uso de verbos por enunciado
Niños 5 años	213	232	1.00

*Figura 6.2: Enunciados y cláusulas verbales, niños de nueve años*

	Enunciados sin verbo	Enunciados compuestos por 1 o más cláusulas	Uso de verbos por enunciado
Niños 9 años	294	323	1.00

Si observamos ambas tablas nos damos cuenta que la cantidad de cláusulas verbales es mayor a la de los enunciados, esto en realidad indica que los niños de ambos grupos de edad están

empaquetando dentro de un enunciado a los ítems verbales, los cuales codifican los estados y acciones que conforman a los diferentes eventos y episodios. Si bien es cierto que, como parte del desarrollo cognitivo y lingüístico, a mayor edad encontraremos mayor empaquetamiento de cláusulas narrativas, las últimas columnas de estas tablas nos muestran que entre estos dos grupos no hay mayor diferencia en el uso de verbos por enunciado pues para los niños de cinco años, la frecuencia es de 1.08, mientras que para los de nueve, es de 1.09. Comparemos los siguientes enunciados entre un niño de nueve años y uno de cinco. Los enunciados corresponden a las ilustraciones 3 a 6 cuando el niño y el perro se percatan que la rana no se encuentra y comienzan a buscarla dentro de la habitación, se asoman por la ventana y el perro cae.

### 3.-SUJETO: 9FDIA.

- Enunciado uno (tres cláusulas verbales):

Al día siguiente el niño y el perro *estaban* tristes porque se *dieron cuenta* que ya no *estaba* (Ilustración 3)

- Enunciado dos (dos cláusulas verbales):

La *buscaron* por todas partes y no la *encontraron* (Ilustración 4)

- Enunciado tres (dos cláusulas verbales):

Se *asomaron* por la ventana y no *aparecía* (Ilustración 5)

- Enunciado cuatro (dos cláusulas verbales):

El perro *cayó* y *rompió* el frasco (Ilustración 6)

En este ejemplo nosotros observamos cuatro enunciados compuestos, cada uno, por periodos<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Un periodo es la expresión constituida normalmente por dos más frases u oraciones entre las cuales se establece una misma relación sintáctica.

El primer enunciado o periodo se conforma de una oración principal y dos oraciones subordinadas para lo cual el hablante utiliza tres ítems verbales, lo que equivale a tres cláusulas verbales:

Al día siguiente el niño y el perro *estaban* tristes (oración principal) porque (nexo subordinante) se *dieron cuenta* (oración subordinada) que (nexo subordinante) ya no *estaba* (oración subordinada)

Los enunciados dos, tres y cuatro son periodos compuestos por dos oraciones coordinadas, es decir, compuestos por dos cláusulas verbales:

- Enunciado dos: La *buscaron* por todas partes (oración coordinada) y (nexo coordinante) no la *encontraron* (oración coordinada).
- Enunciado tres: Se *asomaron* por la ventana (oración coordinada) y (nexo coordinante) no *aparecía* (oración coordinada).
- Enunciado cuatro: El perro *cayó* (oración coordinada) y *rompió* (nexo coordinante) el frasco (oración coordinada).

Nosotros podemos notar que en el enunciado uno, las dos oraciones subordinadas dependen de la oración principal para tener un significado completo, mientras que en los enunciados dos, tres y cuatro, las oraciones coordinadas se encuentran a un mismo nivel sintáctico, esto es, tienen un significado completo de manera independiente o dicho de otro modo, se encuentran en mismo nivel jerárquico. De esto modo, el sujeto de estudio sí establece un orden jerárquico en la construcción narrativa al establecer una oración principal en el enunciado uno.

Observemos ahora, los enunciados y cláusulas del siguiente hablante:

**4.-SUJETO: 5FKIK**

- Enunciado 1 (una cláusula verbal):

El niño *estaba* despierto (ilustración 3)

- Enunciado 2(dos cláusulas verbales):

Y se *dio cuenta* que la rana ya no *estaba* (ilustración 3)

- Enunciado 3(una cláusula verbal):

El perro ya le *iba a echar* una bota (ilustración 4)

- Enunciado 4(una cláusula verbal):

Luego el perro se *salió* por la ventana (ilustración 5)

- Enunciado 5(una cláusula verbal):

Y se *brincó* el perro (ilustración 6)

A diferencia del primer hablante 9FDIA, este hablante de cinco años de edad, emite cinco enunciados. El primer enunciado es una oración simple, por consiguiente, utiliza un solo ítem verbal. El segundo enunciado, por el contrario, se conforma de un periodo compuesto por una oración principal y una oración subordinada, por consiguiente, este enunciado posee dos ítems verbales:

Enunciado 2: Y se *dio cuenta* (oración subordinada) que (nexo subordinante) la rana ya no *estaba* (oración principal).

Las tres últimas oraciones son también oraciones simples constituidas, cada una, por un solo ítem verbal.

Como pudieron notar, en estos dos ejemplos, el sujeto 5FKIK utilizó dos enunciados para la ilustración 3, mientras que 9FDIA utilizó un solo enunciado para esta ilustración. No obstante, si

nosotros observamos los dos enunciados realizados por 5FKIK y el enunciado de 9FDIA notaremos que el periodo de 9FDIA (compuesto por una oración principal y dos subordinadas) es de mayor complejidad estructural que las dos oraciones de 5FKIK (una oración simple y una oración compuesta por una oración principal y una subordinada). Ambos ejemplos nos muestran, por una parte, lo que ya se había mencionado; que a pesar de ser el mismo estímulo narrativo, los hablantes poseen distintas opciones léxicas y distintas maneras de representar lingüísticamente un evento (a lo que Berman y Slobin denominan filtrado). Por otro lado, aunque no existe gran diferencia en el uso de verbos por enunciado entre ambos grupos de edad, si podemos notar que a mayor edad, incrementa la complejidad en el tipo de cláusulas a utilizar, por ejemplo, el sujeto de cinco años de edad utilizó más oraciones independientes para relatar el evento, mientras que el sujeto de nueve años utilizó más oraciones compuestas, las cuales, denotan un mayor desarrollo cognitivo pues en un mismo enunciado está codificando más de un proceso y al mismo tiempo establece más relaciones jerárquicas entre los procesos que constituyen al mismo evento (esto es, el empaquetamiento).

De esta manera, el estudio de los enunciados y cláusulas verbales nos permite estudiar, de forma parcial, los mecanismos de filtrado y empaquetamiento expuestos en líneas anteriores.

### 6.2.3 Tipos y Tokens

En el capítulo de metodología, mencioné que para el estudio del desarrollo verbal era necesario realizar una distinción entre tipos y tokens. De este manera, defino Tipo Verbal como el lexema que un hablante utiliza para representar un evento determinado, por ejemplo, un hablante puede elegir entre utilizar el tipo verbal *oír*; o el tipo verbal *escuchar*. Los Tokens Verbales, en cambio, son cada una de las formas o instancias en las cuales un tipo verbal es utilizado, por ejemplo: el

lexema (tipo verbal) *Oír* puede ser utilizado en las siguientes formas verbales (tokens): *oía, oye, oyó, estaba oyendo*, entre otras. De acuerdo con esto, identifiqué para cada uno de los sujetos de estudio, las formas verbales que utilizaban. Por razones de estudio, estas formas verbales las represento en su forma infinitiva (*tipo*) y luego muestro las diferentes instancias o formas (*tokens*) en que aparecen. De esta manera, como ya he mencionado, la división por tipos me permitirá clasificar los verbos en categorías semánticas; la división por tokens, en categorías temporales y formas gramaticales. De esta forma, las categorías semánticas nos permitirán más adelante remitimos a la clase verbal o aspecto léxico y las categorías temporales al modo de acción o aspecto gramatical de los que se hablo en el marco teórico. En la cláusula que muestro a continuación podemos ver la distinción realizada entre tipo y token:

5.- Cláusula verbal: Luego que el perrito se cayó por la ventana. (Ilustración 6, 5FSAR)

Tipo: CAER

Token: *Cayó*

La siguiente tabla nos muestra la cantidad de tipos y tokens que utilizan ambos grupos de edad.

Figura 6.3: Tipos y Tokens en ambos grupos de edad

	Niños 5 años	Niños 9 años
Tipos	67	83
Tokens	232	323

A simple vista nos damos cuenta que, como era esperado, existe un incremento en los usos verbales de una edad a otra; en el caso de los *tipos verbales*, el incremento es de un 24%, mientras que para los *tokens*, el incremento es de un 39%. Otro aspecto que pudimos observar en las tablas 6.1, 6.2 y 6.3 es que la cantidad de *tokens verbales* coincide con la cantidad de cláusulas verbales, esto se debe a que los *tokens* corresponden a formas verbales. Es en estas cláusulas narrativas y en

los *tokens* correspondientes donde encontraremos las relaciones temporales y aspectuales que cada grupo de edad utiliza. De esto, también hablaremos más adelante en la sección de análisis de tiempos y formas verbales.

## 6.3 Análisis de los datos: léxico, tiempos y formas verbales, aspecto léxico y aspecto gramatical.

### 6.3.1 Primer Nivel de Análisis: Léxico

El primer nivel de análisis es a nivel léxico y consistió en separar cada uno de los tipos verbales utilizados por los niños de ambos grupos de edad y clasificarlos en categorías verbales semánticas. Esta parte de la investigación me permite estudiar cuáles son los verbos que utilizan cada grupo de edad y su relación aspectual con la estructura narrativa.

A continuación, en la tabla de la Figura 6.4, muestro la cantidad de tipos verbales encontrados en cada grupo de edad.

*Figura 6.4 Cantidad de Tipos Verbales en cada Grupo de Edad*

	Niñas y niños de cinco	Niñas y niños de nueve	Tipos utilizados entre ambos grupos
<b>Total de tipos verbales encontrados</b>	67	83	44

Como podemos observar, la tabla nos muestra que el corpus cuenta con 44 lexemas verbales que son utilizados por ambos grupos de edad, mientras que los niños de cinco años de edad utilizan sólo 67 lexemas, de los cuales 23 son exclusivos de los niños este grupo de edad, por su parte los niños de nueve años de edad utilizan 83 lexemas de los cuales 39 no utiliza el grupo de cinco años de edad, en líneas posteriores, al avanzar en el análisis de los datos mostraré cuáles lexemas utiliza cada grupo de edad. Como es esperado, nosotros podemos ver en esta gráfica un incremento léxico

de un grupo de edad a otro.

Posteriormente los tipos fueron catalogados de acuerdo con las categorías establecidas en la Base de Datos Adesse de la Universidad de Vigo<sup>69</sup>, basada en la clasificación semántica propuesta por Halliday (1994). Las macroclases semánticas son: *procesos mentales*, *procesos relacionales*, *procesos materiales*, *procesos de comunicación*, *procesos de existencia* y *procesos de modulación*, los cuales a su vez se subdividen en clases y subclases<sup>70</sup> como muestro en la tabla de la Figura 6.5.

Tabla 6.5 Macroclases semánticas, clases y subclases

MACROCLASE	CLASE	SUBCLASE
<b>PROCESOS MENTALES</b>	SENSACIÓN	Volición
	PERCEPCIÓN	
	COGNICIÓN	Conocimiento, creencia, elección
<b>PROCESOS RELACIONALES</b>	ATRIBUCIÓN	Relación, propiedad, denominación
	POSESIÓN	Adquisición, transferencia
<b>PROCESOS MATERIALES</b>	ESPACIO	Desplazamiento, localización, postura-posición, orientación, manera-movimiento, unión
	CAMBIO	Creación, Modificación, destrucción, consumo
	OTROS HECHOS	Meteorología, emisión, contacto, control, uso, sustitución, actividad, competición
	COMPORTAMIENTO	Fisiología, relaciones sociales
<b>PROCESOS DE COMUNICACIÓN</b>	VALORACIÓN	
	MANDATO	
<b>PROCESOS DE EXISTENCIA</b>	FASE	
	TIEMPO	
	VIDA	
<b>PROCESOS DE MODULACIÓN</b>	CAUSATIVO	Inductivo, colaborativo, permisivo, obligatorio
	DISPOSICIÓN	
	ACEPTACIÓN	
	VERBOS DE APOYO	

En las narrativas examinadas, observaremos que son utilizadas las seis grandes macroclases, sin embargo, como veremos en la tabla siguiente, la Macroclase Procesos de Modulación sólo es

<sup>69</sup> La base de datos puede encontrarse en el siguiente link: <http://webs.uvigo.es/adesse/datos.html>

<sup>70</sup> Más adelante, cuando muestre cada uno de los tipos verbales encontrados en cada grupo de edad explicaré en qué consiste cada uno de estos procesos.

utilizada por los niños de nueve años de edad, del mismo modo, podremos observar que entre ambos grupos de edad, no son utilizadas las mismas clases o subclases.

*Tabla 6.6 Macroclases Utilizadas por Cada Grupo de Edad*

MACROCLASE	CLASE	NIÑOS 5 AÑOS	NIÑOS 9 AÑOS
<b>PROCESOS MENTALES</b>	SENSACIÓN	Presente	Presente
	VOLICIÓN	Presente	Presente
	PERCEPCIÓN	Presente	Presente
	COGNICIÓN	Presente	Presente
<b>PROCESOS RELACIONALES</b>	ATRIBUCIÓN	Presente	Presente
	POSESIÓN	Presente	Presente
	TRANSFERENCIA	Presente	<b>Ausente</b>
<b>PROCESOS MATERIALES</b>	ESPACIO	Presente	<b>Ausente</b>
	ORIENTACIÓN	<b>Ausente</b>	Presente
	DESPLAZAMIENTO	Presente	Presente
	LOCALIZACIÓN	Presente	Presente
	POSTURA- POSICIÓN	<b>Ausente</b>	Presente
	MANERA- MOVIMIENTO	<b>Ausente</b>	Presente
	CREACIÓN	Presente	Presente
	MODIFICACIÓN	Presente	Presente
	CONSUMO	Presente	<b>Ausente</b>
	CONTACTO	Presente	Presente
	CONTROL	Presente	Presente
	ACTIVIDAD	Presente	<b>Ausente</b>
	FISIOLOGÍA	Presente	Presente
	<b>PROCESOS DE COMUNICACIÓN</b>	COMUNICACIÓN	Presente
VALORACIÓN		Presente	<b>Ausente</b>
<b>PROCESOS DE EXISTENCIA</b>	EXISTENCIA	Presente	Presente
	FASE	Presente	Presente
	TIEMPO	Presente	<b>Ausente</b>
<b>PROCESOS DE MODULACIÓN</b>	CAUSACIÓN	<b>Ausente</b>	Presente
	PERMISO	<b>Ausente</b>	Presente

Como se pudo ver, tenemos 27 clases semánticas entre ambos grupos de edad, de las cuales, 16 clases son utilizadas por ambos grupos de edad; 6 son utilizadas sólo por los niños de cinco años, y finalmente, 5 son usadas únicamente por los niños de nueve años<sup>71</sup>. De acuerdo con esto, pareciese no haber grandes diferencias entre las clases semánticas que utilizan ambos grupos de edad. Sin embargo, es necesario preguntarnos cuáles son las clases semánticas más utilizadas en cada uno de los grupos de edad, de este modo, la tabla 6.7 y 6.8 nos muestra la cantidad de tipos verbales utilizados para cada clase semántica por cada grupo de edad.

*Tabla 6.7 Clases Semánticas Utilizadas en Cada Grupo de EDAD*

CLASE SEMÁNTICA	CANTIDAD DE TIPOS EN NIÑOS DE CINCO AÑOS	CANTIDAD DE TIPOS EN NIÑOS DE NUEVE AÑOS	TOTAL DE TIPOS UTILIZADOS POR AMBOS GRUPOS DE EDAD
PROCESOS MENTALES	8	16	6
PROCESOS RELACIONALES	4	3	3
PROCESOS MATERIALES	41	51	27
PROCESOS DE COMUNICACIÓN	5	4	3
PROCESOS DE EXISTENCIA	9	7	4
PROCESOS DE MODULACIÓN	0	2	Sólo los de 9 años lo emplean

En esta tabla notamos que, como era esperado, existe un incremento en el uso de tipos verbales de un grupo de edad a otro. En el caso de los procesos relacionales la diferencia es mínima, pero en el caso de los procesos de modulación contrasta la ausencia total de estas clases en los niños de

<sup>71</sup> Es importante mencionar que aquellas subclases que sólo son utilizadas por los niños de cinco y no por los de nueve, como es el caso de la subclase tiempo perteneciente a la Macroclase Procesos de Existencia, no revelan ningún aspecto acerca del desarrollo cognitivo del niño. Únicamente nos muestran que ocurren o no ocurren por una preferencia estilística de los sujetos de estudio.

cinco años de edad. También podemos notar que los tipos verbales que más predominan en ambos grupos son los procesos materiales<sup>72</sup> y los procesos mentales, esto se debe a que ha sido utilizada la herramienta de elicitación *Frog, where are you?* que como mencioné anteriormente, consiste en una narrativa compuesta por ilustraciones. Teniendo en cuenta que el estímulo presentado es una narrativa, predominarán principalmente verbos de desplazamiento y localización (procesos materiales), por una parte, y por otra, algunos verbos de sensación, volición y cognición (procesos mentales), los cuales forman parte del contenido macroestructural de esta narración.

Si bien, la tabla anterior nos mostró la cantidad de tipos verbales que cada grupo utiliza, no nos muestra la manera en que estos tipos verbales son distribuidos dentro de los textos, es decir, es importante preguntarnos que clases semánticas prefiere un grupo u otro en la construcción narrativa pues las preferencias entre una clase semántica u otra nos revela una parte del desarrollo lingüístico del niño al mostrar por un lado, el léxico que se domina en cada etapa, por otro, las preferencias léxicas en cada etapa de desarrollo. Así, la tabla 6.8 nos muestra el porcentaje de uso de cada clase semántica en relación con todos los tipos verbales utilizados en la construcción narrativa.

Tabla 6.8 Porcentaje de Clases Semánticas distribuidas en las Narrativas por Grupo de Edad

CLASE SEMÁNTICA	PORCENTAJE DE TIPOS EN NIÑOS DE CINCO AÑOS	PORCENTAJE DE TIPOS EN NIÑOS DE NUEVE AÑOS
PROCESOS MENTALES	12%	19%
PROCESOS RELACIONALES	6%	4%
PROCESOS MATERIALES	61%	61%
PROCESOS DE COMUNICACIÓN	7%	5%
PROCESOS DE EXISTENCIA	13%	8%
PROCESOS DE MODULACIÓN	0%	2%
	<b>99%</b>	<b>99%</b>

<sup>72</sup> Especialmente verbos de ubicación y desplazamiento como veremos más adelante.

Si bien es cierto que la tabla 6.7 nos mostró un aumento en el uso de tipos verbales entre un grupo de edad y el otro, si observamos en términos de porcentajes como se muestra en la tabla 6.8 podemos ver que para los procesos relacionales y de comunicación, no existe gran diferencia de uso entre ambos grupos de edad. También observamos que ambos grupos de edad utilizan principalmente procesos materiales en la construcción narrativa. Las diferencias se encuentran principalmente en los procesos mentales y los procesos de modulación, pues podemos observar que los niños de nueve años utilizan para sus narrativas más procesos mentales que los niños de cinco años mientras que los procesos de modulación son utilizados únicamente por los niños de nueve años de edad. El uso predominante en estos dos tipos de procesos nos revela un aspecto importante sobre el desarrollo del lenguaje, el cual se discutirá más adelante.

Hasta este momento, hemos visto únicamente, que clases semánticas son utilizadas por ambos grupos de edad, así como la cantidad de tipos correspondientes a cada clase semántica, sin embargo, es importante especificar cada uno de los tipos verbales utilizados por los niños de ambos grupos, así, veremos más adelante que para un mismo tipo de proceso, los niños de nueve años utilizarán más opciones léxicas que los niños de cinco, por ejemplo: para el **Proceso Material de Desplazamiento**, los niños de cinco años utilizan el tipo *brincar*, mientras que en los niños de nueve, encontraremos *brincar* y *saltar*. También es importante mostrar la frecuencia de uso en los tipos verbales, es decir, la cantidad de veces en que se utiliza un determinado tipo verbal, por ejemplo, vamos a ver que el tipo *correr* es utilizado en dos ocasiones por los niños de cinco años, mientras que los niños de nueve años lo utilizan en cinco ocasiones.

De este modo, en las tablas siguientes mostraré, de izquierda a derecha, la clase o subclase semántica, la cantidad de tipos y su frecuencia de uso por grupo de edad, y en las últimas columnas indico cada uno de los tipos o lexemas que cada grupo utiliza junto con su proporción de

ocurrencias<sup>73</sup>. Asimismo defino los procesos, clases y subclases que ambos grupos manejan. Por último muestro ejemplos de los roles sintácticos en que son utilizados<sup>74</sup>.

**6.3.1.1 Macroclases: Descripción de Procesos**

En las siguientes secciones se describirán los distintos tipos de procesos que pertenecen a las macroclases señaladas en las tablas anteriores. Los tipos de Procesos a analizar son los Procesos Mentales, los Procesos Relacionales, los Procesos Materiales, los Procesos de Existencia y los Procesos de Modulación.

**6.3.1.2 Procesos Mentales**

Los Procesos Mentales son aquellos que en la tipología de Halliday se denominan procesos del *sentir*, y estos corresponden al mundo de la conciencia: estados mentales, ya sean emociones, deseos o capacidad intelectual.

*Tabla 6.9 Procesos Mentales*

	5 AÑOS			9 AÑOS		
Clase semántica	Tipos	Instancias	Lexemas	Tipos	Instancias	Lexemas
Procesos mentales						
Sensación	3	4	Asustar(2), Entristecer, Molestar - - - - - - -	8	11	Asustar(1) - - Alegrar(1) Espantar(3) Enojar(2) Sorprender(1) Aterrar(1) Tranquilizar(1) Preocupar(1)
Volición	1	3	Querer(3)	1	2	Querer(2)

<sup>73</sup> En las tablas, las columnas 4 y 7 indican los tipos utilizados en cada grupo de edad, los tipos que se encuentran ausentes en un grupo pero no en otro son indicados mediante guiones. También indico en estas columnas la frecuencia de uso para cada uno de estos tipos mediante un paréntesis.

<sup>74</sup> En los enunciados de los ejemplos señalo con color rosa a los roles descritos en la columna izquierda, los cuales realizan el proceso o acción, señalo con letras cursivas al proceso o acción y subrayo los roles asociados, por último indico la ilustración en que se encuentran y la clave correspondiente al sujeto de estudio.

Tabla 6.9 Procesos Mentales (continuación)

	NIÑOS DE 5 AÑOS			NIÑOS DE 9 AÑOS		
Clase semántica	Tipos	Instancias	Lexemas	Tipos	Instancias	Lexemas
Procesos mentales						
Percepción	3	11	Buscar(4) Ver(6) - Encontrar (2) - - Oler(1)	5	13	Buscar (6) Ver(5) Observar(1) Encontrar (3) Mirar(1) Oír (2) -
Cognición	1	1	Darse cuenta(1)	2	4	Darse cuenta(3) Pensar (1)

SUBCLASE: Sensación

Una entidad capacitada para tener sentimientos o emociones se ve afectada psíquicamente por algo o muestra una determinada disposición subjetiva hacia algo. Los roles junto a los que aparece, suelen ser: EXPERIMENTADOR Y ESTÍMULO.

Tabla 6.10 Subclase Sensación

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
EXPERIMENTADOR	Entidad que experimenta estados o reacciones naturales	Se <i>asustó</i> el <i>niño</i> . Entonces <i>se alegró</i> mucho (ilustraciones 18 a 23, 9FDIA) <sup>75</sup>
ESTÍMULO	Entidad que provoca en el experimentador, estados, disposiciones o reacciones emocionales	Entonces que <i>algo</i> lo <i>molestó</i> (al niño, sujeto tácito) (Ilustración 10, 5MALE) Y el <i>perrito</i> se <i>espantó</i> por <i>las abejas</i> . (Ilustración 12, 9FROS)

<sup>75</sup> En estas oraciones, señalo el proceso mediante el uso de cursivas, el rol descrito con color rosa y subrayo los roles secundarios asociados a este proceso. (Ilustración 16, 5MPET# La clave 5MPET corresponde, como mencioné en la parte de la metodología, a la clasificación de uno de los niños del corpus.)

## SUBCLASE: Volición

Una entidad dotada de capacidad intelectual dirige su atención hacia la consecución de un objeto a la realización de un hecho. Los roles junto a los cuales aparece son los de EXPERIMENTADOR Y ESTÍMULO.

Tabla 6.11 Subclase Volición

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
EXPERIMENTADOR	Entidad que experimenta volición o deseo.	Aquí <i>se quería</i> subir al árbol (ilustración 11, 5MFRA)  El <i>perro y el niño</i> los <i>querían</i> atrapar (ilustración 23, 9MJES)
ESTÍMULO	Entidad que provoca en el experimentador volición o deseo.	No se registran ejemplos de este tipo en mis datos.

## SUBCLASE: Percepción

Una entidad dotada de órganos sensoriales tiene contacto objetivo a través de éstos con alguna realidad del entorno u obtiene alguna información de éste. Los procesos de percepción se realizan acompañados de los roles de INICIADOR, PERCEPTOR Y PERCIBIDO.

Tabla 6.12 Subclase Percepción

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad que desencadena o controla el proceso que permite a otros percibir	Y su <i>perro</i> despierta al <i>niño</i> para que <i>vea</i> que la rana ya no está en el frasco (ilustración 2, FFER)
PERCEPTOR	Entidad dotada de capacidades intelectuales que percibe algo	Ahí ( <i>sujeto tácito: el niño</i> ) <i>ve dos ranas</i> . (ilustración 22, 5FLUC)
PERCIBIDO	Entidad percibida u observada.	Ahí <i>ve dos ranas</i> . (ilustración 22, 5FLUC)

## SUBCLASE: Cognición

Una entidad dotada de capacidad intelectual realiza cualquier actividad cognoscitiva objetiva o subjetiva. Se utiliza con los siguientes roles: CONOCEDOR, CONTENIDO Y ASUNTO.

Tabla 6.13 Subclase Cognición

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
CONOCEDOR	Entidad que presenta un estado cognitivo o realiza cualquier tipo de actividad cognitiva	Después el perro se cayó y el <b>niño</b> como <i>pensó</i> . (ilustración 6, 9MJES) Una rana se cayó y <b>nadie</b> se <i>da cuenta</i> porque están viendo al niño (ilustración 29, 9FFER)
CONTENIDO	Entidad creada cognitivamente	No se registran ejemplos en mis datos
ASUNTO	Entidad o dominio que remite a la cognición	No se registran ejemplos en mis datos.

### 6.3.1.3 Procesos Relacionales

Los procesos relacionales son aquellos que Halliday denomina con el nombre de los procesos del *ser* y se refieren al mundo de las relaciones abstractas.

Tabla 6.14 Procesos Relacionales

SUJETOS	NIÑOS DE 5 AÑOS	NIÑOS DE 9 AÑOS				
Clase semántica	Tipos	Instancias	Lexemas	Tipos	Instancias	Lexemas
Procesos relacionales						
Atribución	2	3	Ser(2) Poder(1)	2	3	Ser(2) Poder(1)
Posesión	1	3	Tener(3)	1	6	Tener(6)
Transferencia	1	2	Dar(2)	0	0	0

#### SUBCLASE: Atribución

Una entidad se encuentra vinculada con otra entidad, sea ésta última una entidad independiente, otra identidad de la entidad inicial, una propiedad, una función o cualquier otro tipo de hecho que permite caracterizarla. Se utiliza con los siguientes roles: ASIGNADOR, ENTIDAD Y ATRIBUTO.

Tabla 6.15 Subclase Atribución

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
ASIGNADOR	Entidad dotada de conciencia que asigna o establece la relación entre una entidad y otra	( <i>sujeto tácito, yo</i> ) No <i>puede</i> irme de ese <i>venado</i> (ilustraciones 15 y 16, 5FSAR) <i>Le</i> está diciendo <i>al perro</i> que se calle para que <i>pueda</i> buscar a la rana (ilustración 24, 9FFER)
ENTIDAD	Entidad descrita a la que se le reconoce una vinculación con una entidad o con una propiedad	<i>Es</i> un <i>venado</i> pero <i>me</i> lleva al borde. (ilustraciones 15 y 16, 5FSAR) <i>Es</i> de <i>noche</i> (ilustración 1, 9FFER)
ATRIBUTO	Propiedad, función o entidad característica de la entidad descrita	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo.

#### SUBCLASE: Posesión

Una entidad tiene como propiedad, parte o pertenencia, otra entidad.

Aparece con los siguientes roles: POSEEDOR Y POSESIÓN.

Tabla 6.16 Subclase Atribución

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
Poseedor	La entidad posee a otra entidad	Entonces el <i>venado</i> llega y <i>tiene</i> al <i>niño</i> entre sus cuernos. (ilustración 18, 9FDIA)
Posesión	Entidad poseída por una entidad	Entonces el venado llega y <i>tiene</i> al <i>niño</i> entre sus cuernos. (ilustración 15, 9FDIA)

#### SUBCLASE: Transferencia

Una entidad cambia de propietario o usuario de tal forma que pasa a mantener una relación de *propietario-poseído* o *parte-todo* con otra entidad distinta de la original. Los roles junto a los que aparece son los siguientes: DONANTE, POSEEDOR FINAL Y POSESIÓN.

Tabla 6.17 Subclase Transferencia

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
DONANTE	La entidad que controla inicialmente la posesión, que es por lo tanto la responsable del cambio o pertenencia	<i>Le</i> dijo: <i>Dame</i> una ranita (ilustración 24, 9FSAR)
POSEEDOR-FINAL	Entidad a la que pertenece finalmente otra entidad, aunque sea de forma transitoria. Receptor o destinatario	<i>Le</i> dijo: <i>Dame</i> una ranita (ilustración 24, 9FSAR)
POSESIÓN	La entidad que cambia de poseedor. Asigna poseedor final	<i>Le</i> dijo: <i>Dame</i> una <i>ranita</i> (ilustración 24, 9FSAR)



Tabla 6.18 Procesos Materiales (continuación)

SUJETOS	NIÑOS DE 5 AÑOS	NIÑOS DE 9 AÑOS				
	Tipos	Instancias	Lexemas	Tipos	Instancias	Lexemas
Postura- posición	0	0	0	2	2	Tumbar(1) Acostar(1)
Manera- movimiento	0	0	0	1	1	Mecer
Creación	1	4	Hacer(4)	1	1	Hacer(1)
Modificación	3	3	Romper(1) Lastimar(1) Cenar(1) - - - -	5	8	Romper(4), - - Cambiar(1) Atorar(1) Mojar(1) Vestir(1)
Consumo	1	1	Chupar(1)	0	0	0
Contacto	3	3	Lamer(1) Empujar(1) Besar(1) - - -	5	7	Lamer(3), Empujar(1) - Pegar(1) Picar(1) Tocar(1)
Control	2	5	Agarrar(4), Coger(1) -	2	4	Agarrar(2), - Atrapar(2)
Actividad	2	3	Jugar(2), obedecer(1)	0	0	0
Fisiología	3	8	Dormir (3) Despertar (4) Reír(1) - -	5	12	Dormir(5) despertar(4), Reír(1) Sonreír(1) Ladear(1)

## SUBCLASE: Espacio

Una entidad posee una determinada localización, configuración u orientación espacial, o bien experimenta algún tipo de cambio en su localización, configuración u orientación. Los roles con los que aparece son los siguientes: INICIADOR, MÓVIL, ORIGEN, DIRECCIÓN Y TRAYECTO.

Tabla 6.19 Subclase Espacio

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad directamente responsable del movimiento de otra entidad	Entonces que <b>el perrito</b> <i>movió</i> el árbol que se cayó su casa de las abejas que salieron.(ilustración 12, 5MALE)
MÓVIL	La entidad que experimenta algún tipo de cambio espacial	Entonces que el perrito <i>movió</i> <b>el árbol</b> que se cayó su casa de las abejas que salieron.(ilustración 11, 5MALE)
ORIGEN	Lugar del que procede o parte el móvil	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo
DIRECCIÓN	Lugar hacia el que desplaza el móvil	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo
TRAYECTO	Recorrido que realiza el móvil	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo

SUBCLASE: Desplazamiento

Una entidad se desplaza desde una localización inicial hacia una localización final recorriendo un trayecto. Se utiliza con los siguientes roles: INICIADOR, MÓVIL, ORIGEN, DIRECCIÓN Y TRAYECTO.

Tabla 6.20 Subclase Desplazamiento

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad que provoca el desplazamiento de otra entidad	Entonces el niño <i>cae</i> por culpa de <b>un búho</b> (ilustración 12, 9FDIA)
MÓVIL	Entidad que se desplaza por sí misma o es desplazada por otra entidad	Cuando el perro y el niño se fueron a acostar, la <b>rana</b> <i>salió</i> de su frasco. (ilustración 2, 9MSAÚ)
ORIGEN	Lugar del que procede el móvil	<b>Aquí</b> se <i>cayó</i> del árbol (ilustración 12, 5MFRA)
DIRECCIÓN	Lugar hacia el que se desplaza el móvil	Entonces las abejas <i>vuelan</i> hacia <b>él</b> (ilustración 12, 9FDIA)
TRAYECTO	Recorrido que realiza el móvil al desplazarse o ser desplazado. Área	Y estaba <i>buscando</i> su ranita <b>por todas partes</b> (ilustración 4, 5MALE)

SUBCLASE: Localización

Una entidad presenta una determinada localización en el espacio (o por extensión en el tiempo).

Se usa con los roles de INICIADOR, MÓVIL Y LUGAR.

Tabla 6.21 Subclase Localización

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad que ocasiona la localización de otra entidad	Cuando <b>el niño y el perro</b> se despiertan, ven el <b>frasco de la rana</b> y la rana ya no <i>está</i> . (Ilustración 3, 9MJOR).
MÓVIL	Entidad que está situada o que otra entidad sitúa en el espacio	Cuando <b>el niño y el perro</b> se despiertan, ven <b>el frasco de la rana</b> y la rana ya no <i>está</i> . (Ilustración 3, 9MJOR).
LUGAR	Localización en la que se encuentra el móvil	No se registran ejemplos de estos en mis datos

SUBCLASE: Postura- Posición

Una entidad presenta una determinada configuración espacial o sufre un proceso de modificación de la misma. Se relaciona con los argumentos de INICIADOR Y MÓVIL.

Tabla 6.22 Subclase Postura, Posición

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad que provoca el cambio de postura/posición en el móvil	Salió un <b>venado</b> que <i>tumbó</i> al <b>niño</b> y a su <b>perro</b> (ilustraciones 15, 16 y 17, 9MSAÚ)
MÓVIL	Entidad que cambia de postura/posición	Cuando <b>el perro y el niño</b> se fueron a <i>acostar</i> , la rana salió de su frasco. (ilustración 2, 9MSAÚ)

SUBCLASE: Manera- Movimiento

Una entidad experimenta un movimiento que no supone un cambio de localización o configuración espacial. Aparece con los roles de INICIADOR Y MÓVIL.

Tabla 6.23 Subclase Manera, Movimiento

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad que provoca el movimiento	Después el <b>perro</b> <i>meció</i> mucho el <b>árbol</b> y ¡zaz! Que se cae el panal de abejas y lo empezaron a perseguir (ilustración 12, 9MJES)
MÓVIL	Entidad que experimenta el movimiento	Después el <b>perro</b> <i>meció</i> mucho el <b>árbol</b> y ¡zaz! Que se cae el panal de abejas y lo empezaron a perseguir (ilustración 11, 9MJES)

SUBCLASE: Creación

Una entidad es creada. Normalmente hay otra entidad que causa la creación de otra entidad. Se utiliza con los roles siguientes: CREADOR, CREACIÓN, BENEFICIARIO E INSTRUMENTO.

Tabla 6.24 Subclase Creación

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
CREADOR	Entidad que ocasiona la creación de otra	El <b>niño</b> estaba <i>haciendo</i> un <b>hoyito</b> . (Ilustración 10, 5FKIK)
CREACIÓN	Entidad creada como resultado de otro proceso	El <b>niño</b> estaba <i>haciendo</i> un <b>hoyito</b> . (Ilustración 9, 5FKIK)
BENEFICIARIO	Entidad en cuyo beneficio se realiza la acción, con frecuencia el poseedor final de la entidad creada	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo.
INSTRUMENTO	Objeto, materia u otra entidad utilizada para crear el efectuado	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo.

SUBCLASE: Modificación

Una entidad experimenta algún tipo de alteración de sus propiedades físicas. Con frecuencia existe una entidad que actúa sobre otra y es responsable de esta transformación. Aparece acompañado de los roles siguientes: AGENTE, AFECTADO, POSEEDOR, MATERIAL, REFERENCIA Y ÁMBITO.

Tabla 6.25 Subclase Modificación

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
AGENTE	Entidad que ocasiona el proceso de modificación	Pero después un día que el <b>perito</b> se iba a caer y que iba a <i>romper</i> el frasco (ilustración 5, 5MALE)
AFECTADO	Entidad que resulta modificada	El <b>niño</b> se <i>lastimó</i> y salió un animal del hoyo (ilustración 10, 5FKIK)
POSEEDOR	Entidad afectada indirectamente por el proceso, típicamente poseedor	Aquí el <b>niño</b> se <i>viste</i> rápido para ir a buscar a la rana (ilustración 4, 9FFER)
MATERIAL	Sustancia u objeto utilizado de algún modo por otra entidad que ocasiona el tipo de cambio designado por otro proceso	No se encuentran registrados ejemplos de este tipo.
REFERENCIA	Meta que orienta el proceso de modificación	* Entonces <b>cuando cayeron</b> se <i>mojaron</i> los dos (ilustración 18, 9FROS)
ÁMBITO	Parte o aspecto de la entidad que se ve afectada por el proceso	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo.

SUBCLASE: Consumo

Una entidad es consumida total o parcialmente por otra entidad que usa o actúa sobre ella provocando al mismo tiempo provocando la destrucción o desaparición de la misma. Aparece con los roles de CONSUMIDOR, CONSUMIDO Y POSEEDOR.

Tabla 6.26 Subclase Consumo

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
CONSUMIDOR	Entidad que ocasiona el proceso de consumo. Consumidor	Aquí <b>se chupó</b> el dedo, aquí estaba en el agua (ilustración 24, 5MFRA)
CONSUMIDO	Entidad que resulta consumida	Aquí se <i>chupó</i> el <b>dedo</b> , aquí estaba en el agua (ilustración 20, 5MFRA)
POSEEDOR	Entidad que resulta indirectamente afectada por el proceso. Poseedor de la entidad consumida	No se encuentran registrados ejemplos de este tipo.

SUBCLASE: Contacto

Una entidad entra en contacto con otra entidad de la que en un principio estaba separada. Esto no necesariamente implica la modificación de esta última. Aparece con los roles siguientes: AGENTE, CONTACTADO, POSEEDOR, CONTACTANTE Y ACCIÓN.

Tabla 6.27 Subclase Contacto

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
AGENTE	Entidad responsable del contacto. Es también la entidad móvil que entra en contacto con otra entidad	El <b>búho</b> lo <b>empujó</b> (ilustración 14, 5FKIK)
CONTACTADO	Entidad fija, destino, meta o blanco	El perro estaba este <b>besando</b> al <b>niño</b> . (ilustración 7, 5MPET)
POSEEDOR	Todo o poseedor	El <b>niño</b> se <b>tocaba</b> la nariz (ilustración 10, 9FDIA)
CONTACTANTE	Entidad que pone en contacto a otra entidad.	Entonces que el niño agarró a su perrito y el <b>perrito</b> empezó a <b>lamer</b> la cara del <b>niño</b> (ilustración 7, 5FSAR)
ACCIÓN	Argumento que expresa el tipo de actividad o contacto	No se registran ejemplos de este tipo en los datos.

SUBCLASE: Control

Una entidad toma el control de otra. Se usan los siguientes roles: CONTROLADOR, CONTROLADO, POSEEDOR Y LUGAR.

Tabla 6.28 Subclase Control

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
CONTROLADOR	Entidad que toma el control de otra entidad	(sujeto tácito: el niño) Y al <b>sapito</b> lo <b>agarró</b> , al más chiquito. (ilustración 24, 5MSAR)
CONTROLADO	Entidad que es controlada por otra entidad	Y al <b>sapito</b> lo <b>agarró</b> , al más chiquito. (ilustración 24, 5MSAR)
POSEEDOR	Todo o poseedor del controlado	No se registran ejemplos de este tipo en mis datos.
LUGAR	La entidad a la que se une otra para que esta segunda permanezca bajo control	No se registran ejemplos de este tipo en mis datos.

SUBCLASE: Actividad

Una entidad realiza un proceso de tipo básicamente material (no mental ni comunicativo) en el que no interviene de forma directa ninguna otra entidad material. Se relaciona con los roles de AGENTE Y ACTIVIDAD.

Tabla 6.29 Subclase Actividad

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
AGENTE	Entidad que realiza el proceso	El <b>perro</b> estaba <i>jugando</i> . (ilustración 10, 5MKIK)
ACTIVIDAD	Actividad concreta o tipo de actividad realizada por el agente	El perro <b>estaba jugando</b> . (ilustración 10, 5MKIK)  *Entonces el niño le gritó pero como estaba en la calle y no le obedeció a la mamá, entonces <b>él</b> que se <b>fue a la calle a buscar a su ranita</b> . (ilustraciones 7 y 8, 5MALE)

SUBCLASE: Fisiología

Una entidad realiza una actividad directamente relacionada con su constitución (psico) – fisiológica. Se asocia con los roles de iniciador, actor y sustancia.

Tabla 6.30 Subclase Fisiología

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad que puede producir el proceso en otra entidad	No se encuentran ejemplos de este tipo registrados en los datos.
ACTOR	Entidad animal cuyo organismo realiza o experimenta el proceso	Entonces el <b>niño</b> se <i>durmió</i> . (ilustración 2, 9FDIA)
SUSTANCIA	Sustancia implicada en alguno de los procesos fisiológicos protagonizados por el actor	No se encuentran ejemplos de este tipo registrados en los datos.

6.3.1.5 Procesos De Comunicación

A estos procesos Halliday los denomina procesos del *decir* o procesos verbales y son relaciones simbólicas construidas en la conciencia humana que se transmiten por medio del lenguaje.

Tabla 6.31 Procesos de Comunicación

	NIÑOS DE 5 AÑOS	NIÑOS DE 9 AÑOS				
Clase semántica	Tipos	Instancias	Lexemas	Tipos	Instancias	Lexemas
Procesos de comunicación						
Comunicación	4	8	Gritar(4), Decir(2), Callar(1), Llamar(1), -	4	16	Gritar(4), Decir(6), Callar(3), - Despedir(3)
Valoración	1	1	Regañar(1)	0	0	0

SUBCLASE: Comunicación

Una entidad dotada de capacidad comunicativa transfiere información por medio de cualquier sistema semiótico a otra entidad. Se utiliza con los siguientes roles: EMISOR, MENSAJE, RECEPTOR,

ASUNTO Y CÓDIGO.

Tabla 6.32 Subclase Comunicación

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
EMISOR	Entidad, típicamente humana y volitiva, que transmite información	(sujeto tácito: el niño) Le <i>gritó</i> algo. (Ilustración 24, 5FKIK)
MENSAJE	Información transmitida o tipo de mensaje producido en el proceso comunicativo	Le <i>gritó</i> algo. (Ilustración 284 5FKIK)
RECEPTOR	Entidad destinataria del proceso comunicativo. Típicamente humana	Entonces el niño les <i>dice</i> a las demás ranas que vayan. (ilustración 23-24, 9MJOR)
ASUNTO	Tema, fuente o motivo en el que se inscribe la información del proceso	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo
CÓDIGO	Código o en general instrumento utilizado para la comunicación	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo

SUBCLASE: Valoración

Una entidad dotada de capacidad comunicativa y de conciencia valora verbalmente una entidad o hecho por alguna razón o con algún argumento. Se presenta con los siguientes roles:

EVALUADOR, EVALUADO, ASUNTO, VALORACIÓN.

Tabla 6.33 Subclase Valoración

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
EVALUADOR	Entidad, típicamente humana y volitiva, que emite una valoración	Entonces el niño que lo <i>regañó</i> al perrito. (ilustración 5, 5MALE)
EVALUADO	Entidad que es evaluada o sobre la que se admite un juicio de valor	Entonces el niño que lo <i>regañó</i> al perrito. (ilustración 5, 5MALE)
ASUNTO	Factor desencadenante del proceso valorativo o finalidad del mismo	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo en los datos
VALORACIÓN	Valoración o juicio expresado por una entidad	No se encuentran ejemplos registrados de este tipo en los datos

6.3.1.6 Procesos De Existencia

Estos procesos son llamados también existenciales y son, como su nombre lo indica, asociados con los fenómenos de la existencia, es decir, aquellos que *son*, existen y ocurren.

Tabla 6.34 Procesos de Existencia

	NIÑOS DE 5 AÑOS	NIÑOS DE 9 AÑOS				
Clase semántica	Tipos	Instancias	Lexemas	Tipos	Instancias	Lexemas
Procesos de existencia						
Existencia	4	5	Asomar(1) Haber(2) Seguir(1) Empezar(1) -	3	12	Asomar(4) Haber(6) - - Aparecer(2),
Fase	4	5	Seguir(1) Empezar(2) Acabar Terminar -	3	6	Seguir(3), Empezar(2) - - Pasar
Tiempo	1	1	Hacer(1)	0	0	0
Vida	0	0	0	1	2	Vivir(2)

SUBCLASE: Existencia

Una entidad, una propiedad o un proceso están presentes o ausentes, existen o carecen de existencia. Con frecuencia puede aparecer otra entidad que posibilita o provoca dicho proceso. Se asocia con los siguientes roles: INICIADOR Y EXISTENTE.

Tabla 6.35 Subclase Existencia

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad que provoca la existencia, inexistencia, aparición o desaparición de otra	(sujeto tácito: el niño y el perro) Se <i>asomaron</i> por la ventana y no <i>aparecía</i> . (ilustración 4, 9FDIA)
EXISTENTE	Entidad que existe, no existe, aparece, desaparece	Se <i>asomaron</i> por la ventana y no (sujeto tácito: la rana) <i>aparecía</i> . (ilustración 4, 9FDIA)

SUBCLASE: Fase

Una entidad forma parte de un proceso de la que se perfila la parte inicial, medial o final. Puede haber un actor responsable y/o un estado o evento concurrente con la fase perfilada. Se usa con los roles siguientes: ACTOR, ENTIDAD/PROCESO, CONCURRENTE.

Tabla 6.36 Subclase Fase

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
ACTOR	Entidad que da lugar al proceso	El <b>perro</b> <i>sigue</i> queriendo tirar el panal de abejas (ilustración 10, 9MIORG).
ENTIDAD/PROCESO	Entidad que remite a un evento en el que se perfila una de sus fases	El <b>perro</b> <i>sigue queriendo tirar</i> el panal de abejas (ilustración 10, 9MIORG).
CONCURRENTE	Estado o evento relacionado con la fase que se perfila	Pero cuando se <i>terminó</i> de caer, <b>cayó</b> en el agua (ilustración 18, 5FSAR)

SUBCLASE: Tiempo

Una entidad, una propiedad o un proceso, poseen una determinada extensión temporal, precede o se pospone a otra. Puede haber una entidad responsable. Aparece con los siguientes roles: INICIADOR, EXISTENTE 1, DURACIÓN, EXISTENTE 2.

Tabla 6.37 Subclase Tiempo

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
INICIADOR	Entidad que provoca la anticipación o posposición de otra	No se encontraron ejemplos registrados de esta clase.
EXISTENTE 1	Entidad, propiedad o proceso que tiene una determinada duración o que se antepone o pospone a otra	Y entonces que cuando ya se <i>hizo</i> de <b>noche</b> , la ranita se iba a escapar. (ilustración 2, 5MALE)
DURACIÓN	Extensión de tiempo que abarca, pospone o antepone al existente	No se encontraron ejemplos registrados de esta clase
EXISTENTE 2	Entidad antepuesta o pospuesta al existente	No se encontraron ejemplos registrados de esta clase

SUBCLASE: Vida

Un ser vivo permanece en un estado o experimenta un proceso o un cambio de estado directamente relacionado con su existencia biológica. Se relaciona con los siguientes roles: AGENTE Y PACIENTE.

Tabla 6.38 Subclase Vida

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
AGENTE	Entidad que provoca un estado vital en otra entidad	No hay ejemplos registrados de esta clase.
PACIENTE	Entidad cuya vida se haya en un estado o experimenta un cambio de estado	El perro está viendo unas abejas que se van adonde <b>ellas</b> <i>viven</i> . (Ilustración 8, 9FFER)

**6.3.1.7 Procesos De Modulación**

Los procesos de modulación son aquellos que se asocian con la regulación, motivación o modificación de una situación.

*Tabla 6.39 Procesos de Modulación*

SUJETOS	NIÑOS DE 5 AÑOS			NIÑOS DE 9 AÑOS		
Clase semántica	Tipos niños 5 años	Frecuencia de Tipos niños 5 años	Tipos utilizados niños 5 años	Tipos niños 9 años	Frecuencia de Tipos niños 9 años	Tipos utilizados niños 9 años
Procesos de modulación						
Causación	0	0	0	1	2	Hacer (2)
Permiso	0	0	0	1	1	Dejar

SUBCLASE: Causación

Una entidad causante provoca de modo general que tenga lugar una situación protagonizada por una entidad causada. Se asocia con los siguientes roles: CAUSANTE, CAUSADO Y ACCIÓN.

*Tabla 6.40 Subclase Causación*

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCONTRADOS
CAUSANTE	Entidad que inicia el proceso que da lugar a la situación provocada	Después un <b>búho</b> salió del árbol y le espantó al niño <i>haciendo</i> que se cayera. (ilustración 14, 9MJES)
CAUSADO	Protagonista de la situación provocada. Argumento primario del proceso subordinado	Después un búho salió del árbol y le espantó al <b>niño</b> <i>haciendo</i> que se cayera. (ilustración 12, 9MJES)
ACCIÓN	Situación provocada(puede ser tanto dinámica como estática)	Después un búho salió del árbol y le espantó al niño <i>haciendo</i> que <b>se cayera</b> . (ilustración 12, 9MJES)

SUBCLASE: Permiso

Una entidad causante permite que tenga lugar una situación protagonizada por una entidad causante. Se relaciona con los siguientes roles: PERMITIDOR, PERMITIDO Y ACCIÓN.

Tabla 6.41 Subclase Permiso

ROL	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS ENCOTRADOS
PERMITIDOR	Entidad que permite que tenga lugar una situación	Se quiere trepar a una piedra pero el búho no lo <i>deja</i> . (Ilustración 13, 9MIJOR)
PERMITIDO	Protagonista de la situación permitida. Argumento primario del verbo subordinado	<i>Se</i> quiere trepar a una piedra pero el búho no lo <i>deja</i> . (Ilustración 13, 9MIJOR)
ACCIÓN	Situación permitida (puede ser dinámica o estática)	Se quiere <i>trepar a una piedra</i> pero el búho no lo <i>deja</i> . (Ilustración 13, 9MIORG)

6.3.1.8 Tendencias Generales

Tipos De Verbos Y Su Relación Con La Estructura Narrativa

Hasta este momento, me había limitado a describir minuciosamente los tipos verbales utilizados por cada grupo de edad de acuerdo a las categorías semánticas de la Base de Datos Adesse, ahora mostraré la relación de estos tipos verbales con la estructura narrativa. Como notamos en líneas anteriores, en ambos grupos de edad predominan los procesos materiales pues se trata de una narración, estos procesos son distribuidos en lo que concierne al desarrollo y clímax de la historia. Como parte de los procesos materiales ambos grupos de edad utilizan principalmente verbos de desplazamiento y verbos locativos, estos codifican las acciones y procesos que se llevan a cabo y los escenarios en donde ocurren. Observemos los siguientes ejemplos con verbos de desplazamiento:

- 6.- El niño se iba a *caer*. El chivito estaba *correteando* al perro. El chivo *tiró* al niño con el perro.  
 El niño se *cayó* al agua porque el chivito se *cayó* del monte. El niño se *cayó* con el perrito en la cabeza. El niño dijo a su perrito que no haga ruido. El niño y el perrito *brincaron* esa madera.  
 (5MPET, ilustraciones 16 a 21, clímax de la historia)

- 7.- Y el pobre perro *corrió, corrió* para que las abejas no le picarán. Una vez el búho aterró al niño: ¡buuu! ¡buuu! Y después se tranquilizó el búho. Y el perro se escondió de las abejas. El niño gritando y el perro estaba detrás de una piedra mientras el niño estaba atorado en un árbol y el búho estaba ya durmiendo. Después apareció un animal y después se lo *llevó* a José y su perro se *fue corriendo*. Después el animalito lo *tiró* y después el perro se *cayó* igual. El perro y el niño *cayeron* en un charco de agua. (9MJES, ilustraciones 12 a 18, parte del desarrollo y clímax de la historia)
- 8.- Después el niño *llegó* al otro parquecito y que lo buscó acá. Y el perrito quería *subirse* en el árbol pero ahí había muchas abejas. Entonces que el perrito *movió* el árbol que se *cayó* su casa de las abejas que *salieron*. Que vio el perrito que ya *salió* y empezó a *correr*. (5MALE, ilustraciones 8 a 12, desarrollo de la historia, búsqueda de la rana en el bosque)

Como se puede ver en los ejemplos anteriores los verbos de desplazamiento describen las distintas acciones que son llevadas a cabo por los personajes en la búsqueda de la rana. También proveen de movilidad y dinamismo a la historia, al mismo tiempo que van indicando un cambio de escenario. Observemos ahora ejemplos de verbos locativos:

- 9.- Y el perro se *escondió* de las abejas. El niño gritando y el perro *estaba* detrás de una piedra mientras el niño *estaba* atorado en un árbol y el búho *estaba* ya durmiendo. (9MJES, ilustraciones 13 a 15)
- 10.- Y éste despertó y ya no *estaba* la rana. (5MPET, ilustración 3, evento detonante, pérdida de la rana)
- 11.- Pero cuando ya iba a despertar, dijo el niño que ya no *estaba* su ranita. (5MALE, ilustración 3, evento detonante, pérdida de la rana)
- 12.- Una noche el niño estaba durmiendo y el perro también mientras la rana se escapaba y cuando

despertaban la rana ya no *estaba*. (9MJES, ilustraciones 2 y 3, evento detonante)

Como se puede apreciar en los ejemplos, el verbo locativo de mayor frecuencia es el verbo *estar* que indica las locaciones donde se encuentran las entidades o personajes de la historia. También podemos apreciar que este verbo siempre aparece en ambas edades para referirse al evento detonante de la historia: la pérdida de la rana.

En los textos de los sujetos de estudio también predominan los Procesos Mentales, los cuales, como se ha explicado, corresponden al mundo de la conciencia: estados mentales, ya sean emociones, deseos o capacidad intelectual. Es a través de los procesos mentales que los sujetos de estudio atribuyen estados internos a los personajes, como son el estar triste por extraviar a la rana, el asustarse por el búho, entre otros. Mediante el uso de procesos mentales los sujetos de estudio muestran también su postura ante los sucesos narrativos. A esta postura, Labov y Waletzky la denominan *Evaluación*, la cual, según ellos, es un elemento importante en las narrativas. El uso de procesos mentales está ligado al desarrollo meta cognitivo del hablante, pues muestra si el hablante es capaz o no de determinar el punto de vista del oyente, si evalúa su propio proceso cognoscitivo y si puede ponerse en el lugar del otro para inferir sus pensamientos y emociones. De acuerdo con esto, los ejemplos que mostraré a continuación corresponden al uso de verbos de sensación y cognición:

14.- Entonces que el niño se encontró un búho que lo *asustó* y se cayó. (5MALE, ilustración 12, desarrollo de la historia)

15.- Después un búho salió del árbol y le *espantó* al niño haciendo que se cayera y el pobre perro corrió y corrió para que las abejas no le picaran. Una vez el búho *aterró* al niño: ¡Buuu! ¡Buuu! Y después se *tranquilizó* el búho. Y el perro se escondió de las abejas. El niño

gritando. (9MFRA, ilustraciones 12 a 14, desarrollo de la historia)

16.- Y se despertó .No estaba la rana y la empezó a buscar por todos lados y fue a ver afuera y no estaba. Y *estaba muy preocupado*. (9FROS, evento detonante, ilustraciones 3 a 6)

17.- Al amanecer el niño *se dio cuenta* que no estaba la rana. Por eso se *preocupó* mucho. (9MSAU, evento detonante, ilustración 3)

18.- Entonces el perro se cae por la ventana y rompe el frasco de la rana y el niño se *enoja*. (9MJOR, ilustraciones 6 y 7)

19.- De pronto el perro se cayó<sup>76</sup> y después el niño como que *pensó*<sup>77</sup>. Después se le rompió el frasco y el niño *se puso enojado*. (9MJES, ilustraciones 6 y 7)

Como se puede observar en los ejemplos los niños de ambas edades utilizan verbos como *asustar*, *aterrar* y *espantar* para referirse al evento donde el búho sale de un árbol y provoca que el niño caiga. El verbo *enojar* se utiliza para el evento en el cual el perro cae por la ventana con el frasco en la cabeza y lo rompe, en las ilustraciones el niño tiene un gesto adusto lo que permite a los hablantes inferir que el enojo del niño es provocado por la ruptura del frasco. El verbo *preocupar* se utiliza en el evento detonante, que es cuando el niño se percata que no está la rana, y no todos los niños lo utilizan, de hecho, en las ilustraciones no hay ninguna imagen que realmente refleje un estado de preocupación en el niño, lo que demuestra que los sujetos de estudio están atribuyendo estados internos a los personajes. Finalmente los verbos *darse cuenta* y *pensar* son también atribuciones internas a los personajes.

Los Procesos de Existencia son también de vital importancia en la construcción narrativa pues los verbos de existencia señalan la presencia o ausencia de las entidades en la historia, tal es el caso

<sup>76</sup> Refiriéndose al evento en el que estaba asomados por la ventana y el perro tenía el frasco en la cabeza

<sup>77</sup> Pues estaban buscando a la rana.

del verbo *estar*, el cual como se señaló en líneas anteriores, también indica el lugar donde se encuentran dichas entidades. Sin embargo, en los textos de los sujetos de estudio, principalmente en los niños de cinco años predominarán los verbos de fase, los cuales señalan el inicio, transcurso o fin de una acción. Como veremos en los ejemplos siguientes, los verbos de fase son utilizados para establecer relaciones entre las acciones que conforman a un evento:

20.- Y cuando despertaban ya no *estaba* la rana. Se pusieron unas botas y *empezaron*. Y *empezó* a buscar el perro por el bote y después el niño *empezó* a gritar. (9MJES, ilustraciones 3 a 5, evento detonante e inicio de la búsqueda de la rana)

En esta secuencia narrativa, el sujeto de estudio está señalando por un lado la ausencia de la rana, por otro el inicio de la búsqueda como algo que va a continuar a lo largo de la historia. Veamos ahora el siguiente ejemplo:

21.- Se sube a la piedra y *sigue* buscando. Entonces el venado llega y tiene al niño entre sus cuernos. Entonces el venado corre y lleva al niño. Y *sigue* persiguiendo al perro. (9FDIA, ilustraciones 14 a 16, correspondientes a las aventuras de la búsqueda de la rana en el bosque)

En este ejemplo, el verbo *seguir* indica la continuidad de las acciones: continuar buscando a la rana, continuar persiguiendo al perro. Observemos lo que ocurre con los textos de los niños de cinco años de edad:

22.- El perro y el niño vieron unas ranas. Se subieron a éste<sup>78</sup>, *segúan* viendo y viendo a las ranas.

---

<sup>78</sup> Refiriéndose al tronco.

Muchas ranas. (5MPET, ilustraciones 22 y 23)

23.- *Empezaron a irse. Acá está su casa. Empezaron a irse. Y luego el perrito empezaba a oler otra vez si tenía él la ranita. La niña empezaba a llamar y llamar. Llamaba.* (5FSAR, ilustración 8 pertenecientes al desarrollo de la historia, búsqueda de la rana por el bosque)

En ambos ejemplos los sujetos de estudios señalan la continuidad de las acciones como algo no delimitado y que está transcurriendo, este recurso permite vincular los distintos acontecimientos entre sí, pues establece relaciones entre todos los eventos de la historia.

De uso menos frecuente, pero no menos importantes son los Procesos de Comunicación, los Procesos Relacionales y los Procesos de Modulación. En primer lugar, mostraré ejemplos de Procesos de Comunicación, los cuales se utilizan únicamente en el desenlace: cuando el niño y el perro están detrás de un tronco y el niño escucha a las ranas y cuando el niño y el perro se despiden de las ranas:

24.- *Entonces cuando se cayó encontró algo. Y después dijo al perrito que silencio.* (5MALE, ilustraciones 18 y 19)

25.- *Luego el niño empezó a entristarse (entristecerse) por su ranita. Pero cuando terminó de caer, cayó en el agua. Estaba cerca de un tronco caído, entonces dijo: Cállate perrito. Y se fueron ahí.* (5FSAR, ilustraciones 17 a 19)

26.- *Y ahí estaba la rana y su pareja. El niño se despidió de su familia y se fueron contentos.* (9MSAU, ilustraciones 22 a 24)

Observemos ahora como en los Procesos Relacionales, el verbo tener, que indica posesión, se

utiliza en el inicio del relato, cuando el niño tiene una rana:

27.- Había una vez el niño que *tenía* una rana y la *tenía* en un bote y el perro se asomó. (5FKIK, ilustración 1)

28.- Había una vez un niño que *tenía* una rana. (9MSAU, ilustración1)

Por último, los procesos de modulación son utilizados para indicar la regulación, motivación o modificación de una situación, esto es, indican relaciones de causa y efecto, indispensables para la narración. Veamos los siguientes ejemplos con verbos causativos y permisivos:

29.- Después un búho salió del árbol y le espantó al niño *haciendo* que se cayera. (9MJES, ilustración 12)

30.- Se quiere trepar a una piedra pero el búho no lo *deja*. (9MJOR, ilustración 13)

En ambos ejemplos vemos que los verbos *hacer* y *dejar* modifican la situación provocando un cambio en el mismo evento. Este tipo de verbos permiten establecer relaciones causales entre eventos y episodios de una trama narrativa, sin embargo, en este corpus son muy poco utilizados.

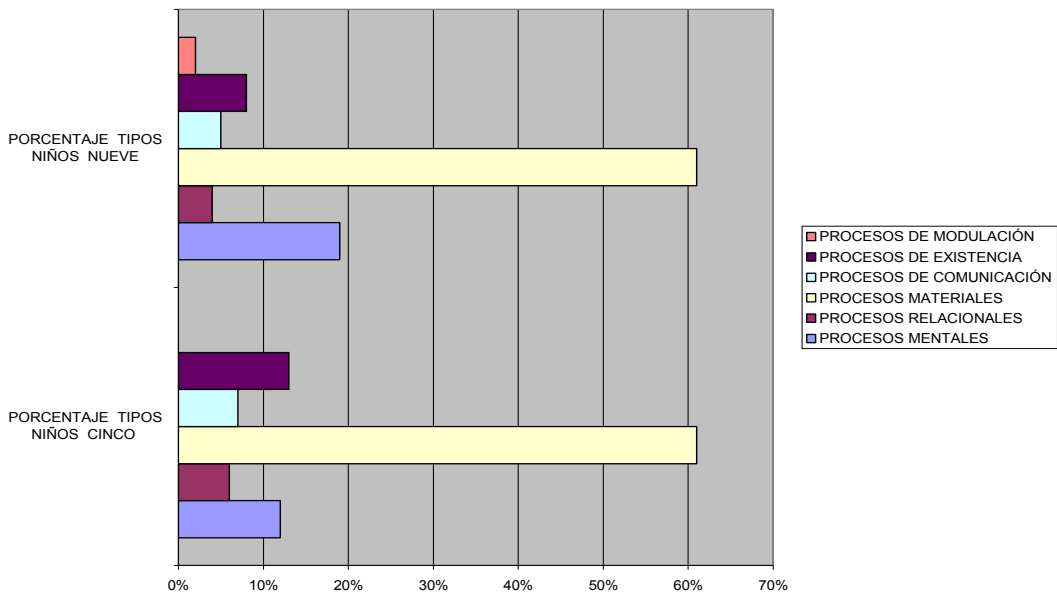
De acuerdo con los ejemplos desarrollados a lo largo de este apartado, podemos apreciar que el significado de los verbos delimita en gran parte su uso discursivo, por ejemplo, el uso de verbos de sensación para referirse a los estados internos de los personajes. Sin embargo, en el segundo nivel de análisis nosotros veremos como el significado del verbo presenta modificaciones mediante sus morfemas flexivos y sus construcciones sintácticas. Para concluir, en el siguiente apartado discuto los verbos más utilizados en cada grupo de edad.

### **Clases Verbales Predominantes En Cada Grupo De Edad**

En la sección anterior describí la relación temporal y aspectual de los tipos verbales con la

estructura narrativa, para cerrar este nivel de análisis presentaré ahora las principales tendencias encontradas en los datos analizados. La gráfica que muestro a continuación representa la prominencia de usos verbales por cada grupo de edad.

Figura 6.42 Prominencia de Usos Verbales por Grupo de Edad



Como se puede ver, ambos grupos de edad utilizan principalmente procesos materiales para la construcción de sus narrativas, esto, como dije anteriormente, se debe, en gran parte al estímulo presentado. Sin embargo, como vamos a ver en el segundo nivel de análisis, existe una variedad de opciones léxicas en la construcción del evento, por ejemplo, en las ilustraciones 1 y 2, donde el perro y el niño duermen mientras la rana se escapa, podemos encontrar estos dos enunciados:

31.- El niño y el perro *estaban durmiendo* y la rana se *salió*. (Ilustraciones 1 y 2, 5MPET)

32.- El niño y el perro ya se *durmieron* y la rana se *está escapando* (ilustraciones 1 y 2, 9MJOR)

Como pudimos observar, en ambas oraciones los sujetos utilizaron los Procesos Materiales de Fisiología: *Dormir*, de Desplazamiento: *Salir*, *Escapar* y el Proceso de Existencia: *Estar*, pero todos estos procesos son utilizados en diferentes formas y tiempos verbales, los cuales codifican

distinciones temporales y aspectuales dentro del evento<sup>79</sup>.

En el caso de los procesos relacionales y de comunicación, tampoco encontramos gran diferencia de uso entre ambos grupos de edad. Sin embargo, si nosotros observamos los procesos existenciales, los procesos mentales y los procesos de modulación, encontramos diferencias importantes. En primer lugar destaca el hecho de que los niños de nueve años utilizan para sus narrativas más procesos mentales que los niños de cinco años. Este tipo de procesos está claramente vinculado con el desarrollo cognitivo del niño, pues, como expliqué en el marco teórico al hablar de la teoría de la mente, los hablantes de menor edad no logran establecer por completo inferencias acerca de lo que piensan o sienten los personajes, tampoco pueden determinar por completo el punto de vista del oyente, ni logran establecer inferencias de una imagen a otra, desde luego, trabajos realizados con niños de tres años de edad, avalan este aspecto<sup>80</sup>.

Otro aspecto a destacar es la prominencia de procesos de existencia por parte de los niños de cinco años de edad. Este grupo utiliza principalmente verbos de fase como son *seguir* y *empezar*, los verbos de fase indican la parte inicial, media o final de un determinado proceso, por ejemplo:

33.- El perro y el niño vieron unas ranas. Se subieron (a un tronco) *segúan viendo y viendo* a las ranas. Muchas ranas. (5MPET, ilustraciones 21 a 24)

34.- Y el niño se saltó cuando entonces el niño que agarró a su perrito y el perrito *empezó a lamer* la cara del niño. *Empezaron a irse*. Acá está su casa. *Empezaron a irse*. Y luego el perrito *empezaba a oler* otra vez haber si tenía él la ranita. La niña *empezaba a llamar* y llamar. Llamaba. (5FSAR, ilustraciones 7y 8)

<sup>79</sup> De esto se hablará con mayor detalle en el siguiente nivel de análisis.

<sup>80</sup> A este respecto se puede revisar el trabajo de Montes (en prensa) “Descripción De Estados Internos Y Atribución De Intenciones En Narrativas Infantiles. Aproximaciones A Una Teoría De La Mente”

En el ejemplo 33 el verbo de fase *seguir* es utilizado en compañía del verbo de percepción *ver* el cual indica por una parte la continuidad de una misma acción; el ver a las ranas, por otra, que el hablante está enlazando los distintos acontecimientos que conforman al evento. En la oración 34 nuestro sujeto de estudio utiliza el verbo de fase *empezar* con los verbos *lamer*, *ir*, *oler* y *llamar* para indicar en cada caso únicamente el inicio de una acción y su continuidad, al mismo tiempo, mediante el uso de estos verbos de fase, el hablante está estableciendo relaciones entre las diferentes ilustraciones y eventos. Llama la atención que estos verbos de fase predominen en los niños de menor edad, pues en términos de adquisición y desarrollo del lenguaje es obvio que los niños mayores ya han adquirido estos verbos, entonces cabe preguntarnos si acaso los niños menores estarán utilizándolos en sustitución de otros verbos o funciones que no han sido adquiridas. Una posible respuesta puede ser que los niños de este grupo edad utilicen estos verbos para tratar de establecer relaciones de causa y efecto necesarias en la construcción narrativa, pues está claro que los hablantes de este grupo de edad utilizan los verbos de fase para establecer relaciones entre los eventos y los acontecimientos que conforman a un evento.

Finalmente, la diferencia principal la encontramos en los Procesos de Modulación, pues como vimos en la tablas 6.39, 6.40 y 6.41, estos procesos son utilizados únicamente por el grupo de niños de nueve años de edad, no obstante, su porcentaje es de un 1.5%, lo cual, parece indicar, en términos de desarrollo del lenguaje, la adquisición y manejo tardío de este tipo de procesos, quienes están primariamente asociados con los principios de motivación, causa y efecto, necesarios para la construcción narrativa. Sabemos que una narración no sólo consiste en una sucesión lineal de eventos, sino que éstos, están vinculados entre sí, de manera que, para hablar de narración, es necesario que haya un cambio de estado o una transformación, es decir, una acción y una

consecuencia. Sin embargo, si examinamos los textos producidos por ambos grupos de edad<sup>81</sup>, notaremos que las narrativas de los niños de cinco años son aún incipientes pues no todos logran conectar las relaciones de causa y efecto que se dan en todos los eventos que forman parte de la macro estructura del relato de ranas. Así, si los textos construidos por los niños de tres años de edad son principalmente descriptivos, los textos de los niños de cinco años presentan sólo pequeñas secuencias narrativas correspondientes a cada uno de los eventos. A diferencia, los niños de nueve, sí logran establecer conexiones de causa y efecto entre cada uno de los eventos que forman parte de la macro estructura narrativa. Para establecer estas conexiones se utilizan principalmente verbos causativos, como *hacer (haciendo que se cayera)* o permisivos como *dejar (no le deja)*, de este modo, si observamos la tabla número 6.39 podemos ver que estos verbos son usados únicamente por los niños de nueve años de edad. Sin embargo, como dije en líneas anteriores, es posible que en lugar de los verbos causativos y permisivos los niños de cinco años de edad estén utilizando verbos de fase, o quizá sólo sean preferencias estilísticas entre ambos grupos de edad.

Finalmente concluyo este apartado mencionando que si bien, ha sido utilizada una herramienta de elicitación, la cual, delimita el tipo de verbos que se van a utilizar, esto no impide poder observar algunos rasgos de desarrollo lingüístico entre un grupo de edad y otro, como vimos en el caso de los procesos Existenciales, Mentales y de Modulación. En el siguiente nivel de análisis estudiaremos los tiempos verbales que son utilizados por cada grupo de edad y su relación forma- función con la estructura narrativa.

### 6.3.2 Segundo Nivel de Análisis: Tiempos y formas verbales

Como se dijo anteriormente, a esta parte del análisis corresponde el estudio de los tiempos

---

<sup>81</sup> Los textos de los sujetos de estudio pueden encontrarse en el apéndice.

verbales y su relación temporal y aspectual con la estructura narrativa. Así que, si en el nivel de análisis anterior clasificamos los *tipos* verbales en categorías semánticas, en este nivel clasificaremos los *tokens* en tiempos y formas verbales, pues esto nos permitirá estudiar las marcas temporales y aspectuales dentro de los textos narrativos producidos por los sujetos de estudio. Como ya se ha dicho, ante el mismo estímulo, el hablante puede elegir diversas formas de representar un mismo evento, así, las distintas formas verbales codifican distintos aspectos temporales y presentan la acción desde distintas perspectivas. Observemos las siguientes producciones verbales de dos sujetos ante el mismo evento que ocurre en las ilustraciones 2 y 3, cuando la rana se escapa del frasco:

35.- Entonces el niño se *durmió*. Entonces la rana *escapó* del frasco. (Ilustraciones 2 y 3, 9FDIA)

36.-El niño y el perro ya se *durmieron*. Y la rana se *está escapando*. (Ilustraciones 2 y 3, 9MJOR)

En ambos ejemplos nosotros podemos observar que las formas verbales: DURMIÓ, ESCAPÓ Y DURMIERON representan acciones en tiempo pasado, sin embargo la forma verbal ESTÁ ESCAPANDO se encuentra en tiempo presente y representa una acción que está ocurriendo al momento de la enunciación. Por otra parte, los *tokens* DURMIÓ, ESCAPÓ Y DURMIERON representan una acción ya concluida (delimitada en el tiempo), por el contrario, la forma verbal ESTÁ ESCAPANDO representa una acción que aún no concluye (no delimitada), los tres primeros *tokens* codifican aspecto perfectivo; el último, aspecto progresivo. Los *tokens* DURMIÓ, ESCAPÓ Y DURMIERON son formas simples y pertenecen al pretérito del modo indicativo, ESTÁ ESCAPANDO es una forma compuesta o perifrástica que contiene un presente y un gerundio. Como pudimos notar, las diferentes formas verbales representan un mismo evento de manera distinta.

De este modo comenzamos con el primer paso de este nivel de análisis, donde muestro la cantidad de formas verbales (que es lo mismo si digo verbos o tokens) y de enunciados utilizados por ambos grupos de edad.

*Tabla 6.43 Total de Verbos y Enunciados en Ambos Grupos de Edad*

<b>VERBOS</b>	<b>ENUNCIADOS</b>
555	507

En la tabla se puede ver que la cantidad de verbos es mayor a la cantidad de enunciados, esto indica, como se mencionó en la sección de enunciados y cláusulas verbales que los sujetos de estudio están en realidad empaquetando en un mismo enunciado a más de un ítem verbal. Como se puede ver en la última columna, los hablantes estudiados construyen sus textos principalmente con cláusulas verbales.

De acuerdo con esto, la tabla que expongo a continuación nos muestra, de manera desglosada en cada grupo de edad, el total de tokens (verbos) y la cantidad de enunciados distribuidos en sus narrativas.

*Tabla 6.44 Total de Verbos y Enunciados Distribuidos en las Narrativas*

<b>Grupo de edad</b>	<b>Verbos</b>	<b>Enunciados</b>
5 años	232	213
9 años	323	294

En esta tabla, nosotros podemos observar que, en términos de desarrollo de lenguaje, si bien existe un incremento de una edad a otra en el uso de verbos, hay mucha similitud entre los dos grupos de edad. No existe mayor discrepancia en cuanto a la distribución de tokens verbales dentro los enunciados, esto es, como se vio en la tabla 6.42, en ambas edades, la mayor parte de sus enunciados contienen formas verbales.

Si bien es cierto que el estímulo narrativo de *Frog, where are you?* determina en gran medida el uso de formas verbales dentro de cada emisión lingüística<sup>82</sup> no todos los hablantes eligen las mismas formas verbales para representar el mismo evento, así pues, nosotros identificaremos en cada grupo de edad qué tiempos y formas verbales son utilizados y cuál es la relación que mantienen con la superestructura narrativa.

A continuación clasifiqué las formas verbales bajo las categorías temporales de presente, pasado y futuro e indicé la cantidad de tiempos verbales utilizados por cada grupo de edad.

Tabla 6.45 Porcentaje de los Tiempos Verbales en las Construcciones Narrativas

	PRESENTE	PASADO	FUTURO	TOTAL
NIÑOS 5 AÑOS	18%	91%	1%	94
NIÑOS 9 AÑOS	42%	48%	10%	183

Los datos de la tabla nos muestran que aunque en ambos grupos de edad se encuentran en igual medida, verbos en tiempo pasado para la construcción de sus narrativas, en el caso de los niños de nueve años estas formas corresponden a solamente 48% de sus formas verbales y alternan con el presente (42%) para la construcción de las cláusulas narrativas. Finalmente, el tiempo futuro tiene muy poca frecuencia de aparición en ambas edades, al grado de estar casi ausente en los niños de cinco años de edad, pero se incrementa con la edad pasando de una frecuencia de 1% en los más pequeños a 10% en los más grandes. Como podemos notar, el uso de los tiempos verbales está

<sup>82</sup> Y digo en gran medida, pues aunque los estímulos narrativos favorezcan el uso de formas verbales, estudios realizados en niños de tres años de edad han mostrado que estos utilizan muchas menos formas verbales, y no codifican totalmente los aspectos temporales y espaciales. Por otra parte, los textos de los niños de tres años son principalmente descriptivos y no narrativos.

dado en gran parte por el estímulo narrativo<sup>83</sup> pues en los textos narrativos predomina el tiempo pasado y el tiempo futuro mucho menos frecuente. El tiempo pasado indica las acciones que ocurrieron. Se ha visto que la alternancia con el presente sirve para hacer más vívidos o emocionantes a los sucesos (crear cercanía, incrementar suspenso). El futuro se puede utilizar para anticipar acciones que están por suceder. Tanto el uso del presente como del futuro parecen señalar mayor competencia textual y desarrollo cognitivo. Sin embargo, es importante preguntarnos en qué manera ambos grupos distribuyen estos tiempos verbales en sus construcciones narrativas, las tablas que muestro a continuación responderán a esta pregunta.

*Tabla 6.46 Distribución De Los Tiempos Verbales En Las Construcciones Narrativas*

	PRESENTE	PASADO	FUTURO
NIÑOS 5 AÑOS	7%	25%	2%
NIÑOS 9 AÑOS	23%	26%	6%

Como se puede apreciar, los niños de cinco años de edad utilizan principalmente tiempo pasado en su construcción narrativa, mientras que los niños de nueve años utilizan casi de igual manera el tiempo presente y el tiempo pasado. En ambos grupos de edad el tiempo futuro casi no es utilizado, aunque los niños más grandes lo utilizan más.

Hasta este momento he presentado de manera global la cantidad de tokens y tiempos verbales utilizados por cada grupo de edad, sin embargo, aunque ambos grupos de edad utilizan las grandes categorías de Pasado, Presente y Futuro, no son utilizadas las mismas formas verbales por ambas edades. De esta forma, las tablas siguientes nos muestran, por una parte, las formas verbales que son utilizadas por los sujetos de estudio y por otra, su frecuencia de uso. En las categorías de

<sup>83</sup> El tiempo pasado predomina en los discursos narrativos, seguido del presente histórico del cual se hablará más adelante.

Pasado, Presente y Futuro nosotros distinguiremos entre formas simples y formas compuestas, las formas compuestas, a su vez, se dividen en perífrasis verbales y formas cristalizadas.

Las tablas que muestro a continuación contienen cuatro filas, en la primera se indica la gran categoría temporal (si es presente, pasado o futuro), la segunda fila nos indica las formas verbales para cada tiempo (pretérito, pospretérito, etc.), la tercera fila nos indica las edades de ambos grupos de edad, y la última fila nos muestra la frecuencia en que las formas verbales son usadas por ambos grupos de edad. Resalto en color verde las formas verbales predominantes, en azul, las menos frecuentes o ausentes.

Tabla 6.47 Formas Verbales utilizadas para Tiempo Pasado

PASADO													
Pretérito de Indicativo		Copretérito de Indicativo		Perífrasis pretérito e infinitivo		Perífrasis copretérito e infinitivo		Perífrasis pospretérito e infinitivo		Perífrasis copretérito y gerundio		Formas cristalizadas	
5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9
48	60	13	8	13	12	7	0	1	2	3	3	1	3

En esta tabla nosotros podemos notar que el pretérito de indicativo es la forma verbal más utilizada por ambos grupos de edad para representar acciones en tiempo pasado. Como se ha mencionado en el capítulo del verbo, el pretérito de indicativo representa acciones reales y perfectivas, esto es, con una clara delimitación temporal, esto, en parte, era de esperarse pues los hablantes están enunciando acciones que tuvieron lugar en un tiempo pasado, y por ende, han concluido. Sin embargo, aún en el tiempo pasado, los hablantes pueden elegir representar las acciones de manera imperfectiva o no progresiva en el tiempo pues el interés principal es el transcurso de la acción, no su final. Para representar acciones progresivas, un hablante puede elegir las formas perifrásticas construidas con infinitivo, no obstante, si observamos la tabla anterior, nos damos cuenta que estas formas tienen muy poca frecuencia de uso. Esto nos hace pensar, por un

lado, que de alguna manera los niños tienen aún dificultad para representar gramaticalmente las acciones en progreso; por otro, que el estímulo narrativo presentado a los hablantes, delimita de alguna manera el uso perfectivo de las acciones pasadas. Más adelante nosotros podremos ver en que parte de la estructura narrativa los sujetos de estudio eligen determinadas formas verbales.

Observemos ahora la tabla siguiente:

*Tabla 6.48 Formas Verbales utilizadas para Tiempo Presente*

PRESENTE															
Presente indicativo		Imperativo		Infinitivo		Gerundio		Perífrasis Presente y gerundio		Perífrasis presente y participio		Perífrasis presente e infinitivo		Formas cristalizadas	
5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9
6	43	4	4	1	0	0	3	5	18	1	0	0	5	0	3

En esta tabla nosotros observamos nuevamente que el presente de indicativo y las formas pertenecientes al tiempo presente son más utilizadas por los niños de nueve. Recordemos que el presente histórico es utilizado en el habla hispana como un recurso estilístico y literario para evocar un hecho pasado, concluido, delimitado y perfecto, su uso es similar al del pretérito de indicativo pero con un uso más literario. Entonces no es de extrañar que el presente histórico sea más utilizado en los niños de nueve años, quienes al estar cursando la etapa escolar, están familiarizados con las convenciones textuales. También destaca el hecho de que los niños de nueve años de edad utilicen más formas perifrásticas con gerundio; pues si el presente tiene por lo general un carácter imperfectivo, al construirse con un gerundio, da a la acción un carácter durativo. Este marcado uso de perífrasis con gerundio en niños de nueve años reafirma lo dicho en líneas anteriores: a menor edad mayor dificultad para representar acciones que están ocurriendo o en progreso. Finalmente, he señalado con morado, otro aspecto a destacar: el uso del modo imperativo en ambos grupos de edad, como veremos más adelante, éste es utilizado únicamente cuando los hablantes introducen la

voz directa de los personajes, lo cual indica la atribución de estados internos<sup>84</sup>.

Observemos ahora lo que pasa con el tiempo futuro:

Tabla 6.49 Formas Verbales utilizadas para Tiempo Futuro

FUTURO							
Pospretérito de Indicativo		Pretérito de Subjuntivo		Presente de Subjuntivo		Futuro Perifrástico	
5	9	5	9	5	9	5	9
0	7	0	2	0	2	1	8

La tabla nos muestra lo que ya se había mencionado antes, el tiempo futuro tiene muy poca frecuencia de aparición y es principalmente utilizado por los niños de nueve años. Otro aspecto que se destaca en la tabla anterior es el uso poco frecuente del modo subjuntivo, el cual, además, sólo es utilizado por los sujetos de nueve años de edad. Esto se debe, por un parte, que el modo subjuntivo es poco utilizado aún en el habla cotidiana pues expresa posibilidad o deseo de una acción, por contraste, el modo indicativo expresa acciones reales (no deseadas o posibles). Por otra parte, como veremos más adelante, el uso del modo subjuntivo expresa hechos que se producirán en un tiempo venidero, es decir, establece una relación entre el presente y el futuro inmediato. Algo similar ocurre con el futuro perifrástico, el cual tiene un carácter incoativo pues se sitúa antes de la acción que se va a realizar, por ejemplo: “Va a saltar”. El uso de estas formas verbales indica que el hablante es capaz de establecer inferencias sobre lo que va a ocurrir partiendo de los hechos conocidos, es también una forma de encadenar las ilustraciones y episodios como dirigidos hacia una meta. El uso poco frecuente del tiempo futuro indica que los niños, quienes se encuentran aún en desarrollo cognitivo, no siempre presentan las acciones encaminadas hacia una meta, es decir, sólo presentan breves secuencias narrativas, por esta razón, nosotros vemos que los niños de nueve años utilizan un poco más las formas verbales futuras, pues sus narrativas presentan más secuencias narrativas

<sup>84</sup> De esto se habló en el marco teórico al referirnos a una teoría de la mente.

encaminadas a una meta a diferencia de las narrativas de los niños de cinco años de edad. Por otro lado, la casi ausencia de estas formas verbales nos indica que los niños de ambos grupos de edad, no logran establecer por completo las inferencias textuales que demanda un texto compuesto únicamente por ilustraciones pues de acuerdo con Berman y Slobin, los hablantes adultos sí logran establecer por completo las inferencias entre lo que ocurre y lo que puede ocurrir.

Hasta este momento hemos visto de forma general las formas verbales que eligen los sujetos de estudio para codificar los tiempos presente, pasado y futuro. A continuación mostraré con mayor detalle los tiempos y formas verbales que cada grupo utiliza con la finalidad de exponer ejemplos que nos muestren como se da la relación temporal aspectual con la estructura narrativa y explicar cómo los hablantes procesan cognitivamente los eventos y los representan mediante estructuras gramaticales.

#### ***6.3.2.1.-Tiempo Pasado***

El tiempo pasado representa acciones, estados o eventos que tuvieron lugar en un momento anterior al de la enunciación. Sin embargo, en el tiempo pasado nosotros podemos encontrar distintas conjugaciones que representarán los eventos como delimitados o no delimitados en el tiempo. Las formas verbales simples que utilizan ambos grupos de edad para el tiempo pasado son el pretérito y el copretérito de indicativo. En las formas compuestas encontramos perífrasis verbales y formas cristalizadas.

En la tabla que muestro a continuación nosotros podemos observar qué formas verbales simples son compartidas por ambos grupos de edad y cuáles son utilizadas por un solo grupo, aquellas formas verbales que son utilizadas por un mismo grupo son marcadas en tinta roja.

Tabla 6.50: Formas Verbales Simples para Tiempo Pasado

FORMAS SIMPLES			
Pretérito de Indicativo		Copretérito de Indicativo	
5	9	5	9
Brincó	-	Había	-
Lastimó	-	Tenía	-
Fue	-	Andaba	-
Llevaron	-	Olía	-
Pudo	-	Buscaba	-
Saltó	-	Buscaban	-
Vino	-	Veían	-
Llamó	-	Daban	-
Cargó	-	Encontraba	-
Metió	-	Llamaba	-
Chupó	-	-	Encontraban
Cenó	-	-	Llamaban
Echó	-	-	Escapaba
Brincaron	-	-	Despertaban
Cogió	-	-	Tocaba
Tuvo	-	Estaba	Estaba
Regañó	-	Estaban	Estaban
Obedeció	-	Era	Era
Llegó	-		
Molestó	-		
Escondió	-		
Movió	-		
Hizo	-		
Tapó			
-	Asomaron		
-	Llevó		
-	Gitaron		
-	Pusieron		
-	Dumrió		
-	Dumrieron		
-	Escapó		
-	Rompió		
-	Lamió		
-	Alegró		
-	Despidió		
-	Espantó		
-	Vino		
-	Mojaron		
-	Rieron		
-	Callaron		
-	Despidieron		
-	Atraparon		
-	Atrapó		
-	Cambió		
-	Pensó		
-	Rompió		
-	Tapó		
-	Meció		
-	Ateró		
-	Tranquilizó		
-	Escondió		
-	Apareció		
-	Sorprendió		
-	Aventó		
-	Preocupó		
-	Rompió		
-	Tumbó		
-	Oyeron		
-	Despidió		
-	Pasó		

Tabla 6.50: Formas Verbales para Tiempo Pasado (continuación)

FORMAS SIMPLES			
Pretérito de Indicativo		Copretérito de Indicativo	
5	9	5	9
Agaró	Agaró		
Asomó	Asomó		
Empujó	Empujó		
Buscó	Buscó		
Buscaron	Buscaron		
Subió	Subió		
Subieron	Subieron		
Cayó	Cayó		
Cayeron	Cayeron		
Fueron	Fueron		
Vio	Vio		
Vieron	Vieron		
Gritó	Gritó		
Despertó	Despertó		
Salió	Salió		
Salieron	Salieron		
Comió	Comió		
Dijo	Dijo		
Encontraron	Encontraron		
Bajó	Bajó		
Puso	Puso		
Tiró	Tiró		
Asustó	Asustó		
Comió	Comió		

### PRETÉRITO DE INDICATIVO

Como ya se ha mencionado en el capítulo del verbo, el modo indicativo se usa para referir hechos reales, ya sea que los afirmemos o neguemos. El pretérito de indicativo denota acciones acabadas y perfectas, es decir, acciones concluidas en el pasado.

Observemos a continuación las emisiones de dos de los sujetos de estudio:

37.- Y éste *despertó* y ya no estaba la rana (5MPET, ilustración 3)

38.- Y se *despertó*. No estaba la rana. (9FROS, ilustración 3)

En los dos casos nosotros observamos que los sujetos de ambos grupos de edad utilizan la misma forma verbal para mostrar una acción concluida en el pasado.

## COPRETÉRITO DE INDICATIVO

El copretérito de indicativo denota acciones pasadas cuyo principio y cuyo fin no está delimitado, es decir, nosotros nos centramos principalmente en el transcurso de la acción y no en sus límites temporales. El copretérito se utiliza tanto para referir una acción simultánea a otra que tuvo lugar en tiempo pasado como para referirse a las acciones que transcurren habitualmente en el pasado. Se emplea también en narraciones y descripciones como un pasado de gran amplitud dentro del cual se sitúan otras acciones pasadas. El copretérito tiene, en la construcción narrativa, una función orientativa.

De acuerdo con esto, veamos los ejemplos que aparecen a continuación:

39.- *Era* una vez, la rana y el niño y un perro. (9MJES, ilustración 1)

40.- Y cuando *despertaban* ya no *estaba* la rana. (9MJES, ilustración 3)

41.- Se dio cuenta que la rana ya no *estaba*. (5MKIK, ilustración 3)

En el primer ejemplo nosotros notamos que el sujeto utiliza la forma verbal *era* para referirse al inicio de un cuento y para situar al receptor en un tiempo pasado donde ocurrirán distintos acontecimientos, la frase “Era una vez” o “Erase una vez” es una frase convencionalizada para el inicio de los cuentos infantiles, lo que nos muestra, por otra parte, que los niños de nueve años de edad están más familiarizados con las convenciones textuales escritas debido a que están cursando la etapa escolar. En el ejemplo siguiente, las formas verbales *despertaban* y *estaba*, nos refieren un suceso pasado cuyos límites no están definidos; *el niño y el perro despertaban* indica que esta acción estaba extendida en el tiempo, ocurriendo de manera simultánea al descubrimiento de la pérdida de la rana, por otro lado, la frase *ya no estaba la rana* nos indica que las acciones no están delimitadas pues el hablante marca de esta manera el nudo de la trama narrativa al enfatizar que la rana ya no está ahí, e indica que los eventos posteriores dependerán de este evento detonante<sup>85</sup>.

<sup>85</sup> En el apéndice nosotros podemos contemplar las ilustraciones y la trama narrativa.

Observemos ahora las formas compuestas para tiempo pasado.

### Formas Verbales Compuestas Para Tiempo Pasado

Una forma compuesta, tal como se mencionó en el capítulo del Verbo, es aquella en la cual se conjugan dos o más verbos para formar una misma unidad temporal, es decir, equivalen a un solo verbo. En este estudio se distingue entre formas perifrásticas y formas cristalizadas. Si en las formas perifrásticas se conserva el significado de ambos verbos para crear un solo sentido, en las formas cristalizadas la unión de estos verbos provoca que alguno de los verbos pierda por completo su significado, por ejemplo: La forma “*Da la vuelta*” equivale a *volteó*, y el verbo *dar* pierde su significado de proveer a alguien de algo. No pasa lo mismo con la perífrasis verbal “*Empezó a correr*” donde el verbo *empezar* nos sitúa al inicio de un evento, y la forma *correr* nos representa la acción que está ocurriendo; de manera conjunta, la perífrasis verbal “*Empezó a correr*” refiere una acción pasada con aspecto imperfectivo. La tabla que aparece a continuación nos muestra las perífrasis que los sujetos de estudio utilizan para el tiempo pasado.

Tabla 6.51: Perífrasis Verbales Para Tiempo Pasado

PERÍFRASIS VERBALES							
Pretérito e Infinitivo		Copretérito e Infinitivo		Pospretérito e Infinitivo		Copretérito y Gerundio	
5	9	5	9	5	9	5	9
Pude irme	-	Quería subir	-	Tenía	Tenía como saltar	Estaba	Estaba
Empezó a lamer	-	Iba a salir	-	como saltar	Querían atrapar	comiendo	comiendo
Empezaron a irse	-	Iba a echar	-	-	-	Estaban	Estaban
Iba a cerrarse	-	Iba a caer	-	-	-	buscando	buscando
Pudo jugar	-	Iba a caer	-	-	-	Estaba	Estaba
		Iba a romper	-			durmiendo	durmiendo
		Empezaba a oler	-				

Tabla 6.51: Perífrasis Verbales Para Tiempo Pasado (continuación)

PERÍFRASIS VERBALES							
Pretérito e Infinitivo		Copretérito e Infinitivo		Pospretérito e Infinitivo		Copretérito y Gerundio	
5	9	5	9	5	9	5	9
Terminó de caer	-						
Empezó a llamar y llamar	-						
Terminó de caer	-						
Quería alcanzar	-						
Fue a traer	-						
Quería buscar	-						
Empezó a correr	Salieron a buscar						
-	Empezó a buscar						
-	Empezaron a buscar						
-	Empezaron a perseguir						
-	Empezó a gritar						
-	Empezaron a gritar						
-	Empezó a ladrar						
-	Fue a ver						
-	Fueron a ver						
-	Volvieron a entrar						
-	Fueron a acostar						
-	Salieron a gritar						

### PERÍFRASIS VERBALES CON INFINITIVO

Las perífrasis verbales con infinitivo tienen sentido general de acción progresiva dirigida al futuro. Los verbos en infinitivo de las perífrasis darán otro significado a las formas pretéritas, copretéritas y pospretéritas.

### PRETÉRITO MÁS INFINITIVO

Si bien el pretérito representa acciones perfectivas, al unirse con un infinitivo representara una acción imperfectiva. Cuando se construyen perífrasis con infinitivo más los verbos *ir* y *empezar*, denotamos acciones Incoativas, es decir, que comienzan a efectuarse, como ejemplo tenemos la siguiente emisión lingüística producida por uno de los sujetos de estudio:

42.- Y el perrito *empezó a lamer* la cara del niño. (5FSAR, ilustración 7)

Sin embargo, puede darse el caso contrario, es decir que el verbo principal delimite el carácter imperfectivo del infinitivo, observemos el ejemplo siguiente cuando el venado provoca la caída del niño y el perro al agua:

43.- Pero cuando se *terminó de caer*, cayó en el agua. (5FSAR, ilustraciones 17 y 18)

En este enunciado el hablante claramente está refiriendo una acción concluida en el pasado, indica el término de la acción de caer y lo reafirma al utilizar la forma pretérita *cayó*, la cual indica aspecto perfectivo.

### COPRETÉRITO MÁS INFINITIVO

El copretérito representa acciones imperfectivas en el pasado, el infinitivo representa acciones imperfectivas en el presente; las perífrasis con copretérito e infinitivo representan acciones que ocurrieron en un tiempo pasado pero con una proyección hacia el futuro, esto es, tienen un aspecto prospectivo. Por ejemplo:

44.- La rana ya se *iba a salir*. (5FKIK, Ilustración 2)

45.- Y luego el perrito *empezaba a oler* otra vez si tenía la ranita (5FSAR, Ilustración 8)

Es importante notar que estas formas verbales sólo son utilizadas por los niños de cinco años de edad, lo que nos indica que las usan para ir encadenando los distintos episodios de la historia de ranas. En contraste, como se vio en la tabla 5.3.4.2, los niños de nueve años, relacionan los

episodios con perífrasis de presente y gerundio.

### POSPRETÉRITO MÁS INFINITIVO

Como se ha dicho, el pospretérito se usa para indicar una acción futura en relación con una acción presente, expresa posibilidad condicionada a algo. Este carácter prospectivo se reafirma al construirse con infinitivo, el cual, da un carácter durativo a la acción. Observemos los siguientes ejemplos realizados por el mismo sujeto de estudio:

46.- Y el perro y el niño los *querían atrapar*. Y las ranas estaban durmiendo (9MJES, ilustración 23)

En el ejemplo 46 nosotros podemos ver la acción pasada proyectada hacia una posibilidad y deseo en el futuro: atrapar las ranas.

### COPRETÉRITO MÁS GERUNDIO

Como mencioné en líneas anteriores, el copretérito representa acciones imperfectivas en el pasado, aspecto que se acentúa al unir el carácter progresivo del gerundio. Revisemos los siguientes ejemplos que refieren los acontecimientos que el niño y el perro tienen en el bosque cuando están buscando a la rana:

48.- Aquí *estaba corriendo* el perrito. (5MFRA, ilustración 12)

49.- El niño *estaba corriendo* porque venía un búho atrás de él. (9FROS, ilustración 13)

En ambos ejemplos los hablantes representan acciones pasadas pero sin límites temporales definidos, es decir, la forma verbal *estaba corriendo* denota una continuidad en la acción sin señalar su inicio o su final.

El copretérito también nos indica acciones simultáneas a otras como es el caso del ejemplo que mostraré a continuación.

50.- El niño *estaba buscando* en un agujero y dentro del agujero *había* una rata. (5MSAU, ilustraciones 9 y 10).

Como pudimos observar la acción *estaba buscando* en el agujero es paralela al hecho de que hubiera una rata en ese agujero.

Tabla 6.52: Formas Cristalizadas para Tiempo Pasado

FORMAS CRISTALIZADAS	
5	9
Se dio cuenta	Se dio cuenta
-	Se dieron cuenta
-	Haciendo que se cayera

Formas cristalizadas para tiempo pasado

Como ya se dijo anteriormente, las formas cristalizadas son aquellas formas compuestas en las cuales, uno de los verbos ha perdido completamente su significado. Veamos el ejemplo que aparece a continuación:

51.- El niño se *dio cuenta* que no estaba la rana. (9MSAU, ilustración 3)

En esta forma verbal el verbo dar no indica transferencia, sino que ha perdido su significación y es equivalente al verbo notar o percatar.

**6.3.2.2.- Tiempo Presente**

El tiempo presente representa acciones, procesos, sucesos y eventos que tienen lugar al momento de la enunciación y por consiguiente, tiene, por lo general, un carácter imperfectivo. Sin embargo, al igual que el tiempo pasado, la acción puede ser representada como una acción delimitada o no delimitada en el tiempo, de ahí que nosotros identifiquemos entre sus formas simples, el presente de indicativo, subjuntivo e imperativo, y las formas no personales de gerundio e infinitivo. La tabla siguiente nos muestra las formas verbales simples que ambos grupos de edad utilizan para codificar el tiempo presente.

Tabla 6.53: Formas Verbales Simples para Tiempo Presente

Presente de Indicativo		Imperativo		Infinitivo		Gerundio	
5	9	5	9	5	9	5	9
Agama	-	Vete	-	Buscar	-	-	Mirando
Voy	-	Dame	-			-	Gritando
-	Aparece	-	Calle			-	Diciendo
-	Cae	-	Vayan				
-	Caen	Cállate	Cállate				
-	Vuelan	Haga	Haga				
-	Sube						
-	Corre						
-	Esconde						
-	Llega						
-	Tiene						
-	Tienen						
-	Sonríe						
-	Va						
-	Van						
-	Escapa						
-	Despierta						
-	Despiertan						
-	Espanta						
-	Viste						
-	Busca						
-	Atora						
-	Tiene						
-	Tienen						
-	Enoja						
-	Viven						
-	Pega						
-	Llevan						
-	Tira						
-	Trepa						
-	Salen						
-	Encuentran						
-	Rompe						
-	Enoja						
-	Asoma						
-	Brinca						
-	Tapa						
-	Deja						
-	Queda						
-	Hay						
-	Oye						
Está	Está						
Ve	Ve						
Dice	Dice						
Lleva	Lleva						

### PRESENTE DE INDICATIVO

El presente de indicativo contempla la acción en su transcurso y sin atender a sus límites temporales, es un tiempo que denota coincidencia de la acción con el momento en que hablamos.

Como se dijo en capítulos anteriores el presente puede ser Actual, Habitual e Histórico.

En este corpus las formas verbales encontradas corresponden al presente histórico, el cual actualiza los hechos pasados en nuestra mente y la de nuestro interlocutor. Observemos algunos ejemplos:

52.- El niño y el perro ya se durmieron y la rana se *está escapando*. (9 MJOR, ilustración 2, en este enunciado el hablante utiliza en un inicio tiempo pasado, los enunciados que emite después se encuentran en tiempo presente) Cuando el niño y el perro se *despiertan*, *ven* el frasco de la rana y la rana ya no *está*. *Salen*, *salen* a buscar a la rana pero no la *encuentran*. Entonces el perro se *cae* por la ventana y *rompe* el frasco de la rana y el niño se *enoja* y *van* al bosque a seguir buscando a la rana. (9MJOR, ilustraciones 3 a 8).

A partir de este fragmento narrativo nos podemos percatar que si bien el hablante está narrando hechos pasados, utiliza el presente histórico. Otro aspecto que debemos destacar es que el hablante inicia narrando la historia en un tiempo pasado, pero después utiliza el presente histórico para enfatizar la pérdida y búsqueda de la rana, y no sólo nos sitúa al momento de la historia, sino que también provee de mayor agilidad al relato.

## IMPERATIVO

El modo imperativo responde a la función activa y apelativa del lenguaje, expresa exhortación, ruego o mandato. Para el modo imperativo únicamente utilizamos el tiempo presente conjugado en la segunda persona. Observemos los siguientes enunciados:

53.- Entonces dijo: *Cállate* perrito. (5FSAR, ilustración 20).

54.- El niño dijo: Ssh, ¡*Cállate!* (9FROS, ilustración 20)

Nosotros podemos notar, que las formas imperativas, no sólo son poco utilizadas por ambos grupos de edad, sino que también, ambos casos las usan para las mismas ilustraciones donde el niño

y el perro se encuentran detrás de un tronco y el niño escucha a las ranas y le pide al perro que guarde silencio. Cabe destacar, que en ambos enunciados se trata del discurso directo de los personajes, es decir, los hablantes atribuyen estados internos a sus personajes.

## INFINITIVO

Como se mencionó en el capítulo del Verbo, el infinitivo es una forma no personal del verbo, es decir, carece de desinencias que indiquen persona y número, esto es, es el verbo no conjugado. El infinitivo se utiliza para expresar una acción imperfecta que resalta la continuidad del hecho y no su término como se muestra en el siguiente enunciado.

55.- Entonces él que se fue a la calle a *buscar* a su ranita. (5MALE, ilustración 8)

En este enunciado, la forma verbal *buscar* indica una acción continua y no delimitada en el tiempo. Como pudimos ver en la tabla 6.52, es la única forma verbal utilizada por un hablante de cinco años de edad.

## GERUNDIO

El gerundio es también una forma no personal que expresa una acción durativa, imperfecta y en progreso, es decir, que está transcurriendo al momento de la enunciación. El gerundio sólo debe emplearse cuando se refiere a una acción simultánea o anterior a la de otro verbo, nunca para expresar una acción posterior a otra.

56.- Y acá está el niño y el perro *mirando* a la familia. (9FFER, ilustración 23)

La acción del perro mirando a las ranas es simultánea al hecho de que el niño se encuentre situado en ese mismo lugar. Además ambas situaciones están ocurriendo al momento de la enunciación.

Formas Verbales Compuestas para Tiempo Presente

Tabla 6.54: Perífrasis Verbales para Tiempo Presente

PERÍFRASIS VERBALES					
Perífrasis con Presente y Gerundio		Perífrasis con Presente y Participio		Perífrasis con Presente e Infinitivo	
5	9	5	9	5	9
Está cayendo	-	Ha acabado	-	-	Deja caer
Está haciendo	-			-	Echa a correr
Está subiendo	-			-	Salen a buscar
-	Está durmiendo			-	Sigue queriendo tirar
-	Están viendo			-	Quiere trepar
-	Sigue buscando			-	
-	Sigue persiguiendo				
-	Está mirando				
-	Está lambeando				
-	Está viendo				
-	Está alcanzando				
-	Está diciendo				
-	Están gritando				
-	Sale comiendo				
-	Está lamiendo				
-	Va brincando				
-	Está escapando				
-	Va comiendo				
-	Queda atrapado				
-	-				
Está buscando	Está buscando				
Está gritando	Está gritando				

PERÍFRASIS CON PRESENTE Y GERUNDIO

Las perífrasis con gerundio tienen un sentido general de acción durativa. Con verbos de acción no momentánea (dormir) realza la noción durativa con referencia a un acto único, denota también el progreso de una acción habitual. Por ejemplo:

57.- Y entonces un día cuando *estaba durmiendo* y se despertó no estaba la rana y la empezó a buscar por todos lados. (9FROS, ilustraciones 2,3)

En este enunciado la forma verbal *estaba durmiendo* indica que la acción de dormir es durativa en el tiempo, y al mismo tiempo enfatiza que paralelo a este hecho, la rana escapa del frasco.

Con verbos de acción momentánea (brincar) la perífrasis introduce un sentido reiterativo. Con las formas *ir*, *venir* y *andar* añaden a la duración del gerundio las ideas de movimiento, iniciación o progreso. Por ejemplo:

58.- El perro *va corriendo* a ver que le pasó. (9MJOR, ilustración 15)

59.- El perro, sí, éste, *va brincando*. El reno este agarró al niño del árbol y se lo va a llevar. (9FFER, ilustración 16).

En el primer ejemplo, la forma verbal *va corriendo* refiere un movimiento progresivo y constante. En el segundo ejemplo se refiere a un movimiento progresivo y reiterativo al mismo tiempo.

El uso predominante de esa forma verbal en los niños de nueve años de edad muestra una preferencia para representar las acciones progresivas mediante estas formas verbales, por el contrario, los niños de cinco años representan las acciones progresivas mediante el uso reiterativo de una forma verbal simple, por ejemplo: Y luego el niño, *llamó y llamó y llamó y llamó y llamó y llamó y llamó y llamó* (5FSAR, ilustración 8)

#### PERÍFRASIS CON PRESENTE Y PARTICIPIO

El participio precedido de verbo auxiliar forma perífrasis de significación perfectiva. El verbo *haber* seguido de participio forma los tiempos compuestos de la conjugación y representan una acción acabada en el presente, esto es, representa los tiempos perfectos. Si el verbo auxiliar es *ser* o *estar*, el participio mantiene la concordancia con el complemento o con el sujeto. Sin embargo, tal como señaló Sebastián (1994) en su estudio realizado con niños hispano hablantes de España, Chile y Argentina, el uso de los tiempos perfectos en el habla coloquial es común en para los hablantes españoles, más no en Latinoamérica, además, a excepción del ejemplo siguiente, en México, a diferencia de España, las perífrasis con participio representan aspecto imperfectivo. En mi estudio,

tal como veremos a continuación, sólo se registra un uso de esta forma verbal. Veamos el siguiente ejemplo:

60.- Le dijo: dame una ranita, es que es una tía. ¡Adiós! Colorín colorado, el cuento se *ha acabado*.

(5FSAR, ilustración 24)

Como se puede ver, la forma verbal *ha acabado* representa un tiempo perfectivo y delimitado.

### PERÍFRASIS CON PRESENTE E INFINITIVO

Tanto presente como infinitivo denotan acciones no delimitadas o en progreso. Las perífrasis construidas con presente e infinitivo denotan por lo general una acción presente dirigida hacia el futuro. Observemos los siguientes ejemplos:

61- Y el niño sube al tronco a buscar en otro agujero. Entonces el niño cae por culpa del búho y el perro *echa a correr*. (9FDIA, ilustraciones 11 y 12)

En estos enunciados, nosotros observamos como las diversas acciones son encadenadas con una proyección al futuro. La forma verbal *echa a correr* marca el inicio de la acción que tendrá una duración a futuro, al mismo tiempo mantiene un aspecto incoativo pues se sitúa al inicio de la acción y prospectivo pues la proyecta a futuro.

62.- Salen. *Salen a buscar* a la rana pero no la encuentran. (9MJOR, ilustraciones 7 y 8)

Nosotros podemos ver que la forma verbal *salen a buscar* representa una acción presente encaminada a un futuro inmediato que es salir de casa para iniciar la búsqueda de la rana, lo cual estará presente a lo largo de la historia hasta que por fin el niño y el perro encuentran a la rana.

Tabla 6.55: Formas Cristalizadas para Tiempo Presente

FORMAS CRISTALIZADAS	
5	9
-	Se da cuenta
-	Da la vuelta

FORMAS CRISTALIZADAS

Como se ha mencionado, las formas cristalizadas son aquellas perífrasis en las cuales el verbo auxiliar ha perdido por completo su significación, tal es el caso de “se da cuenta” y “da la vuelta” en donde dar no tiene significado de transferencia. Las formas cristalizadas para tiempo presente, denotan acciones imperfectivas. Observemos los siguientes ejemplos:

63.- Este, una rana se cayó y nadie *se da cuenta* porque están viendo al niño. (9FFER, ilustración 24).

64.- Y van a buscar a un tronco porque el niño oye algo. Se le *da la vuelta* al tronco y ven que la rana están con otra rana y tienen bebés ranas. (9MJOR, ilustraciones 20 a 23).

En el primer enunciado la forma *se da cuenta* equivale a “se percatan” o “notan”, mientras que en el segundo enunciado, la forma *da la vuelta* es equivalente a “rodean”, en ambos casos el lexema dar ha perdido su significado de transferencia y enuncia acciones imperfectivas.

**6.3.2.3.- Tiempo Futuro**

El tiempo futuro representa una acción, estado o proceso que no ha ocurrido aún pero expresa la posibilidad o deseo de que ocurra después del momento de la enunciación.

Tabla 6.56: Formas Verbales Simples para Tiempo Futuro

FORMAS SIMPLES					
Pospretérito de Indicativo		Pretérito de Subjuntivo		Presente de Subjuntivo	
5	9	5	9	5	9
-	Aparecía	-	Picaran	-	Vea
-	Salía	-	Hiciera	-	Regrese
-	Había				
-	Vivía				
-	Tenía				
-	Venía				
-	Venían				

### POSPRETÉRITO DE INDICATIVO

El pospretérito de indicativo se emplea para expresar una acción futura en relación con el pasado o presente que le sirve de punto de partida. El pospretérito o condicional es el futuro del pasado, por su carácter de tiempo futuro, la acción que expresa es siempre eventual o hipotética.

En el siguiente ejemplo incluyo los enunciados anteriores a la forma pospretérita con la finalidad de que el uso de ésta pueda ser estudiado en relación con los demás elementos de la historia:

65.- Al día siguiente el niño y el perro estaban tristes porque se dieron cuenta que ya no estaba (refiriéndose al episodio donde la rana se escapa de su frasco). La buscaron por todas partes y no la encontraron. Se asomaron por la ventana y no *aparecía*. (9FDIA, ilustraciones 3 a 5)

En este ejemplo nosotros podemos ver que la forma verbal *aparecía* indica un estado futuro dentro de un pasado, es decir, “ el que la rana no aparecía” señala un futuro inmediato a esos hechos pasados donde la rana se escapa y es buscada por el niño y el perro. También sabemos que es un futuro eventual pues al final de la historia el niño y el perro encuentran a la rana. En capítulos anteriores mencioné que los sujetos de estudio debían observar primero todas las ilustraciones para después empezar a narrar ilustración por ilustración, esto permitía que el hablante ya tuviera en un inicio conocimiento de lo que trata la historia. Así, de esta manera, 9FDIA utiliza una forma futura eventual para indicar que posteriormente la situación cambiará, esto denota un gran desarrollo cognitivo pues ha entendido la historia en su totalidad, logrando establecer relaciones entre cada episodio e ilustración. Por esta razón, no es de extrañar que el pospretérito esté ausente en las narrativas de los niños de cinco años y sólo los sujetos de nueve años de edad lo utilicen, aunque en un bajo índice.

### PRETÉRITO DE SUBJUNTIVO

El significado temporal del pretérito de subjuntivo puede ser presente, pasado o futuro si la medimos desde el momento que hablamos pues su aspecto imperfecto, de límites indeterminados,

lo hace apto para expresar relaciones de coexistencia, anterioridad y posterioridad. Entonces, el significado temporal que en cada caso tenga el pretérito de subjuntivo dependerá del contexto e intención del hablante. Las formas de pretérito de subjuntivo utilizadas por mis sujetos de estudio pertenecen, de acuerdo a su uso, al tiempo futuro. Observemos los ejemplos siguientes:

66.- Y el pobre perro corrió y corrió para que las abejas no le *picaran*. (5MJES, ilustración 12)

67.- El niño se subió a una roca para que ya no le *hiciera* nada el búho. (9MSAU, ilustración 11)

En el primer ejemplo “*picaran*” expresa una relación de posterioridad con respecto al hecho de que el perro corriera. También es una relación de posterioridad la forma verbal “*hiciera*” referente a que el niño subiera a una roca. Ambos ejemplos, a su vez, expresan relaciones de causalidad entre las oraciones que componen a cada enunciado. Así, en el primer ejemplo, la causa de que el perro corra es evitar que lo piquen las abejas; en el segundo ejemplo la causa de que el niño suba a la roca es evitar ser atacado por el búho. En ambos enunciados, la forma futura subjuntiva se utilizan también para indicar relaciones de causalidad.

#### PRESENTE DE SUBJUNTIVO

Como se ha explicado antes, el modo subjuntivo denota duda, posibilidad o deseo. El presente del subjuntivo denota una acción que se está produciendo ahora o que se producirá en un tiempo venidero. Al igual que el pretérito, el presente del subjuntivo también abarca al presente y al futuro, pero su diferencia esencial es que no es apto para el pasado. Del mismo modo, el contexto e intención del hablante determinan si se trata de un tiempo presente o futuro.

De acuerdo con esto, el presente del subjuntivo pertenece al tiempo futuro cuando se trata de una acción que se producirá en un tiempo venidero como nos muestran los ejemplos siguientes producidos por el mismo sujeto de estudio:

68.- Acá el perro este tiene un frasco en la cabeza y el niño le está gritando para que *regrese*.

(9FFER, ilustración 5)

69.- Y su perro despierta al niño para que *vea* que la rana ya no está en el frasco. (9FFER, ilustración 3)

En ambos ejemplos las formas *regrese* y *vea* se refieren a las acciones que posiblemente se realizará en un futuro cercano o tiempo venidero como consecuencia de la acción anterior; en el primer ejemplo el perro regresará pues el niño le está gritando, en el segundo, el niño verá que la rana no está en el frasco pues el perro lo despierta para eso.

Es posible que la herramienta de elicitación de *Frog, where are you?* compuesta por imágenes que delimitan en gran parte el vocabulario a utilizar, sea un factor determinante en el uso poco frecuente del modo subjuntivo, el cual, en sí mismo, mantiene un carácter dubitativo y de posibilidad poco utilizado aún en el habla cotidiana.

Tabla 6.57: Formas Verbales Compuestas para Tiempo Futuro

FUTURO PERIFRÁSTICO	
5	9
<p>Va a tirar</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Va a tirar</p> <p>Va a dormir</p> <p>Va a llevar</p> <p>Ir a buscar</p> <p>Pueda buscar</p> <p>Van a buscar</p> <p>Va comiendo a ver</p>

### FUTURO PERIFRÁSTICO

El futuro perifrástico es aquel que se forma con el verbo auxiliar en tiempo presente y el verbo principal en infinitivo. Esta forma verbal tiene aspecto incoativo, esto es, acciones que comienzan a efectuarse. Denotan también aspecto prospectivo pues son acciones proyectadas a futuro.

Analicemos los siguientes ejemplos:

70.- Aquí el niño se viste rápido para *ir a buscar* a la rana. (9MFER, ilustración 4)

71.- Un reno agarró al niño del árbol y se lo *va a llevar*. (9MFER, ilustraciones 14 y 15)

En ambos ejemplos, nosotros podemos notar el aspecto inceptivo pues ambas formas verbales indican una acción que va a comenzar a efectuarse en un futuro inmediato.

### **6.3.2.4 Tendencias Generales**

#### Formas Predominantes En La Construcción Narrativa

Como se discutió en el capítulo del Verbo, el castellano distingue principalmente entre formas perfectivas e imperfectivas, es decir, entre acciones delimitadas y no delimitadas temporalmente, sin embargo, a diferencia de los estudios realizados por Sebastián y Slobin (1994) nosotros encontramos en los ejemplos anteriores que las formas perifrásticas codifican también relaciones de simultaneidad y aspectos incoativo, retrospectivo y progresivo, el cual si mencionan los autores citados. Todas estas formas verbales son utilizadas por nuestros sujetos de estudio con distintos fines en sus narrativas, cabe preguntarnos entonces ¿Cuándo utilizan una forma perfectiva y cuándo una no perfectiva? A lo largo de este segundo nivel de análisis he descrito y mostrado ejemplos de las formas que cada grupo de edad utiliza, a continuación mostraré las formas predominantes en cada grupo y su relación temporal y aspectual con la estructura narrativa.

#### Aspecto Perfectivo

En la tabla 6.44 vimos que el tiempo predominante en ambos grupos de edad es el tiempo pasado, en la tabla 6.46 observamos también que en ambos grupos de edad predomina el uso del pretérito de indicativo, el cual, como se ha dicho, denota acciones acabadas y perfectas. Los ejemplos que expongo a continuación nos muestran como ambos grupos, utilizan principalmente el pretérito de indicativo para referirse al desenlace de la historia, cuando el niño y el perro descubren detrás del tronco a las ranas. Este uso nos indica que los hablantes presentan el desenlace de la historia como algo concluso y delimitado, por eso eligen el aspecto perfectivo:

72.- El niño *vio* dos ranas. Entonces se *alegró* mucho y *vio* aparte más chiquitas. Entonces el niño se *despidió* de las demás y *corrió* con la rana. Las demás ranas contentas estaban en el tronco.

(9FDIA, ilustraciones 22 a 24)

73.- Y se *fueron* ahí y *encontraron* una familia de ranas con sus hijitos. Le *dijo*: dame una ranita.

Es que es una tía. ¡Adiós! Y colorín colorado el cuento se ha acabado. (5FSAR, ilustraciones 22a 24)

74.- Se *subieron* (refiriéndose al tronco) seguían viendo y viendo a las ranas. Muchas ranas. El niño *cogió* una rana y le *dijo* adiós a las ranas. (5MPET, ilustraciones 22 a 24)

75.- Y ahí estaba la rana y su pareja. El niño se *despidió* de su familia y se *fueron* contentos.

(9MSAU, ilustraciones 22 a 24).

Los sujetos de estudio también utilizan el pretérito de indicativo para presentar como situación central una acción que se encuentra entre acciones no delimitadas. Veamos los ejemplos siguientes:

76.- Y se *despertó*. No estaba la rana y la empezó a buscar por todos lados y fue a ver afuera y no estaba y estaba muy preocupado. (9FROS, ilustraciones 3 a 5)

En este ejemplo, la forma verbal *despertó* enfatiza que es a partir del día siguiente, cuando el niño despierta y ve que no está la rana y que inicia la búsqueda, es decir “despertó” es el evento previo y detonante. Las acciones posteriores a ésta tienen aspecto imperfectivo.

Nosotros encontramos también, entre las formas perfectivas, con una baja frecuencia de aparición en ambas edades, el uso del modo imperativo exclusivamente cuando introducen el diálogo de los personajes, es decir, cuando el hablante atribuye estados internos a los personajes de la historia. Por ejemplo:

77.- Y se fueron ahí y encontraron una familia de ranas con sus hijitos. Le *dijo*: *dame* una ranita. Es que es una tía. ¡Adiós! Y colorín colorado el cuento se ha acabado. (5FSAR, ilustraciones 22 a

24)

78.- Se cayeron los dos en un charco y oyeron algo. El niño le dijo a su perro: *¡Cállate!* Se asomaron y ahí estaba la rana y su pareja. (9MJES, ilustraciones 18 a 22)

Por último, como formas perfectivas podemos considerar las formas cristalizadas “Se dio cuenta”, la cual es equivalente a las formas pretéritas de indicativo “notó” y “percató”. Estas formas verbales las encontramos principalmente en el evento detonante, por ejemplo:

79.- El niño *se dio cuenta* que no estaba la rana. (9MSAU, ilustración 3)

Si bien en este apartado nosotros notamos que son pocas las formas verbales perfectivas que utilizan los sujetos de estudio, el apartado siguiente nos muestra que los sujetos de estudio construyen sus narrativas principalmente con formas no imperfectivas.

#### Aspecto Imperfectivo y Progresivo

Las formas verbales imperfectivas representan acciones, estados o procesos no delimitados en el tiempo, es decir, no señalan el final de la acción sino su transcurso. Al mismo tiempo, el aspecto progresivo señala aquellas acciones que están transcurriendo al momento de la enunciación. No es de extrañar, por ende, que al solicitarles a los sujetos de estudio que narren las ilustraciones, ellos utilicen formas imperfectivas para describir las acciones que están ocurriendo en la historia, pues además, dichas formas verbales proveen de dinamismo a la historia. Sin embargo, cabe preguntarnos si los sujetos de ambos grupos de edad, utilizan o no las mismas formas imperfectivas o progresivas. La respuesta está dada en gran parte en las tablas 6.44, 6.45 y 6.46.

En primer lugar, debemos observar que los niños de cinco años prefieren las formas copretéritas para el tiempo pasado, ya sea el copretérito de indicativo o las formas compuestas de copretérito más infinitivo. Por ejemplo:

80.- *Había* una vez el niño que *tenía* una rana y la *tenía* en un bote y el perro se asomó. (5FKIK, ilustración 1)

81.- *Había* una vez un niño que *tenía* una ranita. El perrito *olía* un poquito de olor. (5FSAR, ilustración 1)

En estos ejemplos notamos que la forma del copretérito de indicativo es usada por los niños de cinco años principalmente en el inicio de la historia. Veamos ahora los siguientes ejemplos:

83.- La rana ya se *iba a salir*. (5FKIK, Ilustración 2)

84.- Y luego el perrito *empezaba a oler* otra vez si tenía la ranita (5FSAR, Ilustración 8)

En ambos ejemplos las formas perifrásticas con copretérito e infinitivo expresan aspecto prospectivo, es decir, son acciones pasadas con una proyección al futuro.

Los niños de cinco años de edad también utilizan la repetición de una forma verbal para expresar progresión de una acción:

85.- *Empezaron a irse*. Acá está su casa. *Empezaron a irse*. Y luego el perrito empezaba a oler otra vez si tenía la ranita. El niño empezaba a *llamar y llamar*. Llamaba. (5FSAR, ilustración 8)

86.- Luego el niño *llamó y llamó y llamó y llamó y llamó y llamó y llamó y llamó*. (5FSAR, ilustración 8, corresponde al episodio donde el niño está en el bosque gritándole a su rana y al perro lo pican las abejas)

87.- El niño y el perro vieron unas ranas. Se subieron a este (refiriéndose al tronco) *Seguían viendo y viendo* a las ranas. (5MPET, ilustraciones 22 y 23)

En el ejemplo 86 nosotros observamos que si bien el pretérito de indicativo refiere acciones delimitadas, al usarse repetidas veces pierde su carácter perfectivo e indica la continuidad de una acción: “*llamó y llamó y llamó...*” es equivalente a decir “*estuvo llamando*” o “*llamaba*”. En los otros ejemplos la repetición acentúa el carácter imperfecto de las acciones representadas: “*llamar y*

llamar” “*viendo y viendo*”.

En segundo lugar, vemos, que los niños de nueve años de edad utilizan en mayor proporción el presente de indicativo, el cual, como se ha dicho, se conoce con el nombre de presente histórico. El presente histórico presenta como actuales, hechos históricos o pasados, al mismo tiempo provee a la historia de mayor dinamismo pues los hechos se presentan como transcurriendo en ese momento, pues sabemos que el presente, al referirse a acontecimientos que suceden al momento de la enunciación, mantiene siempre un aspecto imperfectivo y progresivo. Observemos los siguientes ejemplos:

88.- El perro va corriendo a ver que le pasó. Se quiere trepar a una piedra pero el búho no lo *deja*.

Y se *tropa*. Se queda atorado en un árbol y el perro lo está buscando. Después se lo *lleva* un alce y el perro *va* junto al alce. Entonces el alce *tira* al niño y al perro. Y entonces *cae* en un lago y el niño se *asoma* y van a buscar a un tronco porque el niño *oye* algo. Se le *da la vuelta* al tronco y *ven* que la rana *está* con otra rana y *tienen* bebés ranas y entonces el niño le *dice* a las demás ranas que vayan por el camino de más árboles. Y *hay* más árboles y más árboles. (9MJOR, ilustraciones 12 a 24, episodios de la búsqueda de la rana en el bosque, desenlace y coda)

89.- *Salen*. Salen a buscar a la rana pero no la *encuentran*. Entonces el perro se *cae* por la ventana y *rompe* el frasco de la rana y el niño se *enoja* y *van* al bosque a seguir buscando a la rana y *hay* muchos árboles y un panal de abejas. El niño se *asoma* por un hoyo y el perro *brinca* al panal de abejas. (9MJOR, ilustraciones 5 a 9, episodio de la búsqueda por el bosque)

Otras formas predominantes en los niños de nueve años de edad son las perífrasis verbales con presente y gerundio, las cuales representan acciones progresivas sin un comienzo o final delimitados pues el interés central es el transcurso de la acción. Observemos los siguientes ejemplos:

90.- Aquí el niño les *está diciendo* a las ranas que se llevan a su rana y están contentos. Una rana se cayó y nadie se da cuenta porque *están viendo* al niño (9FFER, ilustración 24)

91.- El perro *va corriendo* a ver que le pasó. (9MJOR, ilustración 12)

92.- Se queda atorado en un árbol y el perro lo *está buscando*. (9MJOR, ilustración 11)

Como pudimos notar, en estos ejemplos, las formas perifrásticas están indicando el transcurso de la acción en sí misma, sin indicar principio o fin, pues se trata de acciones que están ocurriendo al mismo tiempo de la enunciación y su uso es el de proveer de movilidad a los hechos narrados.

También observamos que ambos grupos de edad utilizan para tiempo pasado, perífrasis con pretérito e infinitivo para referir acciones pasadas con proyección a futuro, esto es, aspecto prospectivo:

94.- Y el niño *empezó a gritar* y el perrito *a buscar*. (9FROS, ilustraciones 8 y 9)

Se puede ver en estos ejemplos que las acciones enunciadas que tienen lugar en un tiempo pasado, continuarán en tiempo futuro.

Por último; sólo el grupo de nueve años de edad utiliza pospretérito de indicativo, pretérito de subjuntivo y futuro perifrástico para referirse a acciones que están por realizarse en un futuro inmediato. Por el contrario, como ya se vio en líneas anteriores, los niños de cinco años de edad utilizan las formas perifrásticas con copretérito e infinitivo con la misma finalidad. Observemos los ejemplos siguientes:

95.- Al día siguiente el niño y el perro estaban tristes porque se dieron cuenta que ya no estaba (refiriéndose al episodio donde la rana se escapa de su frasco). La buscaron por todas partes y no la encontraron. Se asomaron por la ventana y no *aparecía*. (9FDIA, ilustraciones 3 a 5)

96.- Acá el perro este tiene un frasco en la cabeza y el niño le está gritando para que *regrese*.

(9FFER, ilustración 5)

97.- Un reno agarró al niño del árbol y se lo *va a llevar*. (9MFER, ilustraciones 14, 15)

Como se puede observar en el primer ejemplo la forma “aparecía” es un estado no delimitado en el tiempo que indica que puede haber un cambio en un futuro inmediato. La forma verbal “regrese” indica una acción posible que puede o no llegar a realizarse, mientras que la forma verbal “va a llevar” se refiere a una acción con aspecto incoativo, es decir, una acción que comienza a efectuarse y se proyecta a su vez a un futuro inmediato. Si bien los niños de cinco años también utilizan el aspecto incoativo mediante el uso de perífrasis con copretérito e infinitivo, muestran dificultad para expresar acciones posibles o hipotéticas, porque esto se relaciona con el punto de vista del oyente y con establecer inferencias lo que explica la ausencia de formas pospretéritas y subjuntivas.

En conclusión, ambos grupos de edad utilizan formas perfectivas para representar hechos delimitados, ya sea eventos concluidos en compañía de otros en proceso o bien para indicar el final de la historia. Por su parte, las formas imperfectivas predominan en la historia para ir narrando los acontecimientos que están transcurriendo o que están por transcurrir, es decir, las formas imperfectivas predominan en los episodios correspondientes a la búsqueda de la rana, tanto en la recámara como en el bosque, lo que muestra a su vez, que ambos grupos de edad encadenan mediante distintas formas verbales los diferentes eventos de una historia. De esta manera, los hablantes de cinco años de edad relacionan los eventos utilizando principalmente las formas con copretérito e infinitivo, mientras que los niños de nueve utilizan principalmente perífrasis verbales con presente y gerundio, y futuro perifrástico. Ambos grupos de edad utilizan de igual manera perífrasis verbales con pretérito e infinitivo para ir encadenando los distintos eventos y episodios. Finalmente, deben resaltarse dos aspectos como diferencia principal entre un grupo de edad y otro; el primero es que los niños de cinco años de edad utilizan como marca aspectual la repetición de

una forma verbal para indicar continuidad; el segundo aspecto a destacar es el marcado uso del presente histórico en los niños de nueve años de edad, el cual es un recurso literario para dar dinamismo a una historia y actualizar los hechos en la mente de nuestro interlocutor.

Si bien en el primer nivel de análisis se estudiaron los verbos que cada grupo de edad utiliza y en el segundo nivel de análisis las formas verbales y su relación temporal y aspectual con la estructura narrativa, el último apartado concluye el capítulo de análisis al explicar la relación entre los tipos de verbos y las formas verbales en que son utilizados.

### **6.3.3 Tercer y último nivel de análisis: aspecto léxico y aspecto gramatical, tipos de verbos y sus formas verbales**

Para concluir este capítulo es necesario explicar cómo los verbos son utilizados mediante ciertas formas verbales con fines específicos en el discurso narrativo, esto es, cómo es que los hablantes procesan cognitivamente los eventos para convertirlos en estructuras gramaticales.

Recordemos entonces, la distinción entre aspecto léxico y aspecto gramatical. Tal como expliqué en el marco teórico, los verbos poseen un significado inherente que determina en gran medida el uso que el hablante haga de estos, sin embargo, la gramática del castellano cuenta con morfemas flexivos y construcciones sintácticas que indican modo, tiempo y aspecto, es decir, modifican parcialmente el significado de los verbos. Por ejemplo: el verbo *correr* es un verbo de desplazamiento que en sí mismo tiene un carácter imperfectivo y progresivo pues se refiere a una acción continua y es utilizado para referirse a una entidad en movimiento, no obstante nosotros podemos elaborar los siguientes enunciados:

98.- Pedro *corrió* ayer.

99.- Adriana *corre* todos los días.

100.- Juana *corre* el maratón.

101- Pepa *estaba corriendo* aquel día.

En el enunciado 98, el morfema *ió* representa una acción perfecta, es decir, con un final delimitado. No pasa lo mismo con los enunciados 99 y 100, donde el morfema *e* representa una acción imperfectiva, a su vez, los complementos predicativos aportan pequeñas variaciones al significado, en el caso de la oración 99, “corre todos los días” indica aspecto habitual, mientras que “corre el maratón” es un evento télico pues está encaminado a una meta. Por último la forma perifrástica *estaba corriendo* indica una acción imperfectiva y progresiva a la vez.

Ahora bien, tal como dije antes, los morfemas flexivos y las construcciones perifrásticas aportan matices de significación al significado general los verbos, pero también, la semántica inherente de los verbos influye en muchos casos en el uso de determinadas formas verbales como veremos a continuación.

#### Verbos de Fase y Aspectos Imperfectivo, Progresivo e Incoativo

Los verbos de fase al indicar el inicio, transcurso o fin de una acción utilizan formas verbales que indiquen aspecto imperfectivo o perfectivo. Así, para indicar el transcurso de una acción los hablantes eligen formas verbales imperfectivas y progresivas, como nos muestran los siguientes ejemplos:

102.- *Empezaron a irse*. Acá está su casa. *Empezaron a irse*. Y luego el perrito *empezaba a oler* otra vez si tenía la ranita. El niño *empezaba a llamar y llamar*. Llamaba. (5FSAR, ilustración 8)

103.- El niño y el perro vieron unas ranas. Se subieron a este (refiriéndose al tronco) *Seguían viendo y viendo* a las ranas. (5MPET, ilustraciones 22 y 23)

104.- Se sube a la piedra y *sigue buscando*. Entonces el venado llega y tiene al niño entre sus cuernos. Entonces el venado corre y lleva al niño. Y *sigue persiguiendo* al perro. (ilustraciones 13 a 16, correspondientes a las aventuras de la búsqueda de la rana en el bosque, 9FDIA)

Los ejemplos aquí mostrados utilizan formas perifrásticas con verbos de fase en pretérito y

presente con verbos en gerundio e infinitivo. En todos los casos nos referimos a acciones continuas cuyo límite no está definido, por otra parte, estas formas verbales son utilizadas por los hablantes para indicar el transcurso de los eventos que forman parte del desarrollo de la historia: las aventuras en el bosque al buscar a la rana. En el primer ejemplo además, el verbo *empezar* indica aspecto incoativo, el cual se refuerza al utilizarse con verbos en infinitivo.

#### Verbos de Desplazamiento y Aspectos Perfectivo, Imperfectivo, Progresivo y Retrospectivo

Los verbos de desplazamiento indican las acciones que realizan los personajes en el transcurso de la historia y pueden ser presentados como eventos perfectivos o imperfectivos de acuerdo con el punto de vista del hablante, es decir, el hablante puede elegir presentar los eventos como ocurridos en el pasado, transcurriendo al momento de la enunciación o eventos con una proyección al futuro. A continuación expondré ejemplos que explican el aspecto perfectivo, el imperfectivo, el progresivo y el retrospectivo.

Aspecto Imperfectivo.- Los sujetos de estudio representan acciones no delimitadas que ocurren al mismo tiempo de la enunciación mediante el uso del tiempo presente, tal es el caso del ejemplo siguiente:

105.- *Salen*. Salen a buscar a la rana pero no la *encuentran*. Entonces el perro se *cae* por la ventana y *rompe* el frasco de la rana y el niño se *enoja* y *van* al bosque a seguir buscando a la rana y hay muchos árboles y un panal de abejas. El niño se *asoma* por un hoyo y el perro *brinca* al panal de abejas. (9MJOR, ilustraciones 5 a 9, episodio de la búsqueda por el bosque)

Aspecto Imperfectivo y Progresivo.- Los sujetos de estudio utilizan formas verbales de Copretérito, perífrasis verbal con copretérito y gerundio y perífrasis con presente y gerundio cuando desean referirse a acciones progresivas, es decir, acciones que se encuentran

transcurriendo. El uso de formas progresivas en el discursivo narrativo proporciona agilidad y dinamismo a la historia. Los ejemplos que muestro a continuación, nos muestran el uso de formas progresivas:

- 106.- Aquí *estaba corriendo* el perrito. (5MFRA, ilustración 12)
- 107.- El niño *estaba corriendo* porque venía un búho atrás de él. (9FROS, ilustración 12)
- 108.- El perro *va corriendo* a ver qué le pasó. (9MJOR, ilustración 15)
- 109.- El perro, sí, éste, *va brincando*. El reno este agarró al niño del árbol y se lo va a llevar. (9FFER, ilustración 16).

Aspecto Imperfectivo y Retrospectivo.- Los sujetos de estudio proyectan hacia un tiempo futuro las acciones pasadas y presentes de los personajes para establecer conexiones entre los distintos episodios. Al mismo tiempo a partir de los hechos conocidos, establecen inferencias sobre lo que puede ocurrir en un tiempo venidero. Para referirse a estas acciones futuras los sujetos estudiados utilizan las formas verbales de pospretérito, infinitivo, subjuntivo, perífrasis con pretérito e infinitivo y perífrasis con presente e infinitivo. Los ejemplos que muestro a continuación ejemplifican el uso de formas verbales con aspecto prospectivo:

- 111.- Aquí el niño se viste rápido para *ir a buscar* a la rana. (9MFER, ilustración 4)
- 112.- El reno agarró al niño del árbol y se lo *va a llevar*. (9MFER, ilustración 15)
- 113.- El niño estaba corriendo porque *venía* un búho atrás de él. (9FROS, ilustraciones 12 y 13)
- 114.- Acá el perro este tiene un frasco en la cabeza y el niño le está gritando para que *regrese*. (9FFER, ilustración 5)

Verbos de Localización y Aspecto Imperfectivo

Como ya se ha dicho, los verbos de localización presentan una entidad situada en algún espacio o tiempo, es por esto que los verbos locativos se utilizan a menudo para referirse a estados y presentan por lo general un aspecto imperfectivo. El verbo locativo que se utiliza con mayor frecuencia en mis datos es el verbo *estar* que se utiliza al comienzo de la historia en el evento detonante; la pérdida de la rana. Los enunciados que muestro a continuación ejemplifican el uso de verbos locativos:

- 115.- Y el perro se escondió de las abejas. El niño gritando y el perro *estaba* detrás de una piedra mientras el niño *estaba* atorado en un árbol y el búho *estaba* ya durmiendo. (Ilustración 14, 9MJES)
- 116.- Y este despertó y ya no *estaba* la rana. (Ilustración 3, evento detonante, pérdida de la rana, 5MPET)
- 117.- Pero cuando ya iba a despertar, dijo el niño que ya no *estaba* su ranita. (Ilustración 3, evento detonante, pérdida de la rana, 5MALE)
- 118.- Una noche el niño estaba durmiendo y el perro también mientras la rana se escapaba y cuando despertaban la rana ya no *estaba*. (Ilustraciones 2 y 3, evento detonante, 9MJES)

#### Verbos de Comunicación y Aspecto Perfectivo e Imperfectivo

Los verbos de comunicación o verbos del decir, como se mencionó anteriormente, son utilizados en el desenlace de la historia cuando el niño y el perro están detrás de un tronco y escuchan algo, entonces cruzan el tronco y encuentran a las ranas y se despiden de ellas. Estos verbos de comunicación son utilizados tanto en formas perfectivas como imperfectivas y en el discurso directo de los personajes. A continuación presento ejemplos de verbos de comunicación:

- 120.- Aquí el niño les *está diciendo* a las ranas que se llevan a su rana y están contentos. Una rana se cayó y nadie se da cuenta porque están viendo al niño (9FFER, ilustración 24)
- 121.- Se cayeron los dos en un charco y oyeron algo. El niño le *dijo* a su perro: ¡*Cállate!* Se

asomaron y ahí estaba la rana y su pareja. (9MSAU, ilustraciones 18 a 22)

122.- Le *dijo*: dame una ranita. Es que es una tía. ¡Adiós! Y colorín colorado el cuento se ha acabado. (5FSAR, ilustración 24)

123.- El niño cogió una rana y le *dijo* adiós a las ranas. (5MPET, ilustración 24)

Como se pudo apreciar en los ejemplos, los sujetos utilizan el pretérito de indicativo y el imperativo cuando representan los verbos de comunicación como algo perfectivo, cuando desean representar estos verbos con aspecto imperfectivo emplean perífrasis con presente y gerundio.

### 6.3.4 CONCLUSIÓN

En este último nivel de análisis mostré la correspondencia entre el primer y segundo nivel de análisis; clases y formas verbales. Como se pudo apreciar en los ejemplos aquí citados, concluyo que el significado inherente de algunos verbos delimita la preferencia hacia ciertas formas verbales y hacia determinados contextos de uso, aún cuando se trate de una herramienta de elicitación, como en este caso.

## 6.4 Sumario

En este capítulo de análisis distinguí entre pasos preliminares y niveles de análisis. En los pasos preliminares describí a grandes rasgos la macroestructura narrativa de *Frog, Where Are You?* y dividí los textos de los sujetos de estudio en tipos y tokens. Los datos fueron analizados en tres niveles: Léxico, Tiempos y Formas Verbales, Aspecto Léxico y Aspecto Gramatical. En el nivel léxico los tipos verbales fueron clasificados en categorías semánticas propuestas por la base de datos ADESSE y se contemplo su relación temporal y aspectual con la estructura narrativa. En el nivel de tiempos y formas verbales, los tokens fueron clasificados, en primer lugar, en las tres grandes categorías temporales de Pasado, Presente y Futuro; en segundo lugar, en formas simples y

compuestas, finalmente se contemplo la relación temporal y aspectual de estas formas verbales con la estructura narrativa. En el último nivel de análisis se estudia qué verbos se utilizan con qué formas verbales pues la semántica de los verbos interviene en su uso y viceversa. En el siguiente capítulo presentaré las conclusiones generales de esta investigación.

# Capítulo 7

## Conclusiones

### 7.1 Introducción

En este capítulo presentaré de forma general un resumen de los capítulos de la tesis y de los resultados encontrados por cada grupo de edad en cada uno de los niveles de análisis. Posteriormente, presento las conclusiones generales correspondientes al análisis y concluyo con una breve discusión sobre la importancia de esta investigación y sus posibles implicaciones.

### 7.2 Sumario

Esta investigación está realizada bajo un enfoque psicolingüístico pues aborda el desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico en la infancia, por esta razón en el capítulo de desarrollo del lenguaje explico el desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo en las distintas etapas de adquisición del lenguaje con base a las perspectivas teóricas que sustentan esta investigación: las propuestas constructivistas de Piaget y Vigotsky, las nociones de competencia comunicativa y lingüística de Hymes y Chomsky, la teoría de la mente de John Flavell y los estudios realizados por Berman y Slobin.

En el capítulo del Verbo, éste es definido bajo las nociones de gramática tradicional, funcional, semántica y sintáctica, también plantea los accidentes gramaticales del verbo en Español y la distinción entre aspecto léxico y aspecto gramatical pues no todos los estudiosos la realizan. En este

capítulo también abordo la Gramática Sistémica Funcional propuesta por Halliday pues es el punto de partida para la Base de Datos ADESSE de la universidad de Vigo, en la cual me base para la clasificación semántica de los verbos estudiados. El último apartado de este capítulo nos muestra un breve panorama sobre algunos de los estudios realizados en torno al desarrollo verbal. Finalmente, en el capítulo de Narrativa retomo los conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa para derivar en el concepto de competencia textual y desarrollo narrativo. Posterior a esto, defino narración y confronto las propuestas teóricas de Berman y Slobin, Labov y Waletzky y Van Dijk para describir la estructura global de *Frog, where are you?*. Finalmente, presento algunas investigaciones que se han realizado en torno al desarrollo narrativo y explico el uso de verbos en la construcción narrativa.

### 7.3 Resultados Encontrados En Cada Nivel De Análisis

De acuerdo con los fines de la investigación, retomaré los objetivos y preguntas de investigación utilizadas en este análisis.

#### PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta principal: ¿Cómo se da el desarrollo verbal en niños dentro del marco del estímulo presentado?

- ¿Cómo se procesan cognitivamente los eventos para después verbalizarse gramaticalmente?
- ¿Cómo se da la relación de tiempo y aspecto con la estructura narrativa?
- ¿Qué verbos son utilizados en las distintas etapas del desarrollo lingüístico en los niños?
- ¿Qué tiempos son utilizados en las distintas etapas del desarrollo lingüístico en los niños?

- ¿Qué formas verbales son utilizadas en las distintas etapas del desarrollo lingüístico en los niños?
- ¿El significado verbal influye en el uso de determinadas formas verbales en contextos específicos de uso como la construcción narrativa?

## OBJETIVOS

Objetivo principal: El objetivo principal es estudiar cómo se da el desarrollo verbal en los niños.

De este objetivo principal se desprenderían como temas específicos los siguientes:

- El estudio de los procesos de filtración y empaquetamiento<sup>86</sup> propuestos por Slobin para estudiar la percepción cognitiva de los eventos y su estructuración gramatical.
- El estudio de las relaciones temporales-aspectuales dentro de la narrativa.
- El estudio de los tipos de verbos que son utilizados en cada una de las etapas del desarrollo.
- El estudio de los tiempos y formas verbales que son utilizados en cada una de las etapas del desarrollo.
- El estudio de la semántica verbal y las estructuras gramaticales en la construcción narrativa.

En el capítulo anterior expliqué en primer lugar los pasos preliminares para describir la segmentación del corpus en su macroestructura narrativa y en enunciados y cláusulas verbales.

La segmentación del corpus me permitió realizar tres niveles de análisis:

---

<sup>86</sup> Como ya he mencionado a lo largo de este trabajo, por filtrado me refiero al conjunto de opciones léxicas que un hablante posee de su propia lengua, mientras que el empaquetamiento se refiere a la manera en que estas opciones se organizan jerárquicamente dentro de un texto. Estos conceptos serán discutidos nuevamente en los capítulos 2 y 6.

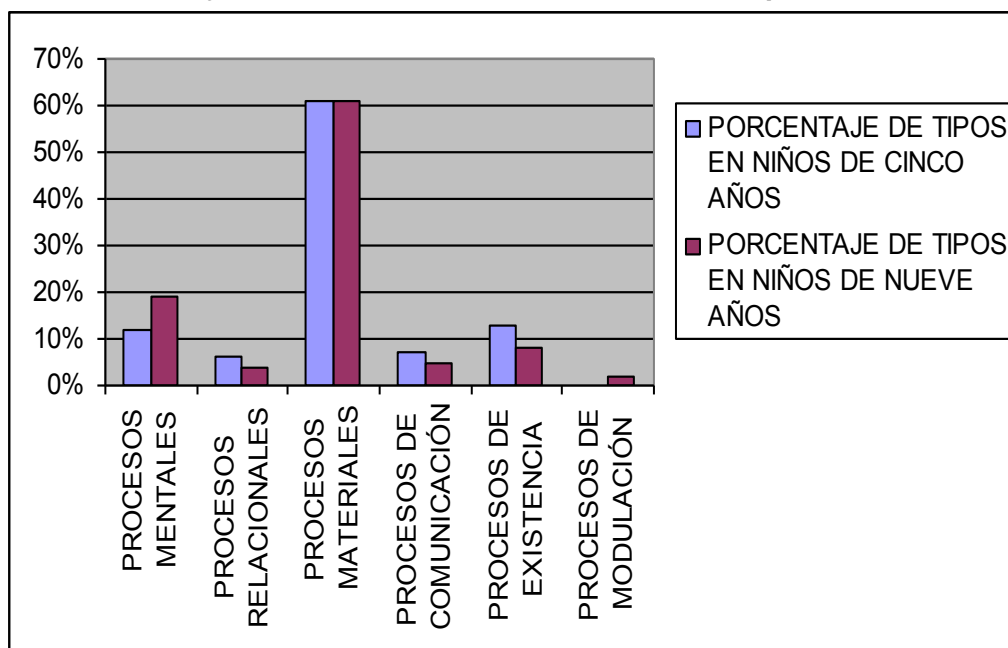
- Análisis Léxico: Clases Verbales
- Análisis de Tiempos y Formas Verbales
- Análisis de Aspecto Léxico y Gramatical: Clases y Formas Verbales

En esta sección explicaré de manera general los resultados encontrados en ambos grupos de edad para cada uno de los niveles de análisis.

### **7.3.1 Análisis Léxico: Clases Verbales**

Tal se mencionó anteriormente, los verbos fueron clasificados en categorías semánticas propuestas por la base de datos experimental ADESSE que se basa en la tipología semántica propuesta por Halliday (1994). En este nivel de análisis respondí a las preguntas ¿Qué verbos se utilizan en cada grupo de edad? Y ¿Cuál es su relación aspectual con la estructura narrativa? La tabla que muestro a continuación nos muestra la prominencia de usos verbales en cada grupo verbal.

Gráfica 7.1. Prominencia de Usos Verbales en cada Grupo Verbal



Como se puede observar los niños de ambos grupos de edad utilizan principalmente Procesos Materiales y Procesos Mentales en la construcción narrativa debido en gran parte al estímulo presentado. No obstante podemos apreciar que mientras ambos grupos de edad distribuyen de igual manera los procesos materiales, no ocurre lo mismo con los procesos mentales debido a que existe un incremento en su uso de una edad a otra. La tabla también nos muestra que en los procesos relacionales y de comunicación no hay gran diferencia, ambas clases son apenas más empleadas por el grupo de menor edad, sin embargo si hay una diferencia notable en los Procesos de Existencia y los Procesos de Modulación. En el caso de los Procesos de Existencia es notorio el uso prominente por parte de los niños de cinco de años, por el contrario, los procesos de Modulación están ausentes en el grupo de cinco años de edad y son apenas empleados por el grupo de mayor edad.

A continuación explico con más detalle los verbos predominantes en cada grupo de edad.

## AMBOS GRUPOS DE EDAD

Los verbos predominantes en las narrativas de ambos grupos de edad son los procesos materiales y los procesos mentales, los cuales se describen a continuación.

### Procesos materiales: Verbos de Desplazamiento y Locativos

Como vimos en líneas anteriores, ambos grupos de edad distribuyen de igual manera en su construcción narrativa procesos materiales, principalmente verbos de desplazamiento y localización. Los verbos de desplazamiento son distribuidos a lo largo del desarrollo de la historia. Los verbos de localización se emplean para situar a las entidades participantes en los distintos escenarios del relato, en particular, el verbo locativo y de existencia *estar* es utilizado en el evento detonante: la pérdida de la rana.

### Procesos Mentales: Verbos de Percepción y Cognición

Los procesos mentales son de gran importancia en la construcción narrativa pues son utilizados por los hablantes para evaluar aquello que están narrando y para atribuir estados internos en los personajes. El hecho de poder atribuir estados internos a los personajes denota por una parte, que el hablante es capaz de establecer inferencias a partir de los acontecimientos presentados, por otra, que es capaz de determinar el punto de vista del oyente. Por eso no es de extrañar que el grupo de mayor edad empleó más procesos mentales pues el uso de estos se relaciona con el desarrollo cognitivo del hablante.

Los niños de ambas edades utilizan verbos de percepción como *asustar*, *aterrar* y *espantar* para referirse al evento donde el búho sale de un árbol y provoca que el niño caiga. El verbo *enojar* se emplea para el evento en el cual el perro cae por la ventana con el frasco en la cabeza y lo rompe, en

las ilustraciones el niño tiene un gesto hosco lo que permite a los hablantes inferir que el disgusto del niño es causado por la ruptura del frasco. El verbo *preocupar* se utiliza en el evento detonante, que es cuando el niño se percata que no está la rana, y no todos los niños lo utilizan, de hecho, en las ilustraciones no hay ninguna imagen que refleje un estado de preocupación en el niño, lo que indica que ambos grupos de edad están atribuyendo estados internos a los personajes. Finalmente los verbos de cognición: *darse cuenta* y *pensar* son también atribuciones internas a los personajes, el verbo *pensar*, utilizado sólo por uno de los sujetos de estudio (9MJES), no está dado por la herramienta de elicitación, aspecto que reafirma aún más la atribución de estados internos en los personajes como parte del desarrollo cognitivo. Nosotros esperaríamos encontrar por ejemplo, el uso de verbos como *darse cuenta* en uno de los episodios de la complicación de la historia: cuando el niño confunde los cuernos del venado con unas ramas, sin embargo la mayoría de los sujetos de estudio no son conscientes de este evento. Si encontramos el uso de estos verbos (*darse cuenta*, *percatarse*, *notar*) al inicio de la historia, cuando comienza la complicación o nudo de la historia: la rana se escapa del frasco mientras el niño duerme. Entonces los niños utilizan estos verbos para indicar este suceso: por ejemplo: “El niño *se dio cuenta* que la rana ya no estaba”. Esta es una parte fundamental de la historia pues como he señalado anteriormente, es uno de los momentos claves señalados por Berman y Slobin, los cuales nos permiten ver si el niño tiene la capacidad cognitiva de percibir este elemento detonante de la historia y establecer relaciones de coherencia entre los acontecimientos de esta historia encaminados hacia una meta: encontrar a la rana. Entonces, el uso de estos verbos en la construcción de los textos narrativos es la de atribuir intenciones a los personajes que motiven sus acciones, el niño al *darse cuenta* que la rana no está, decide ir a buscarla y entonces comienza el desarrollo de la historia.

### Procesos Relacionales y de Comunicación: Verbos de Posesión y Verbos del Decir

En los Procesos Relacionales, el verbo tener, que indica posesión, se utiliza en el inicio del relato, cuando el niño tiene una rana. Los Procesos de Comunicación se utilizan únicamente en el desenlace: cuando el niño y el perro están detrás de un tronco y el niño escucha a las ranas y cuando el niño y el perro se despiden de las ranas. Estos verbos de comunicación, además, son utilizados únicamente cuando el narrador introduce el discurso directo de los personajes, por lo que son utilizados en tiempo presente o en modo imperativo o subjuntivo, por ejemplo: “El niño le dijo al perro que se *callara*”. O: “El niño le dijo al perro: *Cállate!* Y escuchó detrás de la piedra”. Es decir, estos verbos están determinados totalmente por la herramienta de elicitación que es utilizada, sin embargo, la elección de formas verbales para presentar la información, depende exclusivamente de la percepción de cada sujeto de estudio.

### NIÑOS DE NUEVE AÑOS DE EDAD

#### Procesos de Modulación: Verbos Causativos y Permisivos

Como se observó en la gráfica, los procesos de modulación están ausentes en los niños de cinco años de edad y son muy poco empleados por el grupo de nueve años de edad. En los datos sólo se registra el uso de verbos causativos y de modulación, los cuales, como ya se ha dicho, establecen relaciones causales entre los eventos y episodios del desarrollo de la historia. El uso de estos verbos presenta los eventos encaminados hacia una meta, representar los eventos encadenados jerárquicamente es parte del desarrollo cognitivo, lo que podría explicar el uso poco frecuente de este tipo de verbos. Sin embargo, como vimos anteriormente, los niños de ambos grupos de edad lograron identificar todos momentos claves de la trama de *frog, where are you?* planteados por Berman y Slobin, lo que indica que los sujetos de estudio comprenden la coherencia argumental de la historia y por ende sus relaciones causales. Si esto es así, nosotros podemos entonces suponer que

la ausencia de estos procesos de modulación se debe a que los sujetos de estudio no han adquirido aún las formas gramaticales suficientes para representarlos.

## NIÑOS DE CINCO AÑOS DE EDAD

### Procesos de Existencia: Verbos de Fase

A diferencia de los niños de nueve años de edad, los niños de cinco años emplean más Procesos de Existencia. Los Procesos de Existencia son de gran importancia en la construcción narrativa pues los verbos de existencia señalan la presencia o ausencia de las entidades en la historia, al mismo tiempo, los verbos de fase señalan el inicio, transcurso o fin de una acción. En los ejemplos encontrados, los verbos de fase son utilizados para establecer relaciones entre las acciones que conforman a un evento pues señalan la continuidad de las acciones como algo indeterminado y que está transcurriendo, este recurso permite vincular los distintos acontecimientos entre sí, pues establece relaciones entre todos los eventos de la historia. Los niños de cinco años de edad mostraron una mayor preferencia por el uso de estos verbos de fase para señalar el inicio, transcurso o fin de una acción. Esto no quiere decir que los niños de nueve años de edad no señalen estos elementos de la historia pero sí que los recursos lingüísticos utilizados en ambos grupos son distintos.

Los niños de cinco años utilizaron más verbos de fase para establecer relaciones entre las acciones que conforman la historia mediante formas verbales compuestas e imperfectivas mientras que los niños de nueve años, como veremos más adelante, utilizaron menos estos verbos pues poseen más recursos lingüísticos para indicar este tipo de acciones.

La tabla que muestro a continuación nos muestra de manera resumida los verbos utilizados por cada grupo de edad en la estructura narrativa.

*Tabla 7.2 Verbos utilizados por Grupo de Edad en la Estructura Narrativa*

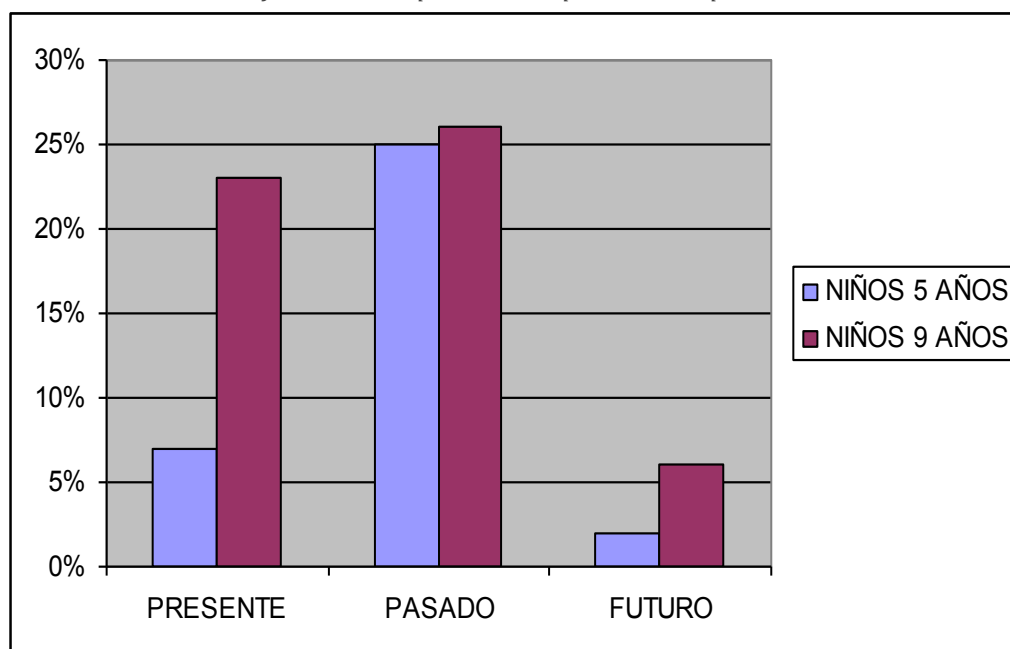
	CINCO AÑOS	NUEVE AÑOS	AMBOS GRUPOS
INICIO			Procesos Relacionales: verbo de posesión tener
EVENTO DETONANTE			Procesos Materiales y de Existencia: Verbo Estar Procesos Mentales: Verbos de Cognición
DESARROLLO	Procesos de Existencia: Verbos de Fase	Procesos de Modulación: Verbos Causativos y Permisivos	Procesos Mentales: Verbos de Percepción y Cognición Procesos Materiales: Verbos de Percepción y Cognición
DESENLACE			Procesos de Comunicación
EVALUACIÓN			Procesos Mentales: Verbos de Percepción y Cognición

### 7.3.2 Análisis De Tiempos Y Formas Verbales

En este nivel de análisis se responden las preguntas: ¿Qué tiempos utilizan en cada grupo de edad? ¿Qué formas verbales se emplean en cada grupo de edad? ¿Cuál es la relación temporal y aspectual de estas formas verbales con la estructura narrativa? De acuerdo con esto, clasifiqué los tokens en las tres grandes categorías temporales de Pasado, Presente y Futuro. Después indiqué que formas verbales son empleadas en cada categoría temporal y cuál es su relación temporal y aspectual con la estructura narrativa.

La tabla que muestro a continuación indica el uso de tiempos verbales que cada grupo de edad utiliza.

Gráfica 7.3 Tiempos Verbales por Cada Grupo de Edad



Como se puede apreciar, el tiempo predominante en ambos grupos de edad es el tiempo pasado, debido en gran parte a que se trata de textos narrativos. Sin embargo, destaca que los niños de nueve años de edad utilicen el tiempo presente casi con la misma frecuencia con que utilizan el tiempo pasado, a este uso del presente en la construcción narrativa se le conoce como presente histórico. Este uso del presente histórico en las narraciones es un recurso discursivo cuya finalidad es presentar los hechos pasados de forma actualizada en el presente. No es casualidad que este uso del presente sea utilizado por el grupo de mayor edad pues se trata de un recurso discursivo que

corresponde a una convención social de los hablantes de la lengua castellana; los niños de menor edad, al recién iniciar su instrucción gramatical y su instrucción sobre convenciones textuales no dominan completamente todas las formas gramaticales y recursos discursivos. Finalmente, es relevante el uso poco frecuente del tiempo futuro por dos razones; la primera es que en los textos narrativos y aún en el habla cotidiana el tiempo futuro es poco utilizado pues refiere hechos hipotéticos. La segunda razón es que los hablantes lo utilizan en textos narrativos para establecer inferencias a partir de la información dada, el que un hablante establezca este tipo de inferencias demuestra un alto desarrollo cognitivo. De acuerdo con esto, es utilizado en los textos de los sujetos de estudio cuando éstos establecen inferencias sobre lo que va a ocurrir a partir de una información dada previamente en el texto, por ejemplo en las ilustraciones del venado, cuando el niño lo confunde con unas ramas y después lo acarrea a un precipicio, los sujetos de estudio pueden emplear formas de tiempo futuro como: “Lo *va a tirar*” o “Se lo *va a llevar* hacia el acantilado.” Este uso de formas verbales de tiempo futuro lo vemos únicamente en los niños de mayor edad, lo que indica que los niños menores o no están estableciendo todas las inferencias o no poseen los suficientes recursos lingüísticos para expresarlas. Si bien la gráfica anterior responde a la pregunta: ¿Qué tiempos verbales se utilizan en cada grupo de edad?, las tablas que muestro a continuación indican las formas verbales que son utilizadas por cada grupo de edad para cada una de las tres grandes categorías temporales. Las tablas contienen cuatro filas que indican categoría temporal, formas verbales, edad y frecuencia de uso: resalto en color verde las formas predominantes; en azul, las formas menos frecuentes o ausentes y en morado, las formas que son empleadas con la misma frecuencia en ambos grupos de edad.

Tabla 7.4 Formas Verbales para Tiempo Pasado

<b>PASADO</b>
---------------

Pretérito de Indicativo		Copretérito de Indicativo		Perifrasis pretérito e infinitivo		Perifrasis copretérito e infinitivo		Perifrasis pospretérito e infinitivo		Perifrasis copretérito y gerundio		Formas cristalizadas	
5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9
48	60	13	8	13	12	7	0	1	2	3	3	1	3

Tabla 7.5 Formas Verbales para Tiempo Presente

PRESENTE															
Presente indicativo		Imperativo		Infinitivo		Gerundio		Perifrasis Presente y gerundio		Perifrasis presente y participio		Perifrasis presente e infinitivo		Formas cristalizadas	
5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9	5	9
6	43	4	4	1	0	0	3	5	18	1	0	0	5	0	3

Tabla 7.6 Formas Verbales para Tiempo Futuro

FUTURO							
Pospretérito de Indicativo		Pretérito de Subjuntivo		Presente de Subjuntivo		Futuro Perifrástico	
5	9	5	9	5	9	5	9
0	7	0	2	0	2	1	8

Como se puede apreciar en las tres tablas, la forma verbal más empleada por ambos grupos de edad es el pretérito de indicativo, lo que indica que la mayoría de los sujetos de estudio tienden a presentar los eventos como algo delimitado, es decir, de manera perfectiva. Resalta también el uso predominante del presente de indicativo (o presente histórico) por parte de los niños de nueve años de edad, este uso, como ya se ha mencionado, es un recurso estilístico que presenta los hechos pasados como algo actual. Observamos también la ausencia de formas verbales para indicar tiempo futuro en niños de cinco años de edad, es decir, los niños más pequeños tienen dificultad para inferir hechos hipotéticos a partir de información conocida. Finalmente se observa que los niños de nueve

años de edad emplean mayor diversidad de formas verbales, sin embargo los niños de cinco años utilizan con mayor frecuencia el copretérito de indicativo con fines principalmente orientativos, es decir, presentan los hechos de manera más estática. Resalta también que sólo los sujetos de menor edad empleen perífrasis con copretérito e infinitivo, esto indica que los hablantes de menor de edad están utilizando una misma forma verbal para cubrir la ausencia de otras formas verbales que aún no dominan, es claro entonces que los sujetos de estudio procesan cognitivamente los mismos eventos pero no cuentan con las mismas opciones léxicas para verbalizarlos. En las líneas siguientes explicaré el uso de formas verbales en la construcción narrativa.

#### AMBOS GRUPOS DE EDAD

##### ASPECTO PERFECTIVO: Pretérito De Indicativo, Imperativo Y Formas Cristalizadas

###### PRETÉRITO DE INDICATIVO

En ambos grupos de edad predomina el uso del pretérito de indicativo, el cual, como se ha dicho, denota acciones acabadas y perfectas. Los sujetos de estudio lo emplean para referirse al desenlace de la historia, cuando el niño y el perro descubren detrás del tronco a las ranas. Este uso nos indica que los hablantes presentan el desenlace de la historia como algo concluso y delimitado, por eso eligen el aspecto perfectivo. Los sujetos de estudio también utilizan el pretérito de indicativo para presentar como situación central una acción que se encuentra entre acciones no delimitadas, esto es, para marcar fondo y figura.

###### MODOS IMPERATIVO

Entre las formas perfectivas, con una baja frecuencia de aparición en ambas edades, está el uso del modo imperativo. Los hablantes lo emplean en el desenlace de la historia principalmente y para introducir el diálogo de los personajes, es decir, cuando el hablante atribuye estados internos a los personajes de la historia y verbos de comunicación.

#### FORMAS CRISTALIZADAS

Entre las formas perfectivas, los sujetos de estudio emplean la forma cristalizada “Se dio cuenta”, la cual es equivalente a las formas pretéritas de indicativo “notó” y “percató”. Estas formas verbales las encontramos principalmente en el evento detonante, cuando el niño es consciente de la pérdida de la rana.

#### ASPECTO IMPERFECTIVO Y PROGRESIVO

##### COPRETÉRITO DE INDICATIVO

La forma del copretérito de indicativo es usada por los ambos grupos de edad en el inicio de la historia, y cumple con una función orientativa.

#### ASPECTO IMPERFECTIVO Y PROSPECTIVO

Por último, ambos grupos de edad utilizan para tiempo pasado, perífrasis con pretérito e infinitivo para referir acciones pasadas con proyección a futuro, esto es, aspecto prospectivo. Dicha forma verbal la encontramos a lo largo del desarrollo de la historia para cohesionar los distintos eventos que conforman los episodios de la trama discursiva y se forman gracias a que los sujetos de estudio son capaces de establecer inferencias sobre los eventos que van a ocurrir o las consecuencias de los mismos<sup>87</sup>. Así, los sujetos de estudio emplearon formas como *iba a saltar*, para unir un evento pasado y un evento futuro en torno al eje argumental de la historia y como eventos que se interrelacionan entre sí.

---

<sup>87</sup> Recordemos que a todos los sujetos de estudio se les solicita que antes de comenzar a narrar la historia, hayan visto todo el texto para que puedan establecer relaciones causales entre los distintos episodios que la conforman.

## NIÑOS DE NUEVE AÑOS DE EDAD

### ASPECTOS IMPERFECTIVO Y PROGRESIVO: PERÍFRASIS VERBAL CON PRESENTE Y GERUNDIO Y PRESENTE DE INDICATIVO.

#### PERÍFRASIS CON PRESENTE Y GERUNDIO

Las perífrasis verbales con presente y gerundio representan acciones progresivas sin un comienzo o final delimitados pues el interés central es el transcurso de la acción. Se trata de acciones que están ocurriendo al momento de la enunciación y se emplean para proveer movilidad a los hechos narrados. Estas formas verbales son utilizadas en el desarrollo de la historia, específicamente en la complicación, en todos los eventos que ocurren durante la búsqueda de la rana.

#### PRESENTE DE INDICATIVO

El presente de indicativo o presente histórico presenta como actuales, hechos históricos o pasados, al mismo tiempo dota de mayor dinamismo pues los hechos se presentan como transcurriendo en ese momento. Sabemos que el presente, al referirse a acontecimientos que suceden al momento de la enunciación, mantiene siempre un aspecto imperfectivo y progresivo. El presente de indicativo es utilizado para referirse a los hechos que forman parte de la complicación de la historia.

### ASPECTO IMPERFECTIVO Y PROSPECTIVO: Pospretérito De Indicativo, Pretérito De Subjuntivo Y Futuro Perifrástico.

#### POSPRETÉRITO DE INDICATIVO

El pospretérito de indicativo se emplea para expresar una acción futura en relación con el pasado o presente que le sirve de punto de partida. Es decir, los hablantes utilizan el pospretérito de indicativo para establecer inferencias a partir de los elementos presentados y anticiparse a lo que va a ocurrir. El que sólo los niños de nueve años empleen el pospretérito de indicativo señala por un lado, que los niños de cinco años de edad se encuentran aún en desarrollo cognitivo y no lograr establecer por completo inferencias sobre lo que pueda acontecer. Por otro lado, señala la adquisición tardía de dicha forma verbal.

#### PRETÉRITO DE SUBJUNTIVO

Las formas de pretérito de subjuntivo utilizadas por mis sujetos de estudio pertenecen al tiempo futuro e indican relaciones de causalidad y posterioridad entre los eventos que conforman el desarrollo de la historia.

#### FUTURO PERIFRÁSTICO

El futuro perifrástico es aquel que se forma con el verbo auxiliar en tiempo presente y el verbo principal en infinitivo. Esta forma verbal tiene aspecto incoativo, esto es, acciones que comienzan a efectuarse. Denotan también aspecto prospectivo pues son acciones proyectadas a futuro. El futuro perifrástico es utilizado por mis sujetos de estudio en la complicación de la historia y cohesionan los eventos entre sí, encaminados a encontrar a la rana.

#### NIÑOS DE CINCO AÑOS DE EDAD

ASPECTO IMPERFECTIVO Y PROGRESIVO: Copretérito, Perífrasis Verbal De Copretérito Más Infinitivo Y Repetición De Una Forma Verbal

#### PERÍFRASIS VERBAL DE COPRETÉRITO MÁS INFINITIVO

Las formas perifrásticas con copretérito e infinitivo expresan aspecto prospectivo, es decir, son acciones pasadas con una proyección al futuro. Estas formas perifrásticas son empleadas por los sujetos de estudio en la complicación de la historia.

#### REPETICIÓN DE UNA FORMA VERBAL

Los niños de cinco años de edad también utilizan la repetición de una forma verbal para expresar progresión de una acción. De esta manera, una forma perfectiva como el pretérito de indicativo pierde su carácter perfectivo al ser repetida varias veces (5FSAR, ilustración 13), también se acentúa el carácter imperfectivo de una forma verbal cuando ésta es utilizada repetitivamente (5MPET, ilustraciones 26 y 27). La repetición de formas verbales es utilizada por los sujetos de estudio para indicar las acciones progresivas que componen la complicación de la historia. El uso de estos recursos indica que los sujetos de estudio a esta edad, han logrado conceptualizar todas las acciones que componen la trama discursiva más no poseen los suficientes recursos lingüísticos para representarlas ( es decir, muchas formas verbales no están aún presentes) y recurren a la extensión de un forma verbal con otro uso, en este caso, los niños poseen en su vocabulario formas perfectivas, pero al repetirlas continuamente eliminan su carácter perfectivo, por ejemplo: “El niño *llamó y llamó y llamó...*” en lugar de decir, por ejemplo: “El niño *estuvo llamando*” o “El niño *llamaba*”. Por el contrario, los niños de nueve años utilizan más variedad de formas lingüísticas para marcar eventos imperfectivos.

A continuación la tabla 7.7 muestra de manera abreviada las formas verbales predominantes en cada grupo de edad y su relación temporal y aspectual con la estructura narrativa.

*Tabla 7.7 Formas Verbales Predominantes en cada Grupo de Edad y su Relación Temporal y Aspectual con la Estructura Narrativa*

	5 años	9 años	Ambos grupos
Inicio			Copretérito: aspecto imperfectivo y progresivo
Evento Detonante			Forma Cristalizada “Se dio cuenta”: aspecto perfectivo
Desarrollo	Repetición de una forma verbal: Aspecto imperfectivo y progresivo  Perífrasis copretérito e infinitivo: aspecto imperfectivo y prospectivo	Presente histórico y perífrasis con presente y gerundio: aspecto imperfectivo y progresivo.  Pospretérito de Indicativo, Pretérito de Subjuntivo y Futuro Perifrástico: aspecto imperfectivo, incoativo y prospectivo	
Desenlace			Pretérito, Imperativo y formas cristalizadas: aspecto perfectivo

En la tabla 7.7 se puede observar que aunque ambos grupos de edad utilizan las formas imperfectivas, ya sean progresivas o prospectivas, los niños de nueve años de edad emplean mayor número de formas verbales para codificar proyección y progresividad. Por el contrario los niños de cinco años de edad, si bien no tienen un repertorio extenso de formas verbales para representar eventos prospectivos y progresivos, utilizan como recurso la repetición de una forma verbal. Esto quiere decir que cognitivamente los niños de ambas edades están procesando los mismos eventos, sin embargo, los hablantes de menor edad tienen menos opciones lingüísticas para verbalizar los eventos.

### **7.3.3 Análisis de tipos de verbos y formas verbales: Aspecto Léxico y Aspecto Gramatical**

En este último nivel de análisis se abordó la manera en que la semántica inherente de los verbos influye en el uso de determinadas formas verbales en contextos específicos. Con este propósito, en las líneas posteriores presento el sumario de los verbos que influyeron en el uso de ciertas formas verbales en distintas partes de la macro estructura narrativa.

## AMBOS GRUPOS DE EDAD

### VERBOS DE FASE Y ASPECTO IMPERFECTIVO Y PROGRESIVO

Como se ha dicho en líneas anteriores, los verbos de fase son aquellos que indican el inicio, transcurso o fin de una acción por lo que tienen, generalmente, un carácter imperfectivo. Estos verbos de fase son distribuidos a lo largo de la complicación de la historia mediante las formas perifrásticas de verbos de fase en pretérito y presente con verbo auxiliar en gerundio e infinitivo.

### VERBOS DE FASE Y VERBOS DE DESPLAZAMIENTO CON ASPECTO INCOATIVO

Ambos grupos de edad utilizan en el desarrollo de la historia, perífrasis con pretérito e infinitivo para referirse a acciones que comienzan a efectuarse en tiempo presente pero que tienen proyección futura. Si bien estas formas son utilizadas por ambos grupos, predominan en los niños de cinco años de edad, en quienes hay ausencia de otras formas verbales, como se vio en líneas anteriores.

### VERBOS DE DESPLAZAMIENTO Y ASPECTO IMPERFECTIVO Y PROGRESIVO

Los verbos de Desplazamiento son los más predominantes en las narrativas de los sujetos de estudio y son distribuidos a lo largo del desarrollo y la complicación de la historia mediante las formas de copretérito, perífrasis con copretérito y gerundio y perífrasis con presente y gerundio. Todas estas formas codifican aspecto imperfectivo y progresivo.

### VERBOS DE LOCALIZACIÓN Y ASPECTO IMPERFECTIVO

En ambos grupos de edad el verbo *estar* es utilizado en copretérito de indicativo para referirse al

evento detonante: la pérdida de la rana.

#### VERBOS DE COMUNICACIÓN Y ASPECTOS PERFECTIVO E IMPERFECTIVO

Los verbos de comunicación son usados por ambos grupos de edad en el desenlace de la historia, cuando el niño y el perro escuchan detrás del tronco a las ranas. Los verbos de comunicación son representados de modo perfecto mediante las formas de pretérito e imperativo, y de modo imperfectivo mediante el uso del presente y la perífrasis verbal de presente y gerundio.

#### NIÑOS DE NUEVE AÑOS DE EDAD

##### VERBOS DE DESPLAZAMIENTO Y ASPECTO IMPERFECTIVO

En los niños de nueve años predomina el uso del presente histórico que presenta los hechos actuales, transcurriendo al momento de la enunciación. El presente histórico es distribuido a lo largo del desarrollo de la historia como recurso estilístico que provee de dinamismo al relato y cohesionan los distintos eventos de la historia como encaminados hacia la meta: encontrar a la rana.

##### VERBOS DE DESPLAZAMIENTO Y ASPECTO IMPERFECTIVO Y PROSPECTIVO

En este grupo de edad resalta el uso de formas verbales con aspecto prospectivo, es decir, que se sitúan en un pasado o presente pero con proyección a un futuro hipotético. Este uso de futuro hipotético nos muestra que los hablantes establecen inferencias a partir de los elementos de la historia y son capaces de anticipar los hechos por ocurrir. Las formas empleadas para codificar aspecto prospectivo son el pospretérito de indicativo, el pretérito de subjuntivo y el futuro perifrástico, estas formas verbales son distribuidas a lo largo del desarrollo de la historia.

En la tabla que muestro a continuación presento de manera general que verbos son empleados

con determinadas formas verbales en la macro estructura narrativa.

Tabla 7.8 Relación entre Tipos y Tokens con la Macro Estructura Narrativa

	TIPO DE VERBO	FORMA VERBAL	ASPECTO
INICIO	Locativos	- Copretérito	- Aspecto Imperfectivo
EVENTO DETONANTE	Locativos	- Copretérito	- Aspecto Imperfectivo
DESARROLLO	Fase	- Perífrasis copretérito e infinitivo	- Aspecto Incoativo y Prospectivo
	Desplazamiento	- Perífrasis copretérito e infinitivo	- Imperfectivo y Prospectivo
	Desplazamiento	- Presente	- Imperfectivo
	Desplazamiento	- Pospretérito, Pretérito de Subjuntivo y Futuro Perifrástico	- Imperfectivo y prospectivo
	Desplazamiento	- Copretérito, Perífrasis con Copretérito y Gerundio y perífrasis con presente y gerundio	- Imperfectivo y Progresivo
	Locativos		- Imperfectivo
DESENLACE	Comunicación	- Copretérito - Pretérito e Imperativo	- Aspecto Perfectivo
	Comunicación	- Presente	- Imperfectivo

La tabla nos muestra que los hablantes de ambas edades utilizan formas imperfectivas con verbos

de desplazamiento y locativos en el desarrollo de la historia para indicar incoatividad, prospección y progresividad. Por el contrario, los verbos de comunicación son empleados en el desenlace de la historia y pueden ser presentados de modo perfectivo o imperfectivo. A continuación presento la discusión general al análisis de los datos.

## 7.4 DISCUSIÓN FINAL

El interés central de esta investigación fue estudiar un aspecto del desarrollo del lenguaje: el desarrollo verbal. En él, estudié la correspondencia entre la percepción cognitiva de los eventos y su conversión en estructuras gramaticales dentro del discurso narrativo, es decir, los mecanismos de filtrado y empaquetamiento propuestos por Berman y Slobin. Según estos autores, a menor edad, un hablante tiene menos opciones expresivas debido a que, a través de la infancia está desarrollando sus habilidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas para posteriormente, convertirse en un adulto competente<sup>88</sup>. De esta manera, las dificultades a las que se enfrenta un niño, al verbalizar los eventos, son tres:

1. Aún no tienen la suficiente madurez cognitiva para codificar un evento desde diferentes perspectivas.
2. Comunicativamente, aún no pueden determinar completamente el punto de vista del oyente.
3. No poseen todavía los suficientes conocimientos lingüísticos sobre los modelos que deben utilizar.

---

<sup>88</sup> Competente en términos de competencia lingüística según Chomsky o competencia comunicativa según Hymes. La competencia lingüística es el conocimiento que cada hablante tiene de su lengua, la competencia comunicativa es la habilidad del hablante para utilizar el lenguaje de manera efectiva en los distintos contextos sociales.

De acuerdo con esto, los resultados encontrados nos mostraron, en primer lugar, que los sujetos de ambos grupos de edad procesaron cognitivamente los mismos eventos. Ambos grupos de edad comprendieron la estructura global de la historia de ranas y presentaron a grandes rasgos, los eventos encaminados a una meta jerárquica. Y digo a “grandes rasgos” pues no todo los sujetos de cinco años de edad se percataron que el evento detonante encausa la historia a la búsqueda y encuentro de la rana, es más, no todos se percataron de que en el final de la historia el niño encuentra a la rana. Entonces, ambos grupos de edad procesan cognitivamente los mismos eventos, sin embargo, el grupo de mayor edad es quien realmente establece las acciones encaminadas a una meta jerárquica, es decir, posee la maduración cognitiva para comprender la relación entre los acontecimientos que comprenden la historia. De acuerdo con esto, también otros estudios realizados en niños de tres años de edad (Sebastián, 1994 y Montes, 2009) han demostrado que los hablantes de esta edad describen pequeñas secuencias narrativas, pero no encadenan los eventos e ilustraciones como encaminados a una meta jerárquica: encontrar a la rana, sino que presentan los eventos como acciones aisladas entre si y no asocian que la trama discursiva se genera cuando la rana escapa del frasco, o bien, no se percatan de que el objetivo de las acciones que se desarrollan en el bosque giran en torno a la búsqueda y encuentro de la rana pérdida.

Sin embargo, con respecto a la segunda dificultad, encontramos que los niños de menor edad mostraron mayor dificultad cognitiva para atribuir estados mentales a los personajes de la historia, debido a que aún no determinan por completo el punto de vista del “otro”, al mismo tiempo también mostraron dificultad para establecer inferencias a partir de la información conocida, pues el desarrollo de inferencias implica la capacidad de obtener o crear información nueva a partir de información ya existente, o bien, de entender distintos puntos de vista que se presentan en la historia de ranas. Esto explica la ausencia de formas futuras en este grupo de edad. Como podemos

observar, el desarrollo comunicativo y lingüístico van de la mano y no es tan clara su delimitación puesto que ambos son complementarios e influyen en el desarrollo de formas lingüísticas.

Por último, si bien los niños de ambos grupos de edad procesaron cognitivamente los mismos eventos, el grupo de menor edad mostró un menor uso de formas verbales con respecto a los niños mayores, no obstante, los niños de menor edad cubrieron esa dificultad con el uso extensivo de una misma forma verbal. Como se vio en la tabla 7.4, los niños de cinco años de edad utilizan en mayor grado el copretérito de indicativo, que como ya se ha mencionado se utiliza principalmente con funciones orientativas, lo que indica que los niños de menor edad tienden a representar de modo más estático los eventos de la historia, al mismo tiempo el copretérito de indicativo presenta las acciones con aspecto imperfectivo. Por otra parte, sólo este grupo de edad utilizó perífrasis verbales con copretérito e infinitivo para indicar acciones imperfectivas y prospectivas, por el contrario, como se vio en la tabla 7.8, los niños de nueve años de edad representan acciones prospectivas con las formas de pospretérito de indicativo, pretérito de subjuntivo y futuro perifrástico. Los niños de cinco años de edad también utilizan la repetición de una forma verbal para representar acciones progresivas, mientras que en los niños de nueve años de edad predomina el uso de perífrasis con copretérito y gerundio. Todo esto indica, como señalamos anteriormente, que los niños de menor edad no han desarrollado aún muchas formas lingüísticas aún cuando si están procesando cognitivamente todos los eventos.

De este modo, con lo enunciado en las líneas anteriores, nosotros podemos responder a las preguntas: ¿Cómo se procesan cognitivamente los eventos para después verbalizarlos mediante estructuras gramaticales? y ¿Cómo se realizan los mecanismos de filtrado y empaquetamiento? Concerniente a la primera pregunta se concluye que ambos grupos de edad tienen la misma

capacidad cognitiva para comprender todos los eventos que forman parte de la macroestructura narrativa, es decir, procesan cognitivamente todos los eventos de la historia, principalmente los momentos clave que conforman el eje argumental de la historia. Sin embargo, los niños de cinco años edad, tienden a representar de manera más estática los eventos y episodios de la historia, mientras que los niños de nueve años tienen más opciones léxicas para representar acciones prospectivas, lo que indica que la conversión de los eventos en estructuras gramaticales dependió de su competencia lingüística, es decir, de los conocimientos lingüísticos de los sujetos de estudio. Esta competencia lingüística dependió a su vez de la competencia comunicativa y textual de los sujetos de estudios para utilizar las formas gramaticales adecuadas para el contexto discursivo que en este caso fue narrativa. Al ser una narrativa, los sujetos de estudio debían identificar, por una parte, el tema de la historia: la búsqueda de la rana perdida. Por otro lado, debían identificar la estructura o eje argumental de la historia: la pérdida de la rana origina su búsqueda por el bosque y la meta en la historia es encontrar a la rana, la historia termina cuando ésta es encontrada. Por esta razón, los sujetos de estudios utilizan formas verbales con fines orientativos, que se cohesionan entre sí para establecer relaciones de inferencias y causalidad, al mismo tiempo que se presentan dirigidas en torno a una meta y no como acciones aisladas; por eso, aunque los verbos están dados en gran parte por la herramienta de elicitación, hay una selección de formas verbales específicas a un fin discursivo en particular. También observamos que los sujetos de menor edad tuvieron más dificultad cognitiva y comunicativa para atribuir estados mentales a los personajes, por esta razón los procesos mentales predominan en el grupo de mayor edad. El poder atribuir estados mentales a otros, nos permite, al mismo tiempo, atribuir intencionalidad a los personajes de la historia, esta intencionalidad es lo que motiva a realizar distintas acciones, por ejemplo, si el niño está triste por perder a su rana, esta tristeza lo motivará a buscarla.

Referente al mecanismo de filtrado se concluye que si bien ambos grupos de edad estuvieron

expuestos al mismo estímulo y utilizaron los mismos verbos, los hablantes menores utilizaron menos opciones léxicas para representar los mismos eventos, por ejemplo, ambos grupos representaron acciones progresivas pero los niños de cinco años de edad emplearon la repetición de una forma verbal para marcar progresividad, mientras que los niños de nueve años emplearon el presente histórico, perífrasis con presente y gerundio y perífrasis con copretérito y gerundio. Ambos grupos también representaron acciones retrospectivas, pero los niños de cinco años de edad sólo emplearon perífrasis verbales con copretérito e infinitivo mientras que los niños mayores emplearon, además, las formas de pospretérito de indicativo, pretérito de subjuntivo y futuro perifrástico.

En el empaquetamiento se concluye que ambos grupos presentan a grandes rasgos los eventos encaminados a una meta jerárquica: encontrar a la rana. Desde luego, los niños mayores emplean más formas verbales para encadenar los eventos entre sí como es el caso de los verbos de fase en perífrasis con aspecto incoativo y prospectivo, futuro perifrástico, el pospretérito de indicativo y el pretérito de subjuntivo, por el contrario, en los niños de cinco años de edad predominan los verbos de fase en formas perifrásticas de copretérito e infinitivo, es decir con aspecto incoativo y prospectivo.

Por último, como planteé en la introducción, la investigación mostró que si bien la semántica inherente de algunos verbos influye en el uso de ciertas formas verbales en contextos específicos, también los morfemas flexivos y las formas perifrásticas modifican en parte, el significado de algunos verbos. De esta manera, los sujetos de estudio utilizaron verbos de fase y desplazamiento en formas perifrásticas con aspecto imperfectivo, progresivo, incoativo y retrospectivo y verbos de localización en copretérito de indicativo para codificar aspecto imperfectivo.

Como se pudo observar, el niño no sólo debe aprehender todos los acontecimientos que se presentan del mundo, sino que también debe poder convertirlos en estructuras gramaticales con una intención discursiva específica en un contexto particular, por lo que el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa juegan un papel importante en el acto comunicativo. Cuando el hablante no posee suficientes recursos léxicos o suficientes estructuras gramaticales para representar un evento del mundo recurrirá a la extensión o sustitución de una forma verbal con otros fines discursivos más amplios que los señalados por la Gramática. Pero si el hablante no es capaz de procesar cognitivamente los acontecimientos del mundo, ni siquiera hará uso de su competencia lingüística y su competencia comunicativa. Ahora bien, las habilidades comunicativas comienzan a desarrollarse desde la etapa prelingüística cuando el bebé interactúa con sus padres y responde a sus emociones, a partir de esta edad comienza a desarrollarse la teoría de la mente, cuando comenzamos a atribuir intenciones al otro, a entenderlo, y esto nos permite comunicarnos con los demás. Sin embargo, es a partir de la etapa lingüística (o del lenguaje articulado) que el niño debe utilizar las formas lingüísticas en la interacción comunicativa con fines determinados, es decir, debe saber que modelos son los adecuados para distintos tipos de discurso, como en este caso, el discursivo narrativo. Nuevamente, aunque el niño sepa lo que desea o debe comunicar, necesita poseer los recursos lingüísticos para hacerlo, sino los posee, recurrirá nuevamente a la sustitución o ampliación de una forma gramatical. Por el contrario, si el niño no es consciente de aquello que desea comunicar, o no reconoce el género textual o el contexto discursivo en el que se encuentra, no recurrirá a la selección de formas gramaticales adecuadas, es decir, no hará uso de su competencia lingüística. En la última sección, discutiré los alcances de esta investigación.

## **7.5 Alcances De La Investigación**

Como mencioné en líneas anteriores, esta investigación estudió el desarrollo cognitivo,

comunicativo y verbal entre los niños de cinco años de edad y los de nueve años de edad y mostró que aunque ambos grupos de edad procesan cognitivamente los mismos eventos, el grupo de mayor edad posee más recursos comunicativos y lingüísticos. En el aspecto comunicativo los niños de mayor edad atribuyeron más estados internos a los personajes y establecieron más inferencias a partir de la información conocida. A diferencia de Sebastián y Slobin (1994) encontré que en el aspecto lingüístico los niños de mayor edad utilizaron formas verbales futuras para representar aspecto prospectivo, lo que indica que los hablantes de esta edad establecieron más inferencias a partir de la información dada. En esta investigación también se comprobó, por un lado, que la semántica inherente de los verbos influye en el uso de determinadas formas verbales en ciertos contextos de uso, por otro, que las formas perifrásticas y los morfemas flexivos aportan distintos matices de significación a la semántica inherente de los verbos.

Tal como mencioné en la introducción los resultados de esta tesis aportan más conocimientos sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño, lo que permitirá crear programas de estudio más adecuados a sus necesidades. Por otra parte, la distinción temporal y aspectual nos permite reformular y ampliar las nociones de gramática tradicional que han dificultado el aprendizaje de la gramática castellana en muchos hablantes. Es importante también resaltar que el estudio del desarrollo verbal en una población típica bajo condiciones favorables nos permite tener un conocimiento base sobre el curso del desarrollo verbal en general, lo que permitirá establecer comparaciones con estudios sobre el curso del desarrollo verbal atípico, es decir, con hablantes cuyo extracto socio económico sea menos favorable, o bien, con hablantes con desventajas de cognición y aprendizaje; el estudio del desarrollo atípico también permitirá crear programas de estudio adecuados para este tipo de hablantes. El estudio del desarrollo verbal infantil en la lengua castellana nos puede también servir de parámetro para el estudio o comparación del aprendizaje de

segundas lenguas, o bien, para crear programas educativos adecuados para la enseñanza del español para extranjeros<sup>89</sup>. Finalmente es importante destacar que actualmente hay pocos estudios sobre el desarrollo del lenguaje en la adolescencia, inclusive Berman y Slobin trazan un estudio del desarrollo del lenguaje en etapas tempranas y edad escolar para compararla con la edad adulta donde el hablante ha adquirido los elementos necesarios para ser competente en términos de competencia comunicativa y lingüística, pero no toman en cuenta la adolescencia, ¿Qué pasa con ese eslabón perdido?, considero que los resultados aportados en esta tesis pueden servir como base para el estudio del desarrollo lingüístico en el adolescente, pues si bien en México hay algunos estudios del lenguaje en la adolescencia, estos estudios tienen principalmente un enfoque sociolingüístico y hay pocos trabajos que estudian el desarrollo cognitivo y psicolingüístico en esta etapa<sup>90</sup>, a partir de esto podemos formular una serie de preguntas: ¿Cómo se realiza el desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico? ¿Existe una pérdida de vocabulario de la infancia a la adolescencia? O ¿Los adolescentes tienen menos competencia comunicativa y textual que los niños y los adultos? ¿Qué papel juega el habla coloquial juvenil en la competencia lingüística y comunicativa?, entre muchas otras preguntas que pueden surgir.

---

<sup>89</sup> Si nosotros observamos el aprendizaje de una lengua extranjera notaremos que es muy similar a la forma en que nosotros hemos adquirido y desarrollado nuestra lengua desde la infancia.

<sup>90</sup> A este respecto se pueden estudiar los trabajos de Palacios (2002) y Hess Zimmermann (2006). Palacios examina el uso de palabras como *güey*, *cabrón*, *no mames*, entre otras, y llega a la conclusión de que se trata de marcadores discursivos que proporcionan solidaridad e identidad grupal. Por su parte, Hess Zimmermann realiza un estudio del desarrollo semántico para la comprensión de refranes en la adolescencia y concluye que la comprensión de refranes depende del desarrollo de dos tipos de habilidades que surgen al inicio de la adolescencia: la habilidad cognoscitiva para comprender conceptos abstractos y la capacidad social para interactuar en sociedad. Más estudios sobre el lenguaje adolescente pueden consultarse en la *Bibliografía Lingüística de México desde 1980* (Barriga, 2005).

## REFERENCIAS

Aguilar, César Antonio (2003). *¿Me cuentas un cuento?: Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles* (Tesis Posgrado en Lingüística), Universidad Nacional Autónoma de México.

Aksu- Koç, Ayhan (1994). Frames of mind through narrative discourse. En Dan Slobin (ed). *Social interaction, social context and language*. (p.p) New Jersey: LEA.

Aksu- Koç, Ayhan (1996). Frames of mind through narrative discourse. En Dan Slobin (ed). *Social interaction, social context and language*. (p.p) New Jersey: LEA.

Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Alarcos Llorach, Emilio (1999). *La reactivación de la lengua dormida. Un estudio de caso*. (Tesis de Maestría) Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Alarcón, Luisa (2005) Tiempo y aspecto en la narración de un bilingüe dormido.

En Lubbers M y Maldonado. R (eds.) *Dimensiones del Aspecto en Español*.

(275-304) México: UNAM.

Albertuz, Francisco (2004) *Sintaxis, Semántica y Clases de Verbos: Clasificación*

*Verbal en el Proyecto Adesse*. (VI congreso de lingüística general,

Volumen 2, tomo 2) ISBN 84-7635-672-2

Andersen, R. (1991) Developmental Sequences: The Emergence of Aspect Marking in

Second Language Acquisition. En T. Huebner y C.A. Ferguson (eds.),

*Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic*

*Theories*.

(305-324). Ámsterdam: John Benjamins

Bamberg, Michael (1987) *The acquisition of narratives: Learning to use language*

Berlin: Mouton de Gruyter.

Bamberg, Michael (1997) "A constructivist approach to narrative development".

En

*Narrative Development: Six Approaches*. New Jersey: Lawrence

Erlbaum

Associates.

Bardovi-Harlig, K. y Bergström, A. (1996): The acquisition of Tense and Aspect in SLA and FLL: A Study of Learner Narratives in English (SL) and French (FL). *Revista Canadian Modern Language Review*, 52, pp.308-330.

Bardovi-Harlig, K. (1998): Narrative Structure and Lexical Aspect: Conspiring Factors in Second Language Acquisition of Tense-Aspect Morphology. *Revista Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 471-508.

Barthes, Roland(1988). *Análisis Estructural del relato*. México: Premia Editora.

Barriga, Rebeca (1990): *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. (Tesis doctoral). El Colegio de México, México.

Barriga, Rebeca (1992): De cenicienta a Amor en silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles. *Revista de Filología hispánica, Tomo XL El Colegio de México*.673-697.

Barriga, Rebeca (2001). *Construyendo realidades. El desarrollo lingüístico en los años*

*escolares*. (Manuscritos disponibles en el Centro de estudios lingüísticos y

literarios del Colegio de México)

De Beaugrande, Robert y Ulrich Dressler, Wolfgang (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona :Editorial Ariel.

Berko Gleason, Jean (1985). *The Development of Language*. Columbus, Ohio: Charles

E. Merrill Publishing Company.

Berko Gleason, Jean (1993) *The development of Language*. New York: Macmillan Publishing Company.

Bloom, Lois, Lifter Karin y Hafitz Jeremie (1980) Semantic of verbs and the development of verb inflection in Child language. *Language*, Vol. 56, N. 2.

p.p 386-412.

Berman, Ruth y Slobin, Dan (1994) *RELATING EVENTS IN NARRATIVE: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum

Associates, Publishers.

Brandt, Per Aage (2000) *Causation and narration*. Recuperado en  
[http://www.case.edu/artsici/cogs/larcs/documents/Narrativemodelsand  
Meaning.pdf](http://www.case.edu/artsici/cogs/larcs/documents/NarrativemodelsandMeaning.pdf)

Bronckart, Jean Paul y Sinclair Hermine (1973) Time, Tense, and Aspect.  
*Cognition*,  
volumen 2. P.p. 107-130.

Brown, Roger (1973) *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard  
University Press.

Brown, Roger (1981) *“Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición  
del  
lenguaje*. México, D.F: Trillas.

Bruner, Jerome (1988) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome (1998) Los formatos de adquisición del lenguaje. En *Acción,  
Pensamiento y Lenguaje*. (p.p) España: Alianza Editorial.

Bybee, Joan (1988) Semantic Substance vs. Contrast in the Development of Grammatical Meaning. En *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*(P.p 247-264)Recuperado en <http://linguistics.berkeley.edu/bls/>

Bybee, Joan, Perkins Revere y Pagliuca William. (1994) *The Evolution of Grammar, Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago: The University of Chicago Press.

Chomsky, Noam (1965) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Clark, Eve (1973) What's in a word On the child's acquisition of semantics in his first language. En *Cognitive development and the acquisition of language*.(P.p 65-110) New York: Academic Press.

Clark, Eve (1993) *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Comrie, Bernand (1972) *ASPECT. An introduction to the study of verbal aspect*

*and*

*related problems.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dale, Philip (2003) *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico.*

México: Trillas.

Darwin, Charles (1877) *El origen de las especies por medio de la selección natural.*

Madrid: Biblioteca Perojo.

Darwin, Charles (1880) *El origen del hombre. La selección natural y la sexual.*

Barcelona: Trilla y Serra.

Descartes, René (1955) *Discourse on method.* Nueva York: Editorial.Dover.

Dixon, Robert (1991) *A New Approach to English Grammar on Semantic Principles.*

Oxford: Oxford University Press.

Ely, Richard (1997) Language and literacy in the school years. En Jean Gleason Berko

(Ed) (345-443) *The development of language.* Boston: Ally and Bacon Publish.

Faber, Pamela B. y Mairal Ricardo (1999) *Constructing a Lexicon of English Verbs*.

Berlín: DE GRUYTER MOUTON.

Fillmore, Charles (1968) The Case for Case. En Bach and Harms (Ed.) *Universals in Linguistic Theory*. (P.p. 1-88) New York: Textbooks Holt, Rinehart, and Winston.

Flavell, John H. (2004). *Theory of mind development: retrospect and prospect*.

Recuperado en <http://books.google.com.mx>

Frawley, William (1992) *Linguistics Semantics*. New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ghio, Elsa y Fernández María Delia (2005) *Manual de Lingüística Sistémico Funcional*.

*El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*.

Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Gili Gaya, Samuel (1969) *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: GEDISA.

Givón, Talmy (1984) *Syntax. A Functional-Tipological Introduction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Hallé, Pierre y De Boysson-Bardies, Bénédicte (1994) Emergence of an early lexicon:

Infants' recognition of words. En *Journal of the Acoustical Society of America*.

Vol.17. p.p. 119-129.

Halliday, Michael Alexander (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

Herodoto (1977) *Historia, libro II*. Madrid: Gredos.

Hickmann, Maya (1995) Discourse Organization and the Development of Reference to

Person, Space and Time. En Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian (edits). *The*

*Handbook of Child Language*. (194-218) Oxford: Blackwell Publishers.

Hernández Pina, Fuensanta (1984) *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Hess, Karina (1997) Narrative Development: Six approaches. Recuperado en [www.uv.mx/cpue/colección/n-29/narrative\\_development.htm](http://www.uv.mx/cpue/colección/n-29/narrative_development.htm)

Hess, Karina (1999, mayo). *El Titanic: un análisis de narraciones infantiles*. Ponencia presentada en el XIX Congreso de la Jean Piaget Society. México.

Hymes, Dell (1972) On communicative competence. En J.B.Pride y J. Colmes (Comps.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, London: Penguin Books.

Labov, William (1972) *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Labov William y Waletzky Joshua (1996) Narrative analysis: oral version of personal experience. *Journal of narrative and life history*,7,( 1-4). 12-44. New Jersey:

LEA

Lenneberg, Eric (1964) *New directions in the study of language*. Cambridge: Cambridge

Mass.: M.I.T Press.

Levin, Beth (1993): *English Verb Classes and Verbal Alternations. A Preliminary Investigation*. Chicago: The University of Chicago Press.

Li, P. Y Shirai Y. (2000) *The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect*.

Nueva York: Mouton de Gruyter.

Lubbers Margaret y Maldonado Ricardo (2005) *Dimensiones del aspecto en español*.

México: Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica.

Lunn, Patricia (1985) *The Aspectual Lens*. *Revista Hispanic Linguistics*, 2, 49-61.

Lyons, John (1978) *Introducción a la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.

Lyons, John (1997) *Semántica lingüística. Una introducción*. Madrid: Paidós.

Mccabe, Allyssa y Peterson, Carole (1997) *Developmental and cross-cultural aspects of*

children's narration. En Bamberg M (ed) *Narrative Development: Six Approaches* (278). New Jersey: Ed. Lawrence Erlbaum Associates.

Mcneill, David (1970) *The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper and VMW.

Marchman, Virginia (1989) *Episodic structure and the linguistic encoding of events in narrative: A study of language acquisition and performance*. Tesis doctoral,  
University of California, Berkeley.

Mayer, Mercer (1969) *Frog, where are you?*. New York: Dial Books for Young Readers.

Montes, Rosa (1995) La enseñanza en las estructuras del discurso. En M. Iglesias (ed.) *Actas del I encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Montes, Rosa (2001) *Corpus de habla infantil poblana*. En Proyecto Conacyt 26152:

Procesos Interactivos en la construcción de competencias comunicativas

múltiple.

Montes, Rosa (mayo, 2008) *Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximación a una teoría de la mente.*

Trabajo presentado en el primero coloquio sobre narrativa infantil del Colegio de México.

Narbona Juan, Chevrie-Muller Claude (1997) *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos.* México: Masson. S. A.

Nelson, Katherine (1973) Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, (1 ,2) 1-135.

Nicolopoulou, Ageliki (1997)Children and narratives: toward an interpretive and sociocultural approach". En Bamberg (Ed) *Narrative Development: Six Approaches*(278) New Jersey: Ed. Lawrence Erlbaum Associates.

Oller, D. Kimbrough (1980) *The emergence of the sounds of speech infancy.* New York: Academy Press.

Peterson, Carole y McCabe Alyson (1983) *Developmental Psycholinguistics.*

*Three*

*Ways of Looking at a Childs Narrative.* New York: Plenum Press.

Piaget, Jean (1972) *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of*

*Knowledge.*

Harmondsworth, Londres: Penguin.

Puyuelo Miguel y Rondal J. A. (2003) *Manual de desarrollo y alteraciones del*

*lenguaje.* Barcelona: Masson.

Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Real Academia Española* (21a.

Ed)

Madrid, España: Edición ESPASA-CALPE .

Renkema, Jan (1999) *Introducción a los estudios sobre el discurso.* Barcelona:

GEDISA.

Renner, Tania (1988) *Development of temporality in children's narratives.*

Unpublished

doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

REYES, Claudia (1996) *Narrar a los niños de seis años: algunas características*

*de la*

*variación textual de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Monterrey.*

Tesis Doctoral. El Colegio de México, México.

Robison, R. (1990) The Primacy Aspect: Aspectual Marking in English Interlanguage.

*Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315-330.

Rojo, Guillermo (2001) La explotación de la base de datos sintácticos del español actual

(BDS). En Josse DE KOCK (ed) *Gramática Española. Enseñanza e Investigación.*

*I.7. Lingüística con Corpus. Catorce Aplicaciones sobre el Español.*

Universidad

de Salamanca, 255-286. <http://www.bds.usc.es/>

Rosch, E.H (1973) On the internal structure of perceptual and semantic categories.

En

T.E. Moore (Dir) *Cognition and the acquisition of language* (111-114).

Nueva

York: Academic Press.

Salaberry, Rafael (1998). The Development of Aspectual Distinctions in Classroom

L2

French. *Canadian Modern Language Review*, 54(4), 504-542.

Salaberry, Rafael (2005). El desarrollo de la morfología del tiempo pasado en español

como L2: Un estudio piloto. En Lubbers. M y Maldonado. R (eds.)

*Dimensiones*

*del Aspecto en Español* (125-148) México: UNAM.

San Agustín (1983). *Confesiones*. Madrid: Espasa Calpe.

Sebastián, Eugenia (1989). *Tiempo y Aspecto verbal en el lenguaje infantil*

*(Verbal*

*tense and aspect in child language)* Tesis doctoral. Universidad Autónoma

de

Madrid, Madrid.

Seco, Manuel (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Ed. Aguilar.

Shuy, Roger y Staton, Jana (1982). Assessing oral language ability in children. En

L.

Feagans y D. Farran (comps.) *The language of Children Reared in Poverty*.

New

York: Academic Press.

Slobin, Dan (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C.A.

Ferguson y D.I Slobin (eds.) *Studies of child language development*(175-208).

New York: Holt, Reinhart & Winston.

Slobin, Dan (1987). Thinking for Speaking. *Proceedings of the Annual Meeting of the*

*Berkeley Linguistics Society*, 13, 435-444.

Stein, Nancy y Albro, Elizabeth (1997). Building complexity and coherence: children's

use of goal-structured knowledge in telling stories. En Bamberg M (ed.)

*Narrative Development: Six Approaches* (278). New Jersey, Ed. Lawrence

Erlbaum Associates.

Talmy, Leonard (1995). Narrative structure and cognitive framework. En Bruder, Gail/

Duchan, Judy (edits) *Deixis in narrative*. New Jersey: LEA.

TIEDEMANN, Dietrich (1787). *Disputatio de Quaestione : Diario, la conducta de un*

*infante*. Editorial. Libros en red. [www.librosenred.com](http://www.librosenred.com).

Tomasello, Michael y Merriman William E (1995) Verbs are words too. En *Beyond*

*Names for things. Young Children's Acquisition of Verbs*. New Jersey:

Ed.

Lawrence Erlbaum Associates.

Uta, Quasthoff (1997) An interactive approach to narrative development. En Bamberg

M (ed.) *Narrative Development: Six Approaches* (278) New Jersey: Ed.

Lawrence

Erlbaum Associates.

Van Dijk, Teun (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: PAIDÓS.

Vendler, Zeno (1967). *Linguistics and Philosophy*. Ithaca: Ed. Cornell University Press.

Vygotsky, Lev (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: PAIDÓS.

Vázquez, Gloria, Fernández Ana y Martí M. Antonia (2000). *Clasificación verbal*.

*Alternancias de diátesis*. Lérida, España: Universitat de Lleida.

### **Páginas electrónicas:**

<http://webs.uvigo.es/adesse/>

<http://www.bds.usc.es/>

<http://childes.psy.cmu.edu/>

<http://childes.psy.cmu.edu/manuals/frog.pdf>

BIBLIOTECAUCN:

[http://biblioteca.ucn.edu.co/repositorio/ComLicenciaturas/ComunicacionAtravesPalabra/documentos/competenciacomunicativa\\_1.1.pdf](http://biblioteca.ucn.edu.co/repositorio/ComLicenciaturas/ComunicacionAtravesPalabra/documentos/competenciacomunicativa_1.1.pdf)

CENTROVIRTUALCERVANTES:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciaadiscursiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaadiscursiva.htm)

FRAMENET (UNIVERSITY OF CALIFORNIA AT BERKELEY):

<http://www.icsi.berkeley.edu/framenet/>

WORDNET. A LEXICAL DATABASE FOR THE ENGLISH LANGUAGE (PRINCETON UNIVERSITY): <<http://www.cogsci.princeton.edu/~wn/>>



APÉNDICE

Ilustraciones de *Frog, where are you?*





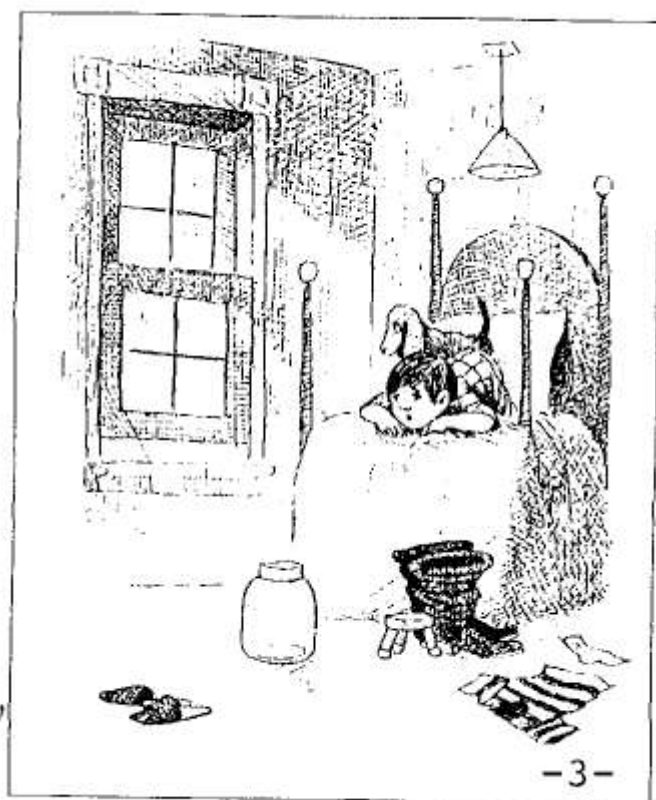


Fig. 1. Child in bed.



