

**Producción de Relatos Orales
en Niños de 3 a 5 Años**



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

Licenciada en Psicología Educativa

P R E S E N T A N :

LEONORA PATRICIA ARIAS LOZANO

MARIA DEL MILAGRO PEREZ FAJARDO

Asesora : Lic. Ma. del Pilar Miguez Fdez.

70327 76-1-61
19-V-97 MGA

DEDICATORIAS

Papá:

Por tu presencia sin tiempo, ni espacio

Mamá:

Para ti, con todo el cariño de tu hija.

Hermanos y hermanas:

Con ustedes comparto estas líneas de trabajo y dedicación.

Sobrinos:

Para ustedes, porque también cuentan cuentos.

Hasta siempre
Leonora Patricia Arias Lozano

DEDICATORIAS

Con Todo Mi Amor:

A la memoria de mi madre cuyo recuerdo me recordara siempre.

A mi Padre por su inacabable cariño, aliento y comprensión.

A Rosa, Leonardo, Mari y Miguel, Prax y Tere por su contante preocupación y apoyo a la relización de este trabajo.

A mi Fer y Alex amándolas siempre.

Y para ti Giancarlo por ese inmenso amor.

Mil gracias .
Ma. Del Milagro.

AGRADECIMIENTOS

Por el apoyo y facilidades recibidas para la realización de este trabajo, agradecemos a:

Mtra. Ma. del Pilar Miguez Fernández, por el trabajo conjunto y por la confianza depositada para el desarrollo de este trabajo.

Mtra Benilde García Cabrero, quien con sus acertados comentarios a lo largo del desarrollo de este trabajo nos enriquecieron de forma importante.

Profr. Virgilio Pineda Calderón, por sus aportaciones en el aspecto lingüístico.

Mtra. Luciana Ramaos Lira, por su apoyo en el aspecto estadístico.

Y a las autoridades, personal del CENDI # 23, CENDI # 27 y muy especialmente a los niños quienes a través de sus relatos conformaron la esencia de este trabajo

SUMARIO

El objetivo de esta investigación fue conocer las estructuras, significados y funciones del lenguaje que utilizan los niños de 3 a 5 años al construir relatos orales; analizando las diferencias entre grupos de edad y las diferencias entre tres situaciones de observación (situación grupal, individual y con estímulo).

Se seleccionó una muestra de 24 niños de 3, 4, y 5 años equilibrando el mismo número de niños y niñas; los niños corresponden a una población que asiste a CENDI.

Se trabajaron tres situaciones de observación en donde cada niño relató un cuento, teniendo tres relatos por sujeto.

El análisis de cada relato fue a partir de la división del discurso en proposiciones, delimitando así los componentes de la superestructura del cuento, las relaciones semánticas y las macroreglas utilizadas, además se localizó la macroestructura global de cada relato; así como las funciones del lenguaje (actos del habla) dentro del discurso. Por último se obtuvo la riqueza léxica a través de identificar el número de vocablos, el número de palabras de contenido nocional e intervalo de frecuencia.

Todos los indicadores tomados en esta investigación fueron analizando a partir de la teoría de la Gramática del texto de acuerdo a Teun van Dijk, quien postula que todo discurso mantiene una interrelación entre los aspectos semántico, pragmático, cognitivo y gramatical.

Dentro de sus planteamientos establece que un texto, la macroestructura cumple una función de directriz organizadora de los significados y proporcionar una coherencia. En el caso particular de esta investigación se analizó como los niños manejan la superestructura narrativa propia del cuento.

For...
Pamela

INDICE

	Página
Introducción	4
1. Psicolingüística y desarrollo del lenguaje	7
1.1. Campo de estudio de la Psicolingüística	10
1.2. Desarrollo del lenguaje y pensamiento	19
2. Gramática del texto	20
2.1. Fundamentos de la gramática del texto	20
2.2. Estructura del discurso	27
2.2.1. Macroestructuras y macrorreglas	
2.2.2. Superestructura del cuento	
2.3. Coherencia y relaciones semánticas	39
2.3.1. Relaciones semánticas	
2.3.2. Coherencia lineal y global	
2.4. Funciones del lenguaje	43
2.4.1. El relato oral como una forma de discurso	
2.4.2. Funciones y usos del lenguaje	
3. Lenguaje y pensamiento en la gramática del texto	52
3.1. Elaboración y transformaciones semánticas	52
3.2. Comprensión textual	57
3.3. Producción textual	59

4. Método	62
4.1. Planteamiento del problema	
4.2. Objetivos	
4.3. Supuestos hipotéticos	
4.4. Diseño	
4.5. Sujetos	
4.6. Escenario	
4.7. Operacionalización de categorías de análisis	
4.8. Materiales	
4.9. Procedimiento	
4.9.1. Corrección de procedimiento	
5. Análisis de resultados	68
6. Discusión de resultados	75
7. Conclusiones	84
Bibliografía	88
Anexos	

INTRODUCCION

Es el lenguaje sin lugar a duda, una de las principales formas de comunicación; ya que es a través de éste, que podemos establecer una interacción con " el otro" al manifestar, por una parte nuestro pensamiento y por la otra parte, permite conocer la forma de pensar del interlocutor.

Dentro del ámbito educativo, es el lenguaje verbal uno de los instrumentos que vehiculan el ir y venir de una serie de mensajes e ideas en forma oral o escrita que conforman el constante proceso de construcción del conocimiento.

En lo concerniente al lenguaje oral, Josefa Domínguez (1989) escribe sobre la importancia de la comunicación oral, poniendo de manifiesto como ésta influye en la relación didáctica y ésta a su vez en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello se hace necesario conocer qué y cómo se da esta forma de lenguaje en niños que se encuentran en un proceso de adquisición y consolidación de las estructuras del lenguaje. El conocimiento de éstas por parte del docente forman un marco de referencia del cual partir para crear las situaciones de interacción favorables que promuevan y estimulen el desarrollo de la expresión oral de los niños desde muy temprana edad.

Por otra parte, siendo el lenguaje el conjunto de expresiones de significados inmersos en un proceso de comunicación, se hace necesario no perder de vista su vinculación con el contexto y su cercana interpretación a la realidad, de tal manera que el docente pueda hacer una adecuación de su propio lenguaje al conversar con el niño al interior del aula. Como lo ha demostrado Pellegrini y Galda (1990) en sus estudios sobre la construcción conjunta de historias entre los preescolares y el maestro, en donde las interacciones verbales responden a una adecuación del habla en ambas direcciones.

Existen investigaciones educativas que abordan diferentes aspectos del lenguaje, por ejemplo, Snow (1977) realiza estudios sobre las conversaciones de bebés y niños pequeños con sus madres, planteando que las madres adaptan el habla de acuerdo a las competencia lingüística de sus hijos. Wolf (1985) aborda el discurso del niño, evidenciando que desde muy temprana edad maneja información sobre los diferentes modelos de discurso y formas narrativas, independientemente del estilo de habla oral que les caracterice.

Marchesi y Paniagua (1983) realizaron estudios sobre el lenguaje oral a través del recuento de historias en los niños preescolares, con la finalidad de detectar en que momento el niño empieza a utilizar un tipo de esquema de la historia, además del estudio de los cambios evolutivos que se producen a lo largo de la edad preescolar.

Otros aspectos estudiados dentro del lenguaje son la coherencia y las relaciones semánticas, Sanders (1993) propone una jerarquía taxonómica para clasificar las relaciones semánticas del discurso, basado en cuatro principios básicos subyacentes a la comprensión de las relaciones de coherencia. Estos aspectos del lenguaje han sido explicados a partir de distintas posturas teóricas y diferentes campos de análisis, como lo son el estudio gramatical, el estudio semántico y el estudio pragmático.

Hasta el momento en México son pocas las investigaciones que proporcionan información con respecto al significado del discurso en niños de tres a cinco años. Entre las que se encuentra la realizada con niños de 4 a 7 años, donde por medio de reconstrucción de historias, se examinó la reconstrucción de secuencias temporales Pérez C., Pérez C., Figueroa y Zimmerman (1989). Otro trabajo realizado fue la investigación del desarrollo pragmático-lingüístico del niño de 0 a 6 años haciendo una secuencia descriptiva de los momentos en que el niño estructura las nociones pragmáticas básicas (Arellano Rodríguez, 1993).

El lenguaje ha sido un tema de preocupación no sólo de psicólogos sino también de sociólogos, filósofos, etc. Dentro de la psicología existen diversos campos que estudian el lenguaje, entre los cuales están la Psicolingüística y la Psicología del desarrollo.

Al interior de la Psicolingüística se han dado principalmente estas líneas de estudio: el Análisis gramatical, el Análisis semántico, el Análisis pragmático y el análisis de texto; en la Psicología del desarrollo del lenguaje se encuentran principalmente Chomsky y sus seguidores, Piaget y su escuela. Los psicólogos soviéticos (Luria, Vigotsky y Leontiev), Bruner y los cognocitistas y las teorías behavioristas.

En los últimos tiempos ha surgido una postura, la Gramática del texto que tiende a vincular estos dos campos (Psicolingüística y Psicología del desarrollo), postulando que existe una relación entre los procesos cognitivos del pensamiento tanto con las funciones como con las estructuras del lenguaje.

Es a partir de la Gramática del texto que se pretende abordar el objeto de estudio de esta investigación, que es "La producción de relatos orales en niños de 3 a 5 años.

Esta investigación se plantea como un análisis introductorio al tema de las producciones orales. que pueden dar origen a investigaciones posteriores con mayor especificidad y profundidad.

Partiendo de lo anteriormente señalado y considerando que, dentro del proceso social de comunicación es el lenguaje oral una de las principales herramientas que el niño utiliza para expresar y comprender los diferentes mensajes; entonces resulta importante preguntarse: ¿Qué elementos o estructuras utiliza el niño pequeño en su discurso, que le permiten dar significado a sus expresiones verbales en su interacción social? Para abordar este problema se plantea utilizar como medio la producción de relatos orales.

El objetivo es: conocer las estructuras, significados y funciones del lenguaje, que utilizan los niños de 3, 4 y 5 años en su discurso al construir relatos orales.

La proposición de la cual se parte es la siguiente: Aún cuando los niños de tres a cinco años se encuentran en un proceso de consolidación del lenguaje, manejan estructuras, funciones y significados que se van incrementando en cantidad y complejidad de acuerdo a su edad; lo cual les permite comunicar oralmente sus ideas.

La importancia de este estudio radica en que proporciona información acerca de la naturaleza del lenguaje utilizado en la construcción de relatos orales en niños de 3 a 5 años; a través del conocimiento de los resultados de las narraciones obtenidas en diferentes situaciones (grupal, individual y con estímulo); contribuyendo así, a la labor del docente, quien al retomar estos resultados pueda proponer diferentes estrategias didácticas de interacción que incrementen la capacidad lingüística de los preescolares.

El relato oral fue la vía por la cual se obtuvieron los discursos de los niños (3 a 5 años), quienes asisten cotidianamente a los Centros de Desarrollo Infantil.

El procedimiento utilizado en esta investigación consistió en someter a los menores a tres situaciones distintas, en las cuales la tarea propuesta es la misma; contar un cuento. La primera situación es dentro de un contexto grupal en donde se narra un cuento libremente, ya sea conocido o inventado por el niño. En la segunda situación de manera individual el niño narra un cuento de forma libre. Y en la tercera situación el niño elabora un cuento a partir de una secuencia preestablecida (T.V. mágica).

Las producciones de cada niño se analizan en cinco aspectos, la macroestructura y la superestructura del cuento, los tipos de relaciones semánticas utilizadas, el tipo de macrorreglas utilizadas, usos del lenguaje y la riqueza léxica.

Dentro de las posibles ideas que subyacen al presente trabajo, y se esperaron encontrar, se pueden ubicar tres ejes generales. El primero referido a que la situación grupal proporciona elementos que pueden enriquecer el discurso del niño. El segundo es que la creación libre del discurso posibilita un manejo más amplio de su significaciones. Y el tercero es que el uso de una guía permite dar una base al niño para estimular la elaboración de su discurso oral.

De acuerdo a los resultados obtenidos se pudo observar que los niños de mayor edad logran construir un relato con un mayor uso de elementos que le permiten dar una coherencia global y un significado dentro de un contexto comunicativo.

En cuanto a las situaciones, el contexto grupal apoya la creación de relatos más completos en los niños.

El presente trabajo de tesis está dividido en seis capítulos, en el primero se plantea como encuadre una breve introducción a la psicolingüística y su objeto de estudio, así como las diferentes posturas teóricas que han abordado el estudio del desarrollo del lenguaje y el pensamiento.

En el segundo capítulo, referido a la Gramática del texto se presenta en un primer apartado los antecedentes de esta gramática; en los siguientes apartados se abordan los principales aspectos teóricos del análisis del texto, según Van Dijk.

En el tercer capítulo se desarrolla la explicación del vínculo entre lenguaje y pensamiento de acuerdo a la Gramática del texto.

La metodología utilizada para la recolección de datos, se encuentra especificada en el cuarto capítulo.

En el quinto apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos.

En el sexto rubro se aborda la discusión de resultados.

Por último se plantean las conclusiones generales, las limitaciones propias de esta investigación y algunas derivaciones pedagógicas.

1. PSICOLINGÜÍSTICA Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

En este primer capítulo se revisan las diversas aportaciones teóricas tanto desde el punto de vista de la lingüística como de la psicología, que nos permite ir observando el desarrollo de la psicolingüística como disciplina.

Los fundamentos teóricos que permiten estudiar la producción de relatos orales se encuentra dentro de la Psicolingüística; disciplina relativamente joven, producto de una serie de intercambios entre diferentes posturas teóricas. A lo largo de este proceso la psicolingüística ha ido definiendo su propio objeto de estudio. Al respecto Slobin (1994:15) dice: "La psicolingüística reúne los fundamentos empíricos de la psicología y la lingüística para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y al uso del lenguaje. Es, pues, un campo realmente interdisciplinario. Los lingüistas se ocupan de la descripción formal de una parte importante del conocimiento humano: la estructura del lenguaje... Los psicólogos quieren saber como los niños adquieren tales sistemas y cómo funcionan tales sistemas cuando la gente produce y comprende efectivamente las oraciones"

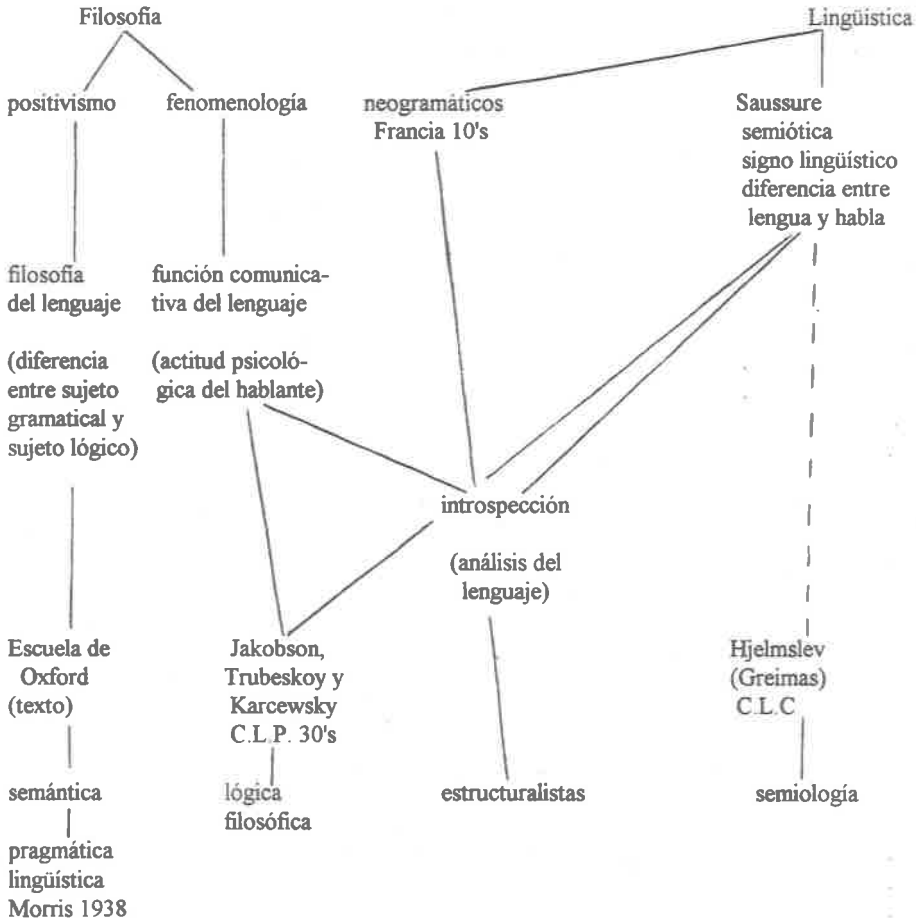
Esto es, uno de los principales puntos de interés de los psicolingüistas es el conocimiento de la capacidad subyacente que se tiene para poder hacer uso de la lengua y que es adquirida durante los primeros años de vida.

El nacimiento de esta disciplina se ubica en la década de los cincuenta con Osgood, Lounbrg, Miller y Sebeok quienes plantean la integración de un campo de estudio interdisciplinario, para poder explicar la relación que existe entre los procesos mentales y el funcionamiento del lenguaje.

Existen dos momentos que marcan la evolución de la psicolingüística, en el primero, se ubican las aportaciones de la filosofía, los neogramáticos y los estudios sobre el desarrollo del lenguaje, el segundo momento, es a partir de las aportaciones de Chomsky y su paradigma generativo transformacional, en la década de los sesenta. Esta evolución se presenta en el esquema "Desarrollo de la Psicolingüística".

DESARROLLO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA (1) ¹

Primer tercio del Siglo XX



¹Esquema realizado por las autoras, basado en la revisión de diversos autores sobre el desarrollo de la psicolingüística.

Dentro de la filosofía, las dos posturas que influyen en el desarrollo de las orientaciones lingüísticas, se encuentran principalmente el positivismo y la fenomenología de Husserl durante el primer tercio de siglo.

A partir de los positivistas se genera la denominada "Filosofía del lenguaje" haciendo un replanteamiento de los problemas de la semántica en donde el uso de diversos símbolos en diferentes contextos trae diferencias en el sentido de las palabras: por ejemplo, no es lo mismo decir:

- el sujeto número 8 de la muestra

a decir:

- Juanito

después de lo cual el efecto logrado es muy distinto, aún cuando se está denominando al mismo sujeto. Pues al referirse al mismo objeto, el uso de determinadas palabras (símbolos) en un contexto particular produce respuestas y efectos psicosociales distintos. Generando así la diferenciación entre el sujeto gramatical y el sujeto lógico, lo cual permite entonces distinguir el análisis gramatical del análisis lógico. De tal manera que se clarifica la delimitación del campo de estudio de la semántica por una parte y de la lógica filosófica por otra. Esta filosofía del lenguaje es retomada por la Escuela de Oxford y da los cimientos al desarrollo de la pragmática.

Con respecto a la fenomenología su influencia radica en dos planteamientos principales; el de la función comunicativa del lenguaje, poniendo mayor énfasis en las intenciones comunicativas y las actitudes psicológicas del hablante. El otro, en el proceso de introspección del sujeto como parte importante del proceso del análisis del lenguaje; supuestos que posteriormente retomarían Jakobson y Chomsky.

Ubicándonos en el terreno de la lingüística, en sus inicios se encuentran; los neogramáticos quienes se centraron en la gramática histórica comparada, cuyo abordaje partía de buscar las filiaciones lingüísticas y los factores psicológicos, físicos y económicos. Esta corriente como imperante en la primera década del siglo XX no permitió comprender los trabajos de Ferdinand de Saussure, cuyos planteamientos básicos fueron; la concepción del signo lingüístico integrado por el significado y el significante, la linealidad del significante como principio del análisis del lenguaje, la relación interna entre la lengua y el habla, el código como un sistema común compartido, las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas del lenguaje, por lo cual Saussure plantea el requerimiento de un estudio sincrónico y diacrónico.

Estos principios fueron retomados años después por Jakobson, Trubekoy y Karcewsky, quienes junto con otros miembros del Círculo Lingüístico de Praga (C.L.P.), fueron conocidos como los estructuralistas.

Las producciones más relevantes del CLP toman forma en los estudios realizados por Roman Jakobson y sus compatriotas en los treinta, los cuales dan origen a la Fonología, tema que se abordará brevemente en su momento.

Paralelamente a los trabajos del CLP surge el Círculo Lingüístico de Copenhage (C.L.C) con las

investigaciones del L. Hjelmslev, quien retoma en forma profunda los estudios de Sapir y de Saussure.

Los principales postulados de Hjelmslev son: la separación de la sustancia y del contenido dentro del análisis de las manifestaciones lingüísticas, y, la concepción de las relaciones de proceso y sistema entre unidades del texto. Las aportaciones del CLC sirven de basamento para el surgimiento de la semiología, la ciencia de los signos.

Contemporáneo a las ideas positivistas, en el ámbito de la psicología, se desarrolla la psicología experimental de la Gestalt y el neoconductismo con Osgood en los cincuentas, como posturas teóricas que abordan el desarrollo del lenguaje, cuyo interés se ubica en los procesos perceptivos y de memoria involucrados en el lenguaje.

Es en estos momentos cuando surge la definición de un campo de estudio específico entre la psicología y la lingüística.

1.1. Campo de estudio de la Psicolingüística

Hasta este momento se ha presentado un esbozo de los antecedentes de la lingüística contemporánea, todos estos principios han dado pie al establecimiento de diversos niveles de análisis del lenguaje como son: la fonología, la gramática (morfosintaxis), la semántica y la pragmática.

Las primeras investigaciones sobre el aspecto fonológico del lenguaje se dan a partir de las tesis del CLP: en donde se define la fonología, como una de las áreas de estudio del lenguaje que aborda el desarrollo del sistema de sonidos de la lengua.

De inicio se distinguen tres formas de enfoque del sonido:

"El sonido como hecho físico objetivo, el sonido como imagen o representación y el sonido como elemento de un sistema funcional" Bronckart(1985,119). Esta forma de distinción permitió la diferenciación entre la fonética y la fonología. La fonética se dedica al análisis de los sonidos de una lengua cualquiera, sobre la base de sus características articulatorias, tales como el punto de articulación, grado de apertura de la boca, participación de la fosa nasal, etc., o de sus rasgos acústicos como altura, tono, etc..

La fonología se interesa por ciertas imágenes acústicas en cuanto elementos pertinentes al sistema fonológico de la lengua hablada por el sujeto. Entre ambas disciplinas existe una relación dialéctica ya que todo enfoque fonológico debe basarse en un análisis fonético previo.

Los trabajos en el campo de la fonología son innumerables, entre los que destacan los de Trubetzkoy, Martinet y Jakobson.

El objetivo de Trubetzkoy en sus investigaciones era ante todo seleccionar en el conjunto de los elementos fonéticos con fines expresivos o conativos.

Trubetzkoy aborda también la unidad fonológica llamada fonema, menciona que este último pertenece a la lengua y no al habla, es una entidad abstracta (formal en el sentido saussuriano del término), lo conceptualiza como " la suma de particularidades fonológicamente pertinentes que implican una imagen fonica" Bronckart (1985,121).

En los primeros textos del CLP el fonema fue definido en ocasiones como las representaciones de un sonido, la imagen que posee el locutor de la entidad fonológica. Esta concepción posteriormente fue influenciada, dando lugar a una definición donde el fonema es un concepto funcional y se define en relación al sistema de naturaleza social que es la lengua. La representación del sujeto por su parte se refiere, tanto a las características distintivas del sonido como a sus variantes. De este modo el fonema constituye un valor con el mismo derecho que el signo, tal como lo plantea Saussure, es una unidad oposicional, relativa y negativa que solo existe en el interior del sistema.

El enfoque fonológico que propone Martinet, consiste en tratar los hechos fonológicos desde el punto de vista de la función lingüística, es decir, saber la manera de como los fonemas son realmente utilizados en el sistema y definir su rendimiento funcional

Cuando Martinet habla de la función lingüística, se refiere concretamente a las funciones externas del lenguaje y dice que tiene que satisfacer las exigencias de la comunicación y debe ofrecer un máximo de unidades tan diferentes como sea posible representar la multitud de conceptos expresables, y por otro lado, en cuanto a comportamiento obedece a las leyes generales de las actividades humanas y por tanto a la tendencia del mínimo esfuerzo; la sumisión a dicha ley implica la existencia de un número mínimo de unidades con la menor diferencia como sea posible.

Plantea por otra parte, que a pesar de las diferencias de las lenguas, éstas asumen sus dos funciones contradictorias y ello por el hecho de que constituyen sistemas doblemente articulados. Es la doble articulación lo que diferencia radicalmente los sistemas de lenguaje de los otros sistemas semiológicos. Y constituye según Martinet la única característica universal verdadera de las lenguas.

En cuanto a esta doble articulación, una de ellas la relaciona con la función de la comunicación de la lengua y refiere que lo comunicado se descompone en una multitud de conceptos; y estos últimos son representados por los signos o monemas, que son las mínimas unidades portadoras del sentido de la lengua. Estos monemas se ordenan sucesivamente y forman los enunciados; en cuanto a signos, hacen corresponder a un sentido o significación que se debe comunicar

Las formas fónicas se descomponen en una sucesión de unidades distintas llamadas fonemas, lo cual atestigua la existencia de un segundo nivel de articulación, satisfaciendo entonces la segunda función de la lengua, la tendencia al menor esfuerzo.

Otro aspecto que retoma Martinet es la existencia de los lexemas, los cuales son monemas que constituyen raíces o vocablos con contenido; los monemas que se añaden a las raíces o que sirven de función gramatical se califican de morfemas. Los lexemas pueden ser nombres, verbos, adjetivos y adverbios. Los morfemas no vehiculan un contenido tan referencial o tan preciso como los lexemas; pueden ser sufijos, prefijos, artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones. Esto es, modulan la significación expresada por la raíz o bien solo adquieren sentido en relación con el contexto lingüístico y extralingüístico.

En cuanto a la obra de Jakobson se establece el análisis de cada uno de los fonemas de una lengua en sus rasgos distintivos. Dichos rasgos se establecen a partir de las características articulatorias de los fonemas o a partir de sus características acústicas. Los rasgos distintivos no constituyen unidades lingüísticas del mismo modo que la frase, el monema o el fonema; ya que éstos se organizan necesariamente dentro de una sucesión, los rasgos distintivos están simultáneamente presentes en un monema, por tanto son independientes de la linealidad (en el sentido saussuriano del término).

La relación entre el modo de producir el sonido y la señal acústica, igual que la relación entre señal acústica y el sonido percibido por el que escucha, es una relación compleja y parcialmente comprendida. Hay sonidos que se producen de forma similar y que acústicamente son muy diferentes; por el contrario, hay sonidos muy parecidos acústicamente y que se producen de forma muy diferente.

Existen diferentes investigaciones, relativamente recientes sobre el aspecto fonológico en los niños, como la de Maclean, Bryant y Bradley (1987; citado por Rondal, 1990), quienes observaron la capacidad del niño en identificar los sonidos individuales del habla; en el estudio encontraron que algunos niños a la temprana edad de 3 años pueden clasificar palabras sobre la base de si rimaban o no. Lo cual indica una capacidad para reconocer los sonidos comunes que aparecen en algunas palabras.

De igual forma estos mismos autores hicieron otro estudio donde pusieron a prueba la posibilidad de que fuese más fácil detectar unos fonemas que otros en las palabras. Propusieron que sería más fácil para los niños hacer juegos de discriminación, basados en los monosílabos de los fonemas iniciales que basados en los fonemas intermedios o finales. Esta producción se basaba en el hecho de que hay una división natural de las palabras entre consonante inicial y el grupo consonántico del resto de la palabra.

Para poder abordar el análisis semántico, partamos de la definición de Guiraud (1960:12) donde establece "la semántica es el estudio del sentido de las palabras: el lenguaje es un medio de comunicación; la lengua es un instrumento de que nos valemos para transmitir nuestras ideas... trasmite a cierta persona mi deseo de conseguir cierta cosa y esta persona me comprende: la idea, es decir, la imagen... que tengo en la mente, se forma a su vez en la suya.

Se trata de un proceso complejo que implica las cosas, la imagen mental de las cosas, la formación de los sonidos, su disposición en un orden determinado, la audición la formación de la imagen en la mente del oyente..."

Desde los estudios de Saussure se establece que las unidades particulares de la lengua son los signos lingüísticos conformados por dos elementos, un significado y un significante; en donde el primero es la imagen mental o representación evocada como producto de una cadena fonética que es la palabra o significante. La relación entre estas dos entidades forman parte de una estructura y de una serie de relaciones establecidas entre los signos utilizados, de tal manera que paralelamente al valor independiente de cada signo lingüístico, al estar haciendo uso de la lengua en cada palabra adquiere y establece su total significación como el resultado del conjunto de una serie de relaciones con otras palabras.

Se revisarán someramente dos grandes líneas del análisis semántico, los trabajos de Hjelmslev y la semántica de Greimas.

Para Hjelmslev el análisis de las manifestaciones lingüísticas debe realizarse distinguiendo la forma y la sustancia tanto de la expresión (significante) como del contenido(significado), puesto que estos elementos establecen un vínculo por las funciones de interdependencia, determinación y constelación existentes entre ellos.

Estos tres tipos de funciones establecidas entre los elementos fonológicos resulta algo eminentemente formal y es el campo de la fonología, que ya se vió anteriormente; sin embargo Hjelmslev va más allá de ésto y plantea otro tipo de relación, la función semiótica "que funda el hecho semiótico y construye el lazo necesario entre el plano de la expresión y el plano del contenido...(porque)... en la lengua, el sistema impone una relación esencial entre entidades (signos) que manifiestan una vinculación indisoluble y arbitraria entre una dimensión significante (la expresión) y un plano del significado (el contenido)" Mier (1990;32).

Lo anterior conlleva al establecimiento de que para cada uno de los dos planos de expresión y contenido existe una forma y una sustancia, este planteamiento llevó a Hjelmslev a proponer el hecho de que podría existir "... una forma sin sustancia, pero nunca una sustancia sin forma" Mier (1990;33). En otras palabras, es posible la existencia de palabras, cuyos contenidos, están por sí mismos, mientras que no puede existir palabra sin contenido alguno.

El anterior planteamiento dio la pauta para sentar las bases de la búsqueda de un texto, situación que iba más allá de la relación única entre expresión y contenido. Así también se explica la posibilidad de estos dos ejemplos:

- aquel hombre, sentado frente al escritorio
miraba fijamente el pisapapeles,
como transportado a un punto infinito,
desaparecía imperceptiblemente

- el pisapapeles miraba fijamente
como aquel hombre, sentado frente al escritorio
desaparecía imperceptiblemente
como transportado a un punto infinito ²

aquí es posible ver que ambas expresiones son gramaticalmente aceptables; sin embargo, estamos frente a dos textos con ideas subyacentes diferentes, en donde hay un vínculo inherente y arbitrario entre la expresión y el contenido presentado por cada palabra, lo cual da vida al hecho semiótico.

Otro importante aporte de Hjelmslev es la profundización que hace en la distinción entre lengua y habla, Mier (1990;34) señala "Hjelmslev...reconoce junto con Saussure que el habla es la manifestación de la lengua, pero añade: es por lo tanto del dominio de la sustancia, mientras que la propia lengua es del dominio de la forma". Ahora bien, este habla se encuentra determinada por la relación que se da entre estos tres niveles: la norma, el uso y el acto.

² Ejemplos elaborados por las autoras.

El acto lingüístico como hecho ejecutado por el hablante es una realización concreta que se encuentra en una relación de interdependencia con el uso y con la norma, entendido el primero como el elemento generador del acto. Y la segunda, como el basamento del uso lingüístico, pues constituye el conjunto de rasgos y características que particularizan el uso de una lengua.

Aún cuando estos tres niveles pueden ser ubicados aisladamente en teoría, en la práctica al momento de hablar o de producir un texto, se enlazan y afectan simultáneamente. Esto es, según Hjelmslev "el acto y el uso preceden prácticamente a la norma; la norma ha nacido del uso y del acto y no a la inversa". Una vez establecido este orden quedaría por definir cual es la instancia determinante; "Norma, uso y acto están íntimamente vinculados y se reducen naturalmente a construir un solo objeto verdadero: el uso, respecto del cual la norma es una abstracción, la norma no es, en realidad una construcción artificial, y el acto, por su parte, es únicamente un documento pasajero" citado por Mier (1990;35).

Esta puntualización acerca del acto lingüístico da entrada al estudio de una nueva perspectiva, el estudio del texto; la cual Mier (1990;36) retoma y escribe: "¿Qué concepción del texto se perfila entonces en la glosemática (de Hjelmslev)? Ese lenguaje momentáneo que tiene el rastro del acto lingüístico y que es una cadena de sonidos que van conduciendo también una cadena de representaciones; ese acto que va poblando el texto de señales que indican como habrá de leerse las claves expresadas, cómo reconstruir un sentido; ese lenguaje que aparece entonces como acto y como texto...(de lo cual resulta)... el texto como cuerpo del acto lingüístico".

Haciendo una revisión de diferentes autores fue posible encontrar, en cierta medida, los orígenes del texto en las ideas desarrolladas por Hjelmslev en el Círculo Lingüístico de Copenhage y que se encuadra dentro del estructuralismo europeo.

Como ya se mencionó con anterioridad otra línea importante al interior del desarrollo del análisis semántico la constituye lo realizado por A. J. Greimas. Este autor se centró en dos puntos principalmente, la definición de la semiótica y la existencia del metalenguaje. Estos dos problemas lo llevan a proponer tres niveles de análisis de la manifestación, el nivel superficial y el nivel profundo.

El nivel de la manifestación es aquel en el cual se integra tanto la forma como la sustancia de la expresión del contenido; es decir, en el nivel de la manifestación se integran por una parte tanto la lengua como el lenguaje sin importar si es oral o escrito sin desprenderse de su vinculación entre el significante y el significado.

El nivel profundo está constituido por aquellas unidades de manifestación del contenido mínimo, es decir, estas unidades denominadas semas ya no pueden ser descompuestas o analizadas en otros elementos semánticos; por ejemplo, la palabra volar puede ser analizada o descompuesta en unidades semánticas más pequeñas para obtener el total de la significación de este lexema, tales como ser una acción, implicar un desplazamiento por el aire, se ubica generalmente como característica de algunos animales u objetos, etc.. Estos semas cumplen la función de ser elementos diferenciadores, caracterizadores y definitorios de los lexemas (palabras).

Además los semas pueden ser de diferentes tipos, semas nucleares, clasemas, semas contextuales y otros, cuya función es la de proporcionar al sujeto información, ya sea sobre la percepción del medio o expresar algún concepto.

Ahora bien, tanto los semas nucleares como los calsemas dentro del modelo de Greimas dan lugar a la formación de sememas; que son unidades sémicas de mayor complejidad, las cuales conforman entidades de significación que facultan la posibilidad de construcción del contenido de un texto. Y es en el análisis de estos sememas donde se ubica el análisis de nivel superficial.

Como es posible verse, los niveles de análisis superficial y profundo son inherentes al estudio del plano del contenido en su forma de la sintaxis, sememas, y, en su sustancia, la morfología en los semas.

Pasemos a otro punto de estudio de la teoría greimasiana, que consiste en lo siguiente "Hay una propiedad que comparten todos los tipos de semas: la capacidad que tienen de aparecer de manera repetida en el discurso. Cuando el mismo sema aparece reiterado a lo largo de toda una cadena manifestada, constituye una isotopía" Mier (1990;47). Este concepto de isotopía conlleva a la situación de retomar la totalidad del discurso, la cohesión del texto a través del seguimiento de los sememas, permitiendo ver como a lo largo de la construcción de un discurso se va abordando, desarrollando, ampliando un tema; en otras palabras, como se va construyendo el significado de un contenido dentro del texto.

Todos los anteriores conceptos de sememas, niveles de análisis e isotopía, sirven como base a A.J. Greimas para proponer su gramática transformacional, que consiste en el desarrollo de un sistema de relaciones de las operaciones, secuencias y transformaciones de las interacciones lógicas de los eventos que se dan a nivel superficial dentro de una narración. De tal manera que estas interacciones semánticas y lógicas forman un programa narrativo, el cual a nivel de discurso puede ser ejecutado por cualquier sujeto actuante.

Históricamente el significado de las palabras y la escritura de éstas han sido estudiadas independientemente; los primeros estudios del desarrollo semántico se realizaron a través del examen del incremento del vocabulario y planteaban que a medida que aumenta el vocabulario se hace más difícil diferenciarlo. Asch y Nerlovi (1960) examinaron los significados que el niño (entre 3 y 10 años) atribuye a las palabras, a través de poner a prueba su capacidad para relacionar significados dobles, concluyendo que los niveles de comprensión están relacionados con la edad. En su estudio examinaron palabras con doble función, por ejemplo duro, dulce y cálido; que pueden ser usados para describir una propiedad física de un objeto y la cualidad psicológica de un sujeto. Estos autores partieron del planteamiento de que existe una relación entre las dos propiedades, porque cuando se aplicaban los términos a una personas se encontraban cualidades físicas apropiadas en relación a nuestros sentidos.

Otros estudios recientes sobre la capacidad de los niños para comprender los términos de doble función, como expresión metafórica fueron realizados por Wales y Cossey (1986), Kogan y Chadraw (1986), Vosmiavou (1987) y Gentner (1988).

Cuando se habla de un análisis gramatical, éste no se refiere exclusivamente a la detección de las partes de la oración; el análisis gramatical también aborda el conjunto de conocimientos necesarios para poder entender y hablar una lengua. Ya que solo es posible la comunicación si tanto el oyente como el hablante comparten el conocimiento de la gramática de una lengua.

Ahora bien, cada vez que hablamos producimos un nuevo enunciado y aún cuando sean ideas o conceptos subyacentes similares o iguales, cada oración siempre es original. Esto es, con un número finito de palabras es factible construir un infinito de frases, aplicando ciertas reglas, propias de la gramática de una lengua. Se pueden presentar diversos fenómenos, como es el tener dos oraciones cuya conformación sintáctica sea la misma y sus significados diferentes. En otras ocasiones puede estarse manejando la misma idea pero utilizando una construcción sintáctica diferente.

Todos estos elementos son puntos centrales de estudio para la gramática transformacional de Noam Chomsky, quien plantea la presencia de tres componentes, el sintáctico, el fonológico y el semántico. El componente sintáctico incluye la serie de transformaciones regidas por ciertas reglas básicas donde a partir de una oración generadora es posible construir un número infinito de combinaciones. Las combinaciones pueden ser entre oraciones básicas simples y oraciones complejas, cuyo resultado es la elaboración de cláusulas más complejas.

Otro de los resultados del componente sintáctico, son la generación, para cada oración, tanto de una estructura de superficie como una estructura profunda, sobre lo cual Greene (1989;51) afirma "Se toman las estructuras profundas como base de la interpretación semántica dado que las cadenas "básicas" de estructura de frase que las componen representan las relaciones gramaticales básicas necesarias para comprender el significado de la oración, en tanto que en la estructura superficial tales relaciones básicas sujeto/objeto suelen no ser muy claras".

La forma en que se vinculan estos dos niveles estructurales de la oración estriba en la serie de cambios y transformaciones que pueden generarse para pasar de una oración declarativa, a una forma interrogativa, a una negativa, interrogativa-negativa, etc. y consecuentemente surge una gran variedad de pasos de estructuras de superficie a estructuras profundas y viceversa, por ejemplo:

- La niña mira la luna
- La niña no mira la luna
- ¿Qué mira la niña?
- ¿Qué no mira la niña?
- La luna es mirada por la niña, etc.³

donde es posible observar la forma en que estos dos niveles se influyen directamente; es decir, la estructura profunda es la consecuencia de las reglas básicas de relaciones sintácticas y rasgos semánticos lexicales, constituyendo así, el insumo del componente semántico.

De otra manera, en el ejemplo anterior es posible observar como ante la modificación o aparición de una construcción sintáctica diferente se da una transformación en el significado de las frases. Estas modificaciones que permiten la producción de diferentes enunciados, es como lo dice Slobin (1974;32) "El nuevo nivel que Chomsky y sus discípulos han desarrollado, se basa en reglas de transformación que son reglas de reordenamiento de elementos... (más adelante agrega)...una transformación es una operación que convierte una estructura de frase en otra.

Esto se efectúa mediante operaciones simples tales como sustitución, desplazamiento, permutación y unas pocas más. Tales operaciones son universales lingüísticas, característicos de todas las lenguas naturales conocidas".

Otro punto de confluencia de los dos tipos de estructura está en el enlace de los componentes fonológicos de una emisión oral y el significado de la idea subyacente a través del uso de la sintaxis. Este planteamiento tiene sin lugar a duda repercusiones tanto a nivel de la lingüística como de la psicología; toda vez que manejo de estos dos niveles determinan la comprensión y ejecución de cualquier acto lingüístico. En otra forma, las operaciones transformacionales determinan el dominio y la competencia de los hablantes.

³Ejemplo elaborado por las autoras.

La competencia lingüística es considerada como la comprensión y el conocimiento lingüístico que posee un hablante acerca de la gramática, de las relaciones entre oraciones, de los juegos de palabras de una lengua, de la existencia de palabras homófonas, etc. Mientras que el desempeño o dominio es considerado como el uso de todos los anteriores conocimientos para comprender o producir una emisión lingüística.

El segundo componente de la gramática de Chomsky, es el fonológico, basado en los estudios de Jakobson, propone que los sonidos de los morfemas se modifican de acuerdo al contexto en que se encuentre, por la conjugación de género y número de las palabras.

El tercer componente es el semántico, punto en el cual trata de explicar la forma de combinación de los significados individuales de las palabras en enunciados, mediante el uso de ciertas reglas semánticas lexicales.

Algunas investigaciones desde el punto de vista morfosintáctico con la población infantil, son las de Parisi, Antinucci y Volterra (1973), quienes intentaron hallar en el lenguaje de los niños pequeños, estructuras de frase ya localizadas en el lenguaje adulto y establecer el uso y aparición de estas mismas estructuras. El planteamiento en que se basaron es que el núcleo fundamental de la frase está representada por el predicado, argumentando que el predicado no siempre coincide con el verbo sino que es definido como aquel elemento que en el interior de la frase selecciona y reúne a los demás componentes, es decir, determina su número y tipo de relaciones semánticas.

La pragmática, ubicada como nivel de análisis del lenguaje se inicia cuando Saussure establece la diferenciación entre lengua y habla. Donde considera la lengua como el sistema de signos poseído por todo hablante que establece comunicación con otra persona o personas y expresa sus pensamientos.

En 1938, Morris establece el término pragmática a partir de sus estudios en semiótica, diciendo que en la ciencia de los signos existen tres ramas diferentes, la sintaxis (relación de los signos entre sí), la semántica (relación de los signos con los objetos a los que dichos signos son aplicables) y la pragmática (estudio de la relación de los signos con los intérpretes).

Existen diferentes definiciones de pragmática que tienden a hacer hincapié en distintos aspectos como: empleo de signos, como lingüística del diálogo, como teoría del habla, etc.; pero en términos generales podemos definir a la pragmática como "El estudio de los usos del lenguaje y de la comunicación lingüística" Ardila (1988,30). De igual forma se dedica al análisis de los actos del habla, partiendo del fundamento de considerar que el habla se da en una situación comunicativa entre dos o más personas.

La pragmática considera el lenguaje de una forma dinámica, como un conjunto de situaciones comunicativas en la cual adquieren un papel principal los interlocutores con sus intenciones y creencias. Clasificando los actos del lenguaje, a la vez que investiga las formas de ejecutarlos y sus interrelaciones con otros hechos lingüísticos.

Austin establece una diferenciación en cuanto al uso del lenguaje; usar el lenguaje para hacer algo y usar el lenguaje en hacer algo. A este autor se deben los primeros pasos sistemáticos en las investigaciones del uso del lenguaje.

Van Dijk (1989) considera que una de las aportaciones más relevantes de la filosofía del lenguaje a la pragmática consiste en el reconocimiento de que el uso del lenguaje no se reduce a producir enunciados sino que es la ejecución de una determinada acción social.

La acción es inherente al habla, esta acción representa un determinado tipo de suceso. Al llevar a cabo una acción perseguimos determinada finalidad y tenemos un propósito, el cual se refiere al estado o suceso que queremos o deseamos causar con o a través de la acción. Por ejemplo:

El domingo iremos a pasear

no solo es una oración gramaticalmente conformada, sino que también se expresa una promesa, es decir, se tiene en esta oración implicaciones sociales al manifestar una intención.

En otras palabras, cuando llevamos a cabo los actos del habla, no solo se producen una serie de sonidos o signos ortográficos, sino que se ejecutan también intenciones, por lo que desde este punto de vista los actos del habla son acciones.

Cuando utilizamos la lengua, realizamos tres tipos de actos: locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Los actos locutivos se refieren a la emisión de palabras que pertenecen a un vocabulario y se organizan de acuerdo a un sistema gramatical, es el acto de "decir algo" (actos de emisión).

Los actos ilocutivos se refieren a la manera en que usamos la locución proferida, es decir, la intención del hablante que debe ser conocida por el oyente. El efecto principal recae en la misma persona del hablante.

Se denomina acto perlocutivo cuando se provoca en la audiencia efectos sociales por medio de la emisión de un enunciado, por ejemplo: impresionar, comprometer, engañar, convencer.

Searle (1969; citado por Bronckart, 1985) habla de tres condiciones que se encuentran presentes en el acto del habla cuando éste se produce y son: condiciones preparatorias, referidas al tema, respecto del cual se ocupa el hablante, es decir, la enmarcación; las condiciones esenciales que definen la lógica del acto; y las condiciones de sinceridad, que indican la intención auténtica del acto del habla.

El mismo autor plantea una clasificación de los actos ilocutivos en directos e indirectos.

Los directos son aquellos en donde el hablante dice exactamente lo que quiere decir, y que a su vez se subdividen en: actos representativos se trata de aquellos actos en los que se compromete al hablante con la verdad de la locución. Por ejemplo: demostrar, informar, opinar, prevenir. En los actos directivos, el hablante trata de conseguir que el oyente se comprometa de alguna forma, por ejemplo: pedir, ordenar, preguntar, rogar, etc.. Actos comisivos, el hablante se compromete a seguir o adoptar una cierta línea de conducta como por ejemplo: prometer, garantizar, pactar, etc.. Actos expresivos, expresan el estado psicológico del hablante, por ejemplo: dar el pésame, dar las gracias, lamentarse, pedir perdón, etc..

Los actos ilocutivos indirectos son aquellos que manifiestan dos fuerzas ilocutivas diferentes, por ejemplo en la expresión:

¿Es que no puedes dejar de hacer ruido?

aquí se plantea tanto como pregunta como respuesta esperada.

Entre los estudios sobre el manejo pragmático en niños de edad preescolar, podemos citar el de Barrenechay y Schmitt (1989; citado por Arellano y Hdz., 1993), quienes evaluaron a un grupo de niños de habla hispana en relación al uso de diez características pragmáticas como nombrar, describir, informar, afirmación-negación, repetición, revisión, preguntar, uso expresivo sobre sí mismo, introducción, establecimiento y mantenimiento de tópica. Se encontró que todos los niños usan en forma adecuada dichas características, aún los más pequeños. Se comparó la muestra con niños de habla inglesa no encontrándose diferencias significativas.

1.2. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento

El proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, es un campo de investigación que ha sido abordado desde diferentes disciplinas, como se ha mencionado anteriormente. En este apartado revisaremos algunas de las teorías conocidas que hablan de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

El lenguaje como fenómeno individual y desde el punto de vista biológico, es abordado por Erick Lennenberg, quien plantea que el lenguaje se consigue en el momento en que existe suficiente madurez en distintos aspectos del organismo como es la anatomía periférica (boca, cara, labios y tracto vocal), en los procesos fisiológicos (la respiración que muestra una adaptación rítmica que permite el habla articulada) y principalmente la conformación y el funcionamiento peculiar del cerebro (mayor tamaño y peso relativo), de igual forma la dominación hemisférica o lateralización de las funciones que está directamente relacionada con el lenguaje. Así pues, es necesario que tenga lugar cierto grado de maduración de todos los aspectos, para que el individuo esté preparado para poder hablar.

Este autor dice que aunque la adquisición del lenguaje no depende de ninguna manera de las destrezas motrices, aparece con gran regularidad ciertas relaciones en ambos aspectos que siguen una secuencia fija en función de la edad, lo cual permite suponer, menciona Lennenberg, que tanto los patrones de coordinación motriz, como las etapas de desarrollo lingüístico son específicas de la especie y tienen su origen en el propio individuo en crecimiento y no en el mundo externo, ni en la diferenciación de estímulos.

Frente a esta visión biológica, en donde el lenguaje es una habilidad innata, tenemos la postura contraria, la de Lev. S. Vigotsky, representante de la psicología rusa, quien considera al lenguaje como un proceso psicológico superior, y, que surge de la relación social del hombre (Vigotsky, 1964). Este autor menciona que no solo el lenguaje, sino todas las facultades superiores del hombre, percepción, atención, memoria y pensamiento, tienen su origen y se han desarrollado de acuerdo con la evolución-social de la humanidad (Vigotsky, 1960).

Sostiene además, que la comunicación racional e intelectual entre los individuos, es imposible sin el lenguaje, y por tanto que el desarrollo del pensamiento y el desarrollo del lenguaje estarían estrechamente relacionados con el desarrollo social del niño (Vigotsky, 1973).

Vigotsky trata de definir el desarrollo paralelo e interactuante entre pensamiento y lenguaje, su teoría es que el pensamiento y el lenguaje se inician como actividades separadas e independientes. En los niños muy pequeños, como en los animales el pensamiento procede sin el lenguaje como por ejemplo, en los esfuerzos que hace el niño a los pocos meses, para resolver problemas como alcanzar algún objeto. Igualmente los primeros balbuceos del niño son habla sin pensamiento con el objeto de cubrir los propósitos

sociales, como atraer la atención y agradar a los adultos. Según Vigotsky, el momento importante, se presenta más o menos a los dos años, cuando las curvas separadas del pensamiento prelingüístico y el lenguaje preintelectual "se encuentran y se unen para iniciar un nuevo tipo de conducta". En este momento "El pensamiento se vuelve verbal y el habla racional". De acuerdo a lo anterior, se resumen sus principios teóricos en los siguientes términos:

- En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje, provienen de distintas raíces genéticas.

- En el desarrollo del habla del niño podemos establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística.

- Hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra.

- En un momento determinado, estas líneas se encuentran y entonces, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional (Vigotsky, 1973; citado por Rodríguez, 1993).

Cuatro etapas plantea en el desarrollo del pensamiento verbal, la primera se refiere a una etapa primitiva o natural, una segunda en el que el niño aprende estructuras gramaticales, pero no entiende las operaciones lógicas de los elementos funcionales tales como : si cuando, porque, aunque, etc., una tercera etapa en la que se emplean signos externos y operacionales, como cuando habla consigo mismo, en la cuarta etapa estos procesos se dan internamente, cuando se desarrolla el lenguaje interior y la memoria lógica (Silva, Omar, 1988). Es decir, esta última etapa se da aproximadamente cuando se llega a los siete años de edad, en donde el lenguaje está llevando a cabo tanto la función interna de controlar y dirigir el pensamiento interno, como la función externa de comunicar los resultados del pensamiento a otras personas.

La internalización del habla después de los 7 años, conduce al desarrollo de formas superiores de actividad intelectual, donde la interacción social y su ambiente contribuye al desarrollo cognitivo. El concepto de internalización consiste en el proceso de reconstrucción interna de una operación que primero fue externa. Mediante él, la actividad externa se transforma en una actividad que se sirve de signos compartidos con los demás y al mismo tiempo, por medio de una larga serie de eventos evolutivos, se van internalizando hasta quedar instalada definitivamente como actividad intrapsicológica del sujeto.

Otra postura importante dentro de la psicología es la de Jean Piaget cuyos trabajos han permitido comprender básicamente el desarrollo cognitivo del niño. Este autor considera que el lenguaje es el modo de representación más complejo y abstracto, y es por medio del cual el niño expresa su pensamiento.

El lenguaje es una de las conductas de la función simbólica y la cual consiste en representar algo, un significado (cualquier objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un significante diferenciado, es decir, el lenguaje es solo una de las funciones que nos da la habilidad para representar algo en forma simbólica: el dibujo, el juego y la concepción de imágenes mentales constituyen caminos alternativos de conceptualización.

El autor menciona que a un niño le resulta imposible comprender una expresión verbal, hasta que ha dominado el concepto subyacente. Al respecto Sinclair-de-Zwart (1969) cita la evidencia que demuestra que, aunque hay diferencia en la forma en que los niños usan las palabras como: más, más grande, tanto como y algunos, de acuerdo a si pueden o no hacer tareas de conservación, por ejemplo: darse cuenta de que la cantidad de líquido en un recipiente bajo y ancho no aumenta si se vacía en otro alto y delgado, el adiestramiento lingüístico de los conservadores para usar palabras comparativas conduce a la mejoría inmediata en su desempeño en las tareas de conservación, lo que se requiere es captar las operaciones lógicas que toman parte.

Piaget resume "Lenguaje y pensamiento son eslabones en un círculo genético. En un último análisis, ambos, dependen de la inteligencia en sí, que precede al lenguaje y es independiente de él" (Greene; 1981,46).

Es decir, Piaget, le da esencia al pensar y a su desarrollo ya que es una actividad que se regula a sí misma, comienza antes que el lenguaje y va más allá del mismo lenguaje.

Las investigaciones de Piaget sobre el uso del lenguaje en la infancia, lo llevan a establecer que todas las conversaciones de los niños encajan en dos grupos: el egocéntrico y el socializado. La diferencia entre ellos radica fundamentalmente en sus funciones. En el lenguaje egocéntrico, el niño habla sólo sobre sí mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, no trata de comunicarse, ni espera respuestas y a menudo ni siquiera le interesa si los otros le prestan atención. Es similar a un monólogo, piensa en voz alta. En el lenguaje socializado, el niño intenta un intercambio con los demás, ruega, amenaza, ordena, transmite información, hace preguntas.

Las experiencias de Piaget indican que la mayor parte de las conversaciones del preescolar son egocéntricas. Investigaciones posteriores en niños de 6 y 7 años, probaron que aún en esta edad, el lenguaje socializado no se encuentra totalmente libre de rasgos egocéntricos.

Por otra parte tenemos las investigaciones realizadas por J. S. Bruner sobre el desarrollo humano, en donde una de las áreas fundamentales es el lenguaje del niño y del adulto en donde el paso de la comunicación preverbal al lenguaje propiamente dicho. <no es propiamente un estudio de la adquisición del lenguaje, entendido éste como la adquisición de las reglas, sino de la constitución prelingüística de algunas de sus características: la comunicación referencial, la gramática de casos, las estructuras de producción, etc..

Para Bruner, el niño no adquiere estas reglas en el vacío, sino que antes de aprender a hablar, aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo especialmente con el mundo social, el lenguaje se desarrolla en el niño a través de los procesos de interacción social.

La función inicial de los actos de comunicación, es permitir que se realice una intención; por lo tanto la conducta lingüística, es una variante del comportamiento intencional, regidos ambos por reglas. Bruner rechaza la idea, de que la adquisición del lenguaje se deba a un dispositivo innato. Dice que todo aprendizaje que suponga significar algo, requerirá necesariamente de las relaciones entre adulto-niño y las situaciones sociales (Bruner, 1948)

El autor mantiene que el niño aprendería a hablar el lenguaje del grupo sociocultural e histórico en que crece a través de la interacción con la madre, quien guiará y proporcionará apoyo al lenguaje naciente del niño.

Bruner dice, que el conocimiento puede ser adquirido de muchas formas y por vías distintas. El instrumento más importante que tiene el niño para el desarrollo cognitivo, es el lenguaje. El lenguaje es una herramienta mental que facilita la representación del mundo. El desarrollo del lenguaje hace posible, un pensamiento flexible, permitiendo planificar, hipotetizar y pensar en abstracciones. Partiendo de la idea que el lenguaje es un instrumento, lo que el niño estaría adquiriendo sería el uso de ese instrumento de forma diferente y efectiva.

Bruner llevó a cabo un estudio del periodo prelingüístico del niño y de la fase de transición al periodo lingüístico temprano. Su propósito era establecer continuidades en las funciones de los recursos comunicativos del niño, lingüísticos o de otro tipo. La mejor forma de ser descrita la continuidad entre el periodo prelingüístico y los primeros estadios del lenguaje es a través de la continuidad de las funciones comunicativas conseguidas en gran medida por medio de la madre y de su utilización de formatos rutinarios (actividades interactuantes).

Describió su estudio de dos niños (y de sus madres) y de como el niño llega a aprender los usos del lenguaje. A partir del examen de una serie de formatos a lo largo de un tiempo, estudió como se desarrollan ciertos procesos lingüísticos y cómo se generalizan después a otros contextos. En estos estudios predominaba la naturaleza interactiva del mundo social en que los niños aprenden el lenguaje. La madre fue entendida como alguien que proporciona ayuda al niño en cada momento, para que éste consiga hacer cosas utilizando sus propios recursos lingüísticos y comunicativos (Bruner, 1983)

A diferencia de las propuestas de Vigotsky, Piaget, y Bruner, quienes provienen de la psicología, la de Halliday es una propuesta lingüística, pero aún dentro de esta disciplina, a diferencia de los investigadores que se centran en la forma gramatical, Halliday se acerca a la adquisición del lenguaje por el aspecto semántico y propone un tipo de análisis del lenguaje infantil desde un punto de vista del niño, considerando la adquisición del lenguaje como algo más que la adquisición de una estructura, puesto que el lenguaje está compuesto por un potencial significativo o sistemas semánticos y un potencial vocal o sistema fonológico. Establece pues una diferencia, entre las funciones de la estructura y las funciones del lenguaje y afirma que, puesto que su interés está centrado en la manera en que el niño aprende un sistema de significados, la investigación debe plantearse en términos funcionales y con un enfoque sociolingüístico dado que el lenguaje desempeña una función definida dentro de un contexto de transmisión cultural. (Halliday, 1982).

Otra vertiente en el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño es lo que se ha dado en llamar "pragmática". Su marco de referencia proviene básicamente del trabajo del filósofo John L. Austin, quien afirma que los filósofos han presupuesto, durante muchos años, que decir algo es siempre "enunciar" algo, es decir que todo enunciado tiene la función de describir un estado de cosas o de "enunciar" algún "hecho" con verdad o falsedad. Este tipo de análisis es inadecuado dice, porque hay algunos enunciados que no constituyen una descripción de eventos, sino eventos en sí mismos, actos que se efectúan, que se llevan a cabo en el momento en que las palabras son pronunciadas.

Como se expuso anteriormente, este autor menciona que al enunciar cualquier expresión, el hablante realiza tres tipos de actos: acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo.

Algunos psicolingüistas han tomado estas ideas como base para sus estudios de adquisición del lenguaje, por ejemplo Elizabeth Bates y sus colaboradores, quien considera que existe una historia previa al inicio de la comunicación verbal propiamente dicha; que los actos performativos tienen un desarrollo anterior al lenguaje y que la comunicación del niño avanza de los actos perlocutivos a los ilocutivos y finalmente a los locutivos.

Otro autor importante dentro de esta corriente es John Dore, quien supone que la conversación es el contexto comunicativo primario para la adquisición del lenguaje, pero que, sin embargo, las propiedades de la conversación en sí misma no pueden explicar la estructura abstracta de la lengua que el niño adquiere (J. Dore, 1977). Bajo este supuesto, se propone investigar cuales son las relaciones entre la pragmática de la interacción comunicativa y la representación cognoscitiva del conocimiento lingüístico. Para lograrlo construye un tipo de unidad de análisis que le permite separar, por un lado, las funciones de la emisión lingüística y por otro, las estructuras que las manifiestan. Tal unidad es el "acto conversacional", definido como una emisión en el turno de una persona al hablar en conversación, que conlleva información y expresa una actitud (intención, expectación, creencia, etc.) relativa a esa información (J. Dore, 1977).

Malinowski(1949) nos dice: que en "toda experiencia del niño, las palabras significan en la medida que actúan y no en la medida en que hacen que el niño entienda o perciba".

Gordon Welly(1988;17) dice: aprender a hablar es más que un aspecto (aunque probablemente el de mayor trascendencia) del aprendizaje necesario para integrarse a una determinada cultura, con todos sus supuestos tácitos sobre lo que es importante, lo que está permitido o no y lo que ello implica".

Este autor realiza un estudio para observar la secuencia de desarrollo de la lengua principalmente la inglesa, este estudio lo lleva a cabo a través de analizar los diversos sistemas lingüísticos y dividiéndolos en tres grupos básicamente: aquellos referidos a las funciones que el lenguaje desempeña en la vida infantil, aquellos referidos a los significados que los niños expresan y aquellos referidos a la forma de sus locuciones.

Triado(1989) menciona que la adquisición del lenguaje empieza mucho antes que el niño sepa utilizar los signos propios de su lengua, es decir existe una etapa preverbal o de prelenguaje que abre paso a una etapa posterior llamada propuesta lingüística.

Un área de investigación importante y que hasta hace poco se comienza a desarrollar es la de los factores lingüísticos del texto relacionados con los procesos de abstracción. Dentro de la Gramática del texto propuesta por Teun A. van Dijk, no se habla específicamente del desarrollo del lenguaje; su conceptualización es acorde con las posturas del procesamiento de información, sin embargo establece que la adquisición de habilidades textuales está inmersa en el proceso de la adquisición de la lengua materna, que se da en estrecha relación con el estadio cognitivo y afectivo en el que el niño se encuentra.

La principal preocupación de Van Dijk (1989;229) en este terreno es el de "... obtener cierto conocimiento de causa sobre la forma en que se adquieren las reglas, categorías y estrategias textuales" por lo cual se circunscribe a tratar de explicar cuales son los mecanismos presentes en la producción, comprensión y reproducción de textos; intentando primeramente dar una nueva estructuración a la comprensión del lenguaje como una totalidad integrada por factores gramaticales, sintácticos, morfológicos, semánticos y pragmáticos, estudiados por la Gramática del texto.

Es decir, aunque no desarrolla una concepción genética del aprendizaje de la lengua materna, si lo entiende como un proceso continuo de comunicación en el cual el niño va adquiriendo una comprensión y un uso de los actos del habla organizados de acuerdo a una coherencia semántica y a las normas gramaticales de su lengua materna; a través de la existencia de ordenadores conceptuales y de transformaciones semánticas.

En un principio durante los primeros años, el niño aprende las reglas convencionales más comunes sobre el uso del lenguaje como el presentar una coherencia lineal y el uso de algunos actos del habla, posteriormente agrega "Más tarde les tocará el turno a las transformaciones pragmáticas y de la lógica del conocimiento más complejas de estos principios ordenadores.

Las reglas más complejas en el nivel microestructural y esquemático sólo se adquieren en un estadio más avanzado del pensamiento abstracto; son las reglas que le permiten al niño resumir un texto, escribir una redacción y construir una discusión abstracta con una buena estructura argumentativa." (Dijk 1989;230).

Lo anterior no significa que un niño pequeño no pueda manejar macroestructuras y superestructuras, pues desde temprana edad aprende a ejecutar estas habilidades textuales, pero que se encuentran fuertemente permeadas por la influencia de factores contextuales sociales y culturales que le rodean.

2. GRAMÁTICA DEL TEXTO

En el capítulo anterior se realizó una presentación de los antecedentes del estado de la lingüística moderna, dentro de la cual encontramos la Gramática del texto como línea teórica de creciente importancia que estudia el discurso, la narrativa, la poética y el uso de la lengua.

Dado que es la gramática del texto el punto de arranque del marco teórico que sustenta esta tesis, se expondrán en este apartado sus principales planteamientos.

2.1. Fundamentos de la Gramática del Texto

En la década de los setentas surgen tres acontecimientos que cuestionan profundamente el paradigma chomskyano dentro de la lingüística. El primero se desarrolla dentro de la pragmática y la sociolingüística, en donde se plantea la necesidad de que la gramática parta de la observación y estudio del uso de la lengua, más que de una serie de elucubraciones, de intuiciones lingüísticas, es decir estudiar el uso de la lengua como un acto de habla dentro de un contexto y no únicamente estudiando su naturaleza morfosintáctica in abstracto de las oraciones. Porque estas últimas adquieren verdadera significación al estar ubicadas en un marco de comunicación humana.

Un segundo hecho se dio dentro del campo de la lógica y la filosofía, con la proposición de modelos que permitieran formalizar el sentido de las expresiones; mientras que en la gramática el desarrollo de la semántica adquiría mayor relevancia. Lo cual dio lugar al surgimiento de la lógica lingüística.

El tercer evento lo constituyó el objetivo de los lingüistas y de otros estudiosos, de elaborar una gramática del texto. Partiendo del supuesto que una gramática debía dar cuenta no solo del estudio de las oraciones, sino también de las relaciones entre éstas, ubicándolas dentro de un texto, de un discurso; éste es, dentro de un contexto comunicativo.

Paralelamente a este último acontecimiento se han realizado diferentes investigaciones dentro de la lingüística del texto; tales como estudios del discurso en lenguas aborígenes, la gramática sistémica, tema y rema, estructuras narrativas del cuento, aspectos pragmáticos del texto, etc.

Van Dijk (1989;10) menciona como principales representantes de estas líneas la gramática estructural americana con Harris, la tagmémica de Pike, la lingüística funcional de la escuela británica con Halliday, el estructuralismo checo particularmente de Palek y Danes, el estructuralismo francés de Lévi-Strauss, Todorov, Greimas y Bremond, la lingüística alemana iniciada por Reiser, Petöfi y Ihwe y por último, los trabajos de Karttunen sobre la gramática generativo-transformacional.

Todos estos elementos son los que llevan al surgimiento de la gramática del texto propuesta por el holandés Teun A. Van Dijk; quien busca la integración de diversos métodos y resultados sobre el estudio del texto y del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria.

En una de sus obras Van Dijk (1989;16) expresa "mi propósito fue hacer más explícito el estudio semántico de las relaciones de coherencia y relacionar el discurso con la estructura de los actos del habla y la interacción por medio de...el estudio de las condiciones de conexión, conectivos, las relaciones entre secuencias de actos del habla, etc.. Más particular a mi trabajo fue la elaboración de macroestructuras

(semánticas)." Y el concepto de macroestructura es la categoría central alrededor de la cual giran otros de sus postulados teóricos, por lo cual dedicamos este apartado específicos para este rubro.

Las razones que originan la formulación de la gramática del texto de acuerdo a Van Dijk, se debe a diversas situaciones: en primer lugar está la necesidad de que la gramática del texto pueda explicar el funcionamiento de la estructura lingüística de una serie de oraciones emitidas y que conforman un texto.

Esto es, porque existen diferencias entre las oraciones compuestas y las oraciones en una determinada secuencia; sobre todo en un nivel pragmático, pues el significado de una oración depende del significado de otras oraciones que conforman la expresión. Es decir, las diferentes expresiones deben ser analizadas y reconstruidas en términos de una unidad mayor y total que es el texto.

El término texto es utilizado para "denotar la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso" Dijk (1988,32). Mientras que el término discurso es definido como "una unidad observacional...que interpretamos al ver o escuchar una emisión" Dijk (1989,20). Cabe señalar que estos conceptos se ampliarán posteriormente.

En segundo lugar tomar en cuenta las relaciones semánticas existentes entre las oraciones y estudiar esta propiedad que va más allá del simple enunciado. De tal manera que una serie de enunciados u oraciones sucesivas no da como resultado acumulativo un tema o tópico del discurso, sino que cada una de las oraciones aporta parte del tema general, contribuyendo a la construcción de la estructura global; es decir, las oraciones contribuyen a proporcionar ciertos elementos de la macroestructura semántica. Esto es, "las macroestructuras semánticas...con forma proposicional definen el significado de las partes de un discurso completo con referencia a los significados de las frases individuales" Dijk (1988,37).

La tercera situación se refiere a la posibilidad de hacer generalizaciones sobre las propiedades que presentan tanto las oraciones compuestas como la secuencia de oraciones a través del estudio del discurso como unidad total. Este punto es una consecuencia de lo planteado en el párrafo anterior, ya que es posible llevar a cabo generalizaciones del funcionamiento de las secuencias de oraciones a todo un párrafo o un texto, a través de la aplicación de las macrorreglas (que se verán con mayor detalle posteriormente) pues hace posible la formulación sistemática de representaciones semánticas en niveles micro y macro, al dar cuenta de los significados de palabras, conjuntos de palabras y grupos de oraciones.

El cuarto argumento planteado por Van Dijk es que los párrafos, fragmentos, etc., poseen propiedades lingüísticas específicas conceptualizadas a través de las macroestructuras. Es decir el concepto de macroestructura propuesto por la gramática del texto da cuenta de una propiedad lingüística particular de unidades mayores a la sentencia (enunciado u oración) y que componen un texto como lo son los párrafos o fragmentos.

La quinta razón consiste en establecer la relación entre actos de habla y macroactos de habla dentro de un contexto pragmático. Al ubicar cualquier enunciación en un marco comunicativo entre los hablantes haciendo uso de la convencionalidad de su lengua, es posible establecer una relación entre las diferentes emisiones o actos ilocutivos de un hablante en su totalidad que sería un macroacto de habla y así obtener también el tópico de conversación.

El sexto punto establece que la propuesta de una gramática del texto posibilita la interrelación sistemática con otras teorías del discurso, como el estudio de la narrativa, la retórica, etc..

Dado que la gramática del texto permite el establecimiento de tipos específicos de estructuras generales (superestructuras) de los textos, como son los casos de la estructura de la narrativa, la estructura de textos publicitarios, las estructuras poéticas, estructuras estilísticas, etc., entonces es posible trabajar conjuntamente a las otras teorías del discurso.

El séptimo fundamento de T. A. Van Dijk, además de ser el enlace más fuerte con la psicolingüística, es que al contar con una gramática del texto se tiene una base para desarrollar modelos cognoscitivos que permitan explicar no sólo la producción, sino la comprensión del lenguaje y el desarrollo de este último.

Tanto la producción como la comprensión de textos implica una organización lógica mediante la utilización de los nexos entre las diferentes proposiciones de los enunciados, al explicar como se da la producción del lenguaje se está tocando el punto de como podrían ser los mecanismos cognitivos subyacentes que permiten ir reconstruyendo una macroestructura en el momento de escuchar o leer un texto y viceversa. Saber cuales son las reglas o mecanismos que posibilitan el ir desarrollando un tema a través de la emisión de unidades sencillas como son la expresión de las oraciones que integran el total del discurso

La octava argumentación propuesta por Van Dijk es el sustento que proporciona la gramática del texto en los estudios de diferentes tipos de discurso y su uso dentro de un contexto social, cultural e institucional. El análisis del discurso encuentra relaciones interdisciplinarias con la sociología, la antropología, la politología, etc.; al investigar la conformación de opiniones, actitudes y conceptualizaciones en la gente a partir de la propaganda enviada por los medios masivos de comunicación, o bien es factible detectar el tipo de mensajes ideológicos manejados por ciertas instituciones o agrupaciones sociales mediante el análisis de su discurso cotidiano.

2.2. Estructura del discurso

No es raro escuchar que al referirse al tema de una conversación una película, una narración, un libro podamos responder a la pregunta ¿de que se trata?; de igual manera al empezar a hablar o a escribir las palabras no salen en tropel de forma desordenada, pues llevan una secuencia gramatical y semántica jerarquizada, organizada y vinculada. Esto es porque al producir un texto cualquiera lo hacemos con base a una estructura que está presente y funciona tanto para la comprensión como para la producción del lenguaje. Esta estructura (macroestructura) cubre una doble función, ya que permite la organización de las ideas y dirige la expresión lingüística.

Por otra parte podemos distinguir cuando se trata de un discurso periodístico, un cuento, un discurso científico, una conversación o una pieza oratoria; es decir sabemos que la estructura particular de estos textos tienen características especiales, es decir poseen una superestructura

Veamos ahora como Van Dijk en su gramática del texto explica la existencia de estas macroestructuras y su funcionamiento.

2.2.1. Macroestructuras y macrorreglas

Las macroestructuras son definidas por Van Dijk (1989; 55) "como una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto" ésto es un constructo teórico que permite englobar el contenido total de un texto; el cual es posible determinarlo a lo largo del discurso,

pues irá apareciendo a través de estructuras menores denominadas microestructuras, cuya función es "... denotar la estructura local... de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas." Dijk (1978 ; 45). En otras palabras, en el momento de estar escuchando o leyendo un texto es posible identificar el punto central de lo comunicado a través de la extracción semántica de la información presente en los contenidos manejados en las oraciones o frases emitidas por el escritor o hablante. El concepto de macroestructura se encuentra íntimamente relacionado con la idea de tema, tópico o asunto de cualquier texto

Como se dijo anteriormente una macroestructura es un constructo teórico que permite abstraer y señalar los contenidos centrales y aglutinantes de cualquier texto.

Ahora bien, dentro de un texto se encuentran dos niveles de estructuras, uno referido al contenido expresado en un párrafo o serie de frases y otro referido al contenido general de todo el texto; al primer nivel se le identifica como microestructura y al segundo como macroestructura. No existe una diferencia formal entre una macroestructura y una microestructura, porque ambas son resultado de una interpretación semántica, es decir se obtienen unidades de significado; de tal manera que una microestructura resulta ser una macroestructura de menor nivel. Esto es, dependiendo de la magnitud de algunos textos una macroestructura del párrafo, sería una microestructura del capítulo de un libro, frente a la macroestructura de todo el capítulo, dado que el nivel de esta última es mayor; así como la macroestructura global del texto tendría un mayor nivel dentro de esta organización jerárquica. De tal manera que una macroestructura es relativa, con respecto a estructuras particulares de menor nivel, presentando una inclusión jerárquica.

Las microestructuras pertenecen generalmente a las secuencias de oraciones, mientras que la macroestructura puede ir apareciendo a lo largo de los párrafos. Por esto podemos encontrar diversos niveles de macro-estructuras en un texto, pues la secuencia de hechos presentados en un párrafo da como resultado una macroestructura que se vincula con otra secuencia y que permite dar una integración a todo el texto, aunque aparentemente cada párrafo esté haciendo alusión a otro tópico.

Por lo anterior puede esquematizarse la jerarquización de una macroestructura global de un texto como la resultante de una arboreación inversa, por ejemplo para clarificar esta situación podríamos tomar el texto narrativo "Robinson Crusoe", del cual se tendría la siguiente macroestructura global:

M: un hombre naufragó

en donde esta última sería el resultado de macroestructuras de menor nivel que podrían ser las resultantes de los capítulos de la narración, pero las cuales son contenedoras de sendas estructuras de menor nivel, que serían los párrafos de cada capítulo. No así sucede en textos conformados por una o pocas series de oraciones, en donde la microestructura y la macroestructura tienen prácticamente el mismo nivel jerárquico, siendo ésto la generalidad de los cuentos producidos por los niños pequeños.

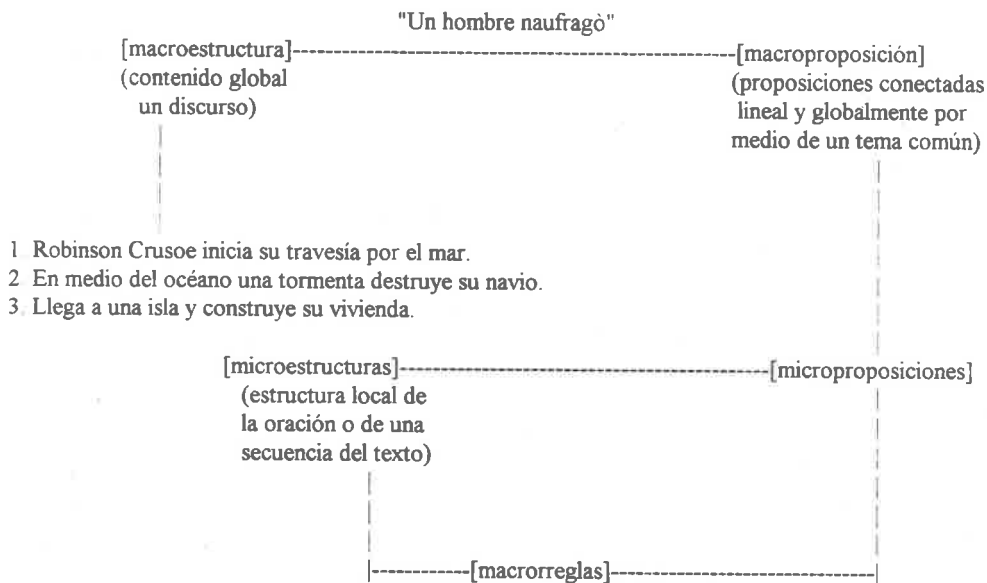
Estos dos tipos de estructura no tienen una existencia independiente, ya que se vinculan mediante una coherencia interna lineal y global, es decir, hay una conexión entre los contenidos expresados, de tal manera que el sentido del significado de todo el texto se especifica en el significado de las partes y que dependen a su vez del sentido total subyacente en general. Por ejemplo retomando el texto anterior cuyo tema o macroestructura global es " el naufragio de un hombre", la serie de macroestructuras

irán presentando en cada serie de frases información nueva acerca de las circunstancias y hechos acaecidos a un sujeto cuyo viaje fracasó por X circunstancias.

Ahora bien, al hablar de esta secuencia de eventos, necesariamente encontramos una relación con una secuencia de proposiciones, en donde estas últimas forman parte del contenido semántico de cualquier macroestructura, porque "el significado de una oración aislada se denomina... una proposición" Dijk (1978 ; 38). Es decir dentro de un texto encontramos significados y referentes que están indicando una serie de eventos, estos últimos son expresados a través de oraciones, las cuales expresan una proposición.

De otra manera, en la realidad existen o se presentan acciones, hechos o eventos, los cuales aparecen desde el punto de vista semántico, en proposiciones y estas son comunicadas a través de una frase o serie de frases gramaticalmente ordenadas y lógicamente enlazadas.

Partiendo de lo anterior tenemos que la vinculación entre un análisis gramatical, la semántica y la pragmática está dada por la conexión entre unidades lingüísticas y unidades de la realidad, constituyendo los objetos semánticos. Veamos el siguiente esquema ⁴:



Partiendo de la base que una proposición es una aseveración sobre algo, es decir que es un concepto determinado para denotar un hecho o una constancia posible en un determinado contexto, expresado en una frase, tendríamos entonces que una macroproposición es un significado que se dice en relación a cierto tema. Y para poder llegar a esta generalidad se parte de proposiciones de niveles más bajos que corresponden a las microestructuras o macroestructuras menores.

⁴Esquema realizado por las autoras.

Para aclarar un poco más esta situación, podemos ver que en la serie de las tres microestructuras 1, 2, 3 hay manifestados tres eventos acaecidos, cuya conexión está dada por un orden cronológico y una relación lógica causalística, y, como consecuencia, después de leer o escuchar estas tres oraciones es posible construir una macroestructura "un hombre naufragó"

Dado que una macroestructura es una representación semántica, tenemos que existe una gran semejanza con el concepto de tópico o tema de un texto, el cual se constituye en el significado que denomina y rige a lo largo de un discurso y que da vinculación e integración, además de organizar y categorizar la información semántica de las oraciones en una totalidad. Es decir un concepto general permite encontrar y dar congruencia jerárquica a los conceptos específicos y acciones que aparecen a lo largo de las secuencias de frases del discurso.

Ahora bien, al hablar de la similitud entre tópico y macroestructura podemos relacionar la serie de significados semánticos de cada secuencia de oraciones; a través de una comparación entre los conocimientos que sabemos del mundo y los significados de las macroestructuras. De tal manera que exista una congruencia entre las condiciones y los hechos esperados para determinada acción; esta congruencia es una característica de la presencia de coherencia entre las macroestructuras del texto y los eventos manifestados

Por ejemplo en: "un hombre naufragó" para que se de este hecho, en conocimiento del mundo real sabemos que debió haber partido una barca con una tripulación y estando en el mar sufrir un accidente provocado por fuerzas naturales que destruyera la embarcación e impedir que llegaran a su destino; también sabemos que generalmente hay pocos sobrevivientes o ninguno y que es posible que algún sobreviviente llegue a tierra firme y sobreviva. Entonces los significados semánticos obtenidos en las tres frases del ejemplo, contienen información congruente a los hechos, acciones, circunstancias y consecuencias posibles; esto es existe una conexión entre las unidades lingüísticas y las unidades de la realidad.

En el caso contrario diríamos que una frase no tiene congruencia con la macroestructura si los significados semánticos que está planteando no satisfacen a esta estructura interna; o en su defecto estaríamos hablando de un cambio de macroestructura. Por ejemplo al hablar hacemos pausas o cambios de entonación que dan información al hablante que escucha sobre este cambio de tópico, mientras que en el lenguaje escrito la separación entre un párrafo y otro o entre un capítulo y otro; introducen estos posibles cambios

Para hablar de la existencia objetiva de las macroestructuras de un discurso tenemos que generalmente dentro de un relato existen proposiciones específicas que se dan al inicio o al final, enunciando la macroestructura, es decir, son frases que introducen un argumento que rige en toda la secuencia de oraciones. Esto no sólo tiene una función de jerarquización de la información, también tiene una función cognoscitiva que es la de introducir y organizar en cierta medida el marco referencial del hablante que escucha o lee la macroestructura del texto y esto facilita la comprensión y elaboración de la información.

Puede suceder que en algunas ocasiones aparezcan dos o tres temáticas a lo largo del discurso, sin embargo estas se van reorganizando y estableciéndose las líneas de comunicación. En el caso de que permanezca esta ambigüedad acerca de cual es realmente la macroestructura, se provocan problemas de alteración en la comunicación y por tanto de confusión en el hablante, lector o escucha; independientemente de que este último manifieste inaceptabilidad dentro de su contexto comunicativo.

Otra forma de poder palpar la existencia de las macroestructuras es a través de los conectivos, pues éstos no conectan precisamente con la frase anterior; sino con la macroestructura del párrafo anterior; de tal manera que la proposición de la secuencia primera se conecta con la proposición de la secuencia del segundo párrafo y así sucesivamente. Veamos un ejemplo del fragmento de un relato oral de una niña de 5 años:

y el lobo le dijo
vete por este camino caperucita
es el más corto
de veras
y entonces en su casa
su abuelita de caperucita
estaba en su cama (sic Gamaliel 5 años)

aquí podemos ver claramente que el conectivo entonces establece la conexión no con la frase que le antecede sino con la acción anterior que fue el encuentro con el lobo, pero que ya terminó de ser narrado este hecho.

Otra forma en que se descubre la macro-estructura dentro de la estructura lingüística es mediante la referencia, en el ejemplo anterior al hacer referencia de su " abuelita de caperucita" se establece la conexión con el personaje de caperucita, aún sin que lo hubiera especificado la narradora.

Una evidencia léxica de las macroestructuras es el uso de la concordancia en tiempos y conjugaciones entre género y número y persona, es decir son los elementos al interior de una frase que le dan pertenencia y pertinencia a un significado general regido por la macroestructura de la narración.

Una consecuencia que se desprende de la aceptación de la existencia de estas macroestructuras que dominan y estructuran los textos es la posibilidad de completar y entender los relatos de los niños pequeños, pues con frecuencia aún cuando aparecen frases inconexas adquieren congruencia por el adulto porque pertenecen a este marco posible de eventos y por tanto son presuposiciones de conceptos y significados lógicos dentro del relato.

Como ya se dijo anteriormente las macroestructuras también tienen como una de sus funciones el organizar y jerarquizar la información generada en un texto, de tal manera que tanto para la comprensión como para la producción y reproducción de un texto, se llevan a cabo una serie de transformaciones semánticas que permiten el establecimiento de una relación de vinculación entre la macroestructura y las microestructuras del discurso a través de un conjunto de proyecciones semánticas; que son procedimientos cognitivos para la producción e interpretación de enunciados. Es decir que se aplican una serie de operaciones que en este caso Van Dijk las denomina macrorreglas.

"Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes" (Dijk, 1989, 58). Es decir son operaciones de reducción y de transformación de los significados que aparecen en las proposiciones.

Aquí cabe hacer una nota sobre cierta inconsistencia presentada por Teun A. Van Dijk en la proposición de su teoría, en cuanto a la delimitación de la nomenclatura y número de estas

macrorreglas. Una variación puede ser debida a las características del traductor de las diferentes editoriales y la otra una inconsistencia por el propio autor; ya que predominantemente explica estas macrorreglas en cuanto a la reducción o deleción de información ante la reconstrucción de un texto, y, sólo en algunas ocasiones hace referencia a las macrorreglas de la producción de textos. Sin embargo ésto se verá con mayor amplitud en el Capítulo III.

Los estudios sobre los cuales ha realizado investigaciones experimentales Van Dijk en colaboración con Kintsch, son principalmente en cuanto a la reconstrucción, recuerdo y reelaboración de textos; ésto explica sus marcada tendencia a manejar las macrorreglas en cuanto a la comprensión textual. Independientemente de manifestar que para estos autores la reconstrucción es una forma de producción de textos.

Dijk en su libro "La ciencia del texto" maneja la existencia de transformaciones semánticas o conceptuales como parte de la elaboración de los textos y aclara que estas pueden ser utilizadas por el hablante en forma predominante en el momento del input o en el momento del output; aclaración que no sustenta mayormente.

Posteriormente Van Dijk al trabajar el texto "Estructuras y funciones del discurso" (un ciclo de conferencias) desarrolla con mayor amplitud y claridad este punto a partir de la presentación de su modelo cognitivo de la comprensión del texto.

Para tratar de aclarar esta situación elaboramos el siguiente cuadro en donde es posible ver la relación existente entre las transformaciones o proyecciones semánticas y las macrorreglas (operaciones cognitivas) de comprensión textual y las macrorreglas inversas de producción textual.

TRANSFORMACIONES SEMANTICAS CONCEPTUALES ⁵

Procedimientos cognitivos para la producción e interpretación de enunciados son

I	II	III	IV	V
OMITIR	ADJUNTAR	PERMUTAR	SUSTITUIR	(RE)COMBINAR

MACRORREGLAS

Operaciones de reducción y de transformación de significados de proposiciones

COMPRESION TEXTUAL

Tienen como función
resumir, organizar,
reducir información

I
OMITIR

II
GENERALIZAR

III
CONSTRUIR

PRODUCCION TEXTUAL

Tienen como función
especificar, ampliar,
detallar información

I
ADJUNTAR

II
PARTICULARIZAR

III
ESPECIFICAR

Las transformaciones semánticas se analizarán con mayor detenimiento en el capítulo III, al igual que las macrorreglas inversas de producción; en el presente apartado sólo revisaremos las de comprensión textual porque son las que se aplican para obtener las macroestructuras.

⁵ Cuadro elaborado por las autoras, con base a lo propuesto por Teun A. Van Dijk (1989, 1993).

Después de esta nota aclaratoria, empezaremos por tratar de exponer brevemente en que consisten las macrorreglas de la comprensión textual.

La primera es la de la Omisión (también localizada como supresión o delección), por la cual: "Se omiten todas aquellas proposiciones que el hablante no considera importantes"(Dijk, 1989;199). Es decir en el momento de la comprensión textual oral o escrita el hablante realiza una reducción de información sobre aquellas presuposiciones que son lógicas dentro del contexto del discurso, porque son presuposiciones pertenecientes al mismo marco o frame, de tal manera que son una serie de propiedades, características o situaciones esenciales a determinada situación. Por ejemplo:

Pedro fue a la cineteca
compró un boleto para la sala 2
la sala era pequeña
entró y buscó un lugar
para sentarse a ver la película
la película estuvo aburrida ⁶

en este caso si aplicamos la macrorregla de la omisión podríamos eliminar la información de haber comprado el boleto y entra a ver la película, porque son una serie de informaciones propias a la situación de ir a ver una película.

También puede tratarse de información circunstancial que no modifica la trascendencia del evento, con respecto a atributos particulares, pero que no implican el significado general del texto, tal es el caso de haber entrado a una sala de cine que era pequeña.

En el caso de la aplicación de esta macrorregla de la omisión en la comprensión, si se intenta reconstruir la serie de oraciones no puede ser recuperable, ésto tiene importancia para el modelo del proceso cognitivo, pues por ser información secundaria no esencial para la comprensión del hecho en su plano más general tiene mayor susceptibilidad de ser olvidada por ser características casuales.

La segunda macrorregla es la Generalización "...varios objetos o propiedades de la misma clase superordinada pueden ser mencionados globalmente, con el nombre de la clase superordinada ." (Dijk ; 1979 , 216). Es decir se utiliza una categoría cuya característica de inclusión de clase abarque los objetos o propiedades de un evento. Por ejemplo:

En el zoológico vi un lobo, osos, leones...que estaban en sus casas

este enunciado después de la aplicación de la macrorregla de la generalización, obteniendo una categoría de abstracción más elevada que incluya la información de la proposición de la siguiente manera:

En el zoológico vi animales en sus casas

⁶Ejemplo elaborado por las autoras.

Como puede apreciarse en la aplicación de esta macrorregla si hay una pérdida irreparable, o cuando menos difícil de recuperar; puesto que la clase supraordenada incluye todos los elementos mencionados en la enunciación anterior, es decir todos los animales incluyendo los que no viven en un zoológico.

En otro de sus libros Teun A. Van Dijk (1989,48) define nuevamente la generalización como "Dada una secuencia de proposiciones que contenga un derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original". Veamos otro ejemplo de la aplicación de esta macrorregla:

La familia fué al parque
la mamá estaba sentada
la niña estaba jugando
y el papá estaba jugando (sic. Omar 3.7)

Las cuatro oraciones anteriores pueden quedar resumidas en la primera, pues las tres oraciones restantes pueden quedar incluidas, ya que las acciones y los sujetos de que se habla quedan dentro de la idea de "la familia fué al parque".

Aquí es posible ver como la primera oración además de permitir la inclusión de toda la secuencia tiene como función ser la oración temática del texto. Pues representa a su vez la macroestructura general del texto y facilita la comprensión del hablante al introducir la posible macroestructura del texto.

Como puede apreciarse en este caso, aunque se vuelve a aplicar la generalización, la abstracción que se logra es la de encontrar un supraconjunto que abarca a las otras proposiciones. Es de notarse que la principal distinción entre estas dos macrorreglas, es que la primera elide información casual de los referentes, mientras que la segunda omite características constitutivas del evento.

Ahora bien cabe hacer la aclaración que la aplicación de las macrorreglas de Omisión o supresión y la de generalización no pueden ser aplicadas si eliminan información necesaria para el posterior entendimiento del discurso. Esto es "...la restricción más general en cuanto a ésta y otras macrorreglas (la omisión o supresión) es que no se puede suprimir información que formará presuposiciones para la interpretación del resto del discurso" (Dijk; 1989,50). En otras palabras podemos aplicar cualquiera de estas dos macrorreglas para obtener la macroestructura de acuerdo al contenido manejado, siempre y cuando no eliminemos contenidos necesarios para captar la coherencia total del discurso.

Otra anotación importante que se hace es "...la información eliminada tanto por medio de la supresión como en la generalización es irreparable: es imposible aplicar las macrorreglas al revés para llegar de nuevo a las mismas proposiciones. En otras palabras, las macroestructuras obtenidas de esta manera definen un conjunto de discursos posibles, es decir, de todos los discursos que tienen un mismo tema global" (Dijk; 1989,50). Esto quiere decir que la función de las macrorreglas es obtener las macrorreglas globales de cualquier texto, como lo puede ser una nota periodística, un texto científico, una narración o un cuento producido por un niño.

La tercera macrorregla es la Construcción o integración: "Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición" (Dijk, 1989,48). Esta macrorregla opera de modo muy semejante a la generalización, sin embargo aquí subyace una construcción que integra conceptos de varias proposiciones dadas en la formación de una nueva proposición global, tal es el caso anteriormente mencionado del naufragio en donde el enunciado "el naufragio de un hombre" fue deducida de la secuencia de oraciones, sin que necesariamente haya sido mencionada anteriormente a lo largo del texto.

Para terminar este apartado de las macroestructuras y las macrorreglas diremos que una de las condiciones a cubrir por todas las macrorreglas es el cumplir con la implicación semántica, es decir que el contenido semántico expresado por la macroestructura obtenida debe tener relación con la información semántica manejada en las proposiciones del texto, de tal manera que la macroestructura global sea el resultado de las microestructuras, o de macroestructuras de menor nivel. Con lo cual se está cumpliendo con el respeto a la coherencia del texto; respetando el contenido real y obteniendo verdaderamente lo más importante; independientemente de las veces en que se hayan aplicado las macrorreglas en la comprensión de un texto.

2.2.2. Superestructura del cuento

Dentro de esta teoría propuesta de la Gramática del texto, Van Dijk plantea la existencia de estructuras totales características de ciertos tipos de textos como lo es la narración, género dentro del cual se inscriben los relatos.

Existen distintos tipos de textos, cuyas características en cuanto a función comunicativa y forma de construcción los particularizan, por ejemplo: podemos diferenciar un texto periodístico de un texto científico o de un texto de novela literaria; por el vocabulario utilizado, por la conformación interna de los párrafos que lo integran, por la secuencia que presentan los hechos, además del contenido que manejan. Es decir el hablante conoce y hace uso de esta serie de elementos al producir un texto, de tal manera que es posible identificar un relato en forma de cuento a través de las frases "Había una vez... Hace mucho tiempo... etc" o bien identificamos que el relato ha terminado al escuchar las frases "... y colorín colorado este cuento se ha acabado".

Van Dijk (1989,142) define las superestructuras como " las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto una estructura narrativa es una superestructura independientemente del contenido de la narración, aún cuando ... las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto... una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura es el contenido del texto". En otras palabras, es posible un mismo contenido la macroestructura, por ejemplo en forma poética, periodística, narrativa, retórica, etc.

Ahora bien tanto las superestructuras como las macroestructuras semánticas tienen una característica común, que son obtenidas y definidas como el resultado de todo el texto como unidad global; es decir que existe un orden, una coordinación de las categorías plasmadas en cada texto.

En el caso de los relatos tipo cuento, que son los analizados en esta investigación, la primera categoría que debe aparecer es la complicación entendida como la acción importante o interesante a describir para el hablante, porque la intención es comunicar algo especial sobre situaciones comunes y corrientes. De tal manera que dentro de un cuento encontramos una macroestructura cuya finalidad particular es manifestar esta complicación; que es un suceso de accidentes particulares.

Esta complicación conlleva a la aparición de una segunda categoría como reacción ante las acciones y que es la resolución. Esta última puede tener un sentido positivo negativo, de éxito o fracaso, depende de la lógica del cuento.

Con estas dos categorías complicación y resolución se tiene un nuevo conjunto que es el suceso, núcleo claramente definitorio de la narrativa. Esta tercera categoría de suceso se presenta reiteradamente a lo largo de la narración, por tanto tiene la particularidad de ser recursiva, ya que es posible el suscitarse diversos sucesos dentro de un mismo marco. En el caso de los relatos de los niños pequeños puede observarse que no hay gran complejidad en sus textos; pues sólo aparece un suceso en un episodio, en comparación (intuitiva) con otro tipo de cuentos más elaborados.

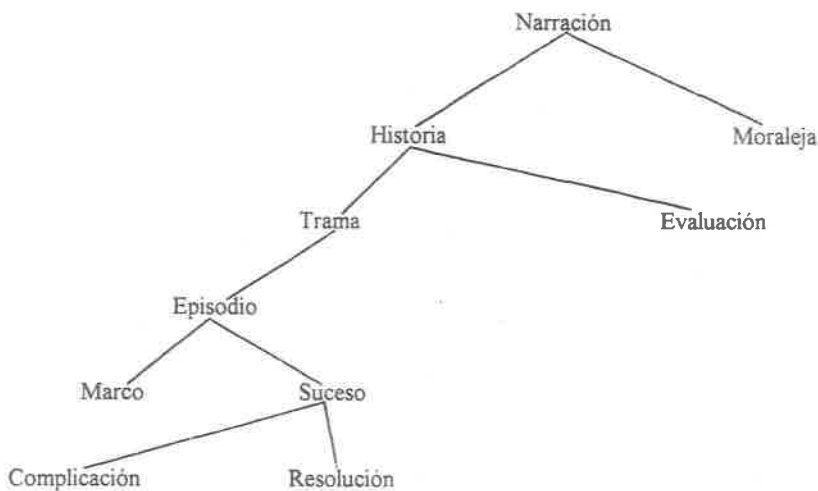
Ahora bien cada suceso se realiza dentro de circunstancias espaciales y temporales delimitadas, lo cual conforma el marco del suceso, es decir el tiempo y el lugar en que se desarrollan los hechos. Por ejemplo:

"una vez caperucita estaba en el bosque"(sic Omar).

Si reagrupamos a su vez marco y suceso(s) se forma el episodio y de la misma manera que el suceso puede repetirse a lo largo del texto. Y esta serie de episodios forman la trama del cuento.

Otra categoría que particulariza a la narración es la evaluación, la cual se da como resultado de la reacción mental del narrador o hablante acerca de los sucesos, dando su opinión o valoración. Es necesario aclarar que la evaluación por sí misma no pertenece a la trama, puesto que corresponde a la reacción experimentada por el hablante. Cuando se une la trama y la evaluación entonces se obtiene una Historia, técnicamente hablando.

Esta última categoría es la decisiva para poder catalogar un texto con una superestructura narrativa; veamos el esquema de narrativa propuesta por Van Dijk (1989;155).



De aquí se desprende que la fórmula para considerar que un texto cumple con las categorías de la superestructura del cuento es la siguiente:

Superestructura del cuento:

Historia = Trama + Evaluación

Trama = n (Episodio)

Episodio = Marco + n (Suceso)

Suceso = Complicación + Resolución

Cabe hacer la aclaración que existen otras dos categorías el anuncio y el epilogo "que son de naturaleza más bien pragmática que semántica, por lo que se refieren a las acciones actuales y futuras del hablante narrador y/o del oyente" (Van Dijk 1989;157). Además que no todas las narraciones las llevan; tal es el caso de la conclusión aportada por la moraleja cuando se trata del texto de la fábula.

Como ha podido verse una superestructura adquiere forma indirectamente a través de las diferentes partes de un texto, Van Dijk plantea que la existencia de esta forma parte del conocimiento de los hablantes ya que las condiciones o categorías que debe reunir se han ido construyendo convencionalmente y son aceptadas por el grupo de hablantes.

2.3. Coherencia y relaciones semánticas

Hasta este momento hemos presentado el modelo de macroestructuras propuesto por Van Dijk dentro de su teoría de la Gramática del texto; pero ahora surge un importante planteamiento el tipo o forma de vinculación interna de un texto entre los enunciados, los hechos y los significados que están inmersos en cualquier texto. Por lo cual es necesario revisar el tema de la coherencia y las relaciones semánticas.

Coherencia entendida como "...una propiedad semántica de los discursos basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases" (Dijk; 1993,147); es decir es una vinculación semántica y pragmática que dan un carácter integrador interno no sólo a la descripción de hechos; de personajes o circunstancias que forman un texto sino que también le dan congruencia al acto del habla. Y que se va presentando durante todo el texto.

Veamos a continuación las relaciones semánticas y los dos tipos de coherencia lineal y global, propuestos en la gramática del texto.

2.3.1. Relaciones semánticas

Tradicionalmente dentro del campo de estudios de la semántica encontramos que se han abordado los temas de la conexión desde el punto de vista de la lógica y de la lengua. En el primer caso es la semántica formal la que se encarga de este estudio ya que "...consiste en la formulación de reglas de interpretación para las fórmulas bien formadas de ese sistema." (Dijk; 1993-80). En el segundo caso está la semántica lingüística, la cual "...tiene que ver principalmente con lo que se suele llamar el significado de expresiones verbales" (Dijk;1980,26).

Sin embargo estas dos se ubican en el terreno del análisis de la secuencia de enunciados y atribuyendo un criterio de veracidad o falsedad en términos de proposiciones enunciadas, de tal manera que un texto o una secuencia de oraciones es coherente siempre sólo si "Dos proposiciones están ligadas entre sí, cuando sus denotados, es decir, las circunstancias que les han sido asignadas en una interpretación, están ligadas entre sí" (Dijk;1989,41). De tal manera que dejan fuera de consideración la situación de comunicación.

Esto es, un texto presenta tanto una coherencia semántica como una "...coherencia pragmática, definida esta última no según las oraciones sino según los actos del habla logrados; con la emisión de un texto en un contexto adecuado" (Dijk;1980,26). De tal manera que nuevamente la Gramática del texto propone la integración de la gramática, la semántica y la pragmática a través de la coherencia del texto.

Para ello es necesario recordar que una macroestructura es paralelamente una macroproposición y una proposición esta designando un evento o hecho, por lo cual no es necesario buscar el criterio de veracidad o falsedad de las oraciones, sino la ligazón entre los referentes de los hechos presentados en una secuencia de oraciones.

Ahora bien de acuerdo a Van Dijk (1980,28) "...una proposición es la "idea de un hecho" o de un "hecho posible": representa lo que pudiera ser el caso. Cuando es expresada por una expresión particular, es decir, usada en un contexto particular, está claro que la proposición puede

representar un hecho particular. Un conjunto de hechos particulares en un mundo posible; es decir un mundo posible es todo lo que es un caso". En otras palabras , en una secuencia de oraciones aparecen eventos o posibles eventos que forman parte de un marco, lo cual representa y contiene de alguna manera el conocimiento convencional que un hablante tiene sobre las cosas y los diferentes temas, o situaciones y, que hacen referencia a los mundos posibles.

Regresando al punto de la coherencia textual, entonces se tiene que existe una ligazón, conexión no sólo entre los significados de las oraciones sino también entre los referentes. "El criterio básico de la coherencia proposicional de textos es referencial. Esto quiere decir que las proposiciones están relacionadas si los hechos denotados por ellas están relacionados "(Dijk;1980-29). Veamos un ejemplo, tomado del relato de un niño:

- (1) una vez un ratón tropezaba a un gato horrible
- (2) y ese ratón estaba
- (3) su boca y le echaba una piedrita chiquita
- (4) y le metió una galleta para que se la comiera
- (5) y no tenía dientes para que las mordía (sic.Omar.3 7)

En este texto podemos observar claramente la descripción de cuatro hechos en un mundo posible (caricaturas), que tienen una conexión de acuerdo a una causalidad enlazada, de los enunciados (1) a (5) existe una relación de causa y consecuencia entre los hechos, por tanto existe una coherencia entre los referentes.

La causalidad está presente en el hecho de que un evento determina la aparición de otro hecho o evento, que puede ser presentado en el siguiente enunciado o en otro subsecuente, en este caso la conexión de los hechos fue como sigue.

primero	encuentro del ratón y el gato
segundo	echar una piedrita en la boca del gato (lo cual origina que se le rompan los dientes al gato entra en el mundo posible).
tercero	meter a la boca del gato una galleta
cuarto	no poder masticar la galleta (porque no tenía dientes).

Es decir , los hechos denotados presentan una secuencia y tomando en cuenta que "... la condición básica es que haya una condición implícita con respecto a la cual los dos hechos están relacionados. En vez de estar directamente conectadas, las proposiciones por lo tanto, parecen estar conectadas por medio de una tercera proposición implícita que especifica la condición común..." (Dijk;1980,32).

Por otra parte también encontramos que se encuentra una conexión no sólo de los hechos, sino que existe una continuidad en lo referencial, pues los participantes de las situaciones presentadas están relacionados. En el ejemplo anterior tenemos al gato y al ratón, la boca del gato, los dientes del gato, es decir se hace referencia a los mismos personajes o a las características de quien o de lo que se está hablando. De tal manera que existe una conexión intensional entre los significados, los hechos, los personajes o las situaciones del texto.

2.3.2. Coherencia lineal y global

Como ha podido verse existen elementos intra texto que dan congruencia, definición y lógica al mismo a través de la coherencia, que deriva por una parte de las relaciones semánticas entre las proposiciones y por otra de las relaciones semánticas entre los elementos de cada palabra. La conexión entre los constituyentes intrasentenciales implica la existencia de una macroestructura; la cual de manera simultánea determina a todas y cada una de las oraciones, y, a la misma secuencia de oraciones, aún cuando la macroestructura se deriva de ese conjunto de oraciones. Es decir, las proposiciones expresadas en un texto se encuentran enlazadas lineal y globalmente por medio de un tema común, que es la macroestructura y a su vez, la macroestructura determina a cada proposición.

Este fenómeno se explica por la existencia del principio semántico básico que postula lo siguiente "... el significado del "todo" debe especificarse en términos de los significados de las "partes". (Dijk;1989,45); es decir, existe un tema o asunto que subyace en todo el texto, dándole unidad y congruencia y que es la macroestructura.

Dentro de la Gramática de texto existe dos tipos de coherencia la lineal y la global, la primera es definida por Dijk (1989,33) como la que "...explica las relaciones entre proposiciones aisladas y otras proposiciones (o grupos de proposiciones) dentro de una secuencia".

Ahora bien, el vínculo que se establece entre las proposiciones es de tipo referencial entre los participantes de los hechos y de tipo condicional entre los hechos. De este último tipo tenemos tres formas de vínculos; a saber:

-Causalidad, de acuerdo a "...la noción de necesidad: bajo ciertas circunstancias un evento causante hace que otro hecho siga necesariamente "(Dijk;1989,29). Esta condición implica que la consecuencia sea alcanzada por el hecho causante y que se presentó anteriormente.

-Condiciones de motivos, se refiere a las acciones de las personas, cuya "... única condición es que para el hablante haya una conexión entre el primer hecho mencionado y la acción denotada en la segunda acción, y que en términos generales la acción sea más o menos normal, imperativa, inevitable, etc, "(Dijk;1989,31)

-Condición de circunstancias, en donde "...la condición básica es que haya una condición implícita con respecto a la cual los dos hechos están relacionados. En vez de estar directamente conectadas, las proposiciones, por lo tanto, parecen estar conectadas por medio de una tercera proposición implícita que especifica la condición común..."(Dijk;1989,32).

Este tipo de vinculaciones condicionales de los hechos son pertinentes a la ocurrencia de las situaciones dentro de un marco, es decir dentro de los mundos posibles.

Con respecto al tipo de vínculo referencial entre los participantes está:

-Identidad, "Los referentes del texto de dos o más proposiciones están ligados entre sí por la identidad (en el mismo mundo o mundos alternativos) o por otra relación determinada (por ejemplo: parte-todo. propietario-propiedad, etc). "(Dijk;1989,54).

-Mundos posibles, "Los mundos posibles (tiempo, lugar,etc.) se relacionan entre sí: identidad, sucesión, accesibilidad, similitud. "(Dijk;1989,34).

Después de haber revisado brevemente los tipos de conexión que pueden presentarse entre una serie de oraciones en la Gramática de texto se plantea que la condición para hablar de la existencia de coherencia es la siguiente: "...debe regir que, para cada proposición de la secuencia, se cumpla por lo menos una de las demás proposiciones de la secuencia o con proposiciones (implícitas) que de esta manera se implicitan" (Dijk;1989,54). Es decir para considerar que un texto posee una coherencia local o lineal, basta que en la serie de proposiciones se de cualquier forma de vínculo.

Ahora bien, una manera de identificar estas conexiones entre los hechos puede ser a través de los conectivos manejados generalmente en el campo de la lingüística como son los vocablos y, o, porque, pero así como, aunque, sin embargo, además, pero, etc. en cuanto a la identidad de referentes, puede ser mediante el uso de pronombres artículos demostrativos, etc. Mientras que para la continuidad de circunstancias en tiempo y espacio está el uso de verbos y adverbios en concordancia.

En lo concerniente a la coherencia lineal, ya se ha mencionado que dentro de un texto de una secuencia o serie de proposiciones se conforma una macroestructura, de tal manera que "...un pasaje... es linealmente coherente también porque tiene una macro-estructura. en realidad, tal macro-estructura permite incluso frases subsiguientes que estén semánticamente no relacionadas si ambas están relacionadas con la misma macro-estructura" (Dijk;1993,222).

Como se verá posteriormente en el modelo cognitivo de la Gramática del texto la presencia de una macroestructura puede darse desde el inicio del texto y seguir desarrollándose a lo largo del párrafo, pues al mismo tiempo que predetermina la configuración de lo que el hablante va a expresar, aparece en cada fragmento del discurso. En otras palabras la macroestructura y la coherencia también cubren la función tema y el aspecto de la distribución de la información, lo cual permite el avance semántico del texto.

Pasemos entonces a la coherencia global; de la misma manera que existen diferentes niveles en las estructuras del texto, donde una "microestructura" es realmente una macroestructura de un nivel inferior, la coherencia lineal es de menor nivel que la coherencia global, pues esta última es el equivalente a la macroestructura global. Van Dijk(1989,55) lo expresa de la siguiente manera "La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. Mientras que las secuencias deben cumplir las condiciones de la coherencia lineal, los textos no solo han de cumplir estas condiciones, sino también las de la coherencia global". De esta manera se da una dependencia recíproca entre la coherencia local y la coherencia global.

La pregunta es cuándo se determinaría la existencia de una coherencia global, a lo cual respondemos que al ser posible aplicar las macroreglas a todas sus proposiciones y obtener una macroestructura global del texto. Ya que cada una de las partes del texto estaría aportando información sobre el tema en general, al mismo tiempo que estas partes estarían determinadas por el asunto que trata el texto; y que en este caso son los cuentos.

Por lo anterior se llega a la situación que la coherencia global de un cuento estaría dada si se da la relación entre las macroestructuras de cada componente de la narración.

2.4. Funciones del lenguaje

La entrada del niño en el mundo de la comunicación, se realiza a través de gestos, acciones y otros modos similares de expresión. Los adultos que le rodean van enseñándole a adquirir las formas del lenguaje oral. En su interacción con el mundo social, el niño va estructurando progresivamente esa peculiar forma de comunicarse a través de la palabra. En la medida que le ayudemos a comprender y captar ese sistema de códigos, el niño sabrá expresar sus ideas, irá sintiéndose seguro al preguntar, responder, dialogar, discutir, etc. De igual forma irá descubriendo las posibilidades de decir las cosas, por lo que con un mayor dominio de la expresión oral podrá disponer de mayores recursos que le permitirán favorecer su autonomía y enriquecer su independencia, mejorará su capacidad de relacionarse con los demás y tendrá mayores condiciones para asimilar el mundo que le rodea.

La utilización de cuentos y narraciones, son una de las actividades que el niño realiza en forma continua, desde edades muy tempranas, no solamente como una curiosidad e interés, sino que a través de ellos amplía su conocimiento social y van estableciendo modelos de identificación, de igual forma experimentan formas nuevas de organizar los acontecimientos y de avanzar en sus intercambios comunicativos.

2.4.1. El relato oral como una forma de discurso

Como en otro momento se comentó el considerar el estudio del lenguaje como algo escindido del contexto de la comunicación es fragmentar su realidad, su naturaleza humana. El lenguaje en sus dos principales formas de expresión oral y escrita conforman casi la totalidad de la comunicación entre las personas, en esta ocasión nos ocuparemos de los relatos orales y dentro de éstos de los cuentos que cuentan los niños; por tanto es necesario que revisemos brevemente como es que los niños hacen uso de esta herramienta para comunicarse.

Cabe señalar que uno de los géneros del relato oral son las narraciones, que a su vez incluyen a los cuentos, novelas, leyendas, etc.; por lo cual el tipo de discurso que ahora nos ocupa es el cuento. Y éste se constituye en un texto.

Gordon Welly (1988) menciona que narrar una historia, expresarla en palabras lleva consigo forzosamente la organización de elementos al agrupar informaciones e imágenes en torno a un tema; en los niños de dos años ésto se cumple, aunque en un principio requiera de mucha ayuda del adulto, pues si se desea que el impulso inicial de enlazar sucesos conforme a una estructura narrativa se llegue a realizar, el adulto deberá realizar una labor de interpretación y de interlocutor que pregunta y contribuye a esclarecer el discurso del niño.

A los cuatro o cinco años, los niños a menudo son capaces de llevar a cabo una narración por sí mismos, la relación causal aparece con frecuencia implícita en el uso de "y" y "entonces". A través de narrar cuentos o escucharlos, los niños empiezan a descubrir la potencialidad del lenguaje, su poder para crear mundos imaginarios o posibles por medio de palabras e induce a reflexionar en torno a sus propias experiencias, por lo que construir historias es uno de los medios fundamentales para elaborar significaciones y por tanto es una actividad que en todos los aspectos induce el aprendizaje.

En el campo de la lingüística y de la antropología, los estudios sobre las historias han tenido una trayectoria en el transcurso del tiempo. De los trabajos que se pueden destacar tenemos las obra de los formalistas rusos (Propp), la escuela estructuralista francesa y su análisis de la narrativa con Barthes y Bremond; el estudio antropológico americano de Colby (1973), el trabajo de George Lakoff y finalmente los intentos de la construcción de la gramática del texto.

En todos estos estudios se manifiesta en forma importante la existencia de una estructura estable que organiza la información transmitida por la historia y que proporciona una conexión lógica a las distintas partes de la narración, aunque los contenidos semánticos de estas historias sean diferentes.

Existen dos áreas de trabajo diferenciadas entre las investigaciones actuales sobre las historias, éstas se refieren a la línea de trabajo de la inteligencia artificial (IA) por un lado, y por el otro la que se refiere a la psicología cognitiva.

Dentro de los primeros trabajos de la inteligencia artificial fue el de Charniak (1972), quien mencionó que el niño tiene que utilizar una gran cantidad de conocimientos del mundo para entender una historia sencilla. En años posteriores en forma más sistemática se abordó cómo las personas organizan su conocimiento de la realidad. Por lo que Minsky en 1975 introdujo el término marco; Schank en 1975 introdujo el término de guión; Abelson en 1977 manejó conceptos como metas, planes, temas, etc.

Desde esta perspectiva, los cuentos e historias y su representación en la memoria son considerados como consecuencias de acciones o sucesos para cuya comprensión es imprescindible hacer uso del conocimiento de las acciones humanas (Marchesi 1983;28). En la línea de la psicología cognitiva, Kintsch y Van Dijk (1978) abordaron la comprensión del discurso y de los textos narrativos resaltando la importancia de las estructuras semánticas o las macroestructuras.

Dentro de los esquemas y gramáticas de los cuentos e historias, el concepto de esquema de la historia, se refiere al conjunto de expectativas sobre el tipo de categorías que se encuentran en las narraciones y sobre las formas en que se conectan unas con otras. Este esquema permite al oyente separar los distintos componentes de la narración, ya que se especifican las relaciones temporales y causales que se establecen en las distintas partes de la historia. De esta forma el sujeto es capaz de darse cuenta cuando una historia se aparta de su orden lógico o cuando alguna de sus partes que la integran falta.

La gramática de la narración trata de identificar este tipo de categorías básicas presentes en la narración.

La elaboración de las primeras gramáticas de las historias se dan con Rumelhart, Mendeler y Johnson, Thorndyke, Stein y Glenn. Estas se centraron básicamente en los aspectos lingüísticos de las narraciones y se refirieron a cuentos muy cortos y concretos. Rumelhart (1975) elaboró la primera gramática de carácter general y establece:

- El material de un cuento o narración tiene un determinado tipo de estructura interna.
- Las narraciones pueden ser descritas en términos de una red jerárquica de categorías y relaciones lógicas que se dan dentro de estas categorías.
- Esta red se corresponde en cierta manera con la forma en que los sujetos organizan la información (Marchesi A. 1983;29).

La gramática de Rumelhart, consiste en un conjunto de reglas sintácticas que producen la estructura constituyente de las historias, además de establecer un conjunto de reglas de interpretación semántica, relacionadas, ambas determinan la representación de la historia.

La unidad básica de análisis en esta gramática es el nodo informativo o categoría. Cada categoría tiene una función particular dentro de la estructura de la historia. Las categorías básicas que establece son: la introducción, el episodio, el suceso, la reacción, la respuesta interna, la respuesta abierta, la ejecución, la aplicación, la preacción y la consecuencia.

Existieron modificaciones, especificaciones o aumentos de modelos de Rumelhart, por diversos autores, por ejemplo Mandler y Johnson (1977) definieron más específicamente cada categoría propuesta y sus posibles relaciones, además establecieron reglas transformacionales que especifican los cambios permisibles en la estructura de las historias que puedan seguir siendo consideradas historias correctamente constituidas. Es decir que por medio de la gramática se pueda distinguir las historias bien formadas o mal formadas.

Stein y Glenn, plantearon de igual forma las categorías como unidad de análisis, pero estas fueron modificadas principalmente en la definición de su contenido, hubo otras categorías que se suprimieron o añadieron. Las categorías que estos autores manejaron fueron: introducción, que da paso a un episodio el cual consiste en un suceso inicial más una respuesta, esta respuesta consiste en una respuesta interna por una parte y la secuencia del plan por otra; este plan consta de un plan interno y su aplicación. Esta aplicación da lugar a la ejecución y a la solución de la situación conflictiva o sea, la resolución, dentro de esta solución se contempla la consecuencia directa y la reacción, esta última es la categoría final de la estructura del episodio, la reacción puede ser respuestas afectivas, conocimiento o acciones. Para que una historia determinada esté formada por un episodio no es necesario que contenga todas estas categorías, pero sí por lo menos tres tipos de información: indicar el motivo del protagonista, ya sea mediante el plan interno o la ejecución y expresar algún tipo de solución por medio de la categoría consecuencia.

Un cuento puede estar constituido por varios episodios que se relacionan por una cadena lógica, este tipo de relaciones se pueden resumir en "y" "entonces" y "causa". La relación "y" indica que los dos episodio suceden simultáneamente. La relación "entonces" es una sucesión temporal en la que el primer episodio puede indicar los prerrequisitos del segundo, pero no es causa directa. La relación "causa" es donde un episodio viene determinado por otro.

Este tipo de gramáticas, presentan limitaciones dado que no contemplan cambios evolutivos como la edad, en la utilización de los esquemas, por lo que han sido bastante criticados por otras posiciones.

Otra importante línea de trabajo sobre los esquemas de las historias, se desarrolla a partir de las investigaciones realizadas sobre la estructura semántica del discurso y sobre la comprensión y coherencia del texto formulado por Kintsch y Van Dijk (1978). En estas investigaciones se plantea que la historia sería uno de los ejemplos característicos de un discurso estructurado. El modelo se basa en los planteamientos sobre la comprensión del texto estableciendo los dos niveles principales: la macroestructura y la microestructura.

Kintsch menciona que el conocimiento que las personas tienen acerca de cómo están construidas las historias, constituye el "esquema de la historia", por lo tanto se asume que la comprensión del texto está siempre controlada por un esquema.

Kintsch et. al. (1977) han resumido las principales expectativas que normalmente se posee en nuestra cultura sobre cómo las historias están organizadas, y que son las siguientes:

- La historia debe tener un protagonista principal: el héroe.
- Los acontecimientos de la historia deben estar relacionados temporal y causalmente.
- La historia consiste en una secuencia de episodio, cada uno está formado por tres categorías; exposición, complicación y resolución.
- La exposición proporciona un marco estable para relacionar las proposiciones del episodio. La complicación introduce una nueva situación sorpresiva e interesante. La resolución es una consecuencia directa de la complicación.

Siguiendo la línea de la psicología cognitiva, tenemos que Van Dijk da planteamientos interesantes con respecto a las estructuras narrativas y dice: que los textos narrativos son formas básicas importantes de la comunicación textual. "Con textos narrativos se hace referencia en primer lugar las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó, ésta es una narración natural" (Van Dijk, 1983;154).

El autor distingue la narración natural, la narración que apuntan a otro tipo de contextos como los chistes mitos, cuentos populares, leyendas, etc. y las narraciones complejas las que clasifica dentro de lo literario.

La característica fundamental de texto narrativo, es que este texto se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan subordinadas. Por lo que un texto narrativo se diferencia sistemáticamente de, por ejemplo un catálogo. Esta característica semántica de un texto narrativo se junta con otra de orden pragmática; por regla general un hablante solo explicará unos sucesos o acciones que cierta manera sean interesantes. Esto es, "Un texto narrativo debe poseer como referentes mínimamente un suceso o una acción que cumpla con el criterio del interés" (Van Dijk 1983;154).

De acuerdo a este autor hay categorías superestructurales narrativas que constituyen la parte más importante de un texto narrativo y son: complicación, que se expresa en una secuencia de acciones; puede ser un suceso en el que no intervienen personas, por lo que a lo largo del texto se van implicando algunas personas en su reacción a este suceso; a esta reacción se le denomina resolución, que puede ser positiva o negativa. Estas dos categorías son el núcleo del texto narrativo, señalándolas juntas es un suceso, que tiene lugar en una situación o lugar determinado, a una hora determinada y en circunstancias determinadas; el marco es la parte que especifica estas circunstancias. El marco y el suceso conforman el episodio, pueden darse uno o más episodios, esta serie de episodios se le denomina trama del texto narrativo. Algunos narradores no solo describen o reproducen los sucesos sino que dan su opinión o valoración (por ejemplo asustados, estaban felices, etc.), pero esta valoración no está implicada en la trama; a esta categoría se le llama evaluación. Junto con la trama y la evaluación forman la verdadera historia.

Muchos textos poseen un anuncio y un epílogo, que es más bien pragmático que semántico por lo que se refiere a las acciones actuales y futuras del hablante-narrador y/o del oyente, es decir se extrae lección o conclusión.

De acuerdo al tipo de narración que se de, es el tipo de categorías introducidas, que lleven implícito que las estructuras semánticas del texto tengan limitaciones específicas.

2.4.2. Funciones y usos del lenguaje

En el desarrollo del lenguaje, el niño aprende dos cosas a la vez: aprende el propio lenguaje estructurándolo en función a su sintaxis y sus reglas gramaticales, pero también aprende a usarlo; es decir a manejarlo dentro de determinados contextos e interacciones comunicativas.

Desde la aparición de la primera palabra, el niño tiene la necesidad de usar el lenguaje como medio de comunicación y como instrumento de desarrollo cognoscitivo. Con-relación a éstos Van Dijk dice "Las emisiones se usan en contextos de comunicación e interacciones sociales y tienen por consiguiente funciones específicas en tales contextos" (Van Dijk, 1989,).

El tema de las funciones y usos del lenguaje ha sido abordado desde diferentes perspectivas científicas; desde la antigua Grecia se han manifestado posiciones interesantes sobre el problema, hasta la época moderna en la cual se han establecido diversas categorizaciones.

Dentro de la lingüística, los filósofos han planteado clasificaciones como la de Karl Bühler en 1933 quien distingue tres funciones: la emocional o expresiva en donde el hablante manifiesta su estado psíquico; la apelativa o de llamado, por medio de ella se actúa sobre el oyente para dirigir o atraer su atención; y, la representativa, por ella el lenguaje puede transmitir su contenido. Los precursores inmediatos de esta clasificación son: Balzano, Husserl, Martinak y Meining; quienes distinguen principalmente dos funciones: la expresiva y la de significación.

Para Dempe, otro gran filósofo alemán que ha ocupado un espacio importante en los temas lingüísticos, la función representativa es la única que existe, las otras dos señaladas anteriormente son solo momentos del lenguaje humano.

Janet y luego Ombredano en 1939 y 1944 respectivamente, describen una jerarquía de los niveles funcionales del lenguaje. Describen las utilidades afectivas como el grito, la exclamación, etc., las utilidades lúdicas como el juego de asonancia, las utilidades prácticas como orden y defensa, las representativas como la descripción y la información, y por último, las dialécticas como la argumentación y razonamiento.

Al describir el lenguaje en su perspectiva del condicionamiento operante, Skinner insiste sobre el carácter interpersonal de esta conducta, la conducta verbal es reforzada por la intervención de otra persona (el destinatario del mensaje); algunas conductas verbales son seguidas por consecuencias específicas que las refuerzan, son los "mands" pedidos, órdenes, etc.. Este autor también distingue los casos en los que la respuesta es controlada por un estímulo verbal (conducta de eco), por un estímulo objeto externo (tacto) o por un auditorio.

Otra de las categorizaciones de las funciones del lenguaje que ha sido planteada es la de Jakobson (1960) y la cual está basada en los procesos de comunicación: emisor, receptor, canal, código, mensaje y referente.

Jakobson habla entonces de las siguientes funciones: La función expresiva o emocional, la cual se refiere a que el mensaje puede estar centrado en el emisor; la función conativa es cuando el mensaje está centrado en el destinatario o de acción sobre el otro; la función fática es cuando se conserva la comunicación, por ejemplo cuando se dice "hola" o cuando se entona una canción se asegura a otra persona que uno está ahí. La función metalingüística es cuando se habla sobre el código mismo, por ejemplo, cuando se da una definición; la función poética cuando el objeto de la atención es la estructura del mensaje mismo; por último menciona la función referencial cuando el análisis del discurso se efectúa en función de lo que se tiene que decir.

Otra de las propuestas reconocidas en relación a las funciones del lenguaje es la de Halliday, mencionado ya en capítulos anteriores. Este autor, con base en el estudio de la adquisición del lenguaje de su propio hijo, propone una sucesión de funciones del lenguaje, que supone como universales de la cultura humana y que aparecen en este orden: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa, pragmática, matética, informativa, interpersonal, textual, ideacional.

Luego las agrupa en tres fases:

Fase I (antes del año y medio)

Instrumental, el uso del lenguaje como medio para ordenar que las cosas se hagan para la satisfacción de necesidades personales ("yo quiero").

Regulatoria, el lenguaje se usa para ejercer control sobre la conducta de los demás ("hazlo como te digo").

Interaccional, el lenguaje usado para interactuar con otros o sus intentos para llevarse bien con los demás ("yo y él").

Personal, permite al niño expresar su propia individualidad ("no me gusta").

Heurística, el lenguaje usado para explorar y comprender el ambiente o para aprender nueva información ("dime por qué").

Imaginativa, el lenguaje utilizado para crear situaciones fantásticas o imaginativas ("jugamos a").

Fase II (a los dos años)

Pragmática, lenguaje usado para actuar sobre la realidad (el lenguaje del hacer)

Matemática, el lenguaje usado para aprender del mundo o reflexionar sobre él (el lenguaje del aprendizaje).

Informativa, el lenguaje usado para expresar contenido haciendo referencia a objetos o eventos en el mundo que rodea al niño.

Fase III (de los tres años en adelante)

Interpersonal, el lenguaje usado para relacionarse con otras personas o discutir relaciones.

Textual, el lenguaje usado para relacionar la forma al contenido de enunciados precedentes y siguientes.

Ideacional, el lenguaje usado para expresar pensamientos o experiencias a un receptor (o interlocutor).

Vila en 1984 para categorizar las producciones comunicativas del primer lenguaje infantil utiliza la propuesta de Mc Shane (1980), Vila destaca que al comienzo las producciones por parte del niño son de uso y es el adulto quien las interpreta en forma de función, dice que lentamente el niño irá asociando esta función del adulto a su uso personal. Esta propuesta consiste en las siguientes categorías:

Categoría de regulación

- Atención; procedimiento que intenta dirigir la atención de otra persona hacia un objeto acción o acontecimiento.

- Requerimiento; procedimiento que solicita que otra persona haga o consiga algo para el niño o bien pedir permiso al adulto para hacer cosas.

- Vocativo; producción para llamar a otra persona, ya sea para localizarla o para exigir su presencia. En este caso se solicita la presencia de la persona no su ayuda.

Categoría de información

- Designación; producción que hace referencia a una persona o un objeto con la única finalidad de nombrarla.

- Descripción; producción o procedimiento que informa sobre un objeto o acción o acontecimiento en lugar de nombrarlo.

- Informativa; producción que informa más allá del ahora y el aquí.

Categoría de expresión

- Realización; procedimiento que describe una acción que el niño realiza o acaba de realizar.

- Determinación. procedimiento que expresa las intenciones del niño de realizar una acción inmediatamente.

- Rechazo; procedimiento que utiliza el niño para rechazar u oponerse a los deseos del adulto.

- Protesta; procedimientos exagerados para manifestar malestar.

- Aceptación; procedimiento para aceptar o conformarse a los deseos del adulto.

Categoría de diálogo

- Imitación; el niño se limita a repetir la producción del adulto sin intento de informar.
- Respuesta; producción que sigue a la pragmática de un adulto que no es repetición con la misma intención.
- Pregunta; producción que exige información de otra persona.
- Continuación; el niño utiliza un procedimiento vocálico para mantener la conversación, independientemente del significado.

Categoría variada

- Incluye aquellos términos que no pueden ser clasificados en las categorías anteriores, principalmente las fórmulas sociales.

Desde el punto de vista de la Gramática del Texto, se plantea que es importante considerar las características pragmáticas del texto, es decir, además de que la emisión tenga una estructura textual, debe existir también una función comunicativa, ya que dicha emisión se usa en distintos contextos de comunicación por lo que entonces se tienen varias funciones específicas.

Para abordar dichas funciones, es necesario realizarlo desde la perspectiva de la Pragmática, ya que si la sintaxis organiza la forma, la semántica el significado y la referencia de esas oraciones y textos; la pragmática analiza la función (o fuerza) ilocutiva como actos del habla. La pragmática se define como "la ciencia que se dedica al análisis de los actos del habla y más en general al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación." (Van Dijk, 1989, 79)

Una de las características específicas de las emisiones, es que cuando éstas se usan, se realizan acciones, la clase específica de acción que se realiza cuando se produce la emisión se llama acto del habla.

La pragmática clasifica los actos del lenguaje como:

Actos de emisión; con esta expresión se designa simplemente emisión articulada de una palabra, frase u oración. En cuanto a tal no es un acto comunicativo por sí mismo.

Actos ilocutivos; nombre de aquellos actos del lenguaje en los cuales está presente la intención comunicativa, se emite ante un interlocutor por lo menos y se ejecuta mediante un acto de emisión, por ejemplo: prometer, preguntar, sugerir, solicitar, informar, decir, proponer, asegurar, afirmar, requerir, desear, etc..

Actos perlocutivos; estos actos del lenguaje se realizan al ejecutar otros actos del lenguaje, todos ellos con la intención de producir efectos sociales contiguos en el interlocutor, por ejemplo intimidar, impresionar, comprometer, decepcionar, irritar, imponer, confundir, engañar, persuadir, convencer, etc..

Para que estos tipos del habla sean adecuados tienen que cumplir ciertas condiciones, una de ellas y la más general es la satisfacción. Es decir, la intención y el propósito de una emisión por parte del hablante, concuerda con la consecuencia y resultado que tiene el oyente de esa emisión; es decir, que

el hablante logre su fin.

También se plantea que el acto del habla debe evaluarse con respecto a un contexto pragmático definiendo este contexto como "un conjunto de datos a base del cual se pueden determinar si los actos del habla son o no son adecuados" (Dijk; 1989,59). Esto es, las condiciones contextuales para cada acto se constituyen en una plataforma que permite convalidar la adecuación o inadecuación de las emisiones realizadas. Por ejemplo, puede ser que el hablante quiera saber algo y supone que el oyente lo sabe. En cambio en las peticiones y mandatos, las condiciones se formulan en términos de lo que el hablante quiere que el oyente haga, o bien, en las felicitaciones o en las acusaciones el hablante expresa su evaluación de la acción del oyente.

Teun A. Van Dijk, manifiesta que al hablar del uso de una lengua o de que las emisiones se usan como actos del habla, es necesario abordar la función pragmática del discurso, entendiendo que las oraciones y los actos del habla no ocurren aisladamente; es más frecuente que se realicen secuencias de actos del habla.

Esto da pauta a que se establezcan algunas relaciones funcionales entre las secuencias de los actos del habla. Dichas relaciones funcionales son:

La función estratégica e interaccional, en donde se establecen relaciones de corrección, de certificación y de especificación, donde el hablante puede después de su acto del habla, decidir de repente que no todas las condiciones contextuales fueron satisfechas, en este caso corregirá su acto del habla o lo suspenderá para establecer la información suficiente necesaria para la realización adecuada del acto del habla.

La función preparatoria en donde las relaciones que se establecen son del tipo de condición o motivos, es decir, el hablante especifica por qué una acción debe o no debe hacerse o por qué algún evento debe importarle al oyente.

Van Dijk también agrega que para expresar las relaciones funcionales entre actos se usan los conectivos, así tenemos que el vocablo "pero" señala una relación de protesta, que "o" es usado en una relación de corrección o certificación, "así" se usa para introducir conclusiones, "sin embargo" marca posición y contraste.

3. LENGUAJE Y PENSAMIENTO EN LA GRAMÁTICA DEL TEXTO

La finalidad de este capítulo es presentar de una manera sencilla los elementos que la Gramática del texto plantea como supuestos de la relación existente entre el lenguaje y los procesos psicológicos llevados a cabo tanto en la producción como en la comprensión del lenguaje.

Lenguaje y pensamiento son aspectos concomitantes, pero independientes e igualmente complejos en el momento de ser estudiados, situación que se complica aún más cuando se trata de examinar los lazos que hay entre éstos; por ello es necesario presentar en este apartado como la teoría que sustenta esta tesis aborda tales incidencias.

Hasta este momento es posible ver como los estudiosos de la psicolingüística en las últimas décadas han realizado avances sobre la interpretación, comprensión y producción de textos. Sin embargo pocos son los que han abordado el planteamiento de modelos que expliquen los procesos cognitivos que el sujeto utiliza tanto en la producción como en la comprensión de textos.

Una de las autoras que han tomado en cuenta el modelo propuesto por Dijk en sus investigaciones en México es Rojas-Drummond, S. (1988) quien realiza una investigación con niños de preescolar y primaria, sobre el origen y desarrollo de operaciones y habilidades implicadas en la abstracción lingüística del discurso; encontrando que existe un patrón de desarrollo en las capacidades de abstracción y uso de información lingüística proveniente del discurso conectado a lo largo de la niñez, de igual forma plantea la existencia de un desarrollo paralelo entre algunos de los procesos cognitivos y psicolingüísticos durante la infancia.

En el caso de la gramática del texto, Van Dijk propone un modelo que permite dilucidar como se da esta vinculación, haciendo una importante aportación científica al estudio de la lengua; pues al explicar como se da la elaboración de la información lingüística es posible desprender cuales son los procesos cognitivo-lingüísticos utilizados tanto en el momento de la producción (hablar o escribir), como en el momento de la comprensión (escuchar o leer) cualquier discurso. "La elaboración del texto se refiere no sólo a la comprensión, a la conservación y al recuerdo de los textos, sino también a otros procesos cognitivos, como por ejemplo al establecimiento de lazos entre las informaciones de un texto y los conocimientos/informaciones que ya poseemos, par aumentar o corregir nuestro saber" Dijk, T.A.V. (1978;177).

3.1. Elaboración y transformaciones semánticas

Existen cuatro principios fundamentales en la elaboración informativa: la segmentación, la categorización, la combinación y la interpretación.

El principio de segmentación parte de la capacidad del individuo para aislar fragmentos fonéticos dentro del continuo de la lengua; de tal manera que puede conformar o segmentar el discurso en unidades específicas como son las letras, los fonemas, las palabras. Esto es, en la siguiente cadena fonética es posible distinguir unidades discretas, tanto a nivel auditivo como visual.

enelparquelecompróungloboelpapáalahija

en el parque / le compró un globo el papá / a la hija

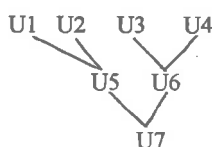
El principio de la categorización consiste en una interpretación cognitiva sobre los fonemas y las palabras, es decir, se hace una abstracción sobre cierta conformación de los sonidos ya que corresponden a las palabras conocidas; al mismo tiempo que se realiza una categorización sintáctica. De tal manera que el sonido a se distingue del sonido m, a partir del conocimiento abstracto de las formas /a/ y /m/ que ya se tiene, independientemente que hayan sido pronunciados en diferente tono o intensidad. Simultáneamente se realiza el reconocimiento del grupo de fonemas y lo conformamos como una palabra, por ejemplo:

/g/ /l/ /o/ /b/ /o/

globo sustantivo

El principio de combinación posibilita la aplicación de reglas gramaticales conocidas y plausibles entre las unidades para dar origen a una unidad mayor, por ejemplo:

la mamá estaba sentada



La combinación funciona tanto con el hablante/escritor como con el oyente/lector, pues el primero al producir un texto aplica sus conocimientos sobre la gramática de la lengua para estructurar un enunciado y el segundo también aplica este conocimiento al escuchar.

El cuarto, el de la interpretación, asigna un significado conocido (convencional) tanto a las palabras como a las relaciones entre estas unidades, que pueden ser palabras, oraciones o partes de oraciones. Este principio actúa al mismo tiempo sobre la comprensión de la palabra y de la oración.

Esto es, el ser humano lleva a cabo una traducción del pensamiento que desea expresar, extrayendo de su acervo lingüístico los significados necesarios y las palabras pertinentes para acoplarlos de acuerdo a ciertas reglas gramaticales que le permitan estructurar desde un enunciado hasta un texto completo.

En este principio de interpretación la categorización y la combinación tienen una interrelación puesto que pueden surgir infinitas asociaciones y por lo tanto, de interpretaciones, pero el hablante escoge y asigna un significado particular, convencional y arbitrario de tal manera que pueda lograr construir un texto que exprese exactamente lo que desea.

Para ello, también es necesario realizar esta designación convencional de significados a las relaciones entre los fragmentos, puesto que dan pauta a la existencia de la coherencia tanto local como global de un texto.

Como ya se expuso la elaboración de información parte sobre todo de una serie de asignación de significados como resultante de algunas operaciones mentales, que en este caso son la segmentación, la categorización y la combinación; que redundan en una interpretación tanto de las unidades como de las relaciones entre éstas. Ahora bien, estas operaciones cognitivo-lingüísticas actúan en distintos niveles al mismo tiempo y sin una ordenación específica.

Es necesario señalar que lo que hasta aquí se ha comentado, sobre lo que sucede en la mente del hablante, parte de un hecho importante; que es el conocimiento que posee el hablante del lenguaje, en otras palabras se parte del conocimiento de: un vocabulario con su característica de convencionalidad propia de la lengua, unas reglas gramaticales y sintácticas, un manejo de los significados y las posibilidades de combinación e interpretación.

A esto Van Dijk (1978;180) agrega "Lo característico de la elaboración cognitiva de la información es, sin embargo; que fuera de estos conocimientos de las reglas de validez general hay también estrategias para una aplicación eficaz de las reglas". Es decir la elaboración lingüística de información no sólo se cubre con el uso adecuado del conocimiento de la lengua de la lengua y de sus reglas, también implica el uso de algunas estrategias, por ejemplo, la tendencia generalizada de la construcción de un enunciado con el sujeto, verbo y complemento. Y, por lo tanto el sujeto anuncia el tema o tópico de la oración.

Dentro de los aspectos que plantea la Gramática del texto en la vinculación entre lenguaje y pensamiento, está el funcionamiento de la memoria semántica en la comprensión del texto, para ello Van Dijk (1978; 204) propone cuatro hipótesis básicas:"La primera.... consiste en que, en principio todas las proposiciones de un texto, tal y como han sido comprendidas por la SSTM, pasan a LTM." Es decir, el oyente o el lector ingresa la información como fue interpretada durante su recepción por la memoria a corto plazo y una vez organizada pasa a la memoria de largo plazo, de acuerdo a las macroestructuras que se fueron formando. Esto explica en cierta medida la transformación en el momento que las proposiciones más sencillas son transformadas por omisión, generalización y sustitución; de tal manera que no toda la información es almacenada textualmente.

La segunda hipótesis dice:"el almacenamiento de información en la LTM es una función de la estructura asignada a esta información en la SSTM. Esto implica que la estructura de la información textual es construida en la memoria semántica durante la comprensión del texto." (Idem.;205). De esta manera la estructura textual de la memoria adopta la forma de una macroestructura integrada por proposiciones relacionadas, mediante conexiones y relaciones de coherencia entre sí, organizadas en distintos niveles; lo cual permite delimitar la totalidad del texto, al dar un orden y una jerarquía a las macroproposiciones.

La tercera hipótesis establece lo siguiente:"la recuperación, o bien la accesibilidad o la posibilidad de reconstruir una información textual en la memoria, es una función de la estructura informativa en la memoria. una proposición se reencuentra tanto más fácilmente en la memoria a cuanto mayor sea su valor estructural." (Idem.;207). Es decir, entre las estructuras conformadas por las proposiciones guardadas la facilidad de recuperabilidad es mayor por la cantidad de conexiones y relaciones establecidas con otras

proposiciones. De tal manera que una macroproposición tiene un valor estructural elevado por el número de conexiones que establece con otras proposiciones. Cabe señalar que las proposiciones de menor valor son procesadas y sintetizadas durante la comprensión del texto por el aplicación de las macroreglas anteriormente explicadas.

Ahora bien es conveniente recordar que todos estos procesos son mediatizados por los factores que constituyen la postura cognitiva del hablante, como; las características propias (intereses, objetivos, formas de pensar, etc) y de los conocimientos que tenga sobre el contenido del texto. Estos conocimientos forman el marco o frame, que también ya se describió anteriormente, y, en la medida que son utilizados con frecuencia permiten la elaboración, extracción y reelaboración de información con mayor facilidad y rapidez.

Aún cuando Van Dijk no ahonda más en cuanto a los factores de la postura cognitiva y del hablante, señala como importantes, cuatro situaciones cognitivas y afectivas que incrementan o disminuyen la relevancia del valor estructural: la afectiva cuyos factores son el interés y la intensidad, la social con sus factores de normas y valores y la racionalización, la funcional con el factor tarea y objetivo, por último el detalle sorprendente con el factor imprevisión.

El interés se caracteriza por ser general o permanente o específico, por ejemplo el interés que sobre cierto tema tenga un hablante y por lo tanto la interpretación del texto será mejor comprendido, pues establecerá mayor número de conexiones con proposiciones anteriores, haciendo que esta nueva macroestructura adquiera un valor estructural elevado.

La intensidad está referida a la carga afectiva involucrada en la recepción de ese texto, pues adquiere una relevancia personal que se traduce también en valor estructural. Además que influye en la concentración empleada al leer o escuchar un texto específico.

Los valores y las normas también son factores que influyen pues hacen que la interpretación de un texto, una noticia, una película, un artículo sean mejor almacenadas si están de acuerdo con el propio sistema de valores y normas; de no ser así hay gran factibilidad de ser eliminadas desde el momento de la comprensión.

La racionalización se constituye más bien en una estrategia usada por el hablante en la comprensión del texto, pues si no cuenta con conocimientos sobre el tema que faciliten su interpretación se procuran adaptar los marcos con que cuenta y sus expectativas para ir organizando jerárquicamente y tratar de dar una macroestructura al texto objeto de estudio.

La tarea y su objetivo influye por el hecho de marcar previamente una ruta sobre el qué y cómo debe extraerse la información de un texto, pues como sabemos hay diferentes formas en las que podemos leer y escuchar cualquier texto, por ejemplo; poner atención en la extracción de las ideas principales de un texto, o bien detectar la postura ideológica del autor, entender el sentido metafórico de una fábula, captar la belleza del lenguaje de una narración, recopilar información para una tesis, etc. De esta manera la tarea y el objetivo están determinando la forma en que se interprete un texto por el hablante; ya que establecen una actitud esquemática de selección semántica sobre el contenido, que con lleva a realizar un trabajo adicional de categorización para ir elaborando un esquema semántico de acuerdo al objetivo que se pretende alcanzar.

Por último está la situación del detalle sorprendente, que implica un factor de impresividad, pues a pesar de ser proposiciones que no tienen conexión ni relevancia aparente con el texto ni con el contexto, pues es información secundaria, pero que son almacenadas por el hablante.

La cuarta hipótesis que hace Van Dijk sobre las estructuras y transformaciones semánticas establece lo siguiente: "el hablante aplica una serie de transformaciones semánticas durante el proceso de elaboración del texto. No se trata aquí de operaciones formales (gramaticales, ni mucho menos sintácticas), sino de operaciones cognitivas en la estructura conceptual de la memoria (SSTM o LTM), aún cuando ambos tipos de operación se parezcan en la forma." (Ibid;212). Cabe aclarar que probablemente algunas operaciones sólo se den en la etapa del input, otras sólo se llevarán a cabo en la etapa del output y algunas se realizarán durante ambas etapas; es decir que pueden actuar estas operaciones de transformación semántica durante la comprensión en la memoria a corto plazo o bien durante la producción y recuperación de textos en la memoria a largo plazo.

Las transformaciones semánticas de la elaboración del texto son las siguientes: "I. **Omitir.** De una serie de proposiciones pueden omitirse una o varias proposiciones, y también pueden faltar partes de proposiciones (o hechos). (En determinadas circunstancias, si se aplica durante la comprensión, esta operación es a la vez una macro-operación)." (Ibid;212). Esto es porque los marcos o frame dan la posibilidad de eliminar informaciones que no afectan la macroestructura del texto y por tanto pertenece a los detalles o son hechos que pueden darse por sentado se llevaron a cabo. La presente situación puede inferirse cuando el niño al contar su relato, omite detalles que da por sentado el que escucha los infiere, por ejemplo:

"... entonces Pinocho le prendió con un cerillo

porque estaba allí ¿no? (sic).

"II **Adjuntar.** Se añaden una o varias proposiciones en virtud de las condiciones siguientes:

(i) Las proposiciones se deducen de otras proposiciones del texto o de macroproposiciones.

(ii) Las proposiciones se deducen de un marco de conocimientos relevante.

(iii) Las proposiciones se forman según asociaciones, valoraciones, etc., conceptualmente relevantes." (Ibid.;212).

Este tipo de transformación semántica permite que en la elaboración se vayan estableciendo conexiones y relaciones de coherencia por las consecuencias lógicas derivadas de la enunciación de una proposición y que requiere una mayor explicitación; o bien son desprendidas de un marco de conocimientos importantes y es necesario dar relieve a cierta información del texto. Otra condición para la aplicación de la adjunción es cuando el tipo de ligazón entre las proposiciones tienen un carácter particular como en la disyunción, en las alternativas, comparación, etc..

"III **Permutación.** La permutación aparece frecuentemente como transformación: frente a la estructura lineal originaria del texto, se invierte o altera el orden de las proposiciones." (Ibid.;212). Sobre todo en el caso de la reconstrucción de textos, el hablante cambia el orden inicial de las proposiciones, claro está sin modificar el significado.

"IV **Sustituir**. Una o varias proposiciones pueden ser sustituidas por otra u otras." (Ibid.;212) puede señalarse el uso de proposiciones sinónimas.

"V **(Re-) Combinación**. Una forma especial de III y IV es la formación de nuevas proposiciones sobre la base de partes de proposiciones dadas." (Ibid.; 212).

Como puede observarse estas transformaciones semánticas que son consideradas como operaciones cognitivas de la estructura conceptual que intervienen en el almacenaje de la información, pueden ser utilizadas por el hablante de forma distinta; de tal manera que corresponda mejor a su lógica o que tenga mayor conveniencia con respecto al objetivo perseguido en su ejecución textual. Este fenómeno queda explicado desde el punto de vistas que es posible tener diferentes expresiones léxicas para un mismo significado subyacente.

Por otra parte estas transformaciones semánticas adquieren particular relevancia en el momento de la reconstrucción pues son indicadores de los niveles de comprensión alcanzados, y que es un punto a estudiar con mayor detalle en cuanto a su relevancia en el aprendizaje escolar.

3.2. Comprensión textual

La comprensión de estas estrategias se ven manifiestas con mayor claridad en las hipótesis que maneja el oyente, pues en el proceso de comprensión también se parte del conocimiento que tiene de la lengua y de las suposiciones desprendidas de la segmentación, categorización, combinación e interpretación que vaya realizando. Aunque estos supuestos se podrán ir modificando a lo largo de la subsecuente elaboración del enunciado y del texto en general. "Esta estrategia también significará que ya se puede comenzar con la categorización provisional, es decir, con la estructuración aún cuando el resto de la oración no se haya seguido elaborando; de esta manera se acelera la elaboración de la oración, con lo cual se favorece una comprensión más rápida" Dijk (1978;181).

Ahora veamos el papel de la memoria dentro de este modelo de elaboración cognitiva de la lengua. La comprensión de secuencias de oraciones implica un proceso orientado sobre todo en el aspecto semántico, es decir, un hablante registrará en su memoria informaciones del contenido de las oraciones y no de las formas de estructura de la oración (información morfológica, sintáctica, léxica o fonológica) Por ejemplo, si de a un sujeto una serie de proposiciones (oraciones) y después de un tiempo se solicita repita esta serie, el sujeto repetirá en forma parcial estas proposiciones básicamente a partir del contenido de ellas.

En la comprensión de las secuencias de oraciones, lo fundamental es que el hablante esté en condiciones de recibirlas, por ello las proposiciones deben ser asequibles durante un breve espacio de tiempo, esta información se almacena en lo que se llama "Memoria a corto plazo", ésta permite vincular oraciones consecutivas, estableciendo la estructuración de las informaciones, ya que es más fácil reproducir o retener informaciones con una cierta relación estructural semántica, que retener o reproducir pedazos de información, palabras u oraciones que nada tienen que ver entre sí.

Para la comprensión de las secuencias de oraciones se deben establecer relaciones que contribuyan a estructurar la información, estas relaciones son del tipo de conexión lógica y semántica, es decir, que las proposiciones no tienen que retenerse por separado, sino que forman una estructura como un

todo: condiciones/consecuencias posibles, probables y necesarias. Otro tipo de relaciones que se deben establecer son de coherencia y funcionales, ésto es, que una proposición sirva de componente, especificación, limitación, etc. de la información aportada por otra proposición, como por ejemplo:

el papá compró un pastel

tenía corazoncitos y velitas (sic)

En esta expresión, la segunda oración nos da una proposición que se puede interpretar como especificación de la información de la primera.

Van Dijk (1978;193) dice, "Para poder entender una oración o una serie de oraciones, el hablante deberá interrelacionar una serie de proposiciones, estas proposiciones son admitidas en la memoria semántica a corto plazo, de manera que se construyan simultáneamente en diferentes niveles distintos tipos de estructura (de contenido, referenciales, funcionales. de acuerdo con el marco), entre las proposiciones o sus elementos, la unidad informativa global en este nivel es un hecho, que consiste en una estructura de relaciones funcionales entre participantes en una circunstancia, un suceso o una acción determinados".

De acuerdo a lo anterior se observa que la comprensión de secuencias de oraciones de un texto implica un proceso cíclico, registramos una serie de proposiciones, las interrelacionamos, luego aceptamos una nueva serie de proposiciones y a ser posible las ligamos con la serie anterior. En otras palabras, este principio cíclico de la elaboración textual de las informaciones tiene como objetivo unir informaciones nuevas con las viejas; es decir, tanto informaciones conocidas como nuevas, además de establecer esta relación de unión, requieren de un tema, o sea una o varias macroproposiciones con las cuales se logre establecer ligazones de conexión y coherencia.

La comprensión del contenido global de un texto es un proceso paralelo a la comprensión tanto de las oraciones como de secuencias de oraciones. Esta comprensión global resulta importante no sólo para la organización de la información, sino también para la posibilidad de interpretaciones de las conexiones lineales y otras relaciones de coherencia entre las proposiciones de la base textual.

De todo ésto se deduce que las macroestructuras, los marcos y las expectativas tienen un papel esencial en el complejo proceso de la comprensión textual, ésto se demuestra al observar que en cuanto aparecen proposiciones que no se ajustan a las macroestructuras, o bien no aparecen en un marco, ni son componentes posibles, hipótesis o consecuencias de circunstancias ya conocidas que además son incompatibles con las expectativas ya construidas, se produce una alteración en el proceso de comprensión; el el texto se vuelve incomprensible, o bien se supone que se trata de una tontería o de algo muy poco habitual.

Cabe hacer la aclaración que debido al principio pragmático-comunicativo general, del cual se espera, que un texto sea una enunciación lingüística de una base textual correcta e interpretable y con la intención de serlo, el hablante procurará "buscar un significado" incluso una secuencias evidentemente inconexas o sin sentido. En otras palabras, intentará construir relaciones de coherencia indirecta que le hagan comprensible la secuencia.

3.3. Producción textual

La reproducción, reconstrucción y producción de textos son procesos distintos entre sí, pero que comparten los mismos principios generales; de tal manera que empezaremos por tratar de explicar el planteamiento hecho por Van Dijk. La producción de textos es un proceso inverso a la comprensión textual por lo cual se aplican operaciones cognitivas (reglas) diferentes como son: adjuntar, particularización y especificación. Sin embargo en este proceso también se hace uso de las macroestructuras, por lo consiguiente: en el momento en que un hablante elabora un texto hace una proposición general, es decir una macroproposición que rige toda la secuencia de proposiciones y establece la conexión necesaria para dar coherencia a su discurso. La forma global en que estructure su discurso corresponderá a cierta superestructura, ya sea un cuento, una nota periodística o un informe científico; un detalle que nos permite observar este fenómeno es la presencia de frases iniciales o finales en los textos característicos de los cuentos, tales como "había una vez...y...colorín colorado este cuento se ha acabado", frase que semánticamente no tienen un significado relevante en el texto, pero que son utilizadas para enmarcar que se trata de un tipo de historia o relato específico.

Además el hablante, con base a sus conocimientos, intereses, deseos e intenciones, al producir un texto utiliza una macroestructura, la cual le permite planificar y organizar su ejecución lingüística oral o escrita. Frecuentemente encontramos la presentación de esta macroestructura, cuando el hablante anuncia el tema de su discurso, por ejemplo "Te voy a contar el cuento de Pinocho", ante lo cual el oyente despliega una serie de expectativas e hipótesis alrededor de esta posible macroestructura; independientemente que el hablante entonces empieza a construir su discurso a partir de éste, por lo tanto "...las macroestructuras y las superestructuras forman planes cognitivos imprescindibles para la estructura de las intenciones de significado y finalidad en la ejecución de tareas complejas." (Ibid.;222).

Como ya se dijo, la producción de textos es la contrapartida a la comprensión, veamos en que consisten las macrorreglas inversas, cuya función es proporcionar más detalles, ampliar la información y hacer especificaciones de acuerdo a la tarea perseguida en el texto.

La primera macrorregla es "I Adjuntar". Es la inversión de la macrorregla Omitir. En este caso se añaden proposiciones de detalles que no representan proposiciones relevantes en el texto. Estos detalles pueden reconstruirse según características plausibles y posibles de cosas, personas y sucesos." (Ibid.;217). En este caso el hablante añade proposiciones que representan información sobre hechos o personajes, que podrían ser omitidas, pero como en este caso la intención es comunicar ampliamente sobre un evento estas proposiciones tienen como finalidad ir presentando el cuadro general del texto. Por ejemplo:

"Una vez Pinocho cuando fué a la escuela
y que iba caminando
y que llevaba su mochila
y se encontró sus amigos malos
y estaban jugando"

en este caso, la información de llevar la mochila, no es relevante para la comprensión del texto, sin embargo el hablante tiene como intencionalidad el comunicar todos los detalles acerca de la forma en que sucedió un evento, aún cuando éste sea lógico; como es el hecho de ir caminando hacia la escuela, con su mochila o sus libros.

La segunda macrorregla II **Particularización** Es la inversión de la Generalización. Si se dispone de un concepto general, se podrán reconstruir los conceptos parciales más plausibles." (Ibid.;217). Por ejemplo:

"ayer en el zoológico vi elefantes, osos, papagayos y leones"

en esta proposición la enunciación de los diferentes animales podría ser sustituido por el concepto "animales", que contiene a todos los géneros de la escala animal; sin embargo, el hablante pretende dar a conocer con detalle la experiencia vivida.

La tercera macrorregla "III **Especificación**. Es la inversión de la (Re-)Construcción. Este es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, dado que las informaciones, se pueden deducir de los marcos correspondientes sobre cuya base había tenido lugar la construcción. Por consiguiente, existen cuatro formas de esta regla:

- a. la especificación de características normales de cosas y personas (sobre la base del marco).
- b. la especificación de condiciones normales para una acción o un suceso.
- c. la especificación de componentes normales o de sucesos parciales de una acción o un suceso.
- d. la especificación de consecuencia, resultado o implicaciones normales de una acción o un suceso." (Idem.). Veamos algunos ejemplos de ciertas situaciones, localizados en algunas líneas de relatos de los niños:

el cochinito trajo unos troncos
luego partió las maderas
para hacer las paredes
y entonces ya terminó su casa

A) el cochinito construyó su casa de madera

y Pinocho agarró un martillo
y martilló la puerta así fuerte
y la rompió en pedacitos así chiquitos

B) Pinocho rompió la puerta con un martillo

Aquí en estos ejemplos puede verse que la especificación que se hace en la descripción de las acciones podían haber sido retomadas en una sola proposición, como lo muestran las frases A) y B); pero en el caso de la producción de textos la especificación de una consecuencia lógica de una acción es manifestada para dar mayor amplitud al relato.

Como resultado de todo lo anterior, puede observarse que el uso de las macroestructuras y su relación con la construcción de las macroproposiciones y a través de una serie de conexiones que permiten dar una coherencia global al texto, son utilizadas por el hablante durante la comprensión y

producción de un texto. Pero no únicamente a nivel lingüístico, puesto que esta construcción textual implica una serie de operaciones cognitivas de planificación, organización, interpretación y jerarquización de informaciones, cosas y eventos, mediante las macrorreglas.

En otras palabras, existe un paralelo entre la existencia de coherencia lineal y global entre los significados semánticos de las proposiciones de un texto y la secuencia lógica de los hechos presentados o descritos de ese mismo hecho; ya sea que estén enlazados por una conexión temporal, causal, espacial o de identidad referencial.

4. METODO

Una vez desarrollado el marco teórico que sustenta esta investigación, se presentan en este apartado los pasos metodológicos llevados a cabo a lo largo de la investigación.

4.1. Planteamiento del problema

Dentro del proceso social de comunicación, es el lenguaje oral una de las principales herramientas que el niño utiliza para expresar y comprender los diferentes mensajes; por lo que resulta importante preguntarse: ¿Qué elementos o estructuras utiliza el niño pequeño en su discurso que le permiten dar significado a sus expresiones verbales en su interacción social?.

4.2. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son:

Objetivo general

- Conocer las estructuras, significados y funciones del lenguaje que utilizan los niños de 3, 4 y 5 años en su discurso al construir relatos orales.

Objetivos específicos

- Analizar si existen diferencias entre los grupos de edad

- Analizar si existen diferencias entre las tres situaciones de observación (situación grupal, individual y TV mágica).

4.3. Supuestos hipotéticos

Dentro de las ideas que subyacen al presente trabajo, se pueden ubicar tres ejes generales.

- El primero referido a que la situación grupal proporciona elementos que pueden enriquecer el discurso del niño.

- El segundo es que la creación libre del discurso posibilita un manejo más amplio de sus significaciones.

- Y el tercero es que el uso de un estímulo (T.V. mágica) facilita la elaboración de un cuento.

4.4. Diseño

Se trabajaron tres situaciones específicas de observación en donde los niños relataron un cuento, Situación 1 Grupal, Situación 2 Individual y Situación 3 T.V. mágica.

Cabe señalar que se organizaron las situaciones para establecer comparaciones en función de las edades de los niños de 3,4 y 5 años.

4.5. Sujetos

Los sujetos que intervinieron en el estudio son niños que asisten cotidianamente al CENDI 23, que no presentan problemas de lenguaje o aprendizaje, esta información fue obtenida a partir de los reportes de las maestras y de la psicóloga del centro.

Participaron 24 sujetos que fueron elegidos al azar, de una población total de 75 niños, entre los 3 y 5 años de edad. La muestra se distribuyó de la siguiente manera: 8 niños de 3.0 a 3.11 años, 8 en edad de 4.0 a 4.11 años y 8 restantes de 5.0 a 5.11 años. Se buscó equilibrar el mismo número de niños y niñas.

4.6. Escenario

La investigación se llevó a cabo dentro de las instalaciones del Centro de Desarrollo Infantil No. 23 "Vanguardia Revolucionaria" dependiente de la SEP en el DF. Las sesiones individual y TV mágica se trabajaron en la cámara de Gesell y las sesiones grupales se realizaron en la sala correspondiente a cada grupo, maternal 3B, preescolar 1 y preescolar 2.

4.7. Operacionalización de categorías de análisis.

Dentro de esta investigación se trabajaron básicamente cinco categorías de acuerdo a la conceptualización de la Gramática del texto propuesta por Van Dijk; además se retomó la categoría de riqueza léxica de acuerdo a López Morales, para realizar el análisis de los relatos de los niños las cuales fueron operacionalizadas de la siguiente manera:

1.- ~~Macroestructura global~~—Obtenida por la aplicación de las macrorreglas de producción sobre cada uno de los cuentos producidos por los niños en las tres modalidades. Se considera que un discurso tiene macroestructura global, cuando es posible obtener un tema que se presenta o inicia, se desarrolla y termina; es decir, existe un personaje detectable quien realiza o sufre una serie de acciones y finaliza en una situación específica como desenlace y que sea factible de expresarse en una o varias proposiciones.

2.- Superestructura: Contiene cuatro categorías canónicas. Se considera que un relato tiene superestructura narrativa del cuento cuando la totalidad del discurso relatado contenga al menos una proposición para todas y cada una, de la siguiente serie de categorías, introducción, complicación y resolución; no es requisito la aparición de evaluación y moraleja.

a) Introducción: Presentación inicial de una situación (suceso), en la cual participan personas, animales o cosas (personajes) en un tiempo y lugar específicos (marco); expresados en una frase o una serie de frases.

b) **Complicación:** Conjunto formado por la secuencia de acciones que expresan el hecho importante (dificultad) realizado o sufrido por los personajes del relato, expresado en una o varias frases.

c) **Resolución:** Conjunto de reacciones, resultantes de los sucesos (complicación) que se dan en el relato, la cual puede ser positiva o negativa para los personajes y es expresada en una o varias frases.

d) **Evaluación:** Descripción, opinión o valoración de los sucesos ocurridos, dada por alguno de los personajes o por el hablante (niño), manifestada en una frase o serie de frases.

e) **Moraleja:** Conclusión práctica, moral o filosófica resultante de la totalidad del(los) suceso(s) acaecido(s) en el relato. Es propia de las fábulas, pero aparece frecuentemente en los cuentos.

Se consideran dentro de cada una de estas categorías las proposiciones del relato que cumplan la función enunciada.

3 - **Relaciones semánticas:** Se estableció la conexión entre los significados de las proposiciones, existe una relación semántica cuando hay una ligazón entre los contenidos denotados en dos o más proposiciones. Como no son categorías excluyentes, se retomó el principio de tomar aquel tipo de vinculación que fuera la más cercana conexión entre los significados de cada proposición.

Básicamente se trabajaron dos tipos de vínculos semánticos, a saber:

A) **Condicionalidad de hechos:** Referido a la vinculación de las condiciones en que se presentan los hechos relacionados, con tres tipos de conexión semántica.

A.1 **Causalidad:** Dos hechos relacionados temporal o espacialmente como causa, condición o consecuencia necesaria o probable dentro de la serie de acciones en el cuento. Es decir debe existir una condicionalidad de implicación necesaria, se debe dar A para que exista B, de tal manera que la consecuencia del evento A alcanza el evento B; por ejemplo: Hubo una tempestad. Los caminos están cubiertos de hojas y ramas.

A.2 **Condición de motivos:** Existe un motivo que enlaza las acciones de los personajes del relato. De tal manera que existe una condicionalidad suficiente o un motivo particular, de acuerdo a una importancia, imperatividad, inevitabilidad o deseabilidad por parte de los personajes del cuento para realizar algo. Por ejemplo Porque Harry es un ser humano, María se casó con él. Hacía mucho calor, así que me fui al zoológico. Me acosté y me caí dormido. Me acosté, pero no pude dormir.

A.3 **Condición de circunstancia:** Existe una característica o circunstancia común implícita que relaciona dos hechos, situaciones o personajes, puede ser de simultaneidad temporal, analogía de características o de estados. De tal manera que existe una condición posible o un denominador común subyacente. Por ejemplo: Pedro se hizo doctor y Harry se hizo profesor.

B) **Vínculo referencial:** Referido a la ligazón semántica de las características de los eventos relacionados, con dos tipos de conexión semántica.

B.1 Identidad: Cuando las personas, animales o cosas del relato pertenecen a una relación como: general-particular, todo-parte/componente, conjunto-subconjunto-elemento, incluyente-incluido, grande-pequeño, dentro-fuera, poseedor-poseído. Dando una descripción de los personajes, cosas, situaciones o eventos del cuento.

B.2 Mundos posibles: Cuando la serie de circunstancias, personas, animales u objetos que aparecen en el relato, pertenecen a lo que puede existir o suceder dentro del contexto del mismo relato.

Se contabilizó el número de relaciones semánticas entre las proposiciones en cada categoría de la superestructura de los relatos y en total.

4 - **Macrorreglas inversas,** se considera que se aplicó una macrorregla inversa en el relato, cuando existe una serie de proposiciones (2 o más) cuya intención percibida es la descrita como sigue:

- a) **Adjuntar:** Señalar las características específicas de personajes, sucesos o cosas.
- b) **Particularizar:** Detallar o descomponer un concepto general en sus partes, expresando cada uno de los elementos de la categoría conceptual a la cual pertenecen.
- c) **Especificación:** Especificar la secuencia de los pasos de una acción o un suceso.

5 - **Usos del lenguaje,** se refiere al análisis de los actos del habla y las condiciones contextuales, evaluadas por medio de los usos del lenguaje y la frase inicial y/o final.

a) **Frases inicial y/o final:** Cuando el texto empiece o termine con alguno de los estereotipos de frase tales como "Había una vez..., hace mucho tiempo..., colorín colorado este cuento se ha terminado..., etc."

b) **Usos del lenguaje:** Cuando los personajes del cuento (personas, animales o cosas) dicen o comunican algo dentro del relato, presentando cualquiera de los siguientes usos del lenguaje; prometer, preguntar, sugerir, solicitar, informar, decir, proponer, asegurar, afirmar, requerir, ordenar, desear.

6 - **Riqueza léxica,** dentro de lo cual se trabajaron; total de palabras, vocablos, palabras de contenido nocional e intervalo de aparición.

- a) **Total de palabras:** Número de palabras emitidas en el discurso.
- b) **Vocablos:** Número de palabras diferentes utilizadas en un relato.
- c) **Palabras de contenido nocional:** Número de nombres, verbos, adjetivos y adverbios de un relato.
- d) **Intervalo de aparición:** Intervalo en que aparecen las palabras de contenido nocional a lo largo de un relato.

4.8. Materiales

Siguiendo los criterios de Marchesi y Paniagua (1983) para la estructuración de un relato, se elaboró una secuencia de seis imágenes tipo caricatura en peyón, coloreadas con crayones en las que se muestra el desarrollo de un cuento, sobre una niña que va a pasear con sus padres al parque (ver anexo A); esta secuencia se presentó en una televisión construida con material de cartón de 25 X 30 cm, denominada "TV mágica".

Con el objeto de observar la producción de relatos orales se utilizó la grabación en video de todas las sesiones.

4.9. Procedimiento

Los niños que participaron en el estudio estuvieron bajo tres situaciones de observación, las cuales fueron grabadas.

Situación 1: Sesión de relato grupal

Esta observación se realizó en un contexto grupal, se aprovechó el tiempo de actividad denominada "Círculo" donde los niños se reúnen con la maestra para platicar acerca de sucesos cotidianos. Cabe señalar que las "actividades de círculo" forman parte de la rutina de actividades de trabajo diario, siendo un tiempo en el que los niños sentados en círculo, platican y escuchan sobre diversos temas o cantan o juegan.

Previamente a la toma de datos en la sesión grupal, se le explicó a cada maestra de grupo la instrucción y la finalidad de la actividad, para que pidiera a los niños realizar la narración de un cuento, el que los niños desearan.

La maestra explica a los niños de la muestra y a algunos otros la tarea, invitándoles a contar un cuento, el que quieran, ya bien sea porque lo saben o lo inventan; la instrucción dada fue "Cuéntanos un cuento, el que quieras, el que te sepas o inventa alguno". La maestra controló la participación dando la palabra a los niños, su intervención fue dirigida a hacer preguntas para alentar a los niños durante la expresión de su cuento y para mantener el orden del grupo.

Situación 2: Sesión individual.

En la cámara Gesell, después de establecer un buen rapport, individualmente a cada uno de los niños, el entrevistador solicitó le contaran un cuento, el que el niño quisiera o supiera, sacado de una película, una lectura o inventado; la instrucción fue la misma que en la situación grupal "Cuéntame un cuento, el que quieras, el que te sepas o inventa alguno". La intervención del experimentador se limitó a estimular el desarrollo del cuento a través de repetir las frases dichas por el niño, o bien palabras de aliento a continuar y concluir el cuento.

Situación 3: TV mágica

También en la cámara de Gesell, se pidió a cada niño individualmente que contara un cuento, pero ahora a partir de las imágenes de la TV mágica, las cuales se le fueron mostrando poco a poco, de acuerdo al ritmo de la narración del propio niño; en este caso la instrucción fue "Aquí tengo una T.V.mágica, con unos dibujos, te los voy a enseñar y tú me cuentas un cuento de lo que ves en esta tele". La intervención del experimentador también se limitó a estimular al niño alentándolo a concluir el relato.

4.9.1. Corrección del procedimiento de aplicación

Resulta necesario señalar que al inicio del presente estudio se realizó una primera toma de datos, la cual se aplicó de acuerdo a lo planteado en el proyecto de investigación. En este primer momento fue posible detectar algunos errores que nos llevó a modificar y puntualizar situaciones en cuanto al procedimiento estipulado.

En esta toma de datos se trabajó con una muestra de 24 niños del CENDI 27, elegidos y distribuidos con los mismos criterios ya mencionados.

Las modificaciones realizadas fueron las siguientes:

- En cuanto a la situación T.V. mágica, el número de imágenes que era de 12, se recortó a 6, porque resultaba larga y cansada para los niños; además, porque los niños percibían dos historias diferentes.

- En las instrucciones, se buscó la puntualización de éstas y de las consignas con las maestras de grupo para ubicarse únicamente en la petición de contar un cuento, pues al haber dejado abierta la consigna "Cuéntanos un cuento o lo que tú quieras", las producciones de los niños se diversificaron de tal manera que había muy pocos parámetros de comparación. Evidenciando la diferencia del discurso en cuanto al tipo de comunicación pretendida, pues los menores utilizan un discurso cotidiano al relatar sus experiencias y un discurso dramático que caracteriza el discurso literario al narrar un cuento.

- Se retomó la sensibilización de la participación de las maestras para intervenir lo menos posible en la dirección de la elaboración de los cuentos de cada niño. Ya que el tipo de intervención establecido por la maestra influía en la determinación del discurso de los menores; por ejemplo, provocaba que se cayera en series de preguntas y respuestas o bien la maestra dirigía la secuencia del relato del niño.

- Otra de las modificaciones resultantes fue la ampliación a una tercera situación llamada relato libre individual, que nos permitiera establecer comparaciones entre producciones individuales con la variante del contexto grupal por una parte, y, las producciones individuales con la variante del estímulo guía de la "TV mágica".

- Por último mencionaremos lo tocante a los aspectos técnicos de la filmación, ya que se habían hecho cortes arbitrarios en las grabaciones, eliminando información importante dada por los niños y que influía en la totalidad del discurso de los niños, situación que se cuidó posteriormente.

5. ANALISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los datos se llevó a cabo la transcripción de los relatos producidos por cada sujeto, en cada una de las situaciones de aplicación, teniendo así tres relatos por sujeto.

Para el análisis de cada relato, primeramente se dividió el texto en proposiciones, en relación al contenido semántico, entendiendo la proposición como la unidad de información sobre un hecho posible; cabe hacer la aclaración que una proposición no necesariamente coincide con la separación gramatical de las frases.

Posteriormente fueron enumeradas todas las proposiciones contenidas en los relatos, obteniendo así N proposiciones por discurso. A partir de ésto, en cada uno de los textos producidos se fueron obteniendo las diversas categorías de análisis:

- Macroestructura, resultado de aplicar las macrorreglas (omisión, generalización y construcción) sobre el texto producido por cada niño; para obtener la macroestructura global.

- Superestructura, se localizaron los elementos de la superestructura (introducción, complicación, resolución y evaluación) mediante la separación de las secuencias de proposiciones correspondientes a cada uno de estos elementos.

- Relaciones semánticas, obtenidas a través de la identificación del tipo de conexión semántica entre las proposiciones, se contabilizó el número de veces que fueron utilizadas dentro del relato.

- Macrorreglas inversas (adjunción, particularización y especificación), identificadas entre las series de proposiciones, igualmente cuantificadas en su frecuencia de uso.

- Usos del lenguaje, se midió la frecuencia de aparición de estos actos del habla a partir de lo que dicen los personajes dentro del cuento; también, se obtuvo la frecuencia de aparición de las frases inicial y final.

- Riqueza léxica, obtenida a través de contabilizar el número total de palabras, el número total de vocablos y el número total de vocablos de contenido nocional, como son los nombres, verbos, adjetivos y adverbios. Y, por último el intervalo de aparición de los vocablos; el cual se obtuvo mediante la división del número total de palabras entre el número total de vocablos.

Los relatos de los niños fueron transcritos y analizados por las dos evaluadoras en forma independiente; ambas coincidieron tanto en la división de las proposiciones como en la obtención de las categorías de análisis en un 85 % aproximadamente, llegando a un 92 % de acuerdo en las diferencias encontradas.

Dado que las categorías de análisis fueron definidas a partir de los supuestos teóricos, podemos hablar únicamente de una validez conceptual del estudio.

Obtenidas las categorías, a los datos les fue primeramente aplicada una distribución de frecuencias para observar la tendencia y distribución de los mismos; de igual forma fue aplicada la X cuadrada prueba que nos permitió ver las diferencias significativas en las diferentes categorías, tanto por

grupos de edad como por situaciones aplicadas, ésto a través de la ausencia y presencia de dichas categorías en los diversos relatos.

Es pertinente señalar, que los datos fueron obtenidos de una muestra pequeña, por lo que la presentación de resultados se plantea con propósitos más bien descriptivos; es decir, limitados únicamente a los sujetos estudiados, sin plantear generalizaciones de población a la que pertenece la muestra.

A continuación se presentan los resultados obtenidos; éstos fueron agrupados en cinco rubros principales: macroestructura y superestructura, relaciones semánticas, macrorreglas inversas, usos del lenguaje y riqueza léxica.

5.1. Macroestructura y Superestructura

En cuanto a la macroestructura en los relatos de los niños se observa que si bien es cierto que los niños de los tres grupos de edad la presentan, si se denota que los niños de mayor edad en su totalidad la logran obtener sobre todo en la situación grupal e individual; inclusive en esta última se da una diferencia estadísticamente significativa ($p = .06$) en relación al grupo de 3 y 4 años⁷. También en la TV mágica aún cuando no se da en su totalidad el logro de la macroestructura por los niños de 5 años, sí existe un porcentaje más alto con respecto a los otros grupos (ver gráfica 1).

Con respecto a los elementos de la superestructura, se observa que los niños de 5 años manejan un elemento más en la situación grupal y en la situación TV mágica, siendo ésto estadísticamente significativo ($p = .02$) con respecto a la edad. Cabe hacer la aclaración de que el elemento que manejan los niños de 5 años es la evaluación (ver gráfica 2).

Mientras que los niños más pequeños integran su superestructura con introducción, complicación y resolución.

5.1.1. Número de proposiciones

El número de proposiciones en cada uno de los elementos de la superestructura por parte de los sujetos, permite observar en que elemento de la superestructura se establece mayor énfasis.

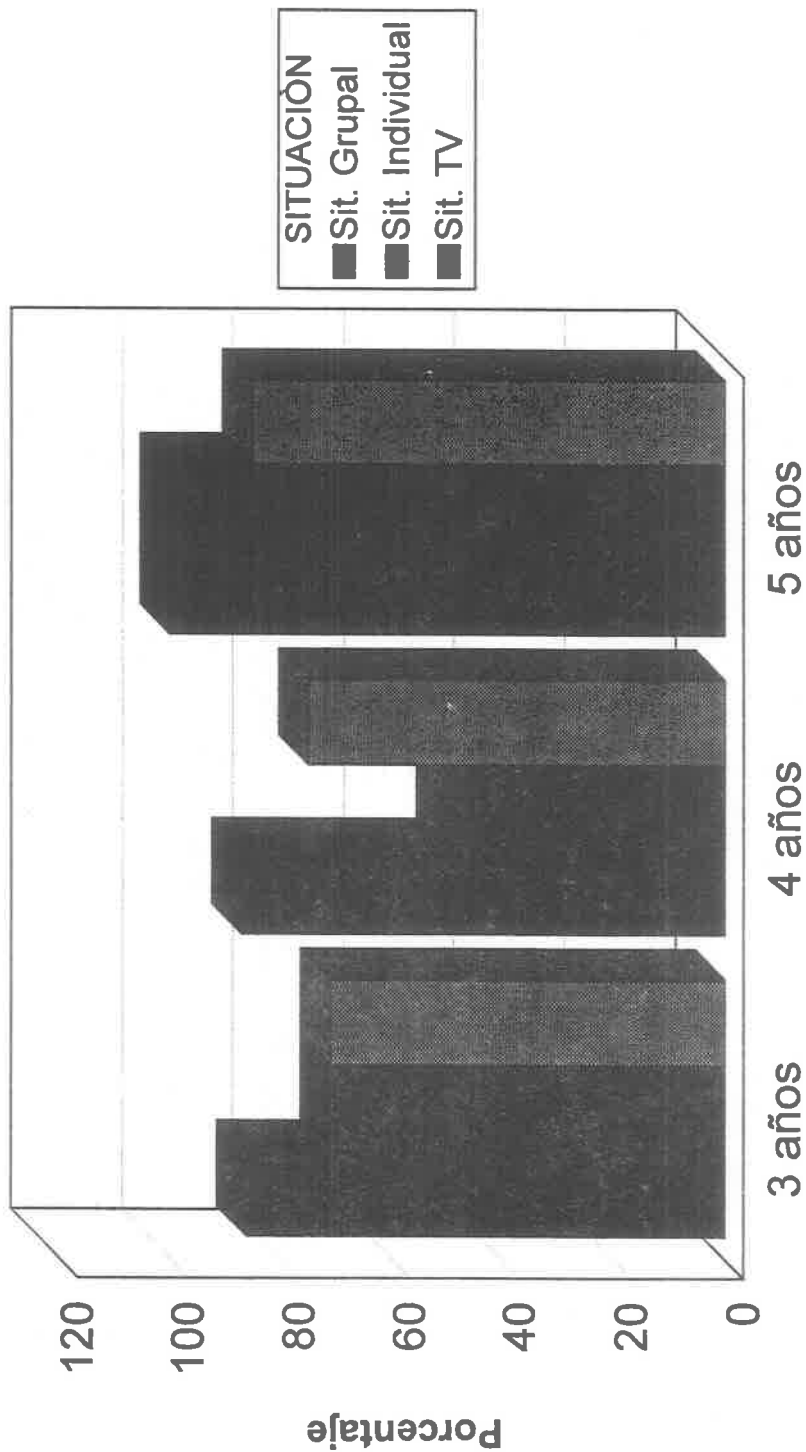
Así tenemos que en la situación grupal el niño de 3 años hace mayor uso de proposiciones en la introducción, estableciendo una diferencia estadísticamente significativa al $p = .08$ en relación a los grupos de 4 y 5 años. En la situación individual y TV mágica existe el mismo comportamiento de hacer un uso mayor de proposiciones en la introducción.

En la complicación se observa que los niños de 4 y 5 años en las tres situaciones son los que utilizan mayor número de proposiciones.

⁷ Cabe señalar que el nivel de significancia fue $p = 0.1$

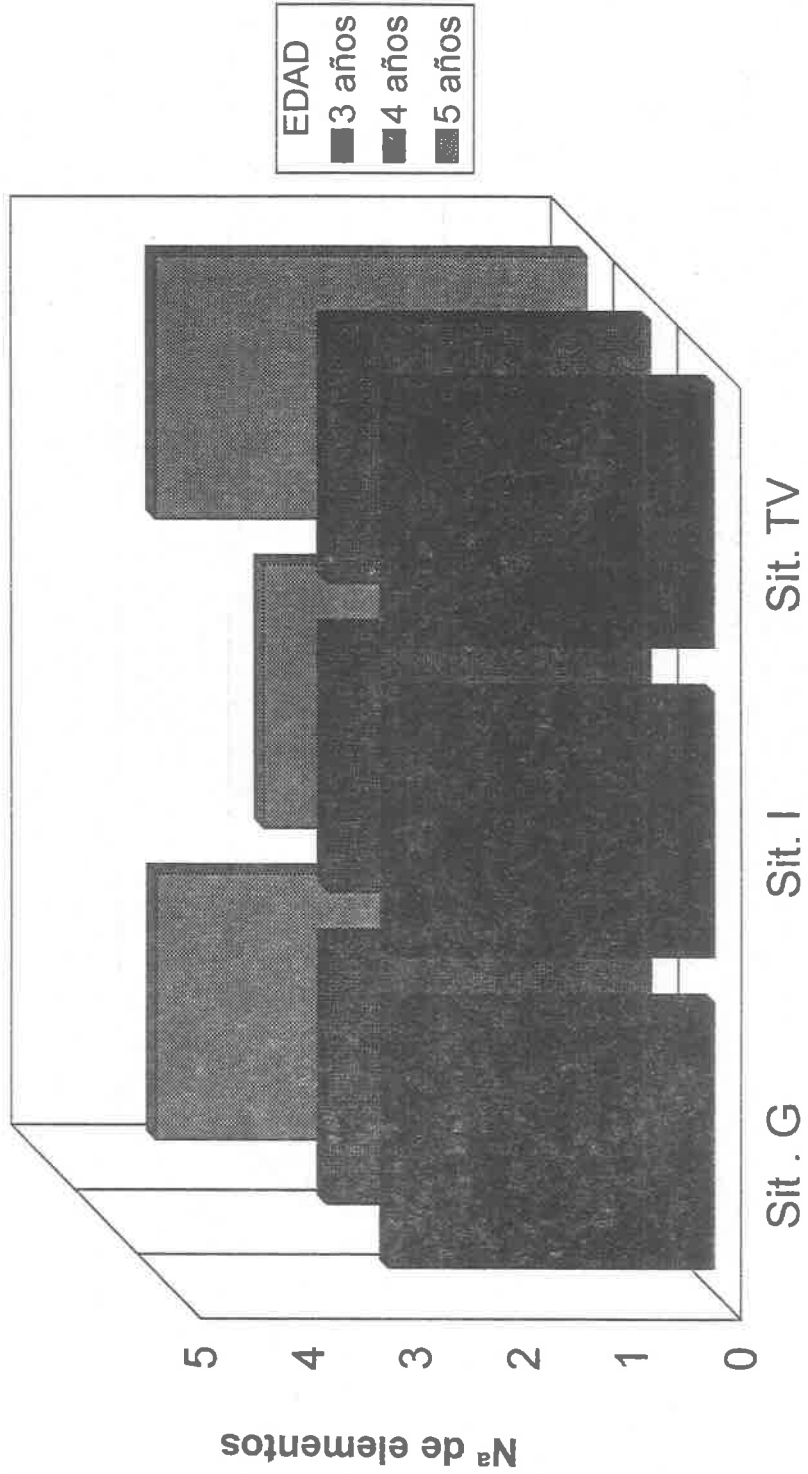
GRÁFICA 1

Presencia de macroestructura



GRÀFICA 2

Num. elementos superestructura



En la categoría de evaluación en la situación grupal y TV mágica los niños de 5 años manejan al menos una proposición estableciendo una diferencia estadísticamente significativa de $p = .09$, en cuanto al grupo de edad; mientras que en la resolución no existe diferencia en cuanto al grupo de edad y situaciones.

5.2. Relaciones semánticas

5.2.1. Causalidad

La causalidad es una relación semántica manejada por los sujetos de los tres grupos de edad, en las tres situaciones, sin embargo en la situación TV mágica se observa que los niños tienden a hacer menor uso de esta relación en comparación a las otras situaciones (ver gráfica 3).

5.2.2. Condición de motivos

La relación semántica de condición de motivos es utilizada por todos los niños de los tres grupos de edad y en las tres situaciones. La diferencia estadísticamente significativa encontrada, es en cuanto al elemento de complicación de la superestructura en donde los niños de 4 años hacen un mínimo uso de la condición de motivos; mientras que el grupo de 3 y 5 años de edad hacen un mayor uso de esta misma relación ($p = .06$).

La condición de motivos en el elemento de la evaluación es presentada por los niños de 5 años, en las tres situaciones, siendo estadísticamente significativa en la situación grupal ($p = .02$).

5.2.3. Condición de circunstancia

Sólo hubo diferencia estadísticamente significativa ($p = .02$) en la situación individual en donde ningún sujeto de 3 años presenta el uso de esta relación semántica con respecto a las demás situaciones (ver gráfica 4).

En cuanto a los elementos de la superestructura, la condición de circunstancia en la introducción y la complicación es utilizada únicamente por los niños de 5 años en la situación individual, siendo ésto estadísticamente significativo al $p = .09$ y $p = .02$ respectivamente, en relación a los grupos de edad.

5.2.4. Identidad

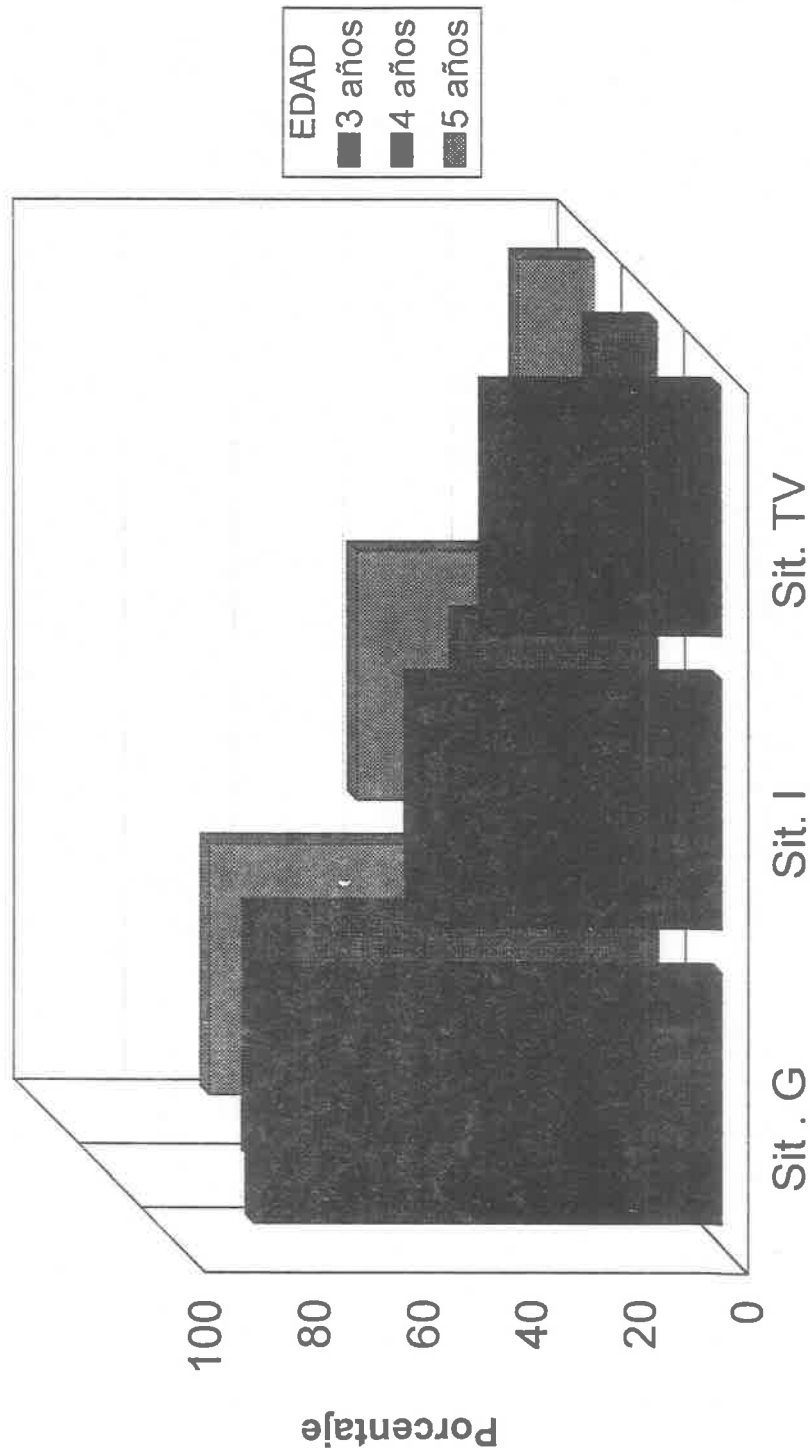
No hubo diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de edad y situación, pero si existe una tendencia a presentar con mayor frecuencia la relación de identidad por los niños de 3 años (ver gráfica 5).

5.2.5. Mundo posible

En esta categoría existe diferencia estadísticamente significativa ($p = .02$) con el grupo de 5 años en la situación TV mágica, ya que presentan el menor uso de relaciones semánticas de

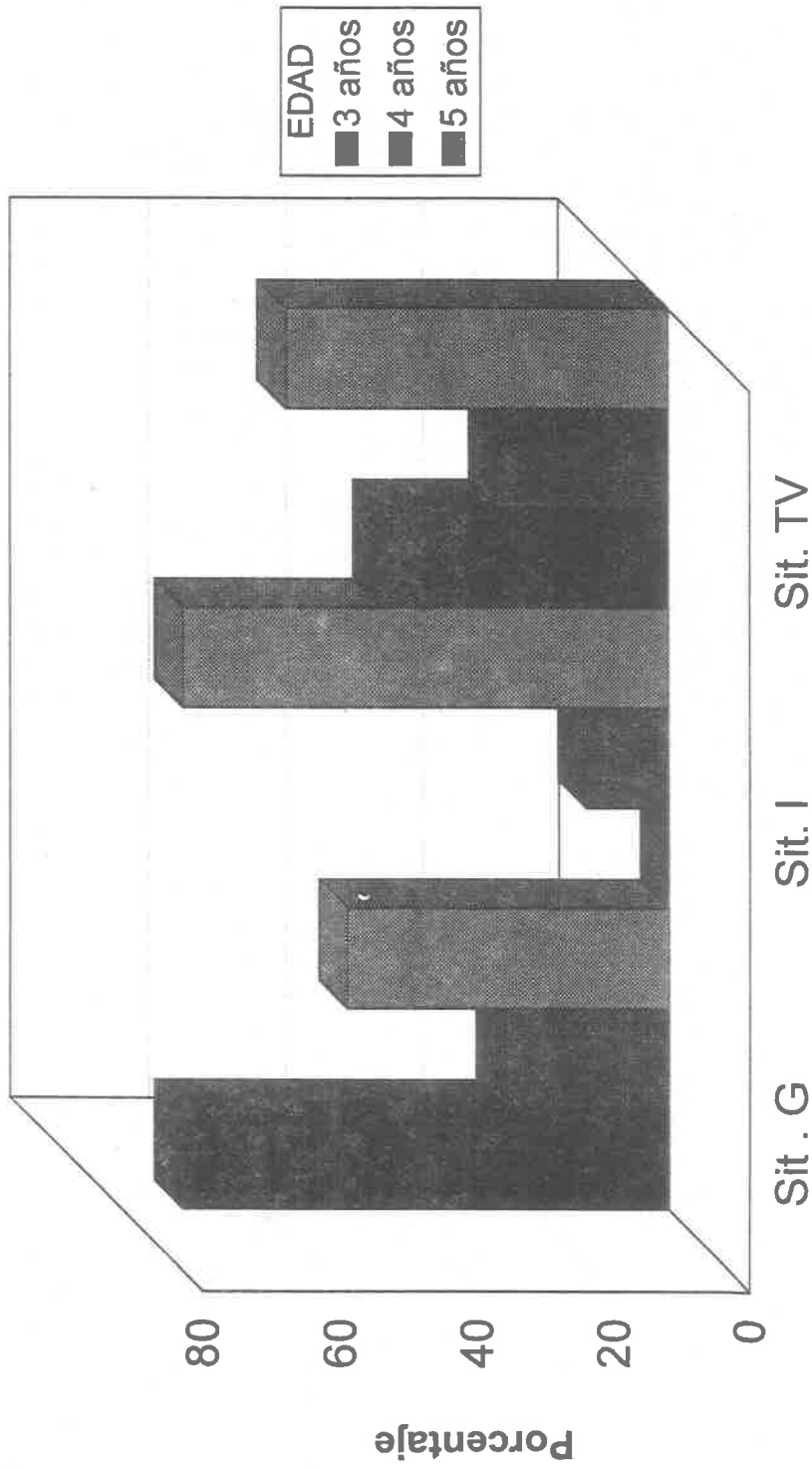
GRÁFICA 3

Rel. Sem. Causalidad



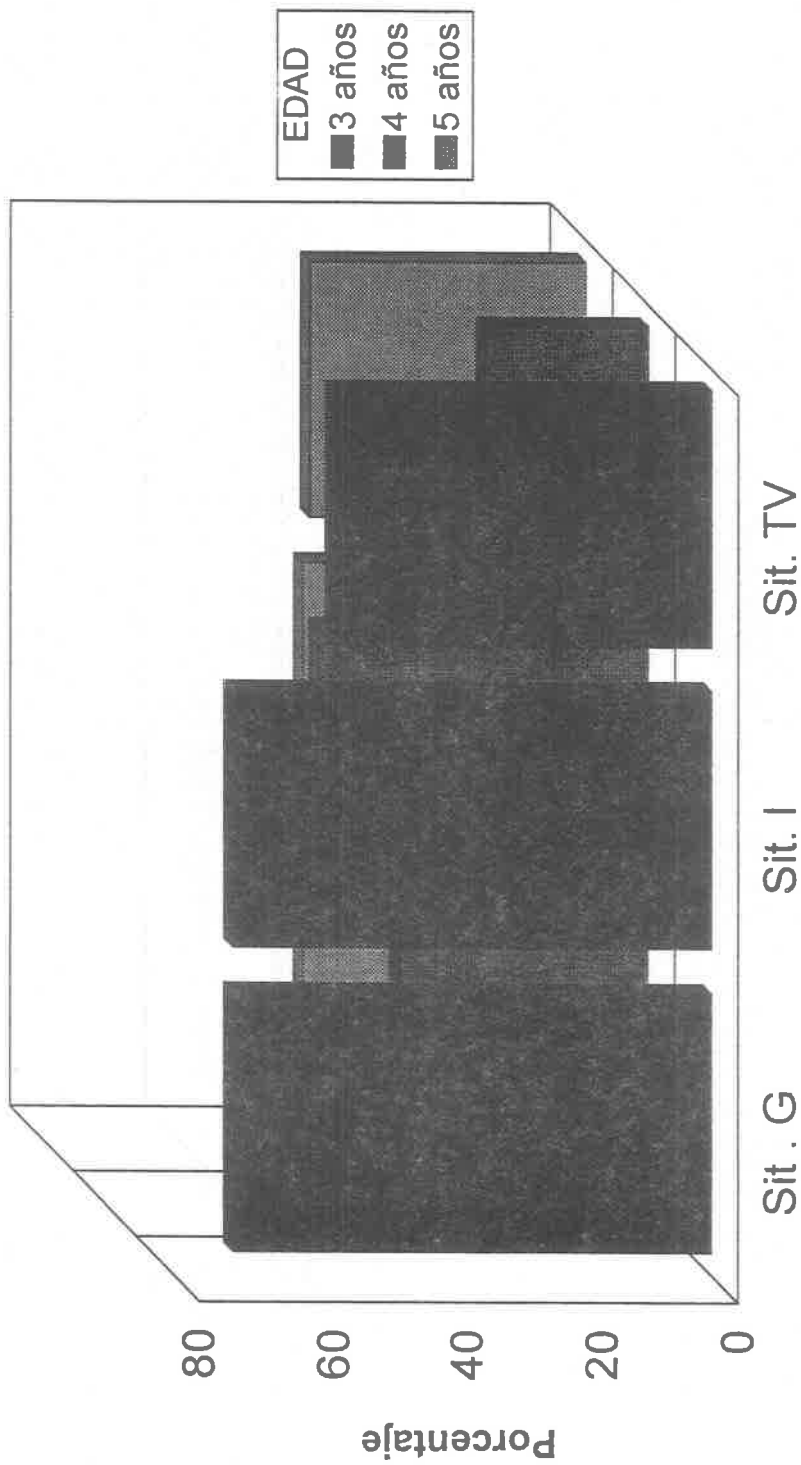
GRÀFICA 4

Rel. Sem. Cond. Circunstancia



GRÁFICA 5

Rel. Sem. Identidad



mundo posible con relación al grupo de 3 y 4 años, quienes tienen un mayor uso de esta relación. En cuanto a las situaciones individual y grupal no hay diferencias entre los grupos de edad (ver gráfica 6).

La relación semántica de mundo posible se observa que es manejada con mayor frecuencia en la complicación como elemento de la superestructura, por los tres grupos de edad en la situación grupal e individual.

5.3. Macrorreglas inversas

5.3.1. Adjunción

No hubo diferencias estadísticamente significativas entre las situaciones ni entre los grupos de edad en el uso de la adjunción, pero aparece una tendencia a ser utilizada en menor frecuencia por los niños de 5 años.

El uso de esta macrorregla en cuanto a los elementos de la superestructura en la resolución, no es presentada por los niños de 5 años en la situación de TV mágica, estableciendo una diferencia estadísticamente significativa ($p = .05$) con el grupo de 3 y 4 años, quienes sí presentan esta macrorregla. En los otros elementos de la superestructura no existen diferencias importantes en cuanto a su manejo por grupos de edad y situación (ver gráfica 7).

5.3.2. Particularización

El uso de la macrorregla de la particularización está ausente en las producciones de los relatos de los niños en los tres grupos de edad y en las tres situaciones, a excepción de un sujeto de 5 años que la utiliza en la situación grupal específicamente en la complicación, no siendo este caso estadísticamente significativo.

5.3.3. Especificación

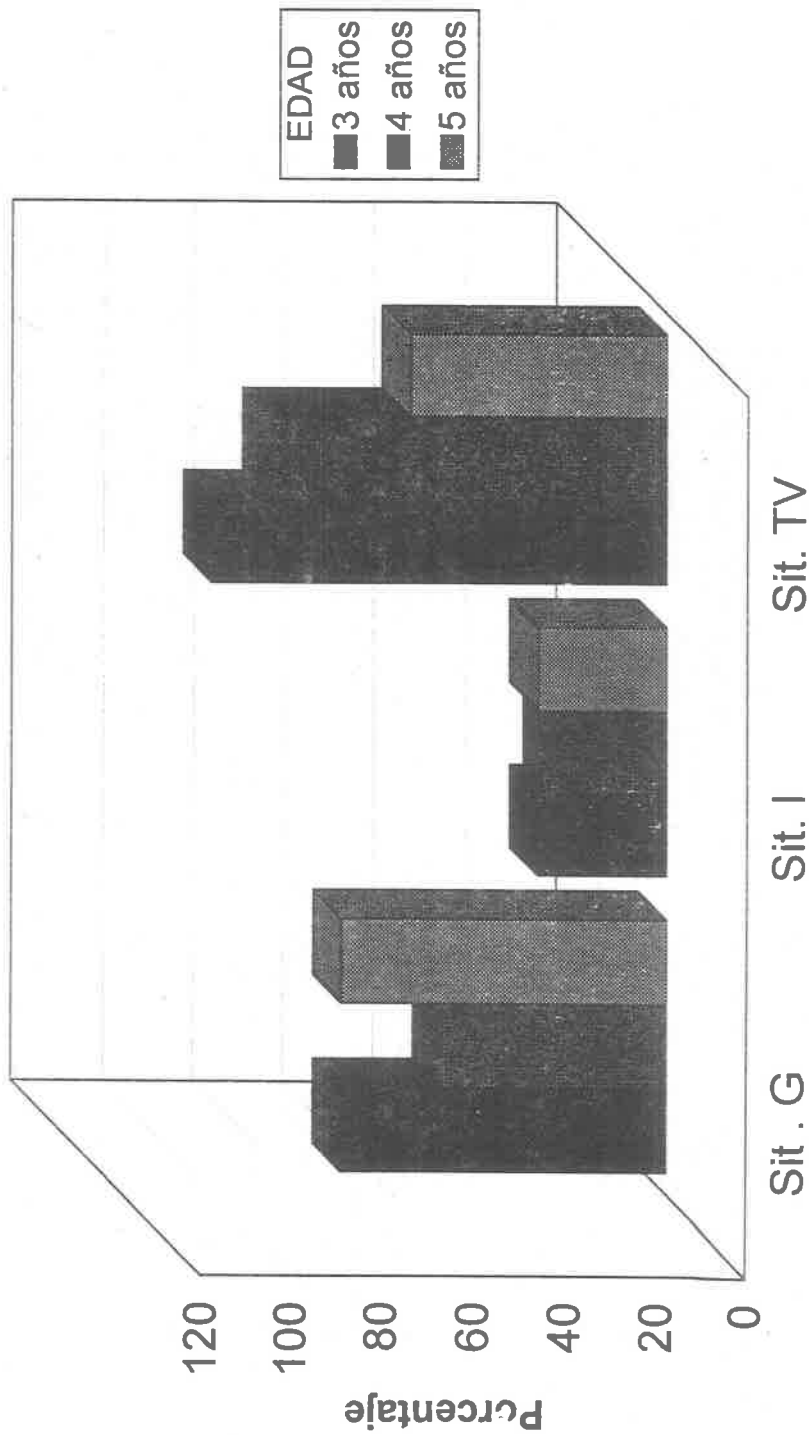
Se observa la tendencia a presentar con mayor frecuencia la especificación en la situación grupal por todos los grupos de edad (ver gráfica 8).

En la situación grupal los niños de 5 años manejan con mayor frecuencia esta macrorregla en la introducción; en la situación individual los niños de 3 y 4 años, tanto en la introducción como en la complicación no muestran esta macrorregla a diferencia de los niños de 5 años, quienes la presentan, marcando esta diferencia estadísticamente significativa ($p = .06$).

En la situación TV mágica los niños de 5 años sí utilizan la especificación en la resolución a diferencia de los otros grupos de edad, siendo ésto estadísticamente significativo ($p = .06$).

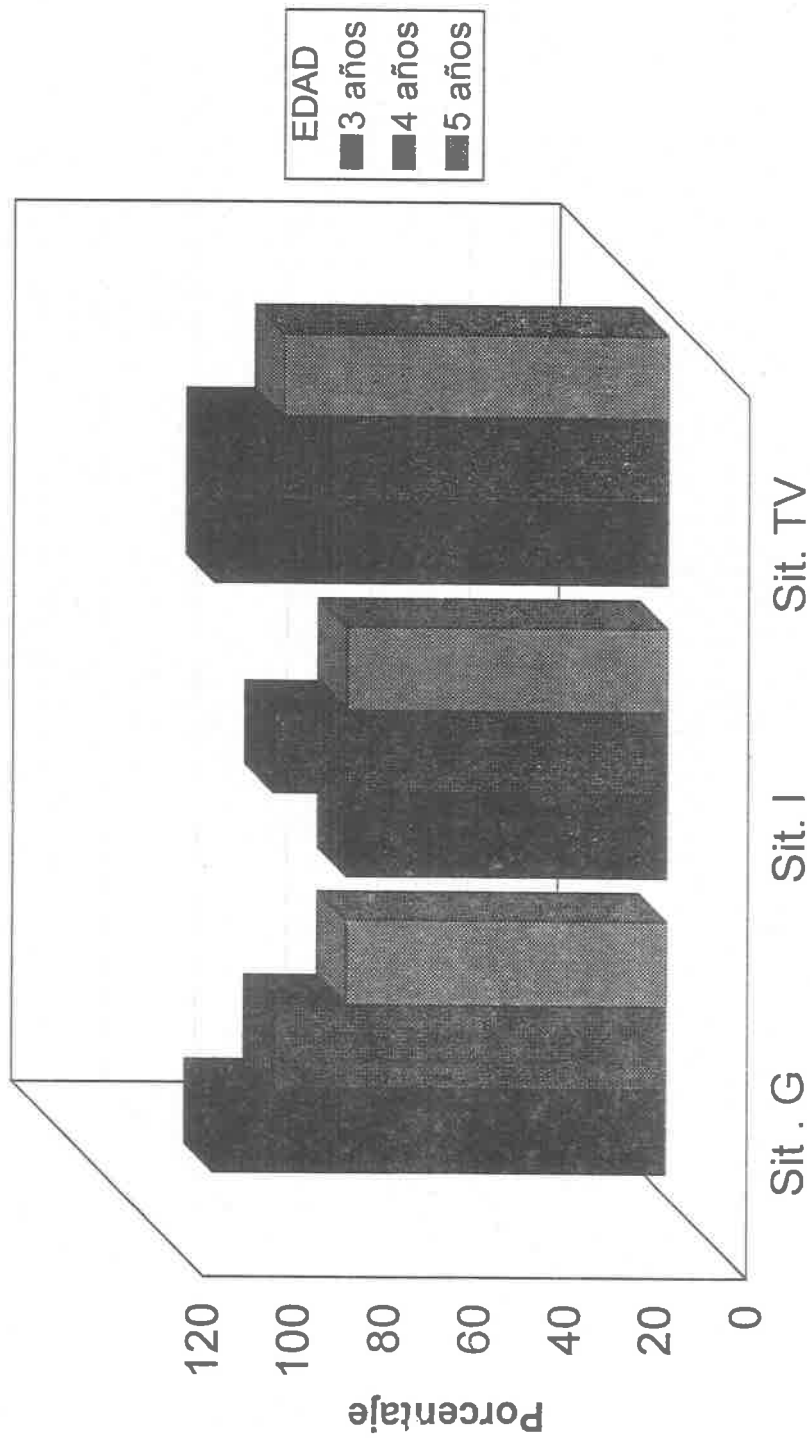
GRÁFICA 6

Rel. Sem. Mundo Posible



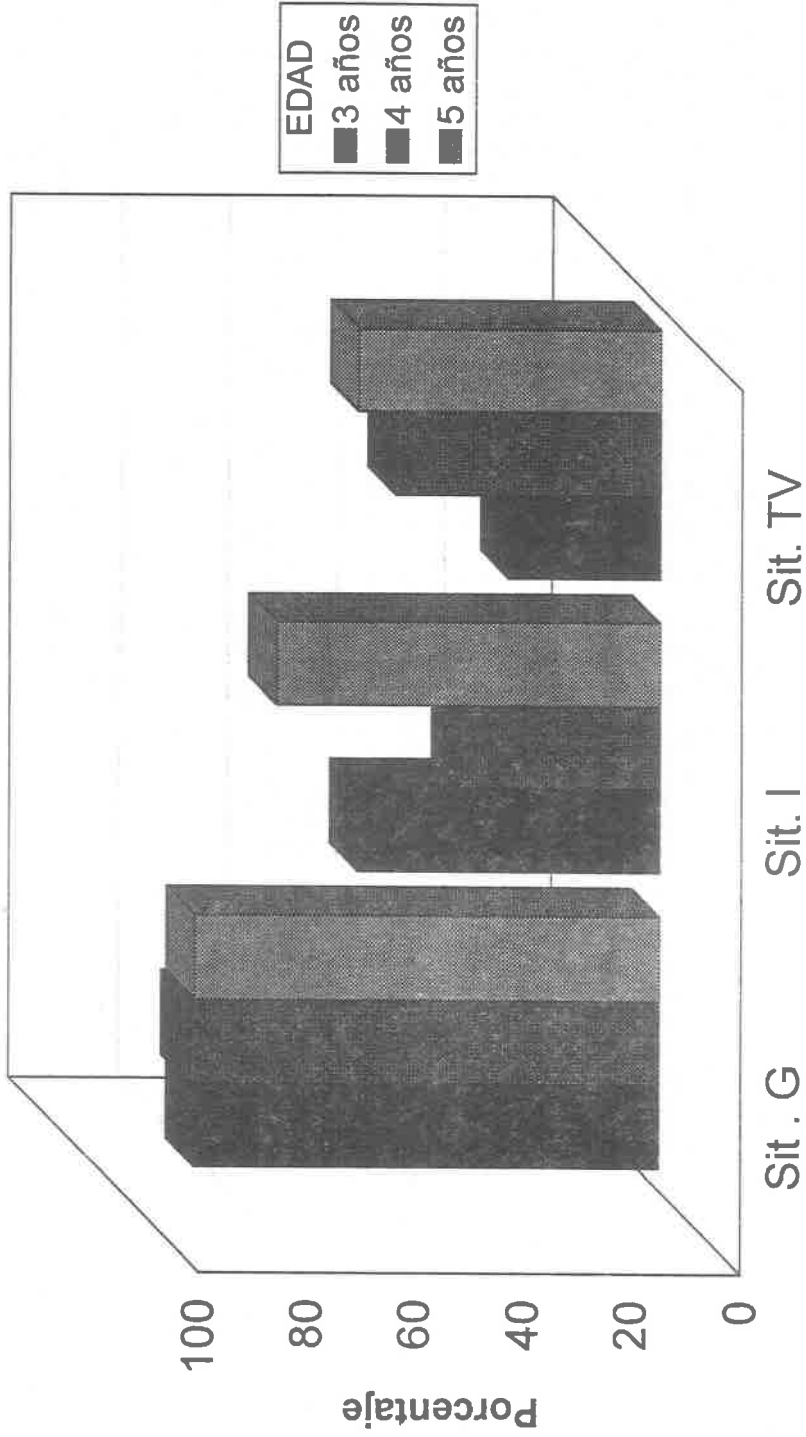
GRÀFICA 7

Macrorregla Adjunciòn100



GRÀFICA 8

Macrorregla Especificación



5.4. Usos del lenguaje

En cuanto a esta categoría se observa que la mayoría de los sujetos de todas las edades la presentan, percibiéndose una tendencia a mostrar más usos del lenguaje en sus discursos los niños de 5 años en la situación grupal y TV mágica, sin ser ésto estadísticamente significativo (ver gráfica 9).

En lo que respecta a la frase inicial se observa que en la situación individual y grupal hay presencia de esta categoría por los tres grupos de edades, no así en la situación de TV mágica en donde solamente un sujeto de 5 años la presenta, no siendo estadísticamente significativo (cuadro 1).

Cuadro 1. Frase inicial

Edad	SG	SI	STV
3	1	3	0
4	3	2	0
5	4	2	1

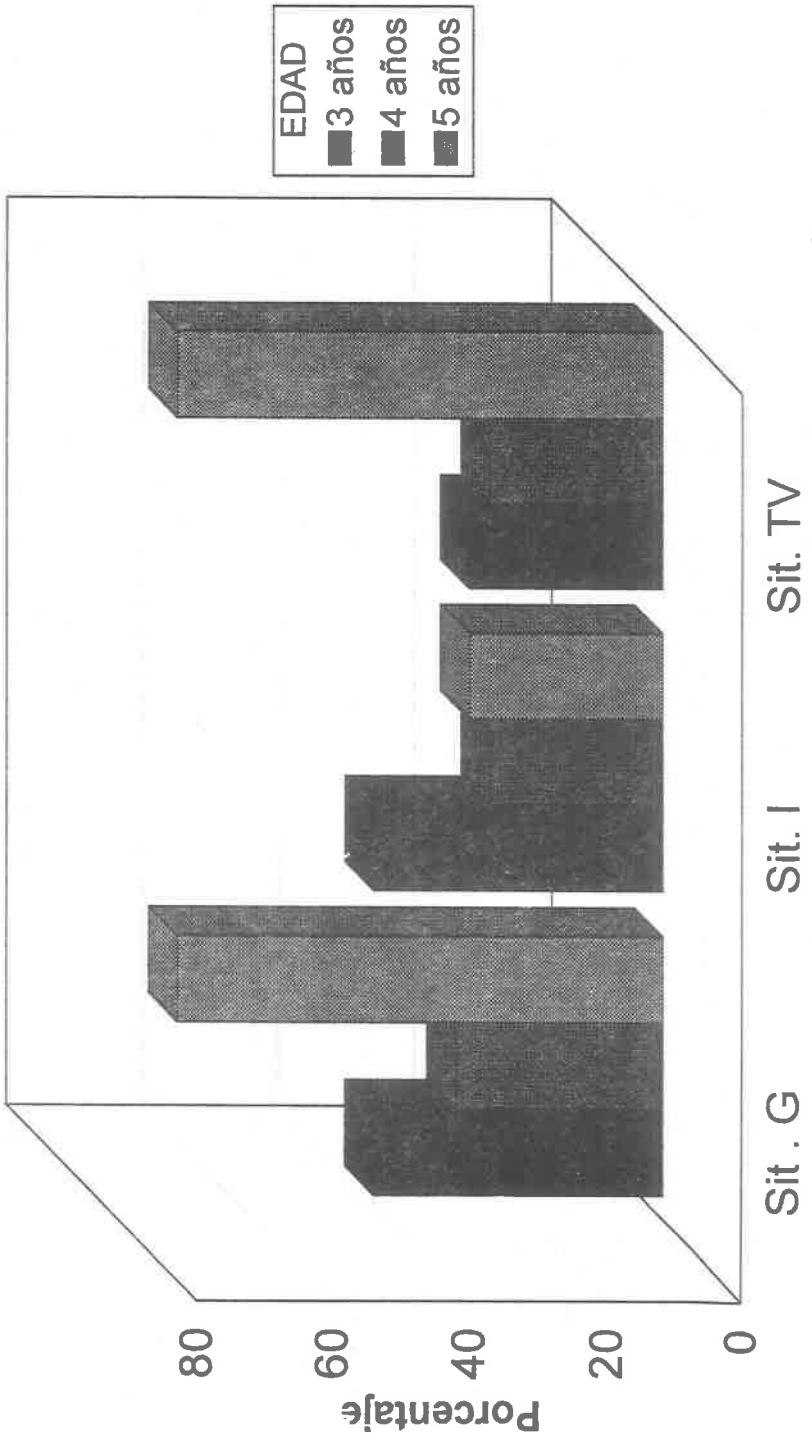
La frase final se presenta en el grupo de 3 años en la situación grupal marcando una diferencia estadísticamente significativa de $p = .09$, en relación a los grupos de 4 y 5 años, quienes no la presentan. Este comportamiento se repite en la situación individual con los niños de 3 años con una diferencia estadísticamente significativa de $p = .004$. Mientras que en la TV mágica la existencia de esta frase final es utilizada por un mínimo de los sujetos de los tres grupos de edad (cuadro 2).

Cuadro 2. Frase final

Edad	SG	SI	STV
3	4	6	1
4	1	1	1
5	1	1	1

GRÀFICA 9

Usos del Lenguaje



5.5. Riqueza léxica

En cuanto al número total de palabras y el número de vocablos se encontró en la situación grupal que los rangos obtenidos por los sujetos aumentaron con respecto a la edad (ver cuadro 3. Rangos de Total de palabras y Número de vocablos).

Cuadro 3. Rangos de Tot. de palabras y N° vocablos

Edad	Situación Grupal		Situación Individual		Situación TV mágica	
	Tot. P	N° V	Tot. P	N° V	Tot. P	N° V
3	95	45	95	43	247	75
4	126	52	152	52	84	24
5	245	75	113	49	84	58

En la situación individual y TV mágica los rangos tuvieron un comportamiento distinto, es decir no hubo un incremento en términos de la edad, aunque en la situación individual se pueden observar menores diferencias por grupo de edad.

Con relación al número de palabras nocionales se observó que en los tres grupos de edad y en las tres situaciones el porcentaje mayor fue obtenido en el uso de nombres, seguido por el uso de verbos, después adjetivos y por último adverbios (ver cuadro 4. Porcentaje de palabras nocionales).

Cuadro 4. Porcentaje de palabras nocionales

		Nombre	Verbo	Adjetivo	Adverbio
		%	%	%	%
S1	3	22.5	21.5	10.3	4.3
	4	20.8	19.0	7.8	9.3
	5	22.5	20.4	4.5	5.8
S2	3	21.5	16.9	9.5	5.4
	4	22.7	20.9	11.4	6.8
	5	19.5	20.9	1.7	8.3
S3	3	23.8	21.1	6.2	5.8
	4	25.4	16.1	5.1	4.7
	5	24.7	16.9	1.8	6.0

El promedio de intervalo de aparición de las palabras de contenido nocional aumenta con respecto a la edad en las tres situaciones, como se observa en el cuadro 5. Intervalo de aparición.

Cuadro 5. Intervalo de aparición

	SG	SI	STV
3	1.6	1.6	1.7
4	1.7	1.7	1.9
5	2.1	1.9	2.0

6. DISCUSION DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos, estableciendo una relación con los supuestos teóricos de la Gramática del texto.

6.1. Macroestructura y Superestructura

La presencia de una macroestructura global en un texto es indicador del logro de una coherencia global, no sólo con respecto a los significados; sino en la organización cognitiva de los eventos en una serie consecutiva y el establecimiento de una vinculación constante a lo largo del texto entre personajes y acciones. Tenemos que la mayoría de los niños de 5 años presentan macroestructura global y tiende a aumentar su presencia en los niños de 4 años en las tres situaciones.

Es decir, pareciera que existe una capacidad mayor en los niños más grandes para la organización de las ideas en una secuencia lógica temporal; en la cual se hace una presentación, desarrollo y desenlace del tema del discurso. Mientras que los niños más pequeños aún cuando giran en torno a un tema, no siempre logran concretar estas ideas., hecho al cual Dijk (1989;229) se refiere "La capacidad de comprender historias se adquiere relativamente pronto; sin embargo, el (volver) a narrar tiene primero un 'micro'-carácter, es decir: se enuncia una serie de proposiciones más o menos arbitraria, independientemente de la macroestructura o superestructura de la narración".

En lo tocante a la presencia de la superestructura encontramos que el manejo de menos elementos tiende a presentarse en los niños más pequeños, mientras que los niños de 5 años manejan más elementos de la superestructura en su discurso. Van Dijk (1989;229) con respecto a ésto señala que "...un niño de entre dos y tres años apenas está en condiciones de producir correctamente textos largos, es decir, de hacerlo respetando las reglas de coherencia lineal y global"; circunstancia que se irá consolidando conforme avance en su desarrollo.

Esto nos lleva a pensar que los niños introyectan la secuencia del esquema de un discurso narrativo paulatinamente; dando como resultado el que vaya estableciendo la diferenciación entre distintos tipos de discurso, particularmente en este caso del cuento. Ya que se observó que en las narraciones de los niños de 3 años frecuentemente presentan una serie de eventos y personajes pertenecientes al cuento, pero sin una consecución aparentemente lógica; situación que casi no se observó en las narraciones de los niños más grandes.

Además la presencia de todos los elementos de la superestructura permite presumir que cada elemento es una microestructura que va conformando la construcción final de una idea global, rectora de la totalidad del discurso; y, cuando un niño maneja estas categorías es porque puede establecer una relación cognitiva que permea a lo largo del texto.

Al encontrar ausencias o traslapamientos de los elementos de la superestructura, por ejemplo cuando el niño únicamente presenta una complicación y resolución o una introducción y complicación, pensamos que puede estar aparejado probablemente a nociones temporales y de causalidad no bien consolidadas por la característica del pensamiento preoperacional del niño, observación que se apoya en el planteamiento de Van Dijk (1989; 230) "...las reglas de coherencia lineal se adquieren tanto más

rápidamente cuanto más coincidan con el conocimiento sobre las relaciones causales, espaciales y temporales de la realidad".

En el caso de los niños pequeños, la explicitación de la lógica del evento es débil todavía, ya que logra armar fragmentos de una acción, es decir, organiza internamente un evento, pero no siempre logra una conexión entre los diferentes eventos que dan la coherencia total del texto; observándose ésto en los saltos y retrocesos en las proposiciones de su discurso. Por ejemplo:

la madrastra le rompió el vestido
para ir al baile
los animalitos amigos de la Cenicienta lloraron
la zapatilla se cayó
el príncipe quería que se ponga en su pie la zapatilla
y luego no tenía vestido
tenía falda y se la abrochaba
y que le queda rotpido su vestido (sic Laura 3 años)

Sin embargo, sí es posible decir que el niño percibe el orden y la secuencia general del cuento, porque logra establecer algunos elementos de la superestructura.

También se encontró que la mayoría de los niños relatan los cuentos que saben, por tanto está relacionado con una forma de recuerdo. En este caso, pareciera ser que el niño recurre durante la producción de su relato, a las escenas que le son significativas. "El niño no menciona principalmente las circunstancias más importantes, sino que se acuerda sobre todo de detalles,...según el principio de relevancia, es decir, de detalles que a la vista de sus marcos de referencia y de intereses todavía limitados le han parecido importantes o sorprendentes" (Dijk 1989; 230).

6.1.1. Número de proposiciones

En cuanto al número de proposiciones, aunque la longitud del discurso no es un indicador de una mayor o mejor elaboración, sí se puede suponer con base a este tipo de dato que para el niño es más fácil desarrollar una parte u otra del cuento; ésto se denota en el número de proposiciones que emiten los niños en cada uno de los elementos de la superestructura.

Así tenemos, que los niños de tres años tienden a desarrollar más la introducción, pues utilizan un número mayor de proposiciones en ella (en las tres situaciones); ésto probablemente está promovido por la menor complicación cognitiva que requiere la presentación de los personajes y de los eventos, a diferencia de la explicación y conexión entre los eventos, lo cual es cognitivamente hablando de mayor complejidad. Contrariamente a lo que sucede con los niños de 5 años, quienes emplean un mayor número de proposiciones en la complicación y en la evaluación, lo que supone un manejo cognitivo más complejo para estos elementos de la superestructura. Veáanse los siguientes relatos.

Introducción	01 Blancanieves vivía en una casa
	02 y había una bruja
	03 y había un espejo

	04 y le dijo quién es la más bonita del mundo
	05 y le dijo es Blancanieves
Complicación	06 y que Blancanieves se iba al campo
	07 y luego mordió la manzana
	08 y se murió
Resolución	09 y la rescató el príncipe
	y colorín colorado este cuento se ha acabado
	(sic Irene Rosario 3 años)
Introducción	01 su mamá le dijo a caperucita roja
	02 le dijo llévale ésto a tu abuelita que está enferma
	03 no te vayas por el bosque largo
	04 porque está el lobo
Complicación	05 no le entendió a su mamá
	06 y se fué por el camino largo
	07 y se encontró al lobo
	08 y le dijo a caperucita tú te vas por el otro lado
	09 y yo por el otro
	10 y se fué primero el lobo
	11 y llegó con la abuelita
	12 y se escondió la abuelita
Resolución	13 y llegó el cazador
	14 y lo mató
Evaluación	15 y caperucita fue feliz (sic Mario 5 años)

6.2. Relaciones semánticas

El hecho de que todos los niños manejen al menos un tipo de relación semántica puede deberse a que las relaciones semánticas son conexiones lógicas y de significado que se establecen entre las proposiciones de un texto al producir un discurso para lograr una representación mental en el otro; por lo que el niño elabora un texto no sólo como una entidad lingüística o comunicativa, sino también como una entidad conceptual.

Con relación a la causalidad, se encontró que ésta apareció con mayor frecuencia en los textos de la situación grupal e individual. Una posible respuesta es que el niño, para lograr hacer más claro su relato para con el oyente encadena con mayor detalle o con mayor claridad las acciones y eventos de su discurso; procurando dar una coherencia a su relato. Mientras que la situación de la TV mágica no lo requería, puesto que el niño se auxiliaba en la existencia de una imagen visual que hacía comprensible su discurso para el oyente, sin necesidad de una mayor explicitación.

Este hecho también ha sido estudiado por Wolf (1985), quien investigó sobre las diferentes estilos del habla en niños de escuela elemental, encontrando que los pequeños realizan una serie de adecuaciones a sus discursos, dependiendo del objetivo de su comunicado, el cual podía ser un estilo oral o un estilo literario; en donde el estilo de narración oral se caracterizó por el retomar y establecer conexiones entre los contenidos para asegurar que el discurso contenga la información necesaria y suficiente para ser comprensible al otro.

Por otra parte, la prevalencia de la condición de motivos en todas las edades, probablemente se asocia a que es una de las formas más sencillas de enlazar las acciones, al dar una secuencia lógica provocada por un querer o bien por ser una consecuencia natural. Independientemente del trasfondo de la motivación o impulso que conlleva cualquier acción y que los niños de estas edades todavía no lo toman como un objeto de análisis. Además que el tipo de coherencia que implícita en esta relación semántica implica un manejo de argumentación elemental entre las conexiones de causa y consecuencia entre los diferentes segmentos del discurso, situación que también ha sido estudiada por Sanders (1993) en su investigación sobre las relaciones de coherencia en una teoría cognitiva sobre la representación del discurso.

Otra situación observada es el incremento en la frecuencia de la condición de circunstancia por los niños de 3 años en la situación grupal y por los niños de 5 años en la situación individual, tal vez debido más a su capacidad cognitiva para el manejo de dos eventos simultáneos enlazados por una yuxtaposición, que implica una característica de pensamiento propia de esta etapa de desarrollo; que debido a las situaciones de aplicación.

La prevalencia de la relación de identidad por los niños de 3 años, probablemente está relacionada con la menor complejidad cognitiva que implica este tipo de conexión, ya que el enunciar las características propias de los personajes pareciera ser condición suficiente para dar coherencia al cuento. Mientras que, al parecer, para los niños mayores el explicitar las acciones y reacciones entre los personajes y los hechos es más relevante. Dato que se encuentra acorde con la presencia de mayor número de proposiciones en la introducción, por los niños de 3 años, y, en la complicación por los niños de 5 años.

El hecho de que los niños de 3 y 4 años presente mayor uso de la relación semántica de mundo posible en la situación de TV mágica, podría deberse a su característica de pensamiento, porque no requieren de una conexión en el orden, consecuencia o razón necesaria entre las situaciones, personajes o sucesos; simplemente porque pertenecen al relato, lo cual podría ser una razón para que este tipo de relación sea más manejado por estos niños, cuyo pensamiento es mágico y de yuxtaposición.

Esto último también se ve apoyado porque los textos producidos en la situación de la TV mágica son eminentemente descriptivos. Situación que podemos observar en los relatos del siguiente niño.

TV mágica

- 01 cuando la niña alcanzó el globo
unas flores un árbol
- 02 cuando le compró el globo a la niña
- 03 si no lo agarra
- 04 se va al cielo
- 05 en el aire se va el globo
- 06 su mamá sentada en una banca
la niña con sus globos
- 07 cuando se le fué el globo
- 08 cuando lo aventaba
- 09 cuando se le fué otra vez el globo
- 10 cuando había flores
- 11 cuando hacía frío (sic Moisés Raúl 3 años)

Individual

01 había una vez un elefante muy travieso
02 le hacía travesuras a los animales
03 y a los changos les echaba algo
04 y una vez que los animales se pusieron de acuerdo
05 para hacerle una trampa
06 y entonces el elefante se durmió
07 y entonces el chango se encargó
08 para ponerle una bola en la trompa
09 y cuando se despierta
10 se eleva y se eleva
11 y se cayó
12 y dijo nunca voy a hacer travesuras
13 a ninguno de los animales
y colorín colorado este cuento se ha terminado

(sic Moisés Raúl 3 años)

Ahora bien, algo que también se observó fue la presencia de proposiciones centrales, con las cuales se establecían dos tipos de relaciones semánticas o bien se conectaban con dos pares distintos de proposiciones; además de funcionar como macroproposiciones del texto. Es decir, al parecer, la función de estas proposiciones centrales es la de condensación del significado total y parcial del discurso, situación que se comprueba en las relaciones semánticas múltiples que establece con el resto de las proposiciones del discurso. Esto es la recursividad narrativa estudiada por Hwang (1989).

Esta condensación da pauta a su vez, al surgimiento de la explicitación o especificación de cada uno de los significados condensados; de tal manera que las siguientes proposiciones, regresan, reactualizan, corrigen y modifican esa primera condensación, en un constante proceso de inferencia en el completamiento del significado inicialmente condensado, mediante nuevas proposiciones.

6.3. Macrorreglas inversas

Como las macrorreglas inversas son las operaciones de transformación semántica característica de algún tipo de secuencia lógica utilizada en la producción de textos, podría pensarse que hay una relación entre la existencia de un modelo mental subyacente y esta operación semántica con el manejo de los elementos de la superestructura. Así, las proposiciones de un texto se aglutinan en torno a una misma operación semántica.

Esto es posible pensarlo por una mayor incidencia en la aparición de macrorreglas en alguno de los elementos de la superestructura o bien, a lo largo de todo un texto.

Como es el caso de la adjunción, que se presenta con mayor frecuencia en los niños de 3 y 4 años, quienes aparentemente se centran en dejar claro las características de los personajes, para lo cual, la macrorregla de la adjunción se los facilita; contrariamente al manejo de la macrorregla de la especificación, la cual es usada con mayor frecuencia por los niños de 5 años en sus producciones textuales. Posiblemente debido a que el relato del niño de 5 años presenta una mayor solidez en la conexión de los hechos, lo que implica una específica transformación semántica. Esto nuevamente es acorde con los datos obtenidos en el número de proposiciones utilizadas en la introducción de los personajes y en el uso de la

relación semántica de la identidad en el grupo de tres años.

Adjunción 01 Winy Pu tenía unos amigos Puerquito y Tigre y Conejo
 02 el Puerquito y Winy Pu
 03 el Tigre es muy grosero
 04 porque avienta a Winy y al Puerquito
 05 y el Tigre cuando está caminando
 06 y Winy Pu come miel
 07 come mucha miel (sic Joaly Karina 4 años)

Especifi- 01 había una vez el auto de batman
cación 02 y que buscaba a gatúbela
 03 y la buscó
 04 y luego va en su batimóvil
 05 y luego le dispara una bala
 06 y se muere gatúbela (sic Jesús Ignacio 5 años)

Lo mismo que a lo largo de los textos en la situación de TV mágica; porque la macrorregla de adjuntar se utiliza en la expresión de eventos o textos eminentemente narrativos y la finalidad del niño en estos casos era dejar en claro las características de los personajes.

En cambio la especificación, se presenta mayormente en la complicación y resolución de la superestructura, por la característica de organizar las secuencias de los eventos de un cuento; es decir el tipo de organización cognitiva que requieren este tipo de categorías es más dinámica, porque en la complicación y resolución es necesario hacer claro el significado de un proceso sufrido por los personajes del cuento y poder explicitar la trama del evento.

En cuanto a la macrorregla particularización consideramos que el hecho de estar ausente en los relatos de los niños en las tres situaciones y en los tres grupos de edad, podría deberse al tipo de pensamiento propio de esta edad; en donde el manejo de categorizaciones clase-subclase, todavía no está consolidado. Por lo cual consideramos se podrían realizar futuras corroboraciones acerca del uso de esta macrorregla por niños de mayor edad, ya que aparentemente está relacionada con una operación de transformación semántica más compleja.

6.4. Usos del lenguaje

La existencia de una frase inicial y final característica, funciona como organizador del discurso, presentación más amplia de las proposiciones y ayuda a conformar hipótesis al oyente. Por lo tanto el niño comprende esta función, usa estas señalizaciones al producir su discurso en la parte inicial y final.

En cuanto a la presencia de frase inicial como uso de convencionalidades del lenguaje propias del discurso del cuento, no hubo diferencias significativas por la edad. Sin embargo, fue posible observar una casi nula presencia de estas frases en la TV mágica, mientras que en la situación grupal e

individual se mantuvieron prácticamente iguales. Esto probablemente debido a que las imágenes de la TV mágica, para lo niños, no respondieron a las características de un cuento clásico como narración literaria; o bien posiblemente porque la primera lámina no permitiera establecer el inicio de las características de un cuento.

En lo tocante al uso de la frase final Wolf(1985) ha manifestado que los niños en edad preescolar pueden presentar un estilo de habla oral y un estilo de habla literaria; situación que pudo observarse en los niños de 3 años, quienes manejaron la frase "colorín, colorado, este cuento se ha acabado" como indicador lingüístico de haber terminado su discurso; lo cual parece corroborar la idea de que los niños tienen conocimiento de las funciones de este tipo de frases.

En cuanto al uso de algún acto del habla dentro del texto, no se presentaron diferencias significativas entre las edades de los niños, ni entre las situaciones experimentales.

Esto último nos lleva a pensar entonces, que probablemente el niño va aproximándose al conocimiento del esquema interno de un discurso narrativo a partir de la presencia de ciertos signos externos, como son: el tipo de vocabulario empleado, la entonación, el uso de frases estereotipadas, aparición de escenarios y personajes recurrentes; ésto dentro de un primer nivel. Al respecto Halliday(1973) señala que los niños entre 3 y 5 años ya poseen la habilidad de diferenciar los tipos de lenguaje, que en este caso consiste en el uso de actos ilocutivos. Y en un segundo nivel se aproxima al conocimiento de signos internos, tales como: la secuencia lineal del manejo del tiempo o el carácter irreal de la narración.

Frase inicial	01 una vez un ratón se tropezaba a un gato horrible 02 y ese ratón abría la boca al gato 03 y le echaba una piedrita 04 y le metió la piedrita para que se la comiera 05 y no tenía dientes para que la muerda 06 y ese gato no podía morder 07 porque estaba grandotota 08 y se escondió por el pasto 09 así acostado 10 y no lo vió 11 y se fué en su bicicleta el ratón 12 y se atacó la galleta 13 y se murió
Frase final	colorin colorado este cuento se ha acabado

(sic Omar 3 años)

6.5.Riqueza léxica

El vocabulario manejado por el niño, es el instrumento lingüístico de su comunicación.

En lo concerniente al número de palabras y a la cantidad de vocablos en la situación grupal, se presentó la tendencia general a ser más elevada en los niños mayores; lo cual podría estar relacionado

con niveles de conocimiento general, ésto es, con niveles de culturización y aprendizaje determinados por la edad, permitiendo que el niño cuente con una mayor amplitud de marcos de referencia, aparejados a un mayor vocabulario.

En la situación individual no se obtuvo el mismo comportamiento, tal vez generado por la presencia de elementos tales como: el hecho de que los niños se encontraron en una situación diferente a su medio y a sus actividades con personas un tanto ajenas, por otro lado la urgencia de los pequeños de incorporarse a sus actividades cotidianas. Con respecto a ésto Labov (1972, citado por Jackson Maldonado; 1988) observó al estudiar el lenguaje infantil, que los niños tienen problemas en sus respuestas lingüísticas porque no se identifican con las situaciones o con el contexto de la evaluación.

En la situación de TV mágica suponemos que la tendencia a manejar un mayor número de vocablos y de palabras por los niños de 3 años, pudo deberse a que los sujetos nombraban todo aquello que aparecía en las imágenes de la TV mágica, sin procurar construir proposiciones que conformaran un relato; mientras que los niños mayores aún cuando manejaron también descripciones trataban de producir frases que tuvieran una conexión interna para conformar un cuento.

Se observó también; que los niños de todas las edades manejan los diferentes tipos de palabras de contenido nocional, con un uso mayor de nombres y verbos y menor de adjetivos y adverbios. Tal situación puede deberse a la complejidad de las propias palabras, ya que tanto los adjetivos como los adverbios requieren de niveles de abstracción mayores. Mientras que los nombres y los verbos guardan una relación más estrecha con la nominación y manipulación de los objetos y acciones; no son atributos o condicionantes (modificadores) de las cosas, como sucede en el caso de los adjetivos y adverbios. Por tanto, parece ser que existe una relación paralela entre pensamiento y lenguaje, manifiesta en la capacidad del uso de vocablos relacionales de conexión, porque son palabras más abstractas y que como lo plantea López (1984), tienen un carácter de significación funcional.

En relación al intervalo de aparición de las palabras de contenido nocional, si fue posible observar que a mayor edad tendió a ser mayor este intervalo, lo cual probablemente sea explicado por el perfeccionamiento que adquieren paulatinamente los niños en el manejo de estructuras gramaticales de su lengua materna.

Cabe señalar que la detección de la riqueza léxica (porcentaje de vocablos y número total de palabras) en los textos producidos, ya sean cortos o largos no es un indicador de una mejor o menor elaboración del discurso, con respecto a ésto Jackson Maldonado (1988) refiere que algunos niños emiten muchas palabras para lograr cumplir mínimas funciones en los actos del habla, mientras que otros niños utilizan pocas palabras y variadas funciones comunicativas. Por lo que resulta muy aventurado decir que un alto porcentaje de vocablos y número total de palabras sean propios de una mayor calidad del discurso y viceversa.

- 01 la bella durmiente estaba dormida
- 02 y viene el principe
- 03 y la despertó (sic Irene Rosario 3 años)

No. total palabras: 12
No. total vocablos: 11
Nombres: 2
Verbos: 4
Adjetivo: 1
Intervalo de aparición: 1.7

01 era un periódico
02 y estaba leyendo
03 y ahí estaba sentado Santa Claus
04 y este un caballo estaba subido un señor un
niño o un hermano o un señor
05 que el señor que estaba abajo
06 que era un portero
07 portero que quería encaminar a los caballos
08 y que pero que no caminaban los caballos
09 ahorita estaba leyendo el periódico
(sic Carlos Olec 4 años)

No. total palabras: 58
No. total vocablos: 30
Nombres: 12
Verbos: 14
Adjetivos: 6
Adverbios: 5
Intervalo de aparición: 1.5

7. CONCLUSIONES

Después de haber terminado la investigación sobre relatos orales en niños de 3 a 5 años, podemos concluir lo siguiente. En el campo de estudio de la Psicolingüística es necesario seguir realizando investigaciones teóricas y prácticas que conjuguen los avances interdisciplinarios de la psicología, la lingüística y la sociología; para dar explicación de los diferentes fenómenos lingüísticos. De igual forma, se requiere establecer puentes teóricos y de concreción práctica entre las principales teorías del desarrollo psicológico y la lingüística, lo cual se constituye en una gran meta para la realización de investigaciones futuras, sobre todo en lo referente a la educación.

Con respecto a la Gramática del texto, ésta propone el estudio del lenguaje como una totalidad en la cual participan elementos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos, por lo que los textos son considerados como unidades del discurso de una producción lingüística y cognitiva dentro de un contexto comunicativo; es decir un texto debe ser analizado tomando en cuenta todos estos elementos.

En todo texto la existencia de una macroestructura como sostén interno y subyacente se encuentra íntimamente relacionada con la existencia de una coherencia local y global; la cual se establece mediante las relaciones semánticas entre las proposiciones de un texto. Cabe señalar que aún cuando los niños más pequeños no logran construir una macroestructura global, sí presentan una coherencia local en ciertas partes de sus discursos; como indicador de la próxima aparición de la macroestructura como eje de la elaboración de un texto.

La presencia de la superestructura en los textos es el esquema particular que organiza y caracteriza un tipo de discurso. En el caso de la presente investigación, en los relatos de los niños encontramos la superestructura narrativa del cuento, constituida por introducción, complicación y resolución, básicamente; la evaluación y la moraleja son elementos aparentemente aún no incorporados en sus relatos. Lo cual podría ser investigado en futuros estudios.

Como pudo observarse, a lo largo de la investigación, en la producción y elaboración de textos por parte de los niños, intervinieron operaciones cognitivas y lingüísticas denominadas transformaciones semánticas (macrorreglas), que facultan la posibilidad del manejo de significados organizados y constituidos por microestructuras y macroestructuras como unidades textuales. El manejo de estas macrorreglas inversas por los niños permitió organizar la expresión de sus ideas a lo largo de la producción de su discurso. Existiendo una relación entre la presencia de cierto tipo de macrorregla (adjunción y especificación), de acuerdo a los elementos de la superestructura del cuento.

De acuerdo al supuesto de la existencia de diferencias evolutivas se observó que los niños presentan estas diferencias entre los grupos de edad al construir relatos orales más completos y coherentes; comprobándose ésto, en los cuentos producidos por los niños de 5 años, los cuales presentan un mayor número de elementos de la superestructura y una frecuencia mayor en el logro de la macroestructura global; apoyado ésto en los resultados obtenidos.

Todos los niños al elaborar un cuento hacen uso de los diferentes tipos de relaciones semánticas para dar coherencia y significado a su discurso. Los relatos elaborados por los niños se caracterizaron por dos tendencias la descripción y la narración, presentando tipos de relaciones semánticas y macrorreglas específicas. De esta manera concluimos que, los diferentes tipos de relaciones semánticas utilizadas por

los niños está asociada al tipo de cuento descriptivo o narrativo. Es decir, la utilización de la adjunción prevalece en la descripción, mientras que la especificación prevalece en la narración.

Cualquier producción lingüística presente en un hecho comunicativo es un acto del habla, que el ser humano empieza a utilizar desde muy temprana edad; así vemos que el niño introduce actos del habla por parte de alguno de los personajes de su cuento, al expresar su discurso; como lo encontró Wolf, D. (1985) en su investigación "Ways of telling" en niños escolares, concluyendo que los hablantes tienen un dominio o conocimiento acerca de los diferentes géneros literarios de los textos; por ejemplo los hablantes saben y pueden adaptar su tono de voz, la complejidad del texto, la forma, etc., dependiendo del lenguaje más conveniente para cada situación.

La existencia de la frase inicial y final en las producciones de los niños son elementos diferenciadores de un tipo de texto como es el cuento; el cuento posee una superestructura particular de tipo convencional y como dice Dijk (1983, 147) "este sistema no sólo establece la estructura textual en abstracto, sino que los hablantes lo conocen y puede aplicarlo adecuadamente".

La adquisición de palabras diferentes en el desarrollo del lenguaje del niño, se ve reflejado en el uso que hace de éstas en la elaboración de su discurso. De tal manera que, la riqueza léxica en la producción de un cuento, está aparejada con el aumento cronológico de los niños. Se observa que en esta producción, las palabras referidas a objetos concretos y acciones (nombres y verbos) existen en mayor proporción que aquellas que se refieren a situaciones abstractas (adjetivos y adverbios).

La narración de cuentos permite al niño expresar sus ideas y el recuerdo de experiencias significativas, en un contexto grupal los niños manejan más elementos en sus discursos que lo hacen más complejos y coherentes para el oyente. La situación TV mágica, generó en los niños la producción de relatos descriptivos, debido probablemente a que la tarea rebasó las condiciones cognitivas del niño o las imágenes de la TV mágica no pertenecían a escenas de los cuentos conocidos por los niños.

Para finalizar las conclusiones diremos que algunas de las limitaciones de esta investigación fueron; la no evaluación del contexto durante la producción de los relatos en los aspectos del lenguaje no verbal (entonación, gestos, pausas, etc.), la interacción maestro - alumno y alumno - alumno y la retroalimentación de la comprensión del discurso por el otro (gestos de afirmación, manifestaciones de estar escuchando, etc.). Por lo cual sugerimos la conveniencia de realizar otras investigaciones en las que se observen los discursos de los niños en situaciones más naturales, tales como: conversaciones entre los niños o en los momentos de juego libre.

Derivaciones pedagógicas

El uso de la producción de cuentos por los alumnos dentro del aula es un recurso educativo importante, toda vez que permite estimular el desarrollo del lenguaje en habilidades textuales, porque implica procesos de comprensión, retención y producción que responden a reglas y normas propias de la lengua materna. Tendiente a la formación de sujetos oralmente competentes.

Por otra parte el relato oral funciona también como medio de introducción al niño al campo de la literatura, tanto en la expresión oral como en la escrita. Además de incrementar su léxico como el

instrumento para nombrar, relacionarse y aprehender el mundo, lo cual influye en su desarrollo sociocognitivo.

Los resultados nos llevaron a plantear una serie de reflexiones sobre las implicaciones o posibles derivaciones a la enseñanza en cuanto a la forma de trabajar la producción de relatos orales:

- Contar con un espacio de tiempo dentro de la rutina de trabajo específico para contar cuentos, ya sean leídos o narrados por el maestro de grupo, o bien narrados por los alumnos.

- Construcción de relatos en forma grupal, que permita afianzar elementos de la superestructura del cuento, mediante la participación de todos o varios niños; en donde alguno de los alumnos inicia el relato contando la introducción del cuento, seguido por otro que inventa o construye la complicación retomando los personajes ya enunciados, un tercer niño relata el desenlace y finalmente alguien expresa la posible evaluación y/o moraleja.

- Producción de relatos individuales en una situación grupal, donde el niño que lo desee pueda contar su cuento al resto de los alumnos.

- Utilizar una estrategia de estimulación de la organización y logro de coherencia del relato oral, mediante serie de preguntas de diferente índole como:

Preguntas de definición de tópicos.- ¿De qué se trata el cuento?

¿Es de aventuras, del espacio, de animales...? etc.

Preguntas de descripción de personajes.- ¿Quién era? ¿Cómo se llamaba?

¿Dónde vivía? ¿Qué hacía? ¿Cómo vestía? etc.

Preguntas de circunstancias temporales y causa - consecuencia.-

¿Qué pasó primero? ¿Qué pasó antes de...? ¿Cuándo? etc.

Preguntas de esclarecimiento de motivaciones.-

¿Por qué...hizo...? ¿Por qué...pensó...? etc.

Preguntas de procedimiento.- ¿Cómo hizo para qué?

¿Qué necesita...para...? etc.

Preguntas de evaluación.- ¿Por qué estuvo bien o

mal? ¿Qué debió haber hecho...? etc.

Preguntas sobre supuestos hipotéticos.- ¿Qué

hubiera sucedido si...? ¿Cómo hubiéramos

cambiado el desenlace? etc.

Preguntas de moraleja.- ¿Qué aprendimos de este

cuento? ¿Por qué no/sí debemos...? etc.

- El manejo de apoyos didácticos como el uso de la TV mágica, planteando una estrecha relación entre la capacidad cognitiva del niño y la complejidad de la tarea, que puede ir desde la descripción y el recuerdo de la historia, hasta la creación de una trama diferente.

- El uso de la TV mágica con imágenes de cuentos de tipo campirano, cuentos clásicos infantiles, de contenido fantástico o de aventuras.

- El trabajo del relato oral por los niños como un recurso de indagación y de

desarrollo de habilidades textuales de los alumnos, tales como elaboración de inferencias, conclusiones, síntesis y críticas.

BIBLIOGRAFIA

- Arellano Rodríguez, D. y G. Hdz. Jalavera. Un acercamiento hacia una conceptualización del desarrollo pragmático. México: tesis UNAM, 1993.
- Barrientos de Angarita, Blanca. "Psicolinguística contemporánea: Antecedentes, prospección e implicaciones para el desarrollo del lenguaje" en Ostrosky-Solis, Feggy y Ardila, Alfredo (comp.) Lenguaje Oral y escrito. México: Trillas, 1988. pp.13- 44.
- Beniers, Elizabeth. El lenguaje del preescolar: Una visión teórica. México: Trillas, 1985.
- Bronckart, J.P. Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1985.
- Bruner, J. Hacia una teoría de la instrucción. México: UTEHA, 1969.
- Coolican, Hugh. Métodos de investigación y estadística en psicología. México: Manual Moderno, 1994.
- Collins, James. "Some problems and purposes of narrative analysis in educational research". En: Journal of Education. Vol. 167, Number 1, USA, 1985. pp. 57-70.
- Dijk, Tevn A. van. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI, 1989.
- Dijk, Tevn A. van. Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso. México: REI, 1993.
- Dijk, Tevn A. van. La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario. México: Paidós, 1989.
- Feldman, C.F. Bruner, J., Renderer, B., Spitzer, S. "Narrative comprehension". En: Britton, B.K y Pellegrini, A.D. Narrative thought and Narrative language. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates Publishers, 1990.
- Fraisse, Paul. Jean Piaget. Lenguaje, comunicación y decisión. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- Gárate Larrea, Milagros. La comprensión de cuentos en los niños: Un enfoque cognitivo y sociocultural. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Garton, Alice. Interacción social y desarrollo del lenguaje y cognitivo. España: Paidós, 1994.
- Gee, James Paul. "Units in the production of narrative discourse". En: Discourse Processes 9, 391-422, Boston, USA, 1989.
- Gordon, Welly. Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia, 1988.
- Greene, Judith. Pensamiento y lenguaje. México, Trillas, 1981.
- Greene, Judith. Psicolinguística, Chomsky y la Psicología. México, Trillas, 1980.

- Halliday, M.A.K. El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. México: FCE, 1986.
- Hernández Sampieri, Roberto et. al. Metodología de la investigación. México: Mc.Graw Hill, 1991.
- Jackson Maldonado, Donna. "Evaluación del lenguaje infantil: enfoque transcultural". En: Ostrosky-Solis, Feggy y Ardila Alfredo (comp.). Lenguaje oral y escrito. México: Trillas; 1988. pp. 92 - 117.
- Langford, P. El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria. Barcelona: Paidós, 1989.
- Leach, Chirs. Fundamentos de estadística México: Limusa, 1982.
- León Gascón, José A. La memoria de los niños a través de los cuentos: Un análisis experimental. Madrid, Memoria de licenciatura, Madrid, Universidad de Educación a Distancia, 1986.
- López Morales, Humberto. La enseñanza de la lengua materna. Linguística para maestros de español. Madrid: Playor, 1984.
- Loza Martínez, Ma. de Lourdes. Cómo favorecer en los niños preescolares el uso del lenguaje oral, durante las sesiones grupales. Tesis, Mérida, Yucatán, 1992.
- Mc.Guire, Michael. "The rhetoric of narrative: A hermeneutic, critical theory". En: Britton, B.K. y Pellegrini, A.D. Narrative thought and narrative language New Jersey: Erlbaum Associates Publishers, 1990.
- Marchesi, A y Paniagua, G. "El recuerdo de cuentos e historias en los niños". En: Infancia y aprendizaje, 3, (22) España, 1983.
- Marchesi, A. "La influencia del contenido de la historia en el recuerdo de los niños". En: Infancia y aprendizaje 3 (22) España, 1983.
- Mier, Raymundo. Introducción al análisis de textos México, Trillas, 1990.
- Pellegrini, A.D. y Lee Galda. "The joint construction of stories by preschool children and an experimenter". En: Britton, B.K. y A. D. Pellegrini Narrative thought and narrative language New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1990.
- Pineda Calderón, Virgilio. Elementos de lingüística. México: inédito, 1995.
- Robinson, W. P. Lenguaje y conducta social. México: Trillas, 1978.
- Roca Pons, José. Introducción a la gramática. Barcelona, Teide, 1975.
- Rodríguez Arredondo, Oralia. El uso de los modos verbales en enunciados causales, finales y condicionales de niños mexicanos de 6 años. México: tesis doctoral Colegio de México, 1993.
- Rojas-Drummond, Silvia. "Ontogénesis de la abstracción lingüística: Implicaciones educativas" en Ostrosky-

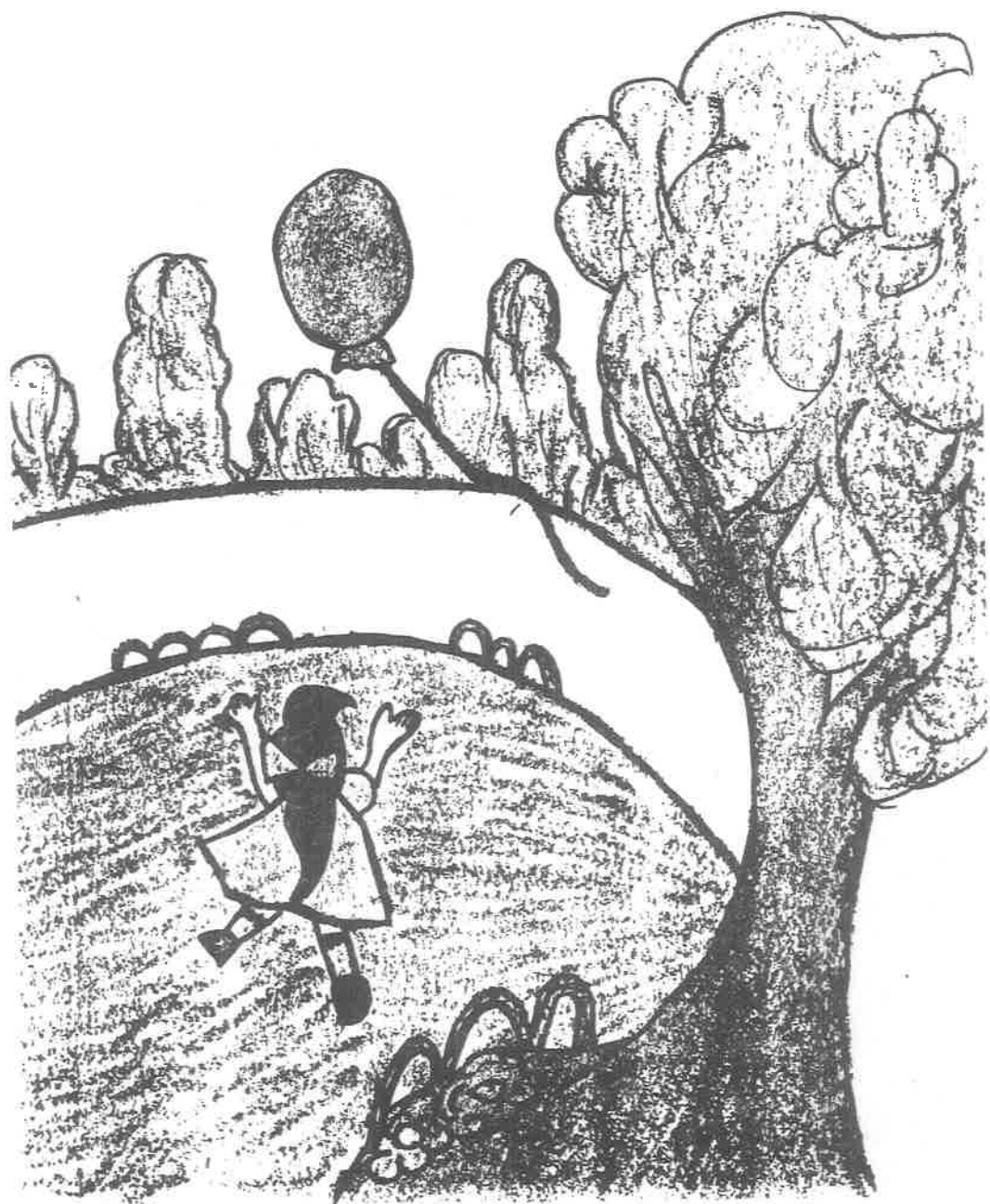
- Sofía, Feggy y Ardila, Alfredo (comp.) Lenguaje oral y escrito. México: Trillas, 1988. pp.46-87.
- Rondal, Jean-Adolphe. La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. México: Trillas, 1990
- Sanders, Ted et al. "Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation". En: Cognitive Linguistic. 4-2 (1993), pp. 93-133.
- Slobin, D. I. Introducción a la lingüística. México: Paidós, 1974.
- Stubbs, Michael y Delamont Jara. Las relaciones profesor-alumno. España, Oikos-Tau, 1978.
- Triadó, C y M Forns La evaluación del lenguaje: Una aproximación evolutiva Barcelona: Anthropos, 1989.
- Vega, Manuel de la et. al. Lectura y comprensión una perspectiva cognitiva. España: 1990.
- Wolf, Dennie. "Ways of telling: Text repertoires in elementary school children". En: Journal of education. Vol.167, Number 1. USA, 1985.

ANEXO A

IMAGENES TV MAGICA













ANEXO B

RELATOS

SITUACIÓN GRUPAL (4 a 4.11)

OMAR (S/10)

- 01.- Había una vez que caperucita roja estaba con su mamá
- 02.- le dijo caperucita roja ven ven
- 03.- que quieres mamá, le dijo caperucita
- 04.- les das estos pastelitos a tu abuela y esta carne
- 05.- y entonces los puso en una bolsa
- 06.- y que se va
- 07.- y entonces que se encuentra al lobo
- 08.- y le dijo que estas comiendo
- 09.- y que el lobo llega a casa de la abuela
- 10.- y se la comió
- 11.- y se mete a la cama
- 12.- y que llega la caperucita roja
- 13.- y que toca
- 14.- y que entonces que se encontro al lobo
- 15.- y le dice que ojos tan grandes tienes
- 16.- para verte mejor
- 17.- y que boca tan grande tienes
- 18.- para comerte mejor
- 19.- que brazos tan grandes tienes
- 20.- para abrazarte mejor
- 21.- ay y se la comió a la caperucita
- 22.- y que grita
- 23.- y que llegan los señores con sus hachas
- 24.- y le abren la panza al lobo
- 25.- y le sacaron a caperucita y a su abuela

MACROESTRUCTURA

Caperucita roja y sua abuela fueron salvadas por los leñadores al ser sacadas de la panza del lobo que se las habia comido.

SUPERESTRUCTURA

Introducción	si	(1 a 6)
Complicación	si	(7 a 22)
Resolución	si	(23 a 25)

RELACIONES SEMANTICAS

Casualidad	(12,13) (22,23) (24,25)
Condición de motivos	(1,2,3) (4,5,6) (7,8) (9,10,11)
Identidad	(14,15,16) (17,18) (19,20)

MACRORREGLAS INVERSAS

Adjunción	(1 a 6) (15 a 20)
Especificación	(7 a 14) (21 a 25)

USOS DEL LENGUAJE

Solicitar	(2,4)
Preguntar	(3,8)
Afirmar	(15)
Decir	(21)

FRASES

Inicial	si
---------	----

RIQUEZA LEXICA

Total de palabras	157
Vocablos	67
Palabras de contenido nocional	96
Nombres	27
Verbos	32
Adjetivos	26
Adverbios	11

JULIO JESUS (S/12)

- 01 - Este había una vez los cazafantasmas capturaron a pegajoso
 02.- este pagajoso se enojó
 03.- y entonces el conductor les presta un helicóptero a los verdaderos cazafantasmas
 04.- y entonces que los verdaderos que lo capturaron
 05.- y entonces este pegajoso se murió
 06.- y los verdaderos cazafantasmas barrieron

MACROESTRUCTURA

Los verdaderos cazafantasmas con un helicóptero prestado capturaron a pegajoso quien se murió

SUPERESTRUCTURA

Introducción	si	(1,2)
Complicación	si	(3,4)
Resolución	si	(5,6)

RELACIÓN SEMANTICAS

Condición de motivos (1,2,) (3,4,) (5,6,)

MACROREGLAS INVERSA

Adjunción	(1,2,) (6)
Especificación	(3 a 5)

USOS DEL LENGUAJE

Ninguno

FRASES

Inicial SI

RIQUEZA LEXICA

Total de palabras	44	Adverbios	3
Vocablos	27		
Palabras de contenido nocional	25		
Nombres	9		
Verbos	7		
Adjetivos	6		