

LEONORA PATRICIA ARIAS LOZANO

✓
"HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS;
UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE NIÑOS
HISPANOHABLANTES MESTIZOS Y ZAPOTECOS"



ASESOR: Dr. ERNESTO DÍAZ-COUDER C.

MÉXICO, D.F., 1999
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

MCM 28/v/01

**Dedico este trabajo, desde la primera letra, hasta el
último punto a mi Mamá, a todos mis hermanos y
hermanas, pues sin su apoyo moral, material y
económico, no hubiese podido realizarlo.**

Jorge Germán, Luz Ma., Jorge y Francisco

Ricardo Xavier y Beatriz Eugenia

Arturo Gabriel y Verónica

Juan Carlos

María Eugenia

Ana Laura

Y a mi Papá por su permanente e intangible compañía.

AGRADECIMIENTOS

Por su confianza y apoyo a lo largo de la concreción de esta investigación
al Dr. Ernesto Díaz-Couder Cabral.

Por las facilidades y atenciones para trabajar con sus alumnos:
Profr. Alejandro Luis Gómez, Profra. Silvia Curiel Torres
y Profr. Fernando Escalona.

A los alumnos de San Pablo Güilá, Oaxaca:
Jacobo, Lucio, Cresencio, Mónica, Virginia, Asela, Clara, María,
Celestina, Marcial, Noé, Aarón, Eligio y Silvia.

A los alumnos de la Esc. Xochicalco:
Antonio, Rocío, Anabel, Cinthya, Ema, Alfonso, Mario, Tonatiuh,
Emanuel, Edmé, Alejandro, David, José Alfredo, Lourdes y
Rosalía.

Por su asesoría en computación para la aplicación del programa
"Textus" a Francisco Javier Galván.

Por sus críticas y sugerencias en el diseño de la presentación y
en el mecanografiado de este escrito, a mi hermana Anii.

SUMARIO

El objetivo de esta investigación descriptiva, es analizar si existen diferentes patrones de habilidades psicolingüísticas entre los niños hispanohablantes mestizos y zapotecos de 6º de primaria, en sus producciones orales, al elaborar cuatro diferentes tipos de discursos: 1) narración de un cuento, 2) narración de experiencias anteriores, 3) descripción de actividades cotidianas y 4) realización de un informe.

Se trabajó con dos grupos de 12 niños de 6º de primaria, 6 del Distrito Federal y 6 de Oaxaca que asisten a una escuela bilingüe, las edades de los niños osciló entre los 11 y 15 años.

Se buscó que los niños produjeran individualmente sus relatos en una situación lúdica de trabajo por equipos dentro de un contexto escolarizado. Para lograr el uso de un lenguaje formal y descontextuado, la instrucción a los niños fue de hacer sus narraciones como para ser escuchadas por un tercero ausente, cuidar la secuencia de los eventos que estaban narrando. También se pidió emitir un juicio final u opinión de lo que contaron en el caso del cuento y la elaboración del informe.

Las habilidades psicolingüísticas que se pretendieron analizar en cada discurso son: macroestructura narrativa y argumentativa, tipos de coherencia, realización de inferencias, obtención de conjeturas, uso de tipos oracionales y riqueza léxica. Se utilizó el programa "Textus – 1995", para el análisis de los textos.

Las categorías utilizadas partieron básicamente de tres enfoques teóricos, el piagetiano que postula el logro de las operaciones concretas y del pensamiento reversible hacia los 12 años, que coincide con el término de la educación primaria, y plantea al lenguaje como la manifestación de estructuras de pensamiento, lo cual hace suponer que los niños pueden elaborar inferencias y conjeturas. El enfoque sociocultural de Bruner y Vigotski, el primero propone la adquisición del lenguaje dentro de un soporte sociocultural, el segundo plantea que el lenguaje es un instrumento mediacional de las funciones superiores, la internalización de los significados por interacción social y la existencia de procesos de autorregulación en la conciencia. El tercer enfoque es desde la gramática del texto, a partir del procesamiento de información propone la existencia de tipos de coherencia dentro del texto a partir de las relaciones semánticas.

ÍNDICE

	Página
Introducción	7
1. Lenguaje y pensamiento	10
1.1. Desarrollo del lenguaje	12
1.1.1. Piaget	
1.1.2. Bruner	
1.1.3. Vigotski	
1.2. Procesos cognitivos en la elaboración del discurso	25
1.2.1. Gramática del texto y coherencia	
1.2.2. Elaboración de inferencias	
1.2.3. Obtención de conjeturas	
1.3. Competencia comunicativa y bilingüismo	38
1.3.1. Características del lenguaje infantil	
1.3.1.1. Tipos oracionales	
1.3.1.2. Riqueza léxica	
1.3.2. Bilingüismo	
2. Relato oral y diferentes tipos de discurso	49
2.1. Texto y discurso	49
2.2. Diferentes tipos de texto	51
2.2.1. Textos con superestructura narrativa	
2.2.2. Textos con superestructura argumentativa	
2.3. Producciones orales y el lenguaje descontextuado	57
3. Planteamiento del estudio	62
3.1. Objetivos y supuestos de la investigación	64
3.2. Método	65
3.2.1. Sujetos	
3.2.2. Escenario	

3.2.3. Diseño	
3.2.4. Procedimiento	
3.2.4.1. Tareas para elicitación del discurso	
3.2.4.2. Corrección de procedimiento	
3.3. Operacionalización de categorías de análisis	75
4. Análisis y discusión de resultados	80
4.1. Adecuaciones al programa "Textus"	82
4.2. Características de los sujetos	86
4.3. Macroestructura	91
4.4. Tipos de coherencia	99
4.5. Realización de inferencias y obtención de conjeturas	103
4.6. Uso de tipos oracionales	108
4.7. Riqueza léxica	112
5. Conclusiones	119
Bibliografía	125
Anexos	131

Introducción

Dentro del ámbito escolar, el uso del lenguaje a la vez que se constituye en puente de comunicación, es instrumento de la transmisión de información y construcción del conocimiento, mediante la negociación social de significados. Es decir, los saberes académicos y cotidianos viajan a través de la palabra, pero al mismo tiempo hacen factible el surgimiento de nuevas ideas en la mente del otro, al poner en contacto al alumno con los elementos básicos sistematizados del saber que ha producido la civilización humana.

Esto conlleva a reflexionar la profunda relación existente entre el pensamiento y la palabra, de tal suerte que resultan innegables tanto la premisa piagetiana donde el lenguaje es la traducción de las estructuras del pensamiento, como la premisa vigotskiana, donde el lenguaje es el mediador para el surgimiento del pensamiento complejo. Sin embargo, en el presente estudio, el problema no se queda únicamente en la discusión de las anteriores afirmaciones aparentemente antagónicas, sino que se adhiere el hecho de tratar de describir qué sucede entre las habilidades psicolingüísticas utilizadas por los niños monolingües en español del Distrito Federal y los niños bilingües en zapoteco - español de Oaxaca. Ya que al estar utilizando el castellano como lengua oficial para la enseñanza, interesa saber qué sucede en la estructuración discursiva de los alumnos de estos dos grupos.

Dentro de las teorías que abordan el estudio del lenguaje se encuentra el Conductismo que plantea el desarrollo del lenguaje, como el resultado de una imitación compleja del lenguaje utilizado por el otro, que se convierten en signos, y de una serie de reforzamientos ambientales recibidos por el niño (Bronckart; 1980); Sin embargo sabemos que cuando los niños hablan no se trata solamente de una respuesta aprendida mecánicamente, ni de una simple imitación, también están presentes procesos cognitivos complejos, los cuales fueron construídos a partir de una interacción con los otros, consigo mismo y con los objetos; independientemente de haber "aprehendido" una serie de funciones comunicativas (Boada; 1986). En esta investigación no se retoma la teoría conductista, ya que no ofrece una explicación de los procesos internos de la elaboración discursiva.

En el caso de la Epistemología Psicogenética de Piaget (1961), se señala que el lenguaje es la manifestación de las estructuras subyacentes del pensamiento, a partir de la

existencia de la función simbólica o semiótica, que surge durante la parte final del período sensoriomotor e inicio del preoperacional, después de haber logrado la adquisición de la noción de objeto permanente; esta misma función semiótica, también permite la aparición de la imitación, del juego simbólico y del dibujo. Tal vez cabría aquí hacer la reflexión sobre la influencia de la experiencia lingüística como parte generadora de la invariante operacional de la noción de objeto permanente.

La teoría Mediacional de Vigotsky (1979) explica al lenguaje como el instrumento por el cual se construyen las funciones superiores del pensamiento, tales como la memoria lógica, la atención voluntaria y el razonamiento. Señala que el niño aprende a construir significados a través de la internalización de signos, primeramente durante su interacción social con el otro, y, consigo mismo después, ésta es la tesis mediacional de la construcción de sistemas semióticos a través del uso de herramientas y signos en un proceso de internalización, sujeto a un constante proceso de autorregulación.

El Paradigma Generativo Transformacional de Chomsky (Bronckart; 1980), establece que el lenguaje se desarrolla a partir de estructuras innatas que posibilitan el surgimiento de cualquier lenguaje, donde se pueden ubicar dos niveles, la estructura de superficie y la estructura profunda. Aquí encontramos una diferenciación entre la construcción gramatical y sintáctica con el nivel semántico, la finalidad de su estudio es llegar a construir fórmulas universales sobre el funcionamiento de estos dos niveles que expliquen la posibilidad de creación de nuevas formulaciones de enunciados y frases permanentemente.

En forma reciente han surgido posturas que parten del Procesamiento de Información y que explican el funcionamiento del lenguaje, como un proceso de jerarquización semántica y de significados en una constante retroalimentación entre los hablantes, tal es el caso de la Gramática del Texto de Dijk (1993), quien junto con Kintsch plantea la existencia de macroestructuras que permiten dar una coherencia total al discurso a partir de un tema estructurante que permea todas las partes del texto dentro de un contexto de comunicación. Incorpora en su planteamiento la imposibilidad de hacer un estudio del lenguaje, escindiendo cualquier aspecto gramatical, semántico y pragmático, de tal manera que el lenguaje oral es analizado como la producción de un macro-acto del habla. Esta postura teórica nos ofrece un estudio sobre los procesos micro de producción del lenguaje.

Antes de continuar, es necesario aclarar, que en la presente investigación, se retomaron elementos teóricos de las anteriores posturas, para la construcción y definición de

las habilidades psicolingüísticas, tema que se presenta en el primer capítulo. En la presente investigación se trabajaron las siguientes habilidades psicolingüísticas:

- uso de macroestructuras narrativas y argumentativas
- tipos de coherencia
- realización de inferencias
- obtención de conjeturas
- uso de tipos oracionales
- riqueza léxica

ya que se consideró, todos estos elementos permitirían acercarnos a la obtención de un perfil psicolingüístico de las destrezas de niños hispanohablantes.

El medio de elicitación que se utilizó fue la producción de relatos orales en cuatro formas de discurso: narración de un cuento, descripción de experiencias anteriores, descripción de actividades cotidianas y realización de un informe; dentro de un ámbito lúdico escolarizado, requiriendo del uso de un lenguaje formal descontextuado, esta forma de trabajar la producción oral aparece descrita en el tercer capítulo, junto con la especificación del método utilizado y detalle del procedimiento.

Para el análisis de los textos, se recurrió a la aplicación del programa "Textus", lo cual requirió hacer una serie de adecuaciones y equivalencias, esto aparece en el capítulo cuatro. Cabe mencionar que los resultados fueron agrupados de acuerdo a las habilidades psicolingüísticas estudiadas.

1. Lenguaje y pensamiento

Generalmente tanto para los lingüistas como para los psicólogos el tratar de estudiar las relaciones existentes entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, ha sido fuente de investigación y profundas teorizaciones, sobre todo a partir de la década de los veinte, momento en que es reconocida la Psicolingüística como un campo particular de investigación, posteriormente en la época de los cincuenta se observaron cambios teóricos con los aportes de Chomsky. Muchas de las investigaciones psicolingüísticas derivadas de este planteamiento se centraron en la competencia lingüística, como la capacidad para producir oraciones o lo que en términos chomskianos sería la capacidad de un sujeto para manejar “un conjunto de reglas capaz de generar todas las oraciones posibles en una lengua (...) que se avengan con las intuiciones acerca de las relaciones gramaticales que el hablante nativo tenga.” (Greene: 1980; 87).

En la década de los sesentas, desde el campo antropológico surge el término competencia comunicativa entendida como "el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüístico, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido." (Lomas, Osoro y Tusón: 1993; 15).

Por otra parte en la década de los setenta con el auge creciente de la teoría vigotskiana y el desarrollo del enfoque sociocultural, resulta floreciente la idea que lenguaje y pensamiento comparten la característica de ser construídos por la influencia del medio sociocultural en la que está inmerso el individuo.

En forma más reciente, a mediados de los ochenta y en adelante, se ha ubicado el espacio escolar como uno de los ambientes socioculturales que propicia la apropiación de

diferentes formas de discurso, que están atravesadas por la diversidad cultural; y que por lo tanto influyen en la forma de construcción del conocimiento mediante el lenguaje.

Todo lo cual hace que al pretender estudiar las habilidades psicolingüísticas deba contemplarse el uso del lenguaje tanto en aspectos sintácticos, como semánticos y cognitivos en diversos contextos socioculturales.

Para efectos de la presente investigación y tratando de englobar estos aspectos, presentamos la definición de habilidades psicolingüísticas de la cual partimos. Las habilidades psicolingüísticas son unidades estratégicas formadas por la unión de esquemas, estructuras y modelos de pensamiento, con esquemas lingüísticos, que el sujeto va adquiriendo y construyendo al enfrentarse a diferentes tipos de discursos, tanto en el momento de su producción como de su comprensión. Y los utiliza para dar sentido, coherencia y organización a su acto comunicativo.

Estas habilidades psicolingüísticas (en adelante HPL), presentan ciertas características:

- Se encuentran integradas como esquemas contruídos que están relacionados con la estructura morfosintáctica y semántica de la lengua que se habla, que van desde la discriminación de los fonemas de una lengua hasta el establecimiento de diferentes formas de concordancia. Lo cual puede observarse en el tipo de errores que cometen los niños zapotecos al encontrarse en ese proceso de adquisición del sistema lingüístico del español.

- Estos esquemas forman parte de modelos flexibles, variados y acabados, pero no rigidizados, sino que únicamente presentan líneas o principios directrices de funcionamiento; susceptibles de ser acomodadas a cada tipo de situación comunicativa y a las distintas formas discursivas.

- Implican procesos lógicos de análisis, síntesis, inducción, deducción y correlación que generalmente están implícitos en la creación temporal o permanente de nuevos modelos de pensamiento, tal es el caso de las secuencias temporales de los hechos y su correspondencia con las formas gramaticales.

- Están permeadas por la influencia social y cultural de las formas discursivas, en un proceso de autorregulación, a través del metalenguaje y la metacognición, que en algunas ocasiones funcionan consciente y en otras inconscientemente, de tal manera que los hablantes de una lengua pueden aprender el manejo de diferentes superestructuras.

- El lazo de unión entre lenguaje y pensamiento es el significado (Cf. Vigotski: 1991a), ya que en el significado confluyen tanto el aspecto semántico como referencial que da sentido al acto de habla.

Es decir, las HPL son entendidas como el conjunto de operaciones cognitivas y lingüísticas (relaciones semánticas, manejo de reglas sintácticas y vocabulario) que el niño utiliza al hablar y que forman parte de su competencia comunicativa.

Una vez considerado que todos estos elementos permitirían acercarnos a la obtención de un perfil psicolingüístico de las destrezas de niños hispanohablantes, las HPL tomadas en cuenta fueron:

- uso de macroestructuras narrativa y argumentativa
- tipos de coherencia
- realización de inferencias
- obtención de conjeturas
- uso de tipos oracionales
- riqueza léxica

las cuales se desarrollan en lo subsecuente.

1.1. Desarrollo del lenguaje

Es conocido dentro de la psicología del desarrollo, que el ser humano desde recién nacido, posee ya un sistema para transmitir información mediante el llanto, la sonrisa y la expresión de emociones (Delval: 1994), lo cual se constituye en el soporte biológico para el desarrollo de la comunicación, pues el niño al manifestar estos comportamientos, son interpretados por el adulto haciendo que estas conductas adquieran un sentido social y cultural. Es decir, en la etapa preverbal el niño empieza a comprender las funciones comunicativas utilizando el gesto y después la palabra. Siguán (1987; 144) siguiendo la lógica vigotskiana sostiene "Progresivamente, el niño anticipa la respuesta del adulto a su movimiento, y así éste se convierte en intencional: el niño que ha aprendido que cuando llora se acercan los adultos, llora para atraer su atención; a partir de aquí, se establece un sistema comunicativo de base gestual (que...) cumple las mismas funciones que la comunicación gestual."

Esto nos lleva a ver que el desarrollo de la comunicación precede al desarrollo de la comunicación lingüística; sin embargo la aparición de la palabra como sistema léxico-

gramatical y el acceso a formas comunicativas culturales más complejas como las narraciones y descripciones, conlleva a la construcción de HPL también complejas.

Aún cuando ya se encuentran enfoques cada vez menos radicalizados con respecto a la postura piagetiana y vigotskiana (Garton 1994, Cazden 1991, Bruner 1986, Baquero 1996, Gárate 1994); todavía es un campo a desbrozar en el estudio de la relación entre lenguaje y pensamiento. Por ello a continuación se exponen brevemente los tres enfoques retomados en esta investigación, para explicar esta relación. En un primer bloque se encuentra la teoría piagetiana, donde el lenguaje precede al pensamiento y el primero es solamente la manifestación del segundo; después la teoría sociocultural de Bruner, que plantea la adquisición del habla en un contexto de andamiaje para el niño, y, la teoría de Vigotski, donde el lenguaje es el mediador en el desarrollo del pensamiento. En un segundo bloque se ubica el enfoque lingüístico de procesamiento de información de la gramática del texto, que explica el funcionamiento del lenguaje como un modelo que funciona con operaciones de transformación semántica.

1.1.1. Piaget

La teoría piagetiana entiende el desarrollo como un proceso constante, pasando de estadios de menor equilibrio a estadios de mayor equilibrio, a través de las invariantes funcionales: organización y adaptación, esta última operando mediante la asimilación y la acomodación (Flavell: 1990). Este modus operandi posibilita que el niño construya su pensamiento pasando por tres períodos Sensoriomotor, Operaciones concretas con subperíodo Preoperacional y Operaciones formales.

El sensoriomotor (0-2 años), caracterizado como de la inteligencia práctica, es el momento en que básicamente se construyen los esquemas de succión, prensión y otros, la diferenciación de fines y medios y la noción de objeto permanente.

El período operacional concreto, con dos subperíodos, el preoperacional (2-7 años), en el cual el niño adquiere la capacidad de manejar significantes diferenciados, capacidad de comunicación, comprensión de identidades cualitativas (forma, tamaño, color), identificación de covariaciones y relaciones funcionales simples (pensamiento transductivo), pensamiento mágico y egocentrista. Y el subperíodo de operaciones concretas (7-12 años),

caracterizado por la construcción de las nociones de conservación, el pensamiento lógico y reversible.

Durante este subperíodo de operaciones concretas, que comprende básicamente toda la educación primaria, el niño construye operaciones de noción de número, conservación de materia sólida y líquida, longitud, área, peso y volumen; paralelamente a las operaciones infralógicas de espacio, tiempo, azar y causalidad, si bien es cierto estas operaciones son de tipo lógico-matemático implican la construcción de un pensamiento reversible con el cual el niño realiza: análisis, clasificaciones y comparaciones de las transformaciones, viajando cognitivamente en el espacio y el tiempo, conjugando dos o más variables simultáneamente. De acuerdo a Piaget la reversibilidad del pensamiento está dada por el grupo INRC (Identidad, Negación, Reciprocidad y Correlación) que al mismo tiempo es la base del pensamiento científico y de lo que el sujeto puede expresar verbalmente.

De tal manera que automáticamente al lograr el niño estas formas de pensamiento estaría dotado para comprender y producir cualquier forma discursiva argumentativa; es aquí donde haríamos el cuestionamiento acerca de cómo el manejo de una estrategia discursiva académica no es simplemente la traducción de las estructuras del pensamiento, sino que implica un aprendizaje sociocultural, porque forma parte de un saber socialmente reconocido y organizado, que generalmente es enseñado por la institución escolar.

En el período de las operaciones formales (12 años en adelante), el chico alcanza un mayor dominio del pensamiento abstracto en elaboración de hipótesis con relaciones de causa-efecto, manejo de la combinatoria, proporciones, disociación de factores, razonamiento verbal y lógica de proposiciones. Esta última “se caracteriza por ser un tipo de lógica verbal y de estar fundada en una combinatoria. Además el uso de un razonamiento hipotético-deductivo exige poner a punto los instrumentos de deducción que proporcionan las operaciones lógicas proposicionales, el uso de la disyunción, la conjunción, el condicional, etc., es decir, las conectivas lógicas que unen unas proposiciones con otras.” (Delval: 1994; 562). Dado que el rasgo predominante es la posibilidad del sujeto de pensar sobre las cosas no presentes y lo factible, el lenguaje y sobre todo el razonamiento verbal, adquiere un lugar muy importante, toda vez que es éste el instrumento que le permite generar sus conjeturas y elaborar su pensamiento.

Cabe mencionar que los niños de 6º grado de primaria supuestamente han recorrido los dos primeros períodos y están en el inicio del período de las operaciones formales.

Para esta postura teórica, el desarrollo del lenguaje se origina a partir de la existencia de la función semiótica, la cual aparece al finalizar el período sensoriomotor e inicio del preoperacional, esto es entre el año y medio y los dos años. Piaget (1969; 59) la define como "una función fundamental para la evolución de las conductas ulteriores y que consiste en poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc."

Esta función semiótica posibilita el surgimiento de la representación y el uso de diversos significantes, proporcionando una mayor independencia al niño con respecto al mundo concreto; ya que al poder traer al presente hechos pasados, nombrarlos o actuarlos mediante la imitación y el juego simbólico, el niño puede viajar cognitivamente a diferentes momentos y situaciones o bien crear escenarios y resolver problemas existentes o imaginados. En otras palabras, la función semiótica posibilita tanto el desarrollo del pensamiento representacional, como de la imitación, el juego, el dibujo y el lenguaje; estos cuatro últimos considerados como sus formas de manifestación.

Piaget identifica básicamente el manejo de tres tipos de significantes por los niños, señales o índices, símbolos y signos. Estos últimos van presentando un mayor alejamiento con respecto al significado.

En las señales o índices "El significante está directamente ligado al significado, bien porque es una parte de él o porque ambos están ligados y se producen juntos." (Delval: 1994; 231). Aquí vemos como el factor perceptual tiene una fuerte trascendencia pues ante la vista, el oído, el olfato, el tacto, el sujeto puede anticipar, si no la imagen del objeto o la persona, si cuando menos su presencia. Desde este punto de vista, una diferencia con el planteamiento vigotskiano, es que ante la simple escucha de la voz de la madre, como consecuencia del llanto del bebé, este último puede anticipar la llegada de la madre; de tal modo que el niño poco a poco, ubica el papel de los diferentes significantes en la función comunicativa. En otras palabras, el niño aprende que existe la función de significación, mucho antes de que logre la noción de objeto permanente y por tanto el surgimiento de la función semiótica¹.

Los símbolos tienen "una relación motivada con aquello que designan" (Idem.). Acá podemos ubicar el dibujo y el juego simbólico; pues aún cuando las cosas significadas no

¹ Nota: Esta observación conlleva a la reflexión de un posible replanteamiento de la influencia de la internalización de la función comunicativa del gesto que implica el manejo de la función de significación en la conformación de la noción de objeto permanente.

están, en los gestos, en la acción o en la representación gráfica hay una gran conexión con aspectos figurales del significado en sí mismo. Por ejemplo el dibujo de una manzana es caracterizado por ser un círculo o inclusive en el juego simbólico de "la tiendita", los roles de los personajes y los objetos que hacen las veces de mercancía, dinero, etc. guardan cierta semejanza con la realidad.

Aquí podemos encontrar otro punto de conflicto con la postura vigotskiana, ya que para Piaget, el juego simbólico es uno de los medios por los cuales el niño se apodera del mundo en su relación epistemológica sujeto-objeto; mientras que para Vigotski, el juego simbólico es una forma de estar internalizando no sólo el lenguaje, sino las acciones externas-sociales, además de estar manejando a voluntad los significantes sobre los objetos. En otras palabras, el niño está utilizando la capacidad de significación arbitraria sobre los objetos; independientemente de las características de éstos, lo cual quiere decir que el niño ya ha alcanzado establecer la diferenciación entre significado y significante y es capaz de crear nuevas unidades. Por ejemplo, ahora una corcholata o una piedrita adquiere un nuevo significado, pues se constituye en el significante del significado dinero; lo que en términos vigotskianos sería utilizar un objeto (piedrita) en forma independiente de su contexto y se le asigna un nuevo significado abstracto (dinero), lo cual es una operación cognitiva de sustitución simbólica gracias al proceso de significación.

Los signos "son significantes arbitrarios, que no guardan relación directa con el significado... La distancia entre significante y significado es máxima." (Idem.) Entre éstos, encontramos las palabras, los signos matemáticos, la lengua escrita.

Con respecto al desarrollo de la lengua propiamente, Piaget distingue el habla egocéntrica del habla socializada. La primera "es un habla respecto de la cual, cuando se la emite tanto en soledad como en presencia de otros, se estima que carece de una finalidad comunicativa primaria; no existe una tentativa real de asumir el rol del oyente y adaptar así el mensaje a sus necesidades de información o de su capacidad de entrada (input); desde luego, ni siquiera hay una tentativa real de asegurarse de que está oyendo." (Flavell: 1990:291). Este tipo de habla el niño lo presenta aproximadamente entre los 3 y 6 años, acompañado del monólogo y del monólogo colectivo, que corresponden a las dos primeras etapas del desarrollo de la conversación.

En estos dos tipos de monólogo, aún cuando el niño se encuentra en un contexto social, las emisiones de palabras no tienen una finalidad comunicativa. Hecho que es explicado por el pensamiento egocentrista, pues el niño al encontrarse en el

subperíodo preoperacional todavía es incapaz de comprender otra perspectiva que no sea la suya, es decir no hay descentración (Vid. Bronckart; 1980).

El habla socializada está constituida por "las emisiones que al parecer poseen una genuina orientación comunicativa, es decir, el niño trata realmente de informar al oyente, de persuadirlo o coercionarlo para que siga algún curso de acción, etc." (Op. Cit. Flavell: 1990), pero Piaget encontró que este tipo de habla se da en un menor porcentaje entre los niños menores de 7 – 8 años.

La aparente deficiencia comunicativa con respecto al manejo del lenguaje verbal en los niños, es explicada por Vigotski desde una perspectiva totalmente distinta, pues para este último, el lenguaje egocéntrico no es otra cosa que el momento de internalización de algo que primero fue social, pues el niño pequeño está en contacto con las palabras desde mucho tiempo atrás y como dice Siguán (1987; 149) "si es cierto que el niño empieza muy pronto a comunicarse con los que le rodean, también es cierto que durante mucho tiempo existe un claro desequilibrio entre la competencia comunicativa del niño y las competencias comunicativas de los que le rodean, y que si la comunicación entre el niño y el adulto se establece y resulta eficaz es gracias a la atención y la comprensión de éste, que suple las deficiencias comunicativas del niño.". Lo cual también parece estar relacionado con formas particulares de discurso, cuyas reglas específicas el niño desconoce, por ejemplo los diversos sistemas discursivos Scollon y Scollon (1995); estos autores plantean que los hablantes de una lengua construyen una gramática del contexto donde el significado de la oración puede cambiar dependiendo del contexto en el que se diga, por lo tanto es necesario considerar que durante la realización de cualquier acto comunicativo, resulta indispensable tomar en cuenta la situación del habla. Es decir, la adquisición de los distintos sistemas discursivos es un proceso que inicia desde los primeros años y se sigue desarrollando a lo largo de la vida, como es el caso del uso de las superestructuras.

Si bien es cierto que Piaget consideraba en un principio el lenguaje como variable dependiente del pensamiento, donde este último proporciona la lógica subyacente, posteriormente reconoció que el lenguaje es uno de los medios más importantes de simbolización y de socialización del pensamiento, claro está que sin dejar su idea de que el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, primero es individual y luego social (Cf. Flavell: 1990).

Esto es, para la Epistemología psicogenética de Piaget, el sujeto construye el pensamiento a partir de la interacción con el objeto y realiza acciones que se

traducen en representaciones mentales, que pueden ser imágenes mentales primeramente, símbolos y signos después, los cuales pueden ser utilizados socialmente para intercambiar información y establecer comunicación. En el caso de los niños que estamos estudiando es de esperarse que a su edad hayan logrado construir las operaciones concretas y por tanto adquirir un pensamiento reversible que permita construir secuencias lógicas en sus relatos, mediante el establecimiento de conexiones lógicas de los hechos que están narrando, tanto en los cuentos como en la descripción de experiencias anteriores; así como poder hacer deducciones en la descripción de actividades cotidianas y la elaboración del informe.

1.1.2. Bruner

El norteamericano Jerome S. Bruner, ha realizado importantes aportes al estudio del desarrollo de la lengua, intersectando el campo psicológico y sociocultural.

A partir de esta idea, al estudiar la interacción madre-hijo durante los primeros, con respecto al desarrollo del lenguaje, planteó que la adquisición social del lenguaje está soportada por un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL), de tal manera que “el niño necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. Una de ellas es equivalente al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje innato y es una fuerza interna «de empuje» que no lleva por sí sola a aprender el lenguaje. La otra fuerza «estira». Se trata de la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje”(Garton; 1994, 18). Es decir el niño no aprende exclusivamente el lenguaje en sí mismo como sistema de palabras organizadas bajo formas gramaticales y sintácticas, sino que aprende el uso y función comunicativa de los signos.

Uno de los conceptos que ha sido ampliamente retomado por los investigadores en Educación (Garton 1994, Gárate 1994, Cazden 1991 y otros), es el de andamiaje, definido como “descripción metafórica de un proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje infantil. Este proceso es local, dirigido a la tarea y centra la atención del niño en los aspectos relevantes de esta última”(Ibídem; 54). Toda vez que no basta con que el niño sepa el sistema de signos del lenguaje, sino que aprenda a utilizarlos para la resolución de problemas.

Tal es el caso, de la importancia que tiene para la escuela, el que los niños manejen e interpreten las instrucciones de cierta tarea correctamente, porque esto les

permitirá ir más allá de la realidad concreta; por ello en el caso de los niños bilingües, es de vital trascendencia el momento de explicitar el sentido del significado de la tarea, como parte del andamiaje para la enseñanza de cualquier contenido.

Dentro del Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje, el papel de la madre y su andamiaje, consiste en pedir al niño más información sobre la acción realizada, con la finalidad de promover la expresión del niño, al mismo tiempo que guía su atención. En estos términos, surge la pregunta acerca de la existencia de un SAAL utilizado por el maestro de educación primaria y de cómo habría que diseñarse éste, sobre todo en la enseñanza bilingüe.

Como parte del desarrollo del lenguaje del niño, encontramos la serie de juegos primarios que se realizan entre los adultos y el niño, o propiamente entre los padres y el hijo y que Bruner (1986) designa como formatos, ya que son situaciones socialmente creadas, en donde los actores juegan ciertos papeles, por ejemplo: aparecer y desaparecer.

J. S. Bruner (Ibídem; 46) considera que son juegos idealizados porque “En primer lugar, son constitutivos y autónomos (...) está compuesto por elementos completamente inventados, artificiales, vinculados por un conjunto de reglas sólo ligeramente negociables (...) Por otra parte, el formato del juego puede ser concebido como si tuviera una «estructura profunda» y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego”.

Durante la realización de estos juegos, las acciones van acompañadas de una serie de verbalizaciones por parte del adulto, que permiten al niño ir asimilando los contextos y significados, no sólo lingüísticos, sino socioculturales de una situación comunicativa. Al mismo tiempo que impulsa fuertemente el uso del lenguaje por el niño y lo corrige constantemente en términos de retroalimentación.

Aunque desde un particular punto de vista sería cuestionable, Bruner propone que dentro de la educación habría que enseñar a los niños el uso del lenguaje con respecto a las nociones de conservación de las que habla Piaget, con la finalidad de que este manejo del lenguaje genere el desarrollo de dichas nociones. Dado que el hacer uso de formas lingüísticas abstractas, permitiría una mayor descontextualización del pensamiento con respecto al uso de signos icónicos.

Nuevamente habría que pensar cuáles serían los requisitos de los formatos de enseñanza, no únicamente de la escuela bilingüe, sino de todo el nivel de educación primaria.

1.1.3. Vigotski

Una de las posturas teóricas que sin lugar a dudas ha dado elementos importantes para la comprensión de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje es la teoría sociocultural o mediacional de Vigotski. Este teórico soviético de principios de siglo, postuló que el ser humano llega a adquirir esta condición y desarrollar su pensamiento (conjunto de funciones psíquicas superiores) como resultado del proceso de interacción que tiene el niño con su contexto sociocultural.

En el caso del desarrollo del lenguaje el niño internaliza primero la función comunicativa del gesto en la etapa prelingüística; esto es, la acción que se dió primeramente entre el bebé y el adulto (llanto, mirada hacia un objeto, etc.) y que fue interpretada por este último (necesita algo, quiere el objeto, etc.) es el primer momento social externo, después se convierte realmente en gesto cuando el niño descubre que esos comportamientos pueden significar algo, y entonces, ahora el niño pequeño utiliza el gesto para comunicarse, que es el segundo momento individual interno. Ya que "toda función superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era una relación social de dos personas" (Vigotski: 1995a; 150), por lo tanto vemos que la función social de la comunicación a través del gesto inicia el proceso de internalización desde los primeros meses de vida. Más adelante Vigotski formula su Ley genética general del desarrollo cultural "Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad." (Idem.).

Estas funciones psicológicas superiores, son reconstruídas internamente en la mente de un sujeto por un proceso de internalización; este proceso de internalización permite hacer una serie de transformaciones y transferencias de los significados de las acciones y de las operaciones sobre los objetos y consigo mismo, de tal manera que el sujeto puede utilizar los diferentes sistemas semióticos (signos) adquiridos por la mediación de instrumentos y herramientas (Cf. Vigotski: 1979).

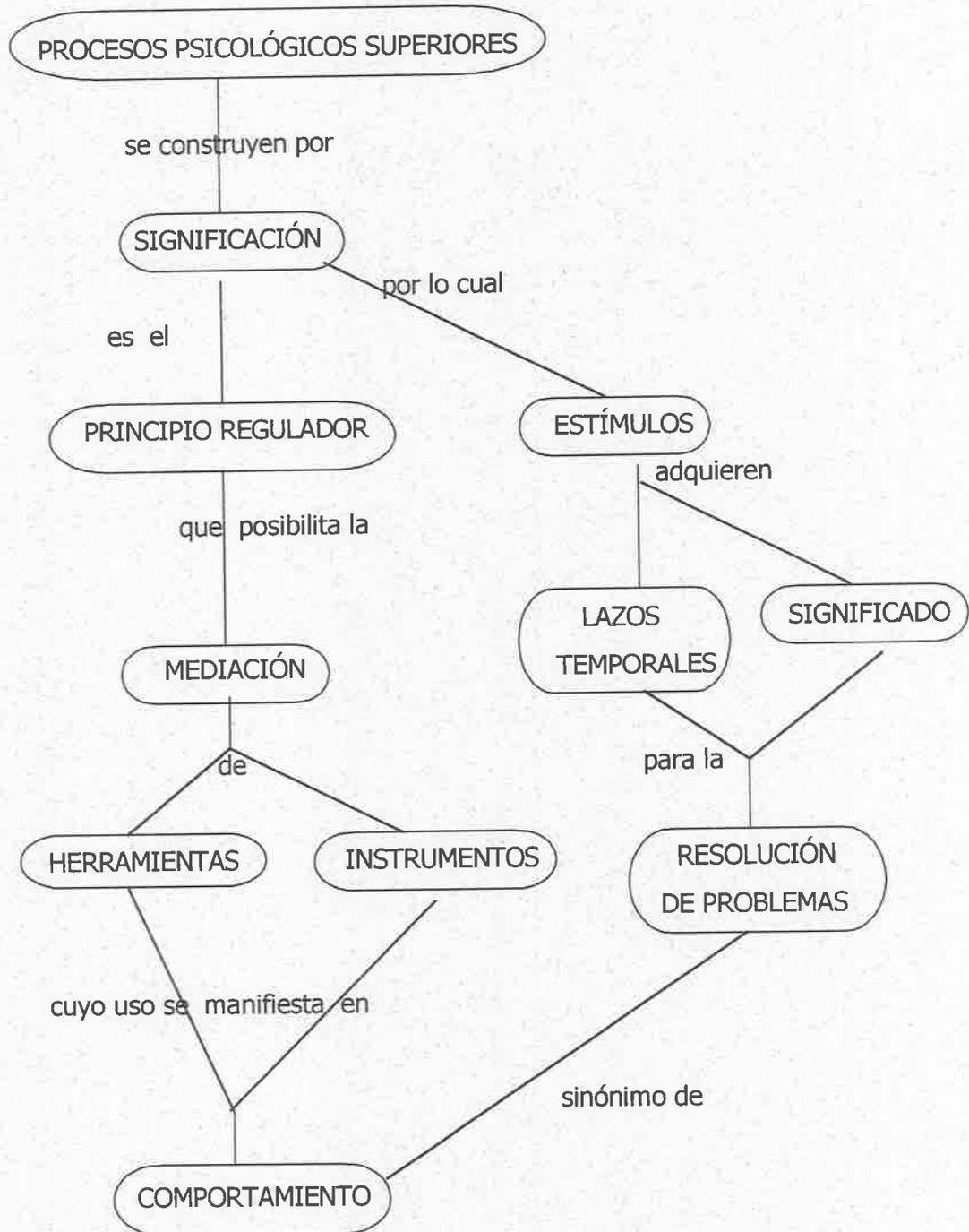
Tal vez podríamos decir que la internalización, apoyada en la mediación es el "modus operandi" que Vigotski propone como mecanismo de construcción del conocimiento y que posibilita el desarrollo del ser humano. De tal manera que ahora el sujeto participa activamente en la interacción con su medio y consigo mismo, ejerciendo una actividad de transformación del medio y de autorregulación de su propio comportamiento.

Podría decirse que en esta postura teórica la relación sujeto-objeto, no es en forma directa y adaptativa como lo plantea Piaget en la construcción del conocimiento, sino que esa relación está mediada por la experiencia social en la cual el lenguaje es el instrumento privilegiado para vehicular esta relación epistemológica en una práctica transformadora, lograda por haber aprendido socialmente la función instrumental de los signos y de las herramientas.

Para tratar de explicitar mejor el planteamiento vigotskiano veamos el Esquema 1, de los Procesos psicológicos superiores. El cual puede ser interpretado de la siguiente forma; el hombre logra manejar la atención, memoria, percepción y formación de conceptos, no sólo desde una perspectiva volitiva, sino que lo hace a través de establecer una serie de conexiones artificiales a partir de una apropiación de sistemas de estímulos artificiales; estos conjuntos de estímulos artificiales son lo que Wertsch (1988) denomina sistemas semióticos, porque los signos son un tipo de estímulos artificiales llamados por Vigotski instrumentos. La construcción de las funciones superiores se posibilita por un principio regulador que es la significación; proceso mediante el cual se establecen lazos de relación como funcionalidad, causalidad, temporalidad, etc. y sentido, tanto con herramientas como con instrumentos, para ser utilizados por el mismo Hombre, en el intento de transformación y apropiación de su medio ambiente.

Estos lazos de relación tipo: funcionalidad, causalidad, etc. son introducidos por el segundo y tercer nivel de la adquisición de la palabra de cualquier lengua, pero, si no se ha logrado el dominio del sistema semiótico, la construcción del conocimiento presenta huecos y tergiversaciones tanto en el niño monolingüe del Distrito Federal como en el niño bilingüe de Oaxaca, en su contacto con distintas formas discursivas.

Cabe aquí hacer una breve reflexión con respecto a los niños bilingües, quienes sin lugar a duda han logrado desarrollar: memoria lógica, atención voluntaria,



ESQUEMA 1. PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.

percepción voluntaria y formación de conceptos, pero esto desde su perspectiva cultural y lingüística, puesto que han aprendido a utilizar distintos sistemas semióticos, propios de su contexto sociocultural; por ejemplo el uso de formas discursivas a partir de la relación de los hablantes por edad, sexo y posición social. De tal manera que al enfrentarse a otros sistemas

de signos lingüísticos y culturales, el trabajo cognitivo a realizar no es únicamente de traducción, sino que conlleva la internalización de otros signos; de tal manera que los pone en una situación de desventaja, con respecto a las demandas de la cultura académica.

Dado que existe la "resistencia de la realidad"² para ser "aprehendida" por el Ser humano, éste enfrenta esa resistencia a través de una actividad mediada por el uso de herramientas e instrumentos psicológicos (como el lenguaje), en un proceso de transformación y dominación del hombre sobre la naturaleza y sobre su comportamiento mismo. Pero esta transformación, instalada en una dinámica dialéctica origina que a su vez el hombre sea transformado; como dice Vigotski (Op. Cit. 1995a; 94) "El dominio de la naturaleza y el dominio de la conducta están recíprocamente relacionados, como la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza."

Cabe señalar que Lev S. Vigotski establece la diferencia entre signo y herramienta de la siguiente forma "Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. (...)El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro." (Idem.). De acuerdo a este enfoque sociocultural el lenguaje forma parte de los instrumentos de la actividad mediadora.

Vigotski (Ibídem. 172) sostiene que "el pensamiento se desarrolla por un camino y el lenguaje por el otro (...) En un cierto momento estas líneas -el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento-, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje.". Es decir, en un primer momento el lenguaje es prelingüístico y el pensamiento es preverbal, hasta el año y medio y dos; en esta primera etapa prelingüística sin embargo observamos la internalización del gesto y la aparición de la función comunicativa, que en el inicio es eminentemente emotiva y después social.

Cuando este autor soviético habla del desarrollo de la palabra, postula que no es que el niño al principio aprenda el nombre de las cosas sino que adquiere la

² El principio piagetiano de "resistencia de la realidad" consiste en la necesidad del organismo de acomodar sus propias estructuras para poder realizar nuevos procesos de asimilación; ya que la realidad no está hecha ad hoc para que el Hombre se poseione de ella o aplique sus esquemas, sino que debe transformarse a sí mismo como sujeto epistemológico durante el proceso de construcción del conocimiento o de apropiación de la realidad (Cf. Flavell Op. Cit., Delval Op. Cit. y Piaget: 1974).

posibilidad de establecer un enlace entre las cosas y la emisión sonora “el niño no descubre el significado de las palabras, (...) el niño domina simplemente la estructura externa del significado de la palabra, él asimila que a cada objeto le corresponde su propia palabra, domina la estructura que puede unificar la palabra y el objeto, de forma que la palabra que identifica al objeto venga a ser propiedad del propio objeto.” (Ibídem. 175). Porque cuando el sujeto asimila las palabras está adquiriendo su imagen externa y posteriormente irá tomando conciencia, de las funciones y características propias del signo lingüístico. Hasta después de los cinco, seis años el niño tomará conciencia del enlace interno que hay entre el significado y el significante, toda vez que el niño pequeño relaciona el objeto con la palabra y hasta después comprende la arbitrariedad del signo, de tal manera que para ellos, no es lógico pensar que la cadena sonora /p/e/l/o/t/a/ pueda ser el nombre de un animal, porque dentro de su lógica *pelota* únicamente podrá ser el nombre del objeto pelota.

Entonces el niño al adquirir la relación entre una forma sonora y el objeto, aprehende “la unión de la palabra con una imagen determinada; (...) el resultado viene a ser un cuadro donde el significado aparece unido al signo” (Ibídem. 176). De tal manera que al construir una frase, uno está creando una serie de imágenes, de ahí que el sentido de la frase se construya dentro de ésta, al conjugarse toda una serie de imágenes³. En un principio el sujeto únicamente puede hacer referencia a la realidad inmediata y concreta, ulteriormente al ir descubriendo la relación entre el significado y el significante puede ir utilizando la palabra de manera descontextualizada, permitiendo adquirir niveles de abstracción cada vez mayores.

Continuando con el desarrollo del lenguaje oral, Lev S. Vigotski afirma que el lenguaje externo pasa por un proceso de internalización, que es la etapa donde se presenta el lenguaje egocéntrico⁴, de los 3 a los 5 años aproximadamente, en la cual el niño utiliza la palabra no con la función comunicativa (que ya maneja desde tiempo atrás), sino con la función de regular su propio comportamiento; constituyéndose en la base del lenguaje

³ Este mismo fenómeno ha sido estudiado por Ferreiro con respecto a la lengua escrita. Durante el proceso de adquisición de la lengua escrita Emilia Ferreiro ha puesto de manifiesto la relación que establece el niño entre el objeto y la representación gráfica de la emisión sonora de la palabra en el momento de la preescritura, de tal manera que el niño predice que la escritura de la palabra *oso* deberá ser larga, mientras que la palabra *hormiga* será corta (Vid. Ferreiro y Teberosky: 1979).

⁴ Como ya es sabido Vigotski adopta el término de “lenguaje egocéntrico” formulado por Piaget, pero ofrece una explicación teórica totalmente distinta con respecto a su función. Mientras que para el primero, el lenguaje egocéntrico es el momento en que se interioriza algo que era externo o tuvo su origen en la interacción con el otro, para el segundo, el lenguaje egocéntrico es la manifestación del egocentrismo infantil y la incapacidad del pensamiento de descentración (Cf. Vigotski: 1995a).

interior que a su vez dará pauta a la instauración del razonamiento verbal. Cabe señalar que la función de regulación del comportamiento mediante la palabra está presente en la vida del niño, desde que su actuación es regulada por el otro (generalmente la madre) mediante la palabra, en el primer momento que es externo, social e interpersonal, verbigracia: *"trae la pelota"*; mientras que ahora esta función es realizada por el mismo niño, consigo mismo, segundo momento que es de fuera hacia dentro, individual e intrapersonal, por ejemplo: *"aquí va el techo"*, mientras construye una casita con bloques de madera, cumpliéndose así la ley del desarrollo sociocultural.

Es a partir de este momento, que el lenguaje interior va alejándose cada vez más de las características del lenguaje externo, en cuanto al aspecto fonético, por cuanto sigue desarrollándose en el área semántica, perfilándose básicamente las características del lenguaje interior: "preponderancia del sentido sobre el significado (...), aglutinación (... y) saturación del sentido" (Boada: 1986; 84).

En este punto podríamos comentar que los niños zapotecos, al contar sus cuentos la primera vez, experimentaron la necesidad de expresarlo primero en su lengua materna y después en español, muy probablemente porque su lenguaje interior está construido en zapoteco y para elaborar un cuento de cualquier tipo lo hicieron inicialmente pensando en zapoteco para después traducir las ideas del contenido de su narración al español.

1.2. Procesos cognitivos en la elaboración del discurso

Después de haber revisado brevemente algunas características del desarrollo del lenguaje desde tres perspectivas genéticas distintas, veamos ahora, los mecanismos y procesos relacionados con el lenguaje oral y la cognición.

1.2.1. Gramática del texto y coherencia

La Gramática del texto dentro del ámbito de la psicolingüística surge a lo largo de las últimas tres décadas, proponiendo un modelo teórico que intenta integrar tanto los aspectos netamente lingüísticos como los cognitivos y sociales para la explicación de la comprensión y producción del discurso.

Teun A. van Dijk, creador de esta postura, establece que en un discurso encontramos macroestructuras semánticas, que no es otra cosa más que la reconstrucción teórica de la noción de "tema" o "asunto" del discurso (Cf. Dijk: 1993a) y el tema es propiedad del significado contenido en el discurso como un todo, explicitado en cierto tipo de estructuras semánticas como son las proposiciones; una proposición es "el significado que subyace en una cláusula u oración simple."(Ibídem; 27).

Las macroestructuras organizadas en un conjunto secuencial de oraciones enlazadas son representaciones semánticas contenidas y desprendidas, al mismo tiempo de los fragmentos de un texto, ya que el sentido global de un discurso se desprende de los significados de las partes, cumpliendo así el principio semántico básico de coherencia.

A lo largo de un texto o durante la elaboración de un discurso encontramos la existencia de formas de vinculación interna entre los enunciados, los hechos presentados y los significados, es decir existen relaciones semánticas. La forma en que se presentan estas últimas es lo que determina la existencia de coherencia, concebida como "una propiedad semántica de los discursos basados en la interpretación de otras frases." (Dijk; 1993c, 147). En otras palabras, es la ligazón entre los diferentes significados que proporcionan una naturaleza integral al interior del texto y que enlaza los hechos, situaciones y personajes de cualquier tipo de discurso. Al mismo tiempo proporciona enlace al discurso. De tal manera que en una secuencia de oraciones aparecen eventos posibles en torno a una idea o ideas, entre las que existe una conexión entre los significados y referentes de las oraciones. "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; 1993b, 29).

La coherencia de cualquier texto, está dada por la existencia de la "condición mínima para la conectividad de proposiciones expresada por una oración o una secuencia es su conexión con el (los) mismo(s) (o relacionados) tópico(s) (...) Esta conexión, sin embargo, no debe ser meramente conceptual, sino que tiene que ser también efectiva (*factual*) en el sentido de que se especifican situaciones (unidades de mundo-tiempo-lugar) en las que se relacionan (por identidad, procedencia, consecución) individuos, propiedades o hechos."(Dijk: 1993c Op. Cit. 92).

La coherencia tiene dos niveles de operación, lineal y global; se dice que hay coherencia lineal cuando encontramos vinculación semántica entre dos proposiciones de una secuencia de oraciones, mientras que la coherencia global es la vinculación semántica entre los distintos fragmentos, cláusulas, episodios de un texto. Cabe señalar que dentro de

un texto, es posible encontrar coherencia lineal sin llegar a constituir coherencia global; tal es el caso de las producciones de los niños pequeños, cuyos relatos presentan vacíos de información y saltos en la secuencia (Vid. Milagros Gárate: 1994, Cazden: 1991 y otros), donde el otro, debe presuponer frecuentemente esta información, para que el discurso cumpla el criterio de satisfacción comunicativa⁵.

Los tipos de vinculación semántica permiten encontrar dentro de un texto, diferentes tipos de relación semántica, la cual podría describirse como la ligazón semántica entre dos o más proposiciones, a través de la presencia de ciertos conectivos, palabras, formas gramaticales o por el contenido predicativo.

Dentro de los tipos de vinculación o conexión podemos encontrar básicamente, dos tipos de coherencia, la referencial y la de condicionalidad de hechos. La primera, referencial, concierne a los denotados al interior de las proposiciones, como son: personajes, cosas o hechos que aparecen a lo largo de un texto (identidad, pertenencia a, ubicación espacial). La segunda, condicionalidad de hechos, con respecto a la ligazón entre los hechos, como es el enlace entre las acciones desarrolladas a lo largo de un texto (causalidad, seriación temporal, simultaneidad).

Las relaciones semánticas pertenecientes al vínculo referencial son:

Identidad, “La función principal de la co-referencia es la de relacionar participantes de hechos conectados, principalmente por medio de una relación de *identidad* (...) lo que pudiera llamarse intuitivamente una cierta *continuidad* de foco: continuamos hablando de la misma cosa o persona, de la cual predicamos propiedades y relaciones distintas.”(Dijk; 1993b Op. Cit., 33), se puede identificar porque “Las relaciones implicadas son las de INCLUSIÓN, PERTENENCIA, PARTE-TODO y POSESIÓN”(Dijk; 1993c Op. Cit., 155). Por lo regular este tipo de vínculo referencial se encuentra relacionado con palabras como pronombres y demostrativos, toda vez que son palabras generalmente indicadoras de que ya se había introducido anteriormente el personaje dentro del relato.

Mundo posible, “La identidad referencial de las expresiones de oraciones subsiguientes de un texto no tiene que implicar necesariamente la identidad de un individuo (objeto o individuo) del *mismo mundo posible* (...) Esta identidad no es, por supuesto, física, sino conceptual, y por lo general decimos que las dos personas son la *contrapartida*, una de la otra, en los mundos

⁵ Al situar el relato oral como acto del habla, tenemos que las condiciones de satisfacción de coherencia estarán dependiendo no sólo del contexto pragmático, sino también de la convencionalidad del tipo de discurso, ya sea un cuento, una nota periodística, una conferencia, etc. (Vid. Lomas, Osoro y Tusón: 1993).

respectivos”(Dijk; 1993b Op. Cit., 34), puede decirse que dentro de un texto, se presenta esta relación cuando “Una secuencia de oraciones que conste de dos secuencias coherentes (como bajo las condiciones i-v) es coherente si hay una relación tal que los individuos o las propiedades de los dos tópicos o campos satisfagan esta relación en el discurso, o si la primera secuencia contiene un predicado que dé acceso posible a los mundos posibles en los que se satisface la segunda secuencia”(Dijk; 1993c Op. Cit., 162). En estos casos, la presencia de condicionales *Si...* o el uso de oraciones coordinadas es frecuente, puesto que se trata de dos situaciones con igualdad de jerarquías, pero relacionadas por la plausibilidad de aparecer dentro del texto.

Las relaciones semánticas del tipo de vinculación condicionalidad de hechos son:

Causalidad, definida como sigue “Para cada hecho f_i en los modelos subsiguientes del modelo discursivo hay un hecho f_k de tal modo que tanto f_i como f_j son condiciones para, o consecuencias de f_k , en los respectivos modelos ordenados linealmente; la condición/consecuencia puede ser débil (posible) o fuerte (necesidad)”(Ibídem; 162), esto es, “el primer hecho, un evento, está presentado en este texto como la *causa* del segundo hecho, un estado, que es *consecuencia* del evento causante (...) importa la noción de *necesidad*: bajo ciertas circunstancias un evento causante hace que otro hecho siga necesariamente. Un evento causante es un tipo de *condición*. Tales condiciones también pueden tener relaciones, si más débiles, con hechos posteriores; por ejemplo, pueden hacer que otros hechos sean *posibles* o *probables*”(Dijk; 1993b, 29). Habitualmente en este tipo conexiones, se presentan encadenamientos de hechos en orden temporal y son co-dependientes.

Condición de motivo, aunque también muestran un elemento condicional de causalidad, la diferencia estriba en los “*motivos* que determinan las *acciones* de las personas (...) La única condición es que para el hablante haya una conexión entre el primer hecho mencionado y la acción denotada en la segunda oración, y que en términos generales, la acción sea más o menos normal, imperativa, inevitable, etc.”(Ibídem; 31). Esta ligazón, regularmente va acompañada de significados relacionados con motivos personales o causas psicológicas de los personajes del texto.

Condición de circunstancia, “Esta relación debe mantenerse en el mismo mundo o situación posible, o en mundos accesibles o relacionados de otro modo. Al mismo tiempo señalamos que esta relación entre hechos no es una condición suficiente de la conexión natural: las proposiciones están conectadas sólo respecto a un tópico de conversación.”(Dijk; 1993c Op. Cit., 219), es decir son dos hechos independientes, aparentemente sin que denoten alguna

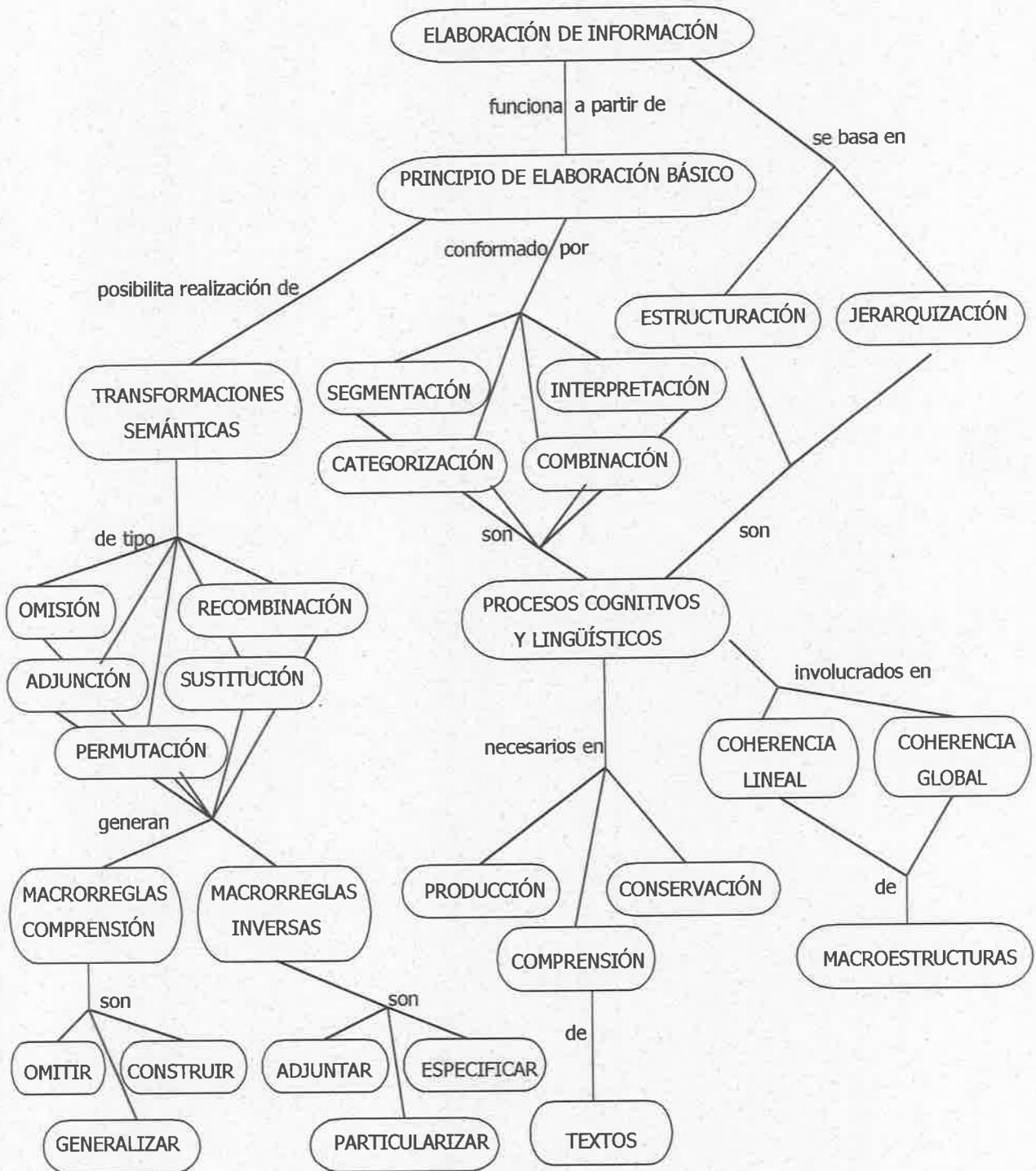
relación entre sí, sin embargo, “la condición básica es que haya una condición implícita con respecto a la cual los *dos* hechos están relacionados. En vez de estar directamente conectadas, las proposiciones, por lo tanto, parecen estar conectadas por medio de una tercera proposición implícita que especifica la condición *común* (...) Esta proposición puede estar expresada antes en el texto” (Dijk; 1993c Op. Cit., 32). Podría decirse que son hechos equivalentes, cuyas construcciones gramaticales, frecuentemente son oraciones coordinadas.

Es oportuno señalar en este momento, que las distintas proposiciones que integran un texto, no presentan relaciones semánticas excluyentes o “puras”, dado que pertenecen a una macroestructura global, donde simultáneamente se da la subordinación y dependencia de los significados; que como ya dijimos, conforman la coherencia global. Además, la coherencia lineal no siempre responde a la contigüidad de la secuencia de las oraciones; por lo cual resulta conveniente aplicar el criterio general de establecer la conexión más cercana con el resto de las proposiciones.

Si bien es cierto, la coherencia es una propiedad inherente a la presencia de macroestructuras, para que se logre esta integración en la producción de relatos, se requiere de procesos cognitivos y lingüísticos; la Gramática del texto plantea la intervención de cuatro principios de transformación semántica en la elaboración informativa de la producción de textos: La segmentación que aísla unidades fonéticas. La categorización encargada de interpretar forma de sonidos. La combinación que aplica reglas gramaticales y conocimiento de la lengua, siguiendo la forma $U_1 + U_2 \} U_1, U_1 + U_2 \} U_1$. Y la interpretación responsable de asignar significado conocido y de establecer relaciones entre unidades, este principio trabaja tanto a nivel de estructuras profundas como a nivel de estructuras de superficie.

Como puede apreciarse en el esquema del modelo cognitivo y lingüístico que propone T. A. van Dijk, está basado en la permanente estructuración y jerarquización semántica por el hablante, tanto en la producción y recuerdo, como en la comprensión del texto. Veamos el esquema 2, el cual resume el planteamiento de la elaboración del texto de acuerdo a la gramática del texto.

Aquí cabría hacernos la pregunta sobre la certeza de este modelo, cuando los planteamientos vigotskianos, que veremos más adelante con Luria, indican que dentro del desarrollo del lenguaje, la aparición de la operación asociativa del lenguaje, es posterior a la operación predicativa y sobre todo en la estructuración del lenguaje interior. Sin embargo, pienso que probablemente se deba al hecho a que Dijk estudia los procesos



ESQUEMA 2. PSICOLOGÍA DE LA ELABORACIÓN DEL TEXTO DE ACUERDO A LA GRAMÁTICA DEL TEXTO.

microgenéticos de funcionamiento de la lengua, sin ofrecer una perspectiva genética, de tal manera que llega a estudiar el momento de funcionamiento "fossilizado"⁶ del lenguaje; o posiblemente sería necesario retomar la naturaleza particular de los procesos de desarrollo morfológico, gramatical y semántico y su paralelismo con el desarrollo cognitivo.

1.2.2. Elaboración de inferencias

Dado que los niños de 6º de primaria, con quienes trabajamos, oscilan entre los 10 y los 14 años de edad, haremos una descripción poco más detallada de las operaciones concretas y las operaciones formales en su vinculación con la elaboración de inferencias.

En el período de las operaciones concretas, los niños utilizan diferentes tipos de argumentación en la justificación de sus juicios; unos son de tipo reversible. Esto quiere decir que mentalmente pueden reconstruir el estado de transformación de un fenómeno y explicar su invariabilidad a pesar de los cambios aparentes; un segundo tipo de argumentación es el de compensación, pues los niños son capaces de tomar en cuenta dos o más variables simultáneamente para explicar la conservación, independientemente de sus transformaciones figurales. Otra forma de pensamiento de este período es la coordinación de perspectivas, lo cual implica que el niño deba descentrarse totalmente para comprender otros puntos de vista, habiendo superado el pensamiento egocéntrico. Aquí podríamos cuestionarnos hasta qué punto al iniciarse el uso de palabras deícticas en la infancia ayuda a lograr una descentración del pensamiento por una parte, y por otra parte, la construcción de sistemas categoriales está con relación al desarrollo semántico del niño, quien va tomando conciencia de los diferentes tipos de palabras y su relación con las cosas, fenómenos o relaciones que significan.

En otras palabras, el niño entre los 5 y 7 años juega a inventar palabras, básicamente por medio de la yuxtaposición, pero al hacerlo generalmente escoge palabras del tipo sustantivo y no palabras que signifiquen relaciones entre objetos o acciones

⁶ La conceptualización de la fossilización de las funciones psicológicas es propuesta por Vigotski en el texto "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" (Barcelona: Crítica, 1979), al plantear que cuando ciertos aprendizajes han sido internalizados y automatizados por el sujeto, dichas conductas quedan simplificadas, de tal manera que no se percibe en el momento actual algunos procesos previos.

como es el caso de las preposiciones o de los verbos. Como puede imaginarse este juego permite la emergencia de representaciones mentales de objetos no existentes, pero que son el resultado de la conjunción de las diferentes características de los objetos significados; por lo tanto probablemente el manejo de estos juegos esté permitiendo no sólo desarrollar el lenguaje y el pensamiento metafórico, sino también el desarrollo de estructuras de pensamiento.

Ahora bien, regresando al hecho de que todas estas actividades mentales y físicas son acciones interiorizadas, se puede decir que una de las características del pensamiento que un niño debe alcanzar hacia el final de las operaciones concretas es la reversibilidad del pensamiento, "... a partir de los siete - ocho años, en la etapa de las operaciones concretas, (las) acciones interiorizadas empiezan a conectarse entre ellas... dentro de una categoría se pueden a su vez formar subcategorías... no puede hablarse de una clase aislada sino de sistemas de clases o también de sistemas de relaciones... al ir organizándolas en sistemas, el niño va descubriendo que las acciones se pueden componer entre sí, y que la aplicación de dos acciones sucesivas da lugar a otra acción; que existen acciones que invierten el resultado obtenido, y que son acciones inversas o recíprocas; que hay acciones que no cambian un resultado, y que pueden considerarse nulas... las operaciones son acciones interiorizadas o interiorizables, reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto" (Delval: 1994; 342). Es decir, la realización de inferencias implica el poder trabajar con deducciones e inducciones lógicas, dentro de una secuencia establecida para la resolución de un problema a través del análisis y delimitación de los factores internos que intervienen en él.

Entendida la inferencia como la obtención de una consecuencia a partir de un hecho o situación, entonces es posible seguir la secuencia lógica en que se presentan los hechos particulares a partir de una abstracción. La detección de inferencias dentro del discurso del niño permite observar cómo es utilizado el lenguaje para el establecimiento de las relaciones entre los hechos; es decir, cuál es la lógica de la argumentación expresada.

Dentro de las observaciones de comportamiento verbal que Piaget realizó con niños pertenecientes al subperíodo de las operaciones concretas, encontró que los niños logran la comprensión y uso de conectivos tales como "porque, por lo tanto y aunque" con un sentido lógico - causal hasta los 11 - 12 años. "El análisis teórico que hace Piaget de estos hallazgos, gira sobre todo en torno del concepto de *yuxtaposición*. La *yuxtaposición* (...) se refiere a la tendencia cognoscitiva a simplemente ligar (*yuxtaponer*) un elemento del pensamiento con otro, antes que a ligarlos por medio de alguna relación causal o lógica (...) El egocentrismo del niño lo lleva

a despreocuparse de los objetos y hechos conceptualmente integradores dentro de un paradigma de causa-efecto y a ser indiferente ante cualquier necesidad de ligar proposiciones por medio de la implicación lógica. De este modo expresiones como *porque*, *por lo tanto*, *aunque*, etc. (...) suelen estar ausentes de su discurso espontáneo y, cuando se las emplea, o bien se las reduce a un modo conjuntivo que expresa una relación causal psicológica o bien se las asimila a un tipo de orientación propio de la yuxtaposición, o sea, se las emplea para denotar algo más próximo a *y e y entonces* que a cualquier otra cosa." (Flavell: 1990; 296).

Nosotros particularmente pensamos que este fenómeno es porque los conectivos o nexos, pertenecen a las *palabras función* "cuya función es puramente gramatical" (Maldonado, citado por Delval: Op. Cit.; 274) y aún cuando tienen un significado propio, siempre se encuentran en dependencia con los otros términos para obtener una completud significativa. Lo anterior lleva a pensar, que entonces la palabra tiene varios niveles en cuanto al aspecto semántico y que al mismo tiempo, le permiten ocupar diferentes funciones gramaticales y semánticas. El primer nivel, directamente ceñido al objeto en sí, que tal vez podría llamar de tipo nominativo, por ejemplo: la palabra limón nombra al objeto limón. El segundo nivel (evocativo) que evoca la imagen, sus características y escenarios posibles, es decir más estrechamente relacionado con el aspecto referencial, porque hace alusión a un proceso de abstracción de las cualidades esenciales del objeto o hecho y que son susceptibles de destacar aisladamente, por ejemplo: el aroma de un limón, su textura, color, forma, tamaño, pero no el limón en sí. Y un tercer nivel (de sentido), que crea un sentido no terminado, abierto, no delimitado, pero que se termina de construir a partir de su combinación con las otras palabras, haciendo posible la creación de nuevas representaciones o nuevos significados y que son muy socorridos, sobre todo en los textos literarios o en el empleo del lenguaje metafórico, por ejemplo: una casa de limón, una agria discusión, lectura agridulce, etc. Por ello es que el sentido de cualquier expresión o discurso se construye en la propia dinámica del enunciado; de tal manera que dentro del proceso de adquisición del lenguaje, que no termina en la infancia, los niños comprenden el verdadero sentido de estos conectivos a partir de las relaciones con las otras palabras, y no necesariamente, a partir del enlace desde la lógica formal o del conocimiento fragmentado, de "diccionario", de las palabras.

En el caso de los niños de Educación bilingüe indígena, que no han terminado de adquirir el sistema lingüístico del español, la "aprehensión" de los significados es difícil, sobre todo porque el lenguaje académico hace uso de estos tres niveles de

construcción de significados y sentidos. Por lo tanto tenemos que el niño bilingüe se enfrenta a dos problemas simultáneamente, el encontrarse con un nuevo sistema de conocimientos culturalmente sistematizados con una lógica particular, con un sistema lingüístico que todavía no ha sido internalizado, situación que pude ver confirmada con la expresión de un maestro bilingüe, al recordar su educación: “al principio todo me parecía borroso, pero poco a poco se me fue aclarando”(sic. I. V.)⁷; estas palabras pueden ser interpretadas en términos de que el sujeto va construyendo una representación del sentido del discurso académico atravesado por el manejo de un sistema lingüístico que no ha sido totalmente internalizado.

En el período de las operaciones formales, como ya se había mencionado en el apartado del desarrollo del lenguaje, el chico no sólo maneja una lógica de clases y de transformaciones, sino que utiliza una lógica de proposiciones, la cual "se caracteriza por ser un tipo de lógica verbal y de estar fundada en una combinatoria. Además, el uso de un razonamiento hipotético-deductivo (que) exige poner a punto los instrumentos de la disyunción, la conjunción, el condicional, etc., es decir, las conectivas lógicas que unen unas proposiciones con otras." (Delval: 1994; 562); de esta manera el lenguaje se convierte desde la perspectiva piagetiana en una importante herramienta, ya que los sujetos ahora no actúan sobre una realidad física o perceptible, sino que a partir de la enunciación de ciertas negaciones o afirmaciones sobre eventos, pueden construir argumentaciones para validar la explicación de un fenómeno. En otras palabras, el razonamiento descansa en la formulación de proposiciones y las relaciones que se establecen entre los componentes de estas frases hipotéticas a partir de un razonamiento verbal, toda vez que el niño entre los 11 y 12 años alcanza un nivel de desarrollo del conocimiento que sobrepasa la realidad concreta y se instala en un ámbito abstracto de lo posible e hipotético.

1.2.3. Obtención de conjeturas

Cuando el ser humano elabora un discurso, generalmente va presentando una serie de ideas que se enlazan lógicamente y que tienen como finalidad comunicar algo de manera inteligible, algunos discursos únicamente son descripciones, pero otros pueden llegar a ser elaboraciones teóricas muy profundas. Si bien es cierto que son

⁷ Retomado de una plática con I. V. persona bilingüe indígena, estudiante de maestría al estar haciendo un curso de un año de un programa de maestría.

formas discursivas diferentes, es posible que encontremos ciertas semejanzas, como es el encadenamiento lógico de estas ideas.

Dos formas de discurso aquí estudiadas: el cuento y el informe sobre un tema, tienen la característica de presentar, por lo regular al finalizar, un corolario o un juicio de valor sobre lo dicho en el texto, que se conoce como moraleja, en el caso del cuento, y, como conclusión en el caso del informe; a esta parte del texto le hemos denominado elaboración de conjeturas. Es decir, una conjetura es la obtención final de un juicio a partir de una serie de indicadores presentes en los hechos manejados dentro de un discurso, que implica no sólo la comprensión de los hechos y sus relaciones, sino además procesos de síntesis y abstracción.

La obtención de conjeturas como tal, es un tema que ha sido abordado como proceso en diferentes áreas del conocimiento, tal es el caso de la lógica formal, la semántica formal y el procesamiento de información y la epistemología psicogenética de Piaget en psicología.

Para Margarita A. de Sánchez el razonamiento verbal desarrolla habilidades de razonamiento deductivo, lo cual implica no sólo comprender las afirmaciones de un argumento, sino hacer su análisis y evaluación para ver si se trata de un planteamiento convincente. "El razonamiento formal e informal, se basa en dos procesos: inducción y deducción. La lógica formal trata el razonamiento deductivo y proporciona modelos que permiten comprobar o sustentar su validez, mientras que el razonamiento deductivo informal es una aproximación razonable del razonamiento deductivo formal." (1992; 111). Esto es, la propia lógica formal reconoce que no es bajo un estricto formato como el ser humano actúa y se comunica, sin embargo, sí adopta formas similares, lo cual puede verse sobre todo en la elaboración de un informe escolar donde se espera que las conclusiones sean el resultado de las relaciones obtenidas en la observación y análisis de las ideas principales de un tema. Las características de un texto con superestructura argumentativa se pueden ver en el apartado 2.2.

Como ya se comentó anteriormente, para la teoría piagetiana el lenguaje es precedido y determinado por el pensamiento, entonces para que los niños puedan emitir algún juicio deben tener primero las estructuras cognitivas que permitan llevar a cabo un razonamiento. Para Inhelder y Piaget (1958, citado por Juárez: 1995; 18) "El razonamiento se concibe como la aplicación de las reglas de la lógica formal, para deducir una conclusión a partir de una combinación de premisas.". Al decir de estos autores los adolescentes logran este tipo de razonamiento hacia los 14-15 años y los niños menores no pueden hacer

este tipo de razonamientos, porque en el período de las operaciones concretas todavía no cuentan con las estructuras del pensamiento deductivo, aunque tengan pensamiento reversible; mientras que los adolescentes sí lo pueden hacer porque ya han logrado las estructuras cognitivas para el manejo de la lógica proposicional, en un sistema combinatorio propio del pensamiento hipotético deductivo.

Sin embargo, Clotilde Juárez (1995) siguiendo las investigaciones de Cheng y Holyoak (1985) del esquema pragmático del razonamiento, reporta como resultado de su investigación sobre el razonamiento deductivo condicional, a partir de proposiciones con estructura condicional: Si $\langle p \rangle$, entonces $\langle q \rangle$, con niños preadolescentes y adolescentes de 8 a 17 años; que se "apoya empíricamente la tesis de que el funcionamiento del razonamiento deductivo depende del contenido de las reglas semánticas y pragmáticas sobre las que se razona. Por lo tanto, refuta el supuesto racionalista de que razonamos según las reglas de la lógica formal.". En otras palabras, la manera de responder de los niños, no fue siguiendo un razonamiento deductivo de acuerdo a la lógica formal (como Piaget lo había hecho), sino que se guiaban por el contenido de las proposiciones problemáticas presentadas, eso lleva a pensar que los niños comprenden, analizan y valoran los elementos de un argumento a partir de la información semántica que les proporcionan los enunciados y no necesariamente haciendo una deducción lógica formal.

Por otra parte, la misma autora cita el trabajo de Kuhn (1977) quien analizó el razonamiento condicional con niños de 6 a 9 años, llegando a las siguientes conclusiones "son necesarias y suficientes: 1) las operaciones concretas para la resolución de silogismos sencillos y 2) las operaciones lógicas formales para silogismos más complejos" (Juárez: 1995; 21). De todo lo anterior se deriva que los niños de 6º grado de primaria pueden elaborar conjeturas sencillas como la moraleja de un cuento y la conclusión en la elaboración de un informe.

Dentro de las seguidoras de la tradición piagetiana están Emilia Ferreiro y Sinclair⁸, quienes realizaron comparaciones entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo, los resultados encontrados fueron: "... los sujetos incapaces de retener⁹, los enunciados conllevan dos proposiciones coordinadas o yuxtapuestas; los verbos se conjugan en un mismo tiempo, el pasado compuesto, y el orden de las proposiciones corresponde en general al orden de los hechos

⁸ Bronckart (1980) presenta una de los trabajos realizados por las investigadoras Ferreiro, E. y Sinclair, H., *Temporal relationships in language*, «J. Intern. of Psychol.», 1971, 6, 39-47.

evocados. Parece que en estos sujetos, cada acontecimiento es considerado como independiente, y que las relaciones temporales no se expresan. En el nivel intermedio, se observa un cambio decisivo en la expresión de las relaciones temporales: el paso de la yuxtaposición o de la coordinación a la subordinación. Esta transformación sintáctica se acompaña de otros dos cambios importantes: el orden de enunciación es estrictamente independiente del orden de las acciones, y los tiempos de los verbos asumen una función más de aspecto que de tiempo. En este nivel los niños parecen realmente tomar en consideración las relaciones temporales, pero permanece un conflicto entre la simultaneidad eventual de dos duraciones y las desigualdades de naturaleza de las acciones descritas. Tales dificultades desaparecen en los sujetos de nivel operatorio: utilizan la subordinación temporal con un orden de enunciación conforme o no al orden de los hechos, y confieren a los tiempos del verbo un valor relativo a los vínculos de anterioridad, posterioridad o simultaneidad existentes entre los acontecimientos descritos.”(Bronckart; Op. Cit.; 226).

Los resultados de estas investigaciones nos llevan una vez más a ver la interdependencia y paralelismo que existen entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo, que en el caso del presente tema se manifiesta en la presencia de conjeturas dentro de la elaboración discursiva de la moraleja del cuento y la conclusión del informe. También apunta hacia la interrogante del “natural desarrollo del hombre”, cuando es posible observar que estas operaciones lógico-matemáticas están alojadas en el contexto sociocultural del individuo, por ser formas de conocimiento socialmente institucionalizado y formas discursivas académicas propias de una cultura racional.

Si partimos de la aceptación de la trascendencia del aprendizaje en el desarrollo, tendríamos que la adquisición de la lengua no sólo trae consigo el saber el nombre de las cosas, las reglas sintácticas y gramaticales, así como el uso de la lengua en ciertos contextos; sino que implica también lo que Ausubel y Sullivan (1989; 32) denominan aprendizaje proposicional, el cual “... implica en gran parte, aprender el significado de una idea compuesta, generada a partir de la combinación, en una oración, de varias palabras simples que por separado representan un concepto o una idea genérica integral.”. Es decir, la adquisición del lenguaje no es únicamente un desarrollo fonológico, semántico, sintáctico y pragmático, sino que implica el poder descontextualizarse del signizarse del signo de las palabras para generar nuevos significados, y, a partir de un conjunto de contenidos concretar una nueva proposición, que en este caso es una moraleja o una conclusión.

⁹ Cuando se habla de niños “incapaces de retener”, “en el nivel intermedio” y “sujetos de nivel operatorio”, se está designando a niños no conservadores, preconservadores y conservadores de la noción de líquido.

Entonces tenemos que una conjetura es la organización proposicional de dos o tres oraciones que expresan el significado re-elaborado de una serie de hechos o palabras. Para poder llegar a la elaboración de conjeturas el sujeto precisa descubrir las propiedades y funciones particulares de cada evento dentro de un texto, al mismo tiempo que levanta una conexión lógica, más allá de un proceso de síntesis y de discriminación de información relevante; sino que posibilita la creación de una representación de un mensaje latente, expresado de manera proposicional.

Como dice Juan Delval (Op. Cit.; 397) “Desde que nace el sujeto está formulando conjeturas para explicar los fenómenos. Esas conjeturas van cambiando de naturaleza y las del período sensoriomotor son únicamente de tipo práctico. Las conjeturas concretas (...) tienen como característica atenerse a los datos presentes. Posiblemente las conjeturas formales difieren de las anteriores en cuanto a su amplitud y generalidad y a que se refieren a datos que no están presentes, pero que el sujeto tiene de antemano...”. En nuestro caso, el uso de conjeturas lingüísticas de un texto narrativo como el cuento, lía el tema del texto, que sería la macroestructura y el sentido de la enseñanza subyacente del cuento; mientras que para un texto argumentativo serían las premisas del contenido del informe y la conclusión.

1.3. Competencia comunicativa y bilingüismo

Al hablar de habilidades psicolingüísticas HPL, es necesario remitirnos al concepto de competencia, tanto a nivel comunicativo como lingüístico; lo cual implica inspeccionar el desarrollo semántico y sintáctico por el que atraviesa un sujeto y que veremos en los siguientes apartados.

Primeramente diferenciamos la competencia comunicativa de la competencia lingüística, esta última entendida como “la serie de principios que una persona debe tener para que se le pueda considerar como hablante de una lengua (...) La competencia lingüística es un ejemplo de *conocimiento tácito*.” (Dale: 1980 Op. Cit., 88). Es decir que bajo esta definición se encuentra el conjunto de vocabulario y reglas gramaticales que integran una lengua y con las cuales es posible construir oraciones y cualquier tipo de discurso oral o escrito, pero se deja de lado todo el aspecto contextual y de uso de la lengua.

Mientras que la competencia comunicativa es entendida como “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo -lingüísticos, sociolinguísticos, estratégicos y discursivos-

que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.” (Lomas, Osoro y Tusón: 1993 Op. Cit., 15). Autores como Ausubel(1989), Dale(1980) y Slobin(1974), marcan una distinción entre competencia lingüística y ejecución o dominio¹⁰, de comprensión y producción, donde estas dos últimas representan el aspecto pasivo y activo respectivamente, del actuar lingüístico y que a su vez están determinadas por el dominio y competencia, de tal manera que gráficamente puede expresarse así:

	COMPETENCIA	DOMINIO	
COMPRESIÓN	X	X	= MANEJO DE LA LENGUA
PRODUCCIÓN	X	X	

Por lo anterior, para efectos de esta investigación es preferible quedarnos con la conceptualización de competencia comunicativa, ya que permite involucrar el carácter sociocultural e interactivo que tiene la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas dentro de un acto del habla.

Partiendo de la idea de que el sentido de una oración puede cambiar su significado a partir del contexto en que se diga, tenemos que la comprensión de la lengua, depende por una parte del conocimiento de la gramática, el cual está referido al significado literal de la oración, pero también depende del conocimiento de lo que los Scollon (1995 Op. Cit.) denominan Gramática del contexto; por lo tanto es necesario considerar que durante la realización de cualquier acto discursivo es necesario tomar en cuenta la situación, el evento y el acto del habla.

Los principales componentes de la gramática del contexto son: escena, llave, participantes, forma del mensaje, secuencia, patrones co-ocurrentes y manifestación; cabe hacer la aclaración, que no todos los componentes pueden ser explícitos, primero porque gran parte de nuestro funcionamiento durante la comunicación funciona inconscientemente a partir del conocimiento que tenemos del mundo, y segundo, porque hay aspectos de la

¹⁰ Ejecución o dominio es entendido como “el empleo real del lenguaje en situaciones concretas (...) es el uso real de una parte de esta competencia para para cuchar” (Ausubel: 1989, 15).

comunicación que preferimos manejar de manera implícita, lo cual en algunas ocasiones hace difícil poder leer entre líneas en una conversación.

Con relación a la competencia comunicativa, nos gustaría comentar que ese conocimiento sociocultural y lingüístico de la gramática del contexto que posee todo hablante de una lengua, es un conocimiento que el niño construye dentro del proceso de adquisición del lenguaje, donde generalmente el habla del adulto introduce una serie de correcciones para que el pequeño hablante sepa "leer" una conversación y sepa darle el sentido sociocultural de la realidad circundante.

A partir de lo anterior, vemos que existe una diferencia entre lo que sería el significado literal de una oración y el sentido del significado de la oración, porque el significado de los actos del habla adquieren sentido, porque el lenguaje está siendo utilizado en su forma abstracta y recontextualizado en diferentes situaciones, supeditado al carácter sociocultural de lo que se pretenda comunicar. Esto quiere decir, que cuando se habla de la adquisición de la gramática del contexto, no sólo se aprende una forma de nombrar las cosas y de saber con quién y cómo se habla, sino que se trata de una forma de significar la realidad, el mundo.

Para pasar a otro punto quisiera agregar que hablando de una educación intercultural, el aprendizaje de la "gramática del contexto" es imprescindible tanto para el maestro como para el alumno, sobre todo porque el niño está aprendiendo a leer entre líneas el discurso escolar, este último, posee un patrón discursivo institucionalizado de donde deriva en gran medida que el niño cubra las expectativas de escolarización para obtener un adecuado aprovechamiento escolar, y, si el maestro desconoce el tipo de interacción sociolingüística conveniente para facilitar el aprendizaje, o lo que en términos brunerianos sería, crear un dispositivo de adquisición del discurso escolar apropiado, obstaculizaría el proceso de comunicación educativa.

1.3.1. Características del lenguaje infantil

Si bien es cierto la mayoría de los autores coinciden en la existencia de una etapa preverbal o prelingüística, seguida de un aumento vertiginoso en la adquisición de las palabras y las estructuras sintácticas, la caracterización de estos momentos del desarrollo

del lenguaje se queda ahí, sin embargo, pareciera que hay acuerdo en los diferentes aspectos que se desarrollan, a saber: el fonológico, semántico, sintáctico y funciones del lenguaje. Aspectos en los que nos ubicaremos propiamente en la etapa escolar primaria, en esta etapa ya se rebasaron los cinco años, y se considera comúnmente que los niños han alcanzado una forma de construcción gramatical muy parecida a la construcción del adulto¹¹ y los cambios generalmente son más perceptibles en el terreno de lo cuantitativo que en lo cualitativo.

1.3.1.1. Tipos oracionales

Una idea que quisiéramos quedara establecida, es el hecho de considerar que el habla de los niños presenta una coherencia y organización particular que la hace autosuficiente desde su perspectiva comunicativa, pero que todavía está en proceso de incorporación de las diferentes estrategias discursivas.

Primeramente veamos qué es una oración, es la “unidad de comunicación constituida por un conjunto de palabras (...) está delimitada por una pausa que la precede y una pausa que la sigue, y, en consecuencia, va enunciada con una entonación independiente con respecto a lo que se dice antes y después de ella” (Seco: 1977, 71), desde los tres años aproximadamente los niños son capaces de construir oraciones gramaticalmente correctas, sin embargo en la edad escolar, experimentarán cambios importantes.

Las oraciones pueden clasificarse en simples y compuestas; “La oración simple es la estructura sintáctica que consta de un solo predicado (...) La oración compuesta es aquella estructura constituida por dos o más predicados que se relacionan entre sí de dos formas diferentes: coordinada y subordinada”(Pineda: 1995, 48).

La oración coordinada “Es un tipo de relación interoracional en la que están enlazadas dos oraciones de la misma clase y función, ya sea por yuxtaposición o por una conjunción coordinante.”(Idem.). La relación de coordinación entre los niños generalmente es señalada por indicadores de entonación o utilizando un mínimo de conjunciones, tal es el

¹¹ Para ver mayor información del desarrollo de las etapas preverbales, como etapas del balbuceo, lenguaje holofrástico, gramática pivote, desarrollo fonológico, etc. Vid. Dale, Bronckart, Delval, Slobin, Ausubel y Sullivan y Boada, aparecen en la bibliografía.

valor de expresiones como: *y, y luego, entonces, y entonces*, donde el tipo de enlace prácticamente es el mismo.

La oración subordinada “Enlaza dos oraciones una de las cuales llamada subordinada, pasa a ser constituyente sintáctico de la otra llamada oración principal”(Idem.), en el habla de los escolares, las oraciones subordinadas se encuentran como oraciones simples pero enlazadas en relación subordinante por factores prosódicos, más que sintácticos. Por tanto, los medios que utilizan los niños “para indicar la continuidad y la dependencia de las frases y oraciones (...) son dos: el primero es la simple sucesión, sin signo alguno fonológico ni gramatical. El habla infantil practica el sofisma de que la secuencia es consecuencia (...) El segundo medio consiste en habilitar las pocas conjunciones de su repertorio para toda clase de valores coordinantes y subordinantes.”(Gili: 1981, 17).

Por lo que vemos el aspecto metalingüístico, no es un aprendizaje de tipo espontáneo, sino que responde a un proceso donde la característica predicativa de la palabra dentro de una oración toma un lugar más fino como instrumento de conocimiento, de pensamiento y de expresión simultáneamente.

El tipo de oraciones que manejan los niños después de los 8-10 años en su conjugación, tiende a ser preponderantemente del modo indicativo¹², al mismo tiempo que el uso del modo subjuntivo se va incrementando; probablemente por influencia del contacto con el tipo de español de los textos escolares.

Con relación a la coordinación de oraciones, el uso de la conjunción *pero* se ve incrementada en los últimos años de educación primaria, más que para manifestar un sentido adversativo entre las oraciones, para imprimir un sentido de objeción o dificultad al significado enlazado. El uso de las conjunciones sigue siendo muy similar a lo alcanzado en los años preescolares. La palabra *sino* como elemento adversativo en la coordinación es incipiente.

Con respecto a la subordinación, sobresalen los relativos *que, cuál y quién* dentro de preguntas, aunque el manejo de este último se ve incrementado hacia los 10 años; el uso de *pues* para marcar un sentido causal es raro, resulta más frecuente como muletilla. La condicional *aunque* se incrementa en aparición, pero sigue

¹² Cabe aclarar, que estos datos sobre el desarrollo infantil de la lengua española, fueron obtenidos del estudio presentado por Gili Gaya en 1972 (1981 2ª ed.), con base en mediciones estadísticas hechas con una población de niños puertorriqueños, pero que de alguna manera sirven como parámetros para los niños mexicanos.

siendo sustituida por el adversativo *pero*, ocasionando que el sentido de las expresiones infantiles parezcan un tanto incongruentes.

Para la subordinación temporal además de *cuando* y *después que*, se agregan *antes que* y *tan pronto como*.

La construcción gramatical de las oraciones, no sólo se encuentra relacionada con el manejo de las estructuras gramaticales del español, también se encuentra vinculada con el aprendizaje de ideas y conceptos, dentro de un proceso de aprendizaje proposicional¹³ que “no consiste en aprender lo que *representan* los vocablos, aislados o en combinación, sino más bien *el significado de nuevas ideas expresadas en forma proposicional* (es decir) aprender el significado de proposiciones verbales que expresen ideas distintas que las de la equivalencia representacional”(Ausubel: 198 Op. Cit., 32).

De tal manera que es de esperarse que un niño al poder manejar en su producción formas de subordinación más complejas, es porque está alcanzando niveles del sistema lingüístico más consolidados. Toda vez que “existe una estrecha relación entre la complejidad de las estructuras oracionales y la adquisición de las mismas por parte del niño. Las oraciones más desarrolladas presentan relaciones sintácticas más complicadas entre sus integrantes, y por lo tanto, el proceso de adquisición es aquí más difícil”(López Morales: 1984, 111).

1.3.1.2. Riqueza léxica

Si bien es cierto que desde la década de los setentas, W. Labov (1972) demostró ampliamente las limitaciones de los instrumentos psicométricos cognitivos y lingüísticos, y, puso de manifiesto la falacia acerca de la deprivación lingüística como consecuencia de un déficit intelectual, cuando se habla de formas de habla distintas; es conveniente reconocer que el aprendizaje de cualquier niño puede verse favorecido u obstaculizado sensiblemente contando con un repertorio más o menos amplio.

¹³ Al interior de la psicología cognocitivista de Ausubel, se plantea que el aprendizaje representacional basado en los significados de las palabras, da pauta al surgimiento del aprendizaje proposicional en las oraciones o proposiciones, y por tanto, la posibilidad de lograr un aprendizaje significativo de conceptos, está en la conjunción de los niveles previos (Vid. Ausubel y Sullivan: 1989 Op. Cit.).

Con relación a este punto, tendríamos que remitirnos nuevamente a las investigaciones ya comentadas de los Scollon y Denny sobre el papel de la alfabetización en el desarrollo del pensamiento abstracto acorde al modelo cultural racionalista. En otras palabras, mediciones acerca de la longitud media del enunciado y frecuencias de aparición no son indicadores probos para hablar de una mayor o menor inteligencia, sin embargo, dentro de la cultura escolar, el niño se enfrenta con una norma lingüística y cuando el alumno se encuentra desprovisto del manejo de esta norma se encuentra en desventaja académica discursiva.

Por lo anteriormente expuesto, como parte integrante de las habilidades psicolingüísticas, tenemos que la riqueza léxica es un indicador del capital lingüístico de cualquier sujeto. La riqueza léxica “consta de dos medidas (...) por una parte toma en cuenta el porcentaje de vocablos -palabras diferentes- del total de palabras de una composición, y por otra, mide el intervalo de aparición en el texto de palabras de contenido nocional. El primer ejercicio cuenta el número total de palabras del texto y el número de vocablos y establece una proporción entre ambas cifras; el segundo retoma el número total de palabras y lo enfrenta al número total de nombres, verbos, adjetivos y adverbios que aparezcan; después sólo resta establecer el intervalo con que aparecen estas últimas palabras, las de contenido nocional.”(López: 1981 Op. Cit., 91)

Como puede verse, las palabras de contenido nocional son aquellas que utilizamos para nombrar: animales, personas o cosas, como son los nombres, para designar acciones están los verbos, para atributos, características cualitativas y cuantitativas tenemos los adjetivos, en tanto que para indicar tiempo y circunstancias contamos con los adverbios. Estas cuatro categorías de palabras aparecen desde los primeros años de edad, pero se siguen desarrollando a lo largo de toda la infancia.

La adjetivación valorativa, descriptiva y la expresión de cualidades, alcanza hacia los 10 años un número de adjetivos casi del doble (28) de los empleados por un niño de 6-7 años, generalmente disminuyen su aparición en conversaciones; por el contrario en producciones de estilo narrativo y descriptivo se ven aumentadas.

Los adverbios, como palabras cuyos significados se encuentran relacionados con representaciones espaciales y temporales, durante la conversación se reducen básicamente al uso de palabras deícticas, al tiempo que en narraciones y descripciones se vuelven elementos indispensables para el esclarecimiento de las relaciones temporales y espaciales de los sucesos. En los niños preescolares son los adverbios

demostrativos los más frecuentes, haciéndose más compleja la lista en la medida que se avanza en la etapa escolar.

La conjugación de los tiempos verbales, como se mencionó en el punto 1.3.1.1. es básicamente en el modo indicativo, el uso del pretérito imperfecto y del pretérito pluscuamperfecto son característicos de los discursos narrativos, a la par que aparecen con mayor frecuencia en los niños mayores de 10 años. “Los progresos que se alcanzan en (estas edades) son puramente cuantitativos, pero no suponen relaciones modales nuevas con respecto (a niños de 6-7 años) Crece la proporción, especialmente con verbos de voluntad y en las oraciones condicionales y temporales”(Gili: 1981 Op. Cit., 88).

Para terminar este punto, diremos que el desarrollo del significado de la palabra no garantiza en su aumento cuantitativo, la posibilidad de una mejor aplicación cualitativa, pero la ordenación mental que cualquier hablante requiere hacer para emitir un enunciado coherente se ve favorecida al contar con un mayor número de palabras nocionales. Estas últimas, enlazadas por palabras relacionales forman un todo indivisible, dentro de un contexto, que es el acto del habla, el cual impone ser objeto de aprendizaje consciente, desde el punto de vista metacognitivo y metalingüístico, como instrumento de razonamiento verbal y como parte del aprendizaje de distintas estrategias discursivas.

1.3.2. Bilingüismo

Dado que nuestra investigación es un estudio descriptivo en el que intervienen niños bilingües español - zapoteco, es necesario mencionar en qué consiste, el bilingüismo, cuál es su desarrollo y qué implicaciones tiene para el logro de una competencia comunicativa en un ámbito escolarizado.

Siguán y Mackey (1986, 17) proponen como definición lo siguiente, un sujeto bilingüe es “la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” y el grado de bilingüismo estará dado por el equilibrio logrado en el manejo de estas dos lenguas, las cuales coexisten como dos sistemas separados que posibilitan la comprensión y aprehensión de los significados susceptibles de ser traducidos en una y otra lengua.

La adquisición de una lengua no sólo implica el apropiarse de un sistema de signos, sino que es la introyección de formas culturales y cosmovisiones

particulares, de tal manera que también se constituye la lengua en un integrador de la identidad sociocultural, ya que aprendemos inherentemente las formas convencionalizadas de los espacios, prototipos de escenario sujetos y relaciones implícitas dentro de las palabras, de tal manera que no utilizamos las palabras indiscriminadamente, sino dentro de un marco coherente de sentidos, el cual solo en algunos casos tiene una pauta particular para ser interpretado, como sucede en las obras artísticas de literatura o iconográficas.

En párrafos anteriores, dijimos que la competencia comunicativa es más que la competencia lingüística y lógico es pensar que ser bilingüe es una ventaja, pero qué sucede cuando alguna de las lenguas que ocupa el niño es considerada como lengua socialmente débil; tenemos que la lengua dominante gana progresivamente terreno en el conocimiento del niño, no por ser mejor, sino simplemente porque el niño al ir "aprehendiendo" los nuevos contenidos mediante la escolarización, lo hace interpuestos por el lenguaje en que le son presentados. De tal manera que la construcción del nuevo conocimiento es inherente al manejo de la lengua fuerte, en este caso el castellano; en tanto el zapoteco lengua débil, como "lengua materna indígena pasa a un segundo plano, donde, con suerte, será utilizada únicamente de manera oral en los primeros grados a fin de facilitar la comunicación con los niños con poca comprensión del español"(Díaz-Couder: 1996, 12), ya que generalmente los nuevos conocimientos se piensan también en la lengua en que fueron adquiridos.

Al decir de Siguán y Mackey (1989 Op. Cit., 29), existen cuatro formas de adquisición de bilingüismo: "Una primera y fundamental manera consiste en adquirir la segunda lengua al mismo tiempo que la primera o con algún retraso respecto de la primera, pero en todo caso durante la primera infancia.", por lo regular esta forma de adquisición repercute en el logro de un bilingüismo equilibrado.

La segunda es cuando "el niño habiendo crecido en una familia monolingüe, y por tanto hablando una sola lengua, al ingresar en la escuela se encuentra con una segunda lengua, que es la lengua de la enseñanza y que puede ser también la lengua de la sociedad que le rodea."(Ibídem. 30), bajo este tipo, para el niño la lengua materna sigue siendo la lengua de su intimidad y en la que sueña, mientras la segunda lengua estará con relación a la situación social de comunicación, es decir el niño establece la diferencia de los dos sistemas en términos de la lengua de la casa y de la familia, y, la lengua de la escuela.

La tercera, se presenta con mayor frecuencia en los grupos de inmigrantes, ya que se da posteriormente a la etapa de la infancia y es como consecuencia

del “contacto directo y sostenido con una sociedad en la que se utiliza esta lengua.”(Idem.). Y la cuarta forma se da por un proceso académico de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el caso de los niños zapotecos de esta investigación, al inicio el bilingüismo es apropiado básicamente de la segunda forma, combinada con la primera, dado que prácticamente todos los niños provienen de familias monolingües en zapoteco o bien presentan un bilingüismo compuesto con predominancia del zapoteco. Al mismo tiempo que desde pequeños reciben la llegada del castellano por los medios masivos de comunicación y por su contacto con los mestizos.

Por otra parte, de acuerdo al modelo de inmersión¹⁴ los niños indígenas zapotecos, fundamentalmente se convierten en bilingües porque la educación escolar es recibida en español; desgraciadamente, el resultado es una gradual pérdida de la lengua materna, puesto que las relaciones sociales y culturales asimétricas de las dos lenguas, colocan al zapoteco en una posición subordinada, “la inmersión o simplemente la enseñanza predominantemente en otra lengua es desaconsejable cuando la primera lengua de los sujetos es una lengua socialmente más débil que la lengua de la enseñanza, porque la inmersión pone en peligro el uso de la lengua propia tanto a nivel individual como colectivo.”(Ibíd. 125).

Como ya vimos los bilingües mantienen los dos sistemas separados, pero al ir transformándose en objeto de estudio, dentro de la escuela, la gramática de uno de los sistemas lingüísticos, potencia su capacidad de funcionamiento como herramienta cognitiva y de comunicación para el sujeto, en tanto que el otro sistema, la lengua indígena pierde paulatinamente funciones sociales y culturales. El sistema lingüístico del castellano se posiciona progresivamente como parte del lenguaje interiorizado del sujeto, en detrimento de la lengua materna, ocasionando que después, la lengua en que sueña, crea, piensa y fantasea el niño sea la segunda lengua, logrando un bilingüismo sustractivo y no aditivo, coordinado como es deseable.

¹⁴ Boada (1986) y Siguan y Mackey (Op. Cit.) reportan los trabajos de Lambert con niños canadienses, en procesos educativos bilingües francés - inglés de inmersión total y gradual, con resultados positivos, sin embargo los principales cuestionamiento que se le hacen son por el prestigio social fuerte de ambas lenguas, pues conforman un sistema bilingüe equilibrado, situación que habitualmente no se da en las lenguas indígenas o con los grupos de inmigrados en otros países, donde la lengua oficial es la dominante y la lengua de estos grupos es débil, independientemente de su discriminación socioeconómica.

Todo lo descrito, aunado al hecho de que “Para que una lengua pueda ser usada como lengua de enseñanza requiere de una forma escrita y normalizada (poca variación formal) y abarcar, por lo menos, las funciones sociales correspondientes a los usos académicos y escolares (amplia gama de funciones sociales).”(Díaz-Couder: 1996 Op. Cit., 13), conlleva a ver por una parte la complejidad que encierra, simplemente en cuanto al aspecto lingüístico, un proyecto de educación bilingüe, y por otra a estar en total acuerdo con la afirmación “entre las tareas prioritarias para una educación bilingüe (está) la normalización oral y escrita de las lenguas en las que se pretende educar”(Idem.).

2. Relato oral y diferentes tipos de discurso

Como se ha venido refiriendo, el estudio del lenguaje y su desarrollo no puede ser analizado en forma independiente al contexto comunicativo, ya que significa fragmentar su naturaleza sociocultural, una vez que la expresión oral y escrita forman gran parte del universo de la comunicación humana y los relatos orales a su vez pertenecen al primer tipo de expresión.

Dado que la forma escogida para estudiar las HPL fue el relato oral de los niños, a continuación presentamos su conceptualización como una forma de discurso, por diferentes autores. Después se presentan dos tipos de texto a partir de la existencia de dos superestructuras textuales diferentes, la narrativa y la argumentativa. Para finalizar este capítulo se presentan los relatos orales como función metalingüística y metacognitiva.

2.1. Texto y discurso

Dentro de la Gramática del texto Van Dijk (1993c; 32) expresa que el término texto es utilizado para "denotar la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO". Mientras que el término discurso es definido como "una unidad observacional (...) que interpretamos al ver o escuchar una emisión" (Dijk: 1993b; 20). Esto conlleva a percibir todavía una separación entre los estudios gramaticales y pragmáticos de la lengua; pero que actualmente ya no pueden dejar de tomarse en cuenta como algo que ocurre simultáneamente; por ejemplo podríamos pensar en la vaciedad del lenguaje, creado

por el hombre y para el hombre, en cualquiera de sus manifestaciones, sin una función social.

Dado que la gramática del texto contempla el estudio de la totalidad de una emisión completa en todos sus niveles de estudio (fonológico, morfosintáctico y semántico en un contexto pragmático) y no sólo de un grupo de oraciones, el relato oral se constituye en un acto del habla global, que inherentemente tiene las propiedades de un texto en un contexto de comunicación interactiva (Cf. Dijk: 1993b).

Esto es, debe cumplir con los requisitos pragmáticos de ser admisible para el que escucha o ve un discurso, de acuerdo a las convenciones establecidas para ese acto social. Tanto en la producción como en la comprensión de un discurso, se pone en juego el conocimiento que tenemos del mundo a partir de marcos y guiones (Vid. Dijk: 1993 a y b), junto con estrategias discursivas que permiten ir identificando el significado y el sentido de cualquier emisión. Lo que equivaldría a ubicar la macroestructura global de un texto.

Desde la sociolingüística Scollon y Scollon (Cf. Op. Cit.) plantean tres formas diferentes de conceptualizar el discurso. La primera, que técnicamente es la más limitada y que está ubicada en el estudio de la gramática y las relaciones entre las oraciones, como corresponde a un problema de cohesión. Una segunda conceptualización del discurso, ha sido estudiada como los usos funcionales del lenguaje en contextos sociales, es decir desde un punto de vista de la interacción personal. La tercera, es el concepto más amplio del discurso, entendido como el estudio de la totalidad del sistema de comunicación, en el cual está contenido un conocimiento compartido del lenguaje, las formas que las personas saben deben manejar para poder ser miembros del grupo, una postura ideológica y formas específicas de comunicación interpersonal.

Al parecer, aunque por diferentes vías, ambas posturas confluyen con la idea de que existen distintos sistemas discursivos, unas veces institucionalizados y otras únicamente socializados como parte de las convenciones a dominar por cualquier hablante.

Veamos ahora dos diferentes tipos de texto, o tal vez podríamos decir dos tipos de sistemas discursivos, propios de la cultura escolar.

2.2. Diferentes tipos de texto

Existen diferentes clasificaciones con respecto a los tipos de texto. Al respecto Milagros Gárate (1994; 2) ubica las formas trabajadas por Brewer, quien los divide en textos descriptivos, narrativos y expositivos. Los cuales son conceptualizados así:

"Los textos descriptivos se refieren a situaciones estáticas en términos de sus características físicas perceptibles. La modalidad perceptiva más implicada en una descripción es visual aunque es posible una combinación de descripciones de cualquier modalidad.

Los textos narrativos están caracterizados por la presencia de unos personajes que llevan a cabo unas acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados causalmente. El texto puede describir los sucesos en el orden en que ocurren o en otros tipos de orden.

Los textos expositivos describen sucesos relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir. No hay indicadores espacio-temporales ni descripciones de acciones humanas típicas llevadas a cabo por personajes. Este tipo de textos desempeña un papel importante en la comunicación de conocimientos: libros de texto, artículos científicos, prensa escrita, etc."

Aunque esta clasificación ofrece ventajas desde el punto de vista literario, observamos que existen ciertas dificultades, ya que en un momento dado la característica descriptiva se puede encontrar imbricada en los otros dos tipos de texto.

Por su parte, González Nieto (1994; 148), partiendo de la necesidad de combinar criterios funcionales y pedagógicos de las competencias de los alumnos, ámbitos sociales, fines y funciones de los discursos, propone la siguiente tipología:

"1.- Discursos prácticos, orales y escritos, que necesita conocer cualquier hablante alfabetizado en su vida cotidiana y que marcan una gradación desde los usos más espontáneos e informales a los que requieren una cierta planificación y el respeto de ciertas convenciones – conversación, avisos, notas, documentos administrativos...

2.- Discursos teóricos, que incluyen las prácticas discursivas propias de la actividad escolar, con referentes más o menos abstractos, que exigen planificación, una coherencia y ciertos rasgos formales.

3.- Discursos artísticos, es decir fundamentalmente los literarios, aunque también se puede hablar de otros de otros de carácterario –juegos retóricos- como punto de partida. Los discursos literarios requieren una competencia específica que implica otras competencias parciales y el conocimiento de convenciones culturales.

4.- Discursos de los *mass media*, que constituyen un conjunto heterogéneo e incluyen muchos de los tipos recogidos en los grupos anteriores."

Aunque en esta clasificación se toma en cuenta las competencias del alumno, consideramos que la narración de un cuento y de las actividades cotidianas lo mismo pueden presentar tanto una características literarias de discurso artístico, como de discursos prácticos, o bien la narración de las actividades cotidianas también podría ser considerado como un discurso teórico.

Por todo lo anterior preferimos recurrir a los dos grandes tipos de texto manejados por Teun A. van Dijk, a partir no sólo de la superestructura que poseen, sino por sus funciones comunicativas y la forma de construcción, textos con superestructura narrativa y textos con superestructura argumentativa.

Una superestructura "es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales. Esta característica produce un paralelismo con la *sintaxis*, con la que describimos una oración... La formulación sugiere, para este tipo de sistemas semióticos abstractos, un procedimiento que funciona análogamente a la gramática y a la lógica." (Dijk: 1993a; 144). Es decir, la superestructura permea todas las partes del discurso, ya que al igual que las macroestructuras son el resultado de la conjunción de las partes del texto, al mismo tiempo que cada oración o fragmento del texto, conectadas por las relaciones semánticas, proporcionan información sobre esta macroestructura. Cabe hacer la aclaración de que este autor comenta que una clasificación de los tipos de textos, no sólo puede ser a partir de su estructura gramatical o de su parentaje con ciertos géneros literarios como la retórica y la estilística, sino que también depende de las funciones sociales discursivas y del contexto comunicativo. El cual a su vez está en estrecha relación con las condiciones histórico culturales, ya que algunos tipos de discursos han sido privilegiados¹⁵ por ciertas sociedades y en ciertos momentos.

Si bien es cierto la superestructura organiza la globalidad del texto por medio de una macroestructura, las categorías que conforman el esquema superestructural imponen

¹⁵ Por ejemplo: Scollon y Scollon (Op. Cit.) hablan de la socialización del Sistema Discursivo Utilitario, denominado Claro- Breve- Sincero (C- B- S), durante la consolidación de la enseñanza pública a partir de 1850. El estilo C- B- S tiene su origen en el siglo XVII, cuando la Sociedad Royal estableció una preferencia por el estilo científico de deliberación, tanto ciencia como tecnología han tenido sus orígenes en este punto, propagándose como forma dominante de pensamiento en todos los ámbitos. Havelock 1995. Plantea que a partir de la época de Platón empezó la revolución de la sociedad cultural oral por la sociedad cultural escrita teniendo sus máximas manifestaciones de impacto a partir de este siglo.

ciertas clases de contenidos semánticos; por ejemplo en el caso de un cuento el tipo de información de la introducción es diferente al de la complicación, o bien en el caso de un informe la descripción de los hechos maneja información distinta a la justificación.

Dado que la superestructura implica una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, ésta permite al hablante, por un lado, determinar y organizar el tipo de contenidos semánticos y formas de enlace de cada fragmento del texto como una totalidad, en el momento de la producción de un discurso; y por otra parte, durante la comprensión de un discurso, proporciona marcos referenciales que permiten esperar cierto tipo de contenidos y relaciones semánticas.

2.2.1. Textos con superestructura narrativa

Como se mencionó en la introducción de este escrito, en esta investigación algunas de las formas de elicitación del discurso fueron: *narración de un cuento* y *descripción de experiencias anteriores*, las cuales pertenecen al tipo de superestructura narrativa, además también se ubican en el género literario que forma parte de los tipos de discurso manejados en la escuela (Vid. Gómez Palacio 1995, Gárate 1994, Cazden 1991, Baquero 1996, León 1986, etc.).

Cuando escuchamos o leemos cuentos, leyendas, fábulas, novelas, anécdotas; es posible percatarse que todos estos textos poseen una característica común, relatan algo sobre alguien o algo que por razones objetivas o subjetivas desean ser comunicadas. De tal manera que las narraciones tienen por una parte información semántica, que es la descripción de los hechos que sucedieron a ciertos personajes, y por otra parte, una finalidad comunicativa.

En la superestructura narrativa la primera categoría es la complicación, entendida como la acción importante o interesante, que genera una serie de eventos posteriores; generalmente dentro de esta categoría se encuentra la presentación de los personajes y la ubicación espacio-temporal de las acciones. Es decir, "existe una parte del texto/ de la macroestructura cuya *función* específica consiste en expresar una complicación o una secuencia de acciones." (Dijk: 1993 a; 155).

Enseguida de la complicación está la resolución, que es la reacción ante las acciones sucedidas en la complicación "esta reacción a menudo podría ostentar el carácter de

una 'dilución' de la complicación." (Idem.); de acuerdo a la lógica del propio relato esta complicación puede tener un sentido favorable o no, tanto para los personajes o hechos del texto.

La conjunción de la complicación y la resolución es un suceso, el cual es el "núcleo de un texto narrativo" (Idem.). Las condiciones o circunstancias en que se da un suceso se le nombra marco o setting; "El MARCO y el SUCESO juntos forman algo que podemos llamar EPISODIO. Surge de suyo que dentro del mismo MARCO pueden darse varios sucesos. En otras palabras: la categoría SUCESO es recursiva. Lo mismo vale para el EPISODIO: los sucesos pueden tener lugar en sitios diferentes." (Idem.).

La serie de episodios, como puede verse en el esquema propuesto por Dijk (Ibídem. 156) forman la trama; cuando a la trama se añade la evaluación o impresión del narrador sobre los sucesos se conforma una historia. Esto principalmente puede verse en las narraciones sobre hechos cotidianos que son relatados en la *descripción de experiencias vividas*; "la evaluación en sí no pertenece a la trama, sino que se trata de la reacción del narrador frente a la misma." (Ibídem. 155).



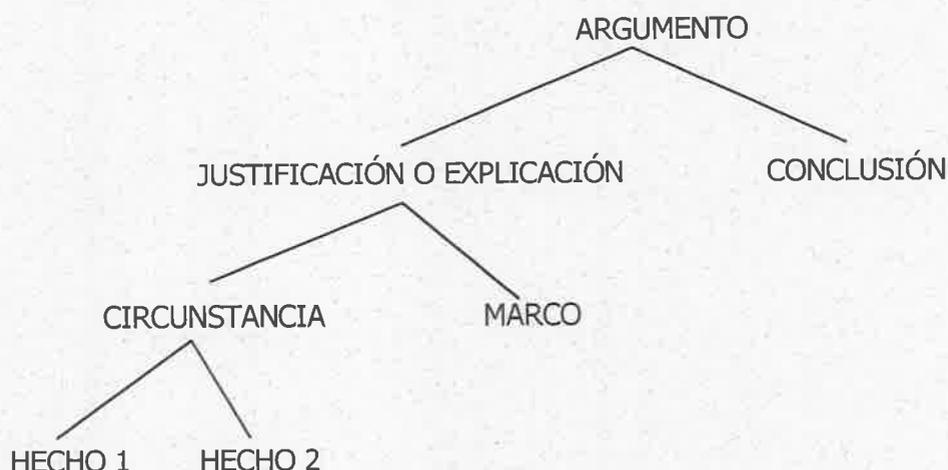
ESQUEMA 2. SUPERESTRUCTURA NARRATIVA, TOMADO DE DIJK: 1993A; 156.

Sobre todo en los cuentos, fábulas y leyendas, aparece al finalizar la moraleja, que hace las veces de conclusión o enseñanza; pero que implica abstraer una consecuencia de los hechos que no es explícita. La moraleja la hemos considerado como una conjetura, como se explicó en el capítulo primero.

2.2.2. Textos con superestructura argumentativa

Las formas de elicitación *descripción de actividades cotidianas* y *elaboración de un informe*, desde nuestro punto de vista requieren de una superestructura argumentativa, que es diferente a la narrativa; y que conforme los niños van avanzando en los grados de escolaridad, se enfrentan a textos cada vez más complejos que tienen la forma de un discurso "científico", en el cual se va presentando información sobre fenómenos particulares y explicaciones de estos hechos. De tal manera, que la lógica que enlaza estos textos ya no es tan sencilla como la de una serie cronológica o de inmediatez causa-efecto. Por lo que debe analizarse cuál es la relación entre un hecho y otro, y que sirve como base para explicar o justificar un fenómeno.

En otras palabras, los textos escolares de niveles avanzados presentan una superestructura argumentativa, cuya representación gráfica es la siguiente:



ESQUEMA 3. SUPERESTRUCTURA ARGUMENTATIVA, ADAPTACIÓN DEL ESQUEMA PRESENTADO POR TEUN A. VAN DIJK (1993A; 160).

Para la superestructura argumentativa "El esquema básico de estas estructuras (la argumentación y la demostración) es muy conocido: se trata de la secuencia HIPÓTESIS (premisa) – CONCLUSIÓN." (Ibídem. 158). Aunque aquí el autor utiliza el término hipótesis, realmente se habla de una implicación, que no necesariamente corresponde a la concepción académica de hipótesis o a la concepción de la lógica formal. Por lo que un hecho 1 implica o está vinculado lógicamente con un hecho 2; los hechos no sólo están referidos a acciones, pueden ser también aseveraciones sobre algunos eventos.

Dos hechos o aseveraciones que están relacionados conforman una circunstancia que dentro de un marco¹⁶ (igual al de la superestructura narrativa), adquieren una condición particular, ya que este marco introduce un sentido a las aseveraciones o a los hechos.

La conjunción entre un marco y una circunstancia da pie al surgimiento de una suposición, ya bien sea como una justificación o como una explicación de lo sucedido.

Por último, una serie de premisas explicativas, pueden constituir un argumento, cuando a través de la conclusión se establece una nueva conexión o implicación de las explicaciones. El argumento es una categoría que posee diversas características, una de ellas es la recursividad, otra es que enfrenta limitaciones, al existir la probabilidad de suposiciones que nieguen o condicionen la justificación o explicación.

Otra característica, es que el orden canónico de la superestructura argumentativa puede cambiar, pues depende del propio carácter de las acciones o hechos y su requerimiento demostrativo, acorde a la función social comunicativa que estén desempeñando. Por ejemplo: "El *argumento práctico*, cuya CONCLUSIÓN es una orden, una prohibición, un consejo, una recomendación o una propuesta... es una variante específica de estas argumentaciones de acciones." (Ibídem. 161), no así sucede con una argumentación jurídica. Como puede verse, la variación en la argumentación se debe al contexto convencional institucionalizado de la función pragmática implicada en ese acto del habla.

¹⁶ El concepto de marco es caracterizado por Dijk (1993b) como un conjunto estructurado de conocimientos socioculturales convencionalizados, que poseen los hablantes de una lengua y le proporcionan una serie de informaciones sobre contextos sociolingüísticos de distintas situaciones, tanto para la comprensión como para la producción de cualquier acto del habla.

Para el caso de los discurso científicos, la estructura es una variante de la superestructura argumentativa, de tal manera que en el discurso del "informe experimental no sólo interesan las funciones argumentativas, sino también las convenciones científicas del 'ritual' experimental, que tiene claramente prescritas una serie de acciones a seguir para que la acción experimental global sea 'exitosa'." (Ibídem. 165).

Al respecto de la superestructura argumentativa, los Scollon plantean el problema acerca de si el estilo C- B- S (claro, breve y sincero), más que ser una estrategia discursiva representa el estilo de las formas preferidas de discurso dentro de un antiguo sistema que denominan Discurso del Sistema Utilitario, el cual se ha desarrollado desde el Siglo XVII como ideología dominante en los ámbitos científicos y académicos de la cultura occidental. Una de las características del discurso de la ideología de este sistema, es ser positivista- empirista, donde la lógica del discurso utilitarista considera que el pensamiento científico es el mejor modelo para el pensamiento y el discurso humano, de tal suerte que por el hecho de narrar claramente las cosas, la lógica de la narración llevaría inevitablemente a las mismas conclusiones; situación que no es acertada, pues vemos que el ser humano necesita aprender el manejo de esta forma de pensamiento. A esta lógica corresponde el planteamiento de premisas que deriven en una conclusión.

Ahora bien, dentro de los elementos que conforman este sistema, está la socialización, en términos de la adquisición de estas formas discursivas por las personas de una sociedad, tarea que ha sido socialmente asignada a la escuela. En otras palabras el sistema discursivo utilitario institucional, se convierte en discurso público dentro de las instituciones sociales académicas como es la escuela. El problema surge cuando los miembros de este sistema discursivo e ideológico prescriben una relación asimétrica y jerárquica para con aquellos que no pertenecen ni manejan las formas de esta cultura occidental; pues si bien es cierto que el estilo C- B- S, aparece a favor de decir directamente todo aquello que se necesita decir y saber, queda oculto que los conceptos, actuares y lógicas no pertenecientes a este sistema son rechazados por ser ilógicos, confusos o no evidentes, situación que se refleja en la escuela al momento de no tomar en cuenta los saberes cotidianos.

Lo anterior conduce a recapacitar sobre la marginación sociocultural que se hace de toda aquella persona que no maneja estos estilos discursivos lingüísticos y culturales, independientemente de ser personas monolingües en español o bilingües en español- zapoteco.

2.3. Producciones orales y el lenguaje descontextualizado

En el primer capítulo al revisar la perspectiva vigotskiana, vimos la relación que existe entre lenguaje y pensamiento a través del surgimiento del lenguaje interior y el desarrollo del lenguaje oral. Aquí, intentaremos ver el papel que juega el lenguaje oral y el proceso de descontextualización en el desarrollo de ciertas formas discursivas del pensamiento. Como lo expresa Luria (1984; 173) “el problema psicológico fundamental de la interrelación entre el pensamiento y el lenguaje es el problema *del paso del sentido subjetivo no formulado aún verbalmente y comprensible sólo para el propio sujeto, a un sistema de significados verbalmente formulados y comprensibles para cualquier interlocutor*, sistema que se forma en la alocución verbal”.

Cuando el hablante se encuentra en el momento de la producción oral, existe una idea predeterminada o macroestructura que da coherencia e integra los fragmentos del texto, estos últimos son una serie de ideas que han de ser estructuradas como subtemas, expresadas en un conjunto de frases organizadas y enlazadas. Esto es, “El esquema inicial o «registro semántico» tiene un carácter de *alocución verbal desplegada*¹⁷ que debe ser convertida luego en un sistema de palabras enlazadas consecuentemente entre sí”(Ibíd. 174).

Si partimos de la idea que el lenguaje interior es condensado, tiene preponderancia del sentido sobre los significados y es eminentemente predicativo, entonces “los enlaces potenciales o «nudos» del registro semántico primario que tienen en el lenguaje interior sirve de base para la alocución verbal desplegada. En consecuencia el lenguaje interior abreviado y amorfo conserva la posibilidad de desplegarse nuevamente y de convertirse en lenguaje exterior sintagmáticamente organizado”(Ibíd. 175). Lo anterior significa que en el punto donde el niño se enfrenta a la tarea de expresar sus ideas o los contenidos académicos adquiridos en la escuela, necesita desenmarañar estos nudos, formando un sistema desplegado de significados; proceso que implica el esclarecimiento de las relaciones entre éstos, logrando que los conocimientos adquiridos auténticamente cobren sentido significativo.

Esto último, podríamos traducirlo como tomar conciencia de una estrategia metacognitiva, mediante una actividad metalingüística de enunciaci3n verbal, o lo que podríamos calificar como desarrollo de una habilidad psicolingüística.

¹⁷ Alexander R. Luria establece que la *alocuci3n verbal desplegada* (la cursiva es del autor), est3 inmersa en los procesos de comunicaci3n, constituye un sistema con estructura cerrada (coherencia) y est3 formada no s3lo por palabras y oraciones, sino que son trozos de informaci3n sem3ntica y pragm3tica (Vid. Luria: 1984).

Ahora bien, esta enunciación verbal que realmente es la base del razonamiento verbal, surge después de que el niño ha adquirido las formas morfológicas, léxicas y sintácticas de la lengua; por lo tanto coincide con la etapa escolar y después que se ha dado el momento de la internalización del lenguaje exterior, a través del lenguaje egocéntrico.

Dentro de las dos formas de alocución verbal (lenguaje oral y escrito) que distingue Luria, el relato se constituye en una especie de monólogo, ya que es de índole descriptivo de diversas situaciones y acontecimientos, que en algunas ocasiones incluye el análisis de las relaciones lógicas de esos acontecimientos.

Este lenguaje oral desplegado se estructura dependiendo del tipo de actividad a realizar como acto del habla, de tal manera que si el relato es sobre un tema que el escucha también conoce (maneja los mismos marcos), probablemente aparecerán con mayor frecuencia enunciaciones con aparente ambigüedad semántica y usos gramaticales incompletos, porque se espera que el interlocutor contextualice estos mensajes y los integre adecuadamente.

Mientras que el manejo de un lenguaje descontextualizado implica que el hablante tome mayor conciencia de la regulación metalingüística o presuposición pragmática¹⁸, requerida para que su mensaje sea totalmente comprendido y poder dirigir la atención del oyente; lo cual tiene que ver con las formas de discursividad referencial, donde para que el otro centre su atención voluntaria y razonadamente, depende en gran medida de cómo el hablante organice gramatical y léxicamente su discurso.

De igual manera si se trata de un relato tipo informe, la situación cambia, ya que “La tarea del que habla consiste en este caso en presentar el material en la forma más consecuente y lógica posible, (en) este tipo de monólogo el lector o el orador debe separar los principales grupos semánticos del material que será expuesto, unirlos en esquemas lógicos precisos...”(Luria Op. Cit.; 185). Tratando de redondear las ideas anteriores, diremos que el lenguaje oral como forma del lenguaje externo desplegado, facilita la expansión del lenguaje interior, que es abreviado y condensado. Es decir, la expresión oral de un tema permite que se desplieguen los significados del lenguaje interior, por lo tanto facilita el desarrollo del lenguaje externo

¹⁸ Wertsch (Op. Cit.) propone que la presuposición pragmática, como aspecto de la referencia discursiva encargada de las relaciones indexicales que existen entre producción y contexto, sea instrumento para el análisis del habla autorregulada.

desplegado escrito, pues una vez que se han explayado los significados condensados es más fácil la adecuación a la organización sintáctica de la lengua escrita.

Por otra parte, el lenguaje oral permite que se integren significados que aparentemente estaban desconectados o cuyo enlace no era muy claro, porque las relaciones que unían ciertos conceptos con otros, no se hicieron patentes hasta el momento de enlazarlos bajo el sentido consciente de la alocución verbal.

Luria considera la función sociocognitiva de la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento discursivo, de la siguiente manera: “La palabra y la oración como formas básicas del lenguaje constituyen no sólo formas de reflejo de la realidad y de expresión de la idea en forma verbal. El dominio del sistema del lenguaje garantiza el salto desde el conocimiento sensorial al racional, (permite al hombre) penetrar en la profundidad de las cosas, salir de los límites de la impresión inmediata, organizar su comportamiento dirigido a un fin, descubrir los enlaces y las relaciones complejas, que son inalcanzables para la percepción inmediata, transmitir la información a otro hombre (...) La presencia del lenguaje y de sus estructuras lógico-gramaticales permite al hombre sacar conclusiones sobre la base de razonamientos lógicos (...) crea la posibilidad de las formas más complejas del pensamiento discursivo...”(Ibídem; 223).

Hasta este momento, hemos hablado frecuentemente de la descontextualización, pero ¿qué significa esto?, Denny (1995; 95) lo define así “Descontextualizar es manejar la información de manera de desconectar otra información o bien relegarla a segundo plano.”, en otros términos, es el manejo de signos desconectados de la situación o del objeto del cual emergieron.

Este pensamiento descontextualizado generalmente había sido tomado como una característica propia de la cultura occidental e inexistente en las culturas ágrafas, al ser ubicada la posibilidad de descontextualización únicamente en el uso de los sistemas de escritura; sin embargo, como lo reporta el autor pareciera que el origen de este aprendizaje sociocultural surge como necesidad de “suministrar información que es ajena a las personas que llevan vidas diferentes a las de uno, dentro de las sociedades más grandes...”(Ibídem; 104). Lo cual me lleva a pensar que en México las lenguas indígenas se han limitado a la función sociolingüística de ser instrumento de comunicación de hechos relacionados con la vida cotidiana concreta, perdiendo su capacidad de desarrollar la descontextualización (que me supongo podrían haber logrado, por los niveles de complejidad social y tecnológico que alcanzaron), al ser utilizadas únicamente como instrumento puente para la alfabetización, bajo un modelo de bilingüismo sustractivo; en tanto que el castellano gana terreno en la

internalización de los contenidos académicos, que de suyo son conocimientos con fuertes tendencias a la descontextualización, toda vez que son el legado del conocimiento sociohistóricamente producido por la civilización e institucionalmente reconocido para ser enseñado.

Algunos autores de los cuales ya hemos hablado como Eric Havelock y Peter Denny, han analizado el papel de la descontextualización en las diferentes formas de pensamiento cultural, llegando este último a la subsiguiente conclusión “Las diferencias transculturales en el pensamiento tienen que ver con los hábitos de pensamiento y no con la capacidad de pensar. Todos los seres humanos son capaces de practicar, y así lo hacen, tanto el pensamiento diferenciado como su opuesto, el pensamiento integrado, y tanto el pensamiento contextualizado como el descontextualizado. Pero en las diferentes culturas algunos de estos patrones de pensamiento se hacen fluidos y automáticos, mientras que los patrones opuestos son inusuales y dificultosos.”(Denny: 1995; 96). Afirmación con la cual estoy totalmente de acuerdo y a la que únicamente agregaría: primero, estos patrones inusuales y dificultosos no sólo se presentan en sujetos pertenecientes a diferentes culturas, sino en personas que no manejan los estilos discursivos propios de una cultura; segundo, dado que estamos inmersos en un mundo donde el sistema ideológico discursivo racionalista es el dominante, hace que seamos no sólo resistentes a la comprensión de otra lógica, sino que la devaluemos.

3. Planteamiento del estudio

Uno de los objetivos de la Educación Primaria es que al término de ésta, los alumnos hayan adquirido la habilidad de manejar el Español como un instrumento de comunicación y de acceso a la cultura en general y sobre todo a los conocimientos académicos, por lo cual es de esperarse que los alumnos al terminar el sexto grado de primaria puedan expresarse oralmente, de forma correcta; sin embargo pareciera que esto no sucede así. Ya que hemos observado a lo largo de nuestra práctica docente, que los alumnos presentan frecuentemente limitaciones para expresar sus ideas, hay huecos en la ilación de su discurso, un vocabulario escaso y la forma lógica de estructurar la argumentación en la explicación de diversos eventos, como descripciones y reportes verbales de los contenidos aprendidos es confusa. Hecho que se ve confirmado por los maestros de Secundaria al comentar que sus alumnos no saben expresarse correctamente en la clase o bien al exponer un tema, situación que también hemos podido constatar en niveles de educación media y superior.

De acuerdo a lo generalmente esperado por el sistema educativo, la edad cronológica de los niños de sexto año de primaria oscila entre los 10 y 14 años, lo cual corresponde al término del período de las operaciones concretas y al inicio del pensamiento formal, de acuerdo a Piaget, momento en el cual ya existe un tipo de pensamiento reversible y empieza el manejo de razonamiento hipotético, causalístico y relacional. Por otra parte se dice que el niño logra hacia los cinco años un sistema del empleo de las reglas del lenguaje y del habla muy similar al sistema adulto (Delval; 1994), aunque quedan algunas situaciones pendientes tales como el uso y comprensión de la voz pasiva, que se logra después de los 10 años aproximadamente. Esto indica que los niños al finalizar la primaria debieran contar ya con un

dominio del lenguaje y estructuras del pensamiento, como para poder enfrentar cualquier situación académica, es decir que poseen las herramientas lingüísticas necesarias para acceder a una forma de conocimientos más abstractos.

El uso del lenguaje oral, que aparece a nuestra vista como una práctica cotidiana, implica no sólo la emisión de los sonidos, sino un dominio de la gramática y la sintaxis de la lengua, un conocimiento de los significados de las palabras y de sus funciones comunicativas en ciertos contextos, así como un tipo de operaciones cognitivas complejas que se siguen construyendo a lo largo del desarrollo del individuo y que no concluyen hacia los 6 años de vida, pues se siguen desarrollando. Es decir, los niños continúan descubriendo y creando nuevas formas de uso del lenguaje, hasta bien entrada la adolescencia, situación manifiesta en los cada vez más complicados juegos de palabras, la mayor comprensión y manejo del lenguaje figurado, la invención de códigos propios con el grupo de coetáneos, mandar intencionalmente un mensaje cuyo sentido es totalmente contrario a lo que se afirma, niega o pregunta, hasta poder llegar a estructurar un discurso oral coherente y organizado sobre cualquier tema.

Un hecho significativo que reportan cotidianamente las personas que laboran en el ámbito de la Educación Indígena (Castro; 1999), es el enfrentamiento con grupos mixtos de niños monolingües en español o en su lengua materna y niños bilingües con diferentes niveles de castellanización, lo cual implica para algunos de estos maestros una fuente problemática, que algunas ocasiones la resuelven por medio de una especie de traducción simultánea, otras veces apoyándose en los niños bilingües y en otras ocasiones es pasada por alto. Por otra parte, al parecer todavía son pocos los textos producidos en las diferentes lenguas vernáculas (Cisneros; 1990), independientemente que los contenidos de la Educación básica y la instrucción en el aula siguen siendo manejados en español en un alto porcentaje; lo cual implica para los niños indígenas la confrontación de dos sistemas lingüísticos, además de las vicisitudes que conlleva la adquisición de los contenidos académicos.

A nivel escolar, tanto en la educación bilingüe como monolingüe, el lenguaje es uno de los principales instrumentos de transmisión y adquisición del conocimiento, la mayor parte de los contenidos vienen escritos en español en los libros y la cultura académica generalmente privilegia el uso de textos escritos; sin embargo es básicamente a través de la palabra oral como se negocian o resignifican socialmente los conocimientos académicos, los saberes cotidianos, los saberes institucionalizados y

se da sentido a lo aprendido, toda vez que maestro y alumno interactúan y se comunican verbalmente.

Las anteriores observaciones nos proporcionan elementos que permiten pensar que los niños utilizan diferentes habilidades psicolingüísticas que han ido construyendo a lo largo de su desarrollo, ya bien sea en un ambiente monolingüe o bilingüe; es decir han logrado ciertos niveles de competencia y dominio lingüístico, lo cual hace posible producir y comprender discursos en situaciones formales e informales, ya sea en su vida cotidiana o en la escuela. Entonces la comprensión y el uso del lenguaje en diferentes situaciones podría permitirnos observar no sólo el manejo del español por los niños, sino también indagar cuáles son las estructuras cognitivas implicadas, de ahí que surjan las preguntas ¿Cuáles son las habilidades psicolingüísticas que utilizan y han logrado construir los niños zapotecos y mestizos de 6° grado de primaria en su discurso al expresar diversas interpretaciones y narraciones en español? ¿Cuáles son las características de las habilidades psicolingüísticas de estos dos grupos de hispanohablantes? ¿Existen patrones particulares en estos grupos de niños? ¿Hay diferencias entre las producciones orales de los niños zapotecos y los niños mestizos? ¿Cómo son estas diferencias de las habilidades psicolingüísticas?

3.1. Objetivos y supuestos de la investigación

Como se trata de un estudio descriptivo, los objetivos de esta investigación son:

- Identificar patrones de habilidades psicolingüísticas usados por niños mestizos ciudadanos de 6° de primaria.

- Identificar patrones de habilidades psicolingüísticas usados por niños zapotecos de 6° de primaria.

- Analizar si existen diferencias en las habilidades psicolingüísticas manejadas por niños hispanohablantes del Distrito Federal y zapotecos del Valle de Oaxaca.

De ahí que nuestro interés en esta investigación sea saber si existen patrones de habilidades psicolingüísticas comunes entre los niños de 6° de primaria de una población indígena zapoteca y una población mestiza ciudadana.

Como se muestra en el marco teórico, es posible ubicar cinco ejes centrales en las ideas subyacentes de este estudio:

- Al finalizar la educación primaria los niños cuentan con un dominio del lenguaje que les permite manejar un habla formal en la elaboración de los cuatro tipos de discurso propuestos.
- Los niños manejan dos tipos de estructura textual, la narrativa y la argumentativa.
- Los niños durante la producción oral de diferentes tipos de relatos, hacen uso de tipos de coherencia, tipos oracionales y cierto léxico.
- En los discursos orales tipo cuento e informe, los niños presentan realización de inferencias y obtención de conjeturas.
- Existen diferencias en las características de los patrones de habilidades psicolingüísticas entre los dos grupos de niños hispanohablantes.

3.2. Método

A continuación se presenta el método utilizado en la investigación, para la producción de los discursos orales de los niños.

3.2.1. Sujetos

La muestra estuvo conformada por 29 niños en total, divididos en dos grupos: Primer grupo, 15 niños monolingües en español de la ciudad de México, 8 hombres y 7 mujeres de 10 a 13 años de edad, cursando el 6° de primaria que asisten regularmente a la Escuela Primaria "Xochicalco" turno vespertino en la delegación Tláhuac. Segundo grupo, 14 niños bilingües español - zapoteco del Valle de Oaxaca, 7 hombres y 7 mujeres de 11 a 14 años de edad, que estaban cursando el 6° y 5° grado de primaria en la Escuela Primaria Bilingüe "Emiliano Zapata" turno matutino en Tierra Blanca, Oaxaca, Oaxaca.

Los niños de ambos grupos asisten a escuelas de educación pública, pero pertenecen a contextos socioculturales distintos y el manejo del castellano es diferente, aunque la lengua oficial para la enseñanza primaria es el español.

3.2.2. Escenario

En la presente investigación se eligió trabajar en un marco escolarizado, correspondiente a una situación formal, porque el niño en términos generales está acostumbrado a responder a ciertas tareas problemáticas en las cuales debe aplicar los conocimientos alcanzados hasta ese momento, y hacer uso del lenguaje formal, de tal manera que pueda poner en práctica su desarrollo potencial; a diferencia de una situación informal como la conversación familiar, donde la misma situación en la mayoría de las ocasiones no requiere una compleja elaboración y está fuertemente apoyada en la situación contextual. Por ello se trabajó dentro del salón de clases, en el caso de Oaxaca y en el salón de usos múltiples en el D.F., sentados en equipo (junto con la experimentadora) en pequeños grupos de 3 a 4 niños.

3.2.3. Diseño

A través de la producción oral, se obtuvieron cuatro tipos de discurso por cada niño:

- Tipo 1) Narración de un cuento
- Tipo 2) Narración de experiencias anteriores
- Tipo 3) Descripción de actividades cotidianas
- Tipo 4) Elaboración de un informe.

Se compararon las producciones entre los dos grupos de sujetos por tipos de discurso y entre los tipos de texto de cada niño.

3.2.4. Procedimiento

Se llevaron a cabo distintas actividades en las cuales el niño pudo producir diferentes tipos de discursos orales a partir de una temática, a través de la producción de un discurso oral individual dentro de un contexto grupal escolar. Se requirió de elaboraciones individuales no de tipo conversacional, sino del tipo narrativo (Wolf; 1985), ya que en el habla coloquial, la coherencia y conexión es una producción construída a partir de la participación de los hablantes y cada acto del habla se va convirtiendo en el sustento de los significados del otro hablante; es decir la ligazón está generada por la tónica de conversación en la que participan dos o más hablantes. Por esta razón pensamos que el nivel de elaboración cognitiva es menos complejo y por lo tanto no requiere del uso máximo de su potencialidad lingüística. A diferencia del habla formal o narrativa, que a su vez se subdivide en discurso narrativo y discurso argumentativo, en estos casos la coherencia, la conexión y el establecimiento de las relaciones entre las ideas está dada por la argumentación del propio sujeto, desde una perspectiva previa o intuída dentro de un proceso transformador de autorregulación; por esto, pensamos que el nivel de elaboración cognitiva es más complejo y permite la manifestación del potencial de habilidades psicolingüísticas manejadas por los niños; ya que también implica el uso de un lenguaje descontextuado.

3.2.4.1 Tareas para la elicitación del discurso

Con la finalidad de lograr la menor interferencia posible de una situación artificial, se buscó conjuntar tanto un ambiente lúdico, que favoreciera la expresión fluída de los niños, con una situación experimental. Se propuso que el niño hiciera uso de las habilidades psicolingüísticas alcanzadas a través de la producción de un discurso oral individual dentro de un contexto grupal escolarizado, a partir de una serie de actividades que fueron:

- ◆ Narración de un cuento
- ◆ Narración de experiencias anteriores
- ◆ Descripción de actividades cotidianas
- ◆ Realización de un informe

Por otra parte, retomando la forma de trabajo de Wolf (1985), se pidió al niño elaborase su discurso como si fuera para ser contado a un tercero que desconociese totalmente la situación y los hechos; por tanto el grado de complejidad para el niño estribó en procurar explicitar verbalmente lo mejor posible sus ideas o el evento a narrar, teniendo que recurrir prioritariamente al uso de un lenguaje descontextualizado.

Las situaciones temáticas propuestas tuvieron el elemento común de versar sobre acontecimientos que implican secuencias cronológicas, descripción de estados o procesos y presencia de un tópico del discurso, además de presentar grados de complejidad creciente.

Encuadre para la elicitación del discurso

Siguiendo la manera de dar sentido a la producción de textos de Freinet (González; 1985), se invitó a los niños a jugar a "intercambiar grabaciones", en las que platicarían lo que hacen, ven, inventan, los cuentos que saben o lo que pasó un día; a otros niños que no los conocían, así como los otros niños enviarían lo que grabaron. Para lograrlo cada uno de los niños fue contando al grupo lo que hizo y se hicieron audiograbaciones. Con la finalidad de introducir el uso de la grabadora en la situación grupal y desensibilizar a los niños como inhibidor de la expresión, primero se realizaron actividades previas tales como: hacer su presentación personal ante el grupo, seguido de un escuchar la grabación, permitiendo que se identificaran entre sí e hicieran comentarios.

Actividad 1. Narración de un cuento

Los cuentos, leyendas e historias constituyen parte de la tradición oral que manejan generalmente los adultos con los niños, para estos últimos, los cuentos representan un foco de interés, como para ser algo narrable a los demás; actividad que implica el echar mano de una estructuración temporal, espacial y lógica inherente al propio cuento, por tanto se trata también de una forma de reconstrucción de hechos que en algunas ocasiones terminan con una moraleja. Esto ha sido trabajado por algunos autores tales como Marchesi y Paniagua (1983), Gárate Larrea (1994), Gómez Palacio (1995), y otros.

Siguiendo la mecánica antes descrita, se pidió a los niños contar al grupo un cuento, historia o leyenda, que podía haber sido oída anteriormente o inventada. Al finalizar cada niño su relato, la investigadora pidió elaborasen una moraleja acerca del propio relato; con la finalidad de obtener una conjetura sobre los hechos, lo que implicaba la elaboración de un pensamiento abstracto que contuviera la esencia de lo sucedido y requerían en la mayoría de las veces de la presencia de un juicio de valor.

Consigna: *"Vamos a contar un cuento, el que ustedes quieran, el que se sepan o lo pueden inventar, recuerden que los otros niños que van a escuchar estos cuentos no nos están viendo y no saben nada de lo que pasa, por eso tenemos que contarlos con mucho detalle y cuidado en las palabras que usamos para que ellos lo puedan entender muy bien. Tienen que contar todo, desde como empezó el cuento qué pasó después y cómo termina; también cuando terminen de contar su cuento, van a decir qué nos enseña ese cuento o cuál es la moraleja. Primero cuenta un niño y luego el otro. Cuando esté grabando primero dicen cómo se llaman ustedes llama su cuento. ¿Quién quiere empezar?".* Los niños re- preguntaban la instrucción y ponían indicadores de la tarea y comentaban entre sí, dándose la resignificación de las consignas. Con los niños de Oaxaca, se dio la resignificación de las consignas en español y zapoteco, entre ellos mismos y con la experimentadora; además, ellos pidieron contar primero en zapoteco y después contar el mismo cuento pero en español, punto que aparece en la corrección del procedimiento.

Actividad 2. Narración de experiencias anteriores

En trabajos realizados acerca de la producción de relatos orales (Gárate; 1994), se ha podido observar que los niños generalmente recurren a las experiencias previas, a partir de las cuales pueden crear una situación, por esto se pidió a los niños en un primer momento que contarán lo que alguna vez les sucedió y fue una vivencia significativa en su vida, o bien contarán un suceso ocurrido a otra persona, animal o cosa y que también resultó significativo. Aunque este tipo de relato conllevara una forma de recuerdo, donde la causalidad estaba dada por el propio desarrollo de los hechos, no estaba exenta de requerir de conexiones lógicas pertinentes, en la presentación de los diferentes eventos.

Consigna: *"Ahora vamos a contar algo que nos haya pasado hace tiempo, lo que le pasó a una persona o a un animal; recuerden contar con detalle todo lo que pasó primero y al final y cuiden las palabras que dicen. Primero dicen su nombre y cómo se llama su relato. Acuérdense que no los están viendo los otros niños, ni saben nada de lo que pasó".*

Actividad 3. Descripción de actividades cotidianas

Expresar lo que uno hace cotidianamente es algo común, pero que implica el seguimiento de una secuencia lógica de las acciones, proporcionar una ubicación espacial y temporal para que el oyente tenga un contexto adecuado y sea comprensible el comunicado; también implica un enlace cronológico de los sucesos, estudiado por Collins (1985). Todo esto haciendo uso de las construcciones sintácticas, del vocabulario, así como de la construcción de relaciones de coherencia que ha construido y cierta forma de observación sobre su mundo inmediato. El discurso puede versar también acerca de como participan en determinada labor de la casa, su participación en la organización familiar, etc.

Consigna: *"Ahora se trata de contarle a los otros niños, lo que pasa aquí en la comunidad, piensen qué pasa todos los días en su casa, en el mercado, en la calle, en las fiestas (en la siembra, en el campo); vamos a hacer una descripción de lo que pasa y cómo se van transformando las cosas cómo van cambiando, qué pasa en el mercado, cómo empieza el día y cómo termina, quién está, qué hace, cómo lo hace, decir todo lo que pasa, con mucho detalle".*

Actividad 4. Realización de un informe

La elaboración de un informe implica no sólo el uso de habilidades verbales, sino también el desarrollo de la observación como un proceso voluntario de atención focalizada en los aspectos relevantes de un proceso. Lo cual trae implícito el manejo de operaciones de análisis y síntesis, así como de aplicación de juicios valorativos.

Esta tarea implica una operación reversible de pensamiento, además de generalización y transferencia, ya que es una reflexión sobre un contenido, pues

requiere su reconstrucción a partir del reconocimiento de la esencia de la relación entre diversos eventos, teniendo que hacer un considerable uso de procesos mentales de inducción y deducción en cuanto a inferencias, relaciones causalísticas, temporales e implicaciones diversas, en un sentido tanto de análisis como de síntesis.

Consigna: *"Como ustedes ya han aprendido muchas cosas aquí en la escuela, ahora van a contar, a platicar sobre un tema que les haya gustado o que haya sido interesante, van a decir de qué se trata y al último dicen su conclusión. Se trata de contar como si fuera un resumen o un discurso o una conferencia y al final ustedes dicen qué opinan de ese tema, por qué es importante saber sobre ese tema o por qué les gustó. Recuerden contar con detalle y cuidado a los otros niños"*. Cuando los niños solicitaron consultar sus libros, comentar entre sí o escribir lo que dirían, se les permitió hacerlo libremente.

3.2.4.2. Corrección de procedimiento

Con la finalidad de ver la viabilidad del uso de las cuatro formas de elicitación del discurso, se llevaron a cabo dos aplicaciones previas a la toma de datos definitiva, con niños del Distrito Federal; en la primera se trabajó con 2 niñas de 12 años y 2 niños también de 12 años, que asistían cotidianamente a la primaria pública "Xochicalco", turno vespertino de la delegación Tláhuac.

Las modificaciones que se hicieron fueron las siguientes:

- Orden de aplicación de las tareas

Se modificó el orden inicial de las tareas, porque en un principio se había considerado que para la elaboración de un discurso por el niño, era más fácil recurrir en primera instancia a experiencias vividas que sólo implicaba recordarlas, sin embargo se pudo observar que los niños al narrar primero un cuento y después sus experiencias anteriores, presentaban relatos mejor estructurados y más largos. Lo cual lleva a pensar que probablemente, el contar un cuento primero, deja instalado un modelo, como recurso cognitivo, para la organización de la información y posibilita un mejor desempeño; porque el

niño recurre a modelos no estáticos, susceptibles de ser creados y recreados a partir de ciertas herramientas, como en este caso puede ser el modelo o macroestructura subyacente del cuento.

Orden inicial	Orden corregido
1° Narración de experiencias anteriores	1° Narración de un cuento
2° Descripción de actividades cotidianas	2° Narración de experiencias anteriores
3° Narración de un cuento	3° Descripción de actividades cotidianas
4° Realización de informe de una observación	4° Realización de un informe

Como puede verse en el planteamiento del orden inicial, se partió de la lógica que el grado de dificultad creciente en los relatos correspondía al recuerdo de experiencias anteriores, seguido de una narración de actividades cotidianas, situaciones que forman parte de su cotidianidad, pero que tal vez no están estructurados a partir de un uso formal escolarizado. Después venía la narración de un cuento y elaboración de un informe, sin embargo los niños prefirieron empezar por contar un cuento; probablemente debido a que en su experiencia hay una mayor familiaridad y gusto natural por volver a contar los cuentos escuchados o leídos, tanto con sus familiares como con sus amigos y en situaciones escolares, de tal manera que han tenido contacto con diferentes estilos de contar cuentos, haciendo que esta tarea se perciba como fácil.

Por otra parte, pudiera ser que el niño experimenta como si fueran dos discursos (ideológicamente hablando) diferentes, el hablar de lo cotidiano y los cuentos, porque los cuentos forman parte de los conocimientos que imparte el discurso escolar, que tienen una sistematicidad propia, mientras que la vida cotidiana no forma parte de ese discurso escolarizado que tampoco es requerido frecuentemente como un conocimiento sistematizado, formando parte de los discursos para "platicar" y no para ser relatados formalmente.

- Resignificación de las consignas

Durante la explicación de las tareas de elicitación, se observó que los niños siempre pedían se les diera un ejemplo de cómo hacerlo o hacían más

preguntas acerca de cómo cubrir la demanda, sobre todo en la descripción de actividades cotidianas y del informe; por ejemplo, preguntaban ¿es como una conferencia? ¿Lo quieres con lujo de detalles? ¿Cómo si fuera el clima de la tele (como el informe meteorológico)? A lo cual se decidió no darles modelo alguno, porque se pensó que sería una forma de inducir cierto tipo de respuesta. Pero al tratar de explicarles a los niños lo que se esperaba produjeran, se pudo detectar que en el caso de descripción de actividades cotidianas, las palabras "*hacer una descripción*" de algo que sucede diariamente y *transformación*, eran las palabras clave para ubicar el tipo de discurso que se pedía y resignificar socialmente la demanda, mientras que para el informe las palabras clave fueron "*conferencia, resumen, discurso.*"

En otras palabras, como dice Pellegrini y Galda (1990) dentro de la explicación de la consigna, entre el aplicador y el niño hay una negociación del significado, que probablemente sean los momentos de aprendizaje microgenéticos de los que habla Wertsch (Op. Cit.) al hablar de los diferentes tipos de aprendizaje vigotskianos. Que en este caso es el aprendizaje del uso de los signos orales de su lengua en una forma discursiva, con una superestructura particular, requerida por el discurso escolar, lo cual conlleva a los alumnos a comprender mejor lo que se espera hagan o aprendan.

- Poner título a los relatos

Aunque en un principio no se pensó pedir explícitamente a los niños que pusieran un título a cada uno de sus relatos, se observó que al preguntarles cómo se iba a llamar su relato, sus expresiones faciales denotaban estar haciendo un recorrido mental para ubicar claramente el nombre, lo cual indica probablemente que esta pregunta les ayudaba a estructurar más su discurso, tal vez porque requiere de un trabajo cognitivo de integración de las partes del contenido, o lo que sería desde la Gramática del texto ubicar la macroestructura que permea y da coherencia a todo el relato.

- Informe sobre una observación

Haciendo una adecuación de la forma de trabajo para producción de textos escritos de Margarita Gómez Palacio (1995), se había pedido a los niños

que realizaran diferentes observaciones, tales como la compra - venta en un mercado, la labor de algunas personas, el comportamiento de algún animal, etc. para después contarlas. Cabe señalar que previamente se explicó a los niños que un informe no era describir todo lo que pasó, sino que era ubicar lo que consideraban más importante de lo observado y agregar su opinión personal.

Cuando se pidió a los niños la elaboración de un informe sobre lo observado, el problema no sólo se ubicó en la dificultad acerca de la conceptualización de lo que era un informe, sino que aún cuando los niños entendieran qué se esperaba, no encontraban en su haber cognitivo de donde partir.

La realización de una observación implicaba en primer lugar un aprendizaje de esta actividad, un segundo aprendizaje de focalización sobre un fenómeno, después el registro mental de la información relevante y por último la elaboración de un informe (de aquí surge el cuestionamiento acerca de la naturaleza sociocultural de la "natural capacidad de observación" del ser humano). Además que este proceso, es un aprendizaje a mediano plazo que requiere constante retroalimentación para ubicar al niño en su trabajo.

En otras palabras diríamos, en el caso del "informe académico", parece que el niño no ha formado una imagen completa de los elementos del modelo implícito del discurso científico o intelectual, tal como la observación y sistematización de argumentos que primero deben haber sido identificados como tales, en términos de ideas centrales o datos relevantes, para poder describir los fenómenos y explicar las relaciones que hay entre ellos.

Dado que al parecer la tarea de la realización de un informe de una observación, implicaba un grado de complejidad elevado para los niños, además de requerir un tiempo de aprendizaje considerable, se modificó la tarea de elicitación, quedando únicamente en la elaboración de un informe sobre un tema escolar. Consecuentemente, ante el cambio de la tarea, la posibilidad de aparición de la categoría de análisis obtención de conjeturas se vió disminuída, pues los niños tendían a quedarse únicamente en la reelaboración memorística de la información académica ya trabajada, entonces se optó por pedirles que al terminar su informe emitieran su opinión o la utilidad de ese tema.

Por otra parte también se detectó una gran dificultad para elegir la temática de su informe, aún cuando fuera sobre el tema académico que quisieran; por lo cual se decidió ayudarles a fijar el tema centrándose en tópicos de

historia, ciencias naturales, geografía o algún tema que les hubiera gustado o les interesara desarrollar.

- Los niños zapotecos

Al hacer la primera aplicación de las tareas de elicitación con los niños zapotecos, las únicas correcciones que se hicieron al procedimiento (que en realidad fueron adecuaciones a la forma de aplicación) consistieron en: dejar que primero expresaran sus discursos en zapoteco y a continuación el mismo relato en español, hecho que fue desapareciendo "natural y paulatinamente" entre los niños, en la medida que les volvía a tocar turno para contar. La otra fue que los niños pedían contar en grupo de tres o cuatro, donde uno de ellos, que fungía como líder electo entre ellos iba diciendo las frases del discurso y los restantes niños, repetían a coro la frase. Situación que es la repetición de una de las formas de lectura oral trabajadas por el maestro de grupo.

Para finalizar este apartado, diremos que durante la aplicación de las cuatro formas de discurso, fue importante respetar y esperar el tiempo de respuesta de los niños; así como el dar libertad a los niños para apoyarse en otros recursos, los cuales pueden ir desde consultar un libro, preguntarse entre ellos, contar primero en zapoteco y después en español, hacer apuntes, preguntar con el maestro de grupo ¿cómo se dice X cosa?, ponerse de acuerdo por equipos, etc.

3.3. Operacionalización de categorías de análisis

Como ya se mencionó anteriormente se utilizaron básicamente seis tipos de categorías para el análisis de cada una de las producciones orales de los niños, las cuales fueron operacionalizadas de la siguiente forma.

1. Superestructura

a) Superestructura narrativa¹⁹: Dividida en 13 episodios, los 7 primeros incluyen la introducción y 6 complicaciones; los 6 restantes contienen 4 resoluciones, un final y la moraleja. Cada episodio con posibilidad de presentar hasta cuatro eventos. Se considera que existe un episodio cuando hay al menos un enunciado que presente un evento. La introducción se caracteriza por la presentación inicial de los personajes y condiciones del relato; las complicaciones son la serie de dificultades que atraviesan los personajes.

b) Superestructura argumentativa: Esta se divide en 6 circunstancias y un final tipo conclusión, en cada circunstancia se puede encontrar hasta cuatro eventos; también se considera presente una circunstancia si al menos hay un enunciado para éste. Las circunstancias se caracterizan por una serie de situaciones que sirven como argumento de la enunciación de un hecho problema o fenómeno, y la conclusión es el resultado de todas estas circunstancias.

2. Tipos de coherencia

Para ubicar el tipo de coherencia se buscó el tipo de relaciones semánticas entre las proposiciones dentro de cada texto, es decir la conexión entre los significados de las proposiciones; se considera que existe una relación semántica cuando hay una ligazón entre los contenidos denotados en dos o más proposiciones. Dado que no son tipos excluyentes, se retomó el principio de tomar aquel tipo de vinculación que fuera la más cercana conexión entre los significados de cada proposición.

Los dos tipos básicos de vínculos semánticos fueron:

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 o más hechos relacionados temporal o espacialmente como causa, condición o consecuencia necesaria o probable dentro de la serie de acciones del relato. Esto es, debe presentarse una condicionalidad de implicación, de

¹⁹ La categoría de superestructura narrativa del cuento y tipos de coherencia aquí presentadas son una modificación de las ya trabajadas en Arias y Pérez: 1996, tesis de licenciatura.

forma que A provoca B, o bien B es provocada por A, generalmente acompañada de expresiones tales como porque, entonces.

a.2. Condición de motivos: Existe un motivo particular o causa motivacional o volitiva que enlaza las acciones de los actores del relato, en relación a una importancia, imperatividad o deseabilidad para realizar una acción determinada.

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. Es decir, se puede encontrar una condición posible o un denominador común subyacente en el significado de las proposiciones relacionadas.

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 los actores, 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. Proporcionando una descripción de los personajes, cosas, situaciones o eventos de los relatos.

b.2. Mundos posibles: Cuando la serie de circunstancias, personas, animales u objetos que aparecen, pertenecen a lo que puede existir o suceder dentro del contexto del tema de cada relato, se presenta como una sucesión de hechos, que generalmente coincide con cambio de tema o es la introducción de un nuevo hecho o tema.

Se contabiliza el número total de relaciones semánticas entre las proposiciones en cada tipo de discurso.

3.- Elaboración de inferencias

Los enunciados dentro del texto que denoten un evento que sea una conclusión intermedia que son aclaratorios de algo que no se había mencionado y frecuentemente incluyen los conectivos o palabras función del tipo: como, porque como, pero, por eso , etc.

4.- Obtención de conjeturas

Conjunto de dos o tres proposiciones, al final del cuento como moraleja o del informe, como conclusión que resuma el texto y presente la forma: 1ª y/o 2ª proposición denotando eventos de causa, motivo o implicación y la 3ª como conclusión, consecuencia o advertencia. Por ejemplo:

1) no hay que desobedecer

1) como los hermanos no
sabían hablar español

2) porque te pueden pasar cosas malas

2) no entendieron al policía
3) y por eso los metieron a la
cárcel

5.- Uso de tipos oracionales

Básicamente se clasificaron en cuatro tipos de oraciones, subordinantes, subordinadas y coordinadas.

a) Oración independiente: Número de oraciones cuya función es generalmente enunciar el título, señalar o marcador de discurso, o enunciados que no tienen conexión semántica manifiesta.

b) Oración subordinante: Número de oraciones principales o incluyentes.

c) Oración subordinada: Número de oraciones subordinadas en cada texto.

d) Oraciones coordinadas: Número de pares de oraciones coordinadas simples.

6.- Riqueza léxica

Dentro de lo cual se trabajaron, total de palabras, vocablos, palabras de contenido nocional, pronombres, preposiciones, conjunciones e intervalo de aparición.

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

4. Análisis y discusión de resultados

Como resultado de la transcripción de los relatos orales producidos por los niños en cada situación, se logró obtener un total de 109 textos (Anexos 1 y 2).

CUADRO 1. TOTAL DE NÚMEROS DE RELATO

	CUENTO	EXP. ANT.	ACT. COT.	INFORME	TOTAL
OAXACA	13	14	19	14	60
D. F.	17	10	11	11	49
TOTAL	30	24	30	25	109

La transcripción se hizo respetando la forma de habla de cada sujeto, posteriormente se hizo una subdivisión por proposiciones y enunciados para la aplicación del programa Textus. A partir de estas transcripciones se llevó a cabo una normalización de los discursos y una adecuación en la codificación de los textos (ver Anexo 3), situación que se reporta más adelante.

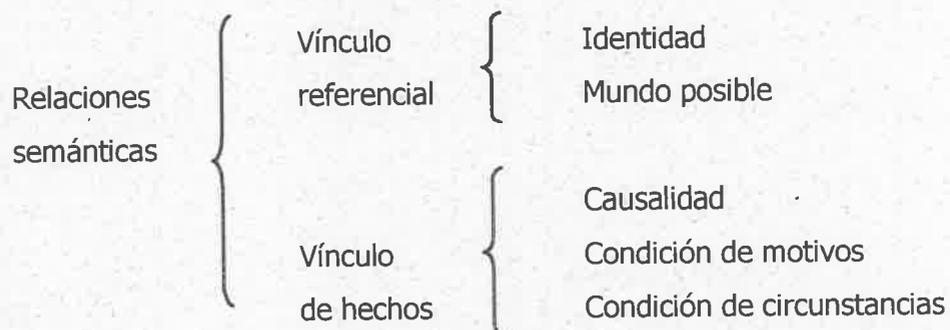
La unidad de medida que se tomó para la división de cada texto fue el enunciado entendido éste como la unidad de información sobre un hecho posible y con la aparición de un verbo; para la ubicación de los episodios y agrupación de las relaciones semánticas se siguió el criterio de hacer la agrupación por proposiciones. Dado que las proposiciones están con relación a los contenidos del propio texto, no necesariamente coinciden con la separación gramatical de las frases; toda vez que en algunas ocasiones dos o más oraciones quedan incluidas en una sola proposición.

A partir de esta primera división de cada texto se fueron detectando las categorías de análisis, las cuales quedaron estructuradas de la siguiente manera:

Cada texto se clasificó por el tipo de macroestructura global y posteriormente se segmentó por episodios y eventos.



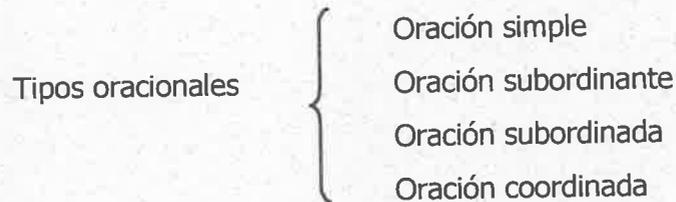
Para las relaciones semánticas, se agruparon de dos hasta cuatro enunciados, conforme se dio la ligazón semántica del texto.



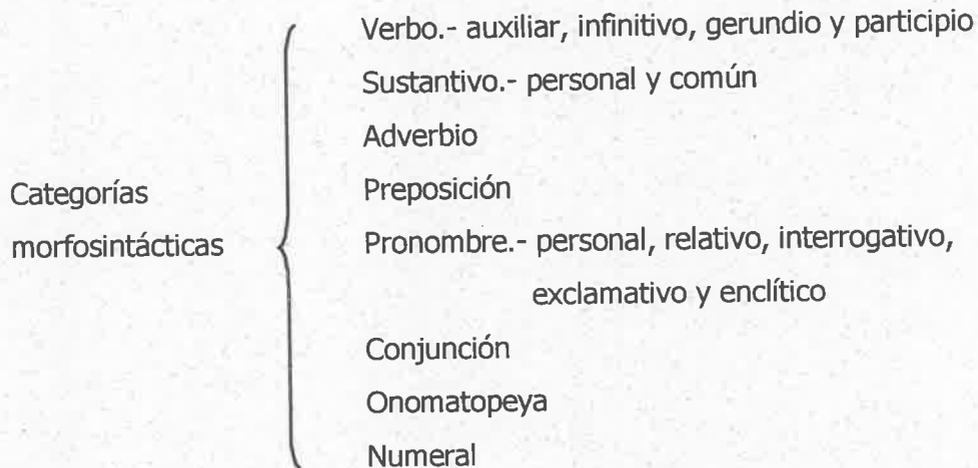
Para la obtención de conjeturas se eligieron los enunciados finales del texto, integraban una moraleja en el caso de macroestructura narrativa, o una conclusión en

macroestructura argumentativa. Las inferencias fueron marcadas por el o los enunciados que al inicio o intermedio del texto funcionaran como conclusiones parciales o fundamentos en la argumentación.

A cada enunciado se les asignó una de las siguientes categorías oracionales, pudiendo presentar una doble clasificación, por pertenecer a una oración más compleja; también se ubicaron los casos en que un enunciado funcionaba únicamente como marcador discursivo.



Cada palabra se clasificó bajo esta categorización, tratando de recurrir lo menos posible al contexto de la oración.



4.1. Adecuaciones al programa "Textus"

En el análisis de resultados se utilizó parte del programa Textus, que²⁰ está diseñado para el análisis de textos escritos, por lo cual fue necesario hacer una equivalencia

²⁰ "Textus - 1995" programa creado por Ma. Isabel García Hidalgo, a partir de una base datos para el procesamiento de textos infantiles, que apareció incluido en la publicación del libro Ferreiro; E. Et. al. (1996) "Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas." Barcelona: Gedisa.

en la aplicación de las normas para la codificación de la información de las producciones orales de los niños y que a continuación se presentan:

<i>Textus</i>	<i>Adecuación</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Unidad de transcripción línea gráfica; y unidad de análisis enunciado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se conservaron acorde al espacio de línea de transcripción del formato de la hoja (Ver anexo 3).
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Línea de comentario "2", identificación del archivo y datos referentes al sujeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Además de la identificación del archivo se incluyó información sobre: edad, sexo, antecedentes de reprobación, escolaridad, manejo de la lengua y ocupación de los padres.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Línea de comentario "3", datos referentes a la escritura del sujeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiempo de duración de cada discurso, segundo o tercer discurso del mismo tipo, búsqueda de apoyo para la elaboración en otros compañeros o textos, tendencia al habla dramática o literaria.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Línea de comentario "4", comentarios libres. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comentarios acerca de información contextual en que fue contado el relato.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transcripción ortográfica, se mantiene ortografía del niño, segmentación de la palabra y formato del texto, renglones *E y %O. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se transcribió respetando el habla del niño, con la codificación posterior para la normalización del texto.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Puntuación, se transcribe como en el original del texto. <ul style="list-style-type: none"> Punto y seguido Puntos suspensivos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se dieron algunas equivalencias a manejo de pausas en el habla del niño: <ul style="list-style-type: none"> (.) cuando hay una pausa breve, pero continúa la ilación del discurso. (...) interrupción voluntaria o involuntaria, el propio niño pide una pausa en la grabación del discurso y se corta la ilación del discurso.

Dos puntos

- Correcciones al texto original por el sujeto mismo,
 - Sustitución,

Cancelación + agregado

Texto cancelado.

Cancelación

- Palabras de difícil interpretación.
- Hiposegmentación.

- Frases fijas, locución o expresión convencional.

(:) el niño necesita tiempo para pensar en la secuencia del relato, a veces es ayudado por otro.

No se utilizaron otros signos de puntuación como comillas, coma, guión, punto y coma y punto y aparte.

- Correcciones y peculiaridades del habla por el sujeto:

Sustitución, cuando se presentan autocorrecciones de concordancia o introducción de una nueva palabra para mayor comprensión siguiendo la secuencia del significado, por ejemplo: "y el y la mujer"

Cancelación, falsos comienzos, no hay conexión con el resto de palabras de la expresión, por ejem: y que pero Barni estaba tirado.

Texto cancelado, tartamudeo y palabras truncas o repeticiones de una frase

Uso de muletillas

- Palabras ininteligibles o en zapoteco.
- Unión sonora de dos palabras, el sujeto une dos o más palabras al omitir o fundir algunos fonemas, por ejem: "voycontar" "por voy contar", "yl'echó" por "y/le/hechó".
- Fórmulas propias del tipo de texto y algunas expresiones estereotipadas como consignas, por ejem: "voy contar"," hola

- Normalización ortográfica, renglón %O.
 - Concordancia en formas verbales, pronombres, artículos, adjetivos y sustantivos.
 - Categorización morfosintáctica, renglón %M.
 - Unidades estructurales, renglón %P:
Macroestructuras
 - Tipos de coherencia
 - Tipos oracionales
 - Inferencias y conjeturas.
- "soy" Anabel," había una vez".
 - Únicamente se normalizó en el caso de palabras unidas sonoramente. Por ejemplo: y así se cambió por y/así o bien por ya/así.
 - No se normalizaron, por considerarse que este tipo de errores, pertenece al proceso de internalización de los esquemas lingüísticos, por ejem: "los hombre", "quería casar con la chico".
 - No se utilizaron todas las categorías propuestas por Textus, únicamente las mencionadas anteriormente.
 - Los discursos se dividieron en textos con macroestructuras narrativa: cuento, experiencia interior y algunos informes. Y textos con macroestructura argumentativa: actividad cotidiana e informe.
 - Relaciones semánticas
 - Condicionabilidad de hechos: Causalidad
 - Condición de Motivos y condición de Circunstancia. Vínculo Referencial: Identidad y Mundo Posible.
 - Oración simple, Oración subordinante, Oración subordinada y Oración coordinada
 - Enunciados que son inferencias o conjeturas.

Cabe hacer la aclaración que estas equivalencias, se hicieron tratando de respetar el sentido de lo que se pretendía rescatar tanto en el programa Textus, como en las formas de habla de las producciones orales.

4.2. Características de los sujetos y su contexto sociocultural

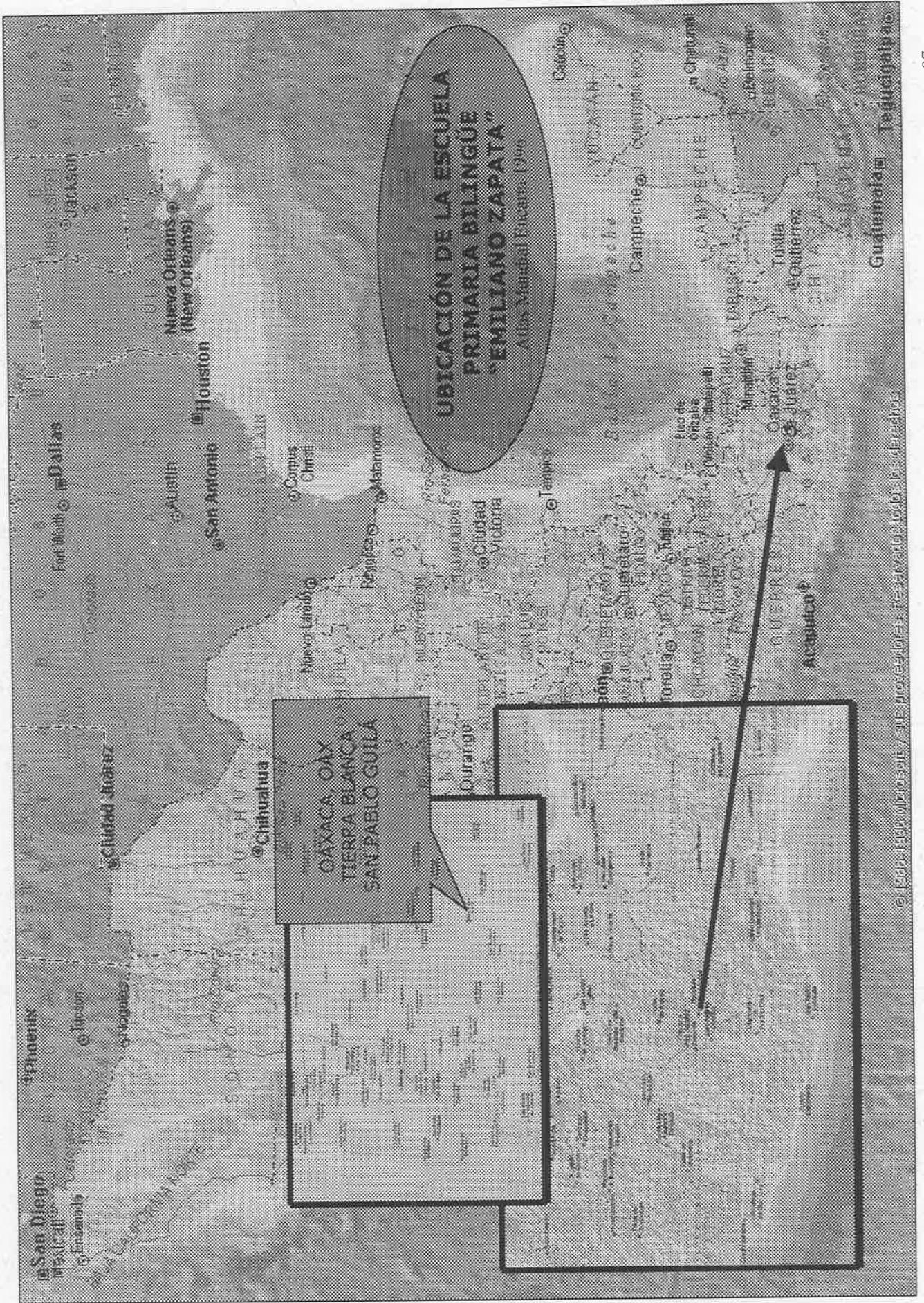
La población de San Pablo Güilá, Tierra Blanca pertenece al Estado de Oaxaca; el Valle de Oaxaca, se localiza al sur de México, se encuentra rodeado al noroeste por las cordilleras Sierra Madre de Oaxaca y Sierra Madre Oriental, formando la zona de la Mixteca Alta, al oeste la Sierra Madre del Sur llega hasta las costas del Océano Pacífico. Su clima tiende a ser de semiseco a semicálido, la temporada de lluvia se registra generalmente entre junio y septiembre.

La población del Estado de Oaxaca, hasta 1990 estaba calculada en 3,019,560 personas, existe diversidad con respecto a su ubicación rural o urbana, demográficamente los habitantes tienden a concentrarse en ciudades como Oaxaca de Juárez (su capital), Juchitán de Zaragoza, Loma Bonita, Salina Cruz y San Juan Bautista Tuxtepec. Las principales vías de comunicación terrestres son las carreteras panamericana y transísmica.

Entre las principales actividades productivas está la agricultura, constituida por productos zonales como: maíz, caña de azúcar, frijoles, alfalfa y jitomate. Los frutales son cítricos y tropicales. La ganadería es muy variada: bovina, caprina, porcina, ovina, mular, asnal y caballo. Dentro de la industria de transformación destaca la extracción de oro, plata, plomo y cobre en Tuxtepec, también existen las industrias papeleras, madereras, aceiteras, textiles y azucareras. Es común la existencia de talleres artesanales familiares de alfarería, orfebrería y jarriería en diversas localidades del Estado.

Anteriormente, la comunidad de San Pablo Güilá se dedicaba al ixtle para hacer mecates, pero la industria del plástico los hizo quedar fuera del mercado; también se dedicaban a las minas de sal, pero se terminó el recurso y sobre todo en las últimas décadas se ha dado la emigración para buscar otra fuente de trabajo. Actualmente los pueblos más cercanos se dedican a la industrialización del mezcal y a los textiles típicos.

Dado que en esta comunidad se da la emigración hacia otros lugares de la República Mexicana y los Estados Unidos, es posible observar los procesos de hibridación cultural en vestimenta, peinado, construcción de las casas y uso de videos. Con relación a los medios masivos de comunicación la captación de la señal de radio y televisión es deficiente.



© 1996-1999 Maprosent y sus propietarios. Reservados todos los derechos.

En su mayoría los padres de estos niños se dedican a labores del campo (93%), mientras que las madres realizan labores del hogar (100%). Por lo regular los niños colaboran en las actividades de los padres, lo que denominan "hacer la milpa", mientras que las niñas participan en el cuidado de los animales y quehaceres domésticos. Las niñas frecuentemente contribuyen al gasto familiar a través de la venta de sus "labores" que son piezas de tela con motivos bordados. Esta actividad es manejada por "la Señora de Mitla"²¹, quien les proporciona la tela e hilos para poder coser y después les paga por cada pieza bordada.

La escolaridad de los padres y madres presentan un 39% de analfabetismo, 50% lee y escribe, mientras que un 11% tiene la primaria terminada. Es decir que los niños se encuentran en un ambiente poco alfabetizador, por lo que el conocimiento del español se circunscribe a la escuela, a hablar con los "extranjeros" y a las actividades oficiales.

En cuanto al bilingüismo de la comunidad, el zapoteco, su lengua materna es la utilizada en la vida familiar y generalmente en actividades de compra y venta en el mercado y las tiendas. Pero la realización de trámites oficiales se hace en español igual que el catecismo y la misa. Al parecer la generación de los abuelos tiende a ser monolingüe en zapoteco, mientras que los padres tienden a ser bilingües con predominio de la lengua materna. Ya que al decir de los niños el 43% de sus padres entienden pero no hablan el español, el 57% lo habla y lo entiende; sin embargo en el caso de las madres hay un 14% de monolingüe zapoteco, 29% lo entiende pero no lo habla y el 50% lo entiende y lo habla. Esto podría ser un indicador de que son las mujeres quienes "naturalmente" tienden a conservar su lengua, por sus actividades sociales.

La escuela bilingüe "Emiliano Zapata", es de organización completa atendida por ciclos; los niños zapotecos de este grupo cursaban el 3° ciclo de primaria (5° y 6° grado), conformado por 7 hombres y 7 mujeres, con un promedio de edad de 12 años, el 79% de ellos tenían antecedentes de reprobación escolar anterior.

Al trabajar con los niños fue posible observar que la velocidad de lectura es lenta, sin embargo son bastante hábiles para ubicar el párrafo en donde se está leyendo, como una forma de monitoreo de la lectura, más que una lectura en silencio. Al realizar la lectura generalmente el maestro o uno de los alumnos más avanzados lee un enunciado que el resto del grupo repite, considero que tal habilidad les permite seguir el discurso de lo que

²¹ Nota: Esta información fue obtenida por entrevistas informales a los propios niños y al maestro de la escuela.

está enseñando el maestro a partir de un aprendizaje oral más que una lectura de los libros de texto.

Esta forma de trabajo escolar se vio reflejada en la producción de relatos, sobre todo en los discursos de actividad cotidiana, pues al decir de Dijk (1993 a) las formas discursivas se institucionalizan y son reconocidas por las hablantes que lo ejercen. En otras palabras los niños de Oaxaca reconocen esta forma de discurso como la válida académicamente y la reproducen ante la demanda de una elicitación que refiere características dadas dentro del contexto cultural escolar.

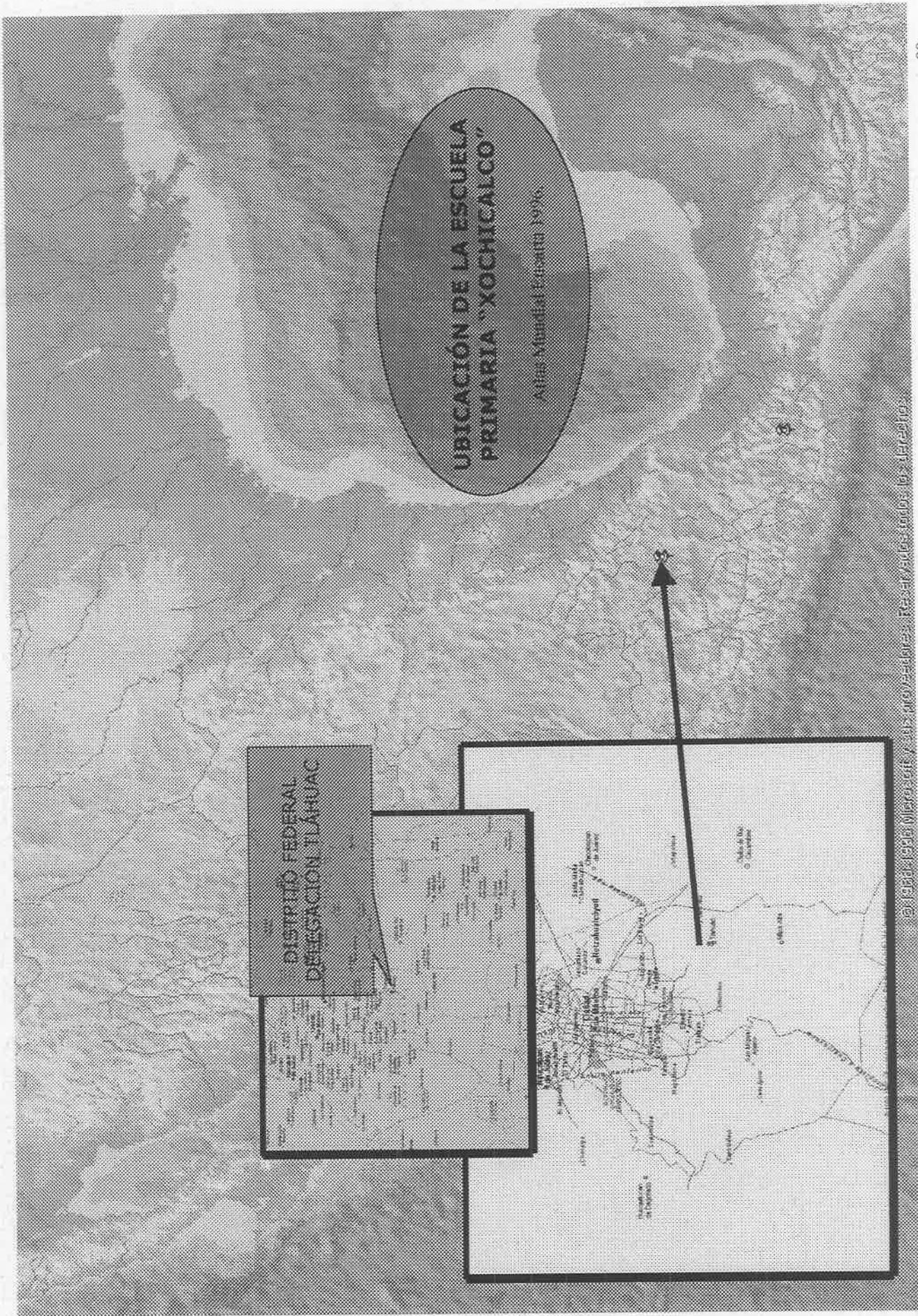
La delegación de Tláhuac se localiza en la periferia sureste del Distrito Federal, en la cuenca del Valle de México. La ciudad capital de México está situada a 2,239 m de altitud y rodeada por montañas, colinda con los estados de Puebla, Guerrero y Estado México.

La comunidad en que viven los niños de la escuela "Xochicalco" en la delegación Tláhuac se caracteriza por tener una población flotante de 2 a 3 años de permanencia, por la movilidad habitacional de los habitantes, pues frecuentemente son familias de inmigrantes de los diferentes Estados de la República Mexicana y no son dueños de los predios, rentan la habitación.

La ocupación de los padres por lo regular es el ejercicio de algún oficio 67% como eventuales, un 20% es asalariado y el 23% se dedica al comercio. A diferencia de las madres oaxaqueñas, sólo un 46% de las madres de los niños del D.F. se dedican exclusivamente al hogar, el 27% es empleada u obrera, un 20% ejerce un oficio o se dedican al trabajo doméstico y únicamente el 7% son comerciantes.

Con respecto al grado de escolaridad de los padres es mayor con relación al grupo zapoteco, pues presentan 10% de analfabetismo, 33% saben leer y escribir, 17% tienen la primaria terminada, 23% cursaron estudios de secundaria y 17% realizaron estudios de educación media superior o más, únicamente hubo una pareja de padres bilingües español – náhuatl con habla y comprensión del español, todos los demás son monolingües en español.

Llegan todos los medios masivos de comunicación lo cual lleva a pensar que viven insertos de un ambiente alfabetizador y bajo un marco de posibilidades de usos de tipos discursivos del lenguaje muy variados, tales como: discursos políticos, informes meteorológicos, cuentos de contenidos tradicionales y no convencionales, etc. Situación que



© 1996, 1998 Mapacif y sus proveedores. Reservados todos los derechos.

se manifestó en la negociación de las consignas de tareas, pues los niños tenían mayores referentes para ubicar el tipo de discurso que se pedía.

La escuela primaria vespertina "Xochicalco", es de organización completa, con 10 grupos, atendido cada uno por un maestro y un grupo del plan "9 - 14". Los niños de la muestra del D.F., pertenecían a un grupo de 28 alumnos, fueron elegidos al azar 7 hombres y 8 mujeres, presentaron el mismo promedio de edad que los niños de Oaxaca 12 años, con un menor antecedente de reprobación 33%.

Aunque las posibilidades de observación de las actividades al interior del aula con el maestro fueron menores, fue posible ver que los alumnos algunas veces participan en exposiciones de algunos temas por equipos, tienen una biblioteca circulante, por tanto la experiencia de actuar con expresiones orales de tipo académico es mayor.

4.3. Macroestructura

Como ya se había mencionado, los textos para su análisis básicamente se dividieron por su macroestructura en dos formas: Superestructura narrativa y Superestructura argumentativa.

Ambas formas de expresión verbal pertenecen a lo que Luria (Op. Cit) ha denominado lenguaje externo oral monólogo, el cual exige un proyecto interior previo, en este caso se trata de una macroestructura integrada por el encadenamiento lógico de una serie de eventos (hechos o ideas), que a su vez conforman un episodio ya sea de introducción, complicación o resolución como es el caso del cuento y de la experiencia anterior. En el caso de la superestructura argumentativa los eventos constituyen la descripción de circunstancias alrededor de un hecho o fenómeno, como son los textos de actividad cotidiana e informe. Todas estas formas de lenguaje externo presentan una estructura cerrada que es la caracterización de la estrategia discursiva, y que primero debe ser planeada verbalmente, para poder ser comunicada, utilizando los esquemas que el hablante ya ha internalizado.

Superestructura narrativa

El relato tipo cuento el grupo de niños zapotecos generó un total de 17 textos, algunos niños contaron hasta dos y tres cuentos. Al iniciar esta actividad ellos pidieron contar

primeramente en zapoteco y después decir el mismo cuento en español; lo cual nos lleva a pensar que como el cuento es una forma de discurso planeado, y el niño zapoteco tiene un pensamiento verbal estructurado en su lengua materna, pensó la secuencia de los hechos y las relaciones a partir de lo que ha internalizado por medio del lenguaje, para así desplegar el lenguaje interior y posteriormente traducirlo al castellano. Es decir, necesitó pensar y planear primero en su lengua para posteriormente pasarlo a otro sistema lingüístico.

Ahora bien el hecho de tener que organizar primeramente el pensamiento interior para exteriorizarlo después en forma desplegada a través de la oralización, también se presentó con los niños del Distrito Federal, pues igualmente pidieron un momento previo de reflexión sobre lo que iban a decir. De tal manera que ambos grupos necesitaron realizar primero, un proyecto a partir de su lenguaje interior en una estructura cerrada para poder expresarlo en forma desplegada.

Otro indicador acerca de como los niños estaban organizando su discurso, fue cuando asignaban un título a su cuento, pues era el instante en que se organizaba el proyecto de enunciación, el contenido de la temática y la secuencia estructural del sentido subyacente a todo el texto, para lograr la coherencia y ligazón interna. Aquí podría decirse que hay complementariedad entre el planteamiento de Dijk y Luria, en el sentido de que el título se constituye en el eje rector o en la macroproposición global que permea toda la estructura del texto, es la idea central condensada que ha de desplegarse en forma de alocución verbal.

La petición de los niños zapotecos de contar primero en su lengua materna y después trasladarlo al castellano fue desapareciendo paulatinamente, pues al realizar los siguientes tipos de relato, ya lo hacían directamente en español, aún cuando se les indicaba que podían hacerlo primero en zapoteco lo cual nos habla de un nivel de posicionamiento del segundo sistema lingüístico como parte consciente del pensamiento verbal; esto es, los niños zapotecos pueden construir un esquema interno tanto en zapoteco como en español, pero conforme hacen un mayor uso consciente del segundo sistema lingüístico, adquieren mayor facilidad en su manejo, tendiente a lograr un bilingüismo equilibrado.

De acuerdo a la Gramática del texto, tenemos que se requiere de una ilación entre los significados y sentidos de los episodios de la macroestructura para lograr los niveles de jerarquización y estructuración cognitiva y lingüística como transformaciones semánticas que den coherencia lineal y global al texto, lo cual fue logrado por ambos grupos,

presentando en la totalidad de las producciones orales una macroestructura global temática que proporcionase unidad al texto, aún cuando se cometiesen errores de coordinación, es decir la lógica proposicional interna del texto ha sido construída por los dos grupos de niños.

Sin embargo, como puede observarse en la tabla 1, en los textos de **cuento** de Oaxaca el mayor porcentaje 24% se concentró en el uso de 4 episodios, mientras que en los del D.F. fue de 38% en 5 episodios, aunque esta diferencia es poco significativa nos indica el logro de relatos más elaborados en los niños monolingües del D.F., hecho que probablemente esté relacionado con el tipo de actividades escolares, tales como la exposición oral sobre diversos temas.

La anterior afirmación se ve apoyada por la tendencia en la distribución de frecuencia indica, ya que indica que hubo mayor variación en el grupo de Oaxaca que en el grupo de D.F., este último presentó una tendencia al uso de seis episodios y una menor variación. Posiblemente sea efecto del tipo de experiencia social con la forma canónica de la macroestructura narrativa, tanto por medio de la escuela, como de los medios masivos de comunicación, haciendo que las formas discursivas tipo cuento manejadas por los niños mestizos tienda a ser más homogénea.

Si partimos del planteamiento de la estrecha relación que existe entre la presencia de una macroestructura y el manejo del vocabulario, se puede observar en ambos grupos que el discurso literario tipo cuento, presentó un mayor número de vocablos (palabras diferentes) en comparación a los otros tipos de texto (ver tabla 9). En los niños zapotecos el número medio de vocablos en cuento fue de 60 a 90 y en los niños del D.F. fue de 80 a 119. Aunque resultó mayor el léxico de los del D.F., el comportamiento fue el mismo, esto permite pensar que ambos grupos de niños emplearon su máximo capital léxico en este tipo de alocución verbal para lograr llevar a la consciencia interna del otro su proyecto interior. En otros términos, el sujeto integra su conocimiento de los diferentes niveles de significado de las palabras, organizadas bajo formas gramaticales particulares para dar sentido y viabilidad a su comunicación.

En cuanto al relato de **experiencia anterior**, también puede observarse en la Tabla 1 que la frecuencia relativa en el número de episodios, es menor en el grupo de Oaxaca que en el D.F., pues resultó preponderante la presencia de 3 a 4 episodios en los zapotecos, mientras que es de 4 a 6 episodios en los del D.F.. No obstante en ambos grupos

TABLA 1.

DISTRIBUCIÓN DE PRESENCIA DE EPISODIOS EN MACROESTRUCTURA NARRATIVA

Episodios	OAXACA						D.F.					
	Cuento		Exp. Anterior		Informe		Cuento		Exp. anterior		Informe	
	Frecuencia relativa	%	Frecuencia relativa	%								
13	0.0588	6	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	*	*
12	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	*	*
11	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	*	*
10	-----	-----	-----	-----	0.1428	14	-----	-----	-----	-----	*	*
9	0.1578	16	-----	-----	-----	-----	0.0769	8	-----	-----	*	*
8	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	*	*
7	0.0588	6	0.1	10	0.1428	14	0.1538	15	0.1428	14	*	*
6	0.0588	6	0.1	10	0.1428	14	0.2307	23	0.2142	21	*	*
5	0.1176	12	-----	-----	0.1428	14	0.3846	38	0.2857	29	*	*
4	0.2352	24	0.4	40	0.4285	43	0.0769	8	0.2142	21	*	*
3	0.1176	12	0.3	30	-----	-----	0.0769	8	0.0714	7	*	*
2	0.1176	12	0.1	10	-----	-----	-----	-----	0.0714	7	*	*
1	0.0588	6	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	*	*

* Solamente un texto con macroestructura narrativa

puede notarse un descenso considerable con respecto al cuento. Es decir el contar una experiencia anterior parece que tiene más características del lenguaje oral tipo diálogo, por lo tanto no necesitan una estructura esquemática compleja generada por el lenguaje interior, no existe un orden estereotipado; toda vez que una de las características del diálogo es la gran flexibilidad en cuanto al desarrollo temático y al requerimiento de un proyecto interno.

Por otra parte observamos que los textos de experiencia anterior resultaron en ambos grupos, ser simplemente la enunciación de una serie de episodios que inician y terminan, sin tener necesariamente episodios de resolución, mucho menos de conclusión u opinión.

En el grupo de Oaxaca el mayor porcentaje de frecuencia 40% en cuanto al número de episodios se ubicó en 4 episodios de tipo complicación con tendencia a bajar a tres episodios, mientras que en el grupo del D.F. el mayor porcentaje de frecuencia 29% se localizó en cinco episodios con tendencia a conservarse entre 4 y 6 episodios, probablemente la diferencia se deba a que para los niños de Oaxaca esta actividad de contar lo que sucedió, no entre en su contexto cultural y escolar y resulte poco significativa, porque pertenece al tipo de cosas que son para platicar (diálogo y no monólogo).

Como era de esperarse, en cuanto a las temáticas de la experiencia anterior y las actividades cotidianas, éstas corresponden a la experiencia personal de los niños (los niños de Güilá hablan del campo y sus vicisitudes y los niños de Tláhuac la problemática de la ciudad), lo cual construye marcos o frame que implican únicamente un conocimiento de los contextos del habla, sino que es un marco de elaboración de información.

Superestructura argumentativa

Con relación a los textos **actividad cotidiana e informe**, habíamos partido del supuesto de que el ser humano tiene la capacidad natural de la observación y basta el expresar lo observado para convertirse en el antecedente de un discurso académico, sin embargo a partir de los relatos de los niños hemos podido ver que no es así, ya que ni el proceso de observación es naturalmente estructurado, ni organizado y la enunciación de lo dicho no implica automáticamente una organización de las ideas como efecto deductivo. Sino que es resultado del aprendizaje de una cultura académica, a partir de cierta lógica. Es decir implica la internalización de pautas de comportamiento cultural. No quiere decir que el ser humano sea incapaz de utilizar su pensamiento y lenguaje en la observación y elaboración de inducciones o deducciones, sino que éstas se organicen bajo cierta forma sistemática,

requiere de un aprendizaje. Independientemente que implica una toma de conciencia como actividad metacognitiva, enseñada principalmente por la escuela.

Resultó significativo que para ambos grupos, el manejo del proceso de observación en la que interviene toma de conciencia de la atención voluntaria y lógica, como función metacognitiva, fue difícil.

Cabe señalar que la forma de elicitación de actividad cotidiana como la de informe, fueron las actividades más difíciles de resignificar con el grupo zapoteco en la toma de datos y que al intercambiar impresiones con el maestro de grupo, este último comentó que no eran actividades frecuentes en el salón de clase. A pesar de ello, los niños al comprender la tarea, empezaron a presentar producciones orales más elaboradas, veamos un ejemplo.

```
*T00:      Voy+a+dicir |
%OT0:      Voy+a+decir
%MT0:      vb0+pre+vbi
%PT0:      00T          00I          00NEB.
*E01:      como e siembra las flore |
%O01:      cómo se siembra las flores
%M01:      adv pnp vb0 art st0
%P01:      01P          01I          01NE
*E02:      primero se prpara la tierra
%O02:      primero se prepara la tierra
%M02:      adv pnp vb0 art st0
%P02:      01P          01A          01EB
*E03:      y luego se echan las semilla ahí |
%O03:      y luego se echan las semilla ahí
%M03:      cjs adv pnp vb0 art st0 adv
%P03:      01E          01EB
*E04:      y cuando se crezca un poquito
%O04:      y cuando se crezca un poquito
%M04:      cjs adv pnp vb0 art st0
%P04:      02P          02A          02EB(NEB)
*E05:      y se cambia su lugar |
%O05:      y se cambia su lugar
%M05:      cjs pnp vb0 adj st0
%P05:      02E          02EB(NE)
*E06:      y cuando se cresa
%O06:      y cuando se crezca
%M06:      cjs adv pnp vb0
%P06:      07C          07A          07EB(NEB)
*E07:      hace unas flore muy bonitas |
%O07:      hace unas flores muy bonitas
%M07:      vb0 art st0 adv adj
%P07:      07C          07NE
@C1:      Aseña Santiago López
```

Considero que esta actividad muestra como en el empleo de una habilidad psicolingüística, no es suficiente establecer una relación entre las palabras y el pensamiento verbal, sino que implica estrategias en el ámbito cognitivo más elaboradas como es la atención volitiva y dirigida, pero que, ante la demanda de expresarlas verbalmente lleva al

sujeto a tomar conciencia de lo que vive cotidianamente y establecer relaciones entre los hechos y actividades, para reorganizar este conocimiento de manera sistematizada.

En la tabla 2 se aprecia la variación del porcentaje de distribución de frecuencia en el manejo del número de circunstancias en el grupo de Oaxaca se concentró en la presencia de tres circunstancias 27%, mientras que en el grupo del D.F. fue de 6 circunstancias 32%, con tendencia a aumentar a 5 circunstancias 26%. Tal vez esta diferencia se deba nuevamente al tipo de actividades escolares, pues los niños del D.F. están acostumbrados a elaborar reportes y exponerlos verbalmente, pero únicamente como una secuencia descriptiva de hechos sin que intervenga el descubrir las relaciones causalísticas o de implicación entre los hechos.

Como se ha visto en el marco teórico y en la metodología, el uso de una macroestructura argumentativa implica el manejo de un argumento, el cual requiere de la existencia de circunstancias enlazadas por una serie de inferencias o conclusiones intermedias, en las producciones orales de los niños encontramos que de ambos grupos únicamente el 5% de los textos del D.F. presentó esta característica (ver tabla 5). Lo cual lleva a pensar que la acción de observar los hechos de la vida diaria y tomarlos como objeto de conocimiento, no pertenece a la cultura escolar y tampoco es una forma discursiva fomentada en la vida cotidiana.

TABLA 2.

DISTRIBUCIÓN DE PRESENCIA DE CIRCUNSTANCIAS EN MACROESTRUCTURA ARGUMENTATIVA

Circunstancia	OAXACA				D.F.			
	Actividad Cotidiana		Informe		Actividad Cotidiana		Informe	
	Frecuencia relativa	%						
1	0.0909	9	-----	-----	0.0526	5	-----	-----
2	0.1818	18	-----	-----	0.0526	5	-----	-----
3	0.2727	27	1.0	100	0.1578	16	0.3076	31
4	0.1818	18	-----	-----	0.1578	16	0.3076	31
5	0.0909	9	-----	-----	0.2631	26	0.2307	23
6	0.1818	18	-----	-----	0.3157	32	0.1538	15
7	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Por otra parte, al observar el contenido de los textos, pudo detectarse que en este tipo de relatos los niños encontraban dificultad en ubicar donde iniciaba y donde

terminaba un proceso, situación que se evidenció sobre todo al ser tomado el mismo tema por dos o más niños; por ejemplo en el caso de los niños de Oaxaca al hablar sobre "*como se hace la milpa*", los niños se corregían entre sí o al llegar su turno de habla retomaban el mismo tema, pero agregaban o modificaban información; lo mismo sucedió en el caso del D.F. con relación al tema "*el derrumbe de la escuela*". Lo anterior nos lleva a reafirmar lo dicho tanto por Luria como por Havelock y Denny (Op. Cit) el discurso oral es una estrategia metalingüística de toma de conciencia de un proceso metacognitivo, pues permite explayar aquello que se ha observado y que ahora se convierte en un foco consciente de pensamiento mediante el uso de la palabra.

En el caso del **informe** primeramente debemos señalar que los textos tanto en el grupo de Oaxaca como en el del D.F. se separaron en las dos macroestructuras narrativa y argumentativa, porque los niños eligieron como tema de informe el contar un cuento que conocían de sus libros de texto o bien recitar algunas rimas de canciones populares aprendidas en la escuela "*La rata*", "*La pájara pinta*", etc. "*El colibrí*" esto puede detectarse en el anexo 3 acerca de los temas de informe. Esto puede explicarse en términos de Piaget, quien plantea que al principio para el niño pequeño pensar es recordar, mientras que para los más grandes recordar es una forma de pensar, en otras palabras generalmente es más fácil recurrir a estructuras mentales y esquemas cognitivos ya establecidos, que crear unos nuevos.

De otro modo, como lo manifiestan Gili Gaya (Op. Cit) y Dijk (1993 a) dentro del proceso de adquisición de la lengua el gusto del manejo de la lengua por su musicalidad en el niño, juega un papel muy importante aunque no se tenga cabal comprensión del significado y sentido de un texto, tal es el caso de las rimas y cantos populares.

Aunque ambos grupos manifestaron dificultad en ubicar el tipo de tarea que se pedía, lo cual lleva a descubrir que la elaboración de los discursos académicos no es realmente una tarea favorecida en la educación primaria, definitivamente se manifestó un mayor desempeño, en la elaboración de informe, con los niños del D.F. pues el 93% de ellos pudo producir un informe, mientras que con los niños de Oaxaca sólo el 29% elaborarlo.

Parece que los niños zapotecos están menos entrenados en este tipo de discursos, haciendo que les cueste más trabajo, pues al tener que enfrentar no únicamente dos lógicas diferentes de sistemas lingüísticos, el del habla materna y la del español, también enfrentan una lógica argumentativa tipo académica que tampoco es favorecida en su

entorno. Toda vez que los niños del D.F. cuentan con otros apoyos discursivos a través de los medios masivos de comunicación, que les permitan escuchar, informes de noticias, discursos políticos, informes meteorológicos, conferencias, etc.

En cuanto al número de circunstancias (tabla 2) los niños de Oaxaca que elaboraron informes con macroestructura argumentativa presentaron solamente 3 circunstancias, mientras que los niños del D.F. presentaron manejo de 3 y 4 circunstancias en un 62 %. Es decir, a diferencia de los niños zapotecos, los niños mestizos están insertos en una cultura en la cual predomina la lógica del discurso científico o académico que los Scollon (Op. Cit.) han denominado C-B-S. Tal es el caso de los temas del informe argumentativo que se centraban en contenidos revisados recientemente en la escuela, además que los niños acompañaron la iniciación de sus producciones orales en este rubro de expresiones tales como *"en la ceremonia yo hablé de Porfirio Díaz..."*, *"Yo ví en el 11 un programa de los tiburcios..."*, etc. O bien los niños de Oaxaca decían *"vamos contar Danzas tradicionales de Oaxaca"* también uno de los temas vistos en clase.

Lo anterior nos lleva a pensar que la elaboración de un discurso oral como es el informe de un tema, requiere de un marco contextual social desde una ideología racionalista, la cual todavía no ha sido totalmente comprendida por los estudiantes de primaria, pero que además no se ha enseñado explícitamente. Porque los alumnos aún cuando han leído este tipo de textos, no realizan análisis de cómo están contruidos lógicamente y argumentativamente; porque lo que se privilegia en la escuela es extraer la información específica que proporciona, más no el saber cuál es la lógica interna del texto. Ahora bien, estas formas discursivas están lejos de los niños, porque en la cotidianidad de la escuela y de la vida familiar únicamente nos enfrentamos con los productos de un trabajo "científico", producido por la civilización pero no con su lógica discursiva. Esto se podrá ver con más claridad en el análisis de conjeturas e inferencias.

4.4 Tipos de coherencia.

La coherencia de un texto se un texto se ólo por la ligazón semántica que se da entre los episodios de un texto, sino por la vinculación al interior entre las oraciones y es en esta vinculación donde se conjuga tanto el manejo de estrategias metacognitivas, como

estrategias metalingüísticas, toda vez que no es posible escindir el significado de una palabra dentro de una oración y el significado y sentido que adquiere ésta con respecto a las otras oraciones, de la organización de las ideas.

Son las palabras de una oración las que enlazan las ideas y son las relaciones semánticas que existen entre oraciones lo que logra construir dentro de un texto la coherencia discursiva.

El tipo de coherencia se trabaja a partir de la presencia de relaciones semánticas dentro de los textos, se contabilizó el número de veces que cada una de las relaciones aparecían y se obtuvo un porcentaje.

Realmente resultó sorprendente el observar en la tabla 3 que el porcentaje de las relaciones semánticas de la vinculación de hechos, fue muy similar entre los textos de los niños zapotecos y los del D.F. en lo correspondiente al desarrollo de la complicación en cuento y experiencia anterior, a pesar que pudimos observar diferencias con respecto al número de episodios y vocabulario manejados por unos y otros, en macroestructura. En otras palabras la relación semántica de **causalidad** en cuento apareció con un 19% en el grupo de Oaxaca y con un 20% en el D.F., **condición de motivos** aparece con 13% en ambos grupos e igual sucede con **condición de circunstancias** que es un 4%.

TABLA 3.

PORCENTAJE DE RELACIONES SEMÁNTICAS EN TEXTOS DE

MACROESTRUCTURA NARRATIVA

	OAXACA			D.F.		
	Cuento	Experiencia Anterior	Informe	Cuento	Experiencia Anterior	Informe
	%	%	%	%	%	%
<i>Complicación</i>						
Causalidad	19	21	19	20	23	*
Cond. Motivos	13	10	14	13	15	*
C. Circunstancias	4	4	9	4	4	*
Identidad	14	28	14	20	20	*
Mundo Posible	20	28	25	16	27	*
<i>Resolución</i>						
Causalidad	12	7	9	11	2	*
Cond. Motivos	3	0	9	5	4	*
C. Circunstancias	1	0	0	2	1	*
Identidad	4	1	0	4	1	*
Mundo Posible	10	1	1	5	3	*

* Solamente un texto con macroestructura narrativa

Con respecto a estas mismas relaciones semánticas de hechos en los eventos de la resolución también presentaron una tendencia similar en cuento 12% y 11% para causalidad, 3% y 5% para motivos y 1% y 2% para circunstancias. Siendo mayor el porcentaje de causalidad, seguido por motivos y finalmente circunstancias.

En los textos de experiencia anterior en los episodios de complicación no presentan porcentajes parecidos, pero si la tendencia a utilizar con mayor frecuencia relaciones de causalidad, seguida de motivos y circunstancias. Posiblemente dado que la experiencia anterior se caracterizo por ser la enunciación de una serie de hechos, el uso de la relación de causalidad era la más conveniente por la implicación temporal.

Lo anterior conduce a pensar que la forma de concebir el encadenamiento de los hechos es lo mismo para los dos grupos hispanohablantes, independientemente de la construcción gramatical que utilicen y del vocabulario que posean. Ambos grupos han internalizado la lógica secuencial del cuento, utilizan las mismas transformaciones semánticas a la vez que jerarquizan y estructuran la información de manera semejante.

En la vinculación referencial, la relación semántica de **identidad** en los dos grupos presenta un marcado incremento en los episodios de complicación en comparación con los episodios de resolución en cuento, experiencia anterior e informe; posiblemente porque la complicación es la parte de la macroestructura cuya finalidad es informar al otro sobre las características de los personajes y lo que les acontece. Además como lo plantea Dijk la relación semántica de identidad, se apoya en las macrorreglas inversas de adjunción, particularización y especificación, que implican transformaciones semánticas de ampliación de información semántica. Al mismo tiempo que lograr la comunicación de los personajes, sus características y vicisitudes forman una parte medular para lograr explicitar el proyecto interior del hablante en el otro.

En **mundo posible** se percibe una preponderancia de la relación semántica mundo posible en los textos de los niños zapotecos 20% y 16% en el D.F. en complicación de cuento, en experiencia anterior 28% y 27% es decir respectivamente; de la misma forma se presenta en resolución de cuento con un 10% para Oaxaca y un 5% para D.F.. Este fenómeno probablemente esté relacionado con el uso de tipos oracionales, ya que en el grupo de los niños zapotecos hay mayor frecuencia de aparición de oraciones coordinadas (ver tabla 7), las cuales de acuerdo a Dijk están más relacionadas con la ligazón semántica

de mundo posible, con la permeabilidad de estructuras lingüísticas propias del zapoteco en la traducción al español.

*E73: y : cuando el señor escrobrió |
 %O73: y : cuando el señor descubrió
 %M73: cjs dpu adv art stp vb0
 %P73: 09P 09P 09EB
 *E74: y el conejo está pegado en el mono+de+cerro
 %O74: y el conejo está pegado en el mono+de+cerro
 %M74: cjs art st0 vb0 vbp pre art st0+pre+st0
 %P74: 09P 09EB
 *E75: y se fueron en la casa |
 %O75: y se fueron en la casa
 %M75: cjs pnp vb0 pre art st0
 %P75: 09E 09A 09EB
 *E76: y llegaron el señores
 %O76: y llegaron el señores
 %M76: cjs vb0 art stp
 %P76: 09E 09EB
 *E77: y está cociendo agua caliente |
 %O77: y está cociendo agua caliente
 %M77: cjs vb0 vbg st0 adj
 @C1: Jacobo Melchor Luis

La idea interpretada es:

El señor descubrió que el conejo estaba pegado al mono de cerro, después se fue a la casa y puso agua a hervir. Hay mayor uso de oraciones coordinada EB, y presenta falta de concordancia e número.

Cabe hacer la aclaración como se muestra en el ejemplo anterior que resultó difícil en algunos casos establecer los tipos de relación semántica en los textos de los niños zapotecos por la misma construcción que utilizan pues no quedaba muy claro a que personaje se estaban refiriendo por la forma de conjugación y concordancia entre las palabras, sobre todo el uso de pronombres y que enunciaban dos veces, al principio y al final de quien o que personaje hacían referencia.

*T00: Les voy a contar el cuento del rey |
 *E01: había un rey y un joven pobre
 *E02: y son cinco jove |
 *E03: fueron a la casa del rey
 *E04: el su hija princesa les dijo |
 *E05: les voy a casar con un rey
 *E06: que es más rey que acá |
 *E07: dijo
 *E08: y dijo su papá
 *E09: que no
 *E10: dijo |
 *E11: te vas a casar con un pobre de acá |
 *E12: pero tiene que pasar tres pruebas
 *E13: dijo |

La introducción de los turnos de lenguaje directo se repiten o aparecen al final, haciendo confusa la comprensión acerca del personajes que est hablando.

En los textos con macroestructura argumentativa en actividad cotidiana, (ver tabla 4) se puede percibir un comportamiento parecido a los textos narrativos en cuanto a causalidad 18% y 16% e identidad 31% y 30% para los dos grupos respectivamente, esto es la conexión semántica de los eventos mediante relaciones semánticas se establece de forma parecida entre los dos grupos, a pesar de la variación de la longitud de los textos, y del

TABLA 4.

**PORCENTAJE DE RELACIONES SEMÁNTICAS EN TEXTOS DE
MACROESTRUCTURA ARGUMENTATIVA**

	OAXACA		DISTRITO FEDERAL	
	Actividad Cotidiana	Informe	Actividad Cotidiana	Informe
	%	%	%	%
Causalidad	18	14	16	18
Condición de Motivos	0	0	6	9
Condición Circunstancias	5	4	6	6
Identidad	31	59	30	51
Mundo Posible	46	23	42	16

número de episodios utilizados. En los relatos con macroestructura argumentativa, puede observarse el incremento considerable de relaciones de identidad y mundo posible; situación que corrobora la dificultad cognitiva para los niños de descubrir relaciones lógicas que implican procesos metacognitivos de análisis, síntesis, inducción, deducción y correlación; aunado al uso de palabras enlace como conectivos.

4.5. Realización de inferencias y obtención de conjeturas

Elaboración de inferencias

Se identificaron y contabilizaron en un enunciado que aparecía en cada texto, como conclusiones intermedias.

Anteriormente se había mencionado que las **inferencias** correspondían al tipo de pensamiento proposicional, basado en el contenido semántico de los enunciados y el modo en que se enlazaban a lo largo de un texto, por ello tomamos como indicador de existencia de inferencias, aquellos enunciados que aparecían como conclusiones intermedias. Se esperaba que las inferencias aparecieran en la macroestructura argumentativa de la actividad cotidiana y del informe.

Como es posible observarse en la tabla 5, se presentó un porcentaje relativamente bajo 5% y 31% en el D.F. y nulo en los textos de Oaxaca. En el caso del D.F. fue posible encontrar pocas producciones con el uso de este tipo de planteamiento, el cual requiere de una serie de argumentos y luego una inferencia claramente explicitada, sobre todo con la

presencia también de los nexos adecuados, pues aún cuando en el uso de conjunciones no hay variación acentuada a partir de la tasa de frecuencia, sí fue posible percibir dentro del contenido de los textos que el uso de fórmulas tales como "por lo tanto" "ya que", "por eso", resultó bajo.

TABLA 5.

PORCENTAJE DE CONCLUSIÓN INTERMEDIA, FINAL Y OPINIÓN

	OAXACA		D.F.	
	Actividad Cotidiana	Informe A	Actividad Cotidiana	Informe A
	%	%	%	%
Conclusión Intermedia	0	0	5	31
Conclusión Final	9	75	5	54
Opinión	0	25	0	31

Aún cuando en el caso de los niños de Oaxaca no se localizaron estas inferencias claramente explicitadas si fue posible seguir el planteamiento aditivo de una serie de enunciaciones que terminaban en una conclusión final, sin la presencia de ciertos nexos, sobre todo en el caso del informe argumentativo; además de que sus discursos fueron cortos en estos textos.

*E01: voy contar de Hidalgo |
 *E02: desde niño fue Hidalgo
 *E03: que tiene razón muy güena |
 *E04: y que temprano leyó un libro
 *E05: que dice |
 *E06: que explicaba
 *E07: los hombres tenían derecho |
 *E08: y los hombres tienen derecho a ser güeno y pensar : |
 @C1: Asela Santiago López

Plantea cuáles fueron las circunstancias que marcaron el desarrollo de Juárez, básicamente por medio de la sucesión de ideas.

*E01: la marihuana este molesto producto que se trafica en los E U
 *E02: así es
 *E03: como llegó a México |
 *E04: este producto provoca demasiados problemas |
 *E05: desde que llega a nuestro país
 *E06: porque no es válida venderla |
 *E07: y puesto que no es válida venderla
 *E08: se trafica |
 *E09: existen muchos modos de traficarla |
 *E10: en los años y en los siglos pasados se traficos pasados se trafiche
 *E11: la marihuana se echaba en gran cantidad en los botes de leche |
 *E12: y arriba eran como quince centímetros de leche |
 *E13: y en los siglos más adelante se han ido modificando la formas | de
 *E14: ahora en la actualidad es más probable |
 *E15: que se trafique en camiones pero sin envoltura ni nada |
 *E16: quizá sólo se envuelva en bolsas en porciones iguales |
 *E17: ya que cada porción tiene un precio |

Uso de conectivos relacionales complejos.

*E18: si sube más de cien gramos o en adelante
@C1: Edmé Yanet Paz Martínez

Considero que el punto de intersección entre lenguaje y pensamiento es el aspecto semántico referencial, porque es en el momento de crear o comprender proposiciones, cuando las palabras cobran sentidos diferentes en un proceso de imbricación de significados; simultáneamente conectados con procesos de segmentación (diferenciación de episodios de la macroestructura), categorización (ordenación y presentación de eventos en enunciados) y combinación. Procesos paralelos a operaciones cognitivas de estructuración y jerarquización.

Probablemente el mejor desempeño logrado en los niños del Distrito Federal con respecto a la elaboración de un informe sobre un tema, se deba a la facilidad para apropiarse de contenidos académicos mediante la lectura, porque han logrado una mayor consolidación de niveles de referencialidad lingüística en español que los niños de Oaxaca.

Considero que a los niños zapotecos les es difícil la apropiación de los contenidos de los libros de texto mediante la lectura, porque el nivel de referencialidad presentado en los libros implica un nivel de abstracción que va más allá de los significados literales de las palabras. Esta idea se vio apoyada en la observación de su comportamiento durante la elaboración del informe, pues los niños previamente pidieron permiso para "estudiar" la lectura; posteriormente se observó que se saltaban los fragmentos que implicaban un lenguaje más descontextualizado. En cambio recordaban y reproducían los fragmentos más concretos, ya que no les creaban conflictos de estructuración referencial y les resultaba más fácil "aprehender" los contenidos y dar sentido a su comprensión discursiva.

Cabe señalar que no se trata de la idea que los niños zapotecos tengan dificultad en la utilización de pensamiento abstracto, sino que el aprendizaje proposicional de los contenidos semánticos de las proposiciones en español, se ve obstaculizado porque todavía no han logrado la consolidación del grado de descontextualización más abstracto de las palabras.

Obtención de conjeturas. Obtenidas en los relatos de cuento (moraleja) e informe (conclusión, opinión), se contabilizó el número de relatos que presentaron esta característica.

TABLA 6.

PORCENTAJE DE CONCLUSIONES, MORALEJA Y OPINIÓN

	OAXACA			D.F.		
	Cuento	Exp. Anterior	Informe N	Cuento	Exp. Anterior	Informe N
	%	%	%	%	%	%
Moraleja	0	0	43	69	43	*
Opinión	12	0	71	15	0	*

- Solamente un relato con opinión

Con relación a la conclusión final y moraleja, tomadas como **conjeturas**, conviene recordar que fue necesario trabajar con mayor énfasis la resignificación de lo que era una conclusión con los niños de Oaxaca, pero una vez que se logró la resignificación social de la tarea el grado de porcentaje de aparición de la conclusión fue sorprendente, ya que durante la 1ª toma de datos para la corrección del procedimiento, el manejo de conclusiones y moraleja prácticamente resultó inexistente, a diferencia de la toma de datos definitiva que se vio incrementada hasta alcanzar un 75% la presencia de conclusión final y de un 43% en moraleja (ver tabla 6). Lo cual nos lleva a pensar en que este tipo de pensamiento proposicional existe claramente en el lenguaje interior de los niños, pero que no ha sido reconocido conscientemente bajo el rubro de expresiones tipo conclusión o moraleja en español. Con los niños del D.F. la resignificación de la conclusión y la moraleja no tuvo mayor complicación ni variación perceptible.

Ahora bien, puede verse claramente que para ambos grupos la experiencia anterior y la actividad cotidiana como se pensó al inicio de la investigación, no son temas susceptibles de ser opinados, y presentan un 0% en opinión; toda vez que únicamente son una serie de descripciones de diferentes eventos. En cambio con relación al cuento presentaron un porcentaje similar los dos grupos 12% en los niños de Oaxaca y 15% en los niños del D.F.

Resulta conveniente resaltar que con respecto a la forma original en que se había planteado la elaboración del informe y de la actividad cotidiana, nos dimos cuenta que la observación como atención voluntaria y función psicológica superior, no ha sido aprendida conscientemente como proceso metacognitivo y tampoco como estrategia discursiva. Sin embargo en niveles de educación media y superior se requiere que los alumnos manejen estos procesos como parte de sus habilidades psicolingüísticas, pero que como vemos no han sido desarrolladas en la enseñanza primaria. De otra manera podríamos decir, que el ser humano es capaz de generar una serie de pensamientos encadenados en secuencias

temporales, de causa y efecto o correlacionales, como resultado del pensamiento humano en sí, ya bien sean personas monolingües o bilingües. Pero la estructuración y el acceder de lleno a la introyección de estas formas de pensamiento como estrategias discursivas, está favorecida y vehiculada en la escuela por la cultura institucionalmente impartida mediante el lenguaje, en un proceso de negociación social de significados.

Es pertinente resaltar que al igual que en conclusión y moraleja el desempeño de los niños de Oaxaca en cuanto al manejo de opinión, también se vio incrementada después de la 1ª toma de datos. Lo cual nos lleva a pensar que los procesos microgenéticos de aprendizaje planteados por Vigotski (1995 a) y retomados Wertsch (Op. Cit.) se dieron durante la resignificación de las tareas. De tal manera que para el manejo de contextos culturales diversos este proceso es de suma importancia, ya que posibilita dar sentido y lograr un aprendizaje significativo por los alumnos.

Pasando a otro punto, ya se había señalado que al inicio de la construcción de los discursos de los niños, tanto los alumnos zapotecos como los del D.F. pidieron una pausa para iniciar su alocución verbal, pero también al interior de su discurso se manifestaron básicamente tres tipos de pausa. **Pausa breve** en la cual el niño manifestaba una actitud de estar pensando lo que iba a decir, **pausa de interrupción** por la intervención de otro compañero para corregir al que estaba hablando, interrupción con carácter involuntario y la **pausa de ayuda** que se localizó cuando el niño pedía auxilio a otro compañero, al maestro o a la experimentadora sobre algún término o confirmación sobre su discurso. Como puede verse claramente en la tabla 7 el grupo de niños zapotecos presentó un mayor número de

TABLA 7.

NÚMERO TOTAL DEL TIPO DE PAUSAS POR TIPO DE RELATO

	OAXACA			D.F.		
	Pausa Breve	Pausa Interrupción	Pausa Ayuda	Pausa Breve	Pausa Interrupción	Pausa Ayuda
Cuento	10	11	52	4	3	1
Experiencia Anterior	13	0	8	0	0	1
Actividad Cotidiana	11	3	9	4	2	1
Informe	6	9	43	3	2	3

veces los tres tipos de pausa, en todos los relatos. La pausa breve porque necesitaban estar planeando su discurso en una segunda lengua. La pausa de ayuda sobre todo en cuento 52

en el grupo de Oaxaca y 1 en el grupo del Distrito Federal se dio porque frecuentemente se remitían a preguntar sobre como se decía cierta palabra en castellano y se comunicaban entre ellos en zapoteco.

En el caso de los niños del D.F. se observó claramente que estaban acostumbrados a dejar que cada cual se expresara y únicamente llegaban a intervenir para corregir al hablante.

La **pausa de interrupción** se dio principalmente por los otros niños al estar escuchando el discurso de sus compañeros y le corregían tanto en el ámbito de concordancia, conjugación o secuencia de eventos, se daba la discusión entre ellos y posteriormente continuaba el relato.

La presencia de un mayor número de pausas, resulta un claro indicador del proceso de consolidación del castellano en los niños bilingües, pues al estar utilizando el español, estaban tomando consciencia de la naturaleza de esta segunda lengua, lo cual conlleva un proceso metalingüístico y metacognitivo.

Por otra parte, en algunas ocasiones las pausas de ayuda también fueron el resultado de la reproducción del tipo de actividad verbal escolar de monitoreo a que están acostumbrados los niños zapotecos, consistente en que uno de ellos iba diciendo lo que debía decirse y el otro lo repetía. No obstante pudiera pensarse en la realización de una repetición mecánica, no era tal, porque cuando el segundo niño que repetía la frase se daba cuenta de algún detalle en el que no estaba de acuerdo, modificaba el discurso o volteaba a discutirlo con su compañero, para después proseguir su discurso.

La ausencia de pausas de interrupción en experiencia anterior en los dos grupos, probablemente se deba a que sólo el niño narrador tenía tanto el conocimiento del plan interno de su discurso, como el tipo de información que consideraba conveniente comunicar para hacer llegar su mensaje al pensamiento del otro.

4.6. Uso de tipos oracionales

Tipos oracionales. Dentro de los episodios de los diferentes tipos de discurso se identificaron y contabilizaron el total de oraciones.

Dentro del análisis de resultados, el uso de tipos oracionales estuvo dirigido a abordar el aspecto gramatical y sintáctico del lenguaje, ya que en los rubros anteriores hemos intentado abordar los aspectos estructurales y semánticos de los textos. Se obtuvo la tasa de frecuencia de las oraciones independientes, las subordinantes, subordinadas y coordinadas, por tipo de relato y tipo de macroestructura.

Antes de iniciar la comparación de los resultados es conveniente señalar que algunas oraciones tuvieron una doble codificación, por la doble función que podían desempeñar en relación a diversas oraciones; esto es, podían ser catalogadas como coordinadas por la adición de nueva información a lo ya enunciado, pero funcionaban al mismo tiempo como subordinantes con respecto a las siguientes oraciones.

Como se muestra en la tabla 8 existe una preponderancia del tipo de oraciones coordinadas en los relatos de cuento, experiencia anterior e informe en el grupo de Oaxaca

TABLA 8.

**TASA DE USO DE TIPOS ORACIONALES EN MACROESTRUCTURA NARRATIVA
POR CADA 100 ORACIONES**

OAXACA								
TEXTO	Oración Independiente		Oración Subordinante		Oración subordinada		Oración Coordinada	
	Compli- cación	Resolu- ción	Compli- cación	Resolu- ción	Compli- cación	Resolu- ción	Compli- cación	Resolu- ción
	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa
Cuento	8	0	15	4	17	4	39	12
Exp. Anterior	3	1	17	2	17	3	52	5
Informe	2	1	17	3	18	4	45	10
DISTRITO FEDERAL								
	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa
Cuento	2	0	18	5	17	7	36	14
Exp. Anterior	2	0	21	4	25	3	36	9
Informe	3	6	30	3	33	3	20	3

en comparación al grupo del D.F., al mismo tiempo que es inverso con respecto a las oraciones subordinantes y subordinadas. En otras palabras, los niños de Oaxaca construyen sus discursos utilizando mayor cantidad de oraciones coordinadas, lo cual coincidió con la relación semántica de mundo posible, cuya característica es añadir información; esto probablemente se debe a las características de su lengua materna, pero que no indica mayor o menor complejidad cognitiva.

Al iniciar esta investigación se partió del presupuesto de que el uso de oraciones subordinantes y subordinadas presentaba un mayor grado de complejidad por los niveles de jerarquización de información y relaciones de subordinación; sin embargo al contrastarlo con lo detectado en los textos, es posible ver que las relaciones semánticas sí están en estrecha relación con el tipo de oraciones utilizadas, pero no son determinantes para la presencia de ciertos tipos de vinculación semántica. Tal es el caso de la relación semántica de causalidad que supuestamente tiene una relación directa con el uso de una oración subordinante y una oración subordinada porque dependen causalísticamente en su significado semántico; sin embargo hemos podido constatar la presencia de relaciones semánticas de causalidad con prevalencia de oraciones coordinadas en los textos de los niños zapotecos.

Aunado a lo anterior encontramos que frecuentemente las oraciones estaban enlazadas por la conjunción "y" que es un indicador de ser una oración de coordinación, pero al analizar su función se detectó que desempeñaba una función subordinante o subordinada, es decir, el uso de la conjunción "y" como lo dice Gili Gaya (Op. Cit) es bastante socorrido en el lenguaje de los niños como sustituto de diferentes nexos más complejos. Véase en la tabla 8 que para cuento, experiencia anterior e informe en complicación los niños de Oaxaca presentan respectivamente tasas de 39, 52 y 45 oraciones coordinadas de cada 100, mientras que los niños del D.F. muestran tasas más bajas de 36, 36 y 20.

Dentro de la Gramática del texto y la teoría proposicional de Ausubel se plantea que la vinculación de las oraciones se logra mediante el uso de palabras función o nexos cuyo significado se termina de construir con relación a la conexión semántica generada por la sintaxis de las oraciones, al mismo tiempo que presenta una jerarquización de los contenidos y permite establecer relaciones de subordinación; este proceso dentro del español se genera regularmente a partir del uso de los nexos entre las oraciones. Sin embargo es posible pensar que ésta, no es la única forma de realizar esas ligazones de vinculación o de dependencia en la información, sino que el uso de adverbios y/o el posicionamiento de algunos sustantivos dan pie a relacionar los significados propuestos en cada oración. Tal es el caso de algunos párrafos de los textos de niños zapotecos, donde la conexión entre las oraciones se logra "atrapar" hasta el final de la enunciación, o bien la ubicación del personaje y la acción en el principio de los enunciados no está presente, sino que se comprende o se establece hasta el final. Esto también puede estar relacionado por la

influencia del zapoteco en la organización gramatical del castellano, como puede detectarse en el ejemplo del cuento del caballo en el anexo 4.

Desde esta perspectiva tenemos que el segundo nivel de internalización del lenguaje no únicamente se genera al interior del enunciado, sino en la conexión con el resto de las oraciones. Como en otro momento de esta tesis se dijo, el sentido del significado de una expresión se genera tanto a nivel intraoracional como interoracional.

Un comportamiento que es similar en los dos grupos es la mayor cantidad de oraciones en todos los tipos de relato en la parte de episodios de la complicación, ya que generalmente hay una mayor preocupación por parte del hablante por explicar lo que dió origen a un hecho empleando transformaciones semánticas de adjunción, sustitución y permutación. Al contrario de la resolución que tiene como función el presentar el resultado y se usan transformaciones semánticas de recombinación y omisión.

TABLA 9.

TASA DE USO DE TIPOS ORACIONALES EN MACROESTRUCTURA ARGUMENTATIVA POR CADA 100 ORACIONES

OAXACA				
Texto	Oración Independiente	Oración Subordinante	Oración Subordinada	Oración Coordinada
	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa
Actividad Cotidiana	14	19	19	58
Informe	12	19	19	50
DISTRITO FEDERAL				
	Tasa	Tasa	Tasa	Tasa
Actividad Cotidiana	5	18	21	56
Informe	4	24	29	43

Para finalizar este punto de análisis veamos que sucede con los tipos oracionales en la macroestructura argumentativa, en la tabla 9 puede apreciarse que sigue la predominancia en la tasa de oraciones coordinadas y simples en el grupo zapoteco. De forma distinta se observa un aumento en la tasa de oraciones coordinadas 56 en actividad cotidiana del grupo del D.F. probablemente porque la mayoría de los relatos resultaron una serie de enunciaciones de eventos alrededor de un tema, pero que no necesariamente implicaba formas de clasificación subordinada de información, mientras que las tasas de oraciones subordinantes y subordinadas se mantienen en una proporción semejante a los textos con

macroestructura narrativa. Es decir para el grupo de hispanohablantes del D.F. si se corroboró la idea inicial con respecto a la subordinación oracional.

4.7. Riqueza léxica

Riqueza léxica. Resultado de la contabilización del número total de palabras de los textos normalizados, número total de vocablos y número de palabras de contenido nocional (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos), pronombres y conjunciones; dentro de este rubro también se calculó el intervalo de aparición de los vocablos.

Anteriormente se planteó en el capítulo 1, la importancia de comprender el funcionamiento del lenguaje verbal desde los diferentes niveles de funcionamiento de la palabra, de tal manera que no basta el poseer un vocabulario cuantitativamente elevado si no se ha logrado la internalización del funcionamiento del tercer nivel, que es cuando la articulación de las palabras genera un nuevo sentido al interior de una oración; sin embargo el contar con una gama reducida de vocabulario obstaculiza el proceso de comunicación y expresión verbal de cualquier persona.

Como puede verse en la tabla 10 el mayor porcentaje de vocablos para el grupo de Oaxaca se ubicó en un intervalo de 20 a 39 vocablos en cuento 28%, en tanto el grupo del D.F. registró un intervalo 60 a 79 vocablos en un 31 %, es decir los niños monolingües cuentan con un capital léxico más amplio; mismo fenómeno que se repite en los otros tipos de discurso.

El rango predominante de 20 a 39 vocablos se mantiene estable en cuento, actividad cotidiana e informe en los textos de los niños zapotecos únicamente varía en experiencia anterior al elevarse de 40 a 59. En cambio el rango para el D.F. presentó una variación registrándose el más alto en cuento de 60 a 79 vocablos y en informe con dos tendencias un rango de 20 a 39 vocablos y de 60 a 79 vocablos, le sigue experiencia anterior con rango de 50 a 59 vocablos y por último actividad cotidiana con rango de 30 a 49 vocablos. Lo anterior lleva a pensar que a pesar de que el rango de vocabulario en los niños zapotecos es menor, tiende a ser más homogéneo, mientras que en los niños del D.F. hay mayor disparidad. Fenómeno que convendría retomar para ver si es un comportamiento generalizado en los monolingües del castellano.

TABLA 10.

DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE VOCABLOS UTILIZADOS EN LOS TEXTOS

	OAXACA			D.F.		
	Número de vocablos	Frecuencia relativa	%	Número de vocablos	Frecuencia relativa	%
Cuento	20 a 39	0.2777	28	20 a 39	0.0769	8
	40 a 59	0.1666	17	40 a 59	0.0769	8
	60 a 79	0.1666	17	60 a 79	0.3076	31
	80 a 99	0.1111	11	80 a 99	0.2307	23
	100 a 119	0.0555	5	100 a 119	0.1538	15
	120 a 139	0.1111	11	120 a 139	0.0769	8
	140 a 159	0.0555	5	140 a 159	-----	-----
	160 a 179	0.0555	5	160 a 179	0.0769	7
Exp. Anterior	20 a 39	0.2	20	50 a 69	0.4285	43
	40 a 59	0.7	70	70 a 89	0.2857	29
	60 a 79	-----	-----	90 a 109	0.1428	14
	80 a 99	-----	-----	110 a 129	-----	-----
	100 a 119	0.1	10	130 a 149	0.0714	7
Act. Cotidiana	20 a 39	0.6363	64	30 a 49	0.4444	44
	40 a 59	0.1818	18	50 a 69	0.2631	26
	60 a 79	0.0909	9	70 a 89	0.2105	21
	80 a 99	0.0909	9	90 a 109	0.0526	5
				110 a 129	-----	-----
				130 a 149	-----	-----
			150 a 169	-----	5	
Informe	20 a 39	0.5454	54	20 a 39	0.2857	29
	40 a 59	0.1818	18	40 a 59	0.2142	21
	60 a 79	0.0909	9	60 a 79	0.2857	29
	80 a 99	0.0909	9	80 a 99	0.0714	7
	100 a 119	-----	-----	100 a 119	0.0714	7
	120 a 139	-----	-----	120 a 139	0.0714	7
	140 a 159	-----	-----			
	160 a 179	-----	-----			
	180 a 199	0.0909	9			

Aquí surge la reflexión acerca de que en la escuela ambos grupos de niños, se enfrentan al mismo tipo de textos, los libros de texto gratuito, en donde el léxico ofrecido no es igualmente accedido, toda vez que al no manejar en su vida cotidiana este vocabulario, los niños zapotecos enfrentan una mayor dificultad para "aprehender" no sólo los contenidos académicos, sino la lógica discursiva académica, implicando una doble dificultad.

No obstante este problema, fue posible observar que al parecer los niños zapotecos cuenta con un "vocabulario pasivo" en su conocimiento del español, lo que Slobin

(Op. Cit) ha denominado competencia lingüística, la cual se ve acelerada ante la demanda de una alocución verbal de su pensamiento verbal; Ya que al estar buscando el término apropiado en español preguntaban entre sus compañeros, con el maestro y la experimentadora, acerca de como se traducía cierto término; al ofrecerles diferentes alternativas "redescubrían" el significado y sentido de una palabra, pues elegían determinado vocablo que pareciera dar un mejor sentido a su expresión. Para nosotros este es el instante microgenético de internalización del lenguaje en el segundo y tercer nivel, pues es cuando pasan a utilizar verbalmente en su producción el vocabulario de su competencia, formando ahora parte de su dominio lingüístico y tomar consciencia total del funcionamiento de la lengua.

Cabe señalar que este proceso metacognitivo y metalingüístico no resultó privativo del grupo zapoteco, también se presentó con los niños del D.F., pero fue menos tangible para la investigadora. Además se vio como los dos grupos recurrían a lo ya estudiado en sus libros; sin embargo, cuando los niños enfrentaron la dificultad o el conflicto cognitivo de crear un plan de alocución a partir de obtener la información contenida en sus libros, para poder explayarlos empezaron a preguntar sobre el significado de algunas palabras con las cuales ya habían tenido contacto. Es decir, el tipo de conocimiento requerido sobre el vocabulario y el grado de atención a las relaciones entre los vocablos, los enunciados y las ideas fue más profundo y consciente en ese momento.

Por otra parte, como ya se había comentado anteriormente también tanto los niños del D.F. como de Oaxaca en la elaboración del informe tendían a repetir textos memorizados, ya bien fueran rimas o pedazos de discursos recitados en las actividades escolares; lo cual, lleva a preguntarse sobre el grado de dominio lingüístico del léxico académico y la complejidad en la creación de un nuevo discurso.

Este comportamiento lo explicamos en términos de ser parte de la adquisición del lenguaje, ya que pasa por los diferentes esquemas lingüísticos fonológico, semántico y sintáctico, simultáneamente al descubrimiento de la lógica proposicional que generan paulatinamente en el sujeto una concienciación del significado y sentido de la palabra. Independientemente del carácter lúdico del uso del lenguaje, como lo expresó una niña zapoteca con respecto al canto de "La pájara pinta" "*es bonito porque se lee bonito*"²².

²² Sic. María Virginia Santiago Hernández. 12 años.

Al observar las tablas 11 y 12, puede apreciarse una regularidad en el manejo de verbos y sustantivos, tanto de los niños de Oaxaca como en los del D.F.; consistente en una mayor tasa de sustantivos en cuento y de forma contraria una mayor tasa de verbos en experiencia anterior. Aún cuando ambos relatos poseen una macroestructura narrativa, probablemente es debido a que en el cuento lo importante sea dar a conocer al oidor las características de los personajes con mayor detalle, mientras que en experiencia anterior es más relevante la sucesión de hechos.

TABLA 11.
INTERVALO DE FRECUENCIA DE VOCABLOS Y TASAS POR CADA 100 PALABRAS
EMITIDAS DE CATEGORÍAS MORFOSINTÁCTICAS EN CUENTO

OAXACA								
Intervalo frecuencia	Tasa vocablo	Tasa verbo	Tasa sustantivo	Tasa artículo	Tasa adjetivo	Tasa adverbio	Tasa pronombre	Tasa conjunción
1.3	73	20	23	20	3	7	3	10
2.3	42	23	23	10	3	9	5	19
2.3	42	26	29	22	0	3	10	9
1.6	60	24	16	9	3	7	9	16
1.5	66	21	27	11	9	7	2	14
1.2	83	26	21	9	10	4	13	9
1.3	72	26	18	10	6	8	8	14
1.6	60	17	26	13	14	6	6	10
1.9	52	27	25	10	7	3	4	15
2.2	43	27	12	11	9	8	8	15
3.3	30	22	24	15	4	5	7	14
2.0	49	32	16	9	4	10	7	17
1.8	54	27	14	10	4	16	12	14
3.1	32	25	21	4	7	5	15	13
4.1	24	25	16	10	6	9	8	15
3.6	27	24	21	12	6	6	10	13
4.0	25	26	16	11	5	4	14	17
3.7	27	24	18	13	4	7	11	16
DISTRITO FEDERAL								
1.6	62	20	20	20	2	11	7	13
1.5	62	21	21	15	9	5	6	14
1.7	57	22	19	6	4	11	9	18
1.8	54	23	17	10	5	15	8	16
1.4	71	28	17	6	9	8	13	13
1.6	60	17	28	11	4	4	7	10
2.0	50	19	17	6	11	10	10	16
2.4	41	25	13	9	5	9	13	15
2.0	49	25	16	5	6	19	7	12
2.3	42	24	13	12	2	9	16	14
2.4	40	19	18	10	8	6	13	16
2.6	37	24	15	9	6	10	13	14
2.5	40	23	12	9	5	16	13	15

Al comparar los número de artículos (tabla 11), en todos los relatos se detectó que en cuento se dan las más altas tasas, probablemente generado por la extensión de los textos (ver anexo 4). En este punto es pertinente señalar que al interior de los discursos de los niños zapotecos, se pudo percibir una frecuente falta de concordancia entre los artículos y los sustantivos, hecho que causaba cierta dificultad para entender el sentido de sus textos, no obstante, este problema tendía a ser autocorregido por el niño (véase anexo 3). Dicha incorcondancia también se repetía en el manejo de los pronombres personales, sobre todo a nivel de género y número.

Pensamos que este fenómeno, se debe a que no ha sido internalizada la lógica para poder distinguir en español el género y el número en un vocablo, por la terminación de

TABLA 12.
INTERVALO DE FRECUENCIA DE VOCABLOS Y TASAS POR CADA 100 PALABRAS EMITIDAS DE CATEGORÍAS MORFOSINTÁCTICAS EN EXPERIENCIA ANTERIOR

OAXACA								
Intervalo frecuencia	Tasa vocablo	Tasa verbo	Tasa sustantivo	Tasa artículo	Tasa adjetivo	Tasa adverbio	Tasa pronombre	Tasa conjunción
1.2	79	24	20	7	7	0	10	10
1.4	67	22	12	5	9	9	17	15
1.4	67	27	13	7	5	12	5	12
1.6	62	20	20	6	14	6	6	12
1.9	50	24	21	11	8	3	2	17
2.0	48	23	20	8	8	6	3	14
1.3	74	27	24	4	1	9	3	7
2.0.	48	18	21	7	10	9	5	15
1.9	51	29	16	4	10	10	3	15
1.8	53	23	15	6	7	18	16	7
DISTRITO FEDERAL								
1.8	54	23	16	8	8	10	13	10
1.4	67	28	17	13	1	5	11	15
1.7	58	21	17	5	9	8	12	9
2.3	42	20	18	4	13	12	7	13
1.6	62	23	16	7	11	8	14	12
1.8	54	23	15	9	4	13	16	13
1.7	56	26	17	3	8	12	8	12
1.7	57	23	14	10	5	8	17	12
1.8	53	27	11	6	4	12	12	18
1.7	56	21	15	8	6	12	14	12
1.9	51	22	16	9	7	7	11	15
2.0	48	18	16	9	6	14	12	10
2.3	43	21	15	7	6	6	17	17
2.3	42	22	14	6	10	16	12	12

la palabra. Es decir, la lógica marcadamente declinante del castellano no ha sido internalizada, cuestión que al mismo tiempo cognitivamente es difícil de compatibilizar al parecer por la lógica sintáctica de su lengua materna ²³.

Por otra parte en la tabla 13 de actividad cotidiana se vio incrementada la tasa de pronombres en ambos grupos, probablemente por la necesidad de manejar con mayor

TABLA 13.
INTERVALO DE FRECUENCIA DE VOCABLOS Y TASAS POR CADA 100 PALABRAS EMITIDAS DE CATEGORÍAS MORFOSINTÁCTICAS EN ACTIVIDAD COTIDIANA

OAXACA								
Intervalo frecuencia	Tasa vocablo	Tasa verbo	Tasa sustantivo	Tasa artículo	Tasa adjetivo	Tasa adverbio	Tasa pronombre	Tasa conjunción
1.1	90	34	17	14	0	14	14	14
1.4	70	22	15	12	5	17	15	10
1.8	55	23	17	13	0	15	13	13
1.5	64	23	19	11	2	6	15	8
1.4	67	22	24	11	4	10	6	13
1.4	67	18	40	4	5			
1.6	60	21	16	14	0	14	9	13
1.4	67	16	25	14	5	3	11	16
2.1	47	18	20	6	11	12	10	10
1.6	59	22	23	13	6	11	2	12
2.1	46	21	10	8	6	20	8	18
DISTRITO FEDERAL								
1.3	73	18	20	9	9	7	9	9
1.1	78	19	26	6	2	4	15	11
1.4	68	21	19	11	4	2	15	11
1.5	66	20	23	14	7	8	6	6
1.3	73	27	19	8	3	15	13	3
1.6	60	12	14	9	10	5	18	14
1.5	67	21	18	12	5	12	18	5
1.3	74	14	29	6	6	11	8	11
1.6	61	20	9	8	6	14	16	13
1.4	68	26	11	9	4	13	15	11
1.5	64	20	16	10	8	16	4	12
1.5	63	24	5	9	2	19	15	13
1.4	68	23	16	11	1	11	13	6
2.1	46	18	18	4	11	10	12	14
1.7	59	24	25	11	1	4	6	10
1.5	65	30	18	6	9	10	10	5
2.6	38	20	16	6	9	11	10	17
1.9	51	18	18	14	2	13	10	15
2.0	49	20	18	9	8	13	11	10

²³ Para poder dar mayor sustento a esta hipótesis, habría que recurrir a estudios de lengua comparada español-zapoteco, sobre todo con respecto a la existencia de género y número.

precisión en los textos acerca de quien se está hablando, pues generalmente los contenidos estaban referidos a como se elaboraban ciertos objetos, alimentos o como se desempeñaban fiestas tradicionales y hechos de la vida diaria. Aún cuando las cifras nos dicen esto, pudo observarse que en los textos de los niños zapotecos el uso incorrecto de los pronombres fue frecuente. Pareciera ser que de manera natural, en el zapoteco, la introducción de formas de lenguaje directo se ubican al principio o al final de un párrafo; por lo que el sentido de los enunciados que introducen el lenguaje directo, está supeditado a su localización inicial o final. Mientras que en español esta indicación está dada por la conjugación y en la concordancia de las palabras, situación que todavía no ha sido totalmente internalizada por los niños bilingües y que les cuesta trabajo comprender porque es una lógica de funcionamiento lingüístico diferente.

Con relación al intervalo de frecuencia de los vocablos, pareciera que no concuerda con lo planteado por Morales (Op. cit), ya que al parecer (véanse las tablas 11 a 14) cuanto más largo es un texto efectivamente se incrementa el intervalo de frecuencia, pero al comparar el total de vocablos contra el número total de palabras y el intervalo, puede mantenerse la cantidad de vocablos y elevarse el número de palabras y enunciados emitidos, dado que resulta ser el mismo vocabulario, pero utilizado en textos más extensos. Al mismo tiempo que no hay una clara discriminación de una mayor riqueza léxica en textos demasiado cortos.

Para terminar este rubro, diremos que en el caso de los niños zapotecos, su competencia lingüística es menor que su competencia comunicativa, porque a pesar de sus errores de concordancia y poseer un menor vocabulario, logran comunicar sus ideas.

En el caso de la escuela bilingüe, el niño va introyectando la estrategia discursiva académica en español, en detrimento de su lengua materna; por lo tanto necesita introyectar la estrategia discursiva académica en su lengua como función metacognitiva. Facilitando por una parte el esfuerzo cognitivo que implica todo aprendizaje y favoreciendo el desarrollo de su lengua por otra parte. Porque al utilizar su lengua como instrumento de reconstrucción de los contenidos académicos, estaría rompiendo el círculo vicioso de usar el zapoteco sólo en el medio familiar, con un nuevo uso del lenguaje descontextualizado.

5. Conclusiones

Para cerrar esta investigación se plantean las siguientes conclusiones:

Si bien es cierto que lenguaje y pensamiento tienen raíces distintas, los sujetos conforman habilidades psicolingüísticas como unidades estratégicas de esquemas de pensamiento y esquemas lingüísticos, estas habilidades permiten que el niño logre realizar diferentes actos del habla enfrentando diferentes tipos de discurso, en donde influyen la lógica proposicional y el significado de las palabras.

La adquisición del lenguaje es un proceso que se extiende más allá de los 6 años de edad, pues el niño logra construir diferentes niveles de funcionamiento de la palabra como generadora de pensamiento y como vehículo de apropiación de la realidad. No puede entenderse la adquisición del lenguaje como algo escindido del "nicho" sociocultural en que se está desarrollando una persona, sino como resultado del contexto en que vive y se ha construido como ser social; enfrentado a una realidad que ha debido vencer y hacer suya. De tal manera que la adquisición de las diferentes estrategias discursivas como son elaborar una macroestructura, depende de la experiencia lingüística del sujeto con este objeto de conocimiento. Toda vez que, en la medida que tiene contacto con este tipo de discursos internaliza paulatinamente la lógica implícita de su estructura ya bien sea de una forma consciente o inconsciente, dependiendo de la función comunicativa a realizar.

Como parte del proceso de adquisición del lenguaje tenemos que en un primer momento se da la conjunción del pensamiento preverbal con el lenguaje prelógico, que permite el desarrollo de un pensamiento verbal; un segundo momento lo constituye la alfabetización y el contacto directo con sistemas de información organizados y jerarquizados desde una lógica generalmente racionalista, donde se construye un nuevo significado a partir

del sentido que introduce una nueva relación entre las palabras. Entonces el desarrollo del pensamiento y del lenguaje adquieren una nueva forma, determinada por esta lógica.

En los primeros años el lenguaje tiene una función primordialmente de recepción y de aprehensión en el mundo, pero en los años siguientes sobre todo a partir de la escolarización se ve incrementa la función creadora del mundo, mediante el uso de la lengua lo cual implicaría el manejo de los signos en su nivel más descontextualizado, desde una perspectiva creadora de ideas contando con el único instrumento de la lengua.

La influencia de la cultura se extiende no sólo en el ámbito del lenguaje sino al ámbito cognitivo, así que la utilización de operaciones cognitivas de deducción y síntesis bajo la forma de organización de una macroestructura argumentativa atraviesan por la internalización de esta lógica mediante la comprensión y producción de textos académicos; estos últimos aún cuando son materiales inherentes a la cultura escolar, no son objeto de enseñanza claramente determinada en su lógica interna.

La conceptualización de esta lógica interna dentro del ámbito escolar se logra mediante la resignificación social de las tareas entre el maestro y los alumnos, pues es en este momento de negociación social sobre el sentido del actuar del niño, lo que permite estructurar formas de organización del pensamiento; acción que se lleva a cabo a través del lenguaje, en una situación de conflicto sociocognitivo.

Dentro del proceso de resignificación resulta imprescindible para el maestro comprender el marco referencial sociocultural del cual parte el alumno y ofrecer un amplio grado de flexibilidad, sobre todo fomentar el constante uso de la palabra, pues permite desplegar el pensamiento verbal interior que está condensado.

Durante la resignificación de las consignas en las actividades de los niños, es cuando se comprende el manejo de la lengua como un instrumento de conocimiento, al mismo tiempo de reconocer conscientemente las características distintivas de dos sistemas lingüísticos por la implicación de procesos metacognitivos y metalingüísticos.

Dentro de la educación bilingüe y regular es necesario la construcción de marcos asimiladores en la negociación de significados, que permitan integrar sentido a los saberes y nuevos contenidos, como sistemas de apoyo para el aprendizaje.

Con respecto al manejo de un habla formal, en un discurso oral de tipo educativo, informativo o académico el esclarecimiento de las relaciones temporales, espaciales, de causalidad o de correlación entre los hechos, debe quedar claramente explicitado. En esta

investigación se observó que los niños zapotecos y mestizos tienen el encadenamiento a nivel del lenguaje interior, porque presentaron una macroestructura narrativa semejante, se dio el uso de un lenguaje descontextualizado y no hubo variación en el manejo de relaciones semánticas. Sin embargo en el momento de su elicitación se observó que el número de momentos para organizar las ideas, fue mayor en el grupo zapoteco, dado que era necesario retomar el conocimiento gramatical léxico y sintáctico que poseían del castellano, debiendo hacer consciente este conocimiento y consolidando su manejo del español.

El discurso escolar académico guarda una estrecha relación con los actos del habla, porque tienen ciertas funciones comunicativas sociales, como el organizar las ideas en un orden C-B-S, porque tiene un propósito, que es comunicar acorde a una lógica academicista y racionalista, deben cubrir ciertas condiciones sociales como acto del habla global, sancionados socialmente y debiendo cubrir ciertos elementos para poder ser evaluados como textos tipo cuento, informe y descripción.

Cuando los niños intentan recuperar la información académica de sus textos, puesto que reconocen el manejo de una discursividad académica recurren a procesos de memorización, lo cual se constituye en un andamiaje para la creación de nuevas alternativas. Ya que este proceso de memorización significativa permite establecer mecanismos de tipo psicolingüísticos para la recreación de nuevos discursos.

El gusto por el manejo del lenguaje dados los esquemas fonológicos siguen presentándose en el sujeto a partir de la recreación de rimas y cantos por su musicalidad aún sin tener una cabal comprensión del significado y el sentido del texto.

El propósito de un cuento es gustar al oído, ser armónico y eminentemente lúdico, en cambio el texto del informe es comunicar algo científico con una información específica. Por lo tanto los niños gustan más de textos literarios que de retóricos o argumentativos, les gustan las rimas, los cuentos y narraciones que evocan imágenes agradables como resultado de su representación mental, aunque no tengan una causalidad u organización estricta.

Los cuentos en cambio pertenecen a varios marcos contextuales, son tanto escolares, como literarios y familiares; independientemente de ser un tipo de textos institucionalmente adoptados y contruídos socialmente.

Los niños del D.F. al parecer tienen diferentes referentes respecto a lo que es cuento y sus contenidos, por lo cual dentro de un cuento puede haber cualquier tipo de información

siempre y cuando cuente con los marcadores discursivos de la macroestructura narrativa y su superestructura: Introducción, complicación, resolución y moraleja.

Los niños si pueden extraer y comprender el aprendizaje de un cuento porque son formas discursivas más allegadas a su contexto cultural, en cambio en la elaboración de un informe se puede presentar un nivel de recordatorio de la información, sin tener necesariamente una organización lógica de implicación, porque es una forma de organización y de sistematización de la información convencionalmente instituída. Aunque el niño está en contacto con esas formas discursivas a través de la escuela, no necesariamente lo ha internalizado y no maneja conscientemente esta información como formas discursivas porque pertenecen al tercer sistema de señales o a lo que Vigotsky denominó las funciones psicológicas superiores avanzadas.

La posibilidad de manejo de momentos paralelos dentro del curriculum como momentos de reforzamiento en las dos lenguas ayudaría a la consolidación de un bilingüismo equilibrado, y, al desarrollo de la lengua materna para reconstruir los contenidos académicos en su lengua y en su lógica.

En la educación bilingüe es necesario generar el que aparezca la forma discursiva académica en el habla de las lenguas indígenas; es decir utilizar su lenguaje para decir y construir textos académicos. Al mismo tiempo se requiere rescatar en español los discursos literarios de tradición oral, como son: ceremonias y ritos sociales al español. Esto es utilizar como vehículo la lengua indígena para traducir la cultura occidental por una parte, así como utilizar el español como vehículo para traducir la cultura indígena.

Dado que el lenguaje oral es la transición con respecto a la internalización y el despliegue del lenguaje interior es importante tanto en la educación bilingüe como en la educación regular el que los alumnos primero realicen la oralización de los contenidos y después accedan a la lengua escrita.

Para el desarrollo de la lengua materna se propone rescatar el vocabulario utilizado en los diferentes contextos sociales como son el catecismo, el médico, las actividades sociales y oficiales para identificar formas de nombrar circulación, emociones, estados de ánimo y del cuerpo.

La educación bilingüe requiere de ubicar cual es la cultura literaria oral o escrita de los diferentes tipos de actos del habla que son valorados por la cultura indígena y cultivarlos no sólo en su propia lengua sino traducirlos al castellano.

Al interior de los propios niños zapotecos existen diferentes grados de dominio del castellano que probablemente estén relacionados con los estímulos del medio ambiente para desarrollar en mayor o menor grado sus habilidades psicolingüísticas aunque también pueden ser debido a características individuales.

A diferencia de lo que plantea Wolf (Op. cit) el tipo de habla no es una característica inherente a los sujetos, puede estar acentuada por esas diferencias individuales, pero están en correspondencia con el tipo de discursivo o estrategia discursiva requerida por tanto es necesario para el hablante tener una amplia formación en estos diferentes tipos de estrategias para aumentar las habilidades psicolingüísticas.

El fenómeno de la traducción al enfrentar los tres niveles de construcción de la palabra al atravesar en el establecimiento de relaciones de sentido y de significado que van más allá de la traducción de los términos concretos se hace más difícil porque requiere una vinculación semántica descontextualizada del uso de las palabras generando ideas abstractas que implican habilidades psicolingüísticas mucho más complejas.

Probablemente un resultado de la construcción del conocimiento escolar en castellano genera a mediano plazo el deterioro de la lengua materna, dado que los contenidos fueron llevados cognitivamente a través de un pensamiento verbal en español posteriormente es difícil para el sujeto referirse a estos mismos conocimientos escindidos por el español, por lo tanto la persona se percibe limitada en su lengua indígena para expresar estos conocimientos, porque no fueron internalizados utilizando como vehículo su lengua materna y entonces no encuentran formas de desplegarlo en su lengua dejando nuevamente la lengua indígena para las actividades cotidianas.

El habla castellana de los niños zapotecos recuerda el habla infantil del monolingüe en español donde el otro debe completar el sentido de lo comunicado más allá de la construcción gramatical por lo que es conveniente crear, de manera similar al habla materna, un sistema de adquisición de la lengua en el contexto escolar; mecanismo que probablemente los maestros bilingües llevan a cabo sin haber tomado consciencia de este proceso.

El uso de lenguaje figurado, implica el trabajar tanto las habilidades lingüísticas como cognitivas, por lo que el uso recreativo de los refranes populares, de las metonimias, de las canciones y expresiones populares, son un recurso a rescatar en la enseñanza escolar, tanto por su validez cultural como por el valor instruccional a través del análisis de los significados

que encierran estas expresiones. Toda vez que el sentido de cualquier expresión o discurso se construye en la propia dinámica del enunciado, como algo flotante en el texto que no se encuentra directamente en las palabras, sino en la conjunción de todos los elementos y que generalmente conforman las ideas principales del tema del texto. Son estas ideas las que el hablante "atrapa y vierte" durante la elaboración y comprensión de un discurso en sintonía cognitiva y lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias L., Leonora P. y Pérez F., Ma. Del Milagro (1996). Producción de relatos orales en niños de 3 a 5 años. México: Tesis de licenciatura.
- Ausubel, David P. y Sullivan, Edmund V. (1989). El desarrollo infantil. III Aspectos Lingüísticos, cognitivos y físicos. México: Paidós.
- Baquero, Ricardo (1996). "Lecturas y miradas: los usos de la teoría". En: Vigotski y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique. Pp. 173-219.
- Boada, Humbert (1986). El desarrollo de la comunicación en el niño. Barcelona: Antrophos.
- Bronckart, J. P. (1980). Teorías del lenguaje. Introducción crítica. Barcelona: Herúer.
- Bruner; Jerome S. (1986). "Jugar, juegos y lenguaje". En: El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós. Pp. 45-63.
- _____ (1995). "El curso del desarrollo cognitivo". En: Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata. 2ª. Ed. Pp. 45-71.
- Castro B., Laura G. (1999). La práctica docente no indígena en contextos de diversidad lingüística y cultural. México: Tesis de maestría.
- Cazden, Courtney B. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cisneros Paz, Erasmo (1990). El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas. Un estudio en antropología de la educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Collins, James (1985). "Some problems and purposes of narrative analysis in educational research". En: Journal of Education. Vol. 167, Number 1, USA, 1985. Pp. 57-70.
- Dale, Philip S. (1980). Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. México: Trillas.
- Delval, Juan (1994). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.
- Denny, J. Peter (1995). "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita". En: Olson, David R. y Torrance, Nancy (Comps.). Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa. Pp.95-126.
- Díaz-Couder, Ernesto. (1996). "Diversidad sociocultural y Educación en México". En: Escuela y Educación: El estado de la reflexión en México. México: CNCA. (en prensa).

- Dijk, Teun A. Van (1993a). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. México: Paidós.
- _____ (1993b). Estructuras y funciones del discurso; una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo XXI.
- _____ (1993c). Texto y contexto. Semántica y Pragmática del discurso. México: REI.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Flavell, John H. (1990). La psicología evolutiva de Jean Piaget. México: Paidós.
- Gárate Larrea, Milagros (1994). La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y socio cultural. Madrid: Siglo XXI.
- García M. Pilar y Moragón G; Carmen (1989). "La oración compuesta". En: Gramática. Madrid: Pirámide. Pp. 151 - 237
- Garton, Alice F. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje cognitivo. España: Paidós.
- Gee, James Paul (1989). "Units in the them(1)roduction of narrative discourse". En: Discourse Processes. 9, Boston, USA. Pp. 391-422.
- Gili Gaya, Samuel (1981). Estudios de lenguaje infantil. Barcelona: VOX, 2ª ed.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1989). "Lenguaje, escolarización y subjetividad: Más allá de la Pedagogía de la Reproducción y la Resistencia". En: Sociedad, cultura y educación. (Antologías de la ENEP Aragón). México: UNAM-ENEP A. Pp.
- Greene, Judith (1980). Psicolingüística. Chomsky y la psicología. México: Trillas.
- Gómez Palacio, Margarita (1995). La producción de textos en la escuela. México: Secretaría de Educación Pública.
- González Nieto, Luis (1994). "La determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura". en: Lomas, C. y Osoro, A. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós. Pp. 133 - 157.
- Hamel, Rainer, Enrique (1996) "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: Klesing - Rempel, Ursula. (Comp.). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural. México: Plaza y Valés. Pp. 149 - 198
- Havelock, Eric (1995). "La ecuación oral - escrito: una fórmula para la mentalidad moderna". En: Olson, David R. y Torrance, Nancy (Comps.). Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Geúisa. Pp. 25 - 46.

- Hernández S; Roberto, Fernández C; Carlos y Baptista L, Pilar (1991) "Análisis de los datos". En: Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hill Pp. 347 - 434.
- Jordi, Abadía (1989). Gestión de bases de datos con dBASE III Plus. Barcelona. Gustavo Gili.
- Juárez, Clotilde (1995). Los senderos que se bifurcan. Razonamiento lógico en niños y adolescentes. México: UPN.
- Labinowicz, Eú (1982). Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Labov, William (1972): "The logic of nonstandard English". En: Studies in the black English vernacular. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- León Gascón, José A. (1986). La memoria de los niños a través de los cuentos: Un análisis experimental. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- López Morales, Humberto (1984). La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de Español. Madrid: Playor.
- Luria, A. R. (1984). Conciencia y lenguaje. Madrid: Visor, 1979.
- Marchesi, A. (1983). "La influencia del contenido de la historia en el recuerdo de los niños". En: Infancia y aprendizaje, 3 (22) España.
- Marchesi, A. y Paniagua, G. (1983). "El recuerdo de cuentos e historias en los niños". En: Infancia y aprendizaje, 3 (22) España.
- Microsoft Corporation. (1988-1996). Atlas Mundial Encarta.
- Pellegrini, A. D. y Galda, Lee (1990). "The joint construction of stories by preschool children and an experimenter". En: Britton, B. K. y Pellegrini, A. D. Narrative thought and narrative language. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Pp. 113 - 129.
- Piaget, Jean (1961). "Imitación, juego y sueño, Imagen y representación". En: La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1974). "El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético". En: Seis estudios de Psicología. México: Seix Barral. Pp. 127-142. 7ª. Ed.
- Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel (1969). Psicología del niño. Madrid: Morata. (1984).
- Pineña, Virgilio (1995). Elementos de lingüística. México: Inédito.
- Rodríguez, Oralia y Berruecos, Ma. Paz (1993). La adquisición del español como Lengua materna. Bibliografía descriptiva. México: El Colegio de México.

- Rodríguez, Oralia y Murillo, Graciela (Comps.) (1985). Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del habla de niños mexicanos de 6 a 7 años. México: El Colegio de México.
- Sánchez, Margarita A. de (1992). Desarrollo de habilidades del pensamiento: Razonamiento verbal y solución de problemas: guía del instructor. México: Trillas.
- Sanders, Teó. et. al. (1993). "Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation". En: Cognitive linguistic. 4-2. Pp. 93-133.
- Scollon, Ron y Scollon, Suzanne W. (1995). Intercultural Communication. Oxford Uk - Cambridge: Blackwell.
- Seco, Manuel (1977). Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua. Madrid: Aguilar.
- Siguán, Miguel (Coord.) (1987). "El lenguaje interior". En: Actualidad de L. S. Vigotski. Barcelona: Anthropos. Pp. 136-159.
- _____ y Mackey, William F. (1986). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana.
- _____ y Dan I. (1974). Introducción a la Psicolingüística. México: Paidós.
-
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- _____ (1991a). "Pensamiento y lenguaje". En: Obras escogidas II; Problemas de psicología general. Madrid: Visor. Pp. 9-348.
- _____ (1995a). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931)". En: Obras escogidas III; Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor. Pp. 11-340.
- _____ (1995b). "Sobre el plurilingüismo en la edad infantil (1928)". En: Obras escogidas III; Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor. Pp. 341-348.
- Wayne W. Daniel (1979) Bioestadística: Base para el análisis de las Ciencias de la Salud. México: Limusa.
- Wertsch, James V. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- Wolf, Dennie (1985). "Ways of telling: Text repertoires in elementary school children". En: Journal of education. Vol. 167, Number 1 USA, 1985.

LISTA DE NIÑOS DEL GRUPO DE OAXACA

Escuela: Primaria Bilingüe "Emiliano Zapata"
 Fecha: 27 - 29 de enero de 1998

Entidad: Oaxaca, Oax. Güilá
 Maestro de grupo: Alejandro Luis Gómez

NP	NOMBRE	E	S	R	EP	EM	LP	LM	OP	OM	CUENTO	EXPERIENCIA ANTERIOR	ACTIVIDAD COTIDIANA	INFORME	TOT
01	Jacobo Melchor Luis	12	H	0	2	2	B2	B2	3	1	Juan y Pedro*, Conejo	Mi primo	Cómo se hace la milpa**	Danzas tradicionales de Oaxaca**	5
02	Lucio García Santiago	14	H	5°	2	2	B1	B1	3	1	Serpiente de siete cabeza	Que vino maestra secundaria	Cómo se hace la milpa**	Danzas tradicionales de Oaxaca**	3
03	Cresencio Santiago Santiago	12	H	0	2	1	B1	MZ	3	1	Cuento de Marcial*, Conejo*, El niño y el toro*	Marrano	Cómo se hace la milpa*, De la milpa	Nicolás Mangana	6
04	Mónica Cruz Cruz	12	M	2°	2	2	B1	B1	3	1	El diablo*	Lo que ha pasado mi papá	El mercado	La rata	4
05	María Virginia Santiago Hernández	12	M	6°	1	2	B2	B2	3	1	El rey	Lo que pasó mi mamá	Cómo se hace año nuevo, Todos santos	La pájara pinta	4
06	Asele Santiago López	12	M	4°	3	2	B2	B2	4	1	Tres campesino*	Como perdí mi pulsera	Cómo se hace la tortilla*, Cómo se siembra las flore	Hidalgo, Danzas tradicionales de Oaxaca	7
07	Clara García Santiago	14	M	4°	2	2	B2	B2	3	1	La abuela y el nieto*	Como me moqué	Cómo se hace el atole	La culebra, Danzas tradicionales de Oax.	5
08	María García Gómez	13	M	5°	1	1	B1	B1	3	1	Conejito	Lo que pasó mi papá	Cómo se hace el chocolate	La pájara pinta	4
09	Celestina García Santiago	12	M	5°	3	2	B2	B2	3	1	Un cerro	Lo que pasó mi mamá		La rata	3
10	Marcial Cruz López	11	H	5°	1	1	B1	MZ	3	1	Juan***	---	---	El pastor mentiroso	1
11	Noé Luis Hernández	12	H	5°	3	2	B2	B2	3	1	El diablo	Ocoyucan Veracruz	Lo que hace mi papá	---	3
12	Aarón García Hdz.	11	H	3°	1	1	B2	B2	3	1	La colibrí	---	---	---	1
13	Eligio Santiago M.	12	H	3°	1	2	B2	B2	3	1	El colibrí	---	---	---	1
14	Silvia	11	M	0	1	1	B1	B1	3	1	Cuarto viernes	---	---	Hidalgo	2
Tot	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	10	11	11	49

* Versión en zapoteco y español

** Relato en colectivo

*** Relato sólo en zapoteco

ANEXO 2

LISTA DE NIÑOS DEL GRUPO DEL D. F.

Entidad: Tláhuaq, D. F.
 Escuela: Primaria Federal "Xochicalco"
 Maestro de grupo: Fernando Escalona A.
 Fecha: 7 y 11 de noviembre de 1997

NP	NOMBRE	E	S	R	EP	EM	LP	LM	OP	OM	CUENTO	EXPERIENCIA ANTERIOR	ACTIVIDAD COTIDIANA	INFORME	TOT
01	Antonio Cuevas S.	12	H	0	2	1	ME	ME	4	1	Medusa	Lo que pasó un día	Cárceles, Los animales	Galileo	5
02	Rocío Frago Padilla	13	M	4°	2	2	ME	ME	3	2	Hada maldosa	Violación	Pandilleros, Cómo se hace el oro	La revolución de vapor	5
03	Anabel Montes Juárez	11	M	0	3	3	ME	ME	3	3a	naragana	Lo que le pasó a mi hermana y al canario	El derrumbe de la escuela, Lo que pasa en mi casa	El voto	5
04	Cintha Gabriela Pacheco Flores	11	M	0	4	3	ME	ME	3	2	Los tres cochinitos	Mi uña	Lo que pasa en mi casa	El voto	4
05	Ena Conde Monjarrez	11	M	0	2	2	ME	ME	3	1	La cenicienta	El niño descalabrado	El derrumbe de la escuela, La frecuencia de las mañanas	El territorio	5
06	Alfonso Pérez Galicia	13	H	5°	1	5	ME	ME	4	4	La tortuga y la liebre, La pelea de Barni	La patineta aplastada	Pan Bimbo	Los tiburcios	5
07	Mario Pérez Arrollo	12	H	0	2	2	ME	ME	3	1	La jungla encantada	Las tonterías de mi primo	La tortilla mexicana	El desarrollo	4
08	Isidro Tonatiuh Reyes Pedro	12	H	0	4	4	ME	ME	2	1	Francia 98	Por la culpa de un perro me fracturé un brazo	La escuela Xochicalco	La contaminación	4
09	Emanuel Luna González	12	H	0	3	4	ME	ME	3	3	Borrachera	Maltrato a los niños	Carpintería	Porfirio Días	4
10	Edmé Yanet Paz Martínez	12	M	0	5	4	ME	ME	2	2	---	Mi orgullo de escribir	La marihuana	El libro, Los seres humanos	4
11	Alejandro García Tzompastle	13	H	1°	2	1	B2	B2	3	1	Sobre el agua	Lo que sucedió	Machetero	---	3
12	David Rocha Ylescas	12	H	2°	5	3	ME	ME	3	1	---	La bicicleta	El trabajo de mi tío	La basura	3
13	José Alfredo Ortega Martínez	13	H	0	2	2	ME	ME	3	3	---	Lo que le pasó a mi hermana	Tráfico, Cómo se hacen las tortillas	Un problema inevitable	4
14	Ma. De Lourdes Vargas Robles	13	M	5°	4	4	ME	ME	3	1	Blanca Nieves y los siete enanos	---	---	---	1
15	Laura Rosalía Muñoz Castro	10	M	0	5	5	ME	ME	2	2	Don Lentitudes	La fiesta de mi primo	Lo que hace mi familia	La evolución	4
Tot	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	14	19	14	60

EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN Y APLICACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Sujeto: Jacobo Melchor Luis Grupo: Oaxaca Relato: Cuento

Transcripción por líneas de proposiciones

*T00: Mi cuent se llama c nej |
 *L01: un señ r tiene cuatr hij |
 *L02: y : [1x] [/0?] un c nej se c me laalfalfa de ell s |
 *L03: un hij le dij a su papá | cómpreme un tir [?] |
 *L04: le dij suapá | buen v y c mprar | y se c mpró el tir [?] |
 *L05: y se fué al camp | y cuand vió un pajarit |
 *L06: y ese pajarit se fué | y terand c ntra él |
 *L07: y el c nej se c mió el alfalfa de ell s |
 *L08: y cuand llegó el casa | y le dij a su papá es |
 *L09: l que pasó el camp | y se pegó a su papá |
 *L10: p rque n cuidó ese alfalfa | y tr herman . se dij |

División del discurso en enunciados

*T00: Mi cuent se llama c nej |
 *E01: un señ r tiene cuatr hij |
 *E02: y : [1x] [/0?] un c nej se c me laalfalfa de ell s |
 *E03: un hij le dij a su papá
 *E04: cómpreme un tir [?] |
 *E05: le dij suapá
 *E06: buen v y c mprar
 *E07: y se c mpró el tir [?] |
 *E08: y se fué al camp
 *E09: y cuand vió un pajarit |
 *E10: y ese pajarit se fué
 *E11: y terand c ntra él |
 *E12: y el c nej se c mió el alfalfa de ell s |
 *E13: y cuand llegó el casa
 *E14: y le dij a su papá es |
 *E15: l que pasó el camp
 *E16: y se pegó a su papá |
 *E17: p rque n cuidó ese alfalfa
 *E18: y tr herman . se dij |

Renglón %O normalización de vocablos, Renglón %M clasificación de palabras por categorías morfológicas, Renglón %P 1ª. Columna enunciados por episodios de macroestructura, 2ª. Columna relaciones semánticas y 3ª. columna tipos oracionales

*T00: Mi+cuent +se+llama c nej |
 %OT0: Mi+cuent +se+llama c nej
 %MT0: adj+st0+pnp+vb0 st0
 %PT0: 00T 00I 00E.
 *E01: un señ r tiene cuatr hij |
 %O01: un señ r tiene cuatr hij
 %M01: art stp vb0 num stp
 %P01: 01P 01I 01EB
 *E02: y : un c nej se c me la/alfalfa de ell s |
 %O02: y : un c nej se c me la alfalfa de ell s
 %M02: cjs dpu art st0 pnp vb0 art st0 pre pnp
 %P02: 01E 01EB
 *E03: un hij le dij a su papá
 %O03: un hij le dij a su papá
 %M03: art stp pnp vb0 pre adj stp
 %P03: 01N 01P 01NEB
 *E04: cómpreme un tir [?] |
 %O04: cómpreme un tir

%M04: vb0pnc art st0
 %P04: 01N 01M 01NE
 *E05: le dij su/apá
 %O05: le dij su papá
 %M05: pnp vb0 adj stp
 %P05: 01N
 *E06: buen v y c mprar
 %O06: buen v y c mprar
 %M06: int vb0 vbi
 %P06: 01N
 *E07: y se c mpró el tir [?] |
 %O07: y se c mpró el tir
 %M07: cjs pnp vb0 art st0
 %P07: 02P 02A 02EB
 *E08: y se fué al camp
 %O08: y se fué al camp
 %M08: cjs pnp vb0 preart st0
 %P08: 02P 02P 02EB
 *E09: y cuand vió un pajarit |
 %O09: y cuand vió un pajarit
 %M09: cjs adv vb0 art st0
 %P09: 02E 02A 02EB
 *E10: y ese pajarit se fué y tirand c ntra él |
 %O10: y ese pajarit se fué y tirand c ntra él
 %M10: cjs adj st0 pnp vb0 cjs vbg pre pnp
 %P10: 02E 02EB
 *E11: y el c nej se c mió el alfalfa de ell s |
 %O11: y el c nej se c mió el alfalfa de ell s
 %M11: cjs art st0 pnp vb0 art st0 pre pnp
 %P11: 02N 02C 02EB
 *E12: y cuand llegó el casa
 %O12: y cuand llegó el casa
 %M12: cjs adv vb0 art st0
 %P12: 02D 02P 02EB
 *E13: y le dij a su papá es |
 %O13: y le dij a su papá es
 %M13: cjs pnp vb0 pre adj stp pn0
 %P13: 02D 02A 02EB(NEB)
 *E14: l que pasó el camp
 %O14: l que pasó el camp
 %M14: art pnr vb0 art st0
 %P14: 02D 02NE
 *E15: y se pegó a su papá |
 %O15: y se pegó a su papá
 %M15: cjs pnp vb0 pre adj stp
 %P15: 02D 02A 02EB(NEB)
 *E16: p rque n cuidó ese alfalfa
 %O16: p rque n cuidó ese alfalfa
 %M16: cjcq adv vb0 adj st0
 %P16: 02D 02NEr herman . se dij |

%O17: y tr herman . se dij
 %M17: cjs adj stp pus pnp vb0
 %P17: 03P 03P 03EB(NEB)

Oración sub rdinante

Oración sub rdinada

1° evento de 1ª complicación

c njunción, adverbio, verb, artículo, sustantivo

1ª Complicación

Relación semántica de causalidad