



Universidad
del Atlántico

CÓDIGO: FOR-DO-109

VERSIÓN: 0

FECHA: 03/06/2020

**AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL
TEXTO COMPLETO**

Puerto Colombia, 26 de noviembre de 2021

Señores

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

Universidad del Atlántico

Asunto: Autorización Trabajo de Grado

Cordial saludo,

LEIDY VANESSA GONZÁLEZ GIRÓN identificado(a) con **C.C. No. 1.143.158.502** de **BARRANQUILLA**, autor(a) del trabajo de grado titulado **RELACIONES ANAFÓRICAS EN EL DISCURSO NARRATIVO DE NIÑOS BARRANQUILLEROS** presentado y aprobado en el año **2021** como requisito para optar al título Profesional de **LICENCIADA EN ESPAÑOL Y LITERATURA** autorizo al Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico para que, con fines académicos, la producción académica, literaria, intelectual de la Universidad del Atlántico sea divulgada a nivel nacional e internacional a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios del Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web institucional, en el Repositorio Digital y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad del Atlántico.
- Permitir consulta, reproducción y citación a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente,

Firma *Leidy González*

LEIDY VANESSA GONZÁLEZ GIRÓN

C.C. No. 1.143.158.502 de BARRANQUILLA



DECLARACIÓN DE AUSENCIA DE PLAGIO EN TRABAJO ACADÉMICO PARA GRADO

Este documento debe ser diligenciado de manera clara y completa, sin tachaduras o enmendaduras y las firmas consignadas deben corresponder al (los) autor (es) identificado en el mismo.

Puerto Colombia, **26 DE NOVIEMBRE 2021**

Una vez obtenido el visto bueno del director del trabajo y los evaluadores, presento al **Departamento de Bibliotecas** el resultado académico de mi formación profesional o posgradual. Asimismo, declaro y entiendo lo siguiente:

- El trabajo académico es original y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, en consecuencia, la obra es de mi exclusiva autoría y detento la titularidad sobre la misma.
- Asumo total responsabilidad por el contenido del trabajo académico.
- Eximo a la Universidad del Atlántico, quien actúa como un tercero de buena fe, contra cualquier daño o perjuicio originado en la reclamación de los derechos de este documento, por parte de terceros.
- Las fuentes citadas han sido debidamente referenciadas en el mismo.
- El (los) autor (es) declara (n) que conoce (n) lo consignado en el trabajo académico debido a que contribuyeron en su elaboración y aprobaron esta versión adjunta.

Título del trabajo académico:	RELACIONES ANAFÓRICAS EN EL DISCURSO NARRATIVO DE NIÑOS BARRANQUILLEROS
Programa académico:	LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA

Firma de Autor 1:							
Nombres y Apellidos:	LEIDY VANESSA GONZÁLEZ GIRÓN						
Documento de Identificación:	CC	X	CE		PA	Número:	1.143.158.502
Nacionalidad:	COLOMBIANA			Lugar de residencia:		BARRANQUILLA	
Dirección de residencia:	CALLE 45G 5B 02						
Teléfono:					Celular:	3003867494	



FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO	RELACIONES ANAFÓRICAS EN EL DISCURSO NARRATIVO DE NIÑOS BARRANQUILLEROS
AUTOR(A) (ES)	LEIDY VANESSA GONZALEZ GIRÓN
DIRECTOR (A)	YAMILETH MARÍA BETANCOURT CÓRDOBA
CO-DIRECTOR (A)	NO APLICA
JURADOS	YASMÍN DIVINA TORRES FONTALVO MELISA CARO CERVANTES
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROGRAMA	LICENCIADA EN ESPAÑOL Y LITERATURA LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
PREGRADO / POSTGRADO	PREGRADO
FACULTAD	EDUCACIÓN
SEDE INSTITUCIONAL	SEDE NORTE.
AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	2021
NÚMERO DE PÁGINAS	192.
TIPO DE ILUSTRACIONES	Ilustraciones, tablas, gráficos y anexos.
MATERIAL ANEXO (VÍDEO, AUDIO, MULTIMEDIA O PRODUCCIÓN ELECTRÓNICA)	NO APLICA
PREMIO O RECONOCIMIENTO	MERITORIA.



**RELACIONES ANAFÓRICAS EN EL DISCURSO NARRATIVO DE NIÑOS
BARRANQUILLEROS**

LEIDY VANESSA GONZÁLEZ GIRÓN

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
ESPAÑOL Y LITERATURA**

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

PUERTO COLOMBIA

2021



**RELACIONES ANAFÓRICAS EN EL DISCURSO NARRATIVO DE NIÑOS
BARRANQUILLEROS**

LEIDY VANESSA GONZÁLEZ GIRÓN

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
ESPAÑOL LITERATURA**

YAMILETH MARÍA BETANCOURT CÓRDOBA

DOCTORA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

PUERTO COLOMBIA

2021

NOTA DE ACEPTACIÓN

4.7

MERITORIO

DIRECTOR(A)

YAMILETH MARÍA BETANCOURT CÓRDOBA

JURADO(A)S

YASMÍN DIVINA TORRES FONTALVO

MELISA CARO CERVANTES

DEDICATORIA

Dedico este logro, principalmente, a Dios por brindarme sabiduría y respaldo encada momento del trabajo. También a mi familia, a mi madre **Sara Patricia Girón Martínez**, a mi padre **Iván Alfredo González de la Hoz**, a mis grandiosos hermanos **Karen Milena Orozco Girón** e **Iván Rene González Girón**, asimismo, a mi amada tía, que más que un familiar es como una segunda madre para mí, **Miosotis del Carmen González de la Hoz**. Gracias por sus enseñanzas, los tiempos en que me animaron y también apoyaron este proceso de estudio, análisis y escritura.

A mi queridísima amiga y colega Ligia Ávila Hernández, por su incesante aliento y ayuda.

A mis amigos de la iglesia **Comunidad Cristiana Jesús es Rey (CCJR)**, especialmente, a Anyela Ester Muñoz y pastores, Leidy Luz Herazo Baldovino y Ronald Alberto Ávila Arrieta.

Para ustedes, esta victoria.

Con cariño y amor fraterno, **Leidy**.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi padre amado que está en los cielos por su inmenso amor, misericordia y bondad que ha derramado sobre mi vida, dándome la dicha de culminar este trabajo para optar por mi título de pregrado. A él sea toda la gloria ya que sin su presencia hubiese sido complicado su finalización.

A mi familia y amigos, sin ustedes este triunfo sería vacío. Gracias por cada esfuerzo para hacer cumplir este sueño en realidad.

A nuestra querida alma mater, por abrirme las puertas y poder formarme como la docente que ahora soy.

A mi maravillosa asesora y líder, la doctora **Yamileth Betancourt**, quien guio mi camino en este trabajo y exigió lo requerido para obtener un documento con rigor científico que aporte datos significativos a la psicolingüística y, por supuesto, a nuestro semillero **SEADLEN** a quienes también le debo mucho.

Agradezco a cada docente de la facultad de Educación, principalmente, a los de nuestro programa ya que influyeron, positivamente, en mi formación y construyeron hermosos recuerdos en mi memoria.

Muchas gracias a todos.

Con cariño, la autora.

RELACIONES ANAFÓRICAS EN EL DISCURSO NARRATIVO DE NIÑOS BARRANQUILLEROS

RESUMEN

Este estudio examina el desarrollo de la competencia narrativa a través del análisis de las anáforas, las cuales funcionan para mantener la referencia en el discurso. Los datos corresponden al *Corpus de Habla Infantil Barranquillera* (Betancourt, 2011), específicamente, se tomaron las narrativas de experiencia personal y elicidadas de niños de cinco, nueve y once años. Las narrativas elicidadas surgieron del libro *Frog where are you?* del autor Mercer Mayer (1969). En total se estudian 60 narrativas de experiencia personal y 38 elicidadas. Se comparan los datos de los dos tipos de narrativas para describir los recursos que se usan para retomar la referencia, el funcionamiento y las posibles diferencias a partir del tipo de narración y la edad de los sujetos. En los resultados se puede concluir que los niños, a medida que avanzan en edad, maduran sus composiciones narrativas, específicamente, en la construcción de una estructura cohesiva estable y canónica. Los niños de cinco años recurren solo a pocos elementos lingüísticos cohesivos y repiten la misma estructura gramatical en las cláusulas para mantener el referente, lo que muestra el poco dominio que poseen sobre estos elementos anafóricos. En cambio, los niños mayores conservan un dinamismo en el uso de los recursos que retoman el referente, ya que cambian la construcción anafórica designada al sujeto de la historia utilizando distintos recursos para mantenerlo. Resultados similares lo han reportado teóricos del desarrollo del lenguaje quienes declaran que, a mayor edad, mejor manejo de recursos lingüísticos (Shapiro y Hudson, 1991; Berman y Slobin, 1994; Alarcón, 2000; Barriga, 2002). De igual manera, en este estudio se observaron diferencias con respecto al uso de las referencias en los dos tipos de narraciones puesto que las estrategias discursivas utilizadas en cada una de ellas responden a la naturaleza de la tarea. En una es narrar una experiencia personal y en la otra, narra a partir de un instrumento de elicitación. En las narrativas de experiencia personal hubo una tendencia al uso de los pronombres; tales como, personales y átonos referidas a la primera persona del singular (retomando al narrador) y la tercera persona del singular (evocando a otros personajes añadidos a la historia). Para el caso de las narrativas elicidadas, hubo una alta

frecuencia en el uso de frases léxicas, anáfora cero y pronombres átonos dirigidos a la tercera persona.

PALABRAS CLAVE: Competencia narrativa, experiencia personal, recursos cohesivos, anáforas, narraciones elicidadas por imágenes.

ABSTRACT

This study examines the development of narrative competence through the analysis of anaphoras, which function to maintain reference in discourse. The data correspond to the *Corpus of Children's Speech Barranquillera* (Betancourt, 2011), specifically the narratives of personal experience and elicited children of five, nine and eleven years old were taken. Elicited narratives emerged from the book *Frog where are you?* by author Mercer Mayer (1969). In total, 60 narratives of personal experience and 38 elicited are studied. The data of the two types of narratives are compared to describe the resources used to resume the reference, the functioning and the possible differences from the type of narrative and the age of the subjects. In the results it can be concluded that children, as they advance in age, mature their narrative compositions, specifically, in the construction of a stable and canonical cohesive structure. Five-year-olds resort to only a few cohesive linguistic elements and repeat the same grammatical structure in the clauses to maintain the referent, which shows how little mastery they have over these anaphoric elements. On the other hand, older children retain a dynamism in the use of resources that retake the referent since they change the anaphoric construction designated to the subject of the story using different resources to maintain it. Similar results have been reported by language development theorists who declare that the older the age, the better the management of linguistic resources (Shapiro and Hudson, 1991; Berman and Slobin, 1994; Alarcón, 2000; Barriga, 2002). Similarly, in this study differences were observed with respect to the use of references in the two types of narratives since the discursive strategies used in each of them respond to the nature of the task. In one it is to narrate a personal experience and in the other, it narrates from an instrument of elicitation. In personal experience narratives there was a tendency to use pronouns; such as, personal and atonos referring to the first person of the singular (taking up the narrator) and the third person of the singular (evoking other characters added to the story). In the case of elicym

narratives, there was a high frequency in the use of lexical phrases, zero anaphora and atone pronouns aimed at the third person.

KEY WORDS: narrative competence's development, cohesive resources, anaphoras, narrative, stories of personal experience, stories of image-elicited.

CONTENIDO

Introducción.....	10
Capítulo 1	14
Planteamiento del problema	14
1.1 Descripción del problema.....	14
1.3 Justificación	19
1.4 Objetivos.....	21
1.4.1 Objetivo general	21
1.4.2 Objetivos específicos.....	21
Capítulo 2	22
Marco referencial.....	22
2.1 Antecedentes teóricos	22
2.2 Marco teórico conceptual	34
2.2.1 Estructura del apartado	34
2.2.2 La influencia del contexto social en las narrativas	36
2.2.3 Narrativas infantiles.....	41
2.2.4 Recursos cohesivos	60
2.2.5 Proyecto <i>Leer para aprender</i>	74
Capítulo 3	79
Marco metodológico.....	79
3.1 Tipo y enfoque investigativo	79
3.2 Paradigma del estudio.....	80
3.3 Muestra	81
3.4 <i>Corpus</i> y su contexto	83
3.5 Proceso de recolección de datos	83
3.6 Categorías de análisis	85
Capítulo 4	86
Análisis de los datos y resultados	86
4.1 Referencias personales y demostrativas	86
4.1.1 Referencias personales y demostrativas en niños y niñas de 5 años en narrativas de experiencia personal (NP).....	87

4.1.2 Referencias personales y demostrativas en niños de 5 años en narrativas elicitadas (NE)	91
4.1.3 Referencias personales y demostrativas en niños y niñas de 9 años en narrativas de experiencia personal (NP).....	97
4.1.4 Referencias personales y demostrativas niños y niñas de 9 años en narrativas elicitadas por un libro de imágenes (NE)	101
4.1.5 Referencias personales y demostrativas niños y niñas de 11 años en narrativas de experiencia personal (NP)	107
4.1.6 Referencias personales y demostrativas niños y niñas de 11 años en narrativas elicitadas por un libro de imágenes (NE)	112
4.1.7 Referencias personales y demostrativas generales en narrativas de experiencia personal (NP).....	116
4.1.8 Referencias personales y demostrativas generales en narrativas elicitadas por un libro de imágenes (NE).....	124
Conclusiones.....	130
Capítulo 5	133
Propuesta pedagógica: hilos referenciales	133
5.1 Introducción.....	133
5.2 Problema que se desea abordar.....	135
5.3 Justificación	137
5.4 Objetivos.....	138
5.5 Metodología.....	139
5.6 Secuencia didáctica.....	141
<i>Primer ciclo</i>	142
<i>Segundo ciclo</i>	144
<i>Tercer ciclo</i>	145
5.7 Presentación de planeación de actividades (guía docente).....	146
Ciclo I.....	146
Fase 1: reconstrucción y preparación de la lectura.....	146
Fase 2: construcción conjunta.....	152
Fase 3: construcción individual	157
Ciclo II.....	160
Fase 1: lectura detallada	160

Fase 2: reescritura conjunta	166
Fase 3: reescritura individual.....	170
Ciclo III estrategias intensivas.....	172
Fase 1: construcción de oraciones	172
Fase 2: ortografía.....	173
Fase 3: redacción de oraciones	175
5.7 Recomendaciones	177
Referencias bibliográficas	179
Anexos.....	187

LISTA DE ILUSTRACIONES

<u>Ilustración 1 Escala de Topicalidad (Givón, 1983, pp. 17-18; Cumming y Ono, 2000, p. 193; Alarcón, Guzmán y Jackson, 2011, p.7; Pérez y Vergara, 2019, p. 69).....</u>	72
<u>Ilustración 2 Tres niveles de estrategia Leer para aprender (Rose y Martin, 2018).....</u>	77
<u>Ilustración 3 Tres niveles de estrategia Leer para aprender (Rose y Martin, 2018).....</u>	142

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

<u>Tabla 1 Patrones estructurales (Peterson y McCabe, 1983; Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015)</u>	51
<u>Tabla 2 Tipos de cohesión y sus recursos (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Pérez y Vergara, 2019)</u>	63
<u>Tabla 3 Referencias anafóricas (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; García, 2001; Ortega, 2007; Aguilar 2013; Alarcón, Guzmán y Jackson- Maldonado, 2011; Pérez y Vergara, 2019)</u>	69
<u>Tabla 4 Información de la muestras narrativas de experiencia personal y elicidadas por un libro de imágenes</u>	82
<u>Tabla 5 Categorías de análisis de recursos anafóricos (Halliday y Hassan, 1976; Orsolini y Di Giacinto, 1996; Calsamiglia y Tursón,1999; Ortega, 2007; Pérez y Vergara, 2019)</u>	85

FIGURA

<u>Figura 1 porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de clausulas en niños de cinco años N.P (narrativas de experiencia personal)</u>	87
<u>Figura 2 porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de clausulas en niños de cinco años N.E (narrativas elicidadas por un libro con imágenes)</u>	91
<u>Figura 3 porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de clausulas en niños de nueve años N.P (narrativas de experiencia personal)</u>	97
<u>Figura 4 porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de clausulas en niños de nueve años N.E (narrativas elicidadas por un libro con imágenes)</u>	101
<u>Figura 5 porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de clausulas en niños de once años N.P (narrativas de experiencia personal)</u>	107
<u>Figura 6 porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de clausulas en niños de once años N.E (narrativas elicidadas por un libro con imágenes)</u>	112
<u>Figura 7 porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de clausulas en N.P (narrativas de experiencia personal)</u>	116
<u>Figura 8 porcentajes de funciones referenciales anaforicas por número de clausulas en N.P (narrativas de experiencia personal)</u>	121
<u>Figura 9 porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de clausulas en N.E (narrativas elicidadas por un libro con imágenes)</u>	125
<u>Figura 10 porcentajes de funciones referenciales anafoicas por número de clausulas en N.E (narrativas elicidadas por un libro con imágenes)</u>	127

LISTA DE ANEXOS

<u>Anexo 1 Datos de narrativas infantiles de experiencia personal de cinco años (femenino)</u>	187
<u>Anexo 2 Datos de narrativas infantiles elicitadas de cinco años (femenino)</u>	189
<u>Anexo 3 Certificado de participación en el XVI encuentro departamental de semilleros de investigación</u>	191
<u>Anexo 4 Certificado de participación en el XVII encuentro de semilleros de investigación</u>	192

DESARROLLO DEL TRABAJO DE GRADO

Introducción

El interrogante sobre cómo adquieren los niños la lengua materna se ha planteado durante décadas en diferentes partes del mundo, el cómo evoluciona es otra inquietud planteada desde un área de conocimiento como la psicolingüística. En esta disciplina surgen investigaciones interesadas en observar no solo cómo el niño, desde el vientre de su madre, tiene estímulos y reacciones ante su lengua materna, sino también cómo es ese proceso complejo de llegar a producir las primeras palabras para luego comprender lo que significa cada una y así, luego de varios años de haber conocido, relacionado y entendido las diversas funciones de la gramática de su lengua, son capaces de dar apertura al uso de nuevos recursos lingüísticos y palabras mucho más complejas que reemplazan la función de otras más simples, esto con el fin de mejorar su desenvolvimiento en los actos comunicativos (Karmiloff- Smith, 2005). Al ser conscientes de la importancia que tienen estas etapas para la evolución lingüística de un individuo, han surgido, alrededor del campo de la psicolingüística, investigaciones que estudian diversos fenómenos de la lengua infantil. Por consiguiente, al estar enmarcado el presente trabajo en esta área de estudio, su foco principal es identificar y analizar las funciones de los recursos anafóricos en las narraciones orales espontáneas y elicitadas a partir de un texto de imágenes de niños barranquilleros de edades de cinco, nueve y once años.

De igual manera, para los estudios en el área de la psicolingüística se necesitan mucho más trabajo que puedan aportar nuevos resultados con diferentes contextos, tanto geográficos como diversos géneros textuales, y con metodologías innovadoras que revelen más información. Por esta razón, que nace la presente investigación para aportar nuevas teorías y realidades lingüísticas que

ocurren en los hablantes infantiles de Colombia, ya que, a pesar de existir varios trabajos sobre elementos cohesivos en habla hispana, la mayoría de ellos son de la variante lingüística mexicana (Barriga, 2002; Hess, 2003; Ortega, 2007; Alarcón, Guzmán y Maldonado-Jackoson, 2011; Aguilar 2003, 2014; Barriga, 2014; Maldonado y Maldonado-Jackoson, 2016).

Es importante tener en cuenta que la inquietud por las anáforas nace debido a que constituyen uno de los recursos lingüísticos fundamentales para cohesionar un texto oral y escrito, ya que conectan los sujetos con los eventos que se describen dentro de él (Halliday & Hassan, 1976). Las anáforas son importantes para los relatos que requieren muchas conexiones y enlaces de eventos dentro del desarrollo de la historia, como es el caso de las narraciones. Además, se convierte en un tema interesante de analizar ya que los infantes de edades precoces empiezan a manejar estos recursos cohesivos con bastante facilidad, lo cual muestra un arduo proceso metalingüístico para su utilización y una fácil adquisición debido a la importancia de estos recursos anafóricos para hilar los eventos narrativos, lo que demuestra las nociones pragmáticas innatas del hablante y a su vez su predisposición a adquirir nuevos elementos lingüísticos para usarlos en sus propias interacciones comunicativas.

Por otro lado, se debe mencionar que el actual trabajo ha recurrido a transcripciones de narrativas tomadas del *Corpus de habla infantil barranquillera* de Betancourt (2011), el cual está conformado por varias transcripciones digitadas en el formato del sistema CHAT- CLAN de CHILDES (MacWhinney, 1995). Este *corpus* está formado por narrativas de experiencia personal, narrativas elicidadas y conversaciones espontáneas video grabadas de niños jugando videojuegos.

Cabe destacar, que los datos escogidos del *Corpus de habla infantil barranquillera*, es decir narraciones espontáneas y elicidadas, se sustentan a partir de los comentarios de varios teóricos

como Barriga (2002), Hess (2003), Karmiloff, & Karmiloff- Smith (2005), Guzmán (2010), Hess (2003), Barriga (2014), quienes en reiteradas ocasiones mencionan que la narración es una tipología textual predilecta para estudiar los encadenamientos de eventos y la relación referencial de los diversos personajes a lo largo de las historias debido a su carácter descriptivo. Asimismo, se debe tener en cuenta lo parafraseado por Aguilar (2014) sobre Brunner (1988) quien dice que las narrativas “son un mecanismo cognitivo que nos ayuda a construir nuestra realidad, considerando el lenguaje, además de operar como un sistema simbólico, como un elemento importante de toda sociedad” (p.284). Más que una tipología textual, las narraciones forman parte fundamental para desarrollar las áreas social y comunicativa de un individuo. Cada hablante tiene algo que contar, por tanto, siempre habrá una narración que escuchar. Las edades de los niños seleccionados para el *corpus* (cinco, nueve y once años) también se basaron en estudios de teóricos que han observado en ellos rasgos de desarrollo del lenguaje.

El trabajo está constituido por cinco capítulos. En el primer capítulo se expone toda la contextualización problémica; es decir, se redacta la descripción del problema y todo lo que motiva a estudiar las relaciones anafóricas en los textos narrativos de los niños.

En el segundo capítulo, se procede a examinar los antecedentes del trabajo y se discuten algunos temas destacados que influyen en la investigación. En este mismo capítulo se describe el marco teórico conceptual, en el que se presentan algunas nociones fundamentales para así entender el concepto abordado por el actual estudio. Entre los conceptos están la persistencia tópica, continuidad, ambigüedad, anáforas explícitas, implícitas, estrategia de sujeto temático, etc.

En el capítulo tercero se presenta la metodológica a desarrollar, donde se establece el tipo de investigación, el enfoque, la descripción de población y muestra, se describe el *corpus* y se

presentan las categorías de análisis. Después se da paso al capítulo cuarto en el que se realiza el análisis de los datos y se discuten los resultados. Seguido se presentan las conclusiones de esta primera parte de la investigación para, finalmente, presentar la propuesta pedagógica basada en el proyecto *Leer para aprender* de Rose y Martin (2018).

Capítulo 1

Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

A partir del siglo XX, los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje han despertado mayor interés en el ámbito investigativo, debido a que el hombre ha visto la importancia que tiene el estudio del lenguaje infantil desde las primeras etapas del desarrollo del niño como un ser comunicativo hasta las edades adultas en donde aún se sigue desarrollando el lenguaje y potencializando las habilidades comunicativas. Para la psicolingüística se convierte en algo fundamental el entender y comprender los procesos, tanto lingüísticos como cognitivos, que procesa el niño para crecer como un hablante con competencias comunicativas y gramaticales capaz de enfrentarse a diversos contextos de interacción.

Por lo anterior, autores como Barriga (2002) y Ortega (2007) afirman que la etapa de desarrollo del lenguaje no se estanca en los primeros años de vida, por el contrario, con la edad y la etapa de escolarización se comienza un proceso pragmático donde las intervenciones comunicativas adquieren un nivel más complejo y, por ende, un carácter mucho más maduro, destacable en sus participaciones comunicativas. Cada una de esas etapas y procesos evolutivos de la lengua infantil son la base de estudio de investigadores psicolingüistas, quienes cada vez descubren más datos relevantes en el habla de los niños.

A pesar que en estos momentos el área de estudio del lenguaje infantil ha ganado cierto auge, es importante destacar que años atrás eran limitados los tópicos y las poblaciones con los que se analizaban los fenómenos lingüísticos, por ejemplo, se dejaba a un lado las producciones de los niños escolarizados (Alarcón, 2000; Barriga, 2002). Este pensamiento se edifica debido a

una idea exagerada y encasillada de teorías como el innatismo chomskiano (Fernández, 2007, p.54), los múltiples aportes experimentales del conductismo y constructivismo piagetiano, los cuales, en ese momento, encasillaban a pensar que el lenguaje solo era adquirido en los primeros años de vida y, luego, se continuaba su desarrollo por condiciones naturales y mentales intrínsecas en el individuo, las cuales eran encargadas de desarrollar el lenguaje. Por tanto, según este pensamiento, en las demás etapas de vida no se presenta adquisición de nuevas estructuras lingüísticas ni desarrollo de la lengua.

No obstante, Vygotsky (1995) y autores en su misma línea como Bruner (2004) y Hymes (1972) hablan de aspectos extralingüísticos que potencializan e instan al infante a involucrarse en la sociedad y a optimizar sus procesos lingüísticos. Estos teóricos conciben al lenguaje desde sus funciones, por ello hacen referencia a los actos de habla, contexto comunicativo, entorno del hablante y el reconocido *input* que enriquece el desarrollo del lenguaje. Hymes (1972) recalca la importancia de la competencia comunicativa del hablante, la cual se forma, mayormente, por la influencia del contexto social, lo cual indica que hay una predisposición comunicativa del individuo debido a su naturaleza social; por tanto, se deben tener en cuenta los factores translingüísticos que influyen de manera directa en el niño, conocido como factores *inputs*. En consecuencia, el infante no deja de aprender y complejizar sus intervenciones conversacionales nutriéndolas con cada elemento que extrae del medio, ya sea una lectura, programas televisivos, conversaciones de terceros, entre otros.

Con respecto a lo anterior, Barriga (2002) y Hess (2003) demuestran su aprobación con la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky e impulsada por Bruner, respecto a la importancia que tiene el entorno lingüístico del infante debido a su influencia en el habla del niño. De igual manera, el contexto escolar apoya el crecimiento lingüístico de los pequeños debido a que es ese primer

contacto con otras personas externas a sus familias y se convierte en el contacto directo que posee el niño para conocer conceptualmente los elementos del metalenguaje. Asimismo, descubre nuevas estrategias discursivas que rápidamente incorpora a su habla.

Teniendo en cuenta lo dicho sobre la necesidad de estudiar los diversos fenómenos lingüísticos infantiles, los cuales se van adquiriendo y desarrollando en los diversos estados o facetas de un individuo, se convierte en una de las principales razones que motiva el presente trabajo. En él se pretende realizar un análisis descriptivo - analítico enfocado en los recursos de cohesión anafórica que usan los niños en sus narrativas tanto de experiencia personal como elicidadas, a través de un libro de imágenes.

Asimismo, este estudio nace por los pocos análisis que se han realizado en lengua castellana con población infantil, específicamente, en Colombia, puesto que la mayoría de estas investigaciones se encuentran en habla inglesa, por lo tanto, hay pocos análisis de las realidades discursivas de los hablantes hispanos. Cabe aclarar que en los últimos años algunos investigadores mexicanos (Barriga, 2002, 2015; Aguilar, 2003, 2014; Hess; 2003, 2013; Ortega, 2007; Alarcón, Guzmán y Jackson, 2011) han comenzado a producir estudios en la lengua infantil hispana, aplicando las teorías resultantes de otros trabajos sobre los recursos de cohesión en habla inglesa (Bamberg, 1986; Wigglesworth, 1990; Shapiro y Hudson, 1991, Berman y Slobin, 1994; Peterson y McCabe, 1991). Estos promueven la elaboración de otras investigaciones, como la presente, para tratar de aportar con nuevos resultados y así poder verificar y comparar los resultados encontrados en las estrategias cohesivas usadas en otras lenguas y países frente a nuestra realidad discursiva.

De igual manera, esta investigación pretende impactar el contexto educativo con una nueva propuesta basada en la pedagogía de géneros textuales, la cual busca reformar las estrategias

metodológicas para enseñar a leer y escribir en el aula teniendo en cuenta el proceso del educando y respetando sus avances particulares. Lo más significativo de este proyecto es que logra democratizar el nivel general de los estudiantes, ya que, brinda el apoyo requerido al estudiante que lo necesita. Este proyecto presenta una forma muy diferente a aquellos trabajos que únicamente van dirigidos a la mejora de alguna habilidad comunicativa con métodos no efectivos, debido a que solo se basan en dar solución a problemas latentes en las aulas de clase como la falta de cohesión y coherencia textual (Herrera, 2006; Jiménez, 2016; Blandón & Martínez, 2016, Acevedo, Arredondo, Cantor y Galeano, 2018; Gómez, 2018).

Además de lo mencionado, es necesario expresar las razones por las cuales se escoge como tópico de investigación las relaciones anafóricas y la narración como estrategia discursiva. En este sentido, son pocos los trabajos de cohesión y narrativas, a nivel nacional y local, o por lo menos no se encuentran de forma fácil en el medio académico. No obstante, dentro del país se ha comenzado a gestar estudios en adquisición y desarrollo del lenguaje tanto en la parte estructural del discurso narrativo escrito como en el oral, desde el análisis de repeticiones léxicas explícitas en textos narrativos y mantenimiento referencial en desarrollo típico y atípico del lenguaje (Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015; Caro, 2016; Ballesteros, Romero y Vanegas 2019; Pérez y Vergara, 2019). Partiendo del reciente auge de los trabajos en lenguaje infantil, el presente estudio busca aportar en la construcción de estados del arte en habla infantil hispana.

También es importante enfatizar que este trabajo estudia dos tipos de narraciones: relatos de experiencia personal y narraciones a partir de un cuento de imágenes. En cuanto a este último instrumento para recabar datos, es importante mencionar que en el ámbito de los estudios de desarrollo del lenguaje infantil se ha tomado como instrumento de elicitación un libro de imágenes titulado *Frog, where are you?* de Mayer (1969). Otras investigaciones también se han realizado

con el libro *El mago bueno y la bruja mala* de Rawson (1981), textos usados en varios trabajos de habla infantil (Berman y Slobin, 1994; Guzmán, 2010; Borzone y Silva, 2010; Alarcón, Guzmán y Jackson-Maldonado, 2011; Aguilar, 2003; Aguilar, 2014; Pérez y Vergara, 2019). Estos textos han permitido analizar las encadenaciones y las estrategias referenciales. En este estudio también se toman las narrativas personales las cuales son espontáneas y no poseen un punto de referencia en qué apoyarse, tal como el uso de un libro de imágenes, lo que permite obtener otros usos o recursos para mantener la referencia textual.

Luego de expresar los aspectos que dan razón de existir a esta investigación, como lo son los pocos estudios de habla infantil en Colombia y, especialmente, sobre esta temática de relaciones anafóricas, el incluir el análisis de dos tipos de narrativas, una elicitada y otra de experiencia personal; es necesario mencionar los interrogantes que corresponden a esta investigación ¿Cuáles son las estrategias y recursos anafóricos que utilizan los niños en sus narraciones de experiencia personal y elicitadas? ¿Cuáles son los recursos y estrategias cohesivas referenciales que usan con mayor frecuencia? ¿Cuáles son las diferencias por edad? ¿Cómo se podría fortalecer la competencia narrativa de los infantes escolares a partir de la variedad de recursos anafóricos que pueden usar en sus composiciones narrativas? Los interrogantes planteados con antelación se convierten en el eje de partida del presente trabajo.

1.3 Justificación

A continuación, se expone la importancia de este estudio tanto en los aspectos teóricos y metodológicos, como en los ámbitos social y pedagógico.

1.3.1 Ámbito teórico y metodológico

Con respecto a los aportes de esta investigación en estos dos ámbitos, es imprescindible anotar la comparación teórica que se realiza a partir de la discusión de los estudiosos tanto internacionales como nacionales, en narrativas personales y elicidadas. Esta investigación es importante porque realiza una contribución a nivel teórico al presentar los resultados del uso de los recursos anafóricos, tanto en su aspecto formal como funcional.

A nivel metodológico, esta investigación es un aporte a los estudios que comparan el uso de un fenómeno lingüístico a partir de dos tipos de datos: narrativas personales y elicidadas. El *corpus* de narrativa de experiencia personal se obtuvo a partir de una interacción comunicativa con el infante, en cambio, el de narrativas elicidadas sigue el patrón de recolección que han utilizado los demás trabajos con respecto al texto con imágenes de la historia de la rana (“*Frog, where are you?*” de Mayer, 1969), es decir, se presenta el libro y la tarea a realizar, dando paso a una visualización de las imágenes y prosigue la construcción de la narración basado en lo que ve el estudiante.

A partir de lo anteriormente mencionado sobre la recolección de datos de las narrativas de experiencia personal, se puede destacar que rompe con los esquemas que han utilizado otros trabajos, como los de Berman y Slobin (1994), Alarcón, Guzmán y Jackson (2011), Aguilar (2003, 2014) y Borzone y Silva (2010) quienes solo analizan las narrativas elicidadas con un libro de imágenes, sin compararlo con otro tipo de narración, limitando así los resultados de las estrategias

anafóricas a solo lo que sucede en una tipología narrativa. Sin embargo, es significativo anotar que las investigaciones de los anteriores autores marcan un sendero de los posibles resultados que se pueden evidenciar en las narraciones de los niños hispanohablantes colombianos para las narrativas elicidadas. El trabajo que queda por hacer es analizar nuestro *corpus* y poder así precisar lo que los pequeños hablantes colombianos realizan y, de esta forma, establecer las características evolutivas de los recursos referenciales.

1.3.2 Ámbito social y pedagógico

El aporte social y pedagógico del presente trabajo surge debido al interés de mejorar las habilidades comunicativas de la escritura y lectura en los estudiantes de Barranquilla, particularmente, los de escuelas públicas, por medio del proyecto *Leer para aprender* de Rose y Martin (2018) que pretende equilibrar los niveles cognitivos en el aula con respecto a ciertos temas en distintas áreas del saber y asimismo se construyen herramientas que faciliten los procesos tanto de enseñanza y aprendizaje. También se desea establecer las etapas de adquisición y desarrollo de recursos de cohesión textual por las que los niños van atravesando para poder discriminar los procesos lingüísticos que atañe a cada etapa. Esto promueve el reconocimiento lingüístico específico que pasa cada infante con respecto al uso de recursos cohesivos, por ende, la labor para los siguientes investigadores queda expuesta debido a que hay muchos otros fenómenos que atender y precisar. Al establecer y diferenciar las etapas evolutivas cohesivas por las que deben pasar los niños da una luz de lo que ellos deben hacer claramente en ciertas etapas y así poder contribuir, de manera oportuna, a la nivelación de aquellos quienes presentan dificultades cohesivas, ya sea por el contexto familiar y social que lo circunscribe, por alguna deficiencia cognitiva u otro factor que pueda incidir en los recursos lingüísticos - discursivos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar los recursos lingüísticos anafóricos empleados en narraciones orales de experiencia personal y elicítadas de niños barranquilleros en etapa escolar.

1.4.2 Objetivos específicos

- 1) Identificar formal y funcionalmente los recursos anafóricos que emplean los estudiantes de cinco, nueve y once años de escuelas públicas de Barranquilla en sus narrativas de experiencia personal y elicítadas.
- 2) Establecer las distinciones existentes entre los recursos anafóricos usados en las narraciones de experiencia personal y las narraciones elicítadas a partir de un libro de imágenes.
- 3) Analizar los resultados a la luz del desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa infantil a partir de una implicación pedagógica basada en el proyecto “*Leer para aprender*” de Rose y Martin (2018) para fortalecer la producción textual a partir del uso de los recursos anafóricos en narrativas de niños escolarizados.

Capítulo 2

Marco referencial

En este marco referencial se exponen los antecedentes, conceptos y teorías en las que se basa la presente investigación, es decir, las relaciones referenciales anafóricas en narrativas elicidadas y de experiencia personal. En él se discuten los trabajos realizados, a nivel internacional y algunos nacionales, con respecto a narrativas infantiles y todo lo que se ha investigado a nivel general en el tema de adquisición y desarrollo del lenguaje, el uso de los recursos cohesivos y relaciones anafóricas en el lenguaje infantil. También se discuten los trabajos cuya recolección de datos se obtiene por medio de la lectura de imágenes y recuento de una historia previamente contada por el investigador. Asimismo, se socializan otros estudios con énfasis en narrativas infantiles, pero en análisis de otros recursos lingüísticos que establecen funciones de cohesión textual como la repetición léxica, uso de conectores cohesivos, resolución anafórica, metalenguaje y su contribución para la producción y comprensión de narrativas. Finalmente, se expondrá la propuesta de la teoría *Reading to learn* de Rose y Martin (2018), la cual permitirá dar cumplimiento al último objetivo de esta investigación, el cual consiste en la elaboración de una implicación pedagógica basada en la pedagogía de géneros discursivos. En este orden de ideas, se dará inicio a la discusión.

2.1 Antecedentes teóricos

2.1.1 Primeros estudios

Las narrativas son importantes para la vida debido a que todos los días se debe apelar a este modo discursivo. Desde niños, se hace necesario contar historias y así poder integrarse a la sociedad. Asimismo, y con el paso del tiempo, se cae en la cuenta que las intervenciones

comunicativas deben ser claras y sin ambigüedades para que los interlocutores no divaguen y puedan captar la intención comunicativa de lo expresado. Es así como la cohesión cobra un sentido fundamental en el acto de habla.

Debido a la importancia que tienen la cohesión y las narraciones para cualquier hablante de la lengua, diversos autores han dedicado gran parte de sus estudios a analizar estos temas desde su adquisición hasta su evolución y, por consiguiente, maduración. Uno de estos trabajos lo desarrolló Bamberg (1986), quien analiza narrativas de niños alemanes de cuatro, cinco, seis y ocho años, las cuales fueron abstraídas por medio de un libro con imágenes llamado *Frog where are you?* de Mayer (1969). El niño luego de visualizar la escena esbozada en el libro, prosigue a contar, de forma oral, lo que sucede. Teniendo en cuenta esta metodología, en cada narrativa se puede apreciar las diversas formas de relatar una misma historia, partiendo de los diferentes contextos que rodean al niño y también de los factores extralingüísticos que este observa que influyen directamente en sus intervenciones orales y escritas.

Bamberg precisa que los infantes tienen preferencia por un personaje, en este caso, el principal, luego entonces, la historia gira en torno a este sujeto y los eventos narrativos que este realiza. Esto quiere decir que el infante emplea una estrategia referencial para el sujeto principal y otra para aquellos personajes que van insertándose en la historia con el fin de denotar la distinción jerárquica. A su vez, expone diferencias entre cada rango de edad con respecto al mantenimiento referencial, es decir, se enmarca una evolución lingüística. En este estudio, también se presentan, ciertos avances en el uso del tiempo verbal empleado para contar la historia mostrando, asimismo, aspectos que enmarcan un desarrollo en la estructura narrativa.

Al igual que Bamberg, Wigglesworth (1990) aporta información a este tópico en su trabajo sobre las destrezas de los niños para introducir y mantener un personaje, debido a que en su análisis "demostró que el uso de una estrategia de sujeto temático dependía del número de personajes importantes de la historia" (Wigglesworth, 1990; citado en Borzone y Silva, 2010, p.107) esto quiere decir que el uso de esta estrategia se comienza a complejizar cuando el niño nota que no puede ser aplicada para toda clase de historia, sobre todo cuando en un relato hay más de tres personajes principales o por lo menos fundamentales. El concepto de sujeto temático se ha consolidado como una estrategia referencial adquirida y empleada desde edades tempranas, se podría decir que son los inicios de una estructura referencial estable o ideal.

A diferencia de Bamberg, quien examina narraciones elicitadas de un libro con imágenes, autores como Hess (2003) proponen una forma diferente de elicitar información. La investigadora ayuda al niño con una situación inicial de una historia, y luego, el niño debe continuar el relato. Hess recaba su *corpus* en dos escuelas de diferente estrato socio – económico, lo cual, según los resultados, es un factor que incide en el desenvolvimiento verbal de los niños. Asimismo, difieren en sus edades para evidenciar un desarrollo en esta habilidad comunicativa. La autora busca analizar tanto la parte lingüística como la metalingüística en las narrativas infantiles. Al analizar las narrativas logra determinar que los estudiantes de menor edad se inclinan hacia una evaluación de las narrativas más textuales, en cambio, los infantes mayores van más allá del texto y relacionan el texto con aspectos extralingüísticos.

2.1.2 Las relaciones anafóricas y los recursos de cohesión textual en narrativas

Al igual que Hess, Aguilar (2003) trabaja con poblaciones escolarizadas, pero se enfoca en las frecuencias de los recursos anafóricos usados por los niños en sus narraciones, para ello, emplea

el texto de Mayer (1969) para elicitación la historia por medio de este instrumento. Se precisa que Aguilar es quien retoma directamente el estudio de los recursos referenciales luego de la investigación de Bamberg, nombrada con anterioridad, pero en este caso con una población mexicana.

Aunque el interés de Aguilar fue mostrar cómo el uso del programa CHAT de CHILDES facilita el análisis de los datos, el investigador descubre curiosos datos a nivel de los recursos de cohesión textual en la muestra de su estudio, como es la alta frecuencia de los nombres propios usados por los niños de doce años, a diferencia de los niños de seis años que presentaron menor uso en esta estrategia pero mayor tendencia en el uso de las frases nominales, a su vez se reitera el alto uso en los dos grupos de edad de la anáfora cero o elipsis por la naturaleza de la lengua española. De igual manera, Aguilar concluye que los niños pequeños insertan mucha información referencial a sus narrativas lo que ocasiona un uso reiterativo de recursos referenciales de una misma estructura (como es el caso de las frases nominales), en cambio los chicos de doce años insertan menor información y organizan la narración con pronombres y elisiones que revisten de dinamismo y fluidez al texto. Por ende, los niños más grandes se acercan a una estructura narrativa canónica.

Continuando con el análisis de las anáforas, Aguilar (2014) vuelve a presentar un estudio de relaciones referenciales cohesivas enfatizando, en este caso, en las unidades nominales y pronominales en niños de seis y doce años. Para ello, selecciona un *corpus* de veinte niños, diez por cada franja etaria, que a su vez se encuentra dividido entre cinco niñas y cinco niños. El autor se fija en estas dos etapas puesto que en ellas se precisan cambios significativos a nivel lingüístico, como es posible confirmarlo en otras investigaciones antes mencionadas. Aguilar interpreta los

datos a la luz de dos categorías de relaciones referenciales tales como unidad nominal y pronominal.

Como se evidencia en la mayoría de los resultados de estudios sobre relaciones anafóricas, los niños pequeños presentan una tendencia al uso excesivo de unidades nominales para retomar e introducir el referente. El infante usa este recurso de fácil manejo para que el oyente mantenga y comprenda la secuencia de eventos y acciones. A diferencia de estos, los niños mayores, en este caso los de doce años, emplean equilibradamente las estrategias nominales y pronominales. Además, utilizan nombres propios lo que evidencia una evolución tanto en la semántica como en el mantenimiento de las relaciones referenciales, es decir, el niño comienza a especificar y dar carácter único a los personajes. Aguilar utiliza un libro para elicitación de las narraciones, por ende, al niño tener una guía piensa que posee un conocimiento compartido con el investigador y produce su texto teniendo en cuenta esta noción, en cambio, en narraciones con historias espontáneas se observa distinciones en las estrategias cohesivas utilizadas.

Es así como luego del trabajo de Aguilar (2003), se inician los estudios específicos en relaciones referenciales en narrativas infantiles y los procesos mentales para la resolución de estas estrategias, surgiendo trabajos como el de García e Idiazábal (2004), González, (2004), Borzone, 2005; Francischini, 2007; Ortega (2007), Guzmán, (2010) Borzone y Silva (2010) y otros que se expondrán a continuación.

García e Idiazábal (2004) analizan a hablantes vasco-hispanófonos de edades de catorce y dieciséis años que están en segundo y cuarto nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este trabajo se basa en estudiar los mecanismos cohesivos utilizados en los dos idiomas que manejan estos hablantes bilingües. Su *corpus* se conforma de ochenta narrativas escritas, las cuales,

siguieron una introducción temática inicial dada por las investigadoras, unas en vasco y otras en castellano. Partiendo de los resultados obtenidos en las dos lenguas, de manera cuantitativa, se nota un claro uso de anáforas nominales en castellano que, en euskera, esto se debe a la “falta de género gramatical nominal” (García e Idiazábal, 2004, p.575) que existe en esta lengua. Asimismo, en el euskera se evidencia poco uso de las unidades pronominales al ser una lengua *pro-drop*¹, es decir, que la elisión del sujeto es persistente. Aunque el castellano también está clasificado en este tipo de lenguas, se puede evidenciar el uso de pronombres como recurso referencial a diferencia del euskera.

Con respecto al tópico del mantenimiento referencial discursivo en narraciones infantiles, González (2004) analiza un *corpus* con diversas edades para observar la transversalidad de las estrategias cohesivas para el sostenimiento referencial. Aspectos destacables en esta investigación son los resultados obtenidos, para este caso los niños de cinco y siete años tienen una tendencia a usar más estrategia para introducir a los personajes que los de nueve años y los adultos, esto se debe a que los infantes más pequeños “no dominan todavía el uso de las estrategias para presentar a los participantes” (González, 2004, p.119) concepto que se confirma con los resultados de investigaciones como Aguilar (2014) y Pérez y Vergara (2019). Por otro lado, al observar el manejo de los referentes escogidos por la investigadora (El emperador, El traje y Los picaros), muestra, a partir de su porcentaje, una tendencia en todos los grupos al uso del sintagma nominal indefinido más cláusula de relativo (SN indefinido+ Cl rel) para introducir al personaje de la

¹ Se refiere a aquellas lenguas donde existe elisión pronominal y nominal debido a que el verbo indica el sujeto. Verbigracia, “*AND: yo le dije +”no, no, no porque mi mamá me está esperando allá *AND: después voy a llegar sucia” (Betancourt, 2011). En la segunda cláusula la niña no ve la necesidad de usar un *yo* porque la anterior frase remite el sujeto de quien se habla.

historia. Ahora bien, González también propone que la historia narrada a la población puede influir en cómo se encadenan las acciones con los personajes de la historia.

Promoviendo la investigación de las anáforas no solo en el aspecto perceptible y textual en las narraciones de los infantes, algunos autores estudian la resolución de la anáfora a nivel cognitivo (Borzzone, 2005; Francischini, 2007), es decir, un estudio enfocado en los procesos mentales y la comprensión metalingüística de la estrategia referencial anafórica por parte de los infantes. Borzzone (2005) enfoca su análisis hacia el proceso cognitivo infantil en edades entre siete y ocho años para la resolución anafórica en su explicitud (anáfora textual) y distancia (número de cláusulas). Reporta que para los niños es menos complejo comprender la secuencia referencial de una anáfora explícita que una elidida debido a que no se encuentra textualmente en el relato, lógicamente, es aún más difícil cuando esta anáfora implícita (anáfora cero) se encuentra a una distancia de más de tres cláusulas de su referente, lo que puede generar una ambigüedad o pérdida del personaje referido y una falla en la interpretación de la historia. Con respecto a esto, la autora descubre que en los niños menores es mucho más fácil comprender las anáforas repetidas (con la misma estructura nominal) que las anáforas sin clave de género, por lo que el niño logra discernir la correspondencia de la acción del personaje con una anáfora que tenga similitud a la estructura del referente. Un ejemplo es sobre el personaje nombrado como *el lobo feroz*, que luego mantiene su referencia como *el lobo*, *la bestia feroz*, etc. Este trabajo logra exponer la complejidad cognitiva que debe desarrollar el infante para poder tanto usar una anáfora como comprenderla en el texto.

Siguiendo el estudio sobre la resolución anafórica, Francischini (2007) realiza un estudio centrado en las construcciones narrativas escritas por quince niños de primer y segundo grado de escolaridad de habla portuguesa. Entre los resultados se afirma que los problemas más notorios de los infantes ocurren en la comprensión del encadenamiento anafórico, principalmente en la

resolución de los pronombres, ya que no son anáforas explícitas, sino que dependen de la construcción del hilo narrativo para entender la procedencia de dicho pronombre, por tanto, tiene un grado mayor de dificultad. Este resultado muestra que en los niños pequeños existe cierta complejidad en usar y comprender aquellas estrategias referenciales que no poseen la misma estructura gramatical del referente principal.

Luego de las investigaciones enfocadas en los recursos cohesivos referenciales, otros autores (Ortega, 2007; Guzmán, 2010; Borzone y Silva, 2010 y Aguilar, 2014) centran su trabajo en aspectos específicos sobre el mantenimiento anafórico, como es el uso de la estrategia pronominal, los pronombres clíticos con función anafóricas, frases léxicas más conocidas como sintagma nominal (estrategia nominal), las funciones de la anáfora como el mantenimiento referencial, la introducción y reintroducción del referente o personaje, y también se exponen aspectos como la distancia referencial, ambigüedad y persistencia del tópico.

Ortega (2007) presenta en su trabajo un análisis centrado en los pronombres clíticos de objeto, en niños de primero, tercero y quinto grado de la básica primaria de escolaridad. Impera expresar que el buen uso de los clíticos en el discurso narrativo denota, en la lengua española, los primeros indicios de la estructuración canónica de una narración. Por ende, los resultados encontrados en esta investigación muestran cómo los niños comienzan a proyectar una estructura cohesiva estable. Ahora bien, según la autora, los niños de cinco años se inclinan por una estrategia referencial descriptiva, es decir, que sus narraciones no apelan a los pronombres (como los pronombres clíticos en los cuales la investigadora fija su estudio), sino emplea una estrategia para detallar un aspecto del personaje. En cambio, los niños mayores se inclinan por una estrategia anafórica, en otras palabras, el encadenamiento referencial va trazado por una serie de anáforas tanto explícitas como sin clave de género. El proceso narrativo mencionado con anterioridad

dimensiona la evolución lingüística que se tiene desde los cinco años donde comienza la escolarización hasta las edades mayores de los infantes.

Coincidiendo con los estudios específicos de las estrategias anafóricas, Guzmán (2010) presenta un estudio enfocado en los pronombres y frases léxicas, según su distancia, en cuentos de niños preadolescentes y adolescentes, es decir, en niños mayores. La investigadora trabaja con veinticuatro niños de escuelas públicas con igualdad en la calidad de la educación y nivel sociocultural, pero puntualmente escoge su población por medio de los resultados individuales de una prueba realizada en México llamada ENLACE. Guzmán realiza un análisis en donde busca observar relaciones anafóricas dentro de las narrativas de los preadolescentes y adolescentes; pero son principalmente los pronombres y frases léxicas en que se va a centrar, con el fin de delimitar su investigación. Las dos categorías se observan tanto en su parte cuantitativa como cualitativa. En esta última, la autora tiene presente dos características importantes que son la ambigüedad y la distancia propuestas por Givón (1983) y Bentivoglio (1983).

En el estudio se aprecian resultados curiosos como la pérdida del referente cuando se intercalan menos de tres cláusulas, en donde lo común sería que ocurra este caso a una mayor distancia, es decir, más de tres cláusulas, entonces allí si es lógico que suceda una anáfora confusa, la cual puede que cree una ambigüedad. Con respecto a los pronombres clíticos, según lo cuenta la investigadora, en dos ocasiones ocurre una ambigüedad por parte del uso de clíticos debido a que hay casos en donde los niños, al momento de retomar el referente, ya han insertado otro personaje y, por lo tanto, no se logra comprender a quién corresponde la acción. En este trabajo también se observa otro dato curioso, ya que solo se analizaron las anáforas a la luz de dos personajes claves de la historia, *El niño* y *La rana*, el primer sujeto es retomado con más frecuencia que el segundo, es posible afirmar que sucede por la naturaleza del sujeto, en este caso *El niño* es

un personaje principal y, *La rana*, secundario. Con respecto a la frase léxica, la autora evidencia un uso de esta al inicio de la narración como elemento introductorio, pero no es constante su uso al momento de reintroducir al personaje luego de perder la topicabilidad, esto quiere decir que la mayoría de los infantes mayores opta por mantener y reintroducir el referente por un pronombre clítico en vez de recurrir a la frase léxica, además este último recurso cumple la función como recurso para evitar toda ambigüedad, en el caso de la población de este estudio.

De igual manera, Borzone y Silva (2010) obtuvieron un resultado similar al de Ortega (2007). Su estudio se basa en la focalización y la anáfora dentro de narrativas orales elicítadas por medio de un cuento con imágenes. Las investigadoras estudian las ilaciones referenciales dentro del discurso emitido por niños de edades de cinco, ocho, once y dieciséis años. En estas edades detectan una evolución representativa en las franjas etarias de cinco a ocho años debido a que los infantes más pequeños hacen uso de la estrategia nominal en donde el personaje es referenciado solo por nombres más un artículo definido o indefinido (como *La bruja*, *El hechicero*, *La nena*, entre otros), con el fin de introducir, reintroducir y mantener la secuencia referencial. Por el contrario, los niños de ocho años comienzan a acercarse a la estructura canónica de contar una historia, utilizando pronombres para mantener el referente, mientras que los niños de cinco años tienen una persistencia por el uso de deícticos lo que denota su dificultad para producir textos autónomos. En estas dos franjas etarias se percibe la evolución transversal del fenómeno de las anáforas o mantenimiento referencial. Asimismo, en los niños mayores de once y dieciséis años, se observa un uso variado de expresiones anafóricas entre pronombres clíticos, personales, posesivos, hiperónimos y nombres propios, lo que evidencia el desarrollo progresivo y la madurez textual que se va adquiriendo con la edad.

2.1.3 Anáforas en otra tipología textual

Por otro lado, y dejando de lado las investigaciones referidas a narraciones, autores como Sánchez, Plana y Benítez (2013) estudiaron ochenta textos declarativos de niños argentinos. Lo relevante de este artículo radica en sus resultados en donde se observa la inherencia que poseen los infantes al momento de seleccionar el tipo de anáfora conveniente para el texto que producen, en este caso hubo una predominación hacia los pronombres impersonales. Esto muestra que los niños tienen en su competencia metalingüística ciertas estrategias adquiridas en etapas anteriores que lo llevan a usar lo apropiado para cada ocasión (Hess, 2003), es decir, mecanismos cohesivos apropiados que hilan cada evento y las acciones con el fin de no desviar la información y que su interlocutor lleve la secuencia de hechos que narra el niño. Este proceso es fundamental porque se esclarece esa necesidad de comunicación clara y precisa que genera el niño con el fin de darse a entender.

2.1.4 Narrativas con población de habla atípica

Algunas investigaciones innovadoras en el ámbito de los estudios de narrativas infantiles son aquellas cuya población posee alguna anomalía o trastorno en el lenguaje. Por esto, Maldonado Jackson y Maldonado (2015), Del Valle, Ramírez y Acosta (2018) y Pérez y Vergara (2019) realizaron análisis de mecanismos cohesivos en narrativas infantiles de niños con trastornos en el lenguaje y sin trastorno, con el fin, de realizar una comparación. Los primeros autores trabajaron con 16 niños de habla mexicana, en quienes hallan diferencias mínimas en el número de conectores que emplean estos dos grupos, a pesar que los niños con trastornos en el lenguaje realizaron narraciones con mayor número de oraciones, es decir, que la extensión del texto era más larga; no obstante, determinaron que los niños con desarrollo típico emplean en sus narraciones conectores

más complejos que los infantes atípicos, mostrando la complejidad y las dificultades que tienen los infantes con problemas del trastorno del lenguaje para implementar mecanismos complejos de cohesión.

Por otro lado, Del Valle, Ramírez y Acosta (2018) estudiaron una muestra de ochenta y cuatro niños de los cuales un grupo presentaba trastorno específico del lenguaje (TEL) y los otros dos grupos eran de desarrollo típico, con variaciones a nivel cronológico y lingüístico. El estudio buscaba evidenciar variaciones en el uso de recursos cohesivos en narrativas entre cada grupo de estudio. Los resultados fueron dicentes y coherentes con la anterior investigación de Maldonado Jackson y Maldonado (2015) realizados en habla atípica. Los niños con TEL presentaron desventajas frente a los otros grupos típicos, puesto que sus construcciones narrativas presentaban ambigüedades mostrando la dificultad que tienen los niños con TEL al emplear elementos correferenciales en sus textos. Estudios como estos permiten precisar la complejidad que posee un texto narrativo bien elaborado y las dificultades que tienen los niños con lenguaje atípico para poder elaborarlo. No obstante, en estas investigaciones únicamente se presenta el problema mas no se evidencia una posible propuesta que logre que estos niños avancen gradualmente en sus intervenciones.

Pérez y Vergara (2019) también presentan su trabajo con población atípica y típica, pero con niños colombianos. Este se convierte, según lo discutido en este apartado, en uno de los pocos trabajos en Colombia que estudian las relaciones referenciales en narrativas infantiles. Su objetivo principal se basó en precisar las relaciones referenciales, demostrativas y comparativas que usa cada grupo de niños según su edad y trastorno (síndrome de down o trastorno de hiperactividad). Los investigadores concluyen que los niños con síndrome de down tienen más dificultades para mantener el referente, aun para construir una estructura narrativa estable. En cambio, los que sufren

de trastorno de hiperactividad (TDH) y desarrollo típico (DT) poseen similitudes en la frecuencia y uso de recursos referenciales, sin embargo, los niños de desarrollo típico mostraron narrativas más elaboradas que los de TDH. Cabe destacar que la elicitación de sus datos fue por medio del recuento del libro de Mercer Mayer *Frog, where are you?*, instrumento que ha sido ampliamente utilizado para recabar datos en distintas lenguas. Esta investigación, es la primera en estudiar las relaciones anafóricas en narrativas personales de niños colombianos barranquilleros comparadas con narrativas elicitadas por este libro de imágenes.

Para concluir este apartado, cada investigación expuesta muestra una forma distinta de análisis para abordar los recursos cohesivos, referenciales y anafóricos, no obstante, pocos trabajan en narrativas personales y mucho menos en su comparación frente a las elicitadas por un libro de imágenes. En este sentido, el actual trabajo pretende estudiar las referencias anafóricas en narrativas de experiencia personal y elicitadas por un libro de imágenes tomando una población hispano-hablante, buscando evidenciar distinciones o similitudes entre las conclusiones del uso de estos recursos lingüísticos frente a la literatura teórica discutida en este apartado.

2.2 Marco teórico conceptual

2.2.1 Estructura del apartado

En la actualidad, hay un auge en los estudios de desarrollo del lenguaje enfocados en aquellos recursos lingüísticos antes no trabajados en el habla infantil. Partiendo de la temática abordada en este estudio, son destacables varias investigaciones que han sentado bases teóricas para este trabajo. Como primer punto es muy importante destacar un aspecto fundamental del lenguaje infantil que es **la influencia del contexto social** en las interacciones de los niños lo cual alimenta las narrativas y, asimismo, ayuda a complejizar su forma de expresar. Por esto, impera

socializar las teorías de Vygotsky (1995), Bruner (2004), Dell Hymes (1972), Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), Alarcón (2000), Barriga (2002), entre otros autores.

Luego, se discute la temática de **narrativas infantiles** en donde se abarca *grosso modo* lo que se ha socializado sobre la adquisición y desarrollo de este modo discursivo, por ello se discuten los diversos conceptos de narrativas, su estructura, tipos de narrativas, también se presentan los estudios y tratamientos de fenómenos lingüístico diferentes al que se trabaja en esta investigación, y, por último, se plantea lo que se ha discutido sobre las narrativas personales y las narrativas elicítadas (Shapiro y Hudson, 1991; Berman y Slobin, 1994; Alarcón, 2000; Barriga, 2002; Hess, 2003; Hess, 2013, Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015; Ballesteros, Romero y Vanegas, 2019).

Posteriormente, se discuten los trabajos enfocados en analizar **Los recursos cohesivos y referenciales anafóricas** dentro de ellos encontramos investigaciones en desarrollo típico (Bamberg, 1986; Peterson y, 1991 McCabe; Aguilar, 2003; González, 2004; Ortega, 2007; García e Idiazábal, 2004; Borzone y Silva, 2010; Guzmán, 2010; Aguilar, 2014) y atípico del lenguaje (Jackson- Maldonado y Maldonado, 2016; Del Valle, Ramírez y Acosta, 2018; Pérez y Vergara, 2019), quienes analizaron únicamente la relación cohesiva en textos narrativos infantiles y de las cuales se extrae las categorías de análisis para el presente estudio. Asimismo, se socializan algunos trabajos de anáfora con población infantil, pero en otras tipologías textuales y sobre el análisis de la resolución de la anáfora a nivel cognitivo (Borzone, 2005; Francischini, 2007; Sánchez, Plana y Benítez, 2013).

Para finalizar este apartado de marco teórico-conceptual, se discute la teoría base de la implicación pedagógica denominada **“Leer para aprender”** (Rose y Martin, 2018) basada en la pedagogía de géneros discursivos, la cual consiste en el aprendizaje y mejoramiento de las

habilidades comunicativas por medio de la enseñanza estructural e intencional de un tipo de texto en específico.

2.2.2 La influencia del contexto social en las narrativas

Cuando en el infante nace el deseo de involucrarse, comunicativamente, más tiempo con los individuos de su entorno social, busca nuevas estrategias lingüísticas extraídas en su mayoría de los contextos que lo circunscriben para este fin. Dichas estrategias, ayudan a precisar la información, transmitir eficazmente el comunicado y conformar un texto mejor estructurado. Estas estrategias cumplen una función determinada y relevante dentro de la cadena hablada, ya que ayuda a tener conversaciones mucho más fluidas y a su vez apoya el proceso de comprensión de la información que el interlocutor está brindando. Para mejorar el uso correcto de estos mecanismos, el individuo debe vivir un proceso de constante estímulo y práctica en donde se consolide su utilización.

El contexto y las situaciones discursivas se han establecido como elementos fundamentales para el proceso de aprendizaje de la lengua infantil. Teóricos como Vygotsky (1995) y Brunner (2004) han aportado al ámbito de adquisición y desarrollo del lenguaje con su teoría sociocultural, la cual indica que el medio es un espacio propicio para adquirir bases lingüísticas y estructuras gramaticales. No obstante, opositores a esta teoría indican que existe un condicionamiento propiciado por los padres para que el infante pueda aprender su lengua, es decir, el niño no es autónomo al momento de aprender su lengua, sino que los padres condicionan su sistema por medio de estímulos. También existen teorías innatistas quienes indican que el individuo (en este caso el infante) posee estructuras universales que facilitan el aprendizaje de la lengua. No obstante, ninguna de estas doctrinas debe ser desvirtuada u omitida debido que el ser humano emplea

diversas estrategias para aprender su lengua; de modo que, cada una tiene argumentos sólidos y justificables que no se pueden dejar de lado (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005).

Hymes (1972) apoya la teoría socio-cultural y discrepa con las conceptualizaciones conductistas e innatistas debido a que, si bien existen algunas modificaciones conductuales a través de los estímulos y el ser humano posee cierta predisposición para aprender nuevas lenguas, también es cierto que esto no forma un hablante ideal. Estos autores pasaron por alto un factor fundamental en el aprendizaje del habla y son los factores sociales y culturales que inciden directamente en la producción oral los cuales no pueden ser desechados ni mucho menos omitidos, ya que condicionan al hablante y lo hacen parte de un entorno particular, con elementos, recursos y reglas lingüísticas y gramaticales específicas. Así, para Hymes el contexto, la sociedad y la cultura son aspectos primordiales al momento de analizar el habla, en palabras de Hymes “el argumento central es que la vida social afecta no sólo la actuación externa, sino también la competencia interna” (p.2). Como la sociedad es un elemento totalizador, presente y es latente en la vida de cualquier hablante siempre será considerado como un elemento clave que date el porqué de ciertos comportamientos y tendencias lingüísticas de los hablantes, esto es lo que hace una cultura, caracterizar un grupo social.

Es por lo anterior que autores como Karmiloff y Karmiloff Smith (2005), deciden situarse en un punto intermedio en donde no existe un apoyo completo para ninguna de las doctrinas; pero sí existe una unión y complementariedad entre ellas. Dicen estas autoras “ nosotras creemos que la dicotomía de naturaleza frente a educación no es útil y que, en su lugar, debemos centrarnos en **la interacción dinámica entre las dos**” (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005, p.20), es necio optar por una de estas vertientes porque cada una tiene puntos a favor y en contra, por ejemplo, en el caso de la naturaleza dejan afuera los mecanismos adquiridos por el medio que nos rodea, y por la

parte educativa, la cual consiste en la influencia del medio, deja de lado aquel sistema universal impregnado en el cerebro de cada hablante, quien desde el vientre de la madre tiene estímulos y esto forja un acercamiento con la lengua propiciando así el aprendizaje rápido de una lengua. Por eso, la invitación ofrecida por las autoras, antes en mención, es poder entender que el individuo usa diferentes mecanismos para adquirir el lenguaje y por esta razón no debe haber una inclinación por ninguna doctrina, sino ver la congruencia entre estas teorías y apreciar los resultados consumados en las producciones textuales.

Aprobando las intervenciones de Karmiloff, Karmiloff-Smith y Hymes, se reconoce la incidencia de algunos factores lógicos y biológicos que intrínsecamente posee el ser humano, teniendo en cuenta su necesidad y deseo por comunicarse con la sociedad. Pero, también se aprueba la idea vygotskiana sobre la influencia de la sociedad y la cultura que no deben ser dejada a un lado, ya que juega un papel esencial en el desarrollo del lenguaje infantil debido que es el *input* que invita al niño a ser parte de una sociedad hablante.

A partir de lo expresado anteriormente sobre la importancia del contexto para el desarrollo lingüístico, se aborda su impacto en el habla a través de los diversos medios de contacto comunicativo existentes como es la escolarización, la relación del hablante infantil con sus familiares y la influencia de aspectos externos como programas televisivos, canciones, lecturas en voz altas y otros medios de aprendizaje de la lengua que influyen, indirectamente, en el discurso del niño.

Acerca de los ambientes familiares creado por los progenitores para estimular el crecimiento lingüístico del niño, Hess y Azuza (2013) expresan que “la interacción dialógica niño-adulto es indispensable para el desarrollo lingüístico y que las prácticas socio-interactivas dan pie

a rutinas discursivas y construcciones gramaticales que van dando cauce a la construcción de eventos narrativos” (p.11), por tanto, cada encuentro que el infante enfrenta a nivel discursivo, ya sea con sus padres o con otros modelos, propicia escenarios para evaluarse y mejorar sus intervenciones comunicativas. Shiro (2007) también declara la importancia de las interacciones con los padres diciendo que “como muchos de estos relatos se dan en la interacción con el adulto, la producción conjunta promueve la adquisición de las habilidades necesarias para producir su propio discurso narrativo”. (p. 36) o sea, que a partir de las conversaciones con los padres el niño desarrolla sus propios recursos y estrategias para interactuar comunicativamente con los interlocutores.

Barriga (2002) es una de las autoras que estudia el lenguaje infantil, principalmente en las narraciones producidas por estos. Como investigadora de la lengua infantil, ha podido comprender que los procesos de desarrollo del lenguaje no llegan hasta una edad determinada, al contrario, recalca la importancia de la institucionalización en los hablantes, el acercamiento al conocimiento de la lengua, lecturas y demás formas de conocer la lengua las cuales enriquecen las estructuras y maneras de expresión de un hablante. Lo que nos indica que no hay una etapa fija en donde el individuo deja de modificar sus estructuras textuales para mejorarlas y lograr una comunicación clara y precisa.

Ahora bien, partiendo de lo anterior, es importante explicar que a medida que crece el niño y asimismo analiza las diferentes escenas discursivas que se presentan en su entorno, va aprendiendo a conocer la pertinencia de lo que dice y a manejar sus intervenciones según lo establezca la situación, lo cual solo se adquiere cuando se ve inmerso en situaciones comunicativas, es decir, en espacios de prácticas.

Con respecto a la escolarización y al enriquecimiento lingüístico que ofrece, Barriga (2002) afirma que es el momento donde “la lengua entra en un dinámico juego de transformaciones y cambios en el que se expande y complejiza las formas y las funciones sintácticas y semánticas” (p.37) aquí, específicamente, la autora centra su atención al impacto de la escolarización en el habla del niño, pero su reflexión dictamina aspectos relevantes como es el hecho de la influencia que tiene el hacer contacto el infante con otros niños y con otras personas adultas, es decir, modelos más maduros. Además, también las relaciones con sus familiares forman parte importante para la adquisición y desarrollo de las unidades sintácticas y semánticas en los pequeños, lo que enmarca un crecimiento y una apropiación de mecanismos aplicables a otras tipologías textuales. Es precisamente en este proceso de evolución en el que el infante puede formar los procesos metalingüísticos y reflexivos de la lengua.

De la misma manera, Hess (2003) discute sobre dos conceptos interesantes que deben ir adquiriendo y formándose a partir de la escolarización en el niño, estos son el *lenguaje contextualizador* y la *cultura escrita*, los cuales juegan un papel importante en la potencialización de la lengua y las intervenciones comunicativas del infante haciéndolas más claras y pertinentes. Con respecto al primer concepto, la autora lo define como los factores extralingüísticos que el infante debe tener en cuenta para comprender el contexto comunicativo de las conversaciones o lecturas y poder evaluar cuál debe ser la intervención adecuada, esto le facilita el uso del concepto sobre *máxima de pertinencia* expuesto por Grice (1975). Relacionado a este concepto se encuentra el segundo que es *la cultura escrita*, el cual consiste en que el niño obtiene estructuras extraídas del medio las cuales se consolidan y se plasman en otro instrumento comunicativo como es la escritura, aquí se evidencian los conocimientos aprendidos a través de los años. Hess (2003), con estos conceptos, señala el papel relevante que posee el contexto para el desarrollo de los procesos

lingüísticos del niño y cómo se va estableciendo a medida que avanza el tiempo de la vida del infante.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se concreta que el medio o contexto en donde se desarrolla el niño es fundamental para el crecimiento y enriquecimiento de su lengua logrando impactar en sus estructuras textuales siendo más competente al momento de entrar a un dialogo. También se afirma la importancia del contexto en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Esto nos hace entender que al estar el habla en el seno social obtiene características arbitrarias conforme a la variedad de culturas y formas de expresión, es relevante saber que el habla es particular y específica, pero con elementos universales base de toda lengua.

2.2.3 Narrativas infantiles

La narración es un tipo de texto particular que posee dos características fundamentales que datan su importancia en la vida de cualquier individuo. La primera es su fácil accesibilidad por parte de los usuarios de la lengua lo que genera que el infante se integre con su entorno permitiendo un dialogo prematuro, pero con intenciones comunicativas claras y la segunda característica que permite desarrollar y adquirir estrategias discursivas más complejas al ser recurrente su uso en los contextos comunicativos a través factores externos que repercuten directamente en sus construcciones discursivas (Vygotsky, 1995; Brunner, 2004). Por consiguiente, es una tipología textual que inicia de manera simple hasta complejizarse en edades adultas.

Teniendo en cuenta ese carácter maduro que van adquiriendo las narrativas a nivel lingüístico a partir de los años de vida, autores como Shapiro y Hudson (1991), Berman y Slobin (1994), Alarcón (2000) y Barriga (2002) muestran en sus resultados la complejidad desarrollada en cada tipo de narrativa. Los primeros autores, Shapiro y Hudson, trabajan con narrativas de niños

entre cuatro a ocho años de edad de donde se observa la evolución lingüística y rasgos característicos de cada franja etaria que ellos analizaron, además los autores añaden cierta rigurosidad a su estudio tomando tres tipos de narrativas (el guion o *script*, los cuentos o *stories* y las narrativas de experiencia personal) en donde el enfoque comunicativo cambia, entonces, también los recursos que usa el infante. El propósito principal del estudio se basa en establecer los estados de conocimientos lingüísticos que poseen los niños al enfrentarse a narrativas de distintas naturalezas y cómo estos se manifiestan en su discurso. Es así como en los resultados de su investigación se evidencia cómo los niños usan las estrategias lingüísticas adquiridas a lo largo de los años, tanto en la escuela como en casa, para enfrentar las distintas tareas discursivas, en este caso en narrativas. Asimismo, los autores también recurren a un análisis transversal para examinar su muestra.

De la misma manera, Berman y Slobin (1994) presentan un extenso estudio en narrativas infantiles en diversas lenguas (turco, hebreo, español). A diferencia de Shapiro y Hudson quienes analizan tres tipos de narraciones, los autores utilizan únicamente narraciones elicitadas por medio de la lectura de imágenes de un libro conocido como *el libro de la rana* (Mayer, 1969). Estos autores no solo analizan el desarrollo narrativo en niños de distintas edades, sino también en diversos países lo cual permite ver resultados con una perspectiva panorámica. Ellos reflexionan en diversos fenómenos lingüísticos y discursivos, tales como el tiempo, orden de las palabras, conectividad y la elisión de sujeto. Berman y Slobin enfatizan sobre este último fenómeno donde destacan su uso reiterativo, en la lengua española, debido a que los usuarios no ven la necesidad de repetir el nombre en una oración donde ya se conoce la persona de quien hablan, a diferencia del inglés y alemán cuyas lenguas requieren la presencia de un pronombre, nombre propio, frase nominal u otra estrategia referencial que date el sujeto de la oración. A pesar que el estudio de

estos autores se considera como uno de los más rigurosos a nivel de investigación en habla infantil, no se profundizó de manera detallada sobre otras estrategias cohesivas fundamentales en castellano.

Los estudios de estos cuatro investigadores, es decir, Shapiro y Hudson, Berman y Slobin, incentiva nuevos trabajos en el ámbito de desarrollo del lenguaje los cuales no solo se centran en niños menores a diez años, sino que comienzan a estudiar los procesos discursivos de los preadolescentes o niños mayores. Alarcón (2000) y Barriga (2002) producen estudios donde desarrollan temáticas en narrativas vistas en la etapa de escolarización pudiendo así observar la incidencia de los factores escolares dentro del lenguaje infantil. La primera autora abarca el tema del contexto social y la influencia de la lectura en el discurso oral y escrito de los niños, para esto realiza una revisión teórica de aquellos trabajos que datan la importancia de la lectura para lograr una mejor comprensión y producción de textos. En la mayoría de los estudios analizados por esta autora demuestra que los niños con la cultura de la lectura evidencian un dominio en la producción de historias, en cambio, los pequeños que carecen de este espacio presentaron dificultades debido a que no tenían herramientas para poder continuar la construcción de sus relatos. La autora pudo detectar la importancia del *input*, del contexto social y el acercamiento a la lectura en las narraciones de los niños.

De la misma manera, Barriga establece en su estudio el desarrollo lingüístico de los escolares en cada una de las ramas de la lingüística, a nivel sintáctico y discursivo. La autora establece, que, en etapas tardías, el lenguaje se torna mucho más complejo debido a que el niño, al entrar en contacto con sus compañeros, comienza a tomar modelos y estrategias para aplicar a su propia lengua. De modo que, la autora contrarresta la idea del estancamiento evolutivo en los procesos de desarrollo lingüísticos de los niños mayores. Como resultado de esta investigación,

comenzaron los trabajos en pos de las etapas escolares y niños mayores (ejemplo de ello tenemos a Hess, 2003; Aguilar, 2003; Ortega, 2007, Guzmán, 2010; Borzone y Silva, 2010, Aguilar, 2014; Maldonado y Maldonado- Jackson, 2016).

A pesar de los esfuerzos realizados en dar respuestas a interrogantes planteados desde la psicolingüística aún no se han logrado establecer las realidades lingüísticas de cada zona geográfica a nivel mundial, por esta razón nacen investigaciones como la presente. A raíz del creciente interés, los amantes del análisis del lenguaje infantil han realizado trabajos como los de Bamberg (1987), Peterson y McCabe (1991), Shapiro y Hudson (1991), Berman y Slobin (1994), Karmiloff y Karmiloff Smith (2005), Hess (2003; 2013), Barriga (2002), por mencionar solo algunos, quienes han centrado sus estudios en el habla infantil, específicamente, en su adquisición desde el feto en gestación hasta su desarrollo comunicativo y transformación a un hablante activo en conversaciones. Cada uno de estos investigadores ha contribuido a la actualización de la información en el estudio del habla infantil y así poder evidenciar más novedades de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Para observar el desarrollo del lenguaje, es importante el momento de interacción de los niños entre pares y su mundo circundante, sus vivencias y sus pensamientos adquiridos socioculturalmente, específicamente, en el proceso de escolarización, debido a que en estas situaciones es donde el niño observa y analiza modelos que pueden configurarse en su lengua para luego ser aprendidos y utilizados en sus diálogos con propiedad (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). Según Berman y Slobin (1994) los contextos en donde hay contacto con el medio, como es el caso del proceso de escolarización y las situaciones cotidianas como las familiares, contribuye a la evolución lingüística del niño, lo cual hace que él mismo perfeccione sus construcciones.

Teniendo presente lo planteado sobre la importancia de la interacción para el desarrollo del lenguaje infantil, es posible afirmar que estos estímulos promuevan el acercamiento de los niños para involucrarse en diversas situaciones en donde debe hacer uso del lenguaje. Autores como Peterson y McCabe (1991) junto a investigadores más actuales (Ochs, 2000; Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005; Hess, K & Auza, 2013; Hess & Prado, 2013; Aguilar, 2014, Pérez y Vergara, 2019) destacan la relevancia de la narración en el comienzo de la vida, de hecho, lo definen como uno de los primeros modos discursivos que adquieren los infantes como acceso lingüístico a la sociedad.

Según Bruner (1992) citado en Hess y Auza (2013) “la narración es tan inherente al ser humano que es prácticamente imposible imaginar un mundo sin narraciones” (p. 8); de hecho, cada individuo tiene esa necesidad de contar algo a los demás, algún suceso, queja, accidente y demás temas. La narración ocupa gran parte de nuestra actividad lingüística diaria y su importancia es vista de la misma manera por los infantes, por esto es uno de los géneros discursivos primarios en aparecer, pero a pesar de su temprana adquisición las narraciones siguen complejizándose a lo largo del tiempo con el uso de nuevos mecanismos lingüístico que van anexando los hablantes a sus intervenciones.

Asimismo, las narraciones son un medio propicio para observar varios fenómenos lingüísticos (Hess y Auza, 2013), tales como los recursos anafóricos, conectores, entre otros, ya que cada evento del relato necesita conectarse e hilarse con el fin de entretejer una historia coherente y que al final el interlocutor pueda comprender la información brindada. Para tener éxito en el mantenimiento referencial dentro de las narrativas se deben utilizar ciertas palabras que conectan las oraciones o remiten los personajes emitidos con anterioridad, de hecho, la forma como se construye un texto narrativo se puede apreciar la estructura compleja que éste debe llevar.

Con respecto a lo anterior, Bruner (1988) indica que a pesar de las narraciones ser vistas como una configuración textual flexible debido a su estructura variable y su temprana adquisición en la vida de un hablante también presentan un grado de complejidad, puesto que a medida que crece el individuo ve la necesidad de renovar e introducir nuevos elementos textuales a sus narraciones, además la realidad creada en las narraciones construyen mundos complejos y diversos tanto reales como ficticios por esto su composición data el grado de dificultad con el proposito de captar la atención del oyente y cautivarlo.

Bruner (1988) y Ochs (2000) destacan el carácter relevante de las narrativas en la vida tanto de un ser humano como en el seno de una sociedad. Ellas se han convertido para las comunidades ancestrales no letradas como un medio para conservar y preservar su cultura, asimismo, contribuye a la formación de esta misma, forjando eventos y recuerdos grabados en memorias ancestrales, situadas en un espacio y tiempo determinado, pero reconstruido en el aquí y ahora. Bruner declara que la narración es un mecanismo que nos ayuda a construir nuestra realidad, por tanto, es una tipología textual demasiado intrínseca en nuestra vida. Por esto, la narración no tiene un protocolo para su adquisición, por el contrario, y apoyado por Ochs (2000), las narraciones son intrínsecas, indispensables e inimaginables para nuestras vidas. En palabras de Alarcón, Guzmán y Jackson (2011) las narrativas son “el tipo de discurso más presente en la vida social y cultural del niño y de los hablantes en general” (p.4).

Para Calsamiglia y Tusón (1999), las narraciones son un modo discursivo instaurado **íntimamente** en nuestra manera de interpretar el mundo, a su vez es aquel que predomina sobre otras modalidades como la explicación o la descripción, se narra para “informar, para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir, para intrigar, para entretener...” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.270), lo que nos indica el uso polifacético de las narraciones y su beneficio para el

desarrollo lingüístico de cualquier hablante, ya que puede apelar a este modo discursivo en cualquier tarea que emprenda.

Por otro lado, Labov y Waletzky brindan un concepto de narrativa un poco más técnico y llevado a un plano más estructural, las concibe como “un método de recapitularla experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal de cláusulas a la secuencia de acontecimientos que realmente ocurrieron” (Labov y Waletzky, 1967; 1972, p.359). Ellos declaran que las narrativas funcionan para retomar vivencias pasadas, es decir, para traer al presente aquello que sucedió. Esta panorámica dibuja la complejidad, tanto cognitiva como lingüística, que debe realizar un hablante para detallar con palabras un evento o una historia construida primero en nuestra mente y recurriendo a la memoria, en muchos casos, para poder lograrlo.

Para Peterson y McCabe (1983) y Ballesteros, Romero y Vanegas (2018) la narración se basa en relatar “un suceso real o ficticio donde aparecen uno o varios personajes dentro de un espacio y un tiempo en específico” (Ballesteros, Romero y Vanegas, 2018, p. 30), esto quiere decir que este tipo de texto no solo plasma la realidad sino que posee un poco de ficción, de ahí que, también se encuentra adscrita la imaginación e invención lo cual es algo abstracto porque no se vivió pero sí es elaborado en la mente del hablante.

Es claro que existen variados conceptos sobre narrativas, los cuales se enfocan ya sea en su naturaleza, composición y uso, pero el punto convergente al que llegan cada una de estas propuestas es que las narrativas son modos discursivos primarios en su adquisición y se configura como uno de los primeros modelos que el niño o el hablante aprende para así poder interactuar en ambientes comunicativos, por llamarlo de alguna manera es la clave que un individuo utiliza para intervenir, comunicativamente, en la sociedad (Pérez y Vergara, 2019).

Asimismo, se destaca que las narraciones recopilan secuencias de eventos pasados que al entretenerse cuentan una historia y a medida que pasan los años el narrador infantil va adquiriendo cierta complejidad en sus estructuras teniendo en cuenta la evolución lingüística del hablante y las situaciones comunicativas que potencializan la solidez en las narrativas. La narración es un tipo de texto que por su naturaleza tiende a enfatizar en la descripción detallada de temas, hechos y personajes, con el fin de exponer la historia lo más clara posible, para ello se debe formar un texto completo, con sentido, coherencia y cohesión. Es por esto que la narración es el tipo de discurso más indicado para poder analizar la anáfora como recurso cohesivo, ya que dentro de lo que se dice se debe mantener un hilo conductor en los hechos y los seres que realizan las acciones (Aguilar,2014).

2.2.3.1 Estructura de las narrativas

Las narraciones a pesar de ser consideradas como una tipología textual de fácil aprendizaje, es una de las más estudiada, sobre todo, en el ámbito de adquisición y desarrollo del lenguaje. De acuerdo con Bruner (1988), mencionado en el apartado anterior, es uno de los tipos de textos más primitivos y funcionales para un hablante. Asimismo, se ha aclarado que estas formas narrativas van cobrando mucha más vida y los mismos usuarios de la lengua van complejizando los eventos que suceden oración tras oración. Por esta razón impera discutir los estudios que se han centrado en las estructuras narrativas logrando establecer ciertos patrones inherentes a las narrativas infantiles.

Labov y Waletzky (1967; 1972) han propuesto un término conocido como *cláusulas narrativas*, las cuales trazan un orden lógico en el relato. Los autores proponen una estructura construida a partir de respuestas a preguntas que el mismo narrador debe hacerse, por ejemplo,

para dar continuidad a la historia se responde a una pregunta como ¿qué sucede después? Para así seguir contando el relato, otras preguntas que surgen, sobre todo en la cláusula de orientación, son ¿Cuáles son los personajes?, ¿en dónde suceden los eventos?, ¿En qué tiempo? Basado en esto los autores descubren varias partes denominadas *cláusulas*. A continuación, se encuentra el listado de cláusulas con su respectiva conceptualización.

Cláusulas (Labov y Waletzky, 1972)	
Resumen	• Como su nombre lo indica presenta una síntesis del suceso que va a contar, es decir, en cierra la trama. Esto ocurre en una o dos oraciones en el inicio del texto.
Orientación	• El autor de la narración sitúa al destinatario sobre de quién va hablar, los personajes involucrados, en dónde están ubicados, en qué momento sucedió.
Complicación o nudo	• En esta cláusula se presenta el conflicto y se convierte en el punto más crítico de la narración, rompiendo la estabilidad con la que viene narrando el autor.
Evaluación	• Es el espacio donde el narrador expresa sus sentimientos y emociones frente a lo ocurrido.
Resolución	• En esta cláusula se soluciona el problema o conflicto antes presentado.
Coda	• Aparece desconectada del relato inicial y marca el fin de la narración.

Esta estructura traza un esquema por el cual debe atravesar cada narración formando un *eje argumental* sólido, estable y coherente (Berman y Slobin, 1994; Aguilar, 2014). No obstante, dichas cláusulas no tienen un contrato de obligatoriedad con respecto al uso de cada una de ellas, de ahí que, algunas son opcionales. De hecho, el hablante es quien debe tomar, según la pertinencia, las cláusulas más adecuadas para su narración según la situación comunicativa, pero esta acción se genera de manera arbitraria, sin ninguna intención debido a que el relato es espontáneo (Labov y Waletzky, 1967; 1972; Grice, 1975; Hymes, 1972). Berman y Slobin proponen que una cláusula es una “unidad con predicado en donde se expresa una sola situación o

evento” (citado en Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015, p. 43) también es definida como esa “unidad mínima de análisis narrativo” (Pérez y Vergara, 2019, p. 55) para precisar a qué se refiere con cláusulas en este caso se entiende este concepto como esa “unidad de predicación que se compone de una forma verbal y uno o más actantes” (Longacre, 1985, p.235; citado en Gómez, 2014).

Peterson y McCabe (1983) organizan las narrativas a partir de *patrones estructurales*, los cuales se constituyen dependiendo del tipo de análisis psicolingüístico. Existen tres tipos de análisis según lo declaran estas autoras, el punto culmine, episódico y por dependencia. Cada uno de estos análisis se fundan a partir del enfoque determinado por el narrador. Para este estudio nos interesa discutir el análisis de punto culmine el cual “se constituye a medida que se recapitulan los eventos, así se suspende la acción y se resalta el hecho climático o razón de ser de la historia” (Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015) y se encuentra estrechamente relacionado con el objetivo que se debe tener en una narración de experiencia personal. A continuación, se presentan los siete patrones estructurales que definieron Peterson y McCabe.

Tabla 1. Patrones estructurales

Peterson y McCabe, 1983; Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015

— Patrón clásico:	La narrativa presenta la estructura prototípica (inicio-nudo- desenlace). Se desarrolla alrededor del punto culmine, lo evalúa, y finalmente, lo resuelve.
— Patrón terminado en el punto alto:	la narrativa carece de resolución, de modo que el narrador finaliza la historia en la cláusula de complicación.

— Patrón de salto de rana:	El narrador deja inconclusos los grandes eventos que constituyen su narración para pasar a otra parte de la historia o incluso a otra narrativa.
— Patrón cronológico:	La narración es una descripción secuencial de los eventos.
— Patrón empobrecido:	La narración no llega a reconocerse como patrón de punto alto, o la narración reitera continuamente y juzga valorativamente solo dos eventos.
— Patrón desorientado:	La narración se perfila desorientada y poco comprensible.
— Patrón misceláneo:	Son aquellas narrativas que no encajan en ninguno de los patrones descritos.

Tabla 1 Patrones estructurales (Peterson y McCabe, 1983; Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015)

De igual manera, Betancourt (2012) postula otra forma de estructurar las narrativas a partir de la superestructura de narrativas de accidente, en ella se plantea que este tipo de discurso está compuesto por un conjunto de elementos relacionados con la secuencia general de los cuentos tradicionales, es decir, inicio, nudo y desenlace (Galván, Mendivelso y Betancourt, 2015). Según Betancourt las narraciones personales están compuestas por un *orden natural* que está relacionado con la orientación, en donde se exponen las acciones y espacios naturales que ambientan el contexto de la historia, luego prosigue una *interrupción* que rompe totalmente con el orden natural que se lleva relatado con un acontecimiento inesperado y finalmente se emite un *resultado* el cual es la consecuencia, sea negativa o positiva, obtenido a partir de lo relatado en la interrupción. Basados en estas propuestas para estructurar las narrativas ya sea por patrones o por clausulas se han perfilado varios estudios en habla infantil. Con estas tres propuestas de estructura narrativas podemos entender que existen varias formas en que los niños relatan sus historias, pero su construcción parte de la influencia que el hablante tenga

como guía, por ende, la estructura fluye inherentemente sin ser consciente de lo que está haciendo, solo sigue un modelo ya adquirido anteriormente o una muestra canónica.

2.2.3.2 Importancia del metalenguaje en las narrativas

Cuando se estudian las narrativas y su evolución lingüística es necesario resaltar un elemento fundamental en donde el infante inicia a ser autónomo de sus procesos de construcción y reconocimiento de las estructuras de su lengua. Ese proceso es conocido como metalenguaje, donde el niño reflexiona y cuestiona sus intervenciones comunicativas con el fin de mejorar sus turnos en situaciones de habla, en palabras de Guzmán (2010) “La habilidad para reflexionar sobre el lenguaje y de analizarlo como una entidad” (p.23).

Con respecto al tema, Hess (2003) establece que “el proceso del metalenguaje es intencional” (p. 21), lo que genera en el sujeto un proceso de monitoreo y autorregulación consciente en sus pensamientos con el fin de poder planear sus turnos en conversaciones o situaciones comunicativas siendo más efectivos en ellas. El infante no adquiere esta habilidad de manera súbita, por el contrario, atraviesa por varias etapas desde su nacimiento hasta la aparición de la escolarización y la academia.

Gombert (1992) citado en Hess (2003) menciona cuatro etapas del desarrollo metalingüístico, la primera denominada como *epilingüístico* es donde el niño extrae información del medio y es a través de ese andamiaje que el niño proyecta sus intervenciones, en otras palabras, adopta modelos de los adultos como base para formar sus estructuras oracionales. En una segunda fase se encuentra el *control epilingüístico* en donde el niño reflexiona de lo adquirido por el medio y analiza funcionalmente su sistema lingüístico, es en este momento cuando es capaz de corregirse y también a los demás. La tercera etapa nombrada como *conciencia metalingüística* es el momento

donde el infante mayor (esto quiere decir un niño de más de diez u once años) se da cuenta de la importancia de reflexionar sobre lo que dice. Por último, la cuarta etapa *automatización de los metaprosesos* que acontece cuando el preadolescente es capaz de evidenciar la fuente del problema lingüístico y darle solución por medio de la reflexión metalingüística. Como se evidencia, cada etapa es formada en un proceso complejo donde la escuela forma parte importante del crecimiento y fortalecimiento de esta habilidad cognitiva la cual percibimos su evolución en los intercambios de habla.

En relación al metalenguaje, Karina Hess (2003), apoyada en Gombert (1992), sustenta que la etapa de escolarización es fundamental para ese proceso porque es en ese medio donde el niño además de educarse en su lengua también hace intercambios comunicativos entre pares y personas con un lenguaje más complejo como los profesores, pudiendo establecer situaciones donde aprende nuevos recursos y allí mismo los pone en práctica. La etapa de la evolución del metalenguaje potencializa la competencia pragmática del niño a lo que Barriga (2002) comenta que “el niño al poder descontextualizar el lenguaje, acrecienta las habilidades discursivas y pragmáticas, y desarrolla la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua” (p.37); quiere decir, que la aprehensión y descontextualización del contexto, el avance a nivel metalingüístico y la potencialización de la habilidad socio-pragmática son procesos correlacionados y evidenciados de forma simultánea.

Partiendo de los comentarios teóricos sobre el metalenguaje, se precisa que este proceso es determinante para la evolución en la conciencia del hablante infantil, lo cual repercute directamente en sus construcciones textuales orales. Lo relevante de esta etapa consiste en la incidencia del metalenguaje en el habla del niño, puesto que es notoria la diferencia en las conversaciones de aquellos que están en escolaridad con conocimientos gramaticales claros frente

a aquellos que aún no entran en esta etapa, por tanto, sus únicos medios de aprendizaje de la lengua son sus figuras paternas, sus amigos más cercanos, los programas televisivos y de la red, el acceso para intervenir en una conversación surgen a partir de las experiencias compartidas. Verbigracia, se presenta la siguiente comparación.

<p>Tita (2;04) con una amiguita (Gabi), con quien ha compartido la experiencia,</p> <p>tema de la narrativa, ve un libro de imágenes de animales con su madre</p> <p>1. Mam: mira, ¿se acuerdan quién es este?</p> <p>2. Tita: sí</p> <p>3. Mam: ¿quién?</p> <p>4. Tita: e manatí....</p> <p>5. Mam: eh... ¿y dónde lo vimos?</p> <p>6. Tita: o'ó</p> <p>7. Mam: o'ó</p> <p>¿dónde lo vimos?</p> <p>8. Tita: en acuáyo</p> <p>9. Mam: en el acuario de Veracruz, ¿se acuerdan?</p> <p>10. Tita: había muchos como volaban</p> <p>11. Mam: oye, ¿cuántos manatís había? (pausa) dos, ¿te acuerdas?</p> <p>12. Tita: dos</p> <p>13. Mam: eran dos, ¡guáu!</p> <p>14. Tita: oye, Gabi</p> <p>15. Mam: ¿qué más vimos en el acuario?, ¿se acuerdan?</p>	<p>1. niño de cinco años [DAN5MNP] (Narrativa de experiencia Personal)</p> <p>DAN: a mi [/] a mi.</p> <p>DAN: yo estaba comiendo y [/].</p> <p>DAN: y cuando mi papá dice:</p> <p>DAN: compra en la tienda un [/] un [/] un [/] un limón.</p> <p>DAN: está(ba) corriendo duro.</p> <p>DAN: y cuando un [/] un mango.</p> <p>DAN: y [#] se lo di a mi papá. (pronombre neutro, ambigüedad)</p> <p>DAN: y yo me caí con una pepa de mango.</p> <p>YAM: te caíste con una pepa de mango?</p> <p>%com: afirma con la cabeza.</p> <p>YAM: sí? ay!</p> <p>(Corpus de habla barranquillera, 2011)</p>
---	---

(Tita atiende ahora el juego que desarrolla con Gabi).

(Rojas, 2015, p. 40)

Como se destaca en las dos narraciones producidas por una niña de dos años y un niño de cinco años, existe una distinción estructural y de complejidad expresiva que posee el niño con mayor edad frente a la menor. Así que la escolaridad marca un aspecto trascendental en las construcciones discursivas de los hablantes infantiles mostrando la evolución lingüística y el control en lo que desea expresar. A su vez el metalenguaje se convierte en ese factor clave para el hablante querer mejorar sus intervenciones comunicativas y así poder estar a la altura de los demás interlocutores.

Guzmán (2010) señala que “a los dos años, los niños empiezan a narrar recuerdos. Al principio, la narración tiende a consistir en el relato de un acontecimiento a la vez” (p.14) esto mismo ocurre en el caso de Tita donde ella narra solamente un acontecimiento el cual es retomado por su mamá, por tanto, aún no se presenta autonomía para iniciar una conversación, es decir, necesita el apoyo de algún adulto para continuarla. En cambio, los niños con mayor edad como de cinco o seis años poseen la madurez lingüística suficiente y la seguridad para proponer una historia y poder ellos mismo continuar su desarrollo. Sin embargo, “Para los (niños de) 5 años, ya cuentan las historias siguiendo un orden correcto, pero a menudo terminan de forma prematura en el clímax emocional de la narración” (McCabe, 1999; citado por Guzmán, 2010, p. 14) esto también se percibe en el ejemplo de la narrativa de Daniel quien instaura su misma historia, pero es breve en su intervención.

2.2.3.3 Tipos de narrativas

Partiendo de lo comentado anteriormente sobre las narrativas, la influencia del contexto social que permea el lenguaje del niño (conocido como input) y la capacidad metalingüística adquirida en los infantes a través de la escolarización, en este apartado se pretende exponer la subclasificación de las narrativas. Investigadores de la lengua infantil como Shapiro y Hudson, Berman y Slobin, Bamberg, entre otros, han analizado en su trabajo distintos tipos de enfoques de narrativas según la tarea que se le disponga al hablante y las distintas estrategias discursivas que emplean los hablantes para cada una de ellas. Romero y Gómez (2013) dicen al respecto que “las producciones narrativas varían dependiendo de la tarea narrativa a la que se enfrenta el individuo” (p. 30), afirmando lo dicho con anterioridad. Los autores hablan sobre la incidencia directa del tipo de tarea narrativa en las habilidades lingüística lo que indica que el infante podrá mostrar su realidad discursiva. Por ejemplo, cuando el niño recuenta una historia por medio de imágenes implementa distintas estrategias discursivas para desarrollar los eventos que si estuviera contando una historia personal de un accidente. De modo que, se puede asegurar que hay diversas narrativas y tareas al momento de contar un relato. Véase el siguiente esquema con las narrativas utilizadas por Shapiro y Hudson (1991).



Shapiro y Hudson en su investigación plantean un análisis basado en tres tipos de narraciones diferentes en su estructura y naturaleza discursiva. Por un lado, se encuentran los guiones o *script* los cuales son textos netamente descriptivos, es decir, se toma cada uno de los eventos y se narra como una serie de eventos en listados consecutivamente. Otro tipo de narración son los cuentos o *stories* las cuales son historias más estructuradas a nivel cohesivo, poseen una elaboración mucho más estética y cautivadora, puede apelar a hechos reales o ficticios. Sin embargo, y como lo aclaran autores que trabajan en desarrollo infantil, los niños menores de cinco años les cuesta construir una estrategia estable de cohesión dentro de sus textos, por esta razón recurren a otras herramientas textuales para poder así cumplir con la tarea asignada y no quedarse sin participación. Por lo general, lo que se espera de un cuento es que posee una estructura direccionada al orden canónico que estas tengan. Por último, se encuentran *las narrativas de experiencia personal* las cuales son espontáneas y no tienen en cuenta la extensión de la historia, se interesa más por la intención comunicativa del narrador y el impacto que impregna a su producción.

Otro tipo de clasificación de las narraciones se forman a partir del método de elicitación o recolección de dato. Como se puede evidenciar en las diversas investigaciones sobre narrativas infantiles existen distintas metodologías que hacen particular cada estudio obteniendo así resultados diferentes. Romero y Gómez (2013) dicen que “el tipo de tarea narrativa a la que se enfrenta el narrador incide de manera directa en la capacidad que mostrará para narrar” (p.30). Verbigracia, autores como Sebastián y Slobin (1994), Aguilar (2003), Hess (2003), Guzmán (2010), Borzone y Silva (2010) y Aguilar (2014) basan su estudio en un *corpus* de narraciones elicítadas por medio de una imagen o con una lectura previa realizada por el investigador para un recuento. Con este método el niño estructura su texto conforme a la versión canónica de la

construcción de un cuento o historia infantil, la reconstrucción de una narración basada en otra historia es la más común de aplicar para obtener datos debido a que el infante se encuentra familiarizado con esta opción, él entreteje su narración con partículas adquiridas por el contacto con cuentos.

A diferencia de los anteriores trabajos, son pocos los que se inclinan por una línea contraria a las historias elicitadas, buscando así que el infante demuestre sus capacidades narrativas en otras situaciones y comience a usar otros recursos dentro de la misma narración. Ejemplo de ello están autores como Peterson y McCabe (1991), Jackson-Maldonado y Maldonado (2016) y Del Valle, Ramírez y Acosta (2018) quienes basan su *corpus* en narraciones espontáneas. La estructura de estas narraciones son diferentes, algunos autores dicen que este tipo de narrativas son más fáciles de construir puesto que el infante está usándolas todo el tiempo en sus construcciones cotidianas, cuando llega de la escuela a casa, cuando tiene que contarle algo a un compañero del colegio y en múltiples situaciones.

2.2.3.4 Narrativas de experiencia personal y elicitadas por un libro con imágenes

Existen diversos tipos de relatos dependiendo de la tarea y naturaleza discursiva. En este estudio se escogieron las narraciones de accidente personal, cuya intención comunicativa es recapitular alguna vivencia pasada (Labov y Waletzky, 1979). Asimismo, se realiza una comparación de este tipo de narrativas frente a aquellas que son recolectadas por medio de un recuento de eventos ilustrados, en donde el narrador tiene un apoyo visual. Las narrativas personales se pueden clasificar dentro de los llamados relatos simples (Labov, 1972), debido a que siguen una línea temporal en específico, es decir, se limita a explicar lo que sucedió, es diferente a un guion porque no es un listado de eventos, en él, el locutor reconstruye un hecho y lo convierte

en una historia. En cambio, las historias elicítadas se idealizan como una estructura canónica de un cuento con la dificultad de enlazar los hechos que van sucediendo a medida que pasan las páginas.

Las narraciones de experiencia personal involucran sentimientos, emociones, motivaciones propias, intenciones y demás aspectos que tiene más lugar en el ser interno y que llegan a repercutir en el otro entablando una empatía (Brunner, 2004). Por consiguiente, al ser un tipo de narración ligada psicológicamente a nuestro yo se convierte en una tipología textual base en nuestra vida y es a partir de ella donde se comienza a formar nuestro ser discursivo. Shapiro y Hudson mencionan que:

Las narrativas personales son relatos de eventos específicos que se han experimentado personalmente. Se informan en tiempo pasado desde la perspectiva de un participante que usa pronombres personales. Una narrativa personal coherente se organiza alrededor de un punto alto que es el punto de la narración (Shapiro y Hudson, 1991, p.95; traducido por Ballesteros, Romero y Vanegas, 2018)²

Para estos autores, las narrativas personales se cuentan a partir de acontecimientos experimentados por el mismo narrador, con ello, se conoce la perspectiva del hablante dentro de la situación, es decir, se muestra una postura subjetiva del suceso. Es en este tipo de narrativas donde el infante comienza a usar el tiempo pasado y los pronombres personales principalmente los que enmarcan el “yo”.

Con respecto a esto, Mandler y Stein (1997) citados por Karmiloff (2005) comentan que “los acontecimientos que hacen que los niños pequeños rían o lloren o les hagan sentirse enfadados,

² La cita original dice: Personal narratives are accounts of specific events that have been personally experienced. They are reported in the past tense from the perspective of a participant using personal pronouns. A coherent personal narrative is organized around a high point that is the point of the narrative.

tristes, celosos, etcétera, les resultan más fáciles de contar como narraciones que aquellas en las que no tienen una implicación emocional personal” (p. 238), en otras palabras, el infante se siente mucho más cómodo y confiado al expresar un accidente o un suceso que causó algún trauma o impacto en su vida en vez de una historia ficticia. De la misma manera, Labov (1972) señala que cuando se está en peligro de muerte los individuos motivan a contar la historia, ya que por medio del relato pueden revivir la experiencia y de forma simultánea pueden alardear de haber sobrevivido a cuán grande desventura.

Por otro lado, las narrativas recolectadas por medio de lecturas con apoyo visual poseen una esencia y un carácter totalmente diferente a las de experiencia personal, estas al tener una historia ya estructurada, debido a que los personajes y escenas ya están establecidos en las imágenes, se podría pensar que existe cierta facilidad al momento de contar la historia. No obstante, se ha visto que no es tan sencillo elaborar este tipo de relato, en otros trabajos se han evidenciado diferentes resultados que varían por la edad en que se encuentran o por el nivel socioeconómico que tengan, también influye su condición cognitiva (Barriga, 2002; Borzone, 2005; Guzmán, 2010; Aguilar, 2014; Pérez y Vergara, 2019). Como lo expresa Borzone y Silva (2010) el niño busca “la posibilidad de elaborar narrativas autónomas a partir de imágenes” (p.110), en consecuencia, el infante no solo se queda con lo visto en la imagen, sino que entrelaza lo que ve en la imagen con los elementos que desea añadir del mundo ficticio construido en su imaginación.

2.2.4 Recursos cohesivos

En narrativas, como en cualquiera tipología textual, es fundamental aplicar dos conceptos o normas textuales, como lo define González (2004), ellas están estrechamente unidas y conforman el todo en un texto, estas son la coherencia y cohesión. La primera se refiere a la temática global

que se observa desde el principio hasta la última palabra del texto, también “posee un carácter semántico y se define como la relación lógica entre los conceptos de un relato, encontrándose en la estructura profunda del discurso” (Del Valle, Ramírez y Acosta, 2018, p.171) asimismo se conoce como “el nivel subyacente” que emerge del texto (Stubbs, 1983; citado en Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 221), la parte más semántica que sintáctica del discurso. En cambio, la cohesión “ocurre cuando la interpretación de algunos elementos en el discurso depende de otros dentro del mismo texto” (Pérez y Vergara, 2019, p.9), también es considerada como la relación semántica y gramatical dentro de cada cláusula del texto y, por supuesto, tiene que ver con el nivel superficial.

A pesar de estos dos conceptos mostrar objetivos con un enfoque determinado y diferente, poseen codependencia y complementariedad con lo que se obtiene un texto bien constituido gramaticalmente y con una unidad temática global expresada en todo el escrito. Pérez y Vergara (2019) comentan que “es de vital importancia ambas nociones en el proceso comunicativo, puesto que cada una de ellas nos proporciona diferentes mecanismos y estrategias que nos ayudan a transmitir la información de manera adecuada” (p. 59), es decir, la cohesión y coherencia son indispensables en un relato para dar a entender lo expresado y que el interlocutor reciba la información correcta, esto va ligado a la adecuación y pertinencia que debe tener el lenguaje.

Como es claro, estas dos normas textuales son fundamentales para la elaboración y comprensión de un discurso escrito u oral, no obstante, la presente investigación solo se centra en la cohesión. Calsamiglia y Tusón (1999) definen la cohesión como “uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos” (p. 222), de igual manera Halliday y Hasan (1976) establecen que la cohesión es una “relación” de tipo “*semántico- pragmático*” emergentes de un texto, lo que conforma una “*unidad semántica*”. Estos autores destacan la cohesión como esa relación semántica que posee las

proposiciones, también agregan que la cohesión no se construye únicamente a partir de enlaces estructurales formados a través de la gramática, sino por un significado y enlaces lógico que el hablante aprende a formar en su lengua.

2.2.4.1 Tipos de cohesión y sus estrategias lingüísticas

Existen dos tipos de cohesión, léxica y gramatical, las cuales se categorizan debido a la esencia del elemento cohesivo. La primera se refiere a los enlaces cohesivos por medio del uso léxico y vocabulario; tales como, sinónimos, repeticiones, antónimos, entre otros. Mientras que el segundo concepto se refiere al uso de elementos gramaticales los cuales forman cadenas referenciales y así mantienen la continuidad temática, tales elementos son los pronombres, sustituciones o elipsis (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999). Solo un elemento lingüístico se enmarca en los dos tipos de cohesión, la conjugación, debido que posee una parte léxica (verbo), pero otra gramatical (pronombres clíticos). Partiendo de lo antes dicho, es destacable la importancia de la construcción cohesiva dentro del texto, por ende, se debe precisar cuáles elementos utilizan los hablantes para cohesionar su discurso, dichos elementos son conocido como recursos de cohesión textual, A continuación, se presentan los tipos de cohesión con sus respectivos recursos.

<p>Tabla 2</p> <p>Tipos de cohesión y sus recursos</p> <p>(Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Pérez y Vergara, 2019)</p>	
COHESIÓN LÉXICA	COHESIÓN GRAMATICAL
<p>REITERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sinónimos. -Repetición. -Generalización. 	<p>REFERENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exofórica y endofórica: Personal, demostrativa, comparativa.

-Superordinario	
COLOCACIÓN -Complementarias. -Antónimos. -Conversas. -Superordinado.	SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS -Nominal. -Verbal. -Clausal
CONJUNCIÓN -Aditivas. -Adversativas. -Causales. -Temporales.	

Tabla 2 Tipos de cohesión y sus recursos (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Pérez y Vergara, 2019)

Basados en la información de la tabla, se observa que la cohesión léxica usa dos recursos llamados reiteración y colocación. El primer concepto se encarga de mantener la cohesión por medio de palabras sinónimas o que contengan el mismo significado al referente inicial, es decir, “cuando dos ocurrencias tienen el mismo referente” (Pérez y Vergara, 2019, p. 63). Los sinónimos, repeticiones, generalizaciones y superordinación son las estrategias con las que se manifiesta esa cohesión reiterada, veamos como Pérez y Vergara (2019) conceptualizan estas estrategias.

- Sinónimos o cuasi-sinónimo: esta relación se da por la proximidad semántica de unos términos con otros que pueden ser utilizados para aludir a un mismo referente.
- Repetición: es una reiteración que se da al repetir una palabra ya mencionada.
- Generalización: son las palabras que encierran un concepto general de alguna entidad, algunas veces los hablantes las utilizan para caracterizar un conjunto de forma negativa o positiva.
- Superordinación: son términos que engloban semánticamente a otros, es decir, un término puede ser el concepto más general o “superordinado” de otro. (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Pérez y Vergara, 2019, p. 63)

El segundo concepto llamado colocación consiste en la organización léxica del lenguaje, en otras palabras, forma la relación de lógica y sentido que guardan las palabras dentro de un texto, “este alude tanto a la frecuencia de coaparición de dos palabras como a su tendencia a compartir los mismos contextos verbales” (Pérez y Vergara, 2019, p. 63). Las estrategias cohesivas a las que apela son antónimos, palabras conversas, complementarias y también superordinadas. Estas se conceptualizan de la siguiente manera según Pérez y Vergara (2019).

- Complementariedad: es la proximidad de dos tipos particulares de palabras opuestas en una misma relación de sentido que se complementan dentro de la oración.
- Antónimos: tipos particulares de palabras que tienen un significado opuesto o contrario entre sí y que pertenecen a una misma categoría. Pueden aparecer en una misma cláusula y seguir manteniendo la cohesión de la oración.
- Conversas: relación particular entre dos palabras dentro de una misma oración, donde la segunda es la consecuencia esperada de la primera.
- Superordinado: son términos que engloban semánticamente a otros, es decir, de una se deriva la otra., también aparece en la reiteración. (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Pérez y Vergara, 2019, p. 63)

Es así, como la cohesión léxica y sus estrategias cohesivas, como la reiteración y colocación, ayudan al hablante a formar un texto con una unidad semántica y gramatical estable logrando establecer un eje argumental sólido, sin ambigüedades ni redundancias que dificulten la comprensión al receptor.

Por otro lado, la cohesión gramatical se relaciona con la sintaxis y semántica de las cadenas referenciales que se construyen dentro de un discurso. Estas dependen de la naturaleza de las referencias (endofórica y exofórica), ya sea por elisión, sustitución o conjunción. Las relaciones

endofóricas son aquellos elementos cuya referencia se encuentra dentro del texto, es decir, es algo más literal, en cambio las relaciones exofóricas implican la relación de los elementos textuales con el contexto, para construirla el interlocutor debe tener presente dicho contexto, es decir, debe haber una realidad compartida por ambos para poder referenciarla, sino el receptor pierde el sentido de lo que se está expresando (Ortega, 2007).

La elipsis, que forma parte de las estrategias cohesivas gramaticales, hace referencia a la omisión de algún elemento gramatical debido a que se sobreentiende por su mención previa y no hace falta su repetición. Esto va ligado mucho a la lengua debido a que el español, por ser una lengua *pro-drop*, usa muchas elisiones, en cambio en la lengua inglesa son contadas las ocasiones que se pueda implementar esta estrategia cohesiva.

Otro elemento que se da a nivel gramatical, pero también de manera léxica, es la sustitución la cual, como su nombre lo indica, se basa en reemplazar un elemento por otro que mantenga la misma función estructural y semántica (Halliday y Hassan, 1976), es decir, que no permita la alteración del significado en lo expresado. Es de esta manera como se construyen las relaciones entre términos evitando las repeticiones de palabras. Existen los siguientes tipos de sustitución.

- Nominal: funcionan como cabeza de un grupo nominal, reemplazan a un sustantivo con la misma función (aquello, aquel, uno, unos, lo mismo, este, ese).
- Verbal: reemplazan al verbo, cabeza del grupo verbal y sustituye a un verbo que tenga la misma función, se da siempre al final (Hacer).
- Clausal: Sustituye ya no un elemento, sino una oración o cláusula completa (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Pérez y Vergara, 2019, p. 63)

La conjunción es el último tipo de recurso cohesivo a definir el cual consiste en el uso de elementos que conecta ideas con otras manteniendo la linealidad de lo anteriormente mencionado

en el texto. Se consideran como conectores directos debido a que se evidencia, de manera textual, y tienen naturalezas diferentes. Algunos son usados para marcar temporalidad, otros son causales, adversativos y algunos aditivos (Halliday y Hasan, 1976, Shapiro y Hudson, 1991). Los conectores que marcan *Temporalidad*, como *entonces* y *luego*, se encargan de recapitular una secuencia temporal sin que sus miembros constituyan una cadena. Los *Causales*, como *porque* o *para que*, describen un comportamiento con una finalidad clara y determinada. Los *Aditivos*, como *y* o *entonces*, muestran una secuencia sucesiva o en cadena. Por último, los *Adversativos*, como, *pero*, se encargan de contrastar u oponer ideas (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2016).

2.2.4.2 Relaciones anafóricas

Anteriormente, se discutía sobre los recursos cohesivos referenciales: endofórico y exofórico. En esta investigación nos interesa estudiar sobre las endofóricas debido a que en estas se encuentran las referencias con naturaleza anafórica. También aparecen otros tipos de recurso referencial que son las catáforas o relaciones catafóricas, que son aquellos elementos cuya interpretación se obtiene a partir de elementos que se mencionan posteriormente en el escrito (Halliday y Hassan, 1976), es decir, “se ve hacia adelante para su interpretación” (Ortega, 2007, p.39). Solo se mencionan la catáfora para conocer su concepto, sin embargo, las relaciones anafóricas son las que basan este estudio. Las anáforas referencian a un elemento mencionado con anterioridad en el discurso, estos elementos ayudan a retomar el referente o sujeto foco del cual se está hablando a lo largo de la historia, además también ayuda al cambio de personaje, es decir, introducir un nuevo sujeto al relato (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999).

Se encuentran varios trabajos de investigación en el habla infantil sobre referencias anafóricas (Aguilar, 2003; Ortega, 2007; Alarcón, Guzmán & Jackson, 2011; Borzone y Silva,

2010; Aguilar, 2014), los cuales han observado que los niños más pequeños tienden a manejar un sujeto temático (Karmiloff-Smith, 1981) con el fin de no perder el actor principal de la historia, estos a su vez usan frases nominales y pocos pronombres para el mantenimiento de este referente principal. Ya en las edades mayores como diez y once años se nota una evolución a nivel lingüístico, ya que comienzan a utilizar nombres propios, anáforas cero, pronombres átonos, tónicos, posesivos y personales para continuar con el sujeto, también utilizan frases nominales tanto indefinidas como definidas y conjugaciones verbales donde eliden por completo el nombre del actor de la historia, se dice que empiezan a formar un eje argumental estable y una estructura canónica de los relatos.

En cuanto al manejo de los actores (personajes) dentro de las narrativas de los niños, Shapiro y Hudson (1991) desarrollan un aspecto esencial sobre las narrativas personales mostrando una tendencia al uso del *yo* y *nosotros* destacando la noción pragmática que tienen los estudiantes frente a la labor asignada de narrar sucesos personales, ya que tienen en cuenta el carácter personal que se le debe impregnar a este tipo de narraciones. Esto muestra una noción metalingüística de los niños frente a la naturaleza del texto que deban construir.

Asimismo, los resultados de las relaciones anafóricas del estudio de estos autores presentan una frecuencia mínima en esta estrategia referencial comparándola con las demás estrategias cohesivas (como son los conectores, conjunciones y demás). De ahí que, se demuestra el poco uso que le dan los infantes a las anáforas en edades tempranas y, de la misma manera, denota la dificultad lingüística y metacognitiva que porta esta estrategia referencial al momento de usarla, por ello, no recurren a esta. El infante debe tener tanto dominio de la historia que cuenta como también el conocimiento de recursos referenciales y complejidad metacognitiva por el proceso

mental y consciente que debe procesar el niño al momento de usar estas estrategias para lograr la comprensión del texto.

Dentro de las referencias endofóricas con naturaleza anafórica se encuentran tres divisiones de estrategias cohesivas, una son las referencias personales las cuales van direccionadas a referenciar la función del hablante, las demostrativas muestran la aproximación al lugar que tienen los sujetos u objetos y las comparativas se basan en el modo de realizarse ya sea en un grado textual de superioridad o inferioridad (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Ortega, 2007; Pérez y Vergara, 2019). Dentro de cada uno de estos tipos de referencias existen elementos lingüísticos específicos que ayudan al mantenimiento, introducción y reintroducción del referente. A continuación, se presentan y se explican cada estrategia anafórica en una tabla.

Tabla 3 Referencias anafóricas (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; García, 2001; Ortega, 2007; Aguilar 2013; Alarcón, Guzmán y Jackson-Maldonado, 2011; Pérez y Vergara, 2019)

REFERENCIAS PERSONALES

Anáfora cero (\emptyset) o Elisión: ocurre cuando un referente ya mencionado se retoma de manera implícita y no textual, debido a que se sobre entiende de quién se habla o genera la acción.

Frase léxica o sintagma nominal: es la forma de retomar o mantener el referente por medio de la misma construcción sintagmática nominal, sea definido o indefinido.

Pronombres personales: son aquellos que sustituyen un sujeto o un nombre.

Pronombres átonos: son aquellas partículas o elemento lingüístico que acompañan a los verbos, también llamada verbos pronominales.

Pronombres tónicos: son aquellos elementos que cumplen función de atributo, sujeto términos de preposición.

Adjetivos posesivos: son aquellos pronombres que acompañan a un sustantivo y determinan su propiedad y procedencia.

Pronombres posesivos: Sustituyen al sustantivo para determinar al poseedor, van en lugar del nombre. Asimismo, hace explícita la propiedad, la cercanía o la relación entre una persona gramatical y un elemento gramatical.

REFERENCIAS DEMOSTRATIVAS

Pronombres demostrativos: son aquellos cuya función es establecer una relación de cercanía o distanciamiento entre los objetos, sujetos o acciones, a diferencia de los adjetivos demostrativos reemplaza al sujeto.

Adjetivos demostrativos: palabras que acompañan el sustantivo y determinan las distancias entre el sujeto y objeto.

Artículo determinante: son aquellos que definen o limitan al sujeto y dan su información y lo que se conoce de este en el texto.

Adverbio de lugar: son elementos textuales que indican el espacio en donde acontecen los hechos en la oración. Estos elementos responden a tres preguntas claves ¿dónde? ¿A dónde? ¿En dónde?

Adverbio de tiempo: funcionan para definir el momento temporal donde se realizan los hechos, responden a la pregunta ¿cuándo?, que nos lleva a identificar el tiempo donde se realiza la acción.

REFERENCIAS COMPARATIVAS

Comparaciones generales.

-Identidad: El sustantivo referenciado es igual que el anterior mencionado.

-Semejanza: Es utilizado cuando se hace referencia a un sustantivo similar a otro ya mencionado.

-Diferencia: En este caso el sustantivo es distinto al que ya se ha mencionado.

Comparaciones particulares.

-Superioridad: Cuando el sustantivo referenciado, es mejor o mayor en cualidad o cantidad, que el mencionado con anterioridad.

-Inferioridad: en este caso el sustantivo es menos o menor en cualidad o cantidad, que el mencionado.

-Igualdad: Cuando el sustantivo referenciado es comparado con otro por ser igual o idéntico en calidad o cantidad.

La tabla antes expuesta muestra los tres tipos de referencia establecida por Halliday y Hassan, Calsamiglia y Tusón, Ortega y Pérez y Vergara; sin embargo, de estas referencias solo se toman las personales para el análisis del presente estudio, con el fin de delimitar el estudio.

2.2.4.3 Función referencial

Cada uno de los elementos referenciales mencionados en la tabla 3 cumplen una función específica y un propósito dentro de los relatos emitidos por un hablante. Dentro de estas funciones se encuentran *el mantenimiento referencial, la introducción de un referente y la reintroducción de un referente* luego de haber perdido su topicalidad.

La *introducción* de un referente ocurre cuando es mencionado, por primera vez, un personaje en un relato, por lo general usando una frase léxica indefinida (Orsolini y Di Giacinto, 1996; Ortega, 2007). Autores como Orsolini y Di Giacinto (1996) destacan que en asuntos formales las frases léxicas indefinidas son ideales para la introducción de un personaje, no obstante, también afirman que conforme a la situación comunicativa y el compartir una misma información con los agentes involucrados en el acto comunicativo puede darse la introducción de un personaje por medio de una frase léxica definida debido a que los implicados conocen el referente y otra estrategia de introducción.

Con respecto a la función de *reintroducir* un referente sucede cuando la referencia de un personaje antes presentado se ha perdido por la ausencia de su deixis en las cláusulas posteriores y, por tanto, debe ser retomado a través del uso de elementos lingüísticos que ayuden a su reintroducción. Para ello, los hablantes emplean más elementos explícitos como frases nominales o nombres propios. Cuando se desea hacer un cambio de referente se debe hacer de forma marcada

y clara para que el lector o interlocutor lleve el hilo referencial de la historia (Orsolini y Di Giacinto, 1996; Ortega, 2007).

Por último, *el mantenimiento referencial* es la función lingüística que se encarga de la continuidad del referente mencionado en cláusulas anteriores, es decir, que estos elementos entretejen lo que se conoce como las relaciones anafóricas, dejando claro el sujeto que realiza las acciones y quienes se ven afectados por dichas acciones (Orsolini y Di Giacinto, 1996; Ortega, 2007). El mantenimiento referencial sucede de varias maneras según Ortega (2007).

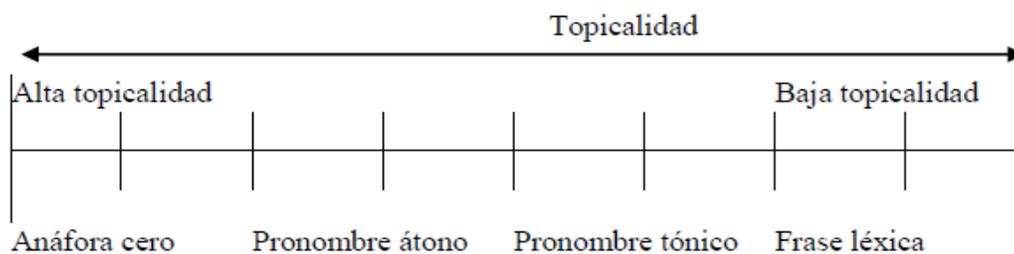
1. Cuando un referente ocupa en una cláusula la posición de sujeto, su mantenimiento suele hacerse mediante la flexión verbal de número y persona.
2. Cuando un referente ocupa en una cláusula la posición de objeto, su mantenimiento suele hacerse mediante un pronombre clítico.
3. Cuando un referente pasa de sujeto de una cláusula a ser un objeto en la siguiente cláusula, el mantenimiento se realiza con un pronombre clítico (Ortega, 2007, p.44).

2.2.4.3 Concepto de topicalidad, distancia, persistencia y ambigüedad

El mantenimiento referencial es fundamental en el desarrollo de cualquier discurso, sea escrito u oral, debido a que mantiene orientado al interlocutor del sujeto que realiza las acciones. Como se ha comentado formar un eje argumental estable, donde no haya ambigüedades ni vaguedades, es imprescindible dentro de un texto, para ello los hablantes utilizan varios elementos gramaticales que ayudan al mantenimiento referencial. Algunos de estos recursos son los pronombres, elisiones, conjugaciones verbales, pronombres clíticos, tónicos, átonos, entre otros. Por esta razón se debe definir cuatro conceptos importantes que se ven inmiscuidos dentro del mantenimiento referencial.

Cuando se habla de topicalidad se refiere a la continuidad y unidad temática dentro de la narrativa con cada enlace referencial que realiza el narrador para un personaje, cuando el autor realiza estas relaciones para mantener el referente hace que un sujeto siga siendo tópico, es decir, que no pierda su referencia. En el caso contrario, puede dejar de referenciar un sujeto para ir perdiendo su referencia dentro del relato, por ende, dejar de ser tópico. Para saber los elementos que mantienen el referente o los que pierden su valor dentro del relato Givón (1983) realiza una escala de elementos, los cuales van desde el más alto con valor de topicalidad hasta el más bajo. En la siguiente figura tomada de Alarcón, Guzmán y Jackson (2011) se observa el grado en que se encuentra cada recurso cohesivo anafórico:

Ilustración 1 Escala de Topicalidad (Givón, 1983, pp. 17-18; Cumming y Ono, 2000, p. 193; Alarcón, Guzmán y Jackson, 2011, p.7; Pérez y Vergara, 2019, p. 69)



La ilustración muestra que las anáforas cero o conjugación verbal son los elementos con mayor topicalidad siendo más ligero a nivel fonológico y con menos carga referencial en el sentido que su referente debe estar a una distancia mínima para mantener vivo su valor referencial, y el que tiene mayor peso a nivel fonológico pero menor en topicalidad es la frase léxica, ya que ella se menciona una vez y a partir de ella se comienza los enlaces referenciales. Sin embargo, estos elementos tienen mayor carga semántica y descriptiva por eso son fundamentales para la introducción de un referente y su mantenimiento. No es lo mismo decir “*vio el semáforo*” a decir

“*el muchacho, quien conducía el auto, vio el semáforo*”, son ejemplos cotidianos que nos ayudan a saber qué cuando el referente no es compartido se hace necesario explicar quién es el sujeto del que se habla, mientras que cuando se conoce el referente por los interlocutores es mucho más fácil seguir los encadenamientos referenciales y es posible la omisión del sujeto. Un hablante siempre busca decir la información de manera concisa y clara, no obstante, los niños son muy descriptivos, lo cual no está mal y lo hacen de manera natural, esto ocurre por su afán de darse a entender en su narración, por ende, tiende a ser reiterativos en el uso de frases léxicas (Aguilar, 2014).

Un concepto que surge a partir de lo dicho por Givón (1983), es el de continuidad y discontinuidad, esto depende de la proximidad del referente o el distanciamiento que se ve entre una cláusula donde aparece el sujeto y donde se vuelve a introducir (Bentivoglio, 1983); es decir, cuánto espacio existe entre cláusulas donde se menciona el referente. Basándose en la distancia del referente, Bentivoglio propone una medición en donde se puede establecer si la distancia es menor o igual a tres cláusulas después del referente ($DR < 3$), es decir si tiene una distancia mínima o una distancia mayor de tres ($DR > 3$) entre la introducción inicial del referente y su continuidad, estas distancias determinan si un elemento sigue siendo tópico o por el contrario necesita ser nuevamente reintroducido para no generar ambigüedades. Obsérvese el siguiente ejemplo tomado del *Corpus de habla infantil barranquillera* (Betancourt, 2011).

2. Niño de cinco años [BRA5MNP]

*BRA: yo iba llegando con un perro que tenía yo.

*BRA: y venía la bicicleta.

*BRA: y me atropelló

El distanciamiento entre cláusulas de este ejemplo no es mucha, es decir igual a menos tres ($DR < 3$); pero existen otros casos donde se excede el número de intervenciones y se pierde el sujeto

foco, esta situación puede ocasionar una *ambigüedad*, debido a que hay muchas cláusulas entre referente y si se reintroduce un personaje de forma inadecuada como con una conjugación verbal o con un pronombre clítico no se logra determinar a quién se le atribuye dicha acción. La ambigüedad entonces se refiere a la atribución de la acción a más de un referente debido a la pérdida de topicalidad del referente inicial o del que se esté hablando (Bentivoglio, 1983).

Otro concepto que también surge es la persistencia del referente, el cual Bentivoglio lo denomina como la continuidad latente y constancia del referente dentro de las cláusulas. Los conceptos detallados dentro de este apartado como lo es el de *topicalidad, ambigüedad, distancia y persistencia* son fundamentales para describir y analizar cómo los infantes mantienen el referente. Cabe recordar que las edades de estos niños, el contexto tanto escolar como familiar y otros medios de andamiaje lingüístico contribuyen e inciden en las elaboraciones de sus textos, en este caso narrativo, por ende, no se puede determinar un resultado.

2.2.5 Proyecto *Leer para aprender*

Para el presente trabajo no solo se cuenta con una parte investigativa, también se diseñó un proyecto aplicado al aula en donde se tiene presente los resultados de los datos obtenidos en este estudio para postular un modelo que logre potencializar las estructuras narrativas de los estudiantes conforme a su edad y etapa evolutiva lingüística en que se encuentren, homogenizar los conocimientos e igualar las herramientas y habilidades del grupo de educandos, es decir, estandarizar un grupo donde no haya personas con más o menos conocimientos y recursos a la hora de enfrentarse a la redacción y comprensión de un texto.

El proyecto “*Leer para aprender*” (Rose y Martin, 2018) busca democratizar las aulas estudiantiles para que no haya brechas de desigualdad entre escolares. Los métodos que utilizan

van enfocados a que el docente brinde herramientas claras, contextualizadas y explícitas para todos los estudiantes, logrando una mayor comprensión de textos y, asimismo, motiva al alumnado a no rendirse y mejorar sus procesos de aprendizajes con una ayuda propicia del maestro. Este proyecto nace en oposición a la corriente constructivista, la cual deja encargado del proceso de aprendizaje al educando y no ve necesario mucha intervención del docente, por esta razón, la función del “orientador” es reducida a dar instrucciones y no brindar explicaciones explícitas lo cual, según los constructivistas, motiva a que el mismo estudiante busque individualmente y sin ayuda de nadie los conceptos y procesos operativos. Sin embargo, este método no es asertivo debido a que provoca que el estudiante deserte de sus labores por la dificultad que tienen las tareas asignadas y por lo poco que entienden sobre estas. Por eso, es fundamental la figura del docente como un orientador que se inmiscuye en los procesos académicos de sus estudiantes tratando de simplificar las tareas y no siendo simplemente un observador.

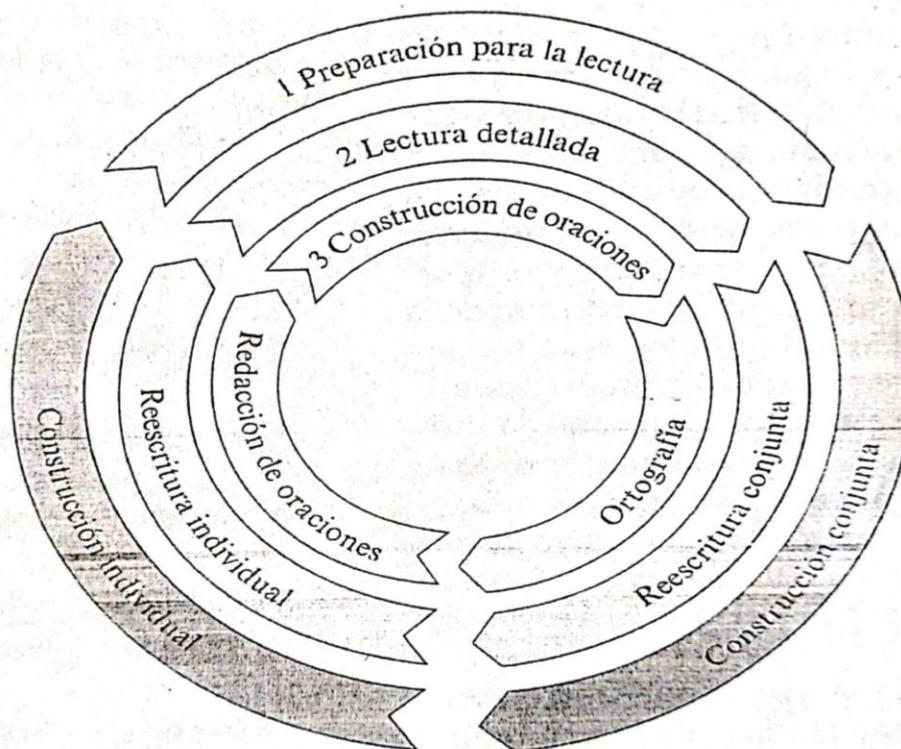
Los autores del proyecto “*Leer para aprender*” pudieron determinar que el tipo de enseñanza constructivista no logra los objetivos del currículo, por el contrario, hace que la brecha de desigualdad en el aula sea más grande debido a que los más sobresalientes son aquellos que desarrollan las habilidades de aprendizaje más rápido y que según el concepto del docente cumple con los estándares. En cambio, aquellos estudiantes que no tiene muchos recursos para potencializar sus procesos cognitivos no tienen la misma oportunidad de ascender y se desmotivan rápido, por eso aumentan la tasa de deserción escolar. Esta problemática es latente en todos los países, en el caso de Australia, que fue el país pionero de este proyecto, se originó ya que muchos obreros e inmigrantes habitaron ese país, producto de esto existen poblaciones con desventajas al momento de aprender debido a que su motivación principalmente es sobrevivir, mas no educarse

y además otra desventaja añadida es que tienen poco conocimiento del inglés, idioma en que se enseña en Australia.

La forma de enseñar que propone este proyecto se basa en alistar a los estudiantes para cada una de las tareas de aprendizaje, y luego, darles el control para que realicen ellos las tareas de manera individual, es decir, primero hay una construcción guiada y después una grupal para que al final el estudiante pueda enfrentar de manera personal el trabajo asignado. Cuando el proceso se logra con efectividad el niño puede comprender la naturaleza de la tarea de aprendizaje, por ende, la puede aplicar no solo a una tarea en específica, sino a todas las que posean la misma esencia o naturaleza. Es por esto que el proyecto “*Leer para aprender*” es efectivo, porque busca enseñar los sistemas básicos de la lengua que luego pueden ser confrontadas y analizadas de maneras más específicas.

Este proyecto, también conocido como pedagogía de género, propone tres ciclos para trabajar lectura y escritura. Primero requiere una *preparación para la lectura*, segundo una *lectura detallada* y, por último, una *construcción de oraciones*; dentro de estos momentos contribuyen otras estrategias que nutren cada nivel y permiten progresar hacia el siguiente ciclo. Es decir, que primero se prepara el terreno, y posteriormente, se va anexando las complejidades, como son denominados ciclos, estos se pueden repetir conforme a los resultados que observe el docente. Los ciclos se evidencian en la siguiente ilustración.

Ilustración 2 Tres niveles de estrategia Leer para aprender (Rose y Martin, 2018, p.142)



En el primer ciclo, se trabaja la preparación de la lectura junto a la construcción conjunta e individual. En este se pretende socializar el campo y género con el fin que el estudiante logre ubicarse dentro del texto y pueda así distinguir el contexto en el que se encuentra enmarcado la lectura y relacionarlo con los conocimientos previos que pueda tener acerca de ello. Esta estrategia se centra en la estructura completa del texto. En la construcción conjunta se reconocen los momentos claves del texto y se organiza la estructura textual conforme al género en que se esté trabajando, para el caso de las narrativas se cuenta con una estructura de resumen, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda. En esta sección el maestro da las palabras claves y los conectores que puedan apoyar al educando cuando ocurra el momento de escritura. Para la pedagogía de *Leer para aprender* es fundamental el andamiaje Vygotskyano por parte del docente y el refuerzo reiterativo, explícito y práctico de la tarea a abordar al educando.

En el segundo ciclo, en donde se trabaja la lectura detallada, la reescritura conjunta e individual, se enfoca específicamente en la comprensión e interpretación de significados en las oraciones y entre estas. Se toman fragmentos de la lectura, se observa detalladamente, y luego, se mira su composición para poder obtener un modelo que pueda funcionar para redactar un texto posteriormente. Se impulsan ciertas nociones metalingüísticas para así “desarrollar un conocimiento detallado sobre la lengua en los niveles de la gramática y discurso” (Rose y Martin, 2018, p. 141).

En el último ciclo, se trabaja la construcción de oraciones, revisión de ortografía y redacción de oraciones, es el momento donde el educando se acerca a las palabras, a la construcción de estas. En esta sección es importante tomar oraciones del texto que fueron trabajadas en la lectura detallada. Con dichas oraciones se observa cada palabra, se manipula dentro de la oración y se agrupa con palabras parecidas en significado o en composición. Algunas palabras pueden tomarse para observar y practicar ortografía, también ver correspondencia entre letra y sonido. Luego, en la última fase llamada redacción se ejercitan todas las actividades mencionadas en cada estrategia, en donde se evidencia el avance y ,por ende, se reagrupan todos los conocimientos y práctica que tuvo el educando para aproximarse al texto.

Las ventajas de crear proyectos basados en esta pedagogía es que se tiene en cuenta el currículo del área, entonces no se descontextualiza de los objetivos y estándares curriculares, también no se limita en cuanto a la materia; es decir, se puede trabajar en historia, en biología con textos informativos o explicativos, argumentativos, por tanto, es una metodología interdisciplinar. Una última ventaja es que pretende homogenizar el aula de clase, esto quiere decir que busca igualar o por lo menos que los estudiantes puedan tener las mismas oportunidades para poder enfrentar un texto sea cualquiera el género.

Capítulo 3

Marco metodológico

En este capítulo se socializan, de manera teórica, las herramientas y procedimientos metodológicos que trazan una guía pertinente y lógica para lograr cada uno de los objetivos de la presente investigación. Como primer punto se presenta el tipo y enfoque investigativo, luego se describe el paradigma investigativo del estudio, también se explica la muestra, el *corpus*, el proceso de recolección de datos, y por último, las categorías de análisis.

3.1 Tipo y enfoque investigativo

El actual estudio tiene un diseño de investigación de corte transversal puesto que se examinan datos de tres grupos de edad, 5, 9 y 11 años en el marco de un trabajo de desarrollo del lenguaje. Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen el estudio transversal como aquel que posee una recolección de datos único, es decir, se realiza en un estadio de tiempo en específico. En este caso, el *corpus* seleccionado representa la transversalidad al poseer narraciones de niños en diferentes estadios de tiempo en las cuales se desea observar un patrón de desarrollo lingüístico y narrativo. Estas edades fueron consideradas debido a que permiten establecer un margen evolutivo que tienen los grupos para construir sus narraciones. Todos los hablantes son monolingües del español colombiano y cursan la escuela primaria.

El tipo de investigación es mixta constatable al poseer variables y categorías que ayudan a la estructuración de los resultados y su respectivo análisis e interpretación. Asimismo, se entiende que los métodos mixtos pueden presentar combinaciones al menos de un elemento cuantitativo y uno cualitativo en una misma investigación, por ello, se puede determinar y catalogar este estudio

como una investigación mixta con predominaciones cualitativas debido a que se le da mucha importancia a la interpretación de los datos en el marco textual. Para ello, el estudio se apoya de herramientas cuantitativas, a través de la cuantificación de los recursos según las variables edad y sexo (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, para el presente estudio, se realizó una investigación descriptivo-analítica (Tamayo, 2004) cuya característica principal es que no hay manipulación de variables, puesto que estas solo se observan y se describen tal como se presentan en su ambiente natural. Este tipo de estudio está más ligado a los datos estadísticos y control, con el fin de generar una hipótesis sobre un hecho ocurrido, o por ocurrir, predecir fallas o acontecimientos. Ahora bien, referenciando el enfoque descriptivo- analítico, Tamayo (2004) indica que este tipo de investigación convoca a una explicación detallada del fenómeno a abordar y a su vez busca presentar las interpretaciones lo más correctamente posible, en otras palabras, este enfoque no solo se centra solamente en la exposición de los datos, sino que analiza lo que circunscribe el objeto de estudio y lo interpreta con la relación de otros elementos.

3.2 Paradigma del estudio

En este estudio se toma el paradigma interpretativo como modelo coherente con la investigación y con la metodología ejecutada. Es conocido que la mayoría de trabajos de carácter científico deben tener un rigor y complejidad requerida de manera obligatoria. Por esto y a su vez compartiendo las palabras de Kuhn (1992) los estudios cada vez más deben ser precisos y sin ambigüedades. Para lograr esto se debe seguir una serie de reglas y métodos que conlleven a una meta trazada. El paradigma interpretativo complementa los propósitos del presente trabajo por la esencia que posee este en el sentido de la interacción del dato con otros y el contexto donde surge. Rodríguez (2011) explica que este paradigma abre al investigador diversos significados para un

mismo fenómeno, a su vez crea una relación inquebrantable de mutua influencia y maleabilidad, establece que este paradigma no hace generalizaciones sino estudia dichas particularidades y las convierte en casos.

La función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. (Rodríguez, 2011, p. 7)

Es decir, las investigaciones que implementan este paradigma solo observan y comprenden el porqué del fenómeno y su origen, proponiendo hipótesis, también le dan significado y lo coloca como algo posible de resultar.

3.3 Muestra

El estudio cuenta con una muestra de noventa y ocho narrativas extraídas del *Corpus de habla infantil barranquillera* de experiencia personal y de narrativas elicítadas por medio de un libro con imágenes divididos entre niños y niñas de escuelas públicas de Barranquilla pertenecientes a los grados de preescolar (transición), básica primaria (tercer grado) y secundaria (sexto grado) (Betancourt, 2011). Las edades corresponden a niños de cinco, nueve y once años. Cabe destacar que estas edades no fueron tomadas de manera arbitraria, sino que tiene un sentido dentro del diseño transversal ya que en cada una de ellas se evidencian procesos y avances lingüísticos fundamentales que marcan el desarrollo de su lengua.

El tipo de muestra de este estudio es no probabilístico de carácter por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), esto se define debido a que se decide tomar todas las narraciones que aparecen en este *corpus* para así poder examinar los recursos lingüísticos de interés.

A continuación, se expone la *Tabla 4 de información de la muestra*, en donde se presentan los datos específicos del estudio.

Tabla 4 Información de la muestras narrativas de experiencia personal y elicidadas por un libro de imágenes

Narrativas de experiencia personal				
Grados	Edades	Niños	Niñas	Total
Prescolar	5 años	10	10	20
Tercero de primaria	9 años	10	10	20
Sexto de bachillerato	11 años	10	10	20
Total		30	30	60

Narrativas elicidadas por un libro de imágenes				
Grados	Edades	Niños	Niñas	Total
Prescolar	5 años	7	6	13
Tercero de primaria	9 años	5	8	13
Sexto de bachillerato	11 años	4	8	12
Total		16	22	38

3.4 *Corpus* y su contexto

Como se mostró en la tabla anterior, los datos seleccionados para este trabajo corresponden al “*Corpus de habla barranquillera*” cuya recolección fue dirigida por Betancourt (2011). Las escuelas vinculadas en este proyecto pertenecen a la ciudad de Barranquilla (Institución Educativa Politécnica, Colegio Jardín Nacional, Colegio Simón Bolívar, Colegio Jorge Abello, Colegio Metropolitano, Institución Educativa María Auxiliadora, Colegio Sofía Camargo De Lleras, Colegio Técnico de Comercio, Institución Experimental Del Atlántico), las cuales se encuentran en un estrato socio- económico tres.

3.5 Proceso de recolección de datos

El *corpus* de habla barranquillera (Betancourt, 2011) fue recolectado por medio de entrevistas Semidirigidas etnográficas con participación no directa, esto quiere decir que contiene “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et.al, 2014, p. 403), asimismo es etnográfica porque tiene como objetivo “llegar a profundizar un tema hasta el máximo. De esta manera se pueden emplear diversos recursos o métodos para lograrlo. Se realiza a personas concretas en forma individual y muchas veces exige tratar ciertos temas de manera confidencial” (Rodríguez, 2011, p. 30). Labov y Waletzky (1967) citado en Galván, Mendivelso y Betancourt (2015) enuncian que la entrevista de tipo etnográfico debe tener escasa participación del investigador (con el fin de no filtrar palabras de este en el entrevistado) para así recabar datos netamente espontáneos.

En los datos de este estudio, la entrevistadora realiza un preámbulo con una historia de un accidente que le ha acontecido para crear un ambiente de familiaridad con el niño, luego emite la siguiente pregunta “¿Te ha pasado algún accidente que quieras contarme?” y a partir de allí el

infante comienza su narración. Durante la interacción, la entrevistadora interviene con expresiones de “sí” o “no”, repeticiones, es decir, frases con una función fática simplemente, para no introducir o poner palabras en boca de los niños. La idea es intervenir lo menos posible para que sea el lenguaje de los niños el que predomine.

En las narrativas elicitadas, el entrevistador previamente explica la tarea a realizar y luego muestra el libro que servirá para elicitación (*Frog, where are you?*) para que el niño se familiarice con este antes de empezar a contar la historia. Es importante exponer que la extensión de la narración llega hasta donde el niño desea, puesto que el objetivo es observar su competencia en este tipo de discurso.

Cada una de las entrevistas fueron video grabadas y transcritas al formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) CLAN (Computerized Language Analysis) de CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney, 1995) el cual posee una serie de parámetros para sistematizar de una forma organizada y entendible los datos.

El tipo de narrativas escogidas para este trabajo, específicamente en este *corpus*, fueron las de experiencia personal debido a que en estas se obtiene un alto grado de espontaneidad (Labov, 1972). Se seleccionaron narrativas de accidentes, debido a que “cuando se ha estado en peligro de muerte, los narradores se motivan por contar la experiencia y, en algunas situaciones, reviven el momento cuando están narrando” (Galván et. al, 2015, p. 38). También se toman las elicitadas ya que, como es el mecanismo de recolección de datos más utilizado en otros países para el análisis del habla infantil, permitirá una comparación entre resultados de esta investigación y de otras y también entre tipos de narrativas (elicitadas frente experiencia personal). Este fue recabado por medio de un instrumento de elicitación.

3.6 Categorías de análisis

Partiendo de la discusión teórica acerca de los recursos referenciales y las funciones de estos dentro del discurso narrativo, se retoman los aportes de Halliday y Hassan (1976), Orsolini y Di Giacinto, 1996; Calsamiglia y Tusón (1999); Ortega (2007) y Pérez y Vergara (2019), para precisar los recursos del estudio que serán analizados junto a las funciones que estos desempeñan en el marco de la narración, ya sea introduciendo, reintroduciendo o manteniendo el referente. Obsérvese la Tabla 5.

Tabla 5 Categorías de análisis de recursos anafóricos (Halliday y Hassan, 1976; Orsolini y Di Giacinto, 1996; Calsamiglia y Tursón,1999; Ortega, 2007; Pérez y Vergara, 2019)

<i>FORMA</i>
<i>REFERENCIA PERSONAL Y DEMOSTRATIVA</i>
<i>Anáfora cero (Ø) o Elisión</i>
<i>Frase léxica o sintagma nominal</i>
<i>Pronombres personales</i>
<i>Pronombres átonos</i>
<i>Pronombres tónicos.</i>
<i>Adjetivos posesivos</i>
<i>Pronombres posesivos</i>
<i>Pronombres demostrativos</i>
<i>Adjetivos demostrativos</i>

Capítulo 4

Análisis de los datos y resultados

Este capítulo presenta el análisis de los datos a partir de las categorías descritas en la metodología y examinadas en el marco teórico. Para ello, los recursos que mantienen la referencia se han clasificado en dos tipologías: las referencias personales (pronombres personales, frases léxicas, pronombres átonos, tónico, posesivos, adjetivos posesivos) y demostrativas (pronombres demostrativos y adjetivos demostrativos). El análisis tendrá en cuenta las variables edad y sexo; así como también el tipo de narrativa, experiencia personal y elicitadas por un texto con imágenes. Posteriormente, se discuten la parte funcional (introducción, reintroducción y mantenimiento referencial) de estos recursos tanto en las narrativas elicitadas y las de experiencia personal en el discurso. Se presentan los gráficos y ejemplos citados de los datos.

4.1 Referencias personales y demostrativas

Las referencias personales son los elementos textuales que introducen y mantienen a los actores o personajes en el interior del texto, procurando la continuidad del tópico a lo largo del desarrollo de la historia (Halliday y Hassan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Pérez y Vergara, 2019). Dichos recursos cohesivos son las anáforas cero, frase léxica, pronombres (personales, tónicos, átonos, posesivos) y adjetivos posesivos. Por otro lado, las referencias demostrativas son aquellos recursos que señalan tanto situaciones como personajes dentro del relato. Ellos permiten evidenciar el lugar y cercanía en donde se encuentran los sujetos u objetos. Algunas de estas referencias que se analizan dentro de los datos en este trabajo son los adjetivos demostrativos y los pronombres demostrativos. La relación de estos recursos es semántica y su significado persiste a lo largo del escrito por medio de estrategias cohesivas anafóricas, por consiguiente, para construir

la información hay que remitirse a otro lugar del mismo texto y así edificar el hilo referencial. A continuación, se examinan estos recursos por cada grupo de edad.

4.1.1 Referencias personales y demostrativas en niños y niñas de 5 años en narrativas de experiencia personal (NP)

A continuación, se presenta el primer resultado cuantitativo de las referencias anafóricas personales y demostrativas en este grupo de edad. Los porcentajes se obtienen por el número de cláusulas de cada narrativa.

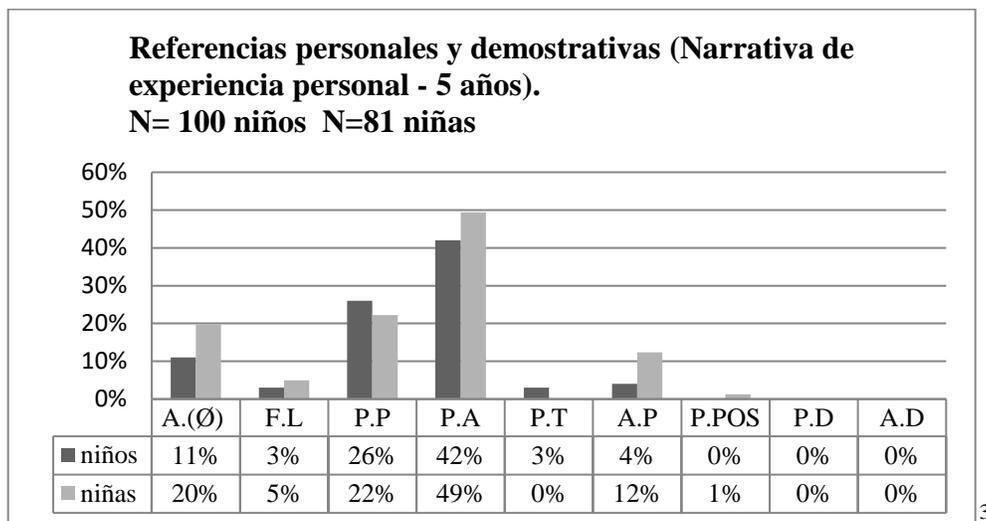


Figura 1. Porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de cláusulas en niños de cinco años N.P (Narrativas de experiencia Personal)

Según los resultados de los porcentajes en relación con el uso de las referencias personales y demostrativas en narrativas de experiencia personal en niños de cinco años, se evidencia una alta frecuencia en la utilización de pronombres átonos, pronombres personales y anáforas cero. En el uso de pronombres personales no hay una diferencia marcada de género; mientras que en

³ A continuación, precisamos los significados de cada sigla de las categorías de análisis: A.(Ø): anáfora cero, F.L: Frase Léxica, P.P: Pronombres Personales, P.A: Pronombres Átonos, P.T: Pronombres Tónicos, A.P: Adjetivos Posesivos, P.POS: Pronombres Posesivos, P.D: Pronombres Demostrativos, A.D: Adjetivos Demostrativos.

pronombres átonos (49% niñas y 42% niños) y anáforas cero (20% niñas y 11% niños) si se presenta este contraste. Cabe resaltar que en los otros recursos hubo menor porcentaje en el uso de anáforas como las frases léxicas, pronombres tónicos, adjetivos posesivos y pronombres posesivos. Los sujetos no recurrieron al uso de pronombres y adjetivos demostrativos. Esta ausencia de demostrativos se puede explicar por el tipo de narrativa que producen los niños, relatos de experiencia personal, puesto que a la hora de narrar un hecho pasado no necesariamente se requiere de recursos que tienen una función deíctica, situación contraria a lo que sucede cuando la narrativa emerge de un libro ilustrado, puesto que la narración se construye a partir de la visualización de unas imágenes por tanto el infante tendrá la tendencia a mencionar o señalar lo que está observando, a través del uso de los demostrativos.

A partir de este resultado de las narraciones personales es importante mencionar que la continuidad referencial por medio de los pronombres átonos y los pronombres personales en las narraciones de experiencia personal son recurrentes debido a su carácter sustitutivo de las frases léxicas que marcan el referente. Shapiro y Hudson (1991) encontraron una marcada presencia de pronombres personales como *yo* y *nosotros* en narraciones personales, ya que son historias vividas por el narrador y que pueden involucrar a otros actores. Este resultado, como se mencionó anteriormente, es similar al de esta investigación. A continuación, obsérvense los siguientes ejemplos:

3. Niña de cinco años [VAL5FNP]

*VAL: que una vez yo estaba manejando bicicleta.

*VAL: y me [//] y [/] y me movió [//].

*VAL: y me movió mi perri +//.

*VAL: y me [//] y me movió mi_perrito.

*VAL: y me caí.

*VAL: y me golpié la cabeza aquí.

4. Niños de cinco años [SAN5MNP]

*SAN: yo iba bajando las escaleras.

*SAN: y yo no sabía que mi chaqueta <estaba en el suelo>.

*SAN: yo me tropecé y me caí [#].

*SAN: me partí la boca.

*YAM: te partiste la boca?

En los anteriores ejemplos se evidencia el uso reiterado de pronombres átonos que son partículas que se anexan al verbo y que marcan la presencia del sujeto en el verbo de manera pronominal. Ellos son usados por los niños como una forma explícita de mencionar el referente. Para los hispanohablantes es fácil el empleo de estos recursos por la naturaleza *pro-drop* de la lengua, es decir, la tendencia a la eliminación del sujeto explícito, y también por la constante influencia del entorno social en las estructuras lingüísticas que se utilizan. Como destaca Halliday y Hasan (1976) en Del Valle, Ramírez y Acosta (2018) estamos “ante los recursos de los que cada lengua dispone para vincular una parte del texto con otra” (p.171). Por lo tanto, debido a este hecho, para los usuarios del castellano, pronombres personales, átonos y anáforas cero serán los recursos que mayor porcentaje tengan en la lista de estrategias referenciales.

Partiendo de lo anteriormente mencionado sobre la categoría de pronombres átonos, se observa en los ejemplos tres y cuatro que estos recursos señalan a la primera persona del singular, puesto que son los narradores de estos relatos personales. Por tanto, se puede decir que los niños a la edad de cinco años conocen intrínsecamente la función pragmática de estos elementos cohesivos; en otras palabras, expresan el “yo” en las narrativas de experiencia personal puesto que

ellos son los protagonistas de las acciones. Así se afirma lo dicho por Romero y Gómez (2013) acerca de las producciones narrativas, las cuales cambian dependiendo de la tarea narrativa a la que se enfrenta el niño. En los relatos personales no es muy frecuente el uso de pronombres en tercera persona, por la misma naturaleza del relato. Aparece la tercera persona solo en los casos donde se habla de otros personajes y se busca mantener su continuidad temática.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente sobre el uso de pronombres personales en primera persona del singular, se evidencia su uso en los dos ejemplos de los niños de cinco años. La niña recurre a este elemento pronominal para introducirse ella como protagonista de la historia. Asimismo, el niño accede a los pronombres personales, pero no solo para introducir un personaje sino para mantener la continuidad referencial de este a lo largo de su narración. Este fenómeno del uso reiterativo del pronombre personal *yo* a lo largo de la narración se debe a la estrategia de implementar la anáfora explícita con la misma estructura gramatical (Borzone, 2005). Por tanto, el niño se desliga de pensar en retomar el referente con otra constitución diferente a la que está usando. De hecho, este caso puede ser clasificado como una construcción de sujeto temático, en otras palabras, el mantenimiento del personaje protagonista a partir de pronombres y frases léxicas dirigidas solo al sujeto principal del relato (Karmiloff-Smith, 1981; Wigglesworth, G, 1990; Aguilar, 2003; Borzone y Silva, 2010). Pero la complejidad aumenta cuando hay varios números de participantes insertados en la historia.

Con respecto a los adjetivos posesivos que acompañan a los sustantivos y que denotan las posesiones del narrador, estos se pueden considerar como recursos en donde hay continuidad temática del referente; no obstante, no se anexan al conteo de datos puesto que la función directa de estos elementos es hacer parte de un nuevo sintagma cuyo nuevo sujeto es el núcleo principal. Autores como Orsolini y Di Giacinto (1996), Aguilar (2003), Ortega (2007) y Borzone y Silva

(2011) no incluye en el conteo de sus datos a los adjetivos posesivos por lo mencionado, pero sí los cuentan cuando este recurso referencia a un personaje tópico en el relato.

Por todo esto, podemos concluir que, en la franja etaria de cinco años, en narraciones de experiencia personal existe una tendencia mayor al uso de recursos personales que demostrativos. Hay mayor porcentaje en el uso de pronombres átonos tanto en primera como tercera persona, uso de pronombres personales y anáforas cero. Otro aspecto destacado de este grupo de edad es el reconocimiento de la función pragmática de los elementos anafóricos, ya que utilizan correctamente los pronombres personales y átonos en primera persona para referirse a ellos mismos como narradores y en tercera persona para otros personajes que hacen parte de la historia.

4.1.2 Referencias personales y demostrativas en niños de 5 años en narrativas elicidadas (NE)

A continuación, se presentan los resultados de las referencias personales y demostrativas en las narrativas elicidadas. Obsérvese la siguiente gráfica.

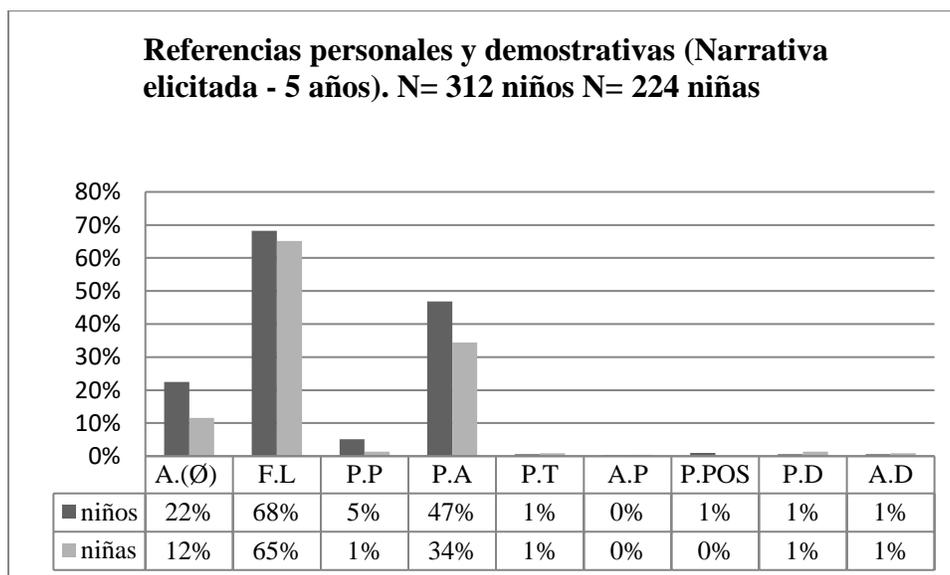


Figura 2. Porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de cláusulas en niños de cinco años N.E (Narrativas Elicidadas por un libro con imágenes)

Los resultados muestran altos porcentajes en el uso de frases léxicas, convirtiéndose en el recurso más utilizado para la introducción y mantenimiento del referente en las narrativas elicidadas a partir de un texto con imágenes. Asimismo, hubo una frecuencia media o moderada en el uso de estrategias personales como pronombres átonos, anáfora cero y pronombres personales por la misma naturaleza del relato. De la misma manera, se observa poca utilización de pronombres tónicos, pronombres posesivos, pronombres demostrativos y adjetivos posesivos. No se presentaron adjetivos posesivos mientras que en las narrativas personales sí se usó.

Estos resultados conllevan a destacar que la frase léxica es la estrategia predominante usada por los niños pequeños en este tipo de textos. Aguilar (2003; 2014) declara que esto se debe a que es la anáfora con más información semántica y con elementos descriptivos del sujeto. Por esa razón, es la opción predilecta para introducir un personaje y reintroducirlo en la historia. No obstante, el recurrir constantemente a este elemento dentro de la narrativa convierte el texto en algo redundante y tedioso en su lectura. A continuación, presentamos un ejemplo de los datos:

5. Niña de cinco años [SHA5FNE]

1. *SHA: acá hay un niño sentado# este un perro # una rana
2. *SHA: el niño este dormi(d)o con el perro
3. *SHA: la rana se va a salir
4. *SHA: y el niño buscándolo
5. *SHA: y el perro mirando por la ventana
7. *SHA: y el perro se cayó
8. *SHA: y lo cogió
9. *SHA: estaba(n) mirando por el bosque
10. *SHA: (es)taban buscándolo por todas partes
11. *SHA: acá buscaban y no estaba

12. *SHA: acá **no estaba**

En el ejemplo se percibe la reiteración de la misma estructura gramatical para mantener los tres personajes principales (*el niño, la rana y el perro*), esto convierte la lectura del relato en algo pesado y cargado de una esencia descriptiva. Como lo hemos visto a lo largo de la discusión teórica, existen varias estrategias cohesivas para la construcción del eje argumental, tal como la estrategia descriptiva, que es evidente mayormente en niños pequeños, la estable que se presenta en los infantes que tienen un poco más de madurez lingüística y el eje argumental canónico, es decir, el esperado. Sin embargo, cada una de ellas requiere un conocimiento y desarrollo complejo a nivel cognitivo y metalingüístico, conocer cuál debe ser la anáfora adecuada para no perder el referente convierte esta labor en algo difícil, por eso, los niños más pequeños apelan a la reiteración de la misma estructura gramatical, tal como se pudo apreciar en el ejemplo.

Con respecto a la introducción del referente, se observa indicio de una estructura canónica teniendo en cuenta lo dicho por algunos autores que han examinado este proceso en donde los niños pequeños toman como base sus encuentros con las lecturas y comienzan a implementar una construcción narrativa similar a lo que han leído (Orsolini y Di Giacinto, 1996; Ortega, 2007). La teoría sobre la estructura canónica plantea que primero se introducen los personajes con una frase léxica indefinida y los mantiene activos durante la narración a través de frases léxicas definidas y de otros recursos anafóricos. Sin embargo, como lo dijimos anteriormente, el uso excesivo de la frase léxica definida puede interferir en la comprensión de lo dicho, por ello es recomendable hacer intercambios de elementos cohesivos.

Por otro lado, el mal empleo de mecanismo referenciales puede provocar errores cohesivos como la ambigüedad. En las cláusulas cuatro y ocho del ejemplo anterior se evidencia dicho error. En el primer caso, el pronombre átono *lo* no se sabe si retoma a la rana o al perro; sin embargo,

por la imagen del cuento sabemos a qué personaje se refiere, pero si no conociéramos el instrumento de elicitación, no se sabría qué referente retoma. En la cláusula siete (*SHA: y **lo** cogió) ocurre lo mismo con el pronombre átono *lo* ya que se confunde su significado debido a que no se ha construido bien el eje argumental.

A pesar de lo mencionado con anterioridad sobre los casos de errores cohesivos en esta franja de cinco años, hubo mejor manejo de anáforas cero como se evidencia en la cláusula décima (*SHA: **(es)taban** buscándolo por todas partes) en donde la conjugación es fundamental para poder ubicar a quién se refiere. Entonces, se puede afirmar que en esta edad se vislumbra, en algunas cláusulas de la narrativa, el uso correcto de mecanismos referenciales complejos por los niños pequeños. Obsérvese otro ejemplo.

6. Niño de cinco años [ISA5MNE]

*ISA: **el perro se** iba a come(r) **el sapo**.

*ISA: <y>[/] y **el sapo se** iba a sali(r).

*ISA: y entonces <se>[/] **se** escapó **el sapo**.

*ISA: y **lo** estaban llamando.

*ISA: y **el perro se** cayó# po(r)que **se** iba a tira(r).

*ISA: y **los perro(s)** y **el niño lo** <estaba llam> [//] estaba llamando **el sapo**.

*ISA: y **el perro** no (e)staba# y **el sapo** no (e)staba ahí

En este ejemplo también el niño recurre a la frase léxica como recurso principal para entretejer los referentes a lo largo de la narración. La distancia para la continuidad del referente entre cláusulas en esta narrativa es menos de uno (<1) y se conserva a partir de la misma frase léxica, es decir, *el sapo*, *el perro* y *el niño*, como se observa en las cláusulas uno, dos y tres, en donde el niño mantiene el referente consecutivamente con la misma frase léxica definida *el sapo*. Como lo menciona el investigador Aguilar (2014) el eje argumental de los niños menores es

descriptivo, puesto que el hablante busca por medio de esta estrategia que no se pierda el oyente y no abrir paso a la ambigüedad. En este caso es efectiva la intención del narrador, pero la lengua nos ofrece otras formas para la persistencia del referente, aunque dichas referencias son complejas de adquirirlas puesto que no solo necesita conocerlas, sino conocer el momento propicio para usarlas.

En el ejemplo del niño, la introducción de los personajes se hace por medio de frases léxicas definidas, por tanto, no se cumple lo dicho por Orsolini y Di Giacinto (1996) con respecto a los indicios de una estructura canónica. Según los autores, se debe iniciar con una frase léxica indefinida para introducir a los actores ya que son desconocidos para el receptor. Sin embargo, en el caso de este ejemplo no se presentó de esta manera sino con una frase definida (*el perro*), posiblemente porque tiene presente que el investigador, el cual es el oyente de la historia, conoce la historia representada en el cuento de imágenes o está también viendo los personajes, por lo tanto, sabe de qué está hablando el narrador.

Teniendo en cuenta los dos ejemplos de los niños de cinco años en narrativas elicítadas, es importante destacar que el uso de pronombres átonos y personales únicamente se empleó en tercera persona. Resultado que se puede contrastar con los ejemplos de narrativas de experiencia personal, ya que en ellas es reiterativo el uso de pronombres en primera persona y, ocasionalmente, ocurre la intervención de otros actores por medio del uso de la tercera persona, pero para el caso de las elicítadas por imágenes, los niños recurrieron siempre a una tercera persona; puesto que, estaban contando la historia del niño, el perro y su rana. Por tanto, se puede decir que en la franja etaria de niños de cinco años existe una noción pragmática de la lengua y también un conocimiento con respecto a los recursos que deben utilizar teniendo en cuenta la tarea asignada al narrar.

Para concluir, en las narrativas elicidadas se usaron más las frases léxicas o sintagmas nominales como recursos para mantener el referente en el grupo de niños de cinco años. Esto se puede explicar ya que en estos relatos se necesita señalar los personajes que actúan dentro de la historia. En este sentido, la frase léxica contiene una mayor carga descriptiva y le permite mantener al niño los referentes del relato sin preocuparse por su pérdida. No obstante, el uso recurrente de las frases léxicas provoca un efecto negativo en la comprensión del texto porque no se establece un hilo referencial.

También es importante destacar que a diferencia de las narrativas personales que no se evidenció uso de referencias demostrativas, en las elicidadas los niños de cinco años sí presentaron porcentajes en estas referencias, esto puede ocurrir debido a que la tarea en las elicidadas es recontar lo que sucede en las ilustraciones y esto lleva al narrador a emplear recursos deícticos. Por otro lado, es importante mencionar las diferencias que se presentan en esta franja etaria de cinco años con respecto a la introducción y mantenimiento referencial. Por un lado, está el ejemplo en donde se evidencian indicios de una estructura canónica como lo han propuesto Orsolini y Di Giacinto (1996) y Ortega (2007); y por el otro se muestra una narrativa con una estructura diferente a la canónica apelando a la introducción de personajes por medio de frases léxicas definidas. Lo que nos muestra que hay casos en donde se aprecia cierto desarrollo lingüístico como es el caso del acercamiento a la estructura canónica de una narrativa, pero no sucede en la totalidad de los niños de este grupo.

4.1.3 Referencias personales y demostrativas en niños y niñas de 9 años en narrativas de experiencia personal (NP)

En la siguiente figura se muestran los resultados de las referencias personales y demostrativas en niños de nueve años en narrativas de experiencia personal. obsérvese la siguiente figura.

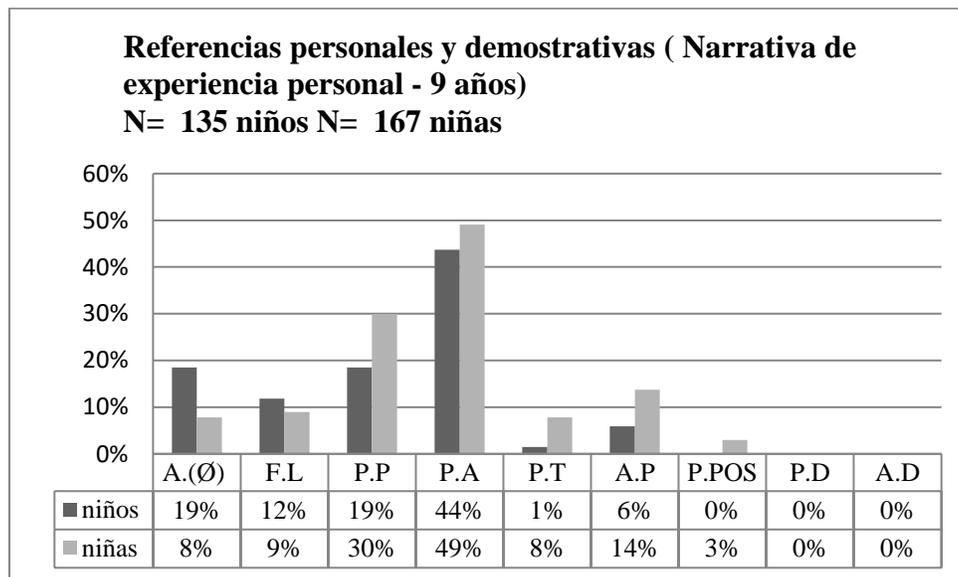


Figura 3. Porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de cláusulas en niños de nueve años N.P (Narrativas de experiencia Personal)

La figura tres nos muestra los porcentajes de cada referencia anafórica utilizada por los niños de nueve años en narrativas de experiencia personal. En la categoría de pronombres átonos y personales se presentó, notablemente, una alta frecuencia dentro de las estrategias cohesivas que más se utilizaron para retomar el referente. No hubo gran diferencia según el sexo, pero en los pronombres personales sí, ya que fueron las niñas quienes recurrieron más a ellos. También hubo uso de anáforas ceros y frases léxicas, siendo los varones quienes más emplean estas referencias, aunque las niñas también los usaron, pero en menor medida. En cuanto a los pronombres tónicos, adjetivos posesivos y pronombres posesivos fueron las niñas quienes recurren un poco más a estos

recursos; sin embargo, la diferencia entre los porcentajes de estas tres categorías frente a la frecuencia de pronombres átonos y personales son considerables en ambos sexos. En cuanto a las referencias demostrativas no hubo casos de este recurso debido a que en la tarea de narrar el pasado no hay necesidad de recurrir a elementos deícticos demostrativos.

Según los resultados de los niños de nueve años son observables los altos porcentajes en pronombres átonos y personales, confirmando la persistente utilización de estas anáforas para introducir y mantener el referente en las narrativas de experiencia personal. Como se ha mencionado, en este tipo de narrativa habrá una tendencia a los pronombres que marcan propiedad y también aquellos que invocan implícitamente el sujeto, debido a la naturaleza de la lengua castellana. Por ello, autores como Peterson y McCabe (1991) indican que las narrativas al ser un medio por el que se comunica una historia o suceso se hace necesario crear hilos referenciales que encadenen y relacionen lo que está pasando con el sujeto que realiza las acciones. Por tanto, hay un mayor uso de conectores y mecanismos que cohesionan el eje argumental, en comparación de otros modos discursivos. Obsérvense los siguientes ejemplos.

7. Niño nueve años [JES9MNP]

*JES: cuando **tenía** cuatro años estas aprendiendo a manejar la bicicleta

*JES: entonces **venía** un taxi.

*JES: y **yo** doblé y **me** caí.

*JES: y **me** pegué en el tobillo.

*JES: y el taxi casi que se lleva la bicicleta.

8. Niña nueve años [YOS9FNP]

*YOS: **mi mamá me** contó que cuando **yo** era chiquita.

*YOS: **yo** metí la lengua en una botella.

*YOS: (en)tonces a mi me tuvieron que llevar al médico.

*YOS: y mi mamá se asustó mucho.

*YOS: porque ella pensaba de que a mi me iba a pasar algo.

*YOS: entonces mi mamá se asustó.

*YOS: porque pensaba que a mi me iban a mochar la lengua.

Los dos ejemplos presentados pertenecen a la misma franja etaria con diferentes sexos, por un lado tenemos al primer niño con una narrativa de cinco cláusulas, quien decide iniciar su intervención con una anáfora cero debido a que intuye que el destinatario, en este caso es el investigador, tiene presente que la historia a narrar es de su propiedad, de ese modo, no ve necesario reiterar la pertenencia de su historia puesto que el oyente ya lo sabe. De igual manera, se distingue un uso equilibrado de anáforas que mantienen e introducen los referentes, lo cual demuestra la evolución lingüística que se adquiere con la edad.

Por otro lado, el ejemplo de la niña de nueve años tiene siete cláusulas y presenta dos personajes principales dentro de su historia, *ella* y *su mamá*. Esto es un aspecto importante de destacar ya que se comienza a evidenciar el manejo de las anáforas no solo para un referente, sino también para personajes secundarios. Para introducir el primer actor, que en este caso sería *la niña*, lo hace con un pronombre átono reflexivo “*me*” y para el segundo actor que es *su madre* la introduce con un adjetivo posesivo más el núcleo del sintagma “*mi mamá*”. En los dos ejemplos se evidencia el uso de varias estrategias anafóricas para el mantenimiento del referente, en el caso del niño apela a pronombres átonos y anáforas cero y la niña mantiene el referente de ella y su mamá por medio de adjetivos posesivos, pronombres átonos, personales y tónicos.

Cabe destacar que en los dos casos la continuidad referencial es menor a uno (<1) esto quiere decir que en la cláusula contigua se reitera el referente para que no haya una pérdida del

tópico, es decir, que el mantenimiento referencial se hace casi de inmediato, por tanto, se evita la pérdida del referente. En estos ejemplos se demuestra la madurez de las producciones de los infantes ya que no persisten en una sola estrategia anafórica; por el contrario, recurren a distintos tipos de anáforas para poder entretejer la referencia y no solo se aferran a un único mecanismo referencial.

Partiendo de lo mencionado con anterioridad, hay dos puntos a resaltar, el primero tiene que ver con la integración de varios personajes a la historia y su correcto mantenimiento por parte de los niños de esta franja etaria y lo segundo tiene ver con la influencia de las lecturas de narraciones con estructuras canónicas a las construcciones de los niños de nueve años. En el séptimo ejemplo se puede evidenciar dicha influencia, en la cláusula número dos y cinco el niño introduce al taxi con una frase léxica indefinida (*un taxi*) y en la quinta cláusula lo reintroduce con una frase léxica definida (*el taxi*). Esto demuestra lo antes expuestos por autores como Orsolini y Di Giacinto (1996) y Ortega (2007) sobre la construcción de los relatos canónicos a partir de la introducción del personaje por medio de una frase léxica indefinida y, luego, su mantenimiento a través de frases léxicas definidas y de otras estrategias anafóricas. No obstante, solo se destaca en esta parte como esa muestra de una estructura canónica presente en los niños de nueve años; pero no se cuenta dicho elemento cohesivo en los datos puesto que el taxi es un referente que, si bien es retomado en la historia, no es un personaje principal.

En conclusión, este rango de edad presenta similitudes y diferencias con la franja etaria de cinco años. Los niños de nueve años hicieron uso igualmente de las estrategias referenciales personales más que las demostrativas, asimismo tuvieron altos porcentajes en las categorías de pronombres átonos y personales. Sin embargo, existen diferencias que demuestran el desarrollo lingüístico en esta franja frente a la pasada, como es el uso de distintos mecanismos anafóricos

para mantener el referente (anáfora cero, frase léxica, pronombres tónicos, personales, átonos, posesivos y adjetivos posesivos), la continuidad temática sin pérdida del referente evitando el uso repetitivo de mecanismos cohesivos con la misma estructura gramatical e involucrar a la historia personajes secundarios haciendo más rigurosa la intervención.

4.1.4 Referencias personales y demostrativas niños y niñas de 9 años en narrativas elicidadas por un libro de imágenes (NE)

En la siguiente gráfica se muestran los porcentajes de los recursos anafóricos de los niños de nueve años en narrativas elicidadas. Obsérvese la siguiente gráfica.

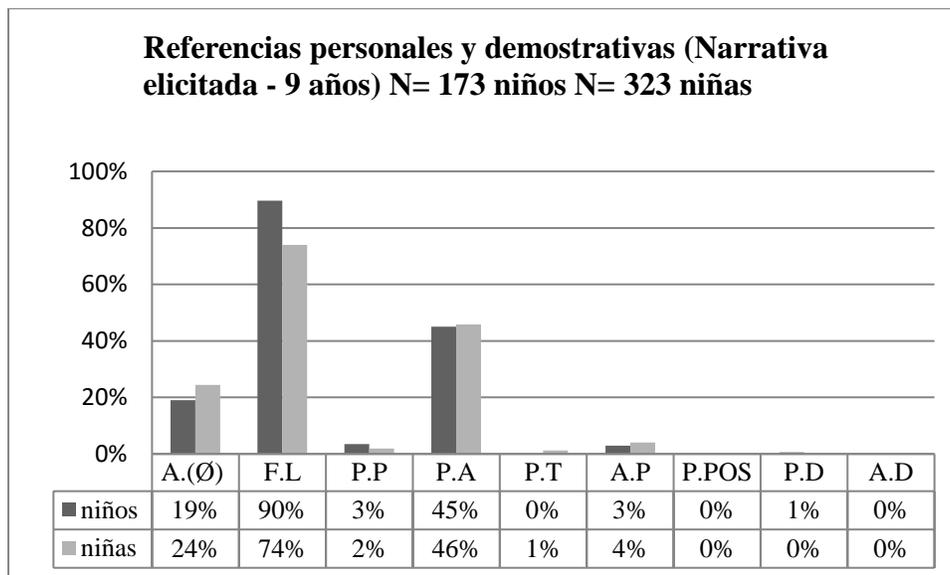


Figura 4. Porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de cláusulas en niños de nueve años N.E (Narrativas Elicidadas por un libro con imágenes)

La figura muestra los resultados de los porcentajes de la referencias personales y demostrativas en niños de nueve años en narrativas elicidadas. En ella se confirma la tendencia que tienen los infantes al uso de la frase léxica como mecanismo anafórico predominante para introducir, reintroducir y mantener el referente. A diferencia de los niños de cinco años, en esta franja etaria fueron los varones quienes recurrieron mayormente a la frase léxica que las niñas. Por

otro lado, la categoría de análisis de anáfora cero, pronombres personales, átonos, tónico y adjetivos posesivos tuvieron marcas de frecuencia en su utilización, pero es notable la diferencia numérica frente a los porcentajes de la frase léxica. También es importante destacar que hubo menor porcentaje en las estrategias demostrativas mostrando una gran diferencia con los niños de cinco años que recurrieron más a ellas. Esto se puede explicar a luz de lo que exponen los teóricos sobre la tendencia de los infantes pequeños a señalar en sus intervenciones; para ello apelan a estrategias demostrativas, por ende, en los chicos más grandes no se evidencian usos de estos deícticos (Borzzone y Silva, 2011; Aguilar, 2014).

Partiendo de los resultados anteriores de los porcentajes de uso de cada estrategia anafórica en los niños de nueve años, se evidencia que el recurso predominante es la frase léxica. Es probable, que ellos apelen a este mecanismo porque es más fácil acceder y comprender una anáfora explícita que mantiene su continuidad tópica con la misma estructura gramatical que recurrir a otro recurso que no conserva la misma construcción y requiere otra serie de conocimientos lingüísticos para comprenderlo (Francischini, 2007). No obstante, a pesar de presentar un número elevado en el uso de frases léxicas también se distingue bastante el uso de otros recursos que poseen cierta complejidad lingüística en las narrativas de estos infantes, como es el caso del uso de pronombres personales en tercera persona, algunos tónicos y otros adjetivos posesivos que en contraste con el gráfico de los niños de cinco años se evidenciaron con un menor resultado esto se entiende debido a su edad. A continuación, se presenta el siguiente ejemplo:

9. Niño nueve años [ALE9MNE]

1. *ALE: Estaba **un niño** con **un sapito**
2. *ALE: entonces # cuando **ellos** durmieron
3. *ALE: **el sapito se** salió del jarrón

4. *ALE: se despertaron y vieron que el sapito no estaba dentro
5. *ALE: lo buscaban por toda(s) parte(s)
6. *ALE: lo buscaban
7. *ALE: lo llamaban
8. *ALE: y el niño cogió rabia con el perro porque # necesitó que se concentrara
9. *ALE: lo buscaban
10. *ALE: lo seguían buscando
11. *ALE: lo buscaban por los panales
12. *ALE: eh # y después las abejas se molestaron y lo persiguieron

En esta narrativa se observa una notoria diferencia con los ejemplos antes vistos de los chicos de cinco años de esta misma tipología de narrativa. El niño no emplea reiterativamente los sintagmas nominales, a su vez se observa el uso alternado de varias estrategias anafóricas como pronombres personales, elisiones y pronombres átonos para mantener la referencia, lo que demuestra avance en la construcción de narraciones ya que en los niños de cinco años no se evidencia esto. Sin embargo, a pesar de mostrar indicios de una estructura canónica es importante verificar si el mantenimiento referencial es efectivo, por ejemplo, en la cláusula dos y cuatro se percibe levemente una ambigüedad, puesto que en la primera cláusula mencionada el niño mantiene, por medio de un pronombre personal, a los actores *niño* y *perro*, se inserta una cláusula intermedia referida al sapito y seguidamente en la cuarta intervención se retoma al perro y al niño por medio de un pronombre átono (*se despertaron*) y una ánfora cero (*vieron*) lo que hace pensar sobre quiénes *se despertaron* y quiénes *vieron*, seguidamente el niño aclara el asunto aclarando la ambigüedad. No obstante, se menciona el personaje del *perro* muy a pesar de aún no haber sido introducido formalmente en la historia, por tanto, en esos momentos es un actor desconocido. Se deduce que el niño supone que el oyente al ver las imágenes junto a él ya ha visto el perro llevando

así a olvidar la introducción de este personaje secundario o postergarla, como sucede en el ejemplo, hasta la octava cláusula en donde lo introduce de manera explícita por una frase léxica definida.

En este mismo ejemplo (ALE9MNE), se observa el uso consecutivo de mecanismos cohesivos anafóricos en menos de una cláusula (<1) para mantener los actores de la historia. En las cláusulas cinco, seis y siete se puede apreciar este suceso de la reiteración de la estructura cohesiva con la misma composición gramatical. El niño utiliza persistentemente el pronombre *lo* que se refiere al *sapito* y la conjugación verbal (*llamaban, buscaban*) para evocar *al niño* y a *su perro*. En cláusulas posteriores también se evidencia el mismo uso reiterado de esta construcción gramatical para la persistencia de los referentes principales de la historia (*el niño, el perro y el sapo*).

Por otro lado, en el ejemplo se observa la introducción de los personajes a través de una frase léxica definida y su mantenimiento a partir de pronombres personales, átonos y frases léxicas indefinidas, mostrando el acercamiento al modelo canónico propuesto por Orsolini y Di Giacinto (1996). Obsérvese el siguiente ejemplo de una niña de nueve años:

10. Niña de nueve años [VAL9FNE]

*VAL: Estaba sentado en una silla

*VAL: atrás de él # hay unas botas # una cama y una camisa

*VAL: esta su perro asomado# <e>[//] en una botella # que adentro hay una rana

*VAL: el niño se duerme con su perro

*VAL: la rana se safa

*VAL: se ve sus botas y la silla# la camisa <y hay>[//] y ahora hay unas chanclas

*VAL: el niño se levanta

*VAL: ve que no hay nada

*VAL: no está la rana con su perro

*VAL: el niño busca en las botas

*VAL: desordena su cuarto

*VAL: la silla la pone de cabeza

*VAL: el perro se mete >e>[//] en la botella

*VAL: el niño se asoma en la ventana y grita: “el perro es se va a caer”

Aunque la frase léxica es un recurso usado continuamente por los niños para el mantenimiento referencial, también es cierto que a medida que avanzan en sus edades se va complejizando la construcción de dichos sintagmas, como se ve en el anterior ejemplo. Ya no solo apela a frases léxicas con artículo definido (*el perro, el niño*) también utiliza adjetivos posesivos para acompañar el núcleo del sintagma (*su perro*). La niña emplea otros recursos cohesivos como son los pronombres átonos, adjetivos posesivos, pronombres tónicos y anáforas cero. En los dos ejemplos de los niños de nueve años se observa el alejamiento a la estrategia descriptiva buscando más una estable.

En el ejemplo de la niña de nueve años se destacan varios aspectos, primero el hecho de usar varios recursos para introducir y mantener el referente y segundo el uso de anáforas cero como elemento cohesivo para iniciar esta narración. Basado en lo dicho por Orsolini y Di Giacinto (1996) sobre la estructura ideal para introducir los actores en la narrativa existe un error en el relato ya que no se utiliza una frase léxica indefinida para presentar los personajes lo que lleva a que el destinatario desconozca de quien se habla. Sin embargo, en este particular caso la infanta recurre a la anáfora cero deduciendo que el oyente, en esta ocasión el investigador, conoce muy bien el contexto de la historia y reconoce los personajes principales, por tanto, no ve necesario introducir formalmente a los sujetos.

Para concluir con la franja de nueve años, cada recurso usado en los niños muestra una evolución y madurez lingüística. A pesar que hubo un uso preponderante de frases léxicas para mantener e introducir el referente, como ocurre en los niños pequeños, el juego de otras estrategias referenciales en el mismo relato hace más dinámicos los textos y complejizan su producción otorgándole un grado de dificultad mayor al de los de cinco años. Hubo casos de uso reiterado de la misma estructura gramatical como se evidencia en el noveno ejemplo en donde el niño apeló persistentemente a pronombres átonos acompañado con verbos conjugados simplificando en consecutivas ocasiones el mantenimiento referencial de los tres actores principales. Con respecto a la introducción del referente se observan dos ejemplos diferentes, el primero recurre a una estructura narrativa canónica, mientras que el segundo nos muestra una estructura iniciada por una anáfora cero, por tanto, es evidente que no se puede generalizar que todos los niños de cinco y nueve años usan o no una estructura canónica de las narrativas, entonces no es un modelo que se asigne según edad ya que en las dos franjas existen casos de estructura canónica y de otro tipo de estructura.

4.1.5 Referencias personales y demostrativas niños y niñas de 11 años en narrativas de experiencia personal (NP)

A continuación, se presenta el gráfico de los porcentajes de las estrategias anafóricas en narrativas de experiencia personal de los niños de once años. Cada uno de ellos fueron analizados por el número de cláusulas totales. Obsérvese la siguiente figura.

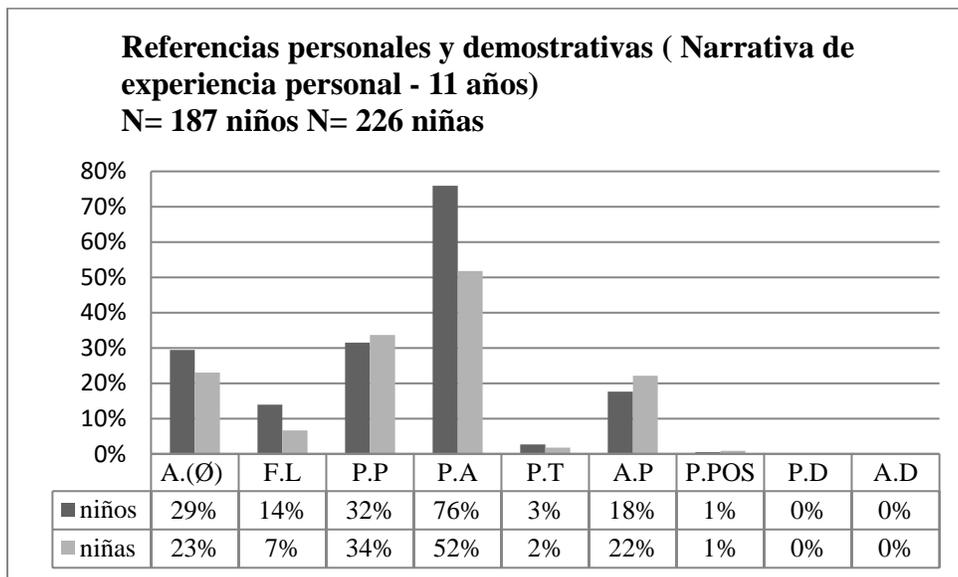


Figura 5. Porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de cláusulas en niños de once años N.P (Narrativas de experiencia Personal)

En la figura se muestran los porcentajes de las estrategias referenciales personales y demostrativas de los niños mayores en narrativas de experiencia personal. De nuevo los pronombres átonos son los elementos anafóricos más utilizados. No obstante, a diferencia de los otros resultados en las edades de cinco y nueve, se evidencian cambios significativos en los porcentajes de las otras estrategias en comparación de los resultados de niños de cinco años principalmente en pronombres personales, adjetivos posesivos, frases léxicas y pronombres átonos. El resto de elementos cohesivos tienen una frecuencia baja (pronombres posesivos, pronombres tónicos) o nula (adjetivos demostrativos y pronombre demostrativos).

Partiendo de los resultados de los niños once años en narrativas personales, se confirma que los pronombres átonos son la categoría más utilizada en las narrativas de experiencia personal, principalmente para mantener el referente en primera persona. Como se había advertido, estas estrategias forman gran parte de la estructura cohesiva dentro de los relatos, gracias a su carácter explícito y su construcción fácil de utilizar. A pesar del elevado uso de este recurso no es el único al que recurren los chicos, se observa la utilización de otras estrategias referenciales que construyen una dinámica mucho más estable.

11. Niño de once años [DAV11MNP]

1. *DAV: este: me partí la barba.
2. *DAV: porque, este, un día mi hermana, mi hermana como estaba [/] como estaba interna(da) a e [/] ella la sacaron.
3. *DAV: y ese día se fue el agua.
4. *DAV: y había un cemento y yo estaba ensuciándome porque no me dejaban bañarme.
5. *DAV: me quería ir pa(ra) la calle.
6. *DAV: bueno, mi abuela me calentó agua pa(ra) que me bañara.
7. *DAV: y yo por la desobediencia me fui pa(ra) la calle y jugué al escondí(d)o.
8. *DAV: me fui a escondir.
9. *DAV: y como me metí en un rincón y yo me bajé empujaron y me partí la barba.

Con este ejemplo se observa lo evidenciado en los resultados de la gráfica, no solo hay una persistencia en el uso de pronombres átonos (*me* y *la*), también se da un uso variado de otras estrategias cohesivas como los pronombres personales en primera persona del singular (*yo*) y en tercera persona del femenino (*ella*). De igual manera, se utilizan algunas anáforas cero que se encuentran en la cláusula ocho (y jugué al escondí(d)o), asimismo hay presencia de adjetivos

posesivos usados en expresiones como “*mi hermana*” y “*mi abuela*”. Esto muestra un dinamismo en la construcción cohesiva de la narrativa y los indicios de la elaboración de un eje argumental estable que busca la continuidad y la persistencia referencial sin caer en repeticiones consecutivas de las mismas estructuras gramaticales (Aguilar, 2014).

Por otro lado, la introducción de los referentes en este ejemplo se logra a través de un pronombre átono (me) y un sustantivo con adjetivo posesivo (mi hermana). Partiendo de la teoría antes discutida (Orsolini y Di Giacinto, 1996; Ortega, 2007), la forma de iniciar las narraciones debe hacerse por una frase léxica indefinida, sin embargo, en este caso no sucedió de esta manera. Esta nueva estructura puede explicarse teniendo en cuenta que la narración es espontánea y también porque antes de la intervención del niño se crea un intercambio comunicativo con la investigadora, entonces podría decirse que es la continuidad de una conversación y no ve necesario el niño construir una narración con una estructura canónica. A continuación, se presenta otro ejemplo donde se evidencia los expresado.

12. Niña de once años [MIR11FNP]

1. *MIR: cuando **aprendí** a manejar bici.

*YAM: qué fue lo que pasó? y cómo fue eso?

2. *MIR: que **mi papá**.

3. *MIR: resulta que **él** puso el brazo.

4. *MIR: supuestamente **te** están ayudando.

5. *MIR: y después **te** sueltan.

6. *MIR: pero **yo** no **me** había dado cuenta.

7. *MIR: **estaba** en la bici de mi hermano.

8. *MIR: ¡ay papá, ya **lo** sé hacer!

9. *MIR: **Miré** pa (ra) atrás.
10. *MIR: y enseguida **me** caí.
- *YAM: te caíste?
11. *MIR: porque **vi** que **mi papá** estaba por allá.
12. *MIR: y **yo** no sé.
13. *MIR: como que **pensé**.
14. *MIR: **yo** no sé / **me** caí.

En este ejemplo, también se evidencia la introducción de los referentes por medio de una anáfora cero (cuando **aprendí** a manejar bici) y un sustantivo acompañado de un adjetivo posesivo (**mi papá**). También se aprecia mucho más la recursividad de los narradores al apelar a diferentes mecanismos anafóricos para lograr el mantenimiento del sujeto, tales como ánfora cero, pronombres átonos, pronombres personales y adjetivos posesivos.

Teniendo en cuenta que recurre la niña a diferentes elementos para la continuidad referencial en su narrativa es importante analizar la efectividad de la funcionalidad de estos recursos dentro del texto; por ejemplo, la forma como la niña introduce a su padre surge a partir de la conversación creada con la investigadora, ella solo dice “*que mi papa*”, como oyentes deducimos que su padre estuvo presente y que intenta darle respuesta a la pregunta de la investigadora, pero aun allí no conocemos la razón por la que se encuentra este personaje. En las cláusulas siguientes hay un intento por explicar la presencia de este personaje y lo hace por medio de una generalización introduciendo a todos los padres que ella conoce, aunque no es clara la explicación se logra comprender la continuidad del tópico y su razón de estar allí, ya que el padre es quien estuvo acompañándola en el proceso de aprender a manejar bicicleta.

En el ejemplo de la niña de once años, se observa un caso de reintroducción de referente. En la onceava cláusula el padre vuelve a ser mencionado en la historia ya que había perdido su topicabilidad después de no estar presente en seis cláusulas anteriores. Según los autores que han discutido los temas de las funciones referenciales (Orsolini y Di Giacinto, 1996; Ortega, 2007) la manera idónea para reintroducir un referente es por medio de la frase léxica ya que esta contiene mayor información del sujeto y disipa toda ambigüedad. En el caso del ejemplo es evidente como el personaje es reintroducido exitosamente a través de un sustantivo con adjetivo posesivo en primera persona (*mi papa*).

De este grupo etario se puede rescatar varios aspectos importantes, primero como era de esperarse, los chicos de once años utilizaron de forma más dinámica y variada los recursos referenciales. Segundo, existe una variación para introducir los referentes dependiendo de la tarea a narrar (relato de experiencia personal o elicitado) y la naturaleza de ella (intercambio comunicativo netamente espontaneo o con una guía visual). Tercero, se evidenció la función referencial de la reintroducción de personajes cuando se requería y tuvo éxito en su uso.

4.1.6 Referencias personales y demostrativas niños y niñas de 11 años en narrativas elicidadas por un libro de imágenes (NE)

En la siguiente figura se muestran los porcentajes de los niños de once años en las narrativas elicidadas. Obsérvese la siguiente gráfica.

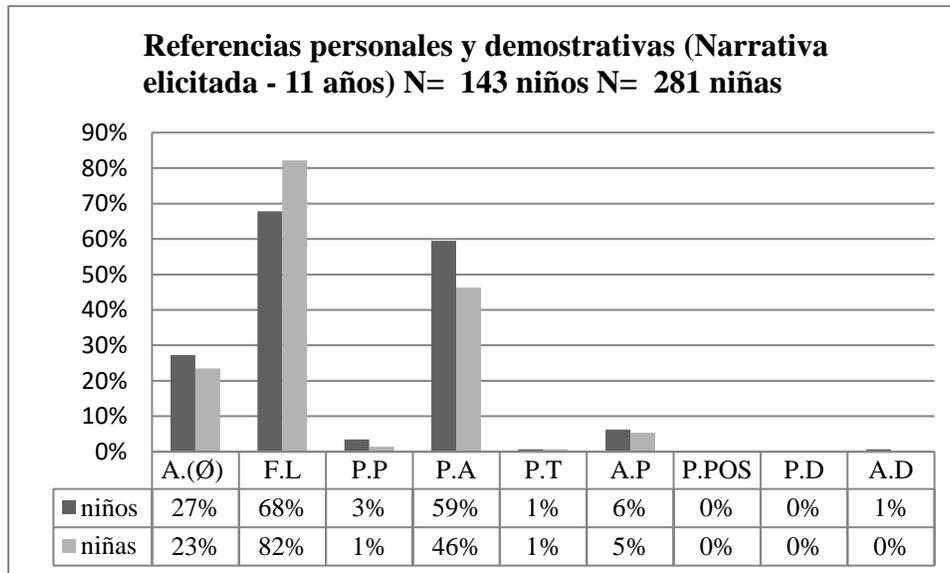


Figura 5. Porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de cláusulas en niños de once años N.E (Narrativas Elicidadas por un libro con imágenes)

En la figura se muestran los porcentajes de las estrategias referenciales personales y demostrativas de los niños mayores en narrativas elicidadas a partir de un texto con imágenes. En ella se observa que la frase léxica nuevamente es el recurso con mayor porcentaje, por tanto, es el más elegido por los niños para mantener el referente, no obstante, otros elementos son destacados en su utilización con una frecuencia alta pero no equiparable a las frases léxicas (pronombres átonos en tercera persona, adjetivos posesivos igualmente en tercera persona y las anáforas cero). Los demás mecanismos anafóricos como los pronombres personales (3% niños y 1% niñas), tónicos (1% niños y 1% niñas), posesivos (0% para los dos sexos), demostrativos (0% para los dos) y adjetivos demostrativos (1% niños y 0% niñas) presentaron poca o nula utilización.

A partir de los resultados anteriormente presentados se reitera el uso predominante de la frase léxica, como se ha persistido en las demás franjas etarias (cinco y nueve años). Pero, en este caso, los niños de once años no solo utilizan este mecanismo referencial para construir el entramado narrativo, sino que apelan a otros recursos que en las demás edades no presentaban tanta frecuencia (pronombres clíticos y ánforas ceros). Véase el siguiente ejemplo:

13. Niño de once años [LIZ11FNE]

1. *LIZ: **El niño** estaba en su habitación con **su mascota** # **observando un sapo**
2. *LIZ: **ladrido de perro** luego **se** quedaron dormidos
3. *LIZ: y **el sapo** salió
4. *LIZ: después **se** levantaron
5. *LIZ: y **vieron** que **el sapo** no estaba ahí
6. *LIZ: **buscaron** por todas partes
7. *LIZ: y después **se** asomaron a la ventana
8. *LIZ: **su mascota se** cayó
9. *LIZ: y **el niño** salió a recoger**la**
10. *LIZ: después **estaban** llamando al **sapo** pa(ra) ver si **venía**

En el ejemplo, se confirma la complejidad que van adquiriendo los niños a sus intervenciones comunicativas con la edad. En él, la narradora utiliza elementos como adjetivos posesivos para introducir al personaje del *perro* mencionado en el texto como “*su mascota*”, otra forma que utiliza en el texto para mantener el referente de este personaje y asimismo dar a conocer su identidad es por medio de una nueva frase léxica expuesta en la cláusula dos en donde dice “*ladrido de perro*” evidenciando qué animal es la mascota. También, en el relato se muestra el uso de anáfora cero (**buscaron** por todas partes), frases léxicas (el niño, su mascota, el sapo) y

pronombres átonos (se, la) para mantener la referencia de los tres personajes principales de una manera dinámica. La complejidad lingüística a la hora de mantener el referente es evidente debido a que se observan avances en el uso de frases léxicas con nueva información sobre el sujeto destacando nuevas cualidades de este.

Con respecto a la introducción de los tres personajes principales se observan tres formas distintas de hacerlo, la primera es la frase léxica definida con la que se inserta al *niño* la cual no es una manera canónica de hacerlo puesto que, como se ha discutido, la mejor forma es por medio de una frase léxica indefinida, como sí fue introducido el personaje del *sapo* en el ejemplo (*un sapo*). Otra forma como introduce el narrador a los personajes es por medio del uso de adjetivos posesivos, dando le la pertenencia de *la mascota* al niño. A continuación, se presenta otro ejemplo de esta misma franja etaria de once años:

14. Niño de once años [LUI11MNE]

*LUI: el perro estaba viendo la nueva rana de su amo

*LUI: <la ra(na)> [/-] el niño se quedó dormido

*LUI: y la rana se escapó

*LUI: y ahora el niño se levantó

*LUI: y vio que su rana no estaba

*LUI: luego la comenzó a buscar

*LUI: luego la siguió buscando

*LUI: luego se le escapó al perro

*LUI: y él lo cogió

*LUI: luego comenzó a buscar

En esta narrativa el niño también recurre a varios recursos anafóricos lo que muestra el desarrollo lingüístico que van adquiriendo con el paso del tiempo y los distintos contactos comunicativos que tienen los infantes de la lengua. En el discurso se evidencia un notable progreso en el uso de frases léxicas por parte de los niños de once años ya que ellos tratan de agregarle información y procuran que esta no sea la misma cada vez que la emplean. Un ejemplo es “*su amo*” que luego mantiene su continuidad tópica por medio de otra frase léxica como “*el niño*”, también se muestra este mismo fenómeno en el uso de “*la rana*”, “*la nueva rana*” y “*su rana*”. Los chicos anexan otra estructura gramatical para agregar más información sobre el sujeto y así aportar complejidad a la utilización de la estrategia cohesiva de la frase léxica. En el ejemplo se muestra que el infante también recurre a los pronombres átonos para el mantenimiento referencial de los actores *el niño*, *el perro* y *la rana*. Asimismo, apela a pronombres personales y anáfora cero como otras variantes para intercambiar y sustituir el referente. Corroborando, de esta manera, el dinamismo cohesivo de las intervenciones de los infantes a partir de los diversos recursos anafóricos que ofrece la lengua.

Por otro lado, en el ejemplo se puede observar un caso de reintroducción con el personaje del *perro* donde luego de seis cláusulas después de su introducción es retomado por medio de una frase léxica en donde vuelve a tener continuidad temática. La manera de reactivar este personaje es efectiva ya que la frase léxica contiene mayor carga semántica e información del sujeto, por ello es la mejor opción para hacerlo luego del sujeto haber perdido su referencia.

Como conclusión de este apartado, se puede destacar varios aspectos. En primer lugar, el incremento en el uso de otros recursos cohesivos anafóricos para mantener el referente que antes no se había evidenciado con tanto porcentaje en los demás grupos etarios (pronombres átonos y anáfora cero), asimismo se evidenció diferentes formas para introducir los personajes como es la

frase léxica definida, indefinida y el uso de adjetivos posesivos. Los niños mayores (11 años), de quienes se espera una estructura narrativa un poco más estable y canónica, recurrieron bastante a la frase léxica igualando a las demás edades estudiadas, demostrando así que este recurso es fundamental en la construcción de una narración elicitadas por un libro de imágenes. En esta edad, es decir, once años, la construcción gramatical de las frases léxicas son más elaboradas que en las demás edades, los niños de esta franja implementan sintagmas nominales con diferentes estructuras gramaticales cargándolas de complejidad anexándole más información sobre el referente.

4.1.7 Referencias personales y demostrativas generales en narrativas de experiencia personal (NP)

A continuación, se presenta la gráfica de porcentajes generales de cada uno de los recursos referenciales por cada franja etaria en narrativas de experiencia personal. Obsérvese la siguiente figura.

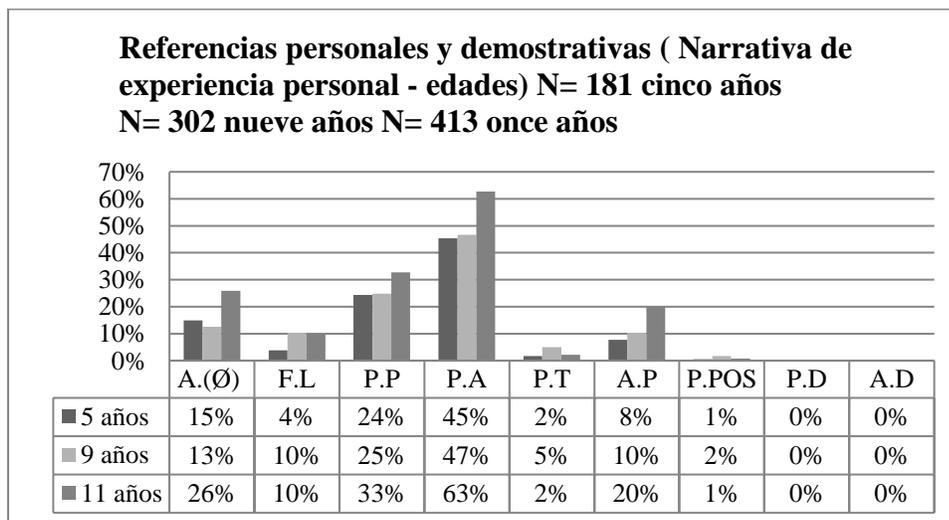


Figura 6. Porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de cláusulas en N.P (Narrativas de experiencia Personal)

En la figura se presentan los porcentajes generales por edades de cada una de las estrategias referenciales en las narrativas de experiencia personal. En ella podemos observar cómo los

pronombres átonos se imponen ante los demás recursos, siendo los niños de once años quienes tienen más frecuencia. Esto se puede explicar por la extensión de sus textos la cual requiere de mayor uso de estrategias referenciales para mantener los sujetos debido a que hay más desarrollo de la historia. Luego, se presentan los porcentajes de pronombres personales y anáforas cero los cuales son altos, pero no se compara con los pronombres átonos. La frase léxica, adjetivos posesivos, pronombres tónicos y posesivos tienen menor frecuencia que los demás mecanismos cohesivos. Los pronombres y adjetivos demostrativos no tuvieron aparición en las narrativas de experiencia personal reiterando la conclusión antes discutida con respecto al poco uso de estos recursos puesto que en las narrativas de experiencia personal no se requiere señalar o implementar deícticos.

Teniendo en cuenta los resultados de todas las edades, se muestra que la categoría de pronombres átonos tuvo mayor porcentaje en su uso. Estos pronombres son los que se ubican al lado del verbo para atribuir dicha acción al actor de quien se está hablando sin tener que usar textualmente su nombre o frase léxica para designar participación en ella. Las narrativas de experiencia personal cuentan con la particularidad de ser netamente espontánea y con acción directa del narrador. No obstante, hay ocasiones donde los hablantes añaden otro personaje y es allí donde cambian los recursos, ahora dirigidos también a una tercera persona. A continuación, se presentan dos ejemplos:

15. Niño de cinco años [LUI5MNP]

*LUI: yo iba caminando por mi casa.

*LUI: y después me torcí la pierna.

*LUI: y mi mamá yo la llamé.

*LUI: y xxx xxx me llevó a la clínica.

*YAM: a la clínica?

%com: asiente con la cabeza.

16. Niño de nueve años [CLI9MNP]

*CLI: que ayer cuando **estábamos** jugando fútbol.

*CLI: éste, cómo es que se llama?

*CLI: **yo** [/] **un pelaíto** llevaba el balón.

*CLI: entonces **yo** [/] **yo le** iba a meter el pie.

*CLI: pa(ra) quitárselo.

*CLI: y **hacer** un gol.

*CLI: entonces **se me** [/] me [/] mete en la mitad.

*CLI: y **me** golpea.

*CLI: y **me** sale sangre.

*CLI: y **me** cogieron diez puntos.

17. Niña de once años [MIR11FNP]

*MIR: **estaba** jugando con **mis amigos** a la guerra.

*MIR: **íbamos** a jugar un juego que se llama el torito.

*MIR: entonces **tocaba** ponernos atrás.

*MIR: **nos** iban a perseguir.

*MIR: y **yo** estaba al lado de una columna.

*MIR: pero **yo** no **me** había dado cuenta.

*MIR: entonces **dijeron** +"ya **salgan** a correr.

*MIR: y **yo** salí a correr y **me** golpeé.

*MIR: y entonces **boté** sangre.

*MIR: a **mi me** dolió en ese momento.

*MIR: pero después no **me** dolió.

*MIR: la que estaba asustada más era mi mamá.

*MIR: pero yo estaba normal.

*MIR: porque todos salieron a llamar a mi mamá.

En los tres ejemplos se evidencia cómo se introduce uno o más personajes en la narración. En el primer caso el niño anexa a la historia a su mamá y lo hace con un adjetivo posesivo (*mi mamá*), luego en esa misma cláusula mantiene ese referente con el pronombre átono *la* mencionando a la persona quien él llamo y quien lo llevo a la clínica (y mi mamá yo la llamé). En la segunda ejemplificación también se inserta otro personaje diferente al narrador, en ese ejemplo el niño incluye a *un pelaito* que juega con él a futbol y quien es el culpable del accidente que le ocurre al narrador. El tercer caso es diferente, en él se construye la narración a partir de varios personajes que intervienen en las acciones, no solo está la niña en la escena sino *sus amigos* y *su madre*.

Asimismo, se observa que la forma de introducir los personajes varían partiendo del desarrollo de la interacción entre el entrevistado y la investigadora. En el primer ejemplo, se introduce el niño con un pronombre personal (*yo*) y su madre con un adjetivo posesivo (*mi mamá*). En el segundo ejemplo, se añade el autor del relato por medio de una anáfora cero o conjugación verbal la cual incluye no solo al niño, sino a otros de sus amigos quienes solo son mencionados en ese momento en la narrativa, quien sí tiene continuidad temática es su compañero de juego denominado como un *pelaito* el cual es introducido por una frase léxica indefinida. En el tercer y último caso, la niña se introduce ella misma con una anáfora cero mientras que sus amigos y su madre son incorporados a través de adjetivos posesivos (*mis amigos, mi mamá*).

Con respecto al mantenimiento referencial, en el primer ejemplo se observa su realización a partir de pronombres átonos (*me, la*) referidos al niño y su madre. En el segundo caso de

narrativas, la continuidad tópica también se logra por medio de pronombres átonos y anáforas cero. En el tercer caso, se evidencia la continuidad temática de la niña y sus amigos por medio de la conjugación verbal (*íbamos*) y los pronombres átonos *nos* al final y al comienzo del verbo. Un dato destacable es la manera de finalizar el fragmento de la tercera narración, ya que la niña utiliza un pronombre indefinido para retomar a sus amigos (porque **todos** salieron a llamar a **mi mamá**), este elemento solamente se aprecia en niños de edades de once años en donde resumen la participación de varios referentes en solo una expresión simplificando la acción de tener que mencionar a cada uno de los nombres de los sujetos. En cambio, para mantener el referente de la mamá, ella solo utiliza adjetivos posesivos (*mi mamá*). Otro dato importante surge con la introducción de este último referente mencionado, ya que es nombrado por medio de un pronombre átono que cumple una función catafórica (la que estaba asustada más era **mi mamá**), como se evidencia primero se introduce el personaje por medio de un átono, y luego, es que se conoce a quien se refiere dicho pronombre.

Teniendo en cuenta los resultados de los ejemplos, es perceptible el hecho de la preferencia en el mantenimiento referencial por el uso de pronombre átonos, personales, anáforas cero y adjetivos posesivos. Asimismo, hay diferencias al momento de introducir los personajes, ya que esta depende de cómo se den los intercambios comunicativos y de la continuidad de la historia. Cabe destacar, que en los más pequeños hay cierta dificultad para introducir otros personajes y mantener su persistencia tópica dentro del relato como se evidencia en los ejemplos. A continuación, se presentan la gráfica de funciones referenciales en este tipo de narrativas.

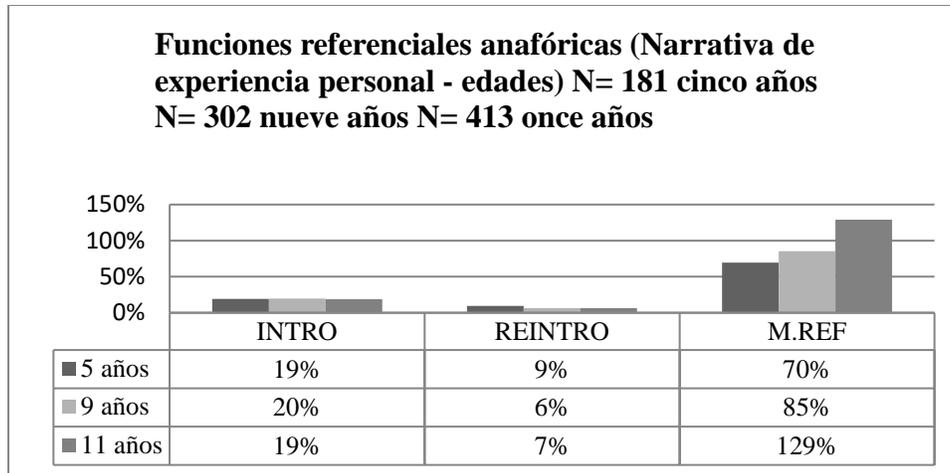


Figura 7. Porcentajes de funciones referenciales anafóricas por número de cláusulas en N.P (Narrativas de experiencia Personal)

En esta figura se analizan los porcentajes generales de las funciones referenciales de recurso usados por los infantes en sus narrativas de experiencia personal por cada edad. Claramente, el mantenimiento referencial tiene mayor frecuencia debido a que dentro de una historia es fundamental dar continuidad a los tópicos en su extensión, luego están los porcentajes del recurso que introducen el referente, y por último, los que reintroducen.

A partir de estos resultados, se ha consultado investigaciones sobre las funciones referenciales de los recursos anafóricos en narrativas de experiencia personal; sin embargo, no existen muchos que den información sobre la tendencia del porcentaje que debe tener la introducción, reintroducción y mantenimiento en este tipo de narrativas. Orsolini y Di Giacinto (1996) y Ortega (2007) sugieren que para introducir personajes a una narrativa es necesario hacerlo con una frase léxica indefinida; no obstante, los diferentes tipos de narraciones marcan la forma de usar los recursos. Por tanto, es posible que la estructura que ilustran estos teóricos no funcione para este tipo de narración puesto que sus trabajos fueron en narrativas elicítadas por imágenes y no con experiencias personales. Obsérvese los siguientes ejemplos.

18. Niño de cinco años [JUA5MNP]

1. *JUA: a mi [ˈ/].
 2. *JUA: a mí cuando yo estaba corriendo con mi abuela.
 3. *JUA: había una pista así.
 4. *JUA: y me golpié aquí.
- *YAM: sí?
5. *JUA: y me salió sangre.

19. Niño de nueve años [KEV9MNP]

- *KEV: iba pasando ahí con Jefrey.
- *KEV: mi primo, otro primo, Haider y Heiber.
- *KEV: iba pasando por ahí.
- *KEV: y nos <atacó> [?] una perra.
- *KEV: que estaba comiendo hueso.
- *KEV: después cuando veníamos de vuelta.
- *KEV: la perra me cogió.

Partiendo de la narración número dieciocho, se observa en ella como el niño empieza a introducirse en la historia por un pronombre tónico (a mí /a mí cuando yo estaba corriendo con mi abuela) debido a que es la respuesta que el niño da a la investigadora, ya que ella fue quien comenzó la interacción contando su accidente personal para motivar a los demás a relatar la suya y posteriormente pidió a cualquier estudiante del salón narrar algún accidente que le haya sucedido. Por esta razón, el chico se introduce por medio de un pronombre tónico y confirma su aparición con un pronombre personal. Teniendo en cuenta la teoría de la estructura narrativa canónica de Orsolini y Di Giacinto no es aplicable a este tipo de narrativas, puesto que el relato está contado

en un contexto donde el destinatario, es decir, el investigador, también conoce la tarea a emprender y conoce que, en el relato, el principal personaje es el narrador.

Por otro lado, el mantenimiento referencial en esta narrativa se logra a partir del uso de pronombres átonos reflexivos (me) como se evidencia en las cláusulas cuatro y cinco (y me golpié aquí/ y me salió sangre). En el caso particular de este ejemplo, la continuidad tópica es efectiva puesto que la historia es corta y solo hay un personaje principal y como ella se realiza consecutivamente entre cláusulas no se da la pérdida del referente.

En el ejemplo número diecinueve, el chico propone la introducción del referente principal por medio de una elisión, apelar a este recurso sería incorrecto ya que a la vista de aquellos que no conocen el contexto del discurso no sabrían quién se está introduciendo así mismo. Sin embargo, a nivel pragmático, se entiende este hecho puesto que, la investigadora y sus compañeros, conocen que será una historia que le sucedió al niño. De ahí que, el narrador no ve necesario introducirse con su nombre o con un pronombre personal en primera persona del singular.

Por otro lado, la inclusión en su historia de otros personajes nos muestra el desarrollo lingüístico del niño, puesto que emplea una gran variedad de recursos para lograr mantenerlos temáticamente, para ello utiliza adjetivos posesivos (mi primo), frases léxicas (otro primo) y nombres propios (Haider, Heiber). Algo muy interesante, en este ejemplo, ocurre con el uso de nombres propios para introducir los referentes y mantenerlos a partir de conjugaciones verbales y pronombres reflexivos en plural de la primera persona (y nos <atacó> [?] una perra/ después cuando veníamos de vuelta), es decir, insertando tanto al narrador como a los demás participantes. Esto demuestra desarrollo a nivel lingüístico, pues en la franja etaria de los de cinco años se evidencia solo un caso de uso de nombre propio y su mantenimiento a partir de plurales.

Para concluir este apartado sobre recursos cohesivos anafóricos en narrativas de experiencia personal, se observa una persistencia al uso de los pronombres átonos y personales para mantener el referente. Esto ocurre debido a la naturaleza del tipo de narrativa ya que su carácter es espontáneo y su contexto es en medio de un intercambio de experiencias, con ello, habrá una tendencia a apelar a los recursos cohesivos que cumplan con esta función de su lengua. Otro aspecto a destacar es el uso de distintos recursos para introducir los personajes de la historia ya sea por una fórmula, pronombre átono, tónico, personal, nombres propios, frases léxicas o un adjetivo posesivo. A pesar de concordar en algunos aspectos todas las franjas etarias, como el alto porcentaje en pronombres átonos, también existen diferencias entre ellas como el uso de nombres propios solo en los grupos mayores, el utilizar otras conjugaciones verbales no solo singulares sino también plurales, la extensión de las narraciones, ya que entre más edad tenga el niño más complejas serán sus intervenciones, también el uso de recursos, por parte de los niños mayores, de elementos cohesivos antes no utilizados como pronombres indefinidos (todos).

4.1.8 Referencias personales y demostrativas generales en narrativas elicítadas por un libro de imágenes (NE)

A continuación, se presenta la figura que muestra los datos de los porcentajes de manera general de las referencias personales y demostrativas en las narrativas elicítadas por un libro de imágenes, en ella se puede observar las marcaciones de usos en cada franja etaria con respecto a cada recurso referencial.

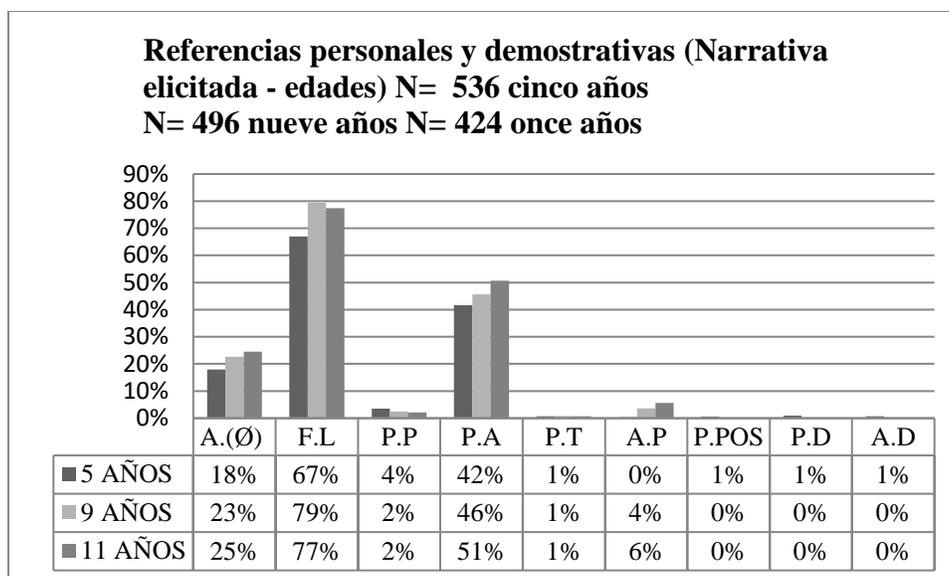


Figura 8. Porcentajes de referencias personales y demostrativas por número de cláusulas en N.E (Narrativas Elicitadas por un libro con imágenes)

En esta figura se evidencian los porcentajes de las estrategias anafóricas por edades en narrativas elicitadas. En ella se observa una alta participación de las frases léxicas como recurso dominante en este tipo de narraciones. Luego se encuentran los pronombres átonos y anáforas ceros que presentan bastante frecuencia de uso más no se comparan con el porcentaje de utilización de las frases léxicas. Los pronombres personales, tónicos, adjetivos posesivos, pronombres y adjetivos demostrativos tienen muy bajos números de apariciones. Como se ha mencionado, el uso de pronombres y adjetivos demostrativos en este tipo de narración se debe a la tarea requerida. Como los niños deben ver unas imágenes y construir su relato a partir de lo que observan va a existir una tendencia a la utilización de deícticos para señalar lo que está sucediendo, sobre todo en los pequeños lo cual se corrobora con los resultados del gráfico. Los pronombres posesivos no tuvieron porcentajes, esto puede explicarse, ya que los pronombres posesivos son partículas independientes que reemplazan totalmente el sujeto, por ello, debe conocerse bien su funcionamiento para poder reemplazar bien el referente.

Basado en los resultados mencionados por edades en el *corpus* de narrativas elicidadas, se observa que predomina el uso de la frase léxica como recurso cohesivo predilecto para introducir y mantener la referencialidad. Sin embargo, dentro de estos elementos existe una diferencia destacable como es la evolución estructural a nivel gramatical del sintagma nominal. Como se analiza en los ejemplos de los niños de once años, cuyo objetivo es usar la frase léxica para configurarla y proponer nuevas variantes gramaticales anexando información del sintagma como propiedad (*su perro, su rana*), algunas características semánticas nuevas del sujeto (*su amo, un joven*), entre otros aspectos. Veamos los siguientes ejemplos.

20. Niña de once años [AND11FNE]

*AND: Había una vez un joven y un perro que encontraron a un sapo

*AND: al día siguiente el joven y el perro se quedaron dormidos

*AND: y la rana se escapó

*AND: se despertaron los dos

21. Niña de once años [ESC11FNE]

*ESC: Aquí el niño está agachado con su perrita y su ranita

*ESC: Aquí el niño está dormido con su perra

*ESC: y la rana se está intentando escapar

*ESC: El niño se levanta

*ESC: y ve que no está la rana

Como se evidencia en los ejemplos, los niños de once años de edad en relación con los recursos referenciales en narrativas elicidadas recurren a variantes de la frase léxica inicialmente mencionada en el relato. En el ejemplo número veinte la niña ya no usa la frase léxica *el niño*, sino *el joven*, también en la cláusula cuatro mantiene el tópico de los actores *el perro* y *el joven* con un sintagma nominal definido que incluye a ambos, es decir, *los dos*. En el segundo ejemplo, la niña

anexa la propiedad de los animales la cual se le atribuye al personaje del *niño*, esto se puede observar en la cláusula uno y dos en donde no aparecen los personajes con la frase léxica definida *el perro y la rana* sino como *su perro y su rana*. Al ser niñas pertenecientes al rango de edad de once años nos muestra un tratamiento más avanzado para estos mecanismos cohesivos.

Otro dato destacable del ejemplo número veinte, es que presenta la introducción de los personajes como la teoría de Orsolini y Di Giacinto (1996) lo sugiere, la cual debe realizarse por medio de sintagmas nominales indefinido y su mantenimiento por medio de otras estrategias anafóricas como pronombres átonos y anáfora cero. A continuación, se muestran la figura de funciones referenciales en las narrativas elicítadas por edad.

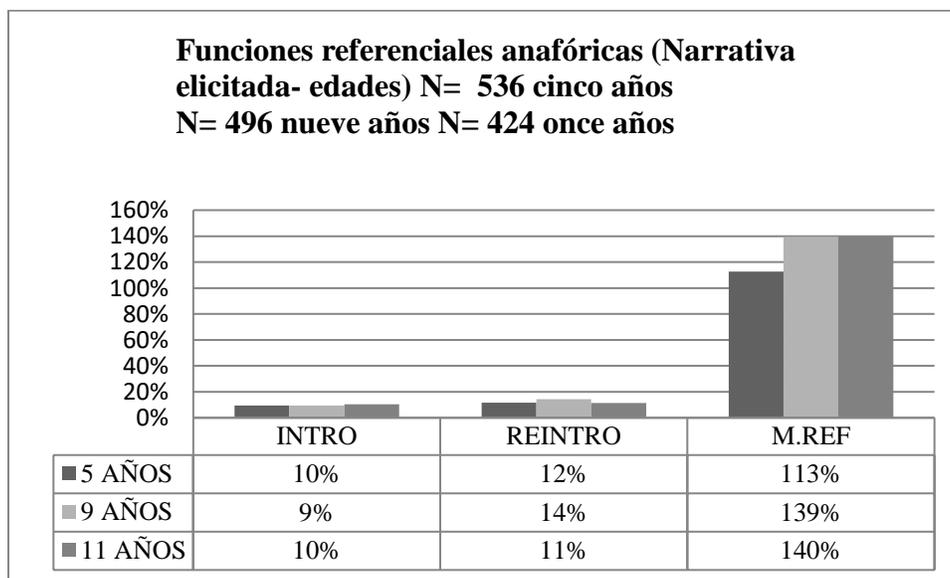


Figura 9. Porcentajes de funciones referenciales anafóricas por número de cláusulas en N.E (Narrativas Elicitadas por un libro con imágenes)

De acuerdo a la figura, en donde se presentan los porcentajes de las funciones referenciales de las estrategias anafóricas en narrativas elicítadas por un texto de imágenes, se observa un uso preponderante de recursos para mantener el tópic activo dentro de la historia. Este resultado es un número razonable ya que dentro de la historia se debe procurar la persistencia del referente para

que pueda ser comprendido la historia a su cabalidad y se sepa quien realiza las acciones. Luego, se encuentran las reintroducciones y las introducciones con poca frecuencia, pero eso no significa que sean menos importantes.

A diferencia de las narrativas de experiencia personal, las elicidadas muestran similitud de porcentajes de uso con respecto a los elementos que utilizan para mantener la continuidad temática del referente en las edades mayores. Los chicos de nueve y once años recurrieron en un 140% a estrategias cohesivas referenciales para mantener los personajes, los pequeños tuvieron un porcentaje de 119%. Esto nos indica que los mayores usan más anáforas para mantener el referente teniendo en cuenta el número de cláusulas que compone su narrativa. Véase los siguientes ejemplos.

21. Niño de cinco años [SAL5MNE]

*SAL: entonces el per(r)o se fue cor(r)iendo po(r) las abejas

*SAL: y entonces como el niño no vio el per(r)o

*SAL: Entonces lo estuvo buscando y no lo dejo

*SAL: entonces el niño se montó en una pied(r)a

*SAL: entonces lo empujo

*SAL: entonces <como>[/] como y hago lo monto

22. Niño de once años [JAI11MNE]

*JAI: Aquí el asno sale corriendo y <el perro>[/] el perro corretiandololo

*JAI: Aquí el asno para y se caen lo(s) dos al agua

*JAI: Aquí ellos se cayeron y el asno feliz

*JAI: Aquí el niño se levantó, e(s)taba feliz

*JAI: y el perro e(s)taba <con> [//] tenía frío

*JAI: y El niño le dice al perro silencio [=! Grita]

Con respecto a la continuidad en el mantenimiento referencial es perceptible una gran diferencia entre los recursos que utilizan los niños de cinco años frente a los de once. En el caso del vigésimo primer ejemplo es observable las pocas estrategias referenciales que utiliza el niño de cinco años ya que solo apela a frases léxicas y pronombres átonos. En cambio, el siguiente fragmento de narrativas de once años nos demuestra un intercambio de recursos que connotan un uso variado de anáforas que demuestran su desarrollo lingüístico y por ende la influencia contextual, a nivel lingüístico, que ha recibido este estudiante. Al ser más grande en edad demuestra que ha presenciado distintos escenarios que han aportado a sus construcciones narrativas, tales momentos pueden ser como los encuentros sociales entre amigos, charlas con sus padres y profesores, diversas lecturas, programas de televisión, series, entre otros.

Para cerrar este apartado, sobre narrativas elicítadas por un libro de imágenes en edades de cinco, nueve y once años, se socializan varios aspectos destacables. El primer punto consiste en la alta frecuencia de las frases léxicas, establecida como la categoría predilecta por los niños para introducir, reintroducir y mantener el referente. El segundo aspecto trata sobre la evolución lingüística que se evidencia con el paso de la edad en el manejo de recursos anafóricos, ya que los niños pequeños solo se aferran a ciertos mecanismos cohesivos, principalmente, la frase léxica; mientras que los más grandes recurren a varios elementos referenciales como anáforas ceros, pronombres átonos y personales. Lo que nos demuestra que a medida que avanza la edad los niños van madurando sus intervenciones y estabilizan su eje argumental. Otro aspecto destacable es sobre la introducción de los referentes, ya que los niños tanto pequeños como grandes, presentan varias estructuras tanto canónicas, como construcciones que inician a partir de anáforas cero, por tanto, no se puede generalizar ni otorgar un tipo de estructura narrativa definido para cada franja etaria.

Conclusiones

Después de haber analizado cómo los niños de cinco, nueve y once años usan los recursos referenciales anafóricos en narrativas de experiencia personal y elicidadas, se concluye, a nivel general, que a medida que avanzan sus edades asimismo evolucionan y se complejizan sus intervenciones comunicativas en los dos tipos de narraciones. Los niños mayores de este estudio utilizan estrategias cohesivas de forma más apropiadas y usan una gran variedad de recursos para mantener el referente en comparación con los niños más pequeños.

En relación con los porcentajes de las estrategias referenciales en los dos tipos de narrativas, hubo un recurso dominante para cada una de ellas. Para mantener el referente en narrativas de experiencia personal se utilizó un alto número de frecuencia en pronombres átonos y, en narrativas elicidadas, las frases léxicas fueron quienes tuvieron un mayor porcentaje. A pesar de que los demás recursos presentaron poca frecuencia, hay presencia de ellos. Estos recursos también presentan una distinción en su uso dependiendo de la edad y el tipo de narración, como lo hemos mencionado antes. Verbigracia, en los relatos personales no hay uso en demostrativos puesto que el principal objetivo de esta narración es ir al pasado y narra lo que pasó allí; mientras que, las narraciones elicidadas si presentan uso en estos recursos porque se debe contar la historia basado en lo visto en las imágenes, por tanto, hay una tendencia a señalar y usar elementos deícticos.

Con respecto a los personajes que intervienen en la historia y que presentan continuidad temática, es notable que en los niños más grande incluyan varios de estos sujetos y logran su mantenimiento efectivamente. En cambio, los chicos más pequeños solo incluyen a uno o dos personajes a lo largo del relato y su continuidad temática es corta, por lo general, con la misma estructura gramatical.

En cuanto a las funciones referenciales en los dos tipos de narraciones, se observó que los porcentajes del mantenimiento son altos, debido a que dentro de una narración es fundamental entretejer, de manera clara, los eventos y quienes lo realizan. En el caso de la reintroducción e introducción de personajes varía un poco su porcentaje teniendo en cuenta la naturaleza de la narrativa, para las narraciones de experiencia personal hubo un mayor número de introducción de personajes que de reintroducción; en cambio, para las elicítadas ocurrió lo contrario mayor fue el uso de reintroducción que introducciones.

Es importante resaltar que la teoría sobre la estructura canónica en narrativas personales (Orsolini y Di Giacinto, 1996; Ortega, 2007) se evidenció solo cuando había mantenimiento referencial en una tercera persona, por tanto, fueron pocos los casos en que sucedió ello. Consecutivamente, en las narrativas elicítadas, hay empleo de este tipo de estructura, pero también hubo construcciones que no iniciaban con frases léxicas indefinidas; por tanto, en todas las franjas etarias se implementó tantas estructuras canónicas como introducciones y mantenimientos con otros tipos de anáforas. Es así como todo depende de la forma como los niños construyan y sigan la linealidad en la historia esto determinará la manera de introducir, reintroducir y mantener el referente. Entonces, existen casos en narrativas elicítadas donde los niños comenzaron su intervención con una anáfora cero o con una frase léxica definida, debido a que tenían presente que el investigador conocía la historia y sus personajes, por ende, no veían la necesidad de reiterar lo que ya es conocido por las dos partes. También, en las narrativas de experiencia personal se introducía el referente de una forma no canónica a partir de pronombres átonos, tónicos, adjetivos posesivos y anáfora cero, el uso de ellos dependía de cómo le daba continuidad el niño a la conversación iniciada por la investigadora.

Asimismo, impera enfatizar en las diferencias que existe entre los dos tipos de narrativas en relación a su número de cláusulas, porque se ha comprobado, con los dos *corpus* presentes, que las narrativas elicidadas poseen muchas más intervenciones del niño que las personales. Por tanto, es coherente que las elicidadas tengan más recursos que mantienen el referente que las de experiencia personal ya que en este caso tiene un apoyo visual que le da continuidad a su historia; en cambio, el otro tipo de narración es netamente espontaneo.

Por último, se debe resaltar, que dentro de este estudio transversal se pudo comprobar la evolución lingüística que tiene cada niño adquirida a través de su edad. Esto, como lo hemos mencionado, ocurre debido a que el infante va desarrollando su habilidad social incluyéndose más en espacios de intercambios lingüísticos que le ayuda a potencializar sus intervenciones comunicativas mostrando cada vez más una madurez en sus propias creaciones discursivas (Barriga, 2002; Hess, 2003; Shiro, 2007; Hess y Azuza, 2013). Dicha evolución se evidencia, por ejemplo, en los niños grandes con el uso de los mecanismos cohesivos pertinentes para la historia y la utilización de varias anáforas con diferentes estructuras gramaticales para construir la continuidad referencial.

Capítulo 5

Propuesta pedagógica: hilos referenciales

5.1 Introducción

Hoy en día en las instituciones educativas es fundamental formar una competencia textual cohesiva en las producciones de los estudiantes, ya sean orales o escritas, por tanto, se desarrollan estrategias y proyectos para enriquecer dicho aspecto. Sin embargo, es importante reflexionar si este proceso se está llevando de manera eficaz, es decir, si los proyectos, metodologías y demás estrategias para ejercitar las habilidades comunicativas se están empleando correctamente o, por el contrario, están siendo deficientes y solo quedan en meras propuestas de papel.

Lo anterior hace referencia al hecho en que pocas veces se especifica o se centra lo que se desea estudiar dentro de los temas del currículo del área de español, para el caso del presente trabajo el tema a estudiar es la cohesión. De forma analógica, se puede visualizar un texto como un mundo de sistemas que convergen para expresar ideas, estas no solo deben ser adquiridas, sino decodificadas para que el individuo pueda ser competente a nivel comunicativo y comprendido por los demás. Es así como se observa la cohesión y la coherencia dentro de un texto, como partes vitales, aunque masivas, que deben entretenerse dentro del texto reflejando una creación ardua, lo que nos indica que es un aspecto complejo de enseñar.

Es por ello, que se presenta esta estrategia pedagógica para trabajar una parte de la cohesión dentro de las aulas de clase, en este caso, los recursos referenciales que hilan los personajes, eventos y lugares de una historia. Al trabajar solamente este recurso se posibilita el obtener un mayor aprendizaje y una meta clara para enfocarse. Esta estrategia busca que los estudiantes puedan adentrarse en un mundo donde tendrán diversas opciones para retomar ese referente o

sujeto narrativo y, de igual manera, comprender porque es importante saber encadenar cada referente.

La idea de este trabajo es mostrar las anáforas no como algo formal y rígido ya que se ha visto a lo largo de los tiempos que el aprendizaje no solo busca consignarse, sino tener como fin una trascendencia dentro de la vida de los educandos, en otras palabras, una sensibilización que promueva concientización (Rose y Martín, 2018) y una adquisición de forma natural. Este proyecto busca enriquecer las producciones textuales, impactando la oralidad y la escritura, que no solo compete al área de español, sino que trasciende hacia diversas áreas y asignaturas del saber en las cuales también se debe promover espacios de escrituras y exigir una calidad de dichas producciones para fortalecer cada vez más este hábito.

El proyecto *Leer para aprender* de Rose y Martín brinda estrategias que pueden impactar, de forma positiva, los textos de los educandos de manera paulatina, pero con eficientes resultados, no solo trabajando de manera superficial el problema de la cohesión, sino por el contrario obsequiándoles herramientas comunicativas que podrán emplear en cualquier área de su vida, sea para estudio o solo para formar un hábito de lectura y escritura. Para estos autores es fundamental la ayuda del docente en las aulas, debido a que ellos son los facilitadores del aprendizaje y proponen estrategias que puedan impactar a los estudiantes. Sin embargo, estos autores recalcan que en la actualidad existe un gran número de educadores que relegan sus funciones únicamente a dictar ciertas instrucciones y dejar que el educando se haga cargo de su proceso autónomo de aprendizaje. Por ello, se desea proponer un proyecto diseñado para equipos en donde todos tengan un rol activo dentro de la clase.

A continuación se presentan los apartados a desarrollar, primero se discute la problemática a abordar, es decir, el área a donde va enfocada esta implicación, luego se desarrolla la justificación legal basada en los Lineamientos Curriculares (1998), Decreto 1860 (1994) y la opinión del Jurado (2014), después se describe también el objetivo general y específicos de la implicación, luego se discute la metodología del proyecto *hilos referenciales* y la secuencia didáctica en donde se explica cada una de las actividades de los ciclos de estrategias de *Leer para aprender* de Rose y Martin (2018) y, por último, se desarrolla un modelado con las fases del proyecto para ejemplificar la planeación de este proyecto llevada a un aula de clases en el área de español de tercer grado.

5.2 Problema que se desea abordar

Una de las capacidades fundamentales que tiene el ser humano es el poder expresar, por medio del lenguaje, sus pensamientos. Los individuos son seres comunicativos y sociales desde su naturaleza, por ello, siempre hay necesidad de interactuar con el otro. La lectura y la escritura hacen parte de los medios por los cuales los individuos pueden comunicarse. Por esto, es primordial tener en cuenta todos los aspectos que permean dicho proceso.

Es por lo mencionado que cuando Grice (1975), en sus populares máximas conversacionales, nos habla de cinco principios necesarios para que “el mensaje sea efectivo y adecuadamente percibido por todos los participantes del intercambio comunicativo y no solo por los miembros de una comunidad cultural” (Trenc, 2014, p. 74) nos inserta en un mundo donde la comprensión no debe ser ideal sino tangible. Por eso, para este caso, *la máxima de modo*, que consiste en ser claro y no presentar ambigüedades, será una de las máximas imperantes para lograr la cohesión textual que es el objetivo principal de esta propuesta y poder, de esta manera, eliminar toda confusión que a veces se genera en los textos de los infantes por errores cohesivos.

A pesar de conocer la importancia que tiene el construir una buena estructura cohesiva para lograr expresar los comunicados, es comprensible que un niño entre los cinco a once años no formule un mensaje ideal porque ni aun los adultos pueden hacerlo. Sin embargo, debe haber una preocupación por proponer estrategias efectivas que puedan obtener dicha meta o por lo menos potencializarla. Es por lo anterior, que investigadores como Calderón (2020), Delgado (2020), Vargas (2020) y Contreras (2018), desde la pedagogía, han observado esta problemática y han propuesto proyectos en el aula que logren mejorar la habilidad textual en los educandos. En realidad, es complejo y arduo proponer una estrategia que obtenga los resultados trazados. Sin embargo, se ha demostrado, por proyectos como *Leer para aprender*, que se puede elaborar un avance en las habilidades textuales por medio de la interdisciplinariedad en distintas áreas en donde también se lee y escribe, pero con una estructura y propósito diferente.

Además de conocer la importancia de la cohesión, es importante retomar el rol del docente en el aula. Los autores del proyecto declaran que es el docente quien debe estar al frente de dicho proceso, puesto que es la autoridad académica en el aula y debe saber cómo instruir al estudiante. La figura del docente no debe ser pasiva en el aula, ni tampoco escudarse en una explicación mínima del tema y pretender que el estudiante busque todo en la web porque esa no es su función, un docente, además de inquietar a la investigación, también suministra de sus conocimientos y se baja al status del discípulo para que este pueda entender la explicación, se basa más en una relación horizontal que vertical (Sierra, 2019). Otra problemática latente, además de la pasividad del docente en el aula, es sobre la escritura la cual “queda relegada a escribir por escribir, sin tener en cuenta el qué y para qué escriben. Sumándose a esto, falta retroalimentación de sus textos que permita mejorar sus habilidades en esta área” (Calderón, 2020, p.15). Por tanto, los estudiantes

solo escriben para una tarea y su calificación, y no hay una concientización sobre la importancia de la escritura y los elementos adecuados para elaborarlo y tener un comunicado efectivo

5.3 Justificación

La presente implicación pedagógica es importante porque en los Lineamientos Curriculares (1998) se establece un apartado en donde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea que en las instituciones educativas se deben proponer *proyectos pedagógicos*, que son la creación de modelos curriculares que ayudan al proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma integral, es decir, que no sea un aprendizaje para el aula sino para la vida y en todos sus contextos. A su vez, plantea que se debe tener en cuenta a los estudiantes para la formulación de dicha propuesta ya que ellos mismos deben seleccionar sus intereses y dar a conocer sus métodos de aprendizajes.

Asimismo, Jurado (2014) propone que es mejor trabajar pedagogía por proyectos y no con un programa de estandarización. Aclara que este último encasilla el conocimiento, en otras palabras, los programas no permiten ninguna modificación porque ya están establecidos. En cambio, la pedagogía por proyectos permite un mejoramiento constante de cada actividad conforme a su pertinencia por medio de una evaluación continua. En relación con lo mencionado, Jurado, las leyes de la educación y las políticas públicas, nos inculcan que trabajemos por proyectos ya que estos permiten que haya una correlación entre los temas a trabajar, es decir una secuencia, además crea un hilo conductor que teje dichas actividades y trabajos para que se evidencie un sentido lógico y coherente sobre lo que se está trabajando.

La pedagogía por proyecto debe tener una serie de fases, las cuales se expondrá de forma detallada en el apartado de *metodología*, estas se encuentran refrendadas en los Lineamientos Curriculares (1998) como son la planificación conjunta, es decir la unión de las ideas del

estudiantado y el docente, luego está la ejecución y, por último, la evaluación. Cabe anotar que este proyecto también está relacionado con la metodología de *Leer para aprender* de Rose y Martin (2018) quien también tiene unas fases parecidas, pero incluye otros procesos, por ello, se tendrá en cuenta las fases dadas por Los lineamientos curriculares y el proyecto de estos dos autores.

Ahora bien, dentro de lo que nos plantea el Decreto 1860 (1994) en el artículo 36 de lo que es pedagogía por proyectos nos anexa el cumplimiento de “la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada” (p. 19), es decir, el proyecto debe acaparar varias áreas. Este tipo de pedagogía investigativa forma consciencia y ética al momento de implementar una estrategia pedagógica.

5.4 Objetivos

General

Proponer un proyecto pedagógico que potencialice la cohesión en los textos narrativos.

Específicos

1. Implementar en la propuesta pedagógica la metodología de los géneros discursivos como estrategia para fortalecer la producción escrita y oral de los estudiantes de tercer grado de las instituciones públicas educativas.
2. Socializar los ciclos del proyecto de Rose y Martin (2018) y las secuencias pedagógicas que basan la presente propuesta “hilos referenciales”.
3. Modelar las estrategias que acompañan cada ciclo junto a las actividades que se desarrollan en cada fase de la secuencia didáctica.

5.5 Metodología

En la actualidad, para trabajar y potencializar habilidades como la escritura o la lectura en las escuelas, el gobierno promueve que en las aulas se apele a la pedagogía por proyectos; es decir, evitar el uso de programas con un itinerario de temas aislados que no generan un conocimiento consolidado en los educandos. Por ello, nacen las secuencias didácticas las cuales crean sentido e intenciones claras contextualizadas al ámbito escolar, plan de clases y su función social.

Un proyecto pedagógico es una actividad dentro de un plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa en el entorno social, cultural científico y tecnológico del alumno, es decir, es un plan ordenado que sirve para el mejoramiento de las dificultades presentadas en el aula (Decreto 1860 artículo 36, p.19)

Teniendo en cuenta lo enunciado en el decreto, se conceptualiza de manera formal lo que son los proyectos pedagógicos. Al reflexionar en lo citado, es perceptible que el objetivo principal de la formulación de un proyecto, como este, es mejorar un aspecto en donde haya cierto déficit, en otras palabras, el foco está en el fortalecimiento de algún aspecto, que para este caso será la cohesión en la escritura, principalmente, las cadenas referenciales. Asimismo, los proyectos pedagógicos del aula no solo forman en saberes al estudiante sino también al docente (Sánchez, Cruz, Herrera y Álvarez; 2010, p. 13) quiere decir que el orientador a su vez se reinventa y avanza en su quehacer pedagógico.

Es así, como en la presente implementación se hace necesario tomar un modelo de proyecto pedagógico el cual brinda un orden dentro de los paso a paso de la estrategia. En este caso Gómez

(2004) proporciona un método aterrizado hacia lo que se desea proponer con el proyecto y es coherente con lo planteado por Martin y Rose (2018). La autora propone cuatro fases para el desarrollo de la secuencia. La primera es llamada *Diagnóstico* en la cual se pretende realizar una prueba junto a observaciones en el aula registradas en un diario de campo que logren evidenciar cuales son las falencias escriturales de los estudiantes.

En la fase de *Planeación*, como su nombre lo evidencia, es donde se organiza la estructura de la propuesta. Esta fase se relaciona con las etapas del *ciclo I de reconstrucción y preparación de la lectura* del proyecto *Leer para aprender*. Esta parte es fundamental, ya que a partir de los puntos acordados se crean las estrategias y actividades que potencializan los escritos dependiendo de las falencias que más tengan los estudiantes.

La fase de *Ejecución* es la puesta en marcha de lo ya planeado, es un proceso que debe tener recurrente retroalimentación; es decir, desarrollarse con un control recurrente para poder reelaborar correcciones tempranas y obtener resultados óptimos. Para ello, está la fase de *Evaluación*, que se complementa con la fase anterior, la cual permite ver avances o por el contrario detectar efectos colaterales, que deben solucionarse rápidamente para así obtener al final las metas trazadas y los objetivos planeados. Estas dos últimas fases se encuentran estrechamente relacionadas con el desarrollo de cada etapa de los ciclos de Martin y Rose (2018), ya que constantemente se evaluará el avance de los estudiantes, asimismo se evidenciará el impacto de la propuesta en las respuestas de los estudiantes y sus escritos.

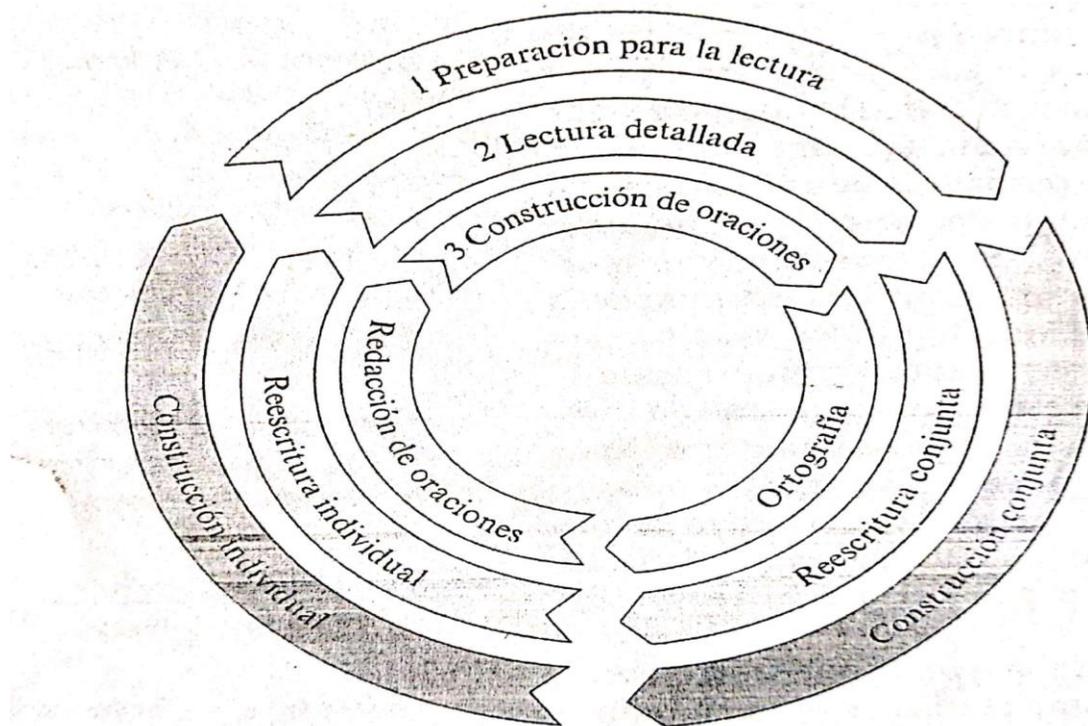
Por otro lado, es importante mencionar que para la presente implicación se toma la primera parte del cuento de Horacio Quiroga (2005) *La abeja haragana* como modelo de la estructura narrativa de un texto, específicamente, la orientación y sus subdivisiones (marco, problema y

resolución). Es importante dejar claro que esta secuencia pedagógica va dirigida a estudiantes de tercer grado de primaria los cuales tienen edades entre 8 y 9 años.

5.6 Secuencia didáctica

La pedagogía por proyecto trabaja junto a una secuencia que es la encargada de trazar una ruta hacia dónde dirigir las actividades con el fin de obtener los objetivos planeados en un comienzo. Según Frade (2008) las secuencias didácticas son definidas como “la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes” (Frade, 2008, p. 11); es en otras palabras, un conjunto de pasos que unidos configuran un espacio donde se potencializan los saberes y las competencias de los estudiantes. Cada paso de la secuencia didáctica va ligado a los ciclos propuestos por Rose y Martin (2018) discutidos anteriormente del *proyecto Leer para aprender*. A continuación, se presentan los ciclos del proyecto que será también la secuencia didáctica a seguir.

Ilustración 3 Tres niveles de estrategia Leer para aprender (Rose y Martin, 2018, p.142)



Primer ciclo

1.1 Desconstrucción y preparación para la lectura

En esta primera parte del ciclo se busca contextualizar el campo y el género, además se muestra la secuencia estructural que sigue el texto a trabajar, en este caso será *La abeja haragana* de *Horacio Quiroga* (2005). Se debe dejar claro cuál es el propósito del texto, quienes son los lectores, para qué lo hacen, cuál es la estructura del texto, de qué se trata cada una, como sabemos de qué trata el texto. El campo y género son dos conceptos fundamentales que construyen los cimientos básicos para una lectura y comprensión efectiva. El campo, en el proyecto *Leer para aprender*, son los conocimientos compartidos que deben tener el docente y sus estudiantes, es decir, los significados que se van construyendo a partir de la lectura, pueden ser conocimientos de saberes ordinarios de la vida diaria o pueden ser especializados como los que se aprenden en clase,

lo importante es que las dos partes activas en un aula de clase, en este caso docentes y estudiantes, manejen la información requerida para poder continuar con el proceso de lectura.

El género responde a la intención social de texto, es decir, para el caso de las narraciones y el contar historia su enfoque es cautivar al lector, por ende, su fin será mostrar historias que puedan impactar al público. *La abeja haragana* muestra una enseñanza sobre lo que puede pasar si somos flojos y no trabajamos, como su objetivo es dejar esta enseñanza se vale de recursos como el suspenso y problemas repentinos que parecen no tener solución para dejar una consigna en la memoria de los lectores.

Esta parte es considerada como el *modelado* de la historia, es un espacio en donde el docente presenta un breve resumen de los elementos claves del texto con el fin de no recargar de información a los estudiantes y que tengan una leve idea de la historia. A medida que se desarrolla este momento, se deben hacer preguntas pausadas con el fin de lograr la comprensión e interpretación del texto, también se reitera la estructura y la función de cada parte. En las demás estrategias del ciclo se anexan detenidamente los detalles que hagan falta.

1.3 Construyendo juntos la historia

El profesor junto a los estudiantes explora cada parte de la estructura del texto en el tablero y toman las palabras clave que ayudan a formarlo. La función de esta estrategia es que el estudiante pueda adquirir nuevos recursos lingüísticos con los cuales pueda apoyarse para elaborar sus propios escritos. En este espacio se construye conjuntamente un nuevo texto del mismo género del propuesto en clase basados estructuralmente de este mismo.

1.4 Construye individualmente la historia

Luego de tener un modelo y de explorarlo, el estudiante copia el texto elaborado de manera conjunta y, con esta base, es capaz de iniciar su propia creación teniendo en cuenta el texto original

y el elaborado en clase. En esta fase aun el estudiante no escribe un texto libre, sino que reescribe la historia contada con sus palabras y con los recursos lingüísticos adquiridos por medio de *La abeja haragana* (Quiroga, 2005).

Segundo ciclo

2.1 lectura detallada

En esta parte el profesor retoma el texto, pero ya no solo enfatiza en la comprensión e interpretación general, sino en la local, específicamente, se fija en oraciones y palabras clave que se encuentran en la estructura. También, se explica el lenguaje complejo que pueda tener la historia para que el estudiante comprenda cada palabra que conforma el escrito y pueda usarlo en su propia escritura, a partir de allí, él pueda elaborar el significado de dichas palabras con más profundidad y detalle. Se recomienda tomar pasajes cortos pero claves de la historia, esta sección podría ser la que más tiempo tome dentro del proyecto.

2.2 reescritura juntos

Los estudiantes son quienes toman el control del tablero y marcador e indica qué se debe colocar para la creación de la nueva propuesta. Por turnos darán su opinión acerca de qué escribir y postulan temáticas. Luego de tener la temática, comienzan a escribir cada parte de la nueva historia teniendo en cuenta el modelado que se hizo originalmente junto al profesor de *La abeja haragana*. Cabe aclarar que el docente no queda relegado de su responsabilidad en el aula, siempre debe estar allí como orientador de la actividad, siendo la figura de autoridad teórica y de conocimiento en el aula, también se convierte en mediador entre los estudiantes señalando qué es pertinente colocar teniendo como base el escrito creado conjuntamente y que los educandos deben conocer.

2. 3 reescritura individual

En esta fase los estudiantes son libres de escoger los recursos que utilizarán para la construcción de su nuevo texto, para ello se recomienda seguir con la estructura del texto modelo, pero puede usarse libremente las palabras que crea pertinente, también es aquí donde se desarrolla libremente la temática acordada en la clase. Los más avanzados podrán desplegar su imaginación y vocabulario dentro de sus escritos, mientras que los otros estudiantes que apenas están en el proceso de hacerlo solos, podrán recurrir al profesor para ser guiados.

Tercer ciclo

3.1 construcción de oraciones

Este ciclo es un poco más detallado y su principal función es asentar los conocimientos transmitidos durante los anteriores ciclos. Para la construcción de oraciones el docente debe tomar oraciones de *La abeja haragana* presentadas en la lectura detallada, las coloca en cartulinas y se recorta palabra por palabra. Con estos fragmentos de la oración se puede dejar la construcción original para mostrarla como modelo, y luego, los mismos estudiantes pueden mezclarlas, interactuar con cada palabra por separado y junto a otras, luego pueden volver a la expresión original. “es un momento idóneo para introducir conocimientos acerca de la lengua” (Rose y Martin, 2018, p. 205).

3.2 ortografía

Con las palabras recortadas de las oraciones, el docente puede seleccionar algunas en donde se pueda estudiar la ortografía. También se pueden segmentar ortográficamente dichas palabras y que los estudiantes propongan algunas similares que cumplan con la misma función. Lo principal es que ellos se familiaricen con ellas, es así como comienzan a relacionar los grupos de palabras y observar sus similitudes ortográficas. Lo fundamental de esta sección es trabajar la

estructura silábica y morfológica de la palabra. En esta etapa no se debe trabajar con aquellas palabras que los niños desconocen o no manejen, ya que la interacción con estas palabras será complicada para ellos, la idea es consolidar conocimiento.

3.3 Redacción de oraciones

Después que los estudiantes sean capaces de reconocer cada palabra de las oraciones, aun de los párrafos seleccionados de la historia, y también aprender a deletrear cada una de las palabras, pueden iniciar a practicar la redacción de las oraciones originales de memoria. Esta fase se realiza para que los estudiantes puedan desarrollar escritura práctica seguida en textos más largos como párrafos, sin la presión de una planeación textual o la invención de una nueva temática. Aquí el estudiante practica “la escritura de las palabras que han escrito en contexto, que es la forma más eficaz de recordarlas, y practican la ortografía de las palabras que no ensayaron en la actividad dedicada la ortografía” (Rose y Martin, 2018, p. 206).

5.7 Presentación de planeación de actividades (guía docente)

Ciclo I

Fase 1: reconstrucción y preparación de la lectura

Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica

Subproceso: Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

Objetivos: Contextualizar y mostrar a los estudiantes el campo, el género y la secuencia estructural que sigue el texto a trabajar, en este caso será *La abeja haragana* de *Horacio Quiroga* (2005).

Estrategia Metodológica:

Para iniciar esta sección, el docente debe explicar a los estudiantes qué es un texto narrativo, aclarar cuál es su propósito comunicativo. Esta parte se centra en el conocimiento del género. Puede comenzar la interacción con algo como:

Profesor: “bueno niños, este texto que vemos en el tablero (diapositivas, fotocopias, cartulina, pendón, material para exhibir el cuento), cuenta la historia de alguien o de algo, tiene también unos personajes imaginarios creados en la mente del autor y se conoce como narrativo. Vamos a leer un poco el comienzo a ver sobre qué trata este cuento “*La abeja haragana*”, después dialogamos sobre ello”

HISTORIA DE LA ABEJA HARAGANA (Quiroga, 2005) ORIENTACIÓN

Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba del todo. Era, pues, una abeja haragana. **(Marco)**

Zumbaba muerta de gusto de flor en flor, entraba en la colmena, volvía a salir, y así se lo pasaba todo el día mientras las otras abejas se mataban trabajando para llenar la colmena de miel, porque la miel es el alimento de las abejas recién nacidas. **(Problema)**

Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana. En la puerta de las colmenas hay siempre unas cuantas abejas que están de guardia para cuidar que no entren bichos en la colmena. Estas abejas suelen ser muy viejas, con gran experiencia de la vida y tienen el lomo pelado porque han perdido todos los pelos de rozar contra la puerta de la colmena. **(Reacción)**

La abejita haragana voló apresurada hacia su colmena, pensando en lo calentito que estaría allá dentro. Pero cuando quiso entrar, las abejas que estaban de guardia se lo impidieron.

– ¡No se entra! –le dijeron fríamente.

– ¡Yo quiero entrar! –Clamó la abejita–. Ésta es mi colmena.

–Esta es la colmena de unas pobres abejas trabajadoras –le contestaron las otras–. No hay entrada para las haraganas.

– ¡Mañana sin falta voy a trabajar! –insistió la abejita.

–No hay mañana para las que no trabajan – respondieron las abejas, que saben mucha filosofía. **(Problema 2)**

Y esto diciendo la empujaron afuera. **(Reacción 2)**

La abejita, sin saber qué hacer, voló un rato aún; pero ya la noche caía y se veía apenas. Quiso cogerse de una hoja, y cayó al suelo. Tenía el cuerpo entumecido por el aire frío, y no podía volar más. Arrastrándose entonces por el suelo, trepando y bajando de los palitos y piedritas, que le parecían montañas, llegó a la puerta de la colmena, al tiempo que comenzaban a caer frías gotas de lluvia. Entonces, temblando de frío, con las alas mojadas y tropezando, la abeja se arrastró, se arrastró hasta que de pronto rodó por un agujero; cayó rodando, mejor dicho, al fondo de una caverna **(Nuevo marco)**

Así se realiza la primera lectura para conocer el principio de la historia. Después de leer en voz alta el docente (con sus respectivas acentuaciones y gestos) y con el seguimiento de la lectura por parte de los estudiantes, se puede continuar con la explicación de la estructura narrativa, la cual lleva al estudiante a identificar el campo, es decir, el contexto de la historia de “*La abeja haragana*”. El docente puede comenzar un monólogo como:

Profesor: “podemos ver que esta parte contiene la información de los personajes, dónde viven, qué hacen, cuáles son sus amigos y también se dan pistas del problema que puede presentar la historia, esta parte se llama **orientación** porque su fin es informarnos y darnos a conocer los datos esenciales de los personajes. ¿Si lo ven?”

Profesor: “Entonces... todo sobre los personajes de la historia se encuentra en la...”

Estudiantes: “orientación”

Profesor: “exacto, qué otro elemento encontramos en la orientación”

Estudiantes: “también la información de dónde viven, qué hacen y nos muestra un poco el problema que tiene el personaje.”

Profesor: “perfecto. En el caso de la abeja en dónde vive y qué hace”

Estudiantes: “vive en la colmena y le gusta dar paseos, también se toma el jugo de las plantas”

Profesor: “exacto, ese jugo se llama néctar y lo toman los insectos de las plantas, en este caso las abejas extraen esta sustancia para fabricar miel. Ahora bien, qué indicios de problemas comienza a contar la historia”

Estudiantes: “la abeja no le gusta trabajar y por eso las demás no le agradan y la quieren dejar afuera”

Profesor: “muy bien, ahora miren en dónde comienza la descripción de la abeja, esta se encuentra en el primer párrafo. Todo texto tiene partes divididas por un punto, y luego, no sigue más palabras,

por ejemplo “Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba del todo. Era, pues, una abeja haragana.” Ese punto es conocido como *punto y aparte* y cada uno de las partes divididas por este punto y aparte se llama párrafo, ¿sí lo ven? Listo continuamos. Entonces, el primer párrafo habla de la abeja, que no le gustaba hacer, que sí le gusta y sus acciones de haragana. Ser una persona haragana es no querer hacer las cosas que requieran esfuerzo, especialmente, trabajar. Importante, esta parte de la orientación donde se describe a la abeja y nos dice donde vive y demás información sobre ella se llama **marco**, porque nos está mostrando el entorno y quehacer del personaje principal, el marco te informa los datos significativos que debes conocer del personaje”

Es importante, a medida que transcurren las interacciones, la explicación de aquellas palabras que los estudiantes no poseen en su vocabulario y, por tanto, pueden dificultar la comprensión del texto. También, es bueno ir entrelazando las enseñanzas de otras áreas, por ejemplo, en la explicación del néctar y recordar un poco sobre las plantas son temas pertenecientes al área de biología. Es fundamental que el docente se informe primero y domine el concepto a relacionar para hacer una buena interdisciplinariedad. Obsérvese la continuación de la interacción.

Profesor: “ahora bien, en el segundo párrafo se ve lo molesta que están sus compañeras abejas porque a la haragana no le gustaba hacer nada. Allí podemos ver los primeros indicios de un problema que luego dará una reacción, es decir, una acción en contra de lo que está pasando. En el cuento la reacción es de parte de las abejas compañeras de la haragana quienes están enojadas con ella porque es floja, esto generará un problema, ¿si lo ves?”

“**El problema y la reacción** también hacen parte importante de la orientación, ¿Qué hicieron las abejas compañeras de la haragana que muestra su reacción?”

Estudiantes: “profesor, la dejaron afuera”

Profesor: “¿de dónde?”

Estudiantes: “de la colmena”

Profesor: “muy bien, exacto de la colmena, pero esa situación ahora se convierte en un problema para la abeja porque ¿en dónde dormirá?, ella intenta entrar, pero cuál es la reacción de las abejas guardianas”

Estudiantes: “la echan afuera, profesor”

Profesor: “exacto allí se abre **un nuevo marco** de la historia, es decir, una nueva situación, ya que no sabemos a dónde irá la abeja y que hará si empieza a llover. Recuerden que las abejas son insectos pequeños y para ellas las gotas de lluvia pueden ser graves problemas”

Es trascendental dejar un espacio donde sean los mismos estudiantes que recuerden lo aprendido, esto puede realizarse dando una pregunta abierta y que ellos respondan por turnos. Esta interacción el docente “la está utilizando para confirmar la comprensión que ya ha trasladado a los estudiantes” (Rose y Martin, 20180, p.75)

Profesor: “listo, entonces cómo se llama la parte de la narración que nos indica los personajes, el lugar donde viven, qué les gusta y qué no les gusta”

Estudiantes: “orientación”

Profesor: “muy bien, ahora cómo se llama ese párrafo que nos da información de los personajes, cómo se llaman o cómo le dicen, dónde viven y qué hacen”

Estudiantes: “se le dice marco”

Profesor: “muy bien, exacto porque nos da información de lo que pasa con la vida del personaje, para conocerlo más. Ahora, cuáles son las otras dos partes de la orientación que tienen que ver con algo negativo y la acción que tienen los afectados en contra de eso”

Estudiantes: “se llama problema y reacción”

Profesor: “Excelente, las tres partes que podemos encontrar a lo largo de una orientación son estas, un marco, un problema y una reacción. Esto nos muestra el panorama, es decir, nos da una vista de la vida del personaje hasta ese momento. Luego la historia nos mostrará toda la aventura que desata el problema”

No siempre los estudiantes tendrán las respuestas a las preguntas del docente habrá momentos de silencio que perderán el dinamismo de la clase, por eso es importante dar indicios o pistas claras que pueden ser palabras explícitas las cuales guíen al estudiante a una respuesta asertiva. En este caso el docente menciona la palabra “negativo” para que los niños pudieran relacionarla con problema y “acción en contra” para aludir a la reacción.

Con este ejemplo se da a conocer, a nivel estructural, el texto, hay momentos en donde se explican conceptos metalingüísticos (como qué es el párrafo), pero se debe volver a las partes puntuales del texto (por ningún motivo se puede desligar de la historia ya que la idea es darle el control al estudiante de su propia construcción, pero con herramientas pertinentes que antes haya visto). Es fundamental que el docente este en una posición horizontal y no vertical con los estudiantes, esta es una manera efectiva de entender sus saberes previos y sus procesos de aprendizaje.

Recursos: fotocopias del cuento, cartulina, video beam, computador.

Evaluación: a medida que el profesor interactúe con los estudiantes, sus respuestas serán la confirmación del avance del aprendizaje, si no se evidencia mejoría se debe replantear la forma del modelado del cuento.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Quiroga, H. (2005). *La abeja haragana*. Mercosur lee. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina

Fase 2: construcción conjunta

Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica

Subproceso: Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.

Enunciado DBA: Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Evidencia: Utiliza el contexto para inferir información.

Objetivos: Modelar la historia y hacer preguntas de comprensión.

Estrategia Metodológica:

Una vez el docente observe que los estudiantes están preparados en la fase de reconstrucción y preparación de la lectura, puede pasar al siguiente paso que es *la construcción conjunta*. Cabe aclarar, que el profesor tiene la autonomía de decidir cuánto tiempo quiere invertir en cada parte de los ciclos, ya que es fundamental que los estudiantes comprendan e interpreten el campo y género a trabajar, por ende, cada parte no tiene un tiempo definido. La función de este momento del ciclo es recolectar una serie de recursos lingüísticos que los estudiantes puedan usar en su propia escritura para construir contenidos con calidad no solo para el género narrativo.

Para empezar la construcción conjunta, el docente puede animar a los estudiantes a que juntos realicen una versión más corta de la lectura, conocida como resumen, para ello deben tener en cuenta la trama, personajes, la estructura de la orientación y lo que dice cada párrafo.

Profesor: “para ayudar a los lectores a tener una idea más clara sobre el inicio de *La abeja haragana*, me parece interesante proponer una versión más corta de lo que hemos leído. ¿Qué les parece?”

Estudiantes: “si profesor”

Cada punto que vayan mencionando los chicos se escribirá en el pizarrón por el profesor, ubicando así cada parte y lo que se expresa en ella, intentando construir la historia con elementos que esta misma brinda.

Profesor: “bueno, para ello necesito su ayuda. La información que conocemos nos ayudará a realizarlo. Listo. Cada punto lo anotaré en el tablero (cartulina, video beam) para manejar todos la misma información que decidamos que es importante colocar. Recordemos, cuáles personajes aparecen en la historia”

Estudiantes: “la abeja haragana y las guardianas”

Profesor: “exacto. Entonces... en qué lugar vivía la abeja.”

Estudiantes: “en una colmena, profesor.”

Profesor: “muy bien, ahora quiero que me digan qué problema o dificultades tenía la abeja”

Estudiantes: “la abeja era haragana, es decir, floja, no quería trabajar y le gustaba pasear bastante y le dejaba el trabajo duro a las demás, por eso, sus compañeras abejas se querían vengar”

Profesor: “muy bien. Quién sabe en qué trabajaban las abejas”

Estudiantes: “las abejas recolectan el néctar y lo convierten en miel.”

Profesor: “exacto, están muy informados, excelente. Ahora alguno sabe cómo se vengaron las compañeras abejas”

Estudiantes: “maestro, las guardianas de la colmena no la dejaron pasar y la abeja haragana tuvo que buscar un lugar donde dormir”

Estudiantes: “además ese día hacía un viento fuerte y estaba lloviendo, eso es malo para las abejas porque pueden matarla las gotas”

Profesor: “Excelente, muy bien me parece que saben mucho”

Profesor: “con estas partes solo nos faltaría usar ciertas palabras que conecten todo y así armar nuestra versión corta de la abeja haragana”

Luego de recolectar la información importante de la historia dada por los mismos estudiantes, se puede comenzar a redactar el resumen de la orientación partiendo de la construcción del autor y algunos sinónimos que ellos conozcan.

Profesor: “luego de escribir en el tablero los elementos de la historia podemos comenzar a escribir nuestro resumen, la información del texto nos ayudará a saber qué debe ir en nuestro escrito. Es importante conocer que el resumen es más corto que la historia y, por eso, debe ser muy breve, pero también no se debe perder ningún momento principal que se diga. ¡Empecemos! Desarrollemos la parte donde nos dice quién es la abeja, dónde vive y qué hace; es decir, ese momento donde nos da a conocer al personaje, veamos como lo hace el autor y cómo lo podemos hacer nosotros.

“Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba del todo. Era, pues, una abeja haragana.

Zumbaba muerta de gusto de flor en flor, entraba en la colmena, volvía a salir, y así se lo pasaba todo el día mientras las otras abejas se mataban trabajando para llenar la colmena de miel, porque la miel es el alimento de las abejas recién nacidas.” (Quiroga, 2005, p. 1-2).

Profesor: “para construir la primera parte de la orientación debemos tener en cuenta los sucesos que ocurren, por ejemplo ¿Qué nos cuenta en el primer párrafo de la historia?”

Estudiantes: “profesor, nos dice que había una abeja y ella vivía en una colmena, también nos dice que no le gustaba trabajar y se tomaba todo el jugo de las flores y no los convertía en miel, por eso le decían la haragana”

Estudiantes: “también cuenta la historia que la abeja le gustaba salir de la colmena, de flor en flor paseando, mientras sus otras compañeras trabajaban duro para hacer la miel”

Profesor: “muy bien, con estas bases podemos construir nuestro primer párrafo. ¡Hagámoslo! Podemos comenzar con algo como: *Esta historia cuenta la vida de una abeja que vivía en una colmena. A ella no le gustaba trabajar, pero sí dar paseos por los campos, mientras sus compañeras se encontraban trabajando duramente, por eso le llamaban la haragana. Las abejas trabajaban recolectando el jugo de las flores para fabricar miel, la cual es llevada a la colmena como alimento de ellas y de las abejas recién nacidas.* De esta manera puede quedar el primer párrafo de nuestra historia” “veamos que nos sigue contando el cuento”

Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana. En la puerta de las colmenas hay siempre unas cuantas abejas que están de guardia para cuidar que no entren bichos en la colmena. Estas abejas suelen ser muy viejas, con gran experiencia de la vida y tienen el lomo pelado porque han perdido todos los pelos de rozar contra la puerta de la colmena.

La abejita haragana voló apresurada hacia su colmena, pensando en lo calentito que estaría allá dentro. Pero cuando quiso entrar, **las abejas que estaban de guardia se lo impidieron.**

– ¡No se entra! –le dijeron fríamente.

– ¡Yo quiero entrar! –Clamó la abejita–. Ésta es mi colmena.

–Esta es la colmena de unas pobres abejas trabajadoras –le contestaron las otras–. No hay entrada para las haraganas.

– ¡Mañana sin falta voy a trabajar! –insistió la abejita.

–No hay mañana para las que no trabajan –respondieron las abejas, que saben mucha filosofía.

Y esto diciendo **la empujaron afuera.** (Quiroga, 2005, p. 2-3)

Profesor: “muy bien, luego de leer esta parte, qué podemos decir, cómo reaccionaron las abejas ante la abeja floja y qué hicieron ante los sentimientos que tenían”

Estudiante: “profesor, las abejas estaban disgustadas con la haragana porque no trabajaba y todo les toca a las trabajadoras. Entonces decidieron, las más viejas, darle una lección dejándola afuera de la colmena. La abeja haragana quiso engañarlas haciéndole una falsa promesa diciéndoles que no volvería a pasar, pero las abejas no le creyeron y la echaron afuera”

Profesor: “Excelente, me gusta mucho eso. Veamos cómo podemos escribir la siguiente parte de nuestro resumen. Con todo lo que mencionaron la siguiente parte puede quedar así: *las abejas que sí trabajaban, se sintieron disgustadas por lo que hacía la haragana y decidieron darle una lección. Luego de dar su paseo las abejas guardianas no la dejaron pasar, dejándola a fuera de la colmena. La abeja haragana quiso engañarlas haciéndoles una falsa promesa, pero las abejas no le creyeron y la echaron afuera*” “listo, les gusta cómo va quedando”

Estudiantes: “sí, profesor.”

Profesor: “perfecto. Continuemos con la siguiente parte de la historia para finalizar nuestro resumen de la orientación. Leamos como el autor construye la siguiente parte.”

La abejita, sin saber qué hacer, voló un rato aún; pero ya la noche caía y se veía apenas. Quiso cogerse de una hoja, y cayó al suelo. Tenía el cuerpo entumecido por el aire frío, y no podía volar más. Arrastrándose entonces por el suelo, trepando y bajando de los palitos y piedritas, que le parecían montañas, llegó a la puerta de la colmena, al tiempo que comenzaban a caer frías gotas de lluvia. Entonces, temblando de frío, con las alas mojadas y tropezando, la abeja se arrastró, se arrastró hasta que de pronto rodó por un agujero; cayó rodando, mejor dicho, al fondo de una caverna (Quiroga, 2005, p. 4)

Profesor: “bueno, está es la última parte. Qué dice sobre la abeja, qué pasó con ella”

Estudiantes: “ella está débil por el frío que hacía afuera, además que había llegado la noche y también hacía un tiempo de lluvia, porque estaban comenzando a caer gotas. Luego de eso, por su debilidad, no se sostuvo bien y cayó a lo profundo de una caverna”

Profesor: “Muy bien, entonces esta parte puede quedar así: *Después de la abejita ser echada por sus compañeras, se encontraba débil afuera de la colmena, había caído la noche y con ella un viento frío y las primeras gotas de lluvia. Al sentir debilidad por el frío, la abejita comenzó a tropezar y cayó a lo profundo de una caverna*” “con esto finalizamos nuestra orientación del cuento, veamos juntas cada parte y leamos como quedo nuestro resumen.

Esta historia cuenta la vida de una abeja que vivía en una colmena. Ella no le gustaba trabajar, pero sí dar paseos por los campos, mientras sus compañeras se encontraban trabajando

duramente, por eso la llamaban la haragana. Las abejas trabajaban recolectando el jugo de las flores para fabricar miel, la cual es llevada a la colmena como alimento de ellas y de las abejas recién nacidas. Las abejas que sí trabajaban, se sintieron disgustadas por lo que hacía la haragana y decidieron darle una lección. Luego de dar su paseo, las abejas guardianas no la dejaron pasar, dejándola a fuera de la colmena. La abeja haragana quiso engañarlas haciéndoles una falsa promesa, pero las abejas no le creyeron y la echaron afuera. Después de la abejita ser echada por sus compañeras, se encontraba débil afuera de la colmena, había caído la noche y con ella un viento frío y las primeras gotas de lluvia. Al sentir debilidad por el frío, la abejita comenzó a tropezar y cayó a lo profundo de una caverna.

Profesor: “listo muchachos, vean como ha quedado nuestro resumen, recuerden que el texto narrativo cuenta la historia de un personaje y los problemas que debe enfrentar y que el resumen es una versión corta de una historia donde solo se toman los eventos más importantes”

Recursos: fotocopias del cuento, cartulina, video beam, computador.

Evaluación: a medida que el profesor interactúe con los estudiantes, sus respuestas serán la confirmación del avance del aprendizaje, si no se evidencia mejoría se debe replantear la forma del modelado del cuento.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Quiroga, H. (2005). *La abeja haragana*. Mercosur lee. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina

Fase 3: construcción individual

Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

Subproceso: Elaboro un plan para organizar mis ideas.

Enunciado DBA: Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.

Evidencia: Crea personajes para sus historias y describe cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan.

Objetivos: Desarrollar un texto basado en los modelos antes mostrados y realizados.

Estrategia Metodológica:

Para esta estrategia del ciclo, el profesor debe haber confirmado la comprensión del texto. Para el caso de este trabajo solo se está leyendo la orientación. Retomamos otra vez la estructura narrativa de Labov y Waletzky (1972) que habla de la orientación como ese momento de la lectura donde se presentan los personajes, el lugar donde viven, en qué trabajan, qué les gusta, qué no y nos da un indicio del problema. Para recordar la estructura nuevamente se presenta el cuadro de la estructura narrativa propuesta por estos autores.

Cláusulas (Labov y Waletzky , 1972)	
Resumen	• Como su nombre lo indica presenta una síntesis del suceso que va a contar, es decir, en cierra la trama. esto ocurre en <u>una o dos oraciones en el inicio del texto.</u>
Orientación	• <u>El autor de la narración sitúa al destinatario sobre de quién va hablar, los personajes involucrados, en dónde están ubicados, en qué momento sucedió.</u>
Complicación o nudo	• En esta cláusula se presenta el conflicto y se convierte en el punto más crítico de la narración, rompiendo la estabilidad con la que viene narrando el autor.
Evaluación	• Es el espacio donde el narrador expresa sus sentimientos y emociones frente a lo ocurrido.
Resolución	• En esta cláusula se soluciona el problema o conflicto antes presentado.
Coda	• Aparece desconectada del relato inicial y marca el fin de la narración.

Después de la construcción en conjunto de la historia, se invita a los estudiantes a que puedan desarrollar su propio resumen, teniendo en cuenta el texto modelo y el realizado en conjunto, esto con el fin que el niño pueda mirar varias opciones que pueda tomar como referencia

y pueda seguir sus fases de creación. Al final de la clase, el profesor tendrá como treinta a veinticinco versiones de resumen de las historias, todas basadas en la misma lectura, puesto que los estudiantes aún no se encuentran preparados para elaborar un texto desde cero. A continuación, se expone un posible ejemplo de un texto que puede desarrollar el estudiante a partir de los dos modelos vistos, el del autor y el elaborado en clase.

Había una vez una abejita que vivía en una colmena, ella era haragana porque no le gustaba trabajar, dejaba que sus compañeras hicieran todo mientras ella paseaba y se comía todo el jugo de las flores y la miel. Sus compañeras se disgustaron porque les tocaba todo lo pesado a ellas. Un día decidieron enseñarle una lección dejándola afuera de la colmena, ella intentó entrar varias veces, hasta quiso engañarlas haciéndole falsas promesas, pero no la dejaron entrar. La abeja estaba afuera de la colmena con frío, también comenzaba a llover, así que por eso estaba débil, caminaba con debilidad por eso cayó en un hueco llamado caverna. No sabemos que más sucede con la abeja haragana.

Este es un ejemplo de un escrito que pueden desarrollar los niños, recordemos que esta secuencia está enfocada en estudiantes de tercer grado de primaria con una edad aproximadamente entre los ochos y nueve años, por ende, su desarrollo lingüístico no será tan elaborado, pero lo fundamental es que comiencen a tomar elementos de los modelos antes vistos y que puedan apropiarse de algunas palabras para la construcción de su escrito.

Recursos: hoja de block donde desarrollen historia, cartulina, cuaderno u otros.

Evaluación: el texto elaborado por los estudiantes será una fuente de evidencia que denote cómo va el proceso y qué se necesita afianzar, quedan dos ciclos con tres estrategias cada uno, se quiere que en el proceso se consolide lo que haga falta.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.

Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial

Magisterio. Bogotá D.C.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967, 1972). *Narrative Analysis*. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.

Quiroga, H. (2005). *La abeja haragana*. Mercosur lee. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina

Ciclo II

Fase 1: lectura detallada

Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica

Subproceso: Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.

Enunciado DBA: Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.

Evidencia: Selecciona las palabras o expresiones más indicadas para escribir sus textos, teniendo en cuenta a quién van dirigidos y el tema a desarrollar.

Objetivos: Identificar palabras de oraciones de un fragmento de la historia para luego elaborar su significado con más detalle y profundidad.

Estrategia Metodológica:

En esta sección, se hace una comprensión profunda con varios fragmentos de la orientación del cuento, con el fin de que los estudiantes puedan aprender nuevos recursos lingüísticos y

estructuras sintácticas. Los profesores guían a los estudiantes a identificar las palabras de cada oración del pasaje tomado, y así luego, poder construir, con sus propias palabras, sus significados con mucho más detalle y profundidad. En esta etapa es importante que el docente seleccione los que tienen más recursos elaborados, aquello que al estudiante se le hace difícil de entender por sí solo. En caso que el texto tenga palabras que no sean tan complejas se puede aprovechar y explicar palabras, conectores y expresiones que usa el autor para formar la estructura. El docente puede comenzar con una síntesis de lo leído con los estudiantes. A continuación, se presenta un modelo de la aplicación de la lectura detallada a un párrafo de la orientación del cuento *La abeja haragana*.

Profesor: Listo chicos, otra vez trabajaremos con la historia de la abeja, ¿se acuerdan?

Estudiantes: sí profesor.

Profesor: les voy a recordar un poco de lo que trata.

Este cuento habla acerca de una abeja y la lección que aprende por sus compañeras abejas quienes se vengan de ella. El motivo por el que se vengan las abejas de la colmena es porque esta abeja no trabaja y por eso le llaman *la haragana*. Ella cuando recorría los árboles para tomar el jugo de las flores, no lo conservaba para convertirlo en miel, sino que se lo tomaba todo. Eso hacía ella todos los días, pasear por los campos mientras sus compañeras trabajaban duro para llenar de miel la colmena. Al ver esto sus compañeras abejas deciden darle una lección. La primera vez se lo advirtieron diciendo que si no trabajaba algo malo le podría pasar, pero esta no hizo caso. Así que al ver que no mejoraba, sus compañeras, decidieron dejarla afuera por su falta de compromiso y sin importar el mal tiempo que hacía. La abejita cayó a una caverna y no sabemos que pasó luego, ya que sigue otra parte de la historia.

Luego que el docente haya leído en voz alta sus síntesis de la historia, da el siguiente paso y es en preparar la oración que van a identificar y aprender los estudiantes. Para ello se brinda un significado inferencial de cuál es esta oración.

Profesor: preparar la oración “listo, ya conocemos bien lo que pasó con esta historia, hoy tendremos la oportunidad de ver cómo el autor va construyendo el escrito desde sus comienzos.

Leamos el primer párrafo en donde nos dice *qué pasó una vez*. Recuerda que los párrafos finalizan en un punto y aparte, es decir, después no hay más palabras, sino hasta el próximo párrafo. Este primer párrafo nos dice lo siguiente.

Había una vez en una colmena una abeja que **no quería trabajar**, es decir, **recorría los árboles** uno por uno para **tomar el jugo de las flores**; pero en vez **de conservarlo** para **convertirlo** en miel, **se lo tomaba del todo**. Era, pues, una abeja **haragana**.

El paso a seguir, es dar a los estudiantes información sobre el significado de la expresión que queremos enseñar, también se expresa textualmente la ubicación de ella.

Profesor: preparar “Listo muchachos, puedes ver cuál es esa palabra que utiliza el autor para iniciar el texto, que es muy usual encontrarlo en los cuentos. Esta se encuentra en las primeras tres palabras del inicio de la narración la cual nos indica el comienzo de una historia. Esas palabras nos dicen *qué sucedió una vez* en la historia.

Con las señales dadas, todos los estudiantes tendrán las mismas capacidades de conocer la ubicación específica de la expresión con la pista de *sucedió una vez*, pero el docente tiene la facultad de escoger al azar a un estudiante que diga la expresión.

Profesor: Centrar (nombre del estudiante) ¿ves las tres palabras con las que inicia el autor?

Estudiante: identificar “sí, profesor. *Había una vez*”.

Profesor: aprobar “excelente”⁴

⁴ A continuación, se explican los conceptos de preparar, centrar, identificar, aprobar, dirigir y elaborar. **Preparar:** como su nombre lo indica tiene que ver con dar a conocer la parte del texto que se desea abordar. **Centrar:** tiene que ver con dirigir la atención a un punto en específico de la lectura y se da por medio de pista explícita, puede estar dirigido a un solo estudiante o a todo el salón. **Identificar:** Los estudiantes por medio de la pista logran observar el punto que quiere abordar el profesor. **Aprobar:** luego que se reconozca el punto que quiere dar a conocer el profesor, se da una aprobación o si aún no han encontrado afirmativamente lo preguntado por el profesor se debe seguir intentando hasta lograr una respuesta positiva. **Dirigir:** tiene que ver con una orden a seguir, esta debe ser clara y explícita para no desviar la orientación del trabajo y que todos estén en el mismo nivel. **Elaborar:** como su nombre lo indica el autor construye un concepto o una definición que la clase pueda entender de una palabra.

A raíz de las pistas dadas explícitamente, todos los estudiantes son capaces de dar respuestas asertivamente. Sin embargo, es importante hacerlo de manera individual para corroborar que el aprendizaje sea el correcto. Para las expresiones de aprobación o desaprobación, es imprescindible no hacerlo de una manera exagerada sino equilibrada sin mostrar tantas emociones, ya que si se hace así el estudiante tendrá una tendencia a querer aprobación todo el tiempo o desanimarse porque las palabras de desaprobación lo hirieron. A continuación, el profesor guía a la clase a subrayar las palabras textuales que deben resaltar con el fin de cerciorarse que todos puedan identificar y subrayar las mismas palabras.

Profesor: dirigir “Vamos a subrayar *Había una vez*”

Es así como se asegura el éxito del proyecto a partir de la lectura la cual forma bases sólidas para profundizar mucho más en la comprensión.

Profesor: elaborar “No sé si sabían, pero la mayoría de los cuentos inician con expresiones como *había una vez* o *erase una vez*. Este comienzo nos indica que el autor nos referirá una historia que pasó en algún momento o que fue creada por él, imaginariamente, en un momento preciso del tiempo. ¿Comprenden lo que les quiero decir? Quiroga, que es el autor del cuento, nos quiso decir que una vez existió dicha historia de *La abeja haragana*, de pronto en su imaginación o basado en hechos de la vida real, porque ¿Cuántos haraganes no hay por ahí esperando que les hagan su trabajo?, ¿me logran entender?”

En primer lugar, el profesor define la expresión “*Había una vez*” y después la explica dentro del cuento, es decir, cómo se está usando en ese instante en el contexto de los eventos. La secuencia que sigue posteriormente es igual, se usan expresiones para preparar, centrar, identificar, aprobar, dirigir y elaborar. Es primordial que en cada instante donde haya una explicación, se realicen preguntas de afirmación para saber si se está comprendiendo lo expuesto, también es

importante observar la actitud del aula y las expresiones de los niños, ya que de esta forma podremos corroborar si en verdad hay seguimiento de lo que se está discutiendo y explicando en clase.

Profesor: preparar “¿Ves en dónde pasa la historia de las abejas, es decir su hogar, ¿cómo se llama ese lugar en donde también llevan el néctar y lo convierten en miel?

centrar (nombre del estudiante) ¿Ves el lugar? ¿Cómo se llama?

Estudiante: identificar colmena

Profesor: aprobar excelente

dirigir vamos a subrayar todos *colmena*

elaborar “la colmena es el lugar donde viven las abejas y fabrican su miel.”

Profesor: preparar “la siguiente frase nos indica que *no quería* hacer la abeja”

centrar (nombre del estudiante) dime ¿Qué es lo que no quiere hacer la abeja?

Estudiante: identificar trabajar

Profesor: aprobar “trabajar muy bien”

dirigir “resaltemos todos trabajar”

Profesor: preparar “también puedes ver qué sí hacía la abeja”

centrar “ves que le gustaba estar de un árbol al otro, entonces que era lo que hacía

con gusto, es decir, cuál es la acción que hacía”

Estudiantes: identificar “recorrer.”

Profesor: aprobar “exactamente.”

dirigir “resaltemos el verbo *recorría*”.

Profesor: preparar “hay una palabra que habla de las personas que no le gustan trabajar y por esa razón se lo colocaron a la abeja”

centrar: “sabes cuál es esa palabra que le colocaron cómo le llamaban a la abejita”

Estudiantes: identificar si profesor, le llamaban la haragana

Profesor: aprobar “muy bien, así es”

Dirigir: vamos a subrayar todos *haragana*

Elabora: “ya saben que una persona haragana es aquella que no quiere hacer nada con esfuerzo ni trabajo; es decir, le gusta mucho estar de vago.”

Las siguientes oraciones a analizar, tienen como fin observar las relaciones anafóricas dentro de este párrafo, para así comenzar la enseñanza de las construcciones cohesivas en los textos para que los estudiantes puedan desarrollar este conocimiento y aplicarlo a sus escritos.

Profesor: preparar “para nombrar a el personaje de la abeja haragana, el autor no siempre usa su nombre, hay veces que la menciona como ella o uno sabe que es la abeja quien hace la acción porque hay verbos que lo dicen”

Centrar: “ves algún caso de esto en el texto que estamos observando”

Estudiantes: identificar si profesor, en *recorría*, también en *tomar el jugo*, en *conservarlo* y en *se lo tomaba*.

Profesor: aprobar “muy bien, así es”

Dirigir: subrayar todos esos verbos del texto, es decir, tomar, *recorría*, *conservarlo* y *se lo tomaba*.

Elabora: “ya sabes, debes tener en cuenta que no es bueno el repetir tantas veces el nombre del personaje, sino cambiar las formas de retomarlo como es el uso de *ella*, *él*, *nosotros*, *tú*, también puede nombrarse en el verbo porque se sabe de quién se viene hablando y no hay necesidad de reiterarlo, solo cuando ya se ha mencionado. Ejemplo “una abeja que **no quería trabajar**, es decir, **recorría los árboles**” Si ves primero se nombra a la abeja, y posteriormente, e vuelve a hablar

de ella con el verbo *recorría*, así debemos hacer, primero hablamos del personaje, y después, lo podemos volver a nombrar en la historia de diferentes formas”

Recursos: fotocopias del cuento, cartulina, computador.

Evaluación: a medida que el profesor interactúe con los estudiantes sus respuestas serán la confirmación del avance del aprendizaje, sino se evidencia mejoría se debe replantear la forma de el modelado del cuento.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Quiroga, H. (2005). *La abeja haragana*. Mercosur lee. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina

Fase 2: reescritura conjunta

Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

Subproceso: Elaboro y desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo

Enunciado DBA: Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.

Evidencia: Construye planes textuales para sus escribir textos literarios.

Objetivos: Implementar estrategia grupal de escritura creativa propuesta por Rodari (1999)

Binomio fantástico aplicado a las narrativas del proyecto.

Estrategia Metodológica:

Esta etapa del proyecto se enfoca en la reescritura conjunta de una narrativa con un tema libre y creativo. Para ello, se toma la estrategia de *Binomio fantástico* de Rodari (1999) la cual consiste en acordar dos términos al azar para construir con ellos una historia, puede ser cualquier palabra tanto la más extraña como una sencilla. Lo verdaderamente importante es ver cómo a raíz de esas dos palabras los estudiantes pueden crear historias sorprendentes. Para hacerlo un poco más fácil se puede solicitar al aula dos palabras que sea la primera un personaje y la segunda represente un lugar.

La metodología para obtener las dos palabras puede ser por medio de un juego dinámico que pueda ser realizado dentro del aula o en otros escenarios del colegio como un espacio abierto del colegio, la sala de audio visual, teatrines, etc. El juego debe estar enfocado a ir eliminando concursantes y que al final queden solo dos de ellos, estos dos escribieran en lugares diferentes sus palabras, luego al final se expondrán los dos términos y allí mismo se puede dar inicio a la redacción de la historia. Para ello, el docente y los estudiantes toman como base lo que se ha discutido en clase y comienzan la construcción del escrito con los modelos antes visto y con las palabras adquiridas en la parte de *lectura detallada*. A continuación, se comparte un poco de la interacción entre docente y estudiante que puede desarrollarse en *la reescritura conjunta* después de haber escogido las dos palabras (en este ejemplo serán Julián y Parque).

Profesor: listo chicos, ya hemos determinado las dos palabras que construirán nuestra historia. Juntos podemos escribir el inicio de la narración u orientación teniendo en cuenta lo que hemos visto con *La abeja haragana* de Quiroga (2005); es decir, las palabras que funcionan para iniciar un cuento, un lugar donde vive el personaje principal o en donde pasan los problemas. Alguien recuerda esa palabra con la que iniciaba la historia y significaba que había pasado algo una vez en el tiempo ya sea imaginario o real.

Estudiantes: *había una vez o erase una vez, profesor.*

Profesor: exactamente, esa palabra nos puede ayudar a iniciar. Ahora anexamos al personaje, pero este debe tener un mal hábito, es decir, una mala acción que a los otros no les guste, qué puede ser.

Estudiantes: un niño grosero y egoísta que se creía el dueño del parque.

Profesor: Listo, ese puede ser el problema que comenzamos a ver del personaje. Ahora, los personajes que le dan la lección al niño puede ser los otros niños del parque quienes también quieren jugar y usar los juegos del parque, ¿les parece?

Estudiantes: sí, profesor.

Profesor: tenemos que definir cuál será esa lección que los demás niños quieren enseñarle a *Julián el egoísta*.

Estudiantes: Profesor, puede ser que los niños que estaban en el parque lo dejen jugando solo y lo ignoren, entonces como está jugando solo cae en un hueco que estaba allí en el parque, el cual todos los niños le temían.

Profesor: listo eso me gusta, vamos a escribir la orientación del cuento con esa historia que me acaban de dar. **Dirigir** vamos a leer juntos el marco de la historia “*La abeja haragana*” en dónde se encuentran los personajes principales, el lugar donde viven, qué hacen y la dificultad que presentan.

Estudiantes: [leer en voz alta] *Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba del todo. Era, pues, una abeja haragana.*

Profesor: **centrar** ¿cuáles son los personajes, el lugar y lo que hacen los personajes?

Estudiantes: **identificar** la abeja haragana, la colmena, las abejas recolectan miel, pero la abeja haragana no hace eso porque es floja.

Profesor: aprobar exacto.

centrar: Ahora apliquémoslo a nuestra historia.

dirigir: Podemos comenzar con cuál expresión...

Estudiantes: identificar Erase una vez.

Profesor: aprobar tal cual. Puede quedar nuestra primera oración *erese una vez un niño llamado Julián, a él le gustaba mucho ir al parque y recorría todos los juegos que al le gustaban. Lo malo es que no le gustaba compartir los juego y por eso le llamaban Julián el egoísta.*

Con los elementos dados en clase, el profesor junto a los estudiantes puede comenzar la escritura en conjunto, solo uniéndolos con palabras que puedan enlazar todo lo que han dicho. En lugar de forzar a los estudiantes a dar nuevas ideas, el docente suministra más soluciones con el fin de no saturar al estudiantado. Estas ideas deben ser las que conoce el estudiante, en otras palabras, las que ha visto en lecturas anteriores. Solo se muestra la escritura del marco, se debe hacer este proceso con cada parte de la orientación. A continuación, se dará un ejemplo del primer modelado en conjunto.

Érase una vez un niño llamado Julián, a él le gustaba mucho ir al parque y recorría todos los juegos que al le gustaban. Lo malo es que no le gustaba compartir los juegos y por eso le llamaban Julián el egoísta.

Le gustaba mucho recorrer todos los juegos; los columpios, el sube y abaja, la ruleta, también el cuadrado de arena y lo que se utiliza para escalar. Todos esos le gustaban menos uno, el tobogán, que en realidad era un hueco, ya que era oscuro y tenebroso. Los niños se molestaban con él porque no los dejaban subir a los juegos, era muy egoísta.

Un día, los niños estaban aburridos del comportamiento de Julián y deciden darle una lección porque los niños buenos son los que comparten sus cosas porque sus papás le han enseñado, se turnan y dejan que todos juegan, no son egoístas. Por eso, Ellos deciden no hablarle más a Julián y dejar que él juegue solo.

*- Chicos quieren jugar conmigo. (lo demás chicos no le contestaban y lo ignoraban)
Al ver que no se acercaban a él y que estaba jugando solo, decide recorrer varios juegos, pero en un descuido cayó en el hueco que parece un tobogán.*

(Modelo de escritura individual realizado por la investigadora)

Este ejemplo evidencia las construcciones que se pueden realizar siguiendo cada uno de los elementos dados en clase, los del modelado de *La abeja haragana* y los resultados de la escritura conjunta e individual que se desarrolló anteriormente.

Recursos: tablero, proyector, computador.

Evaluación: a medida que el profesor interactúe con los estudiantes, sus respuestas serán la confirmación del avance del aprendizaje, sino se evidencia mejoría se debe replantear la forma de el modelado del cuento.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Editorial Panamericana. Santa fe, Bogotá D.C.

Fase 3: reescritura individual

Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

Subproceso: - Elaboro y desarrollo un plan para organizar mis ideas.

- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

Enunciado DBA: Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses

Evidencia: Crea personajes para sus historias y describe cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan.

Objetivos: Implementar estrategia individual de escritura creativa propuesta por Gianni Rodari (1999) *Binomio fantástico* aplicado a las narrativas del proyecto.

Estrategia metodológica:

Luego de haber realizado la reescritura conjunta, el docente debe decidir si avanzar hacia una reescritura individual o seguir haciendo modelos de reescritura conjunta con los estudiantes. Lo fundamental del proyecto es reforzar el proceso hasta que el conocimiento quede completamente aprendido y pueda ser aplicado de la misma forma de manera individual, anexando nuevas ideas y un nuevo repertorio que manejan los mismos estudiantes.

Para esta sección, los estudiantes pueden tomar la misma estrategia de *binomio fantástico* y pedirles a dos de sus compañeros que le den una palabra para personaje y otra para lugar. A partir de estas palabras, pueden comenzar la redacción de la historia. Pueden guiarse de los modelos antes hechos como la de *La abeja haragana* y la historia de Julián. Al final, el docente tendrá varias historias nuevas y creativas.

Recursos: fotocopias del cuento, cartulina, proyector, computador.

Evaluación: a medida que el profesor interactúe con los estudiantes, sus respuestas serán la confirmación del avance del aprendizaje, si no se evidencia mejoría se debe replantear la forma de el modelado del cuento.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.

Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Editorial Panamericana. Santa fe, Bogotá D.C.

Ciclo III estrategias intensivas

Fase 1: construcción de oraciones

Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica

Subproceso: Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.

Enunciado DBA: Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Evidencia: Utiliza el contexto para inferir información.

Objetivos: Aprendo a construir y deconstruir oraciones.

Estrategia Metodológica:

Para esta primera estrategia intensiva del proyecto *Leer para aprender*, el docente escribe una o más oraciones en tiras de cartulina del fragmento que se ha utilizado en las fases antes expuestas. Después guía a los estudiantes a recortar las oraciones por grupos de frases y por palabras individuales. En cada paso se incluye una actividad en donde los estudiantes pueden mezclar las palabras y los grupos de ellas; luego vuelven a organizarlo en el orden correcto e inicial, después la releen en voz alta. Esta actividad tiene tres funciones generales:

1. Amplia la discusión de significados y expresiones de la lectura detallada.
2. Permite que los estudiantes manipulen las expresiones para crear oraciones significativas sin la carga adicional que les supone la caligrafía.

3. Como las palabras individuales se recortan, se pueden utilizar para practicar la ortografía.
(Martin y Rose, 2018, p.204)

La construcción de oraciones puede llevarse de manera general, es decir, con toda la clase, o en secciones de apoyos individuales en donde varios estudiantes puedan discutir sus creaciones. El docente guía la actividad con preguntas y respuestas como la lectura detallada, con el fin de evaluar el seguimiento. Se realizan elaboraciones de conceptos para poder consolidar conocimientos. También es un momento ideal para introducir metalenguajes y nuevas nociones sobre la lengua.

Recursos: fotocopias del cuento, cartulina, proyector , computador.

Evaluación: a medida que el profesor interactúe con los estudiantes, sus respuestas serán la confirmación del avance del aprendizaje, si no se evidencia mejoría se debe replantear la forma de el modelado del cuento.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Fase 2: ortografía

Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica

Subproceso: Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.

Enunciado DBA: Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Evidencia: Utiliza el contexto para inferir información.

Objetivos: Interactuar con las reglas ortográficas.

Estrategia Metodológica:

Una vez los estudiantes hayan comprendido los significados del texto en el contexto, algo que han ido consiguiendo a lo largo de las lecturas anteriores, podrá avanzar con la siguiente actividad. Con las palabras recortadas en cartulina de la actividad anterior, el profesor podrá trabajar con una serie de ellas con las que enseñará la ortografía y composición de la palabra. Esta forma de estudiar la ortografía de las palabras rompe con los esquemas ortodoxos con los que antes se realizaban estas actividades. Antes se estudiaban las palabras aislada de las oraciones y con significados que los estudiantes no conocían, entonces, como no hay familiaridad con ella hace que no haya un reconocimiento consciente, por tanto, no hay retención de la palabra ni de su significado.

Esta estrategia de analizar las palabras individuales permite al docente verificar que los estudiantes con dificultades hayan aprendido correctamente las palabras trabajadas durante las lecturas y en la construcción de oraciones. Con esta estrategia el docente podrá guiar a los estudiantes a segmentar los patrones ortográficos de las palabras en las tiras de cartulina (Rose y Martin, 2018). La secuencia para trabajar la ortografía consiste en leer la tarjeta y tajarla para que los niños puedan reescribirla en otra parte y, luego, corroborar su escritura cerciorándose que este correcta. No se pueden utilizar las palabras con la que los estudiantes han tenido inconvenientes para identificarlas ya que no habrá la comprensión deseada. El hacer uso de ellas para deletreo y memorización solo hará que el conocimiento no sea real sino superficial, sin una base de conocimientos del significado de la palabra se le hará difícil recordarla o tener una referencia hacia ella, por tanto, no se recomienda el uso de esas palabras que se le dificultan a los niños,

Recursos: fotocopias del cuento, cartulina, proyector, computador.

Evaluación: a medida que el profesor interactúe con los estudiantes, sus respuestas serán la confirmación del avance del aprendizaje, si no se evidencia mejoría se debe replantear la forma de el modelado del cuento.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Fase 3: redacción de oraciones

Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica

Subproceso: Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

Enunciado DBA: Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Evidencia: Utiliza el contexto para inferir información.

Objetivos: Modelar la historia y hacer preguntas de comprensión.

Estrategia Metodológica:

Una vez los estudiantes sean capaces de escribir y deletrear las palabras de las oraciones originales, estarán preparados para escribirlas individualmente en sus cuadernos. El objetivo de la escritura de las oraciones es que los niños puedan repasar y potencializar la redacción de oraciones sin tener que tomarse el tiempo para inventarlas. Al mismo tiempo, practican la construcción de

oraciones con palabras que han escrito en contexto, que es la mejor manera de poder recordarlas conscientemente. A su vez pueden ensayar las palabras que se le han dificultado aprender en el transcurso del proyecto.

Una de las posibles actividades que se puede realizar es un juego de memoria para apoyar a los estudiantes en el refuerzo del orden de las palabras en las oraciones. Las palabras anteriormente recortadas en las tiras de cartulina se pueden colocar sobre una superficie visible para todos los estudiantes que participen y así poder ser manipuladas fácilmente por ellos. Con las tiras de palabras, los niños deberán agruparlas en la oración correcta. También otro juego que puede realizarse es dejar boca abajo las palabras que van leyendo en voz alta cada escolar y solo se dejan algunas que son gramaticales boca arriba como guías para armar la oración original y así van reconstruyendo y ordenando la frase. Otra opción es voltear algunas tarjetas que inician la oración y dejar que el estudiante continúe con el ejercicio.

Los estudiantes con mayor manejo de la escritura podrán realizar su trabajo solo, aquellos que tengan dificultades al escribir oraciones, el docente tendrá más tiempo de ayudarlos. Para ello, el docente puede decir unas palabras en voz alta sobre la oración para que los estudiantes recuerden las palabras vistas en las frases, también puede decir el significado de algunas palabras como guía, de esta manera forja el andamiaje.

Aunque estas estrategias solo se aplican a pocas oraciones del texto, funciona para que el estudiante pueda conocer las reglas generales de la lengua. Estas oraciones sientan bases para que los estudiantes puedan leer el texto de forma clara y fluida, con la comprensión de todas las palabras. El practicar este tipo de lectura y estrategia con un texto genera que los niños logren realizar otras lecturas, con la misma esencia, de manera independiente y sin tantas intervenciones del docente.

Recursos: fotocopias del cuento, cartulina, proyector, computador.

Evaluación: a medida que el profesor interactúe con los estudiantes, sus respuestas serán la confirmación del avance del aprendizaje, si no se evidencia mejoría se debe replantear la forma de el modelado del cuento.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

5.7 Recomendaciones

De acuerdo con las actividades propuestas en este proyecto se hacen las siguientes sugerencias para tener efectividad.

1. El docente tiene la autonomía de decidir el orden en que realizará cada una estas actividades. Por ejemplo, los autores del proyecto Martin y Rose (2018) sugieren hacer antes de las reescritura conjunta e individual las estrategias intensivas las cuales son las últimas en el orden de los ciclos y tienen que ver con la sintaxis, morfosintaxis y la ortografía. También recomiendan que luego de la preparación para la lectura se realice la lectura detalla. En este sentido, el orden es seleccionado por el docente conforme a las necesidades y capacidades del estudiante.
2. Así como el orden del ciclo es decisión del profesor también es su decisión los tiempos que tarde cada una de las estrategias. El profesor debe observar las capacidades del grupo y su progreso en el proyecto, conforme a eso el profesor extiende los tiempos porque pueda que haga falta reforzar o por el contrario el grupo puede ser muy activos y no necesite de

tanto tiempo. Sin embargo, esta decisión debe ser general, es decir, el docente debe hallar una forma de saber si en verdad todos se encuentran en esa misma condición de saber o si solo es un grupo pequeño. Cabe recordar que uno de los propósitos de este trabajo es la democratización y unificación de los saberes en el aula.

3. La evaluación debe ser constante, por parte del profesor, también su observación debido a que de esta manera podrá percatarse de los cambios y refuerzos que deberá emplear para que los resultados puedan ser óptimos.
4. Es importante que el texto que escojamos se ajuste a lo que deseamos enseñar y enfocado al género textual orientado por el currículo o el pertinente para la tarea a desarrollar. Es así como el docente debe manejar y conocer la estructura de la tipología textual escogida para su proyecto con el fin de enseñar y modelarla a los estudiantes.
5. Los estudiantes son quienes tienen el control en el aula, sin embargo, el docente no se exime de su responsabilidad de orientador, debe apoyar el proceso, sobre todo a los estudiantes que tienen dificultad.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2003). *Análisis de frecuencia de estructuras anafóricas en narraciones infantiles con el programa CHILDES*. I Coloquio de Lingüística Computacional de la UNAM, México DF, 27 de febrero.
- Aguilar, C. (2014). *Había una vez un niño que tenía un sapo en un frasco: relaciones entre referencia y cohesión en narraciones infantiles*. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 283-309). México, D.F.: El colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Alarcón, J., Guzmán, M., & Jackson, D. (2011). *Cohesión anafórica en cuentos generados por niños mayores y adolescentes*. En: Hess Z., K; Vernon, S. A.; Calderón, G. y M. Alvarado (Coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (p. 153-174). México: UAQ-Porrúa (Serie Comunicación), ISBN- 978-607-401-375-7
- Ballesteros, L., Romero, K., & Vanegas, E. (2019). *El uso de las repeticiones lingüísticas en narrativas de experiencia personal de niños barranquilleros. Una aproximación sistémica funcional*. Tesis para optar por el título de licenciado en Español y Literatura. Universidad del Atlántico.
- Bamberg, M. (1986). *A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships*. *Linguistics*. 24(1), 227-284.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "...un solecito calientote..."*. México: El Colegio de México.
- _____ (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. El Colegio de México. México.
- Berman, R. A. y Slobin, D. (Eds.), (1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Betancourt, Y. (2011). *Corpus de habla infantil barranquillera*.
- Blandón, K., & Martínez, H. (2016). *Hacia una escritura coherente y cohesiva desde la escuela apoyada en tic en la institución educativa municipal José de los Santos Zúñiga, Iemjzs, y el centro educativo rural La Yaya*. (Trabajo para poseer el título de Magister). Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2761/TGFINAL_MTIC_Mena%2C%20Blandon.pdf?sequence=1

- Bentivoglio, P. (1983). *Topic Continuity and Discontinuity in Discourse: a Study of Spoken Latinoamerican Spanish*. En T. Givón (Ed.) *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study* (pp. 257-311). Ámsterdam: John Benjamins.
- Borzone, A. (2005). *La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia*. *Interdisciplinaria*, 22(2), 155-182.
- Borzone, A., & Silva, M. (2010). *De las imágenes al texto: focalización y uso de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes*. *Summa Psicológica UST*, 7(1), 105-120.
- Bruner, J. (2004). *Life as Narrative*. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Calderón, N. (2020). *La crónica y el blog como estrategia de escritura para el fortalecimiento de la coherencia y cohesión*. Trabajo para optar por el título de Licenciada en español y lenguas extranjeras. Universidad Pedagógica Nacional.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 2.ª edición actualizada.
- Contreras, M. (2018). *Talleres Creativos para el Fortalecimiento de la Producción Textual en los Estudiantes de Décimo Grado 01 de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del Municipio de Chinácota*. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Delgado, A. (2020). *Estrategias Metacognitivas Y Relatos Autobiográficos Para Fortalecer La Producción Textual*. Trabajo para optar por el título de Licenciado en español e Inglés. Universidad Pedagógica Nacional.
- Del Valle, N; Ramírez, G; & Acosta, V. (2018). *Los problemas en la cohesión del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. *Revista Onomazein*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fernández, J. (2007). *Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la psicolingüística*. Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica. p. 39-74.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Frade, Laura (2008). *Planeación por competencias*. Inteligencia Educativa. México.
- Francischini, R. (2007). *Construção do texto escrito: mecanismos de referenciação anafórica em narrativas produzidas por crianças*. (En línea). Fecha de consulta enero del 2018.
- Galván, Z., Mendivelso, M., & Betancourt, Y. (2015). *La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque psicosociolingüístico*. *Lingüística y Literatura*, (68), 37-56.
- García Azkoaga, I., & Idiazabal, I. (2004). *Mecanismos de cohesión nominal en las narraciones de alumnos bilingües*. En AM Lorenzo, F. Ramallo y XP Rgríguez-Yanez (Eds.) *Socialización bilingüe y adquisición de lenguaje bilingüe: Actas Del Segundo simposio internacional sobre bilingüismo de la Universidad de Vigo, 2002*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, 2004, 571-580, ISBN: 84-8158-280-8.
- García, X. (2001). *Desarrollo del lenguaje infantil y cohesión narrativa*. Asociación española de lingüística aplicada. Universidad de Alcalá. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286936060_Desarrollo_del_lenguaje_infantil_y_cohesion_narrativa
- Givón, T. (1983). *Topic continuity in discourse*. En T. Givón (Ed.) *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study* (pp. 3-41). Amsterdam: John Benjamins.
- Gómez, P. (2014). *Algunos recursos de cohesión en la narración infantil en Huichol*. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. El Colegio de México. México.
- Gómez, S. (2004). *Los proyectos de aula en lengua castellana, espacio para la mediación pedagógica en lectura y escritura*. Universidad autónoma de Bucaramanga.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press. Chicago.
- González, V. (2004). *Adquisición del discurso narrativo infantil: El mantenimiento de la referencia a los participantes*. Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara. México.
- Grice, P. (1975). *Logic and Conversation*. Cole et. al. *Syntax and Semantics 3*. Nueva York. Elsevier, p. 305-314.
- Guzmán, M. (2010). *Relaciones anafóricas en el discurso narrativo de preadolescentes y adolescentes*. Tesis maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.

- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad: México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México D.F. McGraw-Hill.
- Herrera, J. (2006). *Coherencia y cohesión textual en las producciones Escritas de los niños y niñas del grado cuarto a del centro educativo distrital don bosco 3*. (Trabajo para obtener el título de Especialista). Recuperado de:
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/38421.pdf>
- Hess, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles (tesis doctoral)*. El Colegio de México: Centro de estudios lingüísticos y literario, México D.F.
- Hess, K., & Auza, A. (2013). *Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños*. En K. Hess (Ed.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-25). México: DeLaurel.
- Hess, K., & Prado, M. (2013). *¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar*. En K. Hess (Ed.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 113-142). México: DeLaurel.
- Hess, K. (2013). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: DeLaurel.
- Hymes, H. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducido por Juan Gómez Bernal. Departamento de Lingüística Universidad Nacional de Colombia. Traducción del original en Pride and Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin (págs. 269-293).
- Jurado, F. (2014). La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados. *Ruta Maestra*. Edición, 9, 18-24.
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado, R. (2016). *El Uso de Conectores en Niños con y sin Trastorno del Lenguaje*. Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. Vol. VIII Núm. 2.

- Jimenez, E. (2016). *La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia*. (Trabajo de grado para optar por el título de Magister). Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2637> .
- Karmiloff-Smith, A. (1981). *The grammatical marking of thematic structure in the development of language production*. En Deutsch, W. editorial: *The child's construction of language*. London: Academic Press, 455-474.
- Karmiloff, K., & Karmiloff- Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Editorial Morata.
- Kuhn, T. (1992). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Buenos Aires. Ed.Fondo de Cultura Económica.
- Labov, W. (1972). *The transformation of experience in narrative discourse*. En W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular* (p. 354-396). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967, 1972). *Narrative Analysis*. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McCabe, A. (1999). *Oraciones combinadas: texto y discurso*. En J. Berko Gleason y Berrnstein Ratner, N. (Eds.) *Psicolingüística* (pp. 297-328). España: MacGraw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamiento Curriculares*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Decreto 1860*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

- Ochs, L. (2000). "Narrativa" en el discurso como escritura y proceso. Teun A. Van Dijk (ed).
Barcelona: Gedisa, pp. 271-303.
- Ortega, J. (2007). *Desarrollo de las referencias anafóricas a través de los clíticos de objeto en el discurso narrativo de niños en edad escolar*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio*. International Journal of Morphology, 35(1), 227-232.
- Perez, T., & Vergara, R. (2019). *El mantenimiento de la referencia en narrativas de niños con desarrollo típico y atípico del lenguaje (síndrome de down y trastorno por déficit de atención e hiperactividad)*. Tesis para optar por el título de Licenciado en Español y Literatura. Universidad del Atlántico.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Peterson, C., & McCabe, A. (Eds.). (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1991). *Linking Children's connective use and narrative macrostructure*. En Peterson, C. y McCabe, A (Eds), *Developing narrative structure* (pp. 29- 53). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Quiroga, H. (2005). *La abeja haragana*. Mercosur lee. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina.
- Romero, S., & Gómez, G. (2013). *Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años*. En K. Hess (Ed.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 27-60). México: DeLaurel.
- Rodríguez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa qualitative research methods*. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá-Colombia. SILOGISMO, 8.

- Rose, M., & Martin, J. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Editorial Pirámide.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme.
- Sánchez, V., Plana, M., & Benítez, M. (2013). *Anaphoric resources in expository texts produced by children: The impact of a didactic sequence*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 156-165.
- Sánchez, A; Cruz, M; Herrera, N & Álvarez, S. (2010). *La escritura: lenguaje vivo en el aula*. Semillado: Colección de experiencias pedagógicas.
- Sebastian, E., & Slobin, D. (1994). *Development of linguistic forms: Spanish*. En R. A. Berman (Ed), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Shapiro, L., & Hudson, J. (1991). *Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture -elicited narratives*. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela, DICORI. 117 pp.
- Sierra, T. (2019). *Educación Horizontal: sobre las jerarquías tradicionales en la Enseñanza de las Ciencias Exactas*. *Revista Científica*, 48–62. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/14476>
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza Editorial
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Trenc, A. (2014). *Las máximas conversacionales desde un enfoque cognitivo: algunos casos del discurso indirecto en castellano*. *Verba Hispanica*, 22(1), 71.
- Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología., & Hospital General Dr. Manuel Gea González (México). (2013). *¿Qué me cuentas?: Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (1a ed.). México: Ediciones DeLaurel.

Wigglesworth, G. (1990). *Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora*. *First Language*. 10, pp.105-125.

Vargas, L. (2020). *La minificción: una herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés. Universidad Pedagógica Nacional.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Anexos

Anexo 1 Datos de narrativas infantiles de experiencia personal de cinco años (femenino)

MATRIZ DE NARRATIVAS DE EXPERIENCIA PERSONAL NIÑAS DE 5 AÑOS

@Birth of ELIANI: 18-mar-04

@Age of ELI: 5;6

@Date: 1-9-2009

@School: Colegio Simón Bolívar

@Situation: narrativa de un accidente

*YAM: ahora que tú dices eso de algo terrible.

*YAM: Eliani a ti te ha pasado algún accidente que quieras contar?

*ELI: sí!

*YAM: sí?

*ELI: yo un día iba caminando por los escalones de mi casa

*ELI: y me caí.

*ELI: me hice un chichón.

*ELI: y después mi mamá me llevó al médico.

*ELI: y una abuelita mía, se [//] la atracaron.

*YAM: la atracaron?

*ELI: sí.

*ELI: le quitaron los billetes.

*ELI: la cartera.

*ELI: los [/] las cosas del seguro.

*ELI: la dejaron este +//.

*ELI: y también le quitaron los zapatos.

*ELI: y no tenía+//.

*ELI: y estaba cansada.

*ELI: porque le quitaron las [//] la plata.

*ELI: después mi abuelita corri+...,

*ELI: llegó a mi [//] a la casa.

*ELI: y le dijo a los [//] a mi papá que [/] que le atracaron

*YAM: ah, Eliani.

Anexo 2 Datos de narrativas infantiles elicitadas de cinco años (femenino)

MATRIZ DE NARRATIVAS ELICITADAS POR IMÁGENES DE NIÑAS DE 5 AÑOS

@Begin

@Languages: spa

@Participants:

GAB Gabriela Child Target_Child

@ID:

spa|GAB||female|5;2.22||Child|Target_Child||

@Birth of GAB

: 06-DEC-2013

@Coder:

Andrea Benavides

@Sex of GAB:

Female

@Date:

Feb-2019

@Location:

Institución Educativa Canaán

@Situation:

reading a story of images

*GAB:

Había vez **un perrito** viendo a **la ranita** y **después el niño** también

*GAB:

vino la luna .

*GAB:

y vio que se estaban # divirtiéndose con **la ranita**.

*GAB:

Y después **estaban durmiendo**.

*GAB:

y **la ranita** salió corriendo.

*GAB:

después se **levantaron** .

*GAB:

y **la vieron** que **no estaba**.

*GAB:

Estaban buscándola por todas parte(s)

*GAB:

pero **no la encontraron**.

*GAB:

pero **vieron por** la ventana afuera .

*GAB:

y tampoco **la encontraron**.

*GAB:

entonces(s) **el perrito se cayó**

*GAB:

y **el niño** salió que estaba dibujando **el perrito** al **niño** en el cachete.

*GAB:

Después **el perrito** y **el niño** estaban buscando.

*GAB:

y **estaban buscándola** por todas partes.

*GAB:

Después **el perrito** iba a ver algo ahí en esa <a> [/] ovejera

*GAB:

después **el niño** estaba llamando a alguien allí en ese hueco

*GAB:

y salió un ratón que estaba oliendo.

*GAB:

y **el niño se tapó la nariz** .

*GAB:

y salieron las ovejas de su casa.

*GAB:

y al **perrito le dio miedo**.

*GAB:

Después **el perrito le hizo que se moviera**

*GAB:

y se cayó su casa.

*GAB:

salieron todas.

*GAB:

y después **el perrito** las estaba mirando.

*GAB:

y **ese niño** estaba buscando el árbol hablando alguien ahí.

*GAB:

Después **se cayó el niño**.

*GAB:

y **el perrito** estaba corriendo por las # ovejeras.

*GAB: Después había un caballo que quería ver al **niñito** .
*GAB: y después estaba subiendo la roca **el ñiño**.
*GAB: y después **este ñiño se subió**
*GAB: y el búho estaba **viéndolo**
*GAB: y después ahí había **una rana** ahí.
*GAB: Después el xxx **se subían**
*GAB: después se **los llevó**
*GAB: <y él> [/ -] y **se cayeron**.
*GAB: después xxx **había una rama** pero este camello y se **los subió**
*GAB: después se **los llevó** corriendo.
*GAB: **Y se cayeron los dos**
*GAB: después **se cayeron** doblados en el agua
*GAB: **y se voltearon**.
*GAB: **y se salieron del agua**.
*GAB: Después **el ñiño** mandó a callar al **perrito**.
*GAB: y **se subieron** al tronco.
*GAB: Después **vieron unos sapos** que eran la familia de sapos.
*GAB: **ellos se bajaron** de ahí.
*GAB: después **los sapos lo llevó**.
*GAB: Después había(n) unos padres que iban que dieron **su hijito**
*GAB: y **se lo llevaron** a casa.
*GAB: Colorín colorado # se acabó.
@END

Anexo 3 Certificado de participación en el XVI encuentro departamental de semilleros de investigación

XVI Encuentro Departamental de Semilleros de Investigación

RedCOLSI - Nodo Atlántico

"Construyendo tejido social desde la investigación formativa"



La Red Colombiana de Semilleros de Investigación
RedCOLSI - Nodo Atlántico

Certifica que:

LEIDY VANESSA GONZÁLEZ GIRÓN

Participó en el XVI Encuentro Departamental de Semilleros de Investigación en calidad de

PONENTE

Realizado en la Corporación Politécnica de la Costa Atlántica los días 29, 30 y 31 de mayo de 2019



ca Politécnico
costa atlántica
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Angela Lucía Quijano Rueda
Coordinadora RedCOLSI - Nodo Atlántico

Hugo Santander García
Rector Politécnico Costa Atlántica

Anexo 4 Certificado de participación en el XVII encuentro de semilleros de investigación



XVII ENCUESTRO DEPARTAMENTAL DE
SEMILLEROS
DE INVESTIGACIÓN
RedCOLSI - Nodo Atlántico



*La Red Colombiana de Semilleros de Investigación RedCOLSI – Nodo Atlántico
y la Corporación MAVI*

Certifican que:

Leidy Vanessa González Girón

Participó en el XVII Encuentro Departamental de Semilleros de Investigación en calidad de:

PONENTE

*Realizado en Modalidad Virtual
entre los días 21 de septiembre al 02 de octubre de 2020.*



ANGELA QUIJANO RUEDA
Coordinadora RedCOLSI - Nodo Atlántico

Juan Carlos Martínez Torres
JUAN CARLOS MARTÍNEZ TORRES
Director de I+D+i Corporación MAVI