



Evolución y progreso en el uso de estructuras evaluativas presentes en las producciones narrativas orales de niños y niñas de escuelas de sectores vulnerables

Evolution and progress in using evaluative structures present in the oral narrative productions of children in vulnerable schools

Carmen Díaz Oyarce

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Jennifer Mendoza Saavedra

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Resumen

La incorporación de claves evaluativas en el discurso narrativo se relaciona con el uso de expresiones que envuelve el conocimiento de las acciones, creencias, pensamientos y sentimientos, conocido como el paisaje de la conciencia. El propósito del estudio fue identificar la evolución y progreso de las claves del lenguaje evaluativo en las producciones narrativas orales en niños de kinder, 1° y 2° año de enseñanza básica, en seis escuelas municipales con un alto índice de vulnerabilidad de Santiago de Chile. En los resultados no se observa un mayor uso de claves a medida que aumenta el nivel, sino que el uso tiende a ser similar en los tres niveles. Las únicas diferencias significativas se dan en el uso de claves de estado físico y de relación, las que aumentarían su presencia en primero básico, pero luego reducirían su uso en segundo básico.

Palabras clave: discurso narrativo; claves de evaluación; paisaje de la conciencia.

Afiliación: Carmen Díaz Oyarce y Jennifer Mendoza Saavedra: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Correos electrónicos: ddiazo@uc.cl; jemendos@uc.cl

Dirección postal: Av. Vicuña Mackenna 4860, Santiago de Chile.

Fecha de recepción: diciembre de 2011

Fecha de aceptación: octubre de 2012

Abstract

The incorporation of key evaluative aspects in narrative discourse relates to the use of terms that involve knowledge of the actions, beliefs, thoughts and feelings, known as the landscape of consciousness. The purpose of this study was to identify the development and progress of key evaluative language in the productions of oral narratives in Kindergarten, 1st and 2nd year of primary education in six city schools with a high degree of vulnerability of Santiago de Chile. The results do not show an increased use of evaluative keys within increasing levels, but their use tends to be similar for all three levels. The only significant differences were found to be in the use of physical and relational keys, which would increase on first grade, but then would be reduced on second grade.

Keywords: *narrative discourse; key evaluative words; landscape of consciousness.*

1. Introducción y antecedentes conceptuales

El desarrollo del discurso narrativo se ha configurado como un puente de acceso entre el lenguaje oral y escrito, convirtiéndose en un factor predictivo para la adquisición de estos aprendizajes (Bishop y Edmunson, 1987), ya que la narración concierne elementos estructurales del lenguaje oral y del escrito, relacionándose con la comprensión de eventos (Salvador, 2000), que se constituye como una etapa previa para el aprendizaje de la escritura en lo que concierne a la adquisición del significado de nuevas palabras y el aprendizaje de reglas sintácticas (Norris, 1989) y la comprensión de textos.

En la adquisición de la narración se distinguen aspectos psicológicos, culturales y sociales (Hoggan y Strong, 1994), razón por la cual su estudio ha transitado en diversas perspectivas. En Chile la investigación se ha orientado desde enfoques cognitivistas, relevándose la construcción del paisaje de la conciencia (Bocaz, 1986, 1992, 1996, 1998 y Neira, 2008) y también el desempeño narrativo desde la dimensión de los trastornos específicos del lenguaje (Pavez y Coloma, 2005; Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). En cuanto a la evolución del discurso narrativo en niños provenientes de estratos socioculturales bajos, se ha evidenciado la desventaja comparativa en que se encuentran respecto de otros quintiles (Bocaz, 1993; Shiro, 1995; Shiro, 2001; Díaz, 2009), en cuanto al desarrollo de habilidades.

En el proceso de adquisición de las habilidades narrativas, los niños adquieren también habilidades lingüísticas necesarias para formar narraciones apropiadas como las destrezas culturales y cognitivas para representar la experiencia humana

(Shiro, 2001). Se puede identificar el fuerte peso que poseen las determinantes culturales y el desarrollo cognitivo, en la elaboración de narraciones, cada vez más complejas. Así entonces, los niños de sectores más vulnerables, donde ni la escuela, ni la familia han estimulado el desarrollo temprano de la narración, presentan dificultades o retrasos en configurar estructuras narrativas más complejas acorde a su desarrollo. Este último aspecto se confirma con los estudios de Bernstein (1989) quien resaltó que discursivamente los niños pertenecientes a la clase media respecto de los niños de clase obrera según edad, sexo y habilidad diferían en cuanto al uso relativo de ciertas opciones sintácticas y de elecciones léxicas, lo cual implica desventajas de la clase obrera respecto de la clase media. En su teoría emergente, propone el concepto de “*código*” el cual “refiere al principio regulador que controla la forma de la materialización lingüística” (Bernstein, 1989: 25). La pertenencia social implica el uso de un código particular, identificándose el código restringido y el elaborado. El primero depende del contexto y es específico del mismo, es decir está basado en la práctica y como producto de la división del trabajo, a diferencia del código elaborado que es mayormente universalista.

El código elaborado entonces promueve posturas individuales y utiliza frases complejas, mientras que el código restringido emplea frases más cortas contextualizadas en la experiencia. En consecuencia, para Bernstein (1989) los dos códigos presumen diferentes relaciones de pensamiento, lo cual se representa discursivamente y da cuenta de la desventaja en una clase social desfavorecida.

Los niños a través de sus narraciones dan cuenta del conocimiento de mundo y experiencias de vida, las que les aportan coherencia a la formulación y comprensión de diversos relatos (Borzone, 2005). Estas experiencias de vida están presentes al momento de enriquecer las estructuras narrativas con el uso de estructuras del segundo plano de la narración como son las inferencias y el lenguaje evaluativo, pues aportan consistencia a la narración, desde la función referencial y expresiva de los textos.

Bruner (1988) plantea que existen dos formas de acercamiento al conocimiento, es decir, “hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad” (Bruner, 1988:23) que

corresponden a los modelos: paradigmático y narrativo. El primero se conforma de acciones físicas reales, temas pertenecientes a la realidad, observación, análisis, realidades. Mientras que el pensamiento narrativo contiene temáticas de la experiencia humana, creencias, intenciones, emociones. Este último responde al principio de verosimilitud, es decir, que se corresponda con hechos ocurridos en la realidad. Postula además que el lenguaje narrativo es posible dividirlo en dos paisajes: uno de la acción, constituido por un argumento de acciones, agentes, intención, meta, situación e instrumento, lo que corresponde a la gramática de la historia, y el otro correspondería al paisaje de la conciencia, que es el que envuelve el conocimiento de las acciones, creencias, pensamientos, sentimientos. Es en este "paisaje de la conciencia" donde se focaliza el lenguaje evaluativo.

Dicho fenómeno reflejado en el discurso narrativo fue abordado primigeniamente por Labov y Waletzky (1967). Para estos autores, la narración es una modalidad comunicativa que utiliza el hablante para dirigirse a la audiencia mediante el uso de recursos lingüísticos en el contexto de la vida social y que hace referencia a elementos autobiográficos organizados en una sucesión de eventos. Según Labov (1972: 360), la narración es "one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred", es decir, constituye un discurso que manifiesta un orden de sucesos que acontecen en el tiempo sujetos a una relación causal o temática. La función evaluativa entonces transmite el sentido de la historia, referenciando los motivos y reacciones de los personajes y constituye un medio para relevar aquello que resulta interesante: el narrador y la elección de la perspectiva del mismo. Por tanto, define la posición del relator frente al contenido que narra. Lo anterior coincide con la perspectiva de Hunston y Thompson (2000), quienes consideran la evaluación como un concepto de amplio alcance que manifiesta la actitud, postura o punto de vista del hablante respecto de las entidades que señala y que en definitiva forma parte de la subjetividad del enunciador (Soto y Zenteno, 2010).

Congruente con aquello, Bolívar (1994) considera a la evaluación como una forma en que empleamos el lenguaje para opinar lo que apreciamos de las cosas, las personas o el mundo físico, lo cual, según Labov y Waletzky (1967), se manifestaría en cualquier parte de la narración.

El paisaje de la conciencia ha sido relacionado con la teoría de la mente (Astington, 1990), vía por la cual se atribuyen estados mentales a otras personas o eventos que no son observables, y que esta teoría podría permitir el hacer predicciones del comportamiento de otras personas. En el caso de las narraciones infantiles, son los niños quienes construyen el paisaje de la conciencia tomando como referencia a los protagonistas de una historia involucrados en la acción en cuanto a cómo piensan, saben y sienten.

Esta función expresiva en la narración es interpersonal y subjetiva por naturaleza, ya que dependerá de las creencias y aportes provenientes del autor, por lo tanto, sirve para expresar las actitudes del narrador. Por medio de ésta, permite al lector informarse de las relaciones entre los personajes de la historia y simultáneamente ofrecer claves que ayudan al oyente a interpretar el cuento (Shiro, 2001).

Bocaz (1996) investigó la conformación del paisaje de la conciencia de los personajes en las narraciones, los cuales se relacionan directamente con lo que se conoce como lenguaje evaluativo; así esta autora establece que los niños construyen el paisaje de la conciencia de los protagonistas de una historia pictórica narrada. Los resultados obtenidos evidencian que las emociones, sentimientos y deseos son los estados que reciben primacía atencional, a los que siguen las percepciones, intenciones y cogniciones.

Astington (1990) explica que tanto el lenguaje evaluativo como la conformación del paisaje de la conciencia se explicaría por el desarrollo de la teoría de la mente; así las explicaciones y predicciones de los pensamientos, comportamientos y acciones –propios y de otras entidades del mundo (personajes)– se hacen con recurso a un conjunto de conceptos o predicados mentales, tales como pensar, saber, imaginar y sentir. Un estudio realizado (Adrián, Clemente y Villanueva, 2007) en el uso del lenguaje evaluativo y referencia a estados mentales en narraciones infantiles y la lectura de libros de imágenes en niños entre 3,3 y 5,11 años, utilizando verbos cognitivos, concluyó que las madres que utilizaban verbos cognitivos en la lectura de libros de imágenes a temprana edad de sus hijos correlacionaría positivamente con el posterior entendimiento de estados mentales por parte de los niños.

En Chile los estudios en el tema (Bocaz, 1996; Neira, 2008) reportan que el uso de lenguaje evaluativo es escaso en los niños, pero que este se ve influenciado por la edad, a la vez de beneficiar la coherencia general de los textos. Los resultados indican que tanto la edad como el nivel socioeconómico correlacionan en el uso de lenguaje evaluativo, estando en mayor desventaja los niños de nivel bajo (Shiro, 2001).

Para la investigación se seleccionaron las expresiones evaluativas propuestas en el estudio de Shiro (2003) con niños hispanohablantes: emoción, cognición, percepción, intención, estado físico y relación.

2. Procedimientos metodológicos

La investigación es de tipo descriptivo-comparativa, ya que uno de sus propósitos es describir la evolución del discurso narrativo de los niños que cursan kínder, 1° y 2° año básico, analizando así las características y regularidades que se pueden observar en la muestra seleccionada sin interferir sobre ella. Además de comparar los resultados obtenidos, de acuerdo al nivel educativo y género, se espera lograr reconocer hitos o regularidades en el uso de claves evaluativas en la narración y las variables del estudio en cada uno de los cursos estudiados (Hernández y otros, 2000).

El análisis estadístico se efectúa en base a la observación del desempeño demostrado por los grupos en la prueba, cuyos resultados son sometidos a prueba de chi cuadrado para verificar el nivel de significancia.

2.1. Muestra

La muestra se conforma de 108 textos de niños que cursaban kínder, primero y segundo básico, distribuidos en 36 sujetos por nivel (Cuadro 1), manteniendo una cantidad similar entre género. Todos estos sujetos asistían regularmente a seis escuelas públicas pertenecientes a una comuna de un alto índice de vulnerabilidad de Santiago de Chile. La selección de los establecimientos se realizó en forma aleatoria considerando sólo los que se encontraban ubicados en sectores urbanos.

CUADRO 1

Muestra

	Hombre	Mujer	Total
Kínder	16	20	36
Primero	18	18	36
Segundo	17	19	36
Total	51	57	108

2.2. Recolección de la información

La elicitación de las narraciones infantiles corresponde al relato generado por los niños y niñas a partir de un estímulo visual. El material que se utilizó para generar la producción de discurso es en base a la observación de una secuencia de láminas correspondiente al libro *Frog, where are you* (Mayer, 1969). Este libro ha sido utilizado por múltiples investigaciones relacionadas con la generación de discurso en niños hispanohablantes por Bocaz (1993, 1996) como también por tratarse de un material probado y estandarizado.

El material consiste en 24 láminas que muestran en forma secuencial las aventuras de un niño con su perro y una nueva mascota, que es una rana, la cual escapa, y comienza a transcurrir la historia, mientras el niño y su perro la buscan por el bosque.

La recolección de la información se realizó en forma individual, para lo cual primero se invitó a cada niño a observar y manipular la totalidad de las láminas, previamente a formular su narración, informándole que a partir de esas imágenes debería elaborar un cuento y que sería grabado. Luego de estas instrucciones cada discurso narrativo fue grabado y posteriormente transcrito de manera textual en formato Chat para su posterior análisis.

Los datos fueron analizados de manera cuantitativa; se definieron las categorías de análisis utilizadas por Shiro (2001), las que fueron obtenidas a la luz de una investigación realizada con niños hispanohablantes, en la cual ella correlacionó la edad con el nivel socioeconómico. Las claves identificadas se describen como: percepción, emoción, relación, habla libre, intención, habla directa, habla indirecta, cognición y estado físico.

En cuanto al estilo de habla reportada representa lenguaje que cita al habla de los personajes. Esta puede ser:

- Directa: En las que las palabras de los personajes se reportan como si el personaje las hubiera pronunciado textualmente. Ej: le dijo: por aquí señor
- Indirecta: Las palabras del personaje son reportadas indirectamente. Ej: mi mamá le dijo que yo estaba aquí
- Libre: Las selecciones léxicas implican que hubo un intercambio verbal sin reportar explícitamente las palabras pronunciadas pero reportando frecuentemente el acto del habla realizado, es decir, el propósito comunicativo: Ej: mi mamá me regañó.

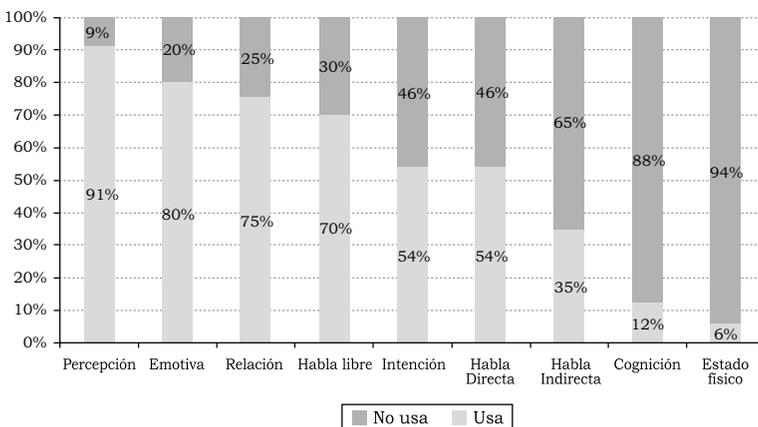
El estudio evalúa el efecto sobre el uso de las claves de dos variables independientes de forma aislada (según sexo, según nivel) y combinada (según sexo y nivel).

Se analizaron los textos en función de las categorías ya mencionadas, asignando los puntajes ante la presencia de las categorías previamente definidas en la estructura del discurso narrativo y por cada clave de lenguaje evaluativo que se evidenciará a lo largo de la narración, las cuales fueron comparadas por grupos según curso y género.

3. Resultados

a) Presentación general de uso de claves evaluativas

GRÁFICO 1



La clave del lenguaje más utilizada por los niños y niñas de la muestra fue Percepción (91%), seguida de Emotiva (80%), Relación (75%) y Habla Libre (70%). En un nivel medio de utilización se encuentran Intención y Habla Directa (54% ambas). Por último, las claves menos utilizadas fueron Habla Indirecta (35%), Cognición (12%) y Estado Físico (6%).

b) Uso de claves según nivel

TABLA 1
Porcentaje de alumnos/as que sí utiliza cada clave del lenguaje, según nivel

	Kínder	Primero	Segundo	Total
Emotiva	86%	75%	78%	80%
Cognición	17%	14%	6%	12%
Percepción	100%	86%	86%	91%
Intención	53%	56%	53%	54%
Estado físico*	0%	14%	3%	6%
Relación *	64%	89%	72%	75%
Habla Directa	56%	44%	61%	54%
Habla Indirecta	31%	39%	36%	35%
Habla Libre	81%	67%	64%	70%
Total nivel (n)	36	36	36	108

*Prueba de independencia entre nivel y uso de la clave es significativa al 95% de confianza con test de Chi Cuadrado.

Al analizar la relación entre el nivel y el uso de las distintas claves se observa en general que las variables son independientes entre ellas, es decir, que no se pueden inferir diferencias significativas en el uso de claves entre los tres niveles estudiados. Las únicas excepciones son Estado Físico y Relación, ambas claves que tienden a ser más utilizadas por los niños/as de Primero que por el resto.

c) Uso de claves según sexo

TABLA 2
**Porcentaje de alumnos/as que sí utiliza cada clave del lenguaje,
según sexo**

	Hombre	Mujer	Total
Emotiva *	88%	72%	80%
Cognición	6%	18%	12%
Percepción	92%	89%	91%
Intención	53%	54%	54%
Estado físico	4%	7%	6%
Relación	78%	72%	75%
Habla Directa	47%	60%	54%
Habla Indirecta	41%	30%	35%
Habla Libre	71%	70%	70%
Total sexo (n)	51	57	108

*Prueba de independencia entre sexo y uso de la clave es significativa al 95% de confianza con test de Chi Cuadrado.

Al igual que en el análisis según nivel, el uso de claves no se relaciona mayormente con el sexo del niño o niña. La única variable de uso de clave que presenta una relación significativa con el sexo es “Emotiva”, clave que tiende a ser usada más por los niños que por las niñas.

d) Uso de claves según nivel y sexo

En esta sección se analizan las diferencias por sexo al interior de cada nivel. Los tamaños muestrales son pequeños, por lo que los datos deben ser interpretados con cautela. El objetivo principal es poder introducir algunas precisiones a los resultados presentados previamente.

a. Kínder

TABLA 3
Porcentaje de alumnos/as de kínder que sí utiliza cada clave del lenguaje, según sexo

	Kínder		
	Hombre	Mujer	Total
Emotiva *	100%	75%	86%
Cognición	13%	20%	17%
Percepción	100%	100%	100%
Intención	38%	65%	53%
Estado físico	0%	0%	0%
Relación	69%	60%	64%
Habla Directa	44%	65%	56%
Habla Indirecta	44%	20%	31%
Habla Libre	88%	75%	81%
Total (n)	16	20	36

*Prueba de independencia entre sexo y uso de la clave es significativa al 95% de confianza con test de Chi Cuadrado.

Entre los alumnos de kínder, al igual que para el total de la muestra, no se observan relaciones significativas entre sexo y uso de claves, salvo para las claves emotivas, que son usadas en mayor medida por los niños que por las niñas.

b. Primero

TABLA 4
Porcentaje de alumnos/as de Primero que sí utiliza cada clave del lenguaje, según sexo

	Primero		
	Hombre	Mujer	Total
Emotiva *	89%	61%	75%
Cognición	6%	22%	14%
Percepción	94%	78%	86%
Intención	56%	56%	56%

(Continuación Tabla 4)

	Primero		
	Hombre	Mujer	Total
Estado físico	11%	17%	14%
Relación *	78%	100%	89%
Habla Directa	44%	44%	44%
Habla Indirecta	50%	28%	39%
Habla Libre	67%	67%	67%
Total (n)	18	18	36

*Prueba de independencia entre sexo y uso de la clave es significativa al 95% de confianza con test de Chi Cuadrado.

Entre los alumnos de Primero, además de las diferencias por sexo en el uso de claves emotivas, se observa una relación significativa en el uso de claves de relación, las que tienden a ser utilizadas más por las niñas que por los niños.

c. Segundo

TABLA 5
Porcentaje de alumnos/as de Segundo que sí utiliza cada clave del lenguaje, según sexo

	Segundo		
	Hombre	Mujer	Total
Emotiva	76%	79%	78%
Cognición	0%	11%	6%
Percepción	82%	89%	86%
Intención	65%	42%	53%
Estado físico	0%	5%	3%
Relación *	88%	58%	72%
Habla Directa	53%	68%	61%
Habla Indirecta	29%	42%	36%
Habla Libre	59%	68%	64%
Total (n)	17	19	36

*Prueba de independencia entre sexo y uso de la clave es significativa al 95% de confianza con test de Chi Cuadrado.

Entre los alumnos de Segundo no existen las diferencias por sexo observadas en los otros dos niveles en el uso de claves emotivas. Asimismo, se observa una relación entre sexo y uso de claves de relación, pero en el sentido inverso que la existente en los alumnos de primero: los hombres tienden a usar más estas claves que las mujeres.

4. Discusión y conclusiones

Los niños de kínder incorporan con bastante frecuencia y naturalidad claves del lenguaje evaluativo, incluso los que se encuentran en los primeros niveles narrativos, que solamente tienden a describir las ilustraciones, rescatando la gestualidad de los personajes y destacando sus emociones e intenciones. De acuerdo a Olson (1990) los niños entre los 2 y 6 años comienzan a adquirir diferentes predicados mentales o conceptos que les permiten reconocerse a sí mismos y a otros como “cosas que piensan”; creen, dudan, se preguntan, imaginan y hacen creer, a lo que siguen la adquisición de los términos léxicos que los proyectan.

Este logro indicaría la emergencia de la capacidad de hacer distinciones sistemáticas entre el mundo y sus representaciones mentales. Cabe señalar que en el nivel de Educación Preescolar en Chile el cuento es una herramienta didáctica de alta recurrencia. Es así como los planes de estudios para el nivel kínder destacan la importancia de la lectura de cuentos. Por lo tanto, se podría pensar que los niños que cursan este nivel cuentan con una vasta experiencia en este recurso literario, lo que no sucede en los cursos superiores, como se observa en primer y segundo año; pues el cuento deja de tener presencia como recurso didáctico, lo que justificaría que los niños más pequeños de la muestra estudiada logren un mayor desarrollo en el uso de claves evaluativas en el nivel preescolar.

Por medio de estas claves se busca indagar la forma en que los niños construyen el paisaje de la conciencia de los protagonistas de una historia pictórica narrada. Investigaciones previas (Bocaz 1996; Shiro, 2001) arrojan evidencias de que las emociones, sentimientos y deseos son los estados que reciben primacía atencional en los niños pequeños a partir de los cinco años; a los que le siguen las percepciones, intenciones y cogniciones. Esta tendencia se manifestó muy similar en la muestra;

no obstante, la percepción presenta superioridad frente al resto de las claves del lenguaje evaluativo, en las que preferentemente los pequeños se refieren a lo que el niño observa, mira o ve y en menor frecuencia lo que escucha o huele, esta característica se puede ver fuertemente influenciada por los gestos y acciones evidenciadas en las láminas del cuento. A continuación se presentan algunos registros a modo de ejemplo:

Después estaba espiando a las dos ranas (kínder Niña 1; 5.0 Escuela 1).

Y vieron a todas las ranas (kínder Niño 1; 5.1: Escuela 5)

Y se cayeron ahí, estaba escuchando a la rana (kínder Niña 4; 5.0: Escuela 3).

Las claves con una alta frecuencia en las narraciones de los niños son las que manifiestan emociones de los personajes, principalmente aquellas que se refieren a estados de felicidad, alegría, ira o miedo del personaje principal y en menor medida se refieren al resto de los personajes.

Vieron dos ranas y él estaba feliz, el perro quedaba triste (kínder Niña 1; 5.4: Escuela 3).

Y el niño lo miró muy enojado (kínder Niño 1; 5.5: Escuela 4).

Respecto a las modalidades de habla que los niños de kínder utilizan en sus narraciones para expresar el pensamiento o diálogo entre los personajes, a esta edad manifiestan mayor tendencia al uso del habla libre, en el que las lecciones léxicas implican que hubo un intercambio verbal sin reportar explícitamente las palabras pronunciadas, pero reportando frecuentemente el acto del habla realizado, es decir, el propósito comunicativo.

El niño estaba llamando a la rana (kínder Niño 1; 5.1: Escuela 5).

Al comparar los resultados de este estudio con los ya reportados por Bocaz (1996), quien señala que a los cinco años los niños se involucran en la construcción de discursos narrativos configurados por un paisaje dual –es decir, por un paisaje de la acción y uno de la conciencia–, se evidencia una marcada predilección por el compromiso con la vida afectiva y emocional de las entidades a que se hace referencia, basándose en sus propias experiencias conscientes mediante la imaginación de sí mismo en la situación de tales personajes para modelar la supuesta actividad mental de otros organismos naturales.

Respecto a la caracterización del uso de claves del lenguaje evaluativo de los niños que cursan kínder, se puede agregar que la única categoría a la cual los niños no hacen referencia, presentando una frecuencia cero, son las que aluden al estado físico de los personajes; a pesar de que las ilustraciones muestran claras manifestaciones en este sentido, los niños de esta edad no las integran aún en sus discursos.

El uso de claves de lenguaje evaluativo por parte de los niños de primero básico se observa levemente inferior al de sus pares de menor edad. A pesar de eso, los niños de estos niveles incorporan claves evaluativas en sus discursos, como las claves que aluden a la relación; como una representación de una acción que enfatiza la interpretación de una relación entre personajes u objetos, más que la acción misma. A continuación se presenta el siguiente registro, a modo de ejemplo:

Después encontró una rana y después encontró una familia (Primero Básico. Niño 1; 7.1: Escuela 2).

No obstante, a pesar de que esta clave de lenguaje evaluativo presenta la mayor frecuencia en los niños de este nivel, el tipo de elaboración es más bien monótono, refiriéndonos a que la alta frecuencia de utilización se podría deber más al contexto de la historia, ya que las claves siempre aludían a encontrarse con algo o alguien, y no demostraban otra variabilidad, lo que es claramente justificable debido a la temática de la historia. Así también podemos mencionar la diferencia encontrada en nuestros resultados con los expuestos por Shiro (2001) quien argumenta que este tipo de clave sería menos utilizado por los niños en su investigación tanto en narraciones personales como de ficción.

La segunda categoría evaluativa más utilizada por los niños de primero básico mantiene la tónica del resto de los demás niveles, es decir, nuevamente la claves referidas a la percepción de los personajes ocupan un lugar preponderante al momento de explicar el segundo plano narrativo. No obstante, a pesar de que las claves de percepción son utilizadas por un 86% de los niños de este nivel, nuevamente se presentan inferiores en la utilización por parte de sus pares de kínder; ya que, como veíamos anteriormente, la totalidad de este grupo alude a características perceptivas de los personajes al momento de narrar.

El resto de las claves se presenta de la misma manera como los niños más pequeños de la muestra, una alta frecuencia para todo lo que se refiere a la percepción y emoción de los personajes.

Contrario a lo que expone Bocaz (1996) respecto a la incorporación de claves relacionadas con la cognición, las cuales deberían aumentar con el tiempo y comenzar a generarse a partir de los siete años, podemos agregar que los niños de primero básico las utilizaron con una frecuencia levemente inferior que sus pares de kínder, no obstante, con una limitada variedad por parte de los más pequeños, ya que éstas sólo se referían al *pensar*. La situación se repite con los segundos básicos, ya que ellos utilizan en menor cantidad aún las claves evaluativas referidas a la cognición. Por lo anterior, se puede plantear que el uso de esta cláusula evaluativa aún no se presenta consistente en ninguno de los tres grupos de la muestra, puesto que, como argumenta Bocaz (1991), a los 7 años la ejecución narrativa es mucho más amplia y permite la incorporación de estos estados de mayor abstracción, por lo que necesitan de un procesamiento cognitivo más complejo y, por otra parte, los deseos e intenciones son cuantitativa y cualitativamente inferiores, ya que exhibe menor riqueza léxica, por cuanto se expresa con un número muy reducido de verbos mentales (querer y tratar) y, finalmente, es la que evolutivamente muestra menos progreso debido al límite léxico (Guajardo y otros 2002; Bocaz, 1991). A continuación se presenta el siguiente registro, a modo de ejemplo:

Estaba mirando al perro porque quería ir a buscar a la ranita (Primero Básico Niña 1; 6.4: Escuela 3).

Y el perro quería morder una oveja (Primero Básico Niño 2; 7.0: Escuela 6).

El perro intentaba atrapar la cosita (Primero Básico Niño 2; 7.0: Escuela 6).

En cuanto al habla utilizada por este grupo de niños, se puede afirmar que la tendencia del uso mayoritariamente del habla libre se mantiene en los tres grupos de edad.

El niño gritó arriba de una roca (Primero Básico Niña 2; 6.8: Escuela 1)

Después lo estaba llamando por los bosques (Primero Básico Niña 4; 6.3: Escuela 2).

No obstante, en el caso de Primero Básico se observa una cantidad muy cercana de niños que utilizan el habla de tipo directo. A continuación algunos ejemplos: *Después el niño le dijo ¡shhhhhh, callate! (Primero Básico Niño 5; 6.1: Escuela 1)*

La rana no está y el niño dijo: ¡ohh ¿dónde está la rana? (Primero Básico Niña 2; 6.8 : Escuela 3).

La clave evaluativa menos utilizada en la muestra estudiada es la relacionada con estados físicos de los personajes, los cuales presentan características similares a la elaboración de inferencias causativas físicas, ya que la simple percepción de las láminas entrega valiosa información. No obstante, esta no es considerada, ya que la sola percepción de la información no es siempre suficiente para su representación, sino que además se requiere aplicar, a las imágenes percibidas, el conocimiento del mundo de la historia en que se desenvuelve el accionar de los personajes, lo que entraña un desarrollo cognitivo mayor que una mera percepción atenta (Cavalli, 1995).

Y el perro estaba cansado (Segundo Básico Niña 4; 7.5: Escuela 6).

Las claves evaluativas utilizadas por el mayor número de niños de la muestra son las de temprana adquisición y que figuran como sobresalientes en los tres niveles o cursos, nos referimos a las claves emotivas, a las de percepción; a pesar de que estas son denotadas con escasez de verbos mirar y escuchar; y finalmente las de relación, las que, como se dijo en los niveles anteriores, la temática del cuento provoca un gran número de cláusulas de relación; no obstante se refieren únicamente con el verbo *encontrar*. A continuación se presentan algunos registros:

Después el niño se asustó, el perro también (Segundo Básico Niño 1; 8.1: Escuela 6).

Después el niño estaba escuchando un sonido con el perro (Segundo Básico Niño 6; 8.1: Escuela 4).

Y el perro se bajó y no encontró nada y el perro se enojó (Segundo Básico Niño 1; 8.3: Escuela 2).

Cayeron al río y después escucho el sonido de la rana con el perro (Segundo Básico Niña 2; 7.11: Escuela 5).

Tanto el habla directa, en la que se reportan las mismas palabras del personaje, como el habla libre, en la cual las selecciones léxicas implican que hubo un intercambio verbal sin reportar explícitamente las palabras, sino que solo el acto comunicativo, son utilizadas de manera muy similar por los niños de la muestra. A continuación se presentan algunos registros:

Habla Directa

Después dijo ¡Pucha Oh sacaste a las abejas! (Segundo Básico Niña 1; 7.11: Escuela 3).

¡Rana, ven te necesito! (Segundo Básico Niño 2; 8.0: Escuela 1).

Y dijo al perro: ¡Shhhhhhhhhhhhhhhhhhh! (Segundo Básico Niña 4; 7.7: Escuela 5).

Habla Libre

El niño gritó, gritó para que se saliera la rana (Segundo Básico Niña 1; 8.3: Escuela 2).

Estaba llamando a la rana (Segundo Básico Niño 1; 7.2: Escuela 4).

El perro ahí se está cayendo y el niño está hablando (Segundo Básico Niño 1; 8.1: Escuela 6).

En síntesis, se observa un bajo nivel de relación entre el uso de las claves del lenguaje evaluativo y el nivel educacional o el sexo del alumno.

Respecto al nivel educacional, no se observa un mayor uso de claves a medida que aumenta el nivel, sino que el uso tiende a ser similar en los tres niveles. Las únicas diferencias significativas se dan en el uso de claves de estado físico y de relación, las que aumentarían su uso en primero básico pero luego reducirían su uso en segundo básico.

En cuanto a las diferencias según sexo, ambos grupos tienden a usar las distintas claves con la misma frecuencia. La única diferencia significativa se observa en el uso de claves emotivas, el que tiende a ser mayor entre los niños que entre las niñas. Al controlar por nivel, se observa que la relación entre uso de claves emotivas y sexo se mantiene en kínder y primero, pero desaparece en segundo. Por otro lado, la relación entre sexo y uso de claves de relación es distinta para cada nivel: no hay diferencias por sexo en kínder, en primero las mujeres tienden a usar más este tipo de clave y en segundo son los hombres los que muestran una mayor proporción de uso.

5. Referencias bibliográficas

- ADRIÁN, J., CLEMENTE, R., VILLANUEVA, L., 2007: Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development*. Volume 78 (4): 1052-1067.
- ASTINGTON, J, 1990: Narrative and the child's theory of mind. En Briton, B. y Pellegrini, A. (Eds.), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate. 151-172.
- BOCAZ, Aura, 1991: El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas* 23: 49-70.

- , 1993: Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo. *Lenguas Modernas* 20: 77-91.
- , 1996: El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas* 23: 49-70.
- BOLÍVAR, Adriana, 1994: *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: UCV.
- BERNSTEIN, Basil, 1989 [1971]: *Clases códigos y control*, Madrid: Akal.
- BORZONE, Ana, 2005: La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Revista Psykhe* 14: 193-209.
- BISHOP, D. V. M. y EDMUNSON, A., 1987: Language imparied 4 years old: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of speech and hearing disorders* 52: 156-173.
- BRUNER, Jerome, 1988: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.
- CAVALLI, D., SAN MARTÍN, B., SAN MARTIN, A., YUS, C., 1995: Construcción del segundo plano narrativo en la producción del discurso infantil. Tesis de licenciatura publicada. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- DÍAZ Carmen, 2009: Producciones narrativas en niños chilenos: un estudio exploratorio: Tesis para obtener el grado de Doctora. Universidad de Valladolid. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- GUAJARDO, N., WATSON, A., 2002: Narrative discourse and theory of mind development. *The journal of genetic psychology*, 163 (3), 305-325.
- HERÁNDEZ, R. y otros, 2000: Metodología de la investigación: McGraw Hill, México.
- HOGGAN, Kelly, C. y STRONG, Carol, J., 1994: The Magic of Once upon a Time: Narrative Teaching Strategies. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 25 (2), 76-89.
- HUNSTON, Susan y THOMPSON, Geoff, 2000: *Evaluation in Text*, Oxford: Oxford University Press.
- LABOV, William, 1972: The transformation of experience in narrative discourse. En LABOV, W. (ed.), *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 354-396.
- LABOV, William y WALETZKY, Joshua, 1967: Narrative analysis: oral version of personal experience. En HELM, J. (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press 12-44.
- MAYER, Mercer, 1969: Frog, Where are you. Published by Dial Books for Young Readers. New York.
- NEIRA, Patricia, 2008: Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia de narraciones orales infantiles. En GUERRERO, S., NEIRA, P., SAN MARTÍN, (eds.). *Actas del Segundo Congreso Interuniversitario de Lingüística. Estudios del lenguaje, educación y diversidad cultural*. Santiago: Universidad de Chile 147-167.
- NORRIS, Janet, A., 1989: Providing language remediation in the classroom: An integrated language to reading intervention method. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 20, 205-218.

- OLSON, D. (1990): Thinking about narrative. En BK BRITTON y A. D. PELLEGRINI Eds.
- PAVEZ, María y COLOMA, Carmen, 2005: Desarrollo del discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. En HARVEY, A. (comp.). *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- PAVEZ, María, COLOMA, Carmen y MAGGIOLO, Mariangela, 2008: *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Médica.
- SALVADOR, Francisco, 2000: Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- SHIRO, Martha, 1995: Focus on research: Venezuelan preschoolers' oral narrative abilities. *Language Arts* 72, 528-539.
- , 2001: Shiro. Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil. *Lingüística*. Vol.13, 217-247.
- , 2003: Shiro. Genre and evaluation in narrative development. *J. Child Lang.* 30, 165-195.
- SOTO, Guillermo y ZENTENO, Carlos, 2010: La relación en el discurso entre el pretérito perfecto compuesto y las expresiones evaluativas. Análisis de una cuenta pública presidencial. *Signos* 43, 73, 333-354.