

USO DE MARCAS DE ORALIDAD EN NARRACIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES DE ESCUELA RURAL

Karina Hess Zimmermann

Lilia González Olguin

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

RESUMEN

Esta investigación pretende analizar la presencia de marcas de oralidad en textos narrativos orales y escritos de 12 niños de 5° grado y 12 adolescentes de 8° grado pertenecientes a una comunidad rural. Los datos provienen de narraciones orales y escritas que los participantes produjeron a partir de un libro de imágenes. Las marcas de oralidad fueron clasificadas en fonológicas, gramaticales y léxicas. Los resultados en general mostraron mínimas diferencias tanto por modalidad oral/escrito como por grupo de edad en las frecuencias y los tipos de marcas empleadas. En los textos orales, las marcas fonológicas fueron las más frecuentes. Por otra parte, en ambos grupos de edad fueron más frecuentes las marcas de oralidad léxicas que las gramaticales. Los resultados anteriores sugieren que durante los años escolares sigue presente el proceso de diferenciación entre lengua oral y lengua escrita.

PALABRAS CLAVE: desarrollo lingüístico tardío, cultura escrita, discurso, narración, marcas de oralidad

ABSTRACT

This study tries to analyze the presence of orality marks in oral and written narrative texts produced by 12 children (5th grade) and 12 adolescents (8th grade) from a rural community in Mexico. Data for oral and written narratives were obtained from narrative productions on a book of images. Orality marks were classified into phonological, grammatical and lexical. General results show minimal differences between oral/written modality and between age groups in frequency and types of used marks. In general, oral texts contained more phonological marks, and both age groups used more lexical than grammatical marks. These findings suggest that during the school years the differentiation process between oral and written language still plays an important role in language acquisition.

KEY WORDS: later language development, literacy, discourse, narrative, orality marks

Fecha de recepción del artículo: 6 de septiembre de 2011
Fecha de recepción de la versión revisada: 27 de febrero de 2012
Fecha de aceptación: 6 de marzo de 2012

Dirección de las autoras:
Karina Hess Zimmermann
Lilia González Olguin
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Querétaro
Centro Universitario
Santiago de Querétaro
76010 Querétaro
karinahess@hotmail.com
lillyntd@live.com.mx

ANTECEDENTES

El desarrollo lingüístico en los años escolares

En las últimas décadas, el estudio de la adquisición del lenguaje que se da durante los años escolares ha suscitado mayor interés por parte de investigadores y académicos. Investigaciones recientes como las de Barriga (2002), Nippold (2007), Berman (2004), Tolchinsky (2004) y Hess (2010), entre otras, han mostrado que el desarrollo del lenguaje se prolonga hasta más allá de la adolescencia. Dichos estudios ponen de relieve que el desarrollo lingüístico se ve favorecido por la interacción de cuatro factores: 1) las demandas cognitivas, que tienen que ver con la aparición de habilidades de pensamiento más complejas; 2) las opciones expresivas, las cuales implican el qué decir y cómo decirlo, y que involucran la generación de un amplio repertorio de formas lingüísticas para cubrir una serie de funciones comunicativas; 3) los factores sociales, que tienen que ver con los múltiples contextos comunicativos nuevos a los que se enfrentan los niños; y 4) la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje.

Por otra parte, el ingreso de los niños a la escuela marcará un evento crucial en el desarrollo del lenguaje, dado que el proceso de comunicación de la lengua en el contexto escolar amerita que el usuario tenga dominio de habilidades lingüísticas en el hablar, escuchar, leer y escribir (Barriga, 2002; Hess, 2010). Para Solé (1992), los niños que aprenden una lengua tienen dos tareas importantes. En primer lugar, deben conocer y dominar los aspectos formales del lenguaje —la fonética, la morfosintaxis, la semántica y el léxico—, es decir, la denominada *competencia lingüística*. Asimismo, deben hacerse entender y, de este modo, ser capaces de transmitir con medios lingüísticos el significado de su mensaje, sea este oral o escrito (*competencia comunicativa*).

Estudios recientes han demostrado que a lo largo de los años escolares el lenguaje del niño se enriquece tanto cuantitativa como cualitativamente en todos los niveles lingüísticos (Nippold, 2007). Así, entre las habilidades que se desarrollan tardíamente en el ámbito de la *fonología* se encuentra, entre otras, la conciencia fonológica (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro & García, 1996). En el ámbito de la *morfología*, los niños necesitarán consolidar los códigos morfológicos que marcan nuevas distinciones en el lenguaje, por lo que aparecerán nuevos procesos de derivación, transición y pronominalización, entre otros (Berman, 2004). Por su

parte, los logros en la *sintaxis* durante los años escolares consistirán en el desarrollo de habilidades para el uso de reglas abstractas que se adhieren a las normas de uso y las convenciones discursivas. De esta manera, los niños lograrán hacer un uso cada vez más convencionalizado de subordinaciones, coordinaciones, yuxtaposiciones y cláusulas adverbiales, con el fin de lograr una mejor organización jerárquica de la información, además de la creación de estructuras sintácticas y discursivas cada vez más densas (textura) (Calsamiglia & Tusón, 1999; Barriga, 2002; Berman, 2004; Tolchinsky, 2004).

Adicionalmente, durante los años escolares se adquirirán habilidades importantes en el terreno de la *semántica*. Por una parte, el niño empezará a comprender los significados dominantes, periféricos y relacionados de las palabras, así como su posición en un dominio semántico dado (Barriga, 2002). Por otro lado, adquirirá la capacidad para utilizar la información proveniente del contexto con el fin de conformar una representación semántica coherente (Schleppegrell, 2004). Aparecerá también la conciencia de que no siempre coincide lo dicho con lo significado intencionalmente, lo que le permitirá al niño acceder a significados no literales como las metáforas y la ironía, entre otros (Barriga, 2002; Tolchinsky, 2004). En el ámbito de la *pragmática*, a su vez, los niños en edad escolar tendrán, principalmente, tres logros: una intencionalidad cada vez más consciente que les posibilitará guiar las temáticas de las conversaciones, la capacidad de dejar de centrar la comunicación en sus necesidades personales para dar lugar a la perspectiva de otros, y el establecimiento de la relevancia de la conversación mediante un manejo pertinente de la información. En este sentido, desarrollarán una capacidad de inferencia que les permitirá, entre otros aspectos, comprender comportamientos lingüísticos de los interlocutores para poder entretejerlos con sus propias perspectivas (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2000; Barriga, 2002; Hess, 2010).

Por último, el desarrollo *discursivo* será el indicador del logro de la competencia comunicativa durante los años escolares, dado que en el discurso se habrán de integrar tanto el conocimiento lingüístico como su uso dentro del sistema social. De acuerdo con De Gregorio de Mac y Rébola (1992), durante las etapas tardías se dará el dominio de elementos lingüísticos del discurso, es decir, de las operaciones lingüísticas que regulan y controlan la producción, el funcionamiento y la recepción de textos orales y escritos. La producción de un discurso coherente, cohesivo y pertinente a una situación comunicativa dada requiere del desarrollo de formas y estructuras lingüísticas que se adapten a toda una serie de nuevas

funciones comunicativas (Hickmann, 1985; Berman & Slobin, 1994; Berman, 2004; Alvarado, Calderón, Hess & Vernon, 2011).

El papel de la escuela en el desarrollo lingüístico tardío

Uno de los medios sociales más importantes para el desarrollo lingüístico tardío es la escuela. Por una parte, enfrenta al niño a relaciones sociales que suponen la interacción y coordinación de intereses mutuos con nuevos interlocutores (grupo de pares, maestros, entre otros) con quienes el niño no comparte los mismos conocimientos previos (Romaine, 1984). Por otra parte, la escuela representa un reto comunicativo para el niño, dado que involucra la presencia de un escenario estructurado por el adulto donde se da la enseñanza sistematizada de los aspectos formales del lenguaje, es decir, de las restricciones, reglas, normas o convenciones que gobiernan la lengua como un proceso que se nutre a través de las relaciones sociales que se dan dentro y fuera del salón de clases (Tusón, 1991; Castedo, 1995; Teberosky, 1997). Además, la escuela presenta prácticas propias de la cultura escrita vinculadas a situaciones de reflexión que permitirán a los niños avanzar en sus conocimientos sobre la lengua (Larios, 2004; Barton, 2007). En este sentido, será en el contexto escolar donde el niño se enfrente de manera más importante a la tarea de pensar sobre su propio lenguaje (metalenguaje) (Gombert, 1992; Hess, 2010).

Por otra parte, la escuela juega un papel de suma importancia en el desarrollo del lenguaje dado que se trata de una instancia que tiene la función de presentar a los niños tareas desafiantes de comunicación oral y escrita (Nippold, 2004; Schleppegrell, 2004), entre las que destaca la producción del discurso. En la escuela el niño se ve en la necesidad de dejar de hablar del aquí y ahora para producir géneros discursivos como narraciones, argumentaciones y descripciones (Westby, 1998). Para ello se espera que la escuela le proporcione herramientas que permitan desarrollar nuevos recursos lingüísticos y emplear la lengua de nuevas maneras. En la escuela aprenderá a establecer correspondencias entre una forma lingüística y su uso en una situación comunicativa dada. Además, tendrá acceso al registro propio de la lengua escrita, lo que le permitirá la realización de un discurso cada vez más planeado (Ochs, 1997; Schleppegrell, 2004).

Adicionalmente, de acuerdo con Olson (1991), Pellicer (2004) y Vernon (2008), la escuela tiene la tarea de lograr que los niños construyan un saber letra-

do que les permita comprender para qué se usa la lengua escrita. Esto se da a través de la participación de los niños en situaciones donde se reproducen los usos y las funciones de la cultura escrita y además en la creación de un espacio de reflexión donde se problematiza y se avanza en el conocimiento de la producción y comprensión de la lengua escrita. Como destaca Pellicer (2004), la escuela tiene el gran reto de lograr que los alumnos usen funcionalmente la lengua, que aprendan a expresarse en auténticas situaciones que exigen intercambios comunicativos reales y que lleguen a dominar las particularidades de los diferentes tipos de discurso con la finalidad de que puedan comunicarse de manera eficaz en diversos contextos situacionales. Al respecto, Lerner (2001) plantea que es necesario incorporar a los alumnos a la cultura letrada creando en la escuela una comunidad de lectores y escritores.

Lengua oral y lengua escrita en los años escolares

Un aspecto muy importante que incide en el desarrollo lingüístico durante los años escolares es la relación que durante dicha etapa se establece entre la lengua oral y la lengua escrita. Durante esos años, el niño debe aprender a observar que se trata de dos sistemas distintos, cada uno con sus propias funciones comunicativas y formas lingüísticas particulares. Solo así podrá producir un lenguaje apropiado en los diversos contextos comunicativos, lo que le permitirá convertirse en un hablante competente de su lengua (Berman, 2004; Schleppegrell, 2004).

Es sabido que lengua oral y lengua escrita constituyen sistemas mixtos que son relativamente paralelos entre sí, ambos totalmente capaces de lograr la comunicación (Goodman, 1986). Bajo esta perspectiva, la lengua escrita no es un código de transcripción de la oralidad, sino un sistema propio de representación del lenguaje (Olson, 1999; Ferreiro, 2002). De acuerdo con Cardona (1994), Olson (1999) y Blanche-Benveniste (2002), entre otros, la escritura convierte al lenguaje en un objeto de reflexión porque suministra, a quien la posee, un modelo que organiza y clasifica los conocimientos sobre la lengua.

Existen diferencias importantes entre la oralidad y la escritura. Estas se deben principalmente a las circunstancias de uso y a los recursos que se emplean para su producción y comprensión (Bocaz, 1986; Goodman, 1986). En este sentido, el conocimiento de las estrategias que suponemos que deben tener los individuos para el éxito en la comunicación se componen de todas las condiciones

cognitivas y pragmáticas que regulan tanto el proceso de hablar como el de escribir (Tusón, 1991).

El análisis de las diferencias entre lengua oral y lengua escrita ha sido tema de interés de diversos autores (al respecto véase Tusón, 1991; Olson, 1991; Cardona, 1994; Westby, 1998; Ong, 1996; Calsamiglia, 1999; Barriga, 2002; Ferreiro, 2002; Blanche-Benveniste, 2002; Schleppegrell, 2004, entre otros). Las investigaciones coinciden en que la lengua oral se caracteriza por tener lugar en un contexto situacional que determina el acto lingüístico. Es por ello que gran parte de la significación en la lengua oral se encuentra fuera del texto, ya que es regida por el contexto espacial y temporal donde hablante y oyente coinciden en el aquí y el ahora. Ello permite una interacción continua y un proceso permanente de retroalimentación, además de que el mensaje se refuerza con recursos adicionales como pausas, cambios de ritmo y de entonación, entre otros, y la información se complementa con gestos, ademanes y movimientos (códigos extralingüísticos).

Por todo lo anterior, la lengua oral presenta de manera regular la planeación y organización simultáneas a la producción. Generalmente no demanda una esmerada organización gramatical o discursiva. Suele ser menos refinada, más espontánea y más descuidada que la lengua escrita, y los errores cometidos durante su emisión poseen poca censura social. Es por ello que también acentúa las variantes dialectales, si bien también permite diferentes grados de formalidad, desde los registros más coloquiales hasta los más formales (Barriga, 2002). Es de mayor uso, práctica y frecuencia que la lengua escrita y la desarrollan todos los hablantes solo por el hecho de pertenecer a una determinada comunidad lingüística.

Por su parte, la lengua escrita carece de un contexto situacional durante su producción, por lo que es preciso crearlo lingüísticamente. Por eso la escritura establece lo que se ha llamado un lenguaje libre de contextos o un discurso autónomo. El escritor sabe que por estar aislado de su lector en el tiempo y en el espacio debe ser lo suficientemente explícito, pues la significación de lo que desea comunicar radicará enteramente en el texto, el cual deberá concentrar todas las pistas que permitan al lector interpretar debidamente la finalidad comunicativa del escritor. Los elementos de los que se dispone para construir el mensaje son de carácter lingüístico y paralingüístico (editoriales y ortográficos). Además, dado que la escritura no se puede complementar con el recurso de códigos extralingüísticos, requiere de una alta frecuencia de referencias endofóricas y comentarios metalingüísticos (Olson, 1999).

Lo anterior implica que comúnmente el proceso de escritura requiere la presencia de etapas previas de planeación en las que el escritor debe considerar no solo lo que va a decir, sino también cómo, para qué y a quién se va a dirigir. Ello determina que la lengua escrita sea un proceso semiótico complejo que supone una esmerada organización gramatical y mayor coherencia, corrección y cohesión que la lengua oral. Tiende hacia estructuras sintácticas más formales, por lo que neutraliza las variantes dialectales y los registros orales (Tusón, 1991; Olson, 1991; Calsamiglia, 1999; Schleppegrell, 2004). Además, al ser más planeada y estructurada que la lengua oral, los errores que se cometen en la elaboración de textos escritos tienen una censura social mucho mayor. En general, la lengua escrita es de menor uso, práctica y frecuencia que la oral, sobre todo en medios sociales desfavorecidos (Company, 2002; Craig & Washington, 2006). Como medio de comunicación, la escritura conduce al desarrollo de nuevos géneros especializados y, a diferencia de la lengua oral, requiere de un largo proceso para su adquisición.

Cuando el niño ingresa a la escuela, la relación entre lengua oral y lengua escrita empieza a cobrar mayor importancia: el poder establecer las diferencias e interrelaciones entre ambos sistemas se convierte de esa manera en un gran reto para el individuo durante los años escolares. Al respecto, Schleppegrell (2004) señala que la lengua oral afecta de manera relevante la escritura de los niños, sobre todo en los primeros años de escolaridad. En relación con esto, Calsamiglia y Tusón (1999) plantean que la dialogicidad, rasgo esencial de la conversación coloquial oral, se trasladará de manera más o menos evidente a todas las formas que adquieren las prácticas discursivas, ya sean orales o escritas. Así, la lengua oral tendrá influencia sobre la escrita en aspectos como los cambios de estilo o registro, muy comunes en el discurso oral; el uso frecuente de repeticiones innecesarias, tal como sucede en la conversación; la ausencia o el uso erróneo de conectores; y una alta frecuencia de estructuras sintácticas sencillas (yuxtaposición y coordinación), como ocurre generalmente en el uso oral espontáneo de la lengua (Tusón 1991; Calsamiglia & Tusón, 1999; Schleppegrell, 2004). Sin embargo, conforme el niño se va familiarizando con la lengua escrita en la escuela, se esperaría que la exigencia de las tareas escolares lo llevara del discurso informal oral a uno cada vez más formal, especializado y cercano al de la lengua escrita (Nippold, 2004; Tolchinsky, 2004; Schleppegrell, 2004).

No obstante, si bien la lengua oral tiene una influencia importante en la lengua escrita, durante la escolaridad uno de los aspectos de mayor importancia para el

desarrollo lingüístico será la manera en que la lengua escrita incide en el desarrollo de la lengua oral (Perera, 1986; Schleppegrell, 2004; Barriga, 2002; Hess, 2010). La escritura, al fijar el lenguaje, provee un modelo que le permite al individuo analizarlo. Así, por ejemplo, una vez que el niño advierte que la palabra escrita consta de unidades de sonidos representadas por letras, también puede concebir la palabra hablada como compuesta por esas mismas unidades de sonido (Olson, 1991). La escritura crea códigos distintos de los códigos orales (Ong, 1996) y al hacer escritura el lenguaje se convierte en un nuevo tipo de objeto con otras propiedades que contribuyen a generar nuevos observables (Ferreiro, 2002; Gombert, 1992). De esta manera la lengua escrita amplía las posibilidades de la lengua oral.

A través de la enseñanza escolarizada de la lengua escrita se espera incidir sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas en el niño, como son el uso de un vocabulario cada vez más especializado, la capacidad para seguir un hilo argumental, la habilidad para marcar lingüísticamente la referencia, para manejar la cohesión y para emplear estructuras sintácticas y discursivas complejas, entre otros (Barriga, 2002; Berman, 2004; Tolchinsky, 2004; Schleppegrell, 2004; Hess, 2010). De esta manera, una persona que ha tenido acceso a la cultura escrita en la escuela ha tenido la posibilidad de transformar su lenguaje gracias a la influencia de la escritura, y esta ha incidido de manera importante en su forma de pensar, percibir, concebir y utilizar la lengua (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2000).

Las marcas de oralidad en el discurso infantil

Uno de los aspectos que el niño en edad escolar debe tomar en cuenta durante el proceso de diferenciación entre lengua oral y lengua escrita, y que será tema central del presente trabajo, son las decisiones en torno a la presencia/ausencia de marcas de oralidad en el discurso. Por *marcas de oralidad* entenderemos todas aquellas interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad que no son usuales en la escritura y que son propias de una comunidad o grupo social específico. De esta manera, las marcas de oralidad se ven manifiestas en palabras que se emplean frecuentemente en ciertos grupos sociales en ámbitos de oralidad y que sufren pequeños microquebres que llevan, ya sea a la pérdida de información lingüística, a escisiones y/o a cambios diacrónicos (Company, 2002). Estas marcas, si bien son pragmáticamente adecuadas en la oralidad, no se esperan en la escritura (Ong, 1996; Calsamiglia & Tusón, 1999). No obstante, el

uso de este tipo de marcas ha sido documentado como muchas veces presente en los escritos de los adolescentes (véanse, por ejemplo, los trabajos de González, 2011 y Hess & Godínez, 2011), por lo que se hace evidente que la decisión sobre la presencia/ausencia de marcas de oralidad en el discurso conlleva un largo proceso hasta su consolidación.

En los últimos años diversas investigaciones han puesto un interés especial por analizar las variaciones lingüísticas que los sujetos generan en el cambio del canal oral al canal escrito, es decir, en el proceso que conlleva el pasar de la oralidad a la escritura (Tusón, 1991; Ong, 1996; Company, 2002; Vilchez, 2002; Ugheta, 2005). El cambio de modalidad implica diversos procesos en todos los niveles lingüísticos, entre los que destacan el gramatical y el discursivo. Dichos procesos conllevan implicaciones lingüísticas, cognoscitivas y sociales importantes, como se señala a continuación.

Algunos de los factores más relevantes que inciden en la variación lingüística están relacionados con las características contextuales de los grupos sociales. Al respecto Milroy (1982) y Silva-Corvalán (1982) plantean que las variaciones lingüísticas se generan cuando un grupo de personas está inmerso o forma parte de una red social densa cerrada, constituida por microgrupos, cuyos miembros interactúan entre sí con mayor frecuencia e intensidad que con los miembros de otra red social. Por lo tanto, la densidad de las redes sociales tiende a uniformar el comportamiento lingüístico de sus integrantes, de tal forma que comparten una misma variedad de lengua y los patrones de uso de esa variedad. Al respecto Craig y Washington (2006) coinciden en que la pertenencia a un determinado grupo social incide de manera relevante en las variaciones de la lengua.

En un ámbito más psicolingüístico, autores como Berman (2004), Tolchinsky (2004), Nippold (2007) y Hess (2010) señalan que el pertenecer a un grupo en el que la lengua escrita juega un papel determinante en la vida social de sus miembros (*cultura escrita*), pondrá a sus individuos en ventaja con respecto a los de otros grupos sociales en los que estas prácticas no son favorecidas. En este sentido, las posibilidades de acceso a la cultura escrita, así como a los registros lingüísticos que esta conlleva, serán un factor de suma importancia para el desarrollo de las habilidades de expresión escrita. Las experiencias con la lengua escrita, tanto cotidianas como académicas, que se generen en un determinado grupo social le darán al individuo modelos amplios de los tipos de discurso que forman parte del repertorio de la lengua escrita. En cambio, en los grupos en los que el discurso académ-

mico es poco favorecido dominará en todos los contextos comunicativos el uso oral de la lengua en su registro más coloquial (véase también Tusón, 1991).

OBJETIVO

El presente estudio parte del supuesto de que existe un desarrollo lingüístico que se prolonga a lo largo de la escolaridad y que se encuentra determinado por la experiencia de los niños con la lengua escrita. Por tanto, intenta vislumbrar el desarrollo lingüístico en los años escolares desde una perspectiva que involucra las relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita en el discurso. Específicamente, el estudio pretende observar si existen diferencias en el uso de marcas de oralidad en textos narrativos orales y escritos de niños y adolescentes de un entorno con poco contacto con la cultura escrita (medio rural). Para ello se analizan relatos orales y escritos construidos por participantes de 11-12 y de 14-15 años (quinto y octavo grados, respectivamente) a partir de una historia ilustrada.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 24 estudiantes hablantes de español pertenecientes a un medio rural y que asistían a una escuela pública de la comunidad de Ixtla, Apaseo el Grande, Guanajuato. La mitad de la muestra eran niños de 11-12 años de edad que pertenecían al quinto grado. La otra mitad la formaron adolescentes de 14-15 años que cursaban el segundo grado de secundaria (octavo grado). Ambos grupos de edad estaban representados por igual cantidad de hombres y mujeres.

Con la finalidad de controlar que los participantes de ambos grupos de edad hubieran tenido experiencias previas similares con la lengua escrita en casa, se aplicó una encuesta ponderada que se diseñó con base en la Encuesta Nacional de Lectura (Goldin, 2006) (véase el Apéndice A) y se parearon los grupos de acuerdo con el puntaje obtenido en la misma.

De manera adicional es importante señalar algunas características del lenguaje empleado en la comunidad a la que pertenecían los participantes del estudio. De acuerdo con Schneider (1997), el habla de las zonas rurales de la región occidental del Bajío de México se caracteriza, por una parte, por el dominio de uso de la lengua

enmarcado en una red densa; el nivel de formalidad del intercambio lingüístico es muy elemental. Por otra parte, suele caracterizarse por procesos de los hablantes concernientes con perfilamientos relacionales, es decir, con una gramaticalización por subjetivización que parece darse en la elección léxica de los participantes, quienes relacionan entidades por la proximidad del significado así como por las relaciones que dichas entidades pueden contraer dentro del discurso, evidenciando valoraciones pragmáticas que los hablantes realizan sobre esas entidades.

Instrumento y tareas

Las narraciones para el estudio fueron obtenidas a partir del libro *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969) en su versión clásica. Como es sabido, este libro muestra una secuencia de 24 escenas sin texto en las que se ilustra la historia de una rana que se extravía y las aventuras por las que pasan un niño y su perro para poder encontrarla.

Todos los participantes se enfrentaron a dos tareas: la producción de una narración escrita y la producción de una narración oral. Con el objetivo de evitar que el orden de presentación de la modalidad oral/escrita tuviera alguna incidencia en los resultados, se dividió equitativamente la muestra en dos grupos. De esta manera, la mitad de cada grupo (tres hombres y tres mujeres) se enfrentó primero a la narración escrita y después a la oral, mientras que a la otra mitad del grupo se le presentaron las tareas en el orden inverso.

Las consignas durante la aplicación del instrumento fueron las siguientes:

¿Qué crees? Resulta que has sido seleccionado/a para participar en un concurso que consiste en contar una historia. Y te platico que la van a escuchar/leer otras personas que van a decidir quién cuenta/escribe la mejor historia. Así que te voy a pedir que hagas tu mayor esfuerzo para hacer una historia lo mejor que puedas.

Posteriormente se proporcionaba a los participantes el libro de imágenes y se les decía lo siguiente:

La historia la vamos a sacar de este libro que solo tiene imágenes. Se trata de que la observes con mucha atención. Revísala bien toda para que después me la puedas contar. Mientras estés contando la historia podrás tener el libro.

Una vez que habían terminado de ver el libro se les preguntaba:

¿Ya observaste bien las imágenes? ¿Ya estás listo/a? Si necesitas dar otra hojeada puedes hacerlo.

Finalmente se les pedía que escribieran o contaran la historia.

Después de que el participante había producido su primera narración (oral o escrita) se procedía a pedirle que la escribiera o contara, respectivamente. Dado que se buscaba obtener el mejor texto posible, se les pidió a todos los participantes que leyeran o escucharan su narración y que la corrigieran en caso de que lo consideraran necesario. A todos los estudiantes se les proporcionaron tres hojas blancas tamaño carta, dos lápices con punta y un borrador. El instrumento fue aplicado a todos los niños de la muestra de manera individual en una sesión y las producciones fueron grabadas en video y audio.

Análisis de los textos narrativos

Todos los relatos fueron transcritos según el sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) propuesto por MacWhinney (1991). Para ello, las narraciones fueron segmentadas en cláusulas de acuerdo con el criterio propuesto por Berman y Slobin (1994).

Por otro lado, las marcas de oralidad presentes en los textos se clasificaron en una de las siguientes categorías (véase el Anexo para un listado de todas las marcas de oralidad presentadas por los participantes del estudio):

- a) *Marcas fonológicas*: son las que se deben a cambios influidos por factores fonéticos internos como asimilación fonética, disimilación, epéntesis o elisiones de sonidos (Tusón, 1991). Ejemplos: *lambió, abujero, jallaron*.
- b) *Marcas gramaticales*: se refieren a diferencias sintácticas resultado de una diferente selección de significados que cada dialecto realiza para una misma forma (Company, 2002). Ejemplos: *en sus botas de Pablito, le corrió, de mucho rato*.
- c) *Marcas léxicas*: son “sustituciones de una forma léxica por otra para denominar una misma realidad. Las pautas de lexicalización obedecen a hilos sutiles de gramaticalización no directamente observables a primera vista” (Tusón, 1991: 15). Ejemplos: *se afijó (fijó), salieron las colmenas (abejas), recio (fuerte)*.

Cabe señalar que en estas categorías se incluyeron todas las marcas que eran propias de las expresiones orales de la comunidad a la que pertenecían los participantes.

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados cuantitativos y cualitativos que se obtuvieron a partir del análisis de las narraciones orales y escritas de los participantes del estudio. Dicho análisis se realizó por modalidad en toda la muestra, por modalidad al interior de cada grado y por grupo de edad, como se detalla a continuación.

En un primer momento se analizaron las diferencias existentes entre modalidades oral / escrito en la muestra global (ambos grados escolares). Lo que se buscaba era saber si, como era de esperarse, la presencia de marcas de oralidad era menor en la modalidad escrita que en la oral. Para dicho análisis se corrió la prueba de *t de Student* para muestras correlacionadas y los resultados confirmaron lo anterior, pues mostraron que los niños utilizan más marcas de oralidad en la narración oral que en la escrita con un alto nivel de significancia ($t=-3.396$, $gl=23$, $ns=.002$). No obstante, al correr la prueba *t de Student* para muestras independientes al interior de cada grado escolar se encontró que esta diferencia solo fue significativa en los participantes de octavo grado ($t=-2.850$, $gl=11$, $ns=.016$). Lo anterior parece indicar que únicamente en los estudiantes mayores empieza a haber una restricción en el uso de marcas de oralidad en las narraciones escritas. Por otra parte, los datos estadísticos no mostraron diferencias significativas derivadas del orden de aplicación de la tarea.

En un segundo momento se realizó el análisis por categoría de marca de oralidad (fonológica, gramatical y léxica) por modalidad en toda la muestra, por modalidad al interior de cada grado y por grupo de edad. La Tabla 1 muestra las frecuencias de uso de las marcas de oralidad para ambos grados escolares:

MODALIDAD/GRADO ESCOLAR	FONOLÓGICAS	GRAMATICALES	LÉXICAS	TOTAL
Narración escrita				
Quinto	15	6	10	31
Octavo	20	8	12	40
Narración oral				
Quinto	38	3	9	50
Octavo	47	4	12	63

TABLA 1. Marcas de oralidad presentes en las narraciones escritas y orales de los participantes de los dos grados escolares

Como puede observarse en la Tabla 1, las marcas fonológicas en las narraciones de los participantes del estudio fueron considerablemente más frecuentes que las gramaticales y las léxicas. Dicha diferencia fue estadísticamente significativa tanto para toda la muestra, como lo mostró la prueba *t de Student* para muestras correlacionadas ($t=-3.8424$, $gl=23$, $ns=.001$), así como al interior de cada grado al correr la prueba *t de Student* para muestras independientes (quinto: $t=-2.214$, $gl=11$, $ns=.049$; octavo: $t=-3.225$, $gl=11$, $ns=.008$). Es interesante destacar además que las marcas fonológicas estuvieron mucho más presentes en la modalidad oral que en la escrita para ambos grados escolares.

Por su parte, una comparación entre marcas léxicas y gramaticales por medio de una prueba *t de Student* para muestras correlacionadas determinó que las marcas léxicas fueron significativamente más frecuentes que las gramaticales para toda la muestra, tanto en la modalidad escrita como en la oral ($t=-2.892$, $gl=23$, $ns=.008$ y $t=-4.371$, $gl=23$, $ns=.001$, respectivamente). Sin embargo, al correr la prueba *t de Student* para muestras independientes en el análisis al interior de cada grado solo se observó una diferencia significativa entre dichas categorías en el grupo de octavo (escrita: $t=-2.345$, $gl=11$, $ns=.039$; oral: $t=-3.546$, $gl=11$, $ns=.005$).

A continuación se realizó un análisis un poco más profundo para observar el tipo de procesos lingüísticos presentes en las marcas de oralidad empleadas por los participantes. De esta manera, se observó la aparición de disimilaciones (y diptongación de hiatos):

mientras el niño siguía buscando a su sapo [Javier, 5°, escrito]
el búho lo picotió [Karina, 8°, oral]

Otro proceso que se presentó fue la pérdida de algún segmento (tanto vocales como consonantes) e incluso de sílabas dentro de la palabra, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

ora está en su casa muy feliz [Ramón, 5°, oral, aféresis]
entonces un día el niño taba viendo el sapo [Orlando, 8°, escrito, síncopa]
ir a buscala a la rana [Margarito, 8°, escrito, síncopa]
entons salió [Orlando, 8°, apócope]

A su vez, los participantes también presentaron casos de inserción de sonidos,

lo lambió del cachete [Teresa, 8°, escrito]

reanálisis funcionales

la veíanos durante un rato [Luis, 8°, escrito]

y sobregeneralizaciones morfológicas

y ahí estaba el sapo con una sapa [Javier, 5°, escrito]
mientras que su perro juegaba con las colmenas [Angel, 5°, oral].

Adicionalmente, también surgieron procesos de duplicación de posesivo,

en sus botas de Pablito [Karina, 8°, escrito]

arcaísmos

a la mañana siguiente ya no vide a la rana [Luis, 8°, escrito]

y pleonasmos

y se cayeron [=cayó] para abajo el perro [Trinidad, 5°, oral].

Todos estos procesos han sido documentados por diversos autores como importantes para el cambio lingüístico (Silva-Corvalán, 1982; Tusón, 1991; Reynoso, 2001; Company, 2002) y su presencia es característica de la oralidad. Sin embargo, el hecho de que los participantes de nuestro estudio los presenten también en sus narraciones escritas (aunque menos que en las orales) señala que no se han percatado por completo de que la lengua oral y la lengua escrita son sistemas diferentes y que responden a reglas distintas. Esto, a su vez, sugiere que parecen no haber tenido suficiente experiencia con la lengua escrita en el medio social en el que se han desenvuelto hasta el momento. Sobre esto profundizaremos a continuación.

DISCUSIÓN

En este trabajo se examinó el uso de marcas de oralidad dentro de un contexto de producción de narraciones orales y escritas en niños de quinto grado y adolescentes de segundo grado de secundaria de medio rural. Los resultados de nuestro estudio mostraron que en términos generales los participantes emplearon las marcas de oralidad de manera similar en textos orales y escritos, con una mínima restricción del uso en los textos escritos por parte de los participantes mayores. Dado que, como se mencionó anteriormente, la lengua oral y la lengua escrita obedecen a características sintácticas, semánticas y pragmáticas distintas, se esperaba que todos los niños y jóvenes fueran capaces de establecer las diferencias entre los dos sistemas y que hicieran un uso menor —o incluso nulo— de marcas de oralidad en sus escritos. Sin embargo, no fue así.

Datos similares han sido reportados por otros investigadores como Tusón (1991), Vilchez (2002) y Ugheta (2005). Dichos autores sugieren que la presencia de marcas de oralidad o dialectales en la escritura ocurre debido a que los estudiantes no tienen la suficiente información de entrada, así como la experiencia comunicativa necesaria para construir el conocimiento abstracto que les permita manejar con éxito las peculiaridades de los textos escritos. A falta de ese conocimiento abstracto, de ese marco cognitivo, aplican el que conocen mejor, el marco que están acostumbrados a usar en el discurso oral y, como consecuencia, producen textos escritos que son inadecuados desde un punto de vista pragmático.

Como ya señalamos anteriormente, la escuela tiene la función de presentar a los estudiantes tareas desafiantes de comunicación oral y escrita que les permitan construir los recursos cognitivos y lingüísticos para enfrentarse a tareas lingüísticas cada vez más complejas (Nippold, 2007; Hess, 2010; Schleppegrell, 2004). Sin embargo, en el caso de los jóvenes de nuestro estudio, la escuela no parece haber tenido una incidencia importante en el desarrollo de las habilidades que les permitan identificar el tipo de restricciones cognitivas y pragmáticas que regulan el uso de marcas de oralidad en la escritura. Los estudiantes no parecen haberse dado cuenta de muchas de las diferencias que existen entre hablar y escribir, de que hay cosas que se dicen y no se escriben y viceversa, así como de las relaciones específicas que existen entre escritor y lector en el ámbito académico.

Por todo lo anterior es posible señalar que la escuela a la que pertenecen los niños de nuestro estudio no parece cumplir con el reto de enfrentar a los indivi-

duos a tareas diversas en las que tengan que aprender a adecuar sus producciones lingüísticas orales y escritas a propósitos y contenidos específicos. No ha logrado proveer a todos sus individuos la oportunidad de participar de una cultura escrita como sería de esperar (Lerner, 2001), que les permita integrar cada vez más sus conocimientos lingüísticos y usarlos en función de sus propósitos comunicativos y los potenciales destinatarios.

Por último es importante mencionar que dado que nuestra investigación se centró específicamente en el uso de marcas de oralidad en textos narrativos, quedan por estudiar muchos otros aspectos que pudieran aportar información sobre los procesos involucrados en el desarrollo discursivo en el ámbito escolar. Particularmente en el caso de la investigación sobre las marcas de oralidad, este estudio deja abierto el campo de exploración en otros géneros discursivos (descripción, argumentación, texto expositivo, entre otros). A la vez, se hace necesario un análisis con participantes de diferentes medios sociales, que permita realizar comparaciones más profundas entre niños pertenecientes a zonas que emplean distintos dialectos y analizar el desarrollo de la capacidad para reconocer las marcas de su dialecto y diferenciar entre oralidad y escritura. Solo así será posible conocer un poco más del complejo estudio del desarrollo discursivo en los años escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, M., G. CALDERÓN, K. HESS & S. VERNON (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon & M. Alvarado (coords.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 5-26). México: Porrúa/Universidad Autónoma de Querétaro.
- BARTON, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BARRIGA, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- BERMAN, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BERMAN, R. & D. SLOBIN (1994). *Relating events in narrative*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BLANCHE BENVENISTE, C. (2002). La escritura, irreductible a un código. En E. Ferreiro (ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.

- BOCAZ, A. (1986). Conectividad temporal y causal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera. *Lenguas Modernas*, (13): 79-98.
- CALSAMIGLIA, H. & A. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CARDONA, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- CASTEDO, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 3: 1-21.
- COMPANY, C. (2002). Gramaticalización y dialectología comparada. Una isoglosa sintáctico-semántica del español. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 20: 39-71.
- CRAIG, H. & J. WASHINGTON (2006). Language variation and literacy learning. En A. Stone, E. Silliman, B. Ehren & K. Apel (eds.). *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 228-247). New York: Guilford.
- DE GREGORIO DE MAC, M. I. & M. C. RÉBOLA (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- FERREIRO, E. (ed.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E., C. PONTECORVO, N. RIBEIRO & I. GARCÍA (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- GOODMAN, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- GOLDIN, D. (ed.) (2006). *Encuesta Nacional de Lectura: informes y evaluaciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- GOMBERT, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- GONZÁLEZ, L. (2011). *Desarrollo de la cohesión en los años escolares: un análisis de narraciones orales y escritas* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro).
- HESS, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- HICKMANN, M. (1985). The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory. En J. V. Wertsch (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 236-257). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LARIOS, M. (2004). Una secuencia de composición de textos para la educación básica. En A. Pellicer & S. Vernon (coords.). *Aprender y enseñar la lengua en el aula* (pp. 277-307). México: Ediciones SM.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- MACWHINNEY, B. (1991). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MAYER, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.

- MILROY, L. (1982). Social network and linguistic focusing. En S. Romaine (ed.). *Sociolinguistic variation in speech communities* (pp. 141-152). London: Edward Arnold.
- NIPPOLD, M. (2004). Research on later language development. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- OCHS, E. (1997). Narrative. En T. Van Dijk (ed.). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Vol. 1. (pp. 185-207). London: SAGE Publications.
- OLSON, D. (1991). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. Olson & N. Torrance (comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-355). Barcelona: Gedisa.
- (1999). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- ONG, W. (1996). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PELLICER, A. (2004). Avatares de los niños sobre los tiempos verbales. En A. Pellicer & S. Vernon (eds.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 125-160). México: Ediciones SM.
- PERERA, K. (1986). Language acquisition and writing. En P. Fletcher & M. Garman (eds.). *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 494-518). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- REYNOSO, M. (2001). Oralidad y escritura. Su intersección en algunas producciones locales. *Ciencia, docencia y tecnología*, 29: 15-63.
- ROMAINE, S. (1984). *The language of children and adolescents*. New York: Brasil Blackwell.
- SCHLEPPEGRELL, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SCHNEIDER, R. (1997). *¿Vivir en Ixtla? ¡Qué suerte!* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- SERRA, M., E. SERRAT, E. SOLÉ, A. BEL & M. APARICI (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1982). Subject expression and placement in Mexican-American Spanish. En J. Amastae & L. Elías-Olivares (eds.). *Varieties and variations of Spanish in the United States* (pp. 93-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TEBEROSKY, A. (1997). El conocimiento cotidiano escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En M. Rodrigo & J. Arny (eds.). *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 241-263). Barcelona: Paidós.

- TOLCHINSKY, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- TUSÓN, A. (1991). Las marcas de la oralidad en la escritura. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (3): 14-49.
- UGHETTA, G. (2005). *Marcas orales en redacciones de hablantes nativos italianos* (Tesis doctoral, Universidad de Salerno).
- VERNON, S. (2008). *El constructivismo y otros enfoques didácticos*. México: Ediciones SM.
- VÍLCHEZ, M. & B. MANRIQUE, G. FUENMAYOR, A. DELGADO & D. GARCÍA (2002). Presencia de marcas orales en textos escritos de estudiantes universitarios. *Opción*, 39: 79-101.
- WESTBY, C. (1998). Communicative refinement in school age and adolescence. En W. Haynes & B. Shulman (eds.). *Communication development: Foundations processes and clinical applications* (pp. 311-160). Baltimore: William & Wilkins.

ANEXO

FONOLÓGICAS	GRAMATICALES	LÉXICAS
<i>ajuera</i>	<i>arriba (de) una piedra</i>	<i>afijó</i>
<i>abujeros</i>	<i>atrás (de) las piedras</i>	<i>se metieron a dormir</i>
<i>antonces</i>	<i>avientó</i>	<i>miraron qué había dentro</i>
<i>buscala</i>	<i>se corretió</i>	<i>panal de colmenas</i>
<i>corretiar</i>	<i>en sus--- botas de</i>	
<i>dijieron</i>	<i>fijarse de</i>	
<i>jallaron</i>	<i>le corrió</i>	
<i>la_agua</i>		
<i>lambio</i>		
<i>pa (para)</i>		
<i>persiguía</i>		
<i>picotió</i>		
<i>rodiada</i>		
<i>siguía</i>		
<i>una_águila</i>		
<i>voy ir (voy a ir)</i>		

CUADRO 1. Tipos y frecuencias de marcas de oralidad presentes en las narraciones escritas de los participantes de los dos grados escolares

FONOLÓGICAS	GRAMATICALES	LÉXICAS
<i>abujero</i>	<i>cayó_pa_bajo</i>	<i>se afijaron</i>
<i>aujero</i>	<i>estaba rise y rise</i>	<i>un deste tumbó al niño</i>
<i>avientó</i>	<i>estaba grite y grite</i>	<i>se miraba muy malo</i>
<i>caído (caído)</i>	<i>juegaba</i>	<i>atrás de un troncón</i>
<i>callí</i>	<i>se subió en otro agujero</i>	<i>las colmenas lo querían picar</i>
<i>corretió</i>	<i>vide</i>	
<i>cro (creo)</i>		
<i>dijieron</i>		
<i>dispués</i>		
<i>entons</i>		
<i>escapao</i>		
<i>espantao</i>		
<i>hacianos</i>		
<i>incontraron</i>		
<i>jallaron</i>		
<i>la_agua</i>		
<i>lambió</i>		
<i>lao (lado)</i>		
<i>lego (luego)</i>		
<i>migos (amigos)</i>		
<i>niño</i>		
<i>onde</i>		
<i>ora</i>		
<i>pa (para)</i>		
<i>picotió</i>		
<i>quiebrado</i>		
<i>quiería</i>		
<i>siguimos</i>		
<i>staba (estaba)</i>		
<i>taba</i>		
<i>tonces</i>		
<i>trái (trae)</i>		
<i>trallía</i>		
<i>trompezó</i>		
<i>venao</i>		

CUADRO 2. Tipos y frecuencias de marcas de oralidad presentes en las narraciones orales de los participantes de los dos grados escolares