

# CONTAR EL MISMO CUENTO A LOS 5 Y A LOS 8 AÑOS. UNA EXPLICACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO<sup>1</sup>

INES M. GARCIA

(Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea)

ITZIAR IDIAZABAL

(Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea)

LUIS M. LARRINGAN

(Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea)

*ABSTRACT: In this paper we will present the analysis of a corpus of oral story-telling produced by a group of children who were videotaped at age 5 and at age 8, while carrying out the same task. Our aim is to confirm the hypothesis that the advance observed from the first moment of data collection to the second is not only due to stylistic or rhetorical questions, but also reflects requirements of interaction and genre that are the object of learning. A quantitative and qualitative analysis is offered of some linguistic elements which have an interactive and socio-discursive relevance for the comprehension of the advance in the acquisition of the target language.*

*KEYWORDS: text genre, language acquisition, interactionism, oral narration, basque, ISD.*

## 1. Introducción

El objetivo de este trabajo es el análisis de la evolución que muestran escolares bilingües (euskera-español) en euskera, lengua materna y lengua de escolarización, entre los 5 y los 8 años; dicha evolución se determina a partir de la presencia y uso de elementos lingüísticos con valor interactivo y socio-discursivo que permiten entender mejor el proceso de aprendizaje de la lengua meta que los niños experimentan durante este importante período

---

<sup>1</sup> Esta investigación se está realizando gracias a los proyectos del MEC (HUM2006-11862-CO3-01/FILO) y de la UPV-EHU (GIU 06/52)

escolar. Creemos que nuestras observaciones, sin negar la pertinencia de otras, pueden ofrecer a los enseñantes y al estudioso un referente tanto para la didáctica como para la evaluación del euskera como L1 y L2.

Abundan los trabajos que estudian las producciones narrativas orales y escritas de niños de diferentes edades. Se sabe que a los cinco años las narraciones orales de los niños, en muchos casos, todavía no han llegado a constituirse en un discurso autónomo y con estrategias discursivas bien definidas. Autores como Bamberg (1987) o Berman & Slobin (1994) se refieren a esta edad como crucial en el desarrollo de destrezas narrativas. Si bien en determinadas circunstancias pueden ser capaces de producir textos con estructuras narrativas completas y expresadas de manera autónoma (Beloki et al. [2005], Almgren et al. [2008]), no todos los niños de esta edad logran el mismo nivel de autonomía a la hora de contar una historia (Serra et al. 2000). En Rosat (1998) podemos ver que entre los 4 y los 6 años, los niños apenas logran contar un cuento de manera autónoma, y Mattos Guimarães (2003) da cuenta de problemas en la construcción del referente. Quasthoff (1997) muestra, por otro lado, que los episodios de la narración no empiezan a desarrollarse o a enriquecerse hasta los 7 años. Previamente, las acciones aparecen “desnudas” con expresión casi exclusiva del verbo que representa la acción. Asimismo, Shiro (2003) analiza diferentes tipos de recursos de evaluación y modalización de los cuentos que incluso a los 11 años plantean problemas de expresión. Martinot (2000), por su parte y refiriéndose a diferentes contextos interlocutivos escolares, demuestra cómo las repeticiones de los cinco años se convierten en reformulaciones a lo largo de la escolarización primaria.

A pesar de la relativa frecuencia de trabajos referidos a la narración y su adquisición/aprendizaje durante la edad escolar, son raros los trabajos que muestran datos comparativos y longitudinales que permitan observar (conocer) la evolución a lo largo de la escolarización. Salvo breves observaciones, apenas existen trabajos donde tales datos se analizan desde una perspectiva interaccional y sociodiscursiva. (Ver no obstante, Álvarez, 2005, para la evolución de formas temporales en español). En este sentido, el aprendizaje “tardío” que se produce a lo largo de toda la escolaridad plantea grandes lagunas, en general, y muy especialmente en lenguas poco estudiadas como es nuestro caso, el euskera.

En este trabajo, tratamos de analizar las diferencias existentes entre las producciones de 5 y de 8 años. En primer lugar, mostraremos la metodología utilizada en nuestro trabajo: elaboración del corpus, características a reseñar, observaciones sobre el modo de presentación, y formularemos la hipótesis que lo ha guiado. A continuación, haremos un análisis comparativo de los datos recogidos para destacar las diferencias existentes entre las dos versiones, la de los 5 años y la de los 8 años, y prestaremos especial atención al avance experimentado en el período observado.

## 1. Material y metodología de trabajo

El corpus consta de narraciones orales contadas en euskera por un grupo de niños bilingües cuya lengua familiar y escolar es el euskera. La primera cata se realiza a los 5 años de edad, en el tercer año de educación Infantil (EI) y la segunda a los 8 años de edad, en el tercer año de Educación Primaria (EP), a partir de la misma tarea. Un adulto cuenta con la ayuda de un libro de imágenes sin texto un cuento tradicional<sup>2</sup>, pero desconocido para los niños, a un grupo de cinco niños. Una vez han escuchado el cuento, se separan dos niños, y uno de ellos cuenta al otro el cuento ayudado también por las imágenes, con la consigna de hacerlo bien porque se grabará para que otros niños puedan escucharlo y verlo en otra ocasión. A continuación, el que ha escuchado lo cuenta a su vez a un tercero y así sucesivamente hasta que todos los niños de la clase cuentan el cuento a un compañero. Esta tarea se realiza de manera idéntica a los 5 y a los 8 años.

Salvo un alumno que dejó el centro y ha sido sustituido por otro de características similares, son los mismos niños los que se observan a los 5 y a los 8 años, por lo cual consideramos que el corpus tiene carácter longitudinal.

Se han grabado todas las sesiones de narración oral en video y en audio y se han transcrito siguiendo las pautas habituales para la transcripción de lenguaje oral adaptadas por el grupo de investigación EJE<sup>3</sup> al euskera.

A modo de hipótesis, se espera encontrar variaciones o diferencias. Ello a pesar de que las consignas de la tarea son las mismas en ambos casos. Entendemos que muchas de las diferencias obedecen a una elaboración de la dimensión interaccional; asimismo reflejan las condiciones de enunciación propias del género narrativo. No sólo son una cuestión estilística o retórica (explicable desde el aumento o modificación morfológica y sintáctica), sino que manifiestan la integración de las exigencias interaccionales y del género, en cuanto práctica sociodiscursiva.

A fin de hacer operativa nuestra hipótesis, en primer lugar, trataremos de establecer y constatar –hacer visibles– las diferencias formales-lingüísticas entre las dos versiones, diferencias que las consideramos como fuentes de una triple información: la información que nos proporciona una perspectiva lingüística, la información que nos aporta desde el punto de vista interaccional y, por último, la información que nos suministra desde una

---

<sup>2</sup> Este sería el esquema del cuento: Un niño pobre, Mattin Zaku, que vive con su madre coge su saco y se va al castillo del rey a pedir dinero. En el camino se encuentra con el zorro, el lobo y un gran río y va metiéndolos en su saco. El rey que no quiere darle dinero le envía al gallinero, a las caballerizas y finalmente le prende fuego, pero con ayuda de sus “amigos” del saco supera las tres pruebas. Finalmente logra llenar de dinero el saco, vuelve a casa y vivirá feliz con su madre.

<sup>3</sup> HIJE: Hizkuntzen Jabekuntza eta Erabilera Grupo de investigación consolidado que trabaja sobre la adquisición y el uso del euskera y otras lenguas en situaciones bilingües, orientado especialmente al análisis discursivo y a la didáctica del euskera.

dimensión socio-discursiva. (Bronckart, 2005; Roulet et al. 2001). El primer punto de vista se refiere a la primera información que pone de manifiesto las características lingüísticas y que nos ofrece la posibilidad de observar las diferencias lingüísticas existentes entre las dos versiones comparadas. Tales diferencias, en las transcripciones quedan señaladas de forma tipográfica. Se trata de un trabajo descriptivo-fenomenológico y se lleva a cabo en términos de la gramática tradicional. La descripción de la información que nos ofrece la dimensión interaccional se hace en términos enunciativos; en este punto nos fijaremos en las marcas lingüísticas en las que queda reflejada la enunciación y que son las que nos permiten interpretar las intenciones comunicativas de los niños en su papel de narrador, es decir, la intencionalidad con la que se utilizan los elementos lingüísticos. Por último, la información que podemos extraer desde una perspectiva sociodiscursiva toma como referencia la articulación entre el discurso y las estrategias y mecanismos de la descripción lingüística (textual), dicho de otra manera, se fija en la forma en que se revelan en las narraciones los puntos de vista ligados al contexto y como adapta el niño sus conocimientos a la gestión del texto y a su papel de narrador.

En cualquier caso, no se trata de un análisis definitivo sino más bien de iniciar una forma de análisis que permita ir más allá de los valores tradicionales estilísticos, gramaticales, léxicos u otros.

## 2. Análisis y resultados

### 2.1. Información lingüística

Como hemos dicho anteriormente, esta información queda reflejada y tipográficamente constatada en las transcripciones. En el siguiente ejemplo podemos apreciar visualmente las diferencias que se aprecian en el nivel lingüístico en dos textos producidos por el mismo niño a distinta edad. El ejemplo (1) corresponde a un fragmento del cuento contado a los 5 años; el ejemplo (2) corresponde a un fragmento del producido a los 8 años, y en él se subrayan en negrita las nuevas aportaciones.

- (1) Behin batean Mattin Zaku bere amari esan tzion / ba / gaztelu haundi haundi bat ikusi zula ta / harea jun nahi zula dirua eskatzea... [Una vez Mattin Zaku le dijo a su madre / pues / que vio un castillo muy grande y que / quería ir allí a pedir dinero...] (Ander, 5 años)
- (2) *Bazan behin Mattin Zaku izeneko / mutil txiki bat eta / oso pobriak zien / da esantzion amai / gazte-/ entzun det handikan / gaztelu bat daola / han erregiana ta aberatsak diala...* [Érase una vez un pequeño niño llamado Mattin Zaku y / eran muy pobres / y le dijo a su madre / cast-/ he oído que por ahí / hay un castillo / allí del rey y que son ricos...] (Ander, 8 años)

Los datos lingüísticos tienen distinto origen. No pocas veces en un mismo segmento de la diferencia se amalgaman más de un fenómeno; por ejemplo, en (2), además de los elementos de anclaje del cuento y de presentación del personaje que se incorporan, se constata la presencia de discurso indirecto y la utilización de voces o polifonía que crean una fuente enunciativa “he oído que por ahí” muy efectiva para marcar la distancia enunciativa que requiere el cuento.

Junto con los elementos que acabamos de mencionar, se manifiestan diferencias en el uso de sustantivos y adjetivos, de conectores, de referencias espaciales y temporales... Para dar cuenta más objetivamente de lo que sucede en este nivel, en este apartado de la información lingüística mostraremos algunos datos cuantitativos, así como otros correspondientes a la estructura textual o composicional del cuento.

a) Uno de los datos comparativos más evidentes es la longitud del cuento contabilizado en número de palabras. En general, los cuentos son mucho más largos a los 8 años que a los 5, aunque hay diferencias individuales importantes. (Ver tabla 1).

	A los 5 años	A los 8 años
Media palabras/texto	195 palabras	293 palabras

Tabla 1: El número de palabras de los textos

b) En lo que se refiere a la estructura del cuento, éste puede identificarse como tal ya a los 5 años. La mayoría, como puede verse en la Tabla 2, reproduce la estructura quinaria del cuento (Adam, 1992), si bien, en bastantes casos se trata de narraciones muy poco elaboradas, en donde los episodios, a veces muy someros, no siempre se suceden con coherencia.

	Situación Inicial	Fuerza transformadora	Dinámica de la Acción	Fuerza Equilibradora	Situación Final
5 años	87.5	95.8	100	91.6	95.8
8 años	100	100	100	100	100

Tabla 2: Presencia de las fases de la estructura quinaria del cuento

c) La siguiente información (Tabla 3) refleja la diferencia correspondiente al tratamiento de la trama del cuento en un análisis más fino de los elementos que constituyen su estructura temática; podemos observar que la misma es mucho más completa a los 8 años, pero incluso entonces sólo el 50% de los niños tienen en cuenta todos los elementos fundamentales y reproducen la estructura simétrica completa de la trama (Manterola, 2005). Tal como se puede observar en la tabla 3, si a los 5 años, la mitad de los niños

reproducen los cuentos con carencias en todas las fases del mismo, a los 8 años, sólo 2 cuentos pueden considerarse realmente incompletos. El resto de las carencias más comunes son las referidas al inicio y al final del cuento. Tanto a los 5 como a los 8 años, plantea problemas el inicio y el final del cuento (el anclaje y el remate final).

	5 años	8 años
<b>A</b> Presencia de todos los componentes fundamentales de la trama del cuento	4/24 17%	12/24 50 %
<b>B1</b> Faltan componentes de la parte central	1/24 4%	1/24 4%
<b>B 2</b> Faltan componentes de la introducción y/o la conclusión	7/24 29%	9/24 38 %
<b>C</b> Faltan componentes de todas las partes	12/24 50%	2/24 8 %

Tabla 3: Presencia de los elementos fundamentales de la trama del cuento según 4 categorías a los 5 y a los 8 años

d) Otra diferencia reseñable tiene que ver con la manera y los mecanismos de introducción de los personajes (Tabla 4). Podemos distinguir dos tipos de introducción siguiendo a De Weck (1991): a) una *introducción fuerte* donde el narrador toma en cuenta todos los parámetros de la situación de comunicación; y b) una *introducción débil*, donde el narrador no toma en cuenta todos los parámetros de la situación de enunciación. En “otras” se recoge fundamentalmente la utilización del nombre propio. Sólo posible en el caso del protagonista *Mattin Zaku*.

	5 años		8 años		
	Intr. Fuerte	Intr. Débil	Intr. Fuerte	Intr. Débil	Otras introd.
Mattin Zaku (Personaje principal)	3/21 14%	18/21 86%	14/24 58%	6/24 21%	6/24 21%
Lobo	15/22 68%	7/22 32%	19/24 79%	5/24 21%	
Zorro	9/21 43%	12/21 57%	18/23 78%	5/23 22%	
Río	15/18 83%	3/18 17%	19/24 79%	5/24 21%	

Tabla 4: Modo de introducción de los personajes principales en el cuento

Como puede apreciarse en la tabla 4, la introducción o presentación de los protagonistas varía mucho en función de los personajes. En lo que se refiere al protagonista principal se realiza de manera débil a los 5 años, en un

86%, mientras que a los 8, si bien persisten un 21% de introducciones débiles, la mayoría de las primeras menciones se realizan de manera “fuerte”, es decir, utilizando la determinación indefinida estándar. No obstante, solo un 58% de los cuentos a los 8 años introducen el personaje de manera estándar: “Había una vez un niño llamado Mattin Zaku” (ver ejemplos 1 y 2). Hay un 21% que lo hace utilizando otros recursos, en general el nombre propio aparece sin introducción previa. Naturalmente, al tratarse de un nombre propio y coincidir con el título del cuento se considera elemento conocido.

Los protagonistas secundarios plantean menos problemas a este nivel, siendo el “río” el que con mayor frecuencia se presenta de manera fuerte. En todo caso, persiste aproximadamente un 20% de presentaciones “débiles” no convencionales, también a los 8 años.

e) Otras diferencias de la información lingüística están relacionadas con los organizadores textuales espaciales y temporales. Las expresiones espaciales aumentan (Ver Tabla 5) y sobre todo se diversifican, se vuelven más descriptivas. Los valores deícticos (*han*: allí) y denotativos de lugares (*baserrian* (en el caserío); *plazan* (en la plaza); *ibaia* (río)) son abundantes en ambas edades, pero a los 8 años se doblan en número y se acompañan de determinaciones y complementos de todo tipo. Los siguientes ejemplos ilustran esta circunstancia.

- (3) ... *esan tzion / ba / gaztelu haundi haundi bat ikusi zula ta / harea jun nahi zula dirua eskatzea...* [... le dijo / que vio un castillo muy grande / y que quería ir allí a pedir dinero...] (Ander, 5 años)
- (4) ... *esantzion amai / gazte-/ entzun det **handikan** / gaztelu bat daola...* [...le dijo a su madre / cast-/ **he oído que por ahí** hay un castillo...] (Ander, 8 años)
- (5) ... *gero arraiakin in tzun to-po ta sartu in tzun ura // eta gero sartu zan en en ai zan jotzen atia e-ta en esate zion...* [...luego se encontró con el pez y lo metió // y luego entró y estaba llamando a la puerta y le decía....] (Lide, 5 años)
- (6) ... **ta gero ya ailleatzea zijoala** / e billau zun ibai / en haundi haundiya / ta esan tzun / **ai / oain nola jungo naiz/** ta ordun / en za-/ **hori ere bai / ibaya ere bai / zaku – zakuan sartu zun** / ta gero / aillatu zan / Mattin Zaku / ta es-jo zun atia / **tok tok tok** / eta... [... **y luego cuando ya estaba a punto de llegar** / encontró un río / muy muy grande / y dijo/ **¡ai! ¡cómo voy a ir ahora!** / y entonces / eh es-/ **también eso / también el río/ lo metió en el sa-saco** / y luego/ llegó/ Mattin Zaku / y es-tocó la puerta **tok tok tok** / y ...] (Lide, 8 años)

En lo que se refiere a las expresiones temporales, el archiconector *eta* (*gero/orduan*) (y [luego/entonces]) muy abundante y omnipresente a los 5 años se reduce sustancialmente (264/187) a los 8 años. Al mismo tiempo, el

número de otros organizadores temporales aumenta considerablemente. Este fenómeno de diversificación y de reducción de ciertos organizadores, ya constatado en otros estudios (Schneuwly, 1988), resulta muy evidente aquí, tal como puede verse en la Tabla 5. Ver también los ejemplos 5 y 6.

	5 años	8 años
Expresiones espaciales	251	423
Archiconectores: eta (gero/orduan) (y [luego/entonces])	264	187
Organizadores temporales	62	127
Onomatopeyas	16	32

Tabla 5. Presencia de elementos organizativos en las dos edades observadas

f) Conviene constatar la diferencia existente en cuanto a la aparición de interjecciones y, sobre todo, de onomatopeyas. La aparición de onomatopeyas aparece en concurrencia con la designación del correspondiente concepto. Las onomatopeyas son más frecuentes a los 8 años como puede verse en la Tabla 5 y los ejemplos (5)/(6) y (7)/(8) ilustran también este hecho. Estas expresiones-interjecciones indican una reacción del protagonista en determinadas situaciones. Además, aparecen asociadas con verbos de percepción y contenidos de pensamiento atribuidos al mismo.

(7) ... horra nijoa / dirua hartzea // eta gero bilatu zun a-ze-ri bat /... [...voy ahí / a coger el dinero // y luego encontró un zorro...] (Alicia, 5 años)

(8) ... gero joan tzen basotikan / tipi-tapa tipi-tapa / eta / o- / azeriarekin / e / en / (xx)tu zen [... **Luego se fue por el bosque / tipi-tapa tipi-tapa / y / (xx) con el zorro...**] (Alicia, 8 años)

g) Presencia de nuevos elementos léxicos: sustantivos, adjetivos y adverbios. En las versiones de los 8 años se observan diferencias positivas respecto de las formas verbales, de las autorreformulariones y de los *verba dicendi* (más específicos), aunque también a los cinco años encontramos expresiones de estilo indirecto, como puede verse en (9)/(10).

(9) .../ orduan konturatu zan zeola itsaso bat eta itsasua sartu zun e: / zakuan... [.../ entonces se dio cuenta que había un mar y metió el mar / en el saco...] (Gorka U., 5 años)

(10) ...ikusi zuen ibai haundi bat zegoela eta / en ezingo zuela pasa eta... [...vio que había **un río grande** y / **que no podría pasar...**] (Gorka U., 8 años)

h) Conviene señalar –por su estatuto y función– la presencia de nuevas construcciones o enunciados, en forma de sentencias, discursos indirectos, elementos de apertura de espacios discursivos..., tales como: “a los vagos no



les damos dinero”. “tienen que trabajar”. Estas expresiones serán objeto de un comentario específico. Ver, no obstante, ejemplos (11)/ (12) / (13) para observar las versiones adulta y de los 5 y 8 años.

- (11) ... *erregeak esan zio:n / hemen eztaukagu dirurik alperrentzat / eta alde hemendik / alde nire gaztelutik...* [...el rey le dijo / aquí no tenemos dinero para los vagos / fuera de aquí! / fuera de mi castillo! ...] (Adulto)
- (12) ...*gero ireki zuten (atea) eta en oilategira eramán tzuten...* [...luego abrieron la puerta y lo llevaron al gallinero...] (Lide, 5 años)
- (13) ... *ze erregeak esan tzun / hemen alferrai eztiéu ematen / **bakarríkan lana in ber / du...** /...* [...el rey dijo / **aquí a los vagos no les damos / sólo tiene que trabajar...**] (Lide, 8 años)

i) Diferencias relativas a la sintaxis: existen diferencias respecto de la complejidad sintáctica, pero, no obstante, no son abundantes ni las más notorias.

## 2.2. Información interaccional

No podemos decir mucho sobre el valor interaccional de la cantidad. A lo sumo puede indicar un mayor compromiso con la acción. Las introducciones fuertes y el consecuente descenso de las débiles, desde un punto de vista interaccional, revelan un trabajo de desnivelación y de realce de acuerdo a la acción verbal, es decir, revelan una mayor presencia del locutor. El discurso gana en autonomía. Tal como se ha dicho anteriormente, los valores de interacción se retendrán en términos enunciativos. Los valores enunciativos son efectos de sentido: por ello, son valores de uso, y sólo pueden describirse recurriendo a perífrasis. Entendemos que la significación enunciativa, aunque complementaria, es constitutiva de sentido. Ver ejemplos (1) / (2) y los siguientes (14) / (15):

- (14) ... *un batian he-herri txiki batian bizi zen / en / Mattin Zako ta bere ama / ta ama-amai galdetu zion en erregearen / ga-gaztelua diru pilo bat zeola ta esan tzun bihar goizian joango zala...* [un día en un pueblo pequeño vivía /eh/ Mattin Zako y su madre/ y le preguntó a su madre que en el castillo / del rey había un montón de dinero y dijo que se iría mañana por la mañana...] (Danel, 5 años)
- (15) *Bazen behin Mattin Zaku izeneko / mutil bat bere amarekin bizi / zen baserri batean / eta oso pobreak ziren / oi / eta gero esantzion amari bihar goizean erregiaren gaztelura joango naiz eta dirua eskatuko diot* [Érase una vez un niño llamado / Mattin Zaku vivía con su madre / en un caserío y eran muy pobres / y luego le dijo a su madre mañana por la mañana iré al castillo del rey y le pediré dinero”] (Danel, 8 años)

Otro tanto debe decirse del tratamiento más especificado del tiempo y del espacio, al igual que ocurre con los mecanismos de cohesión y de conexión: una cohesión que se construye a partir de elementos léxicos, con menor incidencia de recursos pronominales. Por otra parte, estos nuevos recursos se llevan a cabo de acuerdo a relaciones de valor argumentativo y persuasivo.

- (16) ... *ta gero erri(yo) bat ikusi zuen haundi haundia ta / jun zan / es-e / jun zen eta...* [... y luego vio un río muy muy grande / y fue / ee / fue y...]  
(Alicia, 5 años)
- (17) ... *geroago ikusi zuen ibai bat zabala / zabal zabala / eta luze luzea / eta ezin tzuen hortikan pasa ...* [...**un poco más tarde** vio **un río ancho / muy muy ancho / y muy largo / y no podía pasar por ahí...**] (Alicia, 8 años)

Las onomatopeyas, que contribuyen al contenido proposicional de los enunciados en que aparecen, aportan una mayor expresividad por parte del locutor, una expresividad que es fruto del carácter interpretativo del lenguaje. Tanto el contenido de la interjección como de la onomatopeya vehiculan un contenido subjetivo. Tal como se aprecia en el ejemplo (8) “iba por el monte tipi-tapa, tipi-tapa” la onomatopeya, que sigue al concepto, resulta ser una iteración con claro valor icónico. Puede verse asimismo el “¡ay! ¡cómo voy a ir ahora!” de (6); y el “ala ala ¡no puede ser!” de (28).

Estas expresiones-interjecciones, comunes en el género como puede verse en el ejemplo (11) extraído del modelo propuesto por el adulto, indican una reacción del protagonista en determinadas situaciones. Además, aparecen asociadas con verbos de percepción y contenidos de pensamiento atribuidos al mismo. Ya con anterioridad, en (3) “y que quería ir por allá” expresa también un deseo atribuido al protagonista.

Respecto a los elementos léxicos, son frecuentes los añadidos de sustantivos con distintos valores, en algún caso permiten multiplicar los puntos de vista y el sentido, y en otros casos especificar mejor las acciones. Estas unidades léxicas, además de enunciar propiedades de los objetos, indican las reacciones del locutor frente a los objetos y las circunstancias. Así por ejemplo, los personajes ayudantes del rey del castillo, mencionados como criados en el modelo adulto, apenas aparecen a los 5 años, o lo hacen con una denominación genérica “el hombre del castillo”. A los 8 años surgen gran variedad de términos: soldado, jefe del castillo, criado, esclavo, cuidadores, hombres, un hombre del castillo, caballero...

Merece un comentario específico la presencia novedosa en las versiones de los 8 años de enunciados en función de sentencia, resumen de experiencia, principio de acción como en el ejemplo (18), donde además de la alusión a la holgazanería, introduce un comentario de carácter social, con la expresión “*lana in ber du*” [tiene que trabajar]” el niño está haciendo una representación de lo que es un vago en su mundo conocido.

- (18)... *hemen alferrai ez tieu ematen / bakarrikan lana in ber / du... /...* [...aquí a los vagos no les damos / **sólo tiene que trabajar...**] (Lide, 8 años)
- (19) ... *ta diru billa noa/ ta / e/ e lana ez daukanarentzat e/ lana jarriko diot ta/* [y voy a buscar dinero / y / e / **al que no tiene trabajo / voy a ponerle trabajo...**] (Imanol, 8 años)

Se puede decir que es la diferencia más clara, juntamente con los enunciados de discurso referido. Son enunciados que permiten introducir distintos planos de enunciación creando distintos puntos de vista, con ocultamiento del enunciador. Sirven para introducir una instancia representada por una opinión o doxa. Dejan ver que su discurso se alimenta también de otras voces y puntos de vista. Tiene una finalidad argumentativa y persuasiva y están asociados con valores dialógicos y polifónicos. En suma, gestiona relaciones intersubjetivas. La comparación con los ejemplos correspondientes a los 5 años en donde apenas se añade nada a la mención sucesiva de las acciones, muestra bien esta diferencia en la gestión del discurso. Ver (20)/(21) y (22) / (23).

- (20) ...*ta gero erregiyak esan tzion eramateko oilotegira ta // azeriyai esan tzion... // ta gero e-esan tzuten zalditegira eramateko ta / ... / ta gero...* [... Y luego el rey dijo que le llevaran al gallinero y // le dijo al zorro... // y luego dijeron que le llevaran a las caballerizas / .... / y luego...] (Ander, 5 años)
- (21) ... *zaintzailleak etortzerakuan / esan tzuen / ala / ala / ezin liteke / eta erregearengana eraman tzuen /.../ hurrengo goizean /.../ Mattin Zaku horren lasai ikustean / esantzuen / ez ta posible! ...* [... cuando vinieron los vigilantes / dijo / **¡ala / ala / no puede ser!** / y le llevaron a donde el rey /.../ a la mañana siguiente ... al ver a Martin Zaku tan tranquilo / dijo / **¡no es posible!...**] (Ander, 8 años)
- (22) ... *ta gero esan tzun e / eramateko zeara / e / zaldietara // ta gero esan tzion / otsoa! otsoa! atea! / ta zaldiyak jan tzitun / ta gero esan tzun erregiak / e / sutan jartzeko ta /...* [Y luego dijo / que le llevaran / a la caballeriza // y luego le dijo / lobo! lobo! Sal! / y comió los caballos / y luego dijo el rey / e / que le pusieran en el fuego...] (Danel, 5 años)
- (23) ... *jun tzien esklabuak eta esan tzuten / ze ari da hemen lasai lasai Mattin Zaku?...* [...fueron los esclavos y dijeron / **¿qué hace aquí Mattin Zaku tan tranquilo?...**] (Danel, 8 años)

### 2.3. Información sociodiscursiva

Se observa un aumento cualitativo o volumen de producción. Bien puede deberse al sólo hecho de la repetición: parece normal que una repetición conlleve una formulación cuantitativamente más amplia. La repetición puede estar asimismo en el origen de un “enriquecimiento”. En cualquier

caso conviene señalar cuáles son los referentes o contenidos de las diferencias observadas y puestas de relieve. Así, cabe destacar:

- La corroboración y afianzamiento –y también utilización– de la estructura quínta del género del cuento.
- El mayor uso de distintas modalidades de enunciación: la expresiva de la onomatopeya y la de actitud (ante un determinado estado de cosas), de la interjección: “¡ay, y ahora cómo voy a ir!”, “¡ala, ala no puede ser!...¡no es posible!” (ejemplos (6), (21) y (23)).
- La expresión de puntos de vista del enunciador: añadidos que remiten al anclaje enunciativo, o al comentario, variaciones del referente, modos de designación, a través de un mismo referente que multiplica los puntos de vista. Compárense los ejemplos (16) y (17) producidos por el mismo sujeto con tres años de diferencia.
- Las nuevas denominaciones, los añadidos, permiten variar el punto de localización del objeto: el “río” es enunciado, no como tal, sino desde “la dificultad”, los moradores del castillo en cuanto “siervos” del señor, etc. Los ejemplos (9)/(10) y (5)/(6), muestran bien los avances que se manifiestan en este sentido a los 8 años con respecto a los 5.
- Un contenido importante lo constituyen la creación de voces, distintos puntos de vista y la gestión de la palabra de otro; enunciados cuya enunciación se encuentra en la “doxa”, en el tópico y en el saber socio-cultural: “he podido oír por ahí” (4), “aquí no se da dinero a los vagos” (18), etc. Este contenido apenas aparece en las versiones de 5 años.

Entendemos que estas diferencias no son meras casualidades; tampoco puede pensarse que responden a razones estilísticas o retóricas. A nuestro entender aparecen como regularidades que proporcionan una estabilización de la práctica narrativa de los cuentos. El discurso narrativo articula/reclama una cierta heterogeneidad enunciativa: diálogos, fragmentos argumentativos, descripciones de personajes, y espacio-temporales. Las diferencias observadas y puestas de manifiesto responden bien a estas características del género.

Estos referentes o contenidos introducen en la narración una clara dimensión socio-discursiva.

### 3. Comentarios

Hay que subrayar que aunque los hemos tratado separadamente, los fenómenos que se observan en los tres niveles que acabamos de comentar en el punto anterior son concurrentes, es decir, no se dan de forma aislada, en un enunciado, sino que en el mismo confluyen varios fenómenos simultáneamente.

Por otro lado las diferencias que se manifiestan a los 8 años con respecto a los cuentos contados a los 5 años demandan una interpretación interactiva. Como hemos visto, a los 8 años los enunciados de los niños se nutren de

numerosas aportaciones léxicas que no existían a los 5 años. Si partimos de que el signo lingüístico es el resultado de una triple conceptualización, referencial, estructural y situacional (Charaudeau, 1992), los nuevos sustantivos, adjetivos, etc, utilizados son el resultado, sobre todo, de una conceptualización estructural ligada al contexto lingüístico y de una conceptualización situacional, porque muestran la posición del niño (locutor) en el acto de comunicación, y las relaciones que ese locutor, el niño que está contando el cuento, tiene con su interlocutor. La utilización de ese nuevo léxico muestra además el valor social que le otorga quien lo emplea; nos muestra, además, cómo ha interiorizado el niño las prácticas sociales de su comunidad, y cómo emplea ese aprendizaje para crear efectos de sentido y de discurso particulares. Así lo muestra, por ejemplo, el hecho de que en algunos enunciados aparezca la palabra *criado*, mientras que en otros aparece, *esclavo*, *jefe del castillo* o *soldado*; o la interpretación que se hace del concepto de *vago* en los ejemplos (11), (12)/(13), (18) y (19).

Por otro lado, la situación de comunicación exige al niño asumir la identidad de narrador y adoptar el modo de organización del discurso correspondiente al acto de comunicación de narrar. Desde este punto de vista los cuentos contados por los niños a los 8 años muestran una intencionalidad narrativa que no está presente a los 5 años, cuando, a pesar de que aparece una estructura quiniaria del cuento, básicamente se describe una serie de acontecimientos con un esfuerzo de memorizar los diferentes episodios del cuento. Esa nueva orientación y ese valor narrativo que se pretende dar al cuento se manifiesta, por ejemplo, en enunciados con valor de aforismo o sentencia ("*handikan*", "*por ahí*"...) (4), con un ocultamiento del enunciador, como en estos ejemplos en los que el narrador está representando una voz distinta a la suya, la de un locutor indefinido.

Desde un punto de vista modal se caracteriza por la separación entre el que profiere la sentencia y el que garantiza su verdad. Son "menciones-eco" ("*he oído que por ahí*"...) (4) que abren una perspectiva polifónica y dialógica. La instancia que garantiza es anónima, o general, y coincide con el conjunto de locutores de una comunidad. El locutor se presenta como el depositario de una experiencia que se permite aplicar a las situaciones inéditas convenientemente categorizadas. En definitiva, se trata de hacer uso de voces y puntos de vista anónimos pertenecientes a una comunidad cultural.

De esa forma, las mejoras que se producen van en el sentido de la experiencia social, y todos los cambios que se producen son fruto de una interacción y de un mejor control del sujeto narrador. Asimismo, la complejidad sintáctica se va resolviendo por las necesidades que impone el propio discurso o género textual.

#### 4. Conclusiones

La metodología utilizada en este trabajo para abordar el análisis de las diferencias existentes entre los cuentos contados a dos edades diferentes nos

permite plantear la interacción de tres planos: el de los mecanismos lingüísticos; el de los procedimientos interaccionales; y el sociodiscursivo (géneros textuales, tipos de discurso...).

El análisis de las diferencias en términos enunciativos –análisis enunciativo de las marcas lingüísticas– puede conducirnos a descripciones y explicaciones a las que no podríamos acceder por otras vías.

En cualquier caso, no hemos analizado en detalle todas las marcas enunciativas ni hemos propuesto una modelización de los fenómenos observados. Nos parece prematuro. Sólo se trata de un primer balizamiento; nuestra intención es proponer una forma de profundizar en la interpretación y explicación de las diferencias existentes en las versiones recogidas en el corpus.

Las distintas diferencias ponen de manifiesto una relación con el lenguaje (y, por ello, un aprendizaje) donde se asocian las formas lingüísticas y los procedimientos (estrategias y mecanismos) de ajustamiento práctico a la situación de interacción, y de adecuación al género textual.

Las diferencias –aparentemente de poca entidad– ponen de manifiesto, a través de una lectura en términos enunciativos, una elaboración de los aspectos intersubjetivos y sociodiscursivos. En efecto, hemos podido constatar que:

- Las diferencias responden a valores intersubjetivos; consideramos que no se deben a la mera casualidad –estilística, por ejemplo– sino que son intencionales y obedecen a una necesidad de orden discursivo.
- La selección que de las estrategias y mecanismos lingüísticos hacen los sujetos surge de la relación de la tarea narrativa con factores interaccionales y sociodiscursivos, que pueden traducirse en la elaboración de las relaciones entre locutor e interlocutor
- Las diferencias responden a parámetros de índole discursivo relacionados con las exigencias –necesidades– propias del género narrativo

Tales diferencias ponen de manifiesto un trabajo interaccional y un ajustamiento al género, y es justamente en esta dimensión donde adquieren una mayor significación los datos que hemos recogido en la descripción lingüística. La diferencia no consiste tanto en una mayor complejidad sintáctica, ni incluso en el número de los mismos datos cuantitativos que manifiestan una selección interactiva, sino en la orientación y los valores pretendidos.

## Referencias

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris: Nathan.
- Almgren, Margareta, Beloki, Leire, Idiazabal Itziar & Manterola, Ibon (2008) “Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling.” In Peter Siemund & Noemi Kintana (eds.) *Language Contact and Contact Languages*. Hamburg Studies on Multilingualism. Amsterdam: John Benjamins, 239-260.

- Álvarez, Esther (2005). Aprender a narrar: formas temporales y sus funciones en un niño de siete a nueve años de edad. In *Barcelona Language and Literature Studies*, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 1-15.
- Bamberg, Michael G. (1987). *The Acquisition of Narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Beloki, Leire; Idiazabal, Itziar & Manterola, Ibon (2005). Bost urteko haur elebidunen euskerazko ipuin-kontakteten zenbait ezaugarri in *Bat* 56, 79-94.
- Berman, Ruth & Slobin, Dan I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bronckart, Jean-Paul (1996). *Activité langagière, textes et discours*, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul (2005). Les différentes facettes de l'interactionisme socio—discursif. *Caleidoscópico*, Vol. 3, n.3, 149-159.
- Charaudeau, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- De Weck, Genevieve (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Manterola, Ibon (2005). Acquisition et apprentissage du langage en situation scolaire: L'étude de la construction de l'intrigue dans les contes oraux restitués par des élèves bilingues Basque-castillan de 5 ans. Trabajo para la obtención del DEA, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. (No publicado).
- Martinot, Claire (2000). Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, n° 140, 92-123.
- Matos Guimarães, Ana María (2003). Le développement du récit autonome et le texte scolaire. Colloque International «Le Langage Oral de l'Enfant Scolarisé: Acquisition, Enseignement et Remédiation». Grenoble, 2003.
- Quasthoff, Uta M. (1997). An Interactive Approach to Narrative Development. In *Narrative Development: Six Approaches*. M. Bamberg (ed). 51-83. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Rosat, M.-C. (1998). Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 29, 1998, 29-47.
- Roulet, Eddy; Filliettaz, Laurent & Grobet, Anne (2001) *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern: Peter Lang.
- Serra, Miquel; Serrat, Elisabet; Solé, Rosa; Bel Aurora. & Aparici, Marina (2000). *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Schneuwly, Bernard (1988). *La construction du langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Shiro, Martha (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.