



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN LENGUA
CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

**DESCRIPCIÓN LONGITUDINAL DE LA INFORMACIÓN FLEXIVA VERBAL,
POLARIDAD Y MODALIDAD EN LAS PRODUCCIONES NARRATIVAS DE NIÑOS EN
1°, 2° Y 4° BÁSICO**

Tesis FONDECYT/Iniciación 2016 N° 11160657

Estudiantes: Adriana Caro, Ximena Gallardo, Matías Vidal

Profesora Guía: Claudia Ivonne Araya Castillo

Tesis para optar al título de Profesor/a de Lengua Castellana y Comunicación

Tesis para optar al grado de Licenciado/a en Educación

Santiago, Junio de 2019

INDICE

I. Resumen	3
II. Introducción	4
III. Antecedentes	5
IV. Problematización	13
V. Marco Teórico	17
a. Desarrollo Cognitivo	17
b. Desarrollo Típico del Lenguaje	18
b.1 Adquisición del lenguaje y el inicio léxico	18
b.2 Complejidad Sintáctica	20
c. Producción narrativa oral en niños	21
d. Gramática Sistémica Funcional	23
d.1 Léxico gramatical	23
d.2 Gramática Sistémico Funcional	24
d.3 Metafunciones	26
i. Interpersonal	28
ii. Funciones del habla	29
iii. Elementos constituyentes del finito	30
iii.1 Operadores verbales finitos	30
iii.1.a Tiempo	30
iii.1.b Modo	33
iii.2 Variaciones en el signo morfológico del verbo: rasgos flexionales de persona y número	34
iii. Sistema de modalidad y sistema polaridad	35
iii.1 Polaridad	35
iii.2 Modalidad	36
iii.2.1 Sistema semántico de la modalización	37
iii.2.2 Sistema semántico de la modulación	37
VI. Marco Metodológico	39
a. Objetivo General	39
b. Objetivo Especifico	39
c. Perspectiva de la investigación	40
d. Corpus /Muestra	40
e. Obtención del Corpus	41

f.	Elaboración de análisis.....	42
VII.	Resultados	43
VIII.	Discusión.....	53
IX.	Implicancias pedagógicas.....	64
X.	Conclusiones y proyecciones.....	66
XI.	Bibliografía.....	69
XII.	Anexo.....	72

I. Resumen

Esta investigación pretende describir el desarrollo de las habilidades léxico-gramaticales en niños con Desarrollo Típico del Lenguaje a partir de la información que aportan, por una parte, el verbo y sus inflexiones y, por otra, las marcas de polaridad y modalidad que también determinan el significado de la cláusula. Particularmente, se busca indagar en el uso de las formas verbales y sus elementos modalizadores en un corpus constituido por narraciones orales, tomadas en tres momentos del desarrollo lingüístico del mismo grupo de escolares en 1°, 2° y 4° básico. De esta forma, esta investigación tiene un carácter longitudinal y descriptivo, y busca caracterizar el corpus en base a las marcas finitas que muestra el verbo, a saber, persona, número, tiempo, y modo, además de las distintas marcas de polaridad y modalidad que lo determinan.

El sustento teórico desde el cual se aborda esta tesis se basa en referentes del desarrollo y la adquisición lingüística de los niños, características de las producciones narrativas orales en escolares y antecedentes referidos a la descripción de la Gramática Sistémico-Funcional. Esta última es la teoría sobre el lenguaje que constituye la base conceptual en la que se enmarcarán los análisis que se realizarán en la tesis. Dentro de esta teoría, se estudiará el estrato léxico-gramatical, puntualmente los aspectos relacionados con la metafunción interpersonal, mediante la cual se evidencia la negociación de significados entre los hablantes de una lengua.

II. Introducción

El siguiente proyecto está situado en la disciplina de la lingüística, a partir del subsistema léxico-gramatical. Desde este sitio, surge la inquietud de comprender y caracterizar las descripciones léxico-gramaticales de tres momentos en niños de 1°, 2° y 4° básico que provienen de variados colegios de la región metropolitana, a los cuales se les realizó un ejercicio de repetición oral de tres narraciones distintas: *La ardillita glotona*, *El sapito saltarín* y *El lobo friolento*¹.

Cabe destacar que esta investigación está bajo el proyecto FONDECYT/Iniciación N°11160657, dirigido por la Profesora Claudia Araya, que observa la narrativa oral de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL). Para esta investigación se analizará desde una perspectiva metodológica mixta la teoría de la Gramática Sistémica-Funcional respecto al desarrollo de la sintaxis compleja a niños con DTL del ciclo escolar previamente señalado.

Se llevará a cabo enfocándose en la metafunción interpersonal mediante el sistema modal, donde el significado está en acción, evidenciado en la cláusula específicamente en el verbo; por las marcas finitas que permiten delimitar grupos sociales en una interacción comunicativa. Este estudio pretende describir las características léxico-gramáticas presentes en las producciones narrativas orales de los sujetos antes mencionados.

Finalmente, se hace necesario reflexionar en torno a las implicancias pedagógicas que proporcione un análisis comparativo-crítico con los Planes y Programas de estudio que contraste con lo que se espera de los niños en las etapas propuestas con respecto a sus producciones reales.

¹ Anexo

III. Antecedentes

En el contexto general de la educación básica, la enseñanza de la lengua viene de la mano con la lectoescritura, de esta forma los niños a medida que su panorama lingüístico se amplía sus habilidades comunicativas van en un desarrollo ascendente que lo posibilita a través del medio y su entorno a transmitir modelos de vida (Gil, 2001, p.154). Por lo tanto, en el uso de la lengua el niño adquiere valores culturales y de esta forma la escuela juega un papel fundamental en la estimulación y eficacia con respecto a la enseñanza de esta.

En relación a lo anterior, se puede colaborar con el proceso de enseñanza, tomando en cuenta el desarrollo de la lengua como primera medida de inserción social, el lenguaje como medio para el aprendizaje y además que la presencia de las habilidades lingüísticas en la primera etapa escolar pueden detectar posibles problemas en el desarrollo de la lengua y así de esta manera intervenir en mejores posibilidades en su proceso (Altarex, Nieva, López, 2010, p.51).

La adquisición del conocimiento gramatical manifiesta una gran importancia, pues se evidencia como un proceso donde la transición de este comienza con una primera etapa de vocabulario inicial (Altarex, et al, 2010), es decir, los hablantes se apropian de una sola palabra y posteriormente descubren reglas de combinación activando el desarrollo cognitivo en contextos cotidianos y utilizando el lenguaje como herramienta para la comunicación.

Dado lo anterior, se pretende indagar en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2012) en el ámbito de la escritura y comunicación oral de 1°, 2° y 4° básico, centrándose en los elementos gramaticales que se encuentran presentes en sus Objetivos de Aprendizajes. Y de esta forma, identificar los propósitos que disponen para el proceso de aprendizaje de las estructuras gramaticales.

A modo general, es necesario mencionar que las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, para la enseñanza básica chilena, se comienzan a impartir en el año 2012 y disponen de cuatro ejes de estudio: Lectura, Escritura, Oralidad e Investigación.

Para efectos de esta investigación, se considerarán los propósitos de la unidad, junto a una selección de Objetivos de Aprendizajes que servirán de referencia para identificar los tipos de palabras que producen los estudiantes específicamente en 1°, 2° y 4° básico. Además, de visualizar la progresión que van adquiriendo en la medida en que los niños y niñas avanzan en los niveles de escolaridad, para luego, comprenderlo desde la información que arrojará el análisis de los corpus de este estudio (narraciones orales de niños de cinco a diez años de edad aproximadamente. Y en consecuencia, definir las

estructuras que se encuentren presentes en las producciones narrativas del grupo estudiado.

En primer lugar, es necesario comprender lo dispuesto por el Ministerio de Educación chileno en los propósitos de Unidad, para observar el tratamiento del desarrollo gramatical en mención al énfasis que ha dispuesto este organismo en el proceso de escritura y comunicación oral, señalando textual que: “La asignatura de Lenguaje y Comunicación busca que los estudiantes dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender” (Ministerio de Educación, 2012, p.39).

A modo de complemento de lo antes citado, en los siguientes cuadros se aprecian los propósitos por unidad en el Eje Escritura y Oralidad para primero básico, segundo básico y cuarto básico:

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Escritura			
Paralelamente al proceso de enseñanza de la lectura, se inicia la escritura, ya que los estudiantes aprenden a escribir las letras y hacen sus primeros intentos por comunicar diversos mensajes mediante de la escritura de símbolos, dibujos, garabatos, palabras, rótulos y frases cortas.	Se espera que, durante esta unidad, los estudiantes se familiaricen con la escritura convencional de manera que sean capaces de comunicar mensajes comprensibles por medio de la escritura. El desarrollo de la escritura se debe realizar en conjunto con el aprendizaje de las letras para la lectura.	Los estudiantes continúan el desarrollo de las habilidades de escritura, por lo que es necesario exponerlos diariamente a esta tarea en contextos significativos. Se espera que el estudiante sea capaz de escribir oraciones completas con todas las letras del abecedario.	Durante esta unidad se espera que los estudiantes escriban diariamente con distintos propósitos y dentro de contextos significativos. Se espera que el estudiante sea capaz de escribir oraciones completas para expresar sus ideas o compartir información.

Oralidad				
Durante esta unidad, se busca promover la comprensión oral a través del trabajo con las estrategias de comprensión y la exposición a textos orales variados. También se espera que los alumnos desarrollen su expresión oral a través de la declamación de poemas.	En esta unidad los alumnos continúan recitando poemas para desarrollar su capacidad expresiva. Además, se espera que expongan sobre temas variados para que amplíen sus habilidades comunicativas. También se busca que fortalezcan su comprensión oral mediante el trabajo con textos orales que amplíen su vocabulario y su conocimiento del mundo, y que les sirvan de modelo al momento de preparar sus exposiciones.	Durante esta unidad se espera que los estudiantes continúen desarrollando las habilidades necesarias para presentar ideas en forma organizada y clara con el fin de comunicar a otros sus opiniones, experiencias u otra información que desean compartir.	Durante esta unidad se espera que los alumnos vean una obra de teatro y que hagan representaciones de diversa índole, para familiarizarse con el género, aprender a trabajar en equipo y desarrollar su capacidad expresiva, especialmente el lenguaje paraverbal y el no verbal. Se espera que continúen participando en conversaciones en torno a los textos leídos y escuchados en clases, al igual que en las unidades anteriores.	

Cuadro N° 1 Propósitos por unidad eje Escritura y Oralidad 1° Básico

Como se muestra en el cuadro N° 1, para el primer año de educación básica, se desarrollan actividades relacionadas con la caligrafía, es decir, su foco de atención es el esbozo de esta como signo. Además, se orienta a desarrollar conciencia en los estudiantes

como potenciales lectores, cuyo vínculo se establece junto al proceso de Escritura. La producción de oraciones en los estudiantes de 1° básico se enfoca en el conocimiento de las letras, en el manejo de palabras como unidades independientes de trabajo para, finalmente, alcanzar en la cuarta unidad la elaboración de oraciones completas que les permita expresar ideas o compartir información.

Por otra parte, en el eje de oralidad existe un evidente fomento por generar instancias, donde los estudiantes desarrollen sus habilidades de expresión a través de estrategias de comprensión y exposición de textos orales, los que le permiten ampliar sus competencias comunicativas, el vocabulario y conocimiento de mundo, con la finalidad último de compartir sus opiniones y experiencias de manera clara y organizada.

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Escritura			
Los estudiantes aprenden a escribir artículos informativos para compartir sus aprendizajes y conocimientos adquiridos a través de la lectura. En este sentido, se espera que los estudiantes se enfoquen principalmente en las ideas que quieren comunicar y, una vez que han	Los estudiantes continúan ejercitando la elaboración de artículos informativos, para lo cual deben integrar el proceso de escritura. Además, se busca que mejoren su ortografía, poniendo especial atención en algunas combinaciones de letras que presentan mayor dificultad en esta etapa.	Los estudiantes aprenden a escribir narraciones de todo tipo y conocen su estructura. A pesar de que ya habían escrito narraciones en escritura libre durante las dos unidades anteriores, en esta unidad se busca que los estudiantes las planifiquen de forma más estructurada y que centren el trabajo en el desarrollo de una historia	Se busca que creen textos narrativos para que ejerciten sus habilidades de ordenar los acontecimientos y escribir de manera coherente. Además, con ello se busca fortalecer su creatividad y capacidad expresiva. A estos últimos propósitos también contribuye el trabajo en torno al teatro, que en esta unidad se orienta desde la apreciación

logrado transmitir ideas con efectividad, se centren en aspectos ortográficos como mayúsculas, punto seguido y signos de exclamación y de interrogación.		coherente, creativa e interesante. En convenciones del lenguaje, deben aprender a revisar la concordancia entre sustantivos, adjetivos y artículos, para mejorar la coherencia y la claridad de los textos.	de representaciones y la dramatización por parte de los alumnos.
--	--	---	--

Oralidad

Los estudiantes perfeccionen su capacidad de comunicarse con otros en conversaciones guiadas por el docente o realizadas en grupos pequeños. Se espera que discutan sobre temas que les llaman la atención y sobre	Se espera que los estudiantes escuchen una variedad de textos en diversos formatos y, a partir de ellos, se informen, se entretengan, aprendan a realizar procedimientos y seguir instrucciones, amplíen su vocabulario y sus conocimientos del mundo, etc.	Los alumnos expondrán sobre diversos temas, algunos relacionados con sus lecturas literarias, otros con los textos no literarios que leen y también con temas de su interés.	Se espera que los estudiantes sigan trabajando su capacidad de diálogo a través de discusiones grupales y que ejerciten la comprensión oral de diversos textos.
--	---	--	---

los textos leídos y que incorporen el vocabulario presente en ellos.			
--	--	--	--

Cuadro N°2 Propósitos por unidad eje Escritura y Oralidad 2° Básico

Como se observa en el cuadro N°2, para el 2° año de educación básica se muestra un incremento de las actividades en el Eje de Escritura. En la primera unidad, los estudiantes deben ser capaces de producir textos informativos, haciendo evidente el propósito que se menciona en la introducción de las Bases Curriculares, señalando la importancia de la escritura como medio de comunicación. Sin embargo, tanto para el caso de los Propósitos por unidades, como en el caso de los Objetivos de Aprendizaje, no se especifican los patrones que debiesen contener las construcciones de las oraciones que formarán los textos informativos de los estudiantes.

Luego de ello, se observa el propósito de la unidad número tres, que establece la incorporación de elementos gramaticales: sustantivos, adjetivos y artículos. En este apartado se propone que los estudiantes sean capaces de reconocer estos tipos de palabras, lo que implica un uso en función de un orden estructural. En síntesis, los estudiantes deben reconocer las funciones que desempeñan dichos elementos en las estructuras gramaticales, de esta manera, comenzar a utilizarlos en sus producciones narrativas.

En relación al eje de oralidad, nuevamente se observa un incremento y refuerzo de vocabulario. Paralelo a esto, se mantiene la lógica inductiva de ejercitación de las habilidades comunicativas mediante el desarrollo de conversaciones guiadas y discusiones, que permiten expresar temas de interés, lo que generaría un aumento en su capacidad de dialogo en interacciones colectivas.

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Escritura			
Se espera que los estudiantes pongan en práctica el proceso de escritura con énfasis en la revisión y que continúen aprendiendo las reglas de ortografía para escribir textos adecuados según las convenciones de la lengua.	Se busca que los estudiantes ejerciten la escritura de una variedad de textos con diversos propósitos comunicativos, aplicando los procesos de escritura, con énfasis en la planificación y la revisión.	Se espera que apliquen el proceso de escritura para redactar artículos en los que comuniquen algún tema de interés aprendido durante la unidad.	También se busca que amplíen su capacidad expresiva a través de la escritura de narraciones, en las que deben aplicar los conocimientos de gramática aprendidos en años anteriores y durante el presente año.
Oralidad			
El propósito de esta unidad es que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas a partir de la lectura, comprensión y producción oral y	Continúan desarrollando su expresión oral a través de la declamación de poemas y de presentaciones formales sobre temas relacionados con lo visto en clases.	Se espera que desarrollen sus habilidades de comunicación oral por medio de exposiciones formales en las que den a conocer sus investigaciones.	Se busca que amplíen su capacidad expresiva a través de la discusión de los textos analizados en clases, la representación de textos y la escritura de narraciones, en las que deben

<p>escrita de textos narrativos y no literarios que respondan inquietudes humanas (mitos, leyendas, documentales, películas y artículos informativos). Además se busca desarrollar su capacidad de diálogo a través de discusiones sobre los textos leídos en clases</p>			<p>aplicar los conocimientos de gramática aprendidos en años anteriores y durante el presente año.</p>
--	--	--	--

Cuadro N°3 4° Básico Propósitos por unidad eje Escritura y Oralidad

Como se muestra en el cuadro N°3, en 4° básico el énfasis continúa siendo la escritura con propósitos comunicativos. Se le otorga importancia a la planificación, las reglas de ortografía y los fines comunicativos de sus escritos y exposiciones, fomentando los conocimientos gramaticales.

En primer lugar, se observa que el Eje de Escritura considera el aprendizaje de estructuras textuales, conceptos básicos de gramática y reglas de ortografía, además de los procesos de planificación, revisión y edición de sus propios textos. En segundo lugar, el eje de oralidad genera instancias para trabajar la adecuación de textos orales, en presentaciones y exposiciones formales, como se menciona en la unidad 2 y 3, atendiendo a las convenciones sociales. Los propósitos por unidad, en este nivel nuevamente evidencian un fomento a la capacidad de diálogo y discusión.

En definitiva, según lo revisado en las Bases Curriculares, los estudiantes deben ser capaces de elaborar estructuras gramaticales con, a lo menos, cuatros elementos básicos: artículos, pronombres, sustantivos, verbos y adjetivos, al mismo tiempo reconocer la función que cumplen cada uno de ellos en sus producciones narrativas.

Por otra parte, la importancia del aprendizaje de las estructuras textuales va en relación a la capacidad que deben presentar los estudiantes para revisar sus escritos y poder adecuarlos a sus propósitos comunicativos. Entonces, se declara por parte del Ministerio de Educación que “la gramática y la ortografía permiten una mejor comunicación, por lo tanto, debe pedirse a los alumnos revisar sus escritos antes de presentarlos” (Bases Curriculares, 2012).

De lo anterior, se hace evidente la importancia que le otorga este organismo al proceso de Escritura y Oralidad, como un medio de comunicación eficaz, en su intención de transmitir y expresar ideas claras que se fundamentan en la teoría de escribir y expresarse con la noción de un destinatario y un propósito. Este principio se encuentra presente durante los niveles escolares que corresponden a las presunciones de esta investigación, años que han sido revisados con la finalidad de analizar los elementos gramaticales de las producciones narrativas orales.

IV. Problematicación

El problema que se pretende abordar en este trabajo consiste en cómo el tratamiento del estímulo lingüístico se subordina a funciones pragmáticas y semánticas relegando a un segundo plano el estrato gramatical que, para nuestra investigación, resulta un sistema del lenguaje que está estrechamente relacionado con las necesidades personales y sociales que tiene que satisfacer en sus formas particulares (Halliday, 1985, en Gil, 2001), lo que nos da cuenta de una descontextualización en el proceso de enseñanza aprendizaje en el sistema escolar chileno. Lo anterior, parte de la revisión de las Bases Curriculares, los Programas de Estudio, y la progresión de los Ejes Escritura y Comunicación Oral en 1°, 2° y 4° básico.

Primeramente, se observa que la importancia del lenguaje está centrada en el vínculo de las interacciones tanto personales como sociales. Por lo anterior, resulta necesario que en esta etapa escolar se desarrollen habilidades sociolingüísticas para que los estudiantes construyan y colaboren posicionándose en diversos contextos y situaciones comunicativas. Tal como es señalado por los Programas de estudios: “El desarrollo del lenguaje es uno de

los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que es la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros” (Programa de estudios, 2012, 1ºbásico, p. 30). Por otra parte, las Bases Curriculares abordan el aprendizaje de la escritura y la comunicación oral como “Las dos dimensiones en que se manifiesta el lenguaje verbal, lo oral y lo escrito, [y que] constituyen elementos determinantes del desarrollo cognitivo y son herramientas de aprendizaje para los alumnos en todas las asignaturas” (Programa de estudio, 2012, 2º básico).

En segundo lugar, se observa que en el enfoque de la asignatura, los Objetivos de Aprendizaje mantienen una constante comunicativa que apunta al desarrollo de estas competencias involucrando conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, que intentan hacerse cargo de la adquisición de la lengua puesta en interacción, permitiendo a esta abordar el proceso de crecimiento del hablante.

“En otras palabras, los alumnos deben estar inmersos en un ambiente lingüísticamente estimulante. El enfoque didáctico que deriva de esta visión concibe la interacción oral, la lectura y la escritura como situaciones comunicativas en que el conocimiento de la lengua y la corrección idiomática se ponen al servicio de la comunicación.” (Programas de estudio, Lenguaje y comunicación 2012, p.31)

En tercer lugar, los Objetivos de Aprendizaje buscan promover oportunidades y situaciones didácticas que permitan al estudiante tomar conciencia de sus expresiones, esto derivado de una progresión vinculada con el crecimiento personal y social, respectivo a la complejidad del desarrollo del lenguaje. “Desde esta perspectiva, el estudiante es un actor protagónico del proceso de aprendizaje que se involucra en actividades diversas en las que debe interactuar con sus pares para negociar significados, ensayar soluciones, autoevaluarse y aprender de sus errores” (Programas de estudio, Lenguaje y comunicación 2012, p.32). En esto, se observa que los objetivos relacionados con el aprendizaje de la gramática apuntan a adquirir conocimientos que le permitan al estudiante constituirse socialmente en las interacciones del lenguaje. Los objetivos de escritura y oralidad permiten a los estudiantes desarrollar las habilidades para la adquisición, desarrollo y complejidad de su vocabulario, lo que se puede evidenciar en los objetivos de aprendizaje sugeridos por el Mineduc para cada nivel estudiado.

En cuarto lugar, en las orientaciones didácticas elaboradas como sugerencia de actividades para el docente, se observa que promueven la experimentación, la curiosidad

y la exploración para que los estudiantes sean capaces elegir y utilizar el lenguaje de acuerdo a sus intenciones comunicativas (Programas de estudio, Lenguaje y comunicación, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, nos centraremos en aquellos aspectos lingüísticos que han sido considerados relevantes para nuestra investigación, y las implicancias pedagógicas en relación con la gramática, permitiendo establecer correferencias con lo dispuesto por los documentos ministeriales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en función de un Desarrollo Típico del Lenguaje, visibilizado por los corpus particulares a trabajar.

Es por esto que, el análisis descriptivo de esta investigación pretende dar cuenta de la importancia de describir y analizar los procesos propios de una producción narrativa oral, al mismo tiempo que se enmarca como insumo fundamental para el desarrollo del proyecto FONDECYT/Iniciación n° 11160657, pretendiendo, en definitiva, reflexionar desde los resultados obtenidos entre las caracterizaciones léxico-gramaticales de las producciones narrativas orales de niños en las etapas iniciales de su desarrollo gramatical y las implicancias pedagógicas tensionadas en esta problematización.

Según lo expuesto anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo van complejizando los niños las estructuras léxico - gramaticales de su discurso narrativo oral de 1°, 2° y 4° básico?

Al mismo tiempo y para complementar el estudio, se hacen presentes interrogantes que delimitan la investigación propuesta en esta tesis:

- ¿Cuál es el patrón de crecimiento que caracteriza el desarrollo de las flexiones verbales en las producciones narrativas orales de los niños desde 1°, 2° y 4° básico?
- ¿En qué medida muestra el desarrollo de las flexiones del verbo las habilidades interpersonales de negociación del significado en los relatos de los niños?
- ¿Qué características presenta el sistema de polaridad y de modalidad en el desarrollo de las habilidades narrativas de los niños desde 1°, 2° y 4° básico?

- ¿Qué implicancias pedagógicas merece la observación de los resultados de los niños con DTL de 1°, 2° y 4° básico?

V. Marco teórico

a. Desarrollo cognitivo

Para el conocimiento de las características gramaticales de las producciones narrativas orales de los niños y niñas con un Desarrollo Típico del Lenguaje (desde ahora, DTL), es necesario posibilitar patrones verificables en el desarrollo normal de su crecimiento lingüístico y psicológico; entendiendo el crecimiento psicológico como las etapas del desarrollo cognitivo. Considerando, el desarrollo del pensamiento como fundamental para la elaboración de las producciones narrativas.

Para el desarrollo cognitivo se entenderá, que la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarlas en el lenguaje, puesto que entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está en un principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensorio-motores encargados de organizar la experiencia de los sujetos (Piaget, 1966).

Es por esto, que el epistemólogo y psicólogo suizo Jean Piaget nos habla de las cuatro etapas del desarrollo cognitivo, caracterizadas para cada individuo a una determinada edad: sensorio motriz (cero a dos años), pre operacional (dos a siete años), operacional concreta (siete a doce años) y, finalmente, operaciones formales (doce años en adelante), de las cuales nos interesa como contextualización, las etapas pre operacional y etapa operacional concreta, que coinciden con el rango de edad que se establece para esta investigación.

La etapa pre operacional, que va desde los dos años a los siete años, se encuentra definida por la aparición del lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida, y se manifiesta con el pensamiento intuitivo, considerado como la interiorización de conocimientos, como una imagen mental o una experiencia mental, siendo el objetivo central hacer la inteligencia menos egocéntrica y más socializada (Arancibia, Herrera y Strasser, 2011, pág. 88). Estas representaciones aparecen aisladas unas de otras, no se encuentran articuladas entre sí. A modo de ejemplo, es en esta etapa cuando los niños y niñas tienden a escribir de manera incorrecta las letras y/o los números al observar a sus compañeros que se ubican en la posición contraria a ellos (Arancibia, Herrera y Strasser 2011).

Por otro lado, en la etapa operacional concreta, que comprende la edad de los siete a los doce años, el pensamiento se vuelve reversible ya que puede representarse en las transformaciones y no solamente los estados finales de las cosas. Sin embargo, las

operaciones que domina son concretas y no abstractas. Es en este periodo, donde los niños adquieren las habilidades de razonamiento (Arancibia, Herrera y Strasser, 2011, pág. 88).

En esta etapa, los sujetos, son capaces de poder identificar espacios y recordar determinadas pautas a seguir. En lo relacionado al lenguaje, este se hace más elocuente; siendo capaces de comunicar ideas cada vez más complejas.

En consideración, el psicólogo y teórico cognitivo estadounidense John Hurley Flavell (1979) nos plantea un modelo de meta cognición que comprende cuatro elementos: conocimiento meta cognitivo, experiencias meta cognitivas, metas o tareas, y estrategias. Este modelo meta cognitivo involucra los saberes y las creencias que las personas tienen sobre sus propias capacidades y sobre las distintas maneras que poseen de aprender y de comprender. Entonces, el conocimiento cognitivo supone conocer las estrategias más efectivas para alcanzar las metas propuestas.

Las experiencias meta cognitivas corresponden a las experiencias conscientes, cognitivas y afectivas, que acompañan cualquier desafío intelectual. Las metas y las estrategias, por su parte, corresponden a los objetivos que se propone el individuo frente a una determinada tarea cognitiva y a las herramientas que emplea para lograrlas.

En consecuencia, al clarificar los aspectos propios de la psicología mencionados anteriormente, se torna necesario esclarecer las principales características del DTL, involucrando y correferenciando la perspectiva *innatista* y la perspectiva funcional del lenguaje para abordar las condiciones necesarias del inicio del léxico, teorías constituyentes de la complejidad sintáctica.

b. Desarrollo Típico del Lenguaje

b.1. Adquisición del lenguaje y el inicio del léxico

Para los *innatistas* se concibe que el lenguaje es una facultad independiente, dejando de lado los factores sociales e intencionales de los otros factores mentales cognitivos (Chomsky en Serra et al, 2000). Esto implica que toda influencia externa al lenguaje social o cognitiva sea irrelevante o secundaria para la adquisición o funcionamiento de este (Serra, Serrat, Solé, Bel y Apariel, 2000). Por ende, a través de esta perspectiva suponemos lo *normal* como la capacidad de condicionantes que permitan el inicio del léxico:

1. “Conocimiento del mundo
2. El reconocimiento de patrones sonoros

3. Plantear, aceptar y verificar las relaciones entre referentes y patrones sonoros
4. Situar la palabra dentro del sistema léxico” (Serra et al, 2000)

Por el contrario, desde una perspectiva funcional, el lenguaje es concebido desde lo que *hace* el niño, es decir, conocer el proceso comunicativo que él se propone. Según Serra, Serrat, Solé, Bel y Apariel (2000) la adquisición del lenguaje se trata de la interacción de una persona altamente competente y otra que está en situación de aprendiz, es decir una actividad comunicativa compartida, esto con el objetivo de incentivar la interacción y promover el desarrollo cognitivo que se presenta como resultado de las habilidades y conocimientos culturales que están a disposición del niño.

Además, se percibe una organización del lenguaje que permite identificar la adquisición como un proceso “que relaciona intenciones y contenido a un medio físico, como es el sonido, para expresar significados inicialmente por gestos progresivamente lingüísticos que representen a los referentes lingüísticos” (Serra et al, 2000, p.30), es decir, el lenguaje se presenta como un sistema dinámico desde un medio convencional de intercambio que permite construir significados a través de referentes, a partir de interacciones de reciprocidad que cada niño aplica según las condiciones sociales, la intención, la actividad y el proceso comunicativo del cual se involucra.

Por consiguiente, el desarrollo del sistema léxico, se manifiesta a través de la funcionalidad del lenguaje y de esta manera los niños pronuncian sus primeras palabras en función de designar, expresar y ordenar (Le Normand, 2001), interactuando a través de la asociación de los elementos de una determinada situación comunicativa, es decir, el acceso a estas primeras palabras presupone en el niño el conocimiento de los objetos, acontecimientos y quienes lo rodean para seleccionar referentes y formas que signifiquen simbólicamente (Serra et al, 2000).

Para Le Normand (2001), la utilización y frecuencia de las palabras varía mucho según el niño, sin embargo la base léxica del lenguaje del hablante constituye a un sistema limitado pero abierto, que codifica los objetos familiares concretos, las principales personas de su entorno, así como los estados y cambios de estados de esos objetos y personas, las acciones que las personas efectúan sobre los objetos y los sentimientos inmediatos de esas personas.

En definitiva, las estrategias que los niños utilizan para aprender e incorporar palabras nuevas difieren desde el inicio del habla y a medida que van desarrollándose considerando su conocimiento sobre el lenguaje. Es por esto que el desarrollo del léxico implica todas las

habilidades: cognitivas, sociales y sensorio motriz, que comprometen su madurez temprana, pero le dan un soporte al componente léxico que va en aumento especialmente en ajustes conceptuales y gramaticales a partir de un factor etario (Serra et al, 2000).

b.2 Complejidad sintáctica

La gramática generativa es un mecanismo mental que permite crear, a partir de un léxico, un conjunto infinito de oraciones permisibles y también no permisibles. Las reglas se dividen en varios grupos y según varios criterios. La propuesta de Chomsky, se basa en la noción mental de competencia y busca modelos descriptivos de dicha competencia.

Hunt (1965) centrado en las concepciones de Chomsky, elabora esquemas de índices nominados como madurez sintáctica, pues se supone que a mayor complejidad mayor madurez en el desarrollo del lenguaje. El incremento de los mismos, según se comprobó en varias investigaciones, iba a la par con el aumento en la edad cronológica de los escolares, de ahí que se entendiese que eran índices fiables en aquel desarrollo.

Es necesario comprender el término de Complejidad Sintáctica como el número de palabras y los números de cláusulas subordinadas presentes en la composición de un texto escrito que la determinan; a mayor cantidad de estos elementos mayor nivel de maduración sintáctica (Véliz, 1988). Por lo tanto, Madurez Sintáctica se entenderá como la habilidad que posee un individuo para producir oraciones más o menos complejas en relación con su estructura sintáctica. Este fenómeno se involucra estrechamente en el aprendizaje lingüístico de los niños. Tal concepto corresponde a la capacidad de relacionar dos o más oraciones bajo parámetros de gramaticalidad y coherencia, lo que da cuenta de la habilidad del niño para ajustar el contenido y la forma a las necesidades comunicativas que surjan en su interacción con su interlocutor (Auza y Alarcón, 2011). En niños con DTL se ha observado que esta capacidad crece y se diversifica a mayor edad (Castilla y Eriks, 2011; Coloma, Peñaloza y Fernández, 2007). La escolaridad, a su vez, plantea nuevos desafíos comunicativos a los niños, lo que impacta en que desarrollen nuevas formas complejas, tales como subordinadas adjetivas con nexos propios de la escritura o la consolidación de subordinadas finales y concesivas, que requieren el dominio del subjuntivo (Serra et al., 2000).

Dar cuenta de la sintaxis compleja dentro del desarrollo infantil implica la determinación del conocimiento gramatical y de cómo el conocimiento se complejiza a lo largo del tiempo, es por esto que esta “habilidad crece para combinar oraciones mediante procesos de

transformación y puede atribuirse a que cada vez con mayor frecuencia se van incrustando o añadiendo estructuras clausulares (cláusulas adjetivas y adverbiales)” (Véliz, 1988, p.134).

Es por lo anterior que se asocia la madurez sintáctica con el desarrollo de las competencias lingüísticas, al mismo tiempo que se vincula con la etapa escolar en que las habilidades del niño son necesarias para el desempeño de la escritura, lectura y oralidad. De tal manera, durante la primera etapa escolar se evidencia la diversificación de sus producciones clausulares subordinadas y se desarrollan nuevos desafíos comunicativos a partir de dichas transformaciones en sus estructuras (Serra et al. 2000).

c. Producción narrativa oral en niños

La narración es una forma de comunicación natural que aparece a muy temprana edad en los seres humanos y constituye una actividad esencial para el logro de un adecuado desarrollo lingüístico, cognitivo, académico y social (Acosta, Moreno y Axpe, 2012; Auza y Hess, 2013).

Este tipo de discurso corresponde a la noción básica de “una unidad lingüística que se emite en una situación comunicativa particular, con una intención determinada y que expresa un mundo real o posible” (Pavez, Coloma y Maggiolo. 2008, p.1), es decir, la presencia de un hablante permitirá transmitir efectivamente su intención comunicativa a través de este discurso que pone en práctica las habilidades sociales que le permiten transmitir ideas hacia otro.

Desde otra perspectiva acerca del discurso narrativo, se trata de un modo de organizar desde un contexto de observación que involucra medir el desempeño lingüístico de los niños, excediendo el nivel de análisis estrictamente morfosintáctico y oracional.(Auza y Hess, 2013), y refiere como un proceso dinámico en el que influyen elementos propios de la narración como el emisor, destinatario, lugar; intenciones que facilitan las investigaciones lingüísticas y cognitivas como método natural del desarrollo del lenguaje. (Pavez et al 2008).

Bajo la perspectiva de la producción narrativa cabe destacar la estructura esencial de este tipo de relato como factor influyente en esta primera etapa escolar que organiza los estratos gramaticales principalmente del verbo y su articulación temporal de los acontecimientos. Con este presupuesto, la narración se articula a través de la representación de los tiempos pretéritos: perfecto simple e imperfecto.

“El pretérito perfecto simple (comió), centro de coordenadas en el pasado es el tiempo narrativo por excelencia [...] El pretérito imperfecto (comía) también se sitúa en el grado cero del pasado” (Valenzuela, 2016, p.31).

Dicho lo anterior, cuando se relata se narra en pasado en conformidad con los tiempos pretéritos, de esta manera se cuenta un suceso representado como algo que sucedió tiempo atrás, formando una cadena de acciones o eventos que “indican pasado y se suceden en el pasado [...] este es el modo de narrar. Se establece una sucesión que va hacia delante desde un pasado. Nunca narra hacia atrás.” (Valenzuela, 2016, p.19).

Finalmente, la articulación temporal del suceso se correlaciona con el estrato de lenguaje directo, desde el habla de los personajes y los diálogos, siendo “lo propio de la conversación viva en el contexto vivo” (Valenzuela, 2016, p. 51), es decir, que el diálogo significa que el tiempo real y el representado es el mismo o aparenta serlo. No obstante, el habla de los personajes no interrumpe la continuidad del tiempo si no que “el diálogo va entretejido con verbos de lengua núcleo” (Valenzuela, 2016, p. 51).

Por lo anterior, según Auza y Hess (2013), se considera que narrar una historia es una habilidad cognoscitiva compleja en la que están implicados el cooperar, informar, compartir información, tomar en cuenta la perspectiva del otro e involucrar en la interacción atender a un mismo foco de atención, por tanto, la narración es partícipe de intenciones comunicativas que avalan el relato con la idea de compartir acontecimientos.

El proceso cognitivo de los niños para narrar es la transformación de sucesos en rutinas, en los cuales se construye un guión que les permite comprender y organizar el mundo (Nelson, 1986). El discurso narrativo posee una estructura, y la adquisición de este esquema responde a factores lingüísticos y cognitivos (Auza y Hess, 2013). Los niños a una temprana edad generalmente formulan secuencias aisladas de personajes, episodios y acciones, y en función de sus procesos de desarrollo cronológico natural, consiguen integrar estructuras mayormente complejas semánticas y gramaticales (Alvarado y De la Vega, 2013).

La relevancia del discurso narrativo en la vida de los niños radica también en la evidencia de sus competencias lingüísticas, como se mencionó anteriormente. Es por esto que se denomina a su vez al discurso narrativo como el “conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a una sucesión de acontecimientos, relacionados temporal y causalmente, y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución” (Bassols y Torrent, 1997 en Pavez et al, 2008. p, 17).

Cabe destacar, que el discurso narrativo no es dialógico, aun así lo hace importante en la etapa escolar como mecanismo para organizar y emitir un relato con la intención de colaborar en enunciados complejos que manifiestan un desarrollo lingüístico para favorecer su propio lenguaje (Pavez et al, 2008).

Consecuentemente con lo anterior, el manejo de los discursos narrativos en los niños manifiesta una estrecha relación con su desempeño escolar, respectivamente en la lectoescritura generando interdependencias entre textos escritos, en comprensión lectora y en las narraciones orales como principal aprendizaje con respecto al lenguaje en la primera etapa escolar (Pavez et al,2008), es decir, que la presencia del desarrollo en sus habilidades para narrar proporciona a su vez madurez escolar y aprendizaje emergente del lenguaje. Por el contrario, también puede resultar beneficioso para detectar problemas en las habilidades narrativas a temprana edad ya que esta condición aparece disminuida, revelada en problemas de aprendizaje y comprensión lectora (Wright y Newhoff, 2001, en Pavez et al, 2008).

d. Gramática Sistémico-Funcional (GSF)

d.1. Léxico-gramatical

Desde la perspectiva tradicional de Saussure (1991), podemos decir que gramática es la lingüística estática, la descripción de un estado de la lengua que incorpora el estudio del léxico o vocabulario. Sin embargo, no solo describe sino, a su vez, depende del propósito o perspectiva del cual se limite, es decir:

[...] la gramática nos enseña a hablar; enseña a reflexionar sobre el hablar, y por tanto indirectamente puede ayudar a hablar mejor (es decir: pensar mejor y comunicarse mejor). La gramática examina los elementos que constituyen la lengua y la organización y funcionamiento de todos esos elementos. (Seco, 1999, p, 30).

Por otra parte, los significados que se construyen al usar una lengua tendrán relaciones lingüísticas o verbales y situaciones extralingüísticas en las que estas se producen, es decir: “el contexto activa los significados (la semántica) que se realizan en y por medio de la gramática (la léxico-gramática)” (Ghio y Fernández, 2008, p. 61).

En relación con lo anterior, la léxico-gramática permite al lenguaje un potencial creador, esto es, la capacidad de crear nuevos significados mediante la invención de nuevos signos “y que estas se incorporan a la léxico-gramática de la lengua mediante la reorganización de signos existentes o mediante la utilización atípica de estructuras existentes” (Eggins, 2002, p.194). Por lo tanto, la función de este nivel gramatical permite

expandir el lenguaje a niveles infinitos, de esta manera, “el lenguaje puede, con un número finito de unidades expresivas (sonidos), realizar (codificar) un número infinitos de contenidos (significados)” (Eggins, 2002, p.189).

Entonces, la ampliación del lenguaje según Eggins (2002) se observa bajo el supuesto creador que le otorga la léxico-gramática a través de una combinación de sonidos que forman palabras las cuales pueden luego ser organizadas en diversas estructuras gramaticales, que a su vez, forman significados diversos. No obstante, no solo permite construcción de significados nuevos sino también significar más de una cosa al mismo tiempo, manifestando así la entonación como parte de este proceso.

Para el enfoque **funcional** se parte del supuesto que el nivel léxico- gramatical se corresponde con el plano de la expresión concerniente a la sintaxis, la morfología y el vocabulario. Como se ha visto anteriormente, desde esta perspectiva, la importancia de este concepto radica en que el discurso está constituido por niveles integrados por la gramática y el léxico o vocabulario, conformando el texto como una unidad semántica que se realiza a través de ambos recursos lingüísticos (Gil,2001).

Para Halliday (1978) este sistema de estratos léxico- gramaticales configuran las estructuras de las funciones que se proyectan unas sobre otras, por lo tanto cada complejo define la unidad del nivel superior, así la oración es un complejo de cláusulas, una cláusula es un complejo de grupos, un grupo es un complejo de palabras, una palabra es un complejo de morfemas y un morfema es un complejo de fonemas, categorías que articulan las funciones del lenguaje.

d.2.Gramática Sistémico Funcional

Esta teoría se presenta desde la denominación de su principal autor Michael Halliday, y se presupone la Lingüística Sistémico Funcional “una concepción del lenguaje como un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales” (Ghio y Fernández, 2008, p.13). Cabe destacar, que esta perspectiva de análisis es condicionada bajo el sistema semiótico social, es decir, “[...]pensar más bien en sistemas de significado, sistemas que operan con ciertos productos formales a los que llamamos ‘signos’, entendidos no como conjuntos de cosas aisladas si no como ‘redes sociales’ [...]” (Halliday & Hasan, 1985, en Ghio y Fernández, 2008, p.13). Entonces, concebir el lenguaje como semiótica implica que su construcción está motivada por la implementación de significados en contacto social y cultural.

Halliday señala que “la lingüística sistémico-funcional postula que sólo a través del estudio del lenguaje en uso se logrará abarcar todas las utilidades (*funciones*) del lenguaje y los componentes del significado” (Halliday, 1985, en Gil, 2001, p.150). En esto, la Gramática Sistémico Funcional (GSF) se correlaciona con la Lingüística Sistémico Funcional al integrar la sintaxis en la semántica: “un lenguaje es interpretado como un sistema de significados acompañados de formas a través de las cuales esos significados se realizan” (Halliday, 1985, en Gil, 2001, p.150). Es decir, esta teoría concibe al lenguaje a partir de reglas relacionadas al uso.

En tanto, aquella perspectiva apunta al modo de describir una aproximación semántico-funcional al lenguaje verbal, que explora cómo los hablantes usan el lenguaje en los diferentes contextos, así como la manera que el lenguaje está estructurado para su uso a modo de sistema semiótico, de esta forma “se distingue su interés por desarrollar tanto una teoría del lenguaje en cuanto a proceso social, como por el desarrollo de una metodología analítica que permita la descripción detallada y sistémica de las estructuras lingüísticas” (Eggins, 2002, p. 69).

La GSF, explica características internas de la lengua manteniendo su condición funcional, al mismo tiempo, destaca el énfasis en las relaciones y/o roles sociales que se llevan a cabo por medio de la comunicación, desarrollando y caracterizándose:

“[...] por el supuesto de que la estructura fonológica, gramatical y semántica de la lengua queda determinada por las funciones que esta realiza en la sociedad. Especial importancia tiene la función social de la lengua para esta teoría lingüística, por lo que su análisis del texto siempre es contextual debido a que hay una relación entre el texto y el contexto social” (Martínez, 2007, p.6).

Esta teoría, presenta una gramática de *opciones* (Halliday, 1985), esto implica que su organización conceptual es paradigmática no sintagmática, es decir, no pretende mostrar un sistema denso en su estructura, si no, más bien un modelo flexible. Por lo tanto, el énfasis puesto en esta gramática funcionalista está condicionado por el sistema de comunicación humana y permite a los hablantes construir e intercambiar significados (Ghio y Fernández, 2002).

De lo anterior dicho, se concibe la idea del lenguaje dentro de su capacidad para producir y construir significados, lo que le permite ser un medio para la comunicación, intensificando la función de las formas lingüísticas para influir en las formas gramaticales y destacar el papel de la lengua como instrumento de la interacción social (Martínez, 2007).

Halliday plantea que el lenguaje se estructura para construir simultáneamente tres clases diferentes de significados conformados por una semiótica social (Gil, 2001), esto porque lo considera como un sistema de opciones disponibles, lo que señala su consistencia en *el registro* que pretende describir aquella “influencia que tiene el contexto inmediato de situación de un acto verbal sobre el lenguaje utilizado” (Eggins, 2002) a través de tres dimensiones: “**Modo** (que refieren a la cantidad de retroalimentación y a la función del lenguaje) , **Tenor** (las relaciones de poder y solidaridad) y **Campo** (centro o tema de actividad)” (Eggins, 2002, p.52) determinados por el contexto de situación.

Estas tres adecuaciones del texto al contexto se ven reflejadas en las cláusulas que se relacionan a las funciones elementales del lenguaje: **Ideacional**, **Interpersonal** y **Textual**, constituyentes a un sistema de codificación, convencionalizado y organizado en este conjunto de opciones (Eggins, 2002) llevadas a cabo por el *sistema de transitividad, modal y textual*, correspondientemente.

d.3 Metafunciones

Se entenderá que la construcción de significados están puestas en práctica desde componentes funcionales que son comunes en todas las lenguas, porque: “la forma particular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer” (Halliday, 1985, en Gil, 2001, p.155).

Es importante señalar que Halliday explica que “la forma del sistema gramatical de la lengua está muy relacionado con las necesidades sociales y personales que la lengua ha de cumplir” (Martínez, 2007, p.47), a saber, la función siempre está determinada por elementos de la situación y los participantes.

Dado lo anterior, es necesario prestar atención a su modelo integrador de descripción lingüística en las tres metafunciones del lenguaje, entendiendo que “son abstracciones que permiten conectar la lengua con el contexto social en que es utilizada” (Martínez, 2007, p.47). En suma, Halliday “concibe la oración como producto de tres proceso semánticos, ya que en cada oración se representa experiencia, hay un intercambio de información y un mensaje” (Martínez, 2007, p. 47). En primer caso: la función **ideacional**, organiza nuestra experiencia tanto del mundo interior como exterior, en palabras de Matthiessen:

“Incluye una teoría de la realidad: nos ofrece los recursos para construir el mundo que nos rodea y nuestro mundo interno. Podemos hablar sobre unos todos y sus

partes, sobre procesos y sus participantes, sobre causas y sus efectos, etc. Y también podemos hablar sobre el habla; podemos usar la función ideacional para construir la lengua misma, tanto en términos del sentido común como en términos lingüísticos técnicos” (1992, p.38).

El lenguaje sirve para que los hablantes/escritores interpreten su propia experiencia del mundo real y para que establezcan relaciones lógicas (Gil, 2001, p. 55). En esto, se entiende, que los hablantes/escritores conforman su visión de mundo y organizan sus experiencias. Esta función se divide en dos funciones menores: **Función experiencial**, que se encarga de la organización de la experiencia, además, “el lenguaje permite a los seres humanos construirse una imagen mental de la realidad que los rodea y su propia realidad interior [...] que comprende *sucesos* o *acontecimientos* que se clasifican y ordenan en la gramática de la cláusula” (Ghio y Fernández, 2008, p. 92), y la **Función lógica**, que establece relación de causa-efecto, condición- consecuencia, propósito-medio, a través de los recursos para formar los diversos tipos de complejos (Halliday, 1985, en Gil, 2001, p.155) “que expresa las relaciones lógicas abstractas que se derivan sólo indirectamente de la experiencia” (Martínez, 2007, p.49).

En segundo lugar, la metafunción **textual**, permite que los hablantes creen textos: unidad semántica que se realiza a través de los recursos léxicos-gramaticales (Halliday, 1985, en Gil, 2001, p. 156). Además, sirve para organizar un texto de manera cohesionada y coherente, permitiendo secuenciarlo; cuya progresión temática sea organizada y adecuada y que exprese la relación entre la lengua y su entorno, de esta forma:

“[...] el componente textual representa el potencial del hablante como creador de texto; es lo que hace que la lengua sea relevante. Este es el componente que proporciona la textura; lo que provoca la diferencia entre la lengua que está suspendida *in vacuo* y la lengua que es operativa en un contexto de situación [...]” (Halliday, 1978, p.113).

Al mismo tiempo, esta metafunción pretende convertir al texto, ya sea oral o escrito, en coherente y unificado, por lo tanto, es intrínseca a la lengua y “engendra recursos para presentar en el texto los significados interpersonal e ideacional como una información organizada que puede ser intercambiada por el hablante y el oyente” (Ghio y Fernández, 2002, p.136). Halliday y Matthiessen identifican este componente textual en dos tipos de características asociadas a los recursos estructurales y cohesivos. En el primer caso, el componente estructural hace referencia a la información nueva o conocida y la estructura temática (tema y rema) (Martínez, 2007), en segundo término, al componente cohesivo

como “conjunto de posibilidades que existen en la lengua para hacer que un texto se configure” (Halliday y Hassan en Martínez, 2007, p.58).

En tercer caso, la metafunción **interpersonal**, permite la relación con la interacción de los hablantes en un evento de habla, esto es, qué roles desempeñan, cómo los intercambian y qué mecanismos utilizan para negociar significados (Halliday, 1985). Según su perspectiva la función interpersonal “engloba las funciones conativas, expresiva y social de la lengua, de modo que manifiesta la actitud de los participantes en una situación determinada, cuál es su relación” (Martínez, 2007, p.49), es decir, el hablante se incluye en el contexto de situación y expresa relaciones que se asocian a esa situación en particular, puesto que “[...] el componente interpersonal representa el significado potencial del hablante como un intruso. Es la función participativa de la lengua, la lengua haciendo algo [...]” (Halliday, 1978, p.113). Asunto que profundizaremos a continuación.

i. Metafunción Interpersonal

La metafunción Interpersonal concibe al lenguaje como interacción, según Halliday: “El lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales, para expresar los roles sociales que incluyen los papeles comunicativos” (Halliday, 1985, en Gil, 2001, p. 155- 156). Es por esto, que un “acto de habla” no solo implica que el hablante hace algo sino que quiere conseguir algo del oyente (Ghio y Fernández, 2008), produciendo un efecto, y asumiendo así roles discursivo que, visto desde el enfoque gramatical de Halliday, permiten una interacción verbal desde un punto de vista semántico (Eggins, 2002), estableciendo una relación entre participantes en el uso del lenguaje. Es por ello que podemos distinguir dos tipo fundamentales de roles discursivos como lo son “dar” y “demandar”; el primero implica el recibir y en el segundo dar una respuesta (Ghio y Fernández, 2008).

Por su parte, en esta metafunción se consolida la identidad de los hablantes mediante el sistema modal, donde el significado está en acción, evidenciado en la cláusula, específicamente en el verbo y su inflexión por las marcas finitas que permiten delimitar grupos sociales en una interacción. Para establecer dicha acción del significado en una interacción comunicativa, Halliday establece una relación igualmente importante que los roles discursivos: la relación con el objeto que se intercambia. Tal intercambio puede ser de “bienes y servicios” que es no verbal; siendo el lenguaje un medio que ayuda a realizar

el proceso y/o de “información” que es de tipo verbal; donde el lenguaje es el medio y fin del intercambio (Ghio y Fernández, 2008).

Aquellas relaciones con el objeto que se intercambia y los roles discursivos, al combinarse, permiten definir los cuatro “movimientos” básicos o funciones primarias del discurso.

ii. Funciones del habla

Al momento de iniciar una interacción comunicativa “el significado de la cláusula como intercambio se vincula con el sistema gramatical del modo (mood)” (Ghio y Fernández, 2008, p. 123), y en esto, el hablante asume un rol discursivo estableciéndole otro al oyente. Aquellos posicionamientos se configuran mediante constantes movimientos de los roles adjudicados donde son manifestados los papeles comunicativos en la intención del objeto a intercambiar. Por ende, como primeros, *ofrecer* y *ordenar* involucran un intercambio de bienes y servicios por lo que se denominan propuestas y, como segundos, *declarar* y *preguntar* conllevan un intercambio de información por lo que se denominan proposiciones. Esta constante negociación comunicativa permite, necesariamente, optar por un movimiento de iniciación o por uno de respuesta (Eggins, 2002) dentro de las proposiciones y las propuestas combinables. Es así, que desde un enfoque semántico “cada movimiento del diálogo selecciona una función discursiva, y desde un punto de vista gramatical, cada movimiento se realiza mediante la selección de las opciones dentro del sistema de modo de una cláusula” (Ghio y Fernández, 2008, p. 123), de los que se espera un conjunto de respuestas deseables o esperadas o de alternativas discrecionales de cuestionamiento o confrontación en la interacción hablante-oyente (Ghio y Fernández, 2008).

Ahora, para propósitos explicativos de la presente investigación, el sistema de modo para Halliday es la parte esencial de la proposición (información) ya que conlleva la argumentatividad de la cláusula como evento interactivo (Halliday, en Ghio y Fernández, 2008, p. 125), y está constituido por el operador finito (grupo verbal) que la circunscribe y el sujeto (grupo nominal) que es el responsable del éxito o fracaso de la proposición ya que es el que realiza la entidad² o acción (Halliday, en Eggins, 2002, p. 242-243) o, desde la perspectiva de Di Tullio, el componente que desempeña una función sintáctica dentro de

² The thing

la cláusula (Di Tullio, 1997, p. 63). Y si bien, ambos están estrechamente relacionados entre sí y asumen una relevancia semántica que constituye el sistema del modo, también entregan diferente información. Es por esto, que para nuestro caso el elemento finito del verbo nos servirá de fuente que nos proporcione la información flexiva de cómo se relaciona la proposición con su contexto en el evento discursivo (Halliday, en Ghio y Fernández, 2008, p. 125): *operadores verbales finitos temporales* y *operadores modales finitos* (Halliday en Eggins, 2002, p. 246), lo que quiere decir Tiempo y Modo, y el sujeto gramatical, mediante su concordancia con el verbo, nos entregará los rasgos flexionales de Persona y Número.

iii. Elementos constituyentes del finito

El finito o verbo conjugado fija [...] “la proposición, concretándola de forma que se pueda argumentar sobre ella.” (Eggins, 2002, p. 246). Por consecuencia, es necesario detenerse en las características particulares de cada elemento que componen su contenido para profundizar sobre sus operadores y morfemas gramaticales, tema que se detallará a continuación.

En primer lugar, indagaremos en el elemento finito como operador que expresa Tiempo y Modo, y en segundo lugar el sujeto gramatical denotado en la forma del verbo que nos indica sobre Persona y Número. Para esto, es preciso desglosar sus especificidades individualmente. De esta manera, proponemos profundizar en sus definiciones desde diferentes perspectivas y enfoques gramaticales que dialoguen con la GSF, para que nos otorguen una noción más acabada en relación a sus implicancias en la información que proporcionan en el análisis de la cláusula.

iii.1 Operadores verbales finitos

iii.1.a. Tiempo

Suzanne Eggins, desde la GSF, refiere a esta característica del finito como las palabras que fijan las proposiciones mediante una referencia temporal, dotando al elemento finito de temporalidad: pasado, presente o futuro (Eggins, 2002, p. 246). En tanto Elsa Ghio y María Delia Fernández, desde el mismo modelo, hablan de un “tiempo del discurso” (principal o primordial), que también refiera a pasado, presente y futuro, distinguiéndose en

el momento mismo del discurso por un tiempo relativo al “ahora”, en el cual la proposición adquiera relevancia en su argumentatividad por aquel término temporal, preguntándose: “¿durante cuánto tiempo en relación con el momento de enunciación es válida la proposición?” (Ghio y Fernández, 2008, p. 125-126).

Por su parte, desde un enfoque más bien sistemático, Manuel Seco señala que esta característica del [...] “verbo responde a su papel de situador en el tiempo. El verbo denota en su forma «cuándo» pasa lo que se dice del sujeto” (Seco, 1999, p. 266), y continúa: “Los *tiempos* del verbo son diez en total: uno para expresar lo «presente», cinco para expresar lo «pasado» y cuatro para expresar lo «venidero».” (Seco, 1999, p. 267). El tiempo presente expone un hecho que está ocurriendo, que ocurre habitualmente o como una realidad intemporal, los tiempos pasados exponen hechos terminados (pretérito indefinido o antepresente [pretérito perfecto]), hechos en su transcurrir (copretérito [pretérito imperfecto]), hechos pasados como “anterior” al momento pasado del que se habla (antecopretérito [pretérito pluscuamperfecto] y un último tiempo pasado que se observa muy rara vez, el cual añade a la idea de anterioridad la insistencia en la terminación del hecho (antepretérito [pretérito anterior]), y finalmente, los tiempo futuros expresan hechos venideros (futuro [futuro imperfecto]), hechos venideros como “anterior” al momento futuro del que se está hablando (antefuturo [futuro perfecto]), hechos que eran venideros en un momento pasado; el futuro que correspondería a una perspectiva presente (pospretérito [potencial simple]) y hechos de un “futuro de anterioridad” visto desde una perspectiva pasada (antepospretérito [potencial compuesto]) (Seco, 1999, p. 267-270).

Desde la perspectiva normativista de la RAE, Emilio Alarcos Llorach, señala que las formas temporales adscritas a la referencia del Tiempo en que el hablante sitúa la noción dada por las marcas flexivas del verbo “no indican siempre una referencia concreta y precisa a un momento o a un segmento del decurso del tiempo objetivo” (Alarcos, 2015, p. 195), elemento también señalado por Manuel Seco en la *Gramática esencial de la lengua española* (1999) y que, sin embargo, Alarcos profundiza desde una interpretación psicológica, cuestión que refleja una concepción externa del tiempo que es comprendida desde las vivencias del hablante (presente), los recuerdos (pretérito) y el periodo que aún no hemos vivido pero que deseamos, imaginamos y/o proyectamos (futuro) (Alarcos, 2015). Finalmente, desde el estudio de la gramática española desde una perspectiva generativa, Ángela Di Tullio plantea que el tiempo es una categoría deíctica puesto que “ubica temporalmente un evento (E), relacionándolo, directa o indirectamente, con el momento en que ocurre el acto de enunciación: el ahora del acto de habla (H)” (Di Tullio, 1997, p. 159),

clasificándolo en 1. *Presente*, 2. *Pretérito (Prétérito indefinido o perfecto simple)*, 3. *Copretérito (Prétérito imperfecto)*, 4. *Antepresente (Prétérito perfecto compuesto)*, 5. *Futuro*, 6. *Antecopretérito (Prétérito pluscuamperfecto)*, 7. *Posprétérito (Condicional o potencial simple)*, 8. *Antefuturo (Futuro perfecto)* y 9. *Ante-Pos-Prétérito (Potencial compuesto)* (Di Tullio, 1997). Mientras que Samuel Gili Gaya, concuerda con el hecho pragmático de que nuestras representaciones temporales necesitan ser fijadas por el contexto y a la situación comunicativa del hablante, lo que desempeña un “papel decisivo en la medición de los tiempos relativos, y por sí solo pueden suplir a las conexiones estrictamente gramaticales” (Gili Gaya, 1973, p. 151). Sumado a esto, clasifica el significado y uso de los tiempos en el español moderno a partir del siguiente esquema didáctico³:

- Modo indicativo

- Presente: amo
- Pretérito imperfecto: amaba
- Pretérito perfecto absoluto: amé
- Pretérito perfecto actual: he amado
- Pluscuamperfecto: había amado
- Antepretérito: hube amado
- Futuro absoluto: amaré
- Antefuturo: habré amado
- Futuro hipotético: amaría
- Antefuturo hipotético: habría amado

- Modo imperativo

- Presente: ama

- Modo Subjuntivo

- Presente: ame
- Pretérito imperfecto: amara, amase
- Pretérito perfecto: haya amado
- Pluscuamperfecto: hubiera, hubiese amado
- Futuro hipotético: amare

³ (Gili Gaya, p. 146-147)

- Antefuturo hipotético: hubiere amado

iii.1.b. Modo

Para Halliday el Modo encarna la proposición al ser un recurso gramatical que permite un movimiento interactivo al relacionarse y combinarse el sujeto y el finito, sin embargo “a veces ha sido denominado elemento ‘modal’, pero la dificultad con este término es que es ambiguo porque incluye tanto el modo como la modalidad.” (Halliday, 1985[1994], en Ghio y Fernández, 2008, p. 127). Por ende, comprendiendo esta propiedad flexional del verbo como un operador verbal modal que fija las proposiciones mediante una referencia modal (Eggins, 2002), lo entenderemos de ahora en adelante en sus tres variaciones de forma (Seco, 1999): modo *Indicativo*, modo *Subjuntivo* y modo *Imperativo*. En lo anterior, para Manuel Seco, esta variación del verbo responde a que el modo:

[...] “expresa cuál de estas actitudes toma el hablante ante el hecho del que habla: a) lo considera dentro del plano de los hechos «reales» (tanto si son presentes como si son pasados o futuros); b) lo considera en el plano de los hechos «pensa-dos», sin que ello signifique afirmarlos ni negarlos; y/o c) lo presenta ante un «tú» como un hecho que desea que este realice.” (Seco, 1999, p. 271-272)

En consecución, aquel modo “real” corresponde al modo Indicativo (a), el modo “no real” al Subjuntivo (b) y el modo “pro-real” al Imperativo (c) (Seco, 1999).

Por su parte, para Emilio Alarcos antes es necesario distinguir al *dictum* del *modus*, el primero concierne al contenido de lo que se comunica, mientras que el segundo atañe a la manera de presentarlo según nuestra actitud psíquica. Este último sería el modo, el cual respondería a los procedimientos gramaticales que evidencian la actitud del hablante respecto a la proposición enunciada, lo que establece las variaciones morfológicas del verbo (Alarcos, 2015).

Alarcos distingue al modo Imperativo dentro de una obligatoria entonación apelativa, por lo tanto en estilo directo; y sus características singulares se restringen a tres condiciones: a) debe tener sujeto gramatical de segunda persona ya sea en plural o

singular, b) debe situarse en Tiempo Presente y c) su oración tiene que ser afirmativa (Alarcos, 2015). Por otro lado, el modo indicativo “‘indica`, señala una determinada noción” real o de “no ficción”, estimada por el hablante y que no es cuestionada, y el modo subjuntivo señala el carácter ficticio de la significancia de la raíz verbal y [...] “alude a un comportamiento sintáctico (se subordina a algo)” (Alarcos, 2015, p. 191).

Para este autor, se puede emplear el término de modo *potencial o condicionado* para denominar el modo particular de un verbo finito; ejemplo de esto es *cantarás* y *cantarías*: flexiones verbales que expresan “un modo especial intermedio entre indicativo y subjuntivo” (Alarcos, 2015, p. 191) [...] “que designa los hechos aludidos por la raíz verbal como sometidos a factores varios que lo harán posibles” (Alarcos, 2015, p. 193).

Por último, según Gili Gaya el Modo sería uno de los medios gramaticales que expresan la actitud del hablante donde el verbo se piensa como “una acción o fenómeno que tiene lugar efectivamente; nuestro juicio versa sobre algo que consideramos real, con existencia objetiva” (Gili Gaya, 1973, p. 131), cuestión que discute Ángela Di Tullio al pensar en este tipo de definiciones como vagas donde más bien Modo debiera estar asociado a la noción semántica de Modalidad a partir de sus tipos de expresiones interrelacionadas: tipos de oración, la factualidad del evento y la relación entre el evento y sus participantes, por sobre una inscripción que categoriza al Modo como expresión basal de [...] “actitudes u opiniones de los hablantes en relación con el contenido enunciado” (Di Tullio, 1997, p. 164).

iii.2. Variaciones en el signo morfológico del verbo: rasgos flexionales de Persona y Número

En el signo morfológico del verbo se pueden apreciar variaciones de los morfemas de Persona y Número (Alarcos, 2015). Estas variaciones “cumplen la función de sujeto gramatical y hacen referencia a un ente comprometido en la actividad o el proceso designado por el signo léxico del verbo” (Alarcos, 2015, p. 174). Al estar intrínsecamente conexo el núcleo del sujeto por la función del verbo, se enlaza por concordancia: “toma distintas terminaciones según el núcleo del sujeto esté en singular o plural y según sea primera, segunda o tercera persona.” (Seco, 1999, p. 264). En consecuencia, el morfema de persona alude a uno de los entes que interviene en la interacción comunicativa:

[...] “el verbo lleva primera persona cuando el hablante coincide en la realidad con el ente a que hace referencia el sujeto gramatical” [...] “segunda

persona cuando lo denotado por el sujeto gramatical coincide con el oyente;” [...] “se considera que hay tercera persona cuando la referencia real del sujeto gramatical no coincide ni con el hablante ni con el oyente” (Alarcos, 2015, p. 174).

Y por su parte, el Número en su oposición singular/plural es “morfema solidario con la persona dentro del verbo” (Alarcos, 2015, p. 175), esto quiere decir que singular/plural abarcan simultáneamente la referencia a la Persona.

Por último, los rasgos flexionales de Persona y Número no siempre se pueden separar “respecto de lo que expresan otros morfemas ni de los que aluden al significado léxico del verbo” (Alarcos, 2015, p. 176), por lo que implica, para mayor simpleza, detenerse en las terminaciones del finito y no en la raíz de la forma verbal (Alarcos, 2015).

iiii. Sistema de modalidad y sistema de polaridad

Para conocer a cabalidad la función interpersonal de la lengua es preciso enfatizar en el estudio de la cláusula como intercambio. A nivel léxico gramatical, se observan dos sub-sistemas que interactúan en la construcción de significados interpersonales: el sistema de modalidad y el sistema de polaridad.

iiii.1. Polaridad

El sistema de polaridad tiene por función afirmar o negar las proposiciones y/o propuestas, es decir, es un sistema de elección entre las opciones de afirmación o negación (positivo/negativo), expresado en el elemento finito, que permite entrever la postura del hablante en cada una de las funciones básicas del habla.

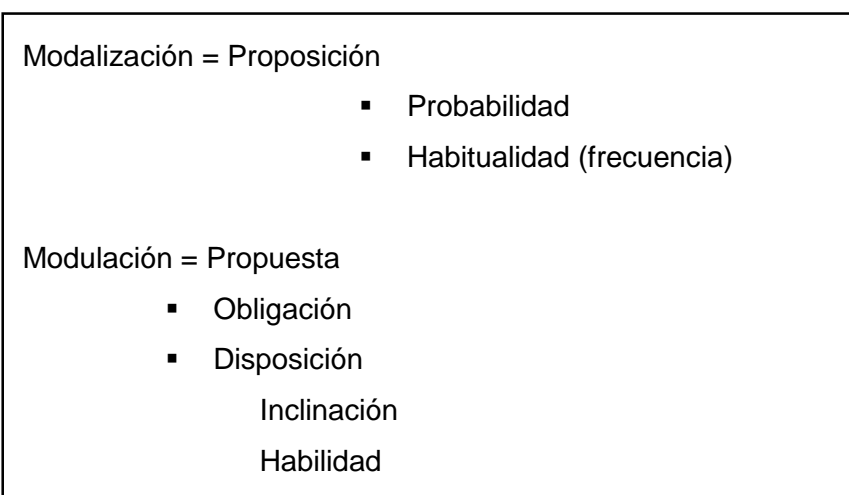
Halliday señala “que el *finito* es inherente positivo o negativo; su polaridad no es constituyente separado. La polaridad es un elemento que, aunque en su forma negativa no es un verbo, forma parte de la estructura del grupo verbal y no de la estructura de la cláusula” (Ghio y Fernández, 2008, p.131). Sin embargo, Martin, Mathiessen y Painter (en Ghio y Fernández, 2008, p. 131) sostienen que entre las opciones disponibles para la negación existen algunos elementos gramaticales que pueden expresarse a través de una característica del finito, como también, mediante un adjunto modal. En esto, el adverbio *tampoco* sugiere la negación de algo dicho con anterioridad, que para fines de este estudio

será considerado como polaridad negativa. Por otro lado, la conjunción *ni* al no cumplir la función copulativa (unión) y presentarse acompañada de un verbo, es también, sugerente de polaridad negativa.

En los extremos de la polaridad no se agotan todas las posibilidades de la opción entre sí/no, puesto que existe un número de opciones intermedias entre ambos polos, que dan lugar a la modalidad (Eggins, 2002, p.272).

iii.2.Modalidad

La modalidad tiene por función atenuar o enfatizar las proposiciones y propuestas, es decir, las diversas maneras en que los hablantes pueden expresar en sus mensajes actitudes y juicios de diversa índole. Halliday, distingue dos funciones básicas: Modalización o modalidad epistémica y Modulación o modalidad deóntica (Halliday en Ghio y Fernández, 2008). De esta distinción, se comprende que la modalización es la modalidad que se encuentra asociada a una proposición, en esta se incluyen dos distintos tipos de significados: probabilidad y habitualidad o frecuencia. Mientras que, por su parte, la modulación es la modalidad que se encuentra asociada a una propuesta, en ella se involucran las opciones de obligación y disposición. De esta última se desprenden dos sub sistemas: Inclinación y Habilidad (Matthiessen, 1995; Martin et al., 1997; en -Halliday & Matthiessen, 2004).



Cuadro nº4 Sistema de modalización y modulación por Halliday & Matthiessen

iii.2.1 Sistema Semántico de la Modalización

El sistema de modalización es entendido como aquella expresión que corresponde al grado de certeza o de hábito en que los hablantes evalúan las proposiciones, y se emplea principalmente para argumentar sobre las opciones de probabilidad y frecuencia (Ghio y Fernández, 2008, p. 132).

La **probabilidad** hace referencia a los grados de posibilidad o probabilidad de que alguna cosa ocurra o se lleve a efecto. Y sus principales recursos en la léxico- gramática del español son:

1. Un operador modal finito (verbo conjugado) puede, podría (+ predicador)
2. Adjuntos modales como posiblemente, quizás, seguramente, definitivamente, ciertamente, seguramente, etc.
3. Empleo conjunto de 1 y 2

Por su parte, la **habitualidad o frecuencia** hace referencia con que los hablantes expresan juicios sobre la frecuencia con que algo sucede o “es” de una determinada manera (Ghio y Fernández, 2008, p. 132). Sus principales recursos léxico-gramaticales para el español son:

1. Un operador modal finito: suele (+ predicador)
2. Adjuntos modales: nunca, siempre, jamás, etc.
3. Locuciones adverbiales: es habitual, es frecuente que, a veces, una vez, por la noche, etc.

iii.2.2. Sistema Semántico de la Modulaci3n

El sistema de la modulaci3n es un sistema asociado a la actitud del hablante que se emplea para argumentar sobre el grado de obligatoriedad (o necesidad) y de inclinaci3n (disposici3n o tendencia) presentes dentro de las propuestas (Ghio y Fernández, 2008, p. 132). Mientras la propuesta sea un requerimiento, el sistema de opciones que la modula es el de la obligaci3n (Martin et al., 1997; Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000; Halliday & Matthiessen, 2004).

Por otro lado, esto implicaría la distinción en tres grados de obligación, que para la GSF se denominan: exigido, sugerido y permitido o grado alto, medio y bajo, respectivamente, determinados por los adjuntos modales los cuales le otorgan los distintos tipos de intensidad a dichas propuestas. Los principales elementos léxicos gramaticales asociados a la modulación de obligación son:

1. Un operador modal finito. Ejemplos: debe, tiene que, debería, tendría que (+ predicador).
2. Adjuntos modales. Ejemplos: definitivamente, absolutamente, supuestamente.

En tanto, el sistema de disposición se puede dividir en dos sub-sistemas: **inclinación** y **habilidad**. En ellos se establecen los grados de organización con que los hablantes o escritores se enfrentan a algún tipo de requerimiento.

El sistema de **inclinación** se encuentra establecido dentro de las propuestas de ofrecimiento, es el modulante de una oferta y está determinado por un operador modal finito y además, combinado con otros verbos (perífrasis verbal), expresa los distintos grados de inclinación para llevar a efecto una demanda. Sus principales recursos léxicos gramaticales se encuentran presentes incluidos en los verbos, tales como:

1. Un operador modal finito: dejar, querer y gustar
2. Perífrasis verbal: gustaba robar, quería comer, etc.

Finalmente, el sub sistema de **habilidad** hace referencia al grado de capacidad que poseen los sujetos para enfrentarse a un requerimiento, las cuales se encuentran determinadas principalmente por:

1. Un operador modal finito: verbo *poder* y sus inflexiones

VI. Marco metodológico

a. Objetivo general

Describir el uso longitudinal de la información flexiva verbal, la polaridad y la modalidad en las producciones narrativas orales de niños con DTL en 1°, 2° y 4° básico con el fin de reflexionar acerca de sus implicancias pedagógicas.

b. Objetivos específicos

1. Identificar los distintos tipos de información flexiva presentes en el elemento finito del verbo en los corpus narrativos en 1°, 2° y luego en 4° básico.
2. Identificar la polaridad de las cláusulas que componen los corpus narrativos de 1°, 2° y luego de 4° básico.
3. Identificar los distintos tipos de realización del sistema de la modalidad y sus subtipos en los corpus narrativos de 1°, 2° y luego de 4° básico.
4. Analizar la proporción de uso de la información flexiva del verbo y de los sistemas de polaridad y modalidad de 1°, 2° y luego de 4° básico.
5. Comparar la proporción de uso de la información flexiva verbal, la polaridad y la modalidad encontrada en los corpus de 1°, 2° y luego de 4° básico con la de los cuentos originales.
6. Interpretar los datos obtenidos de acuerdo a los conceptos presentados en el marco teórico en relación al desarrollo gramatical de los niños y el sistema de la interpersonalidad de la GSF.
7. Reflexionar en torno a las implicancias pedagógicas de los hallazgos de la investigación.

c. Perspectiva de la investigación

En esta propuesta de investigación, se propone caracterizar un corpus de textos narrativos orales (3 cuentos) producidos por niños con DTL cuando cursan 1º, 2º y 4º básico. Los datos serán comparados de manera longitudinal con la finalidad de indagar acerca de las diferencias que se advierten dentro del mismo grupo cuando los niños promovidos de un curso a otro.

Dado que el foco de interés de este estudio radica en describir las características léxico-gramaticales del corpus, esta investigación se ubica dentro de la categoría de los estudios de corte descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). El paradigma en el que se encuadra el estudio es un paradigma mixto: principalmente cuantitativo ya que el enfoque cualitativo queda relegado a implicancias y reflexiones finales desprendidas de los resultados.

En este estudio, se pretende describir, las características gramaticales de los corpus narrativos orales de niños con DTL a través de la identificación de ciertas categorías y su cuantificación. De este modo, se logrará describir de qué manera los niños de 6 a 10 años aproximadamente van construyendo morfosintácticamente oraciones cada vez más complejas. Y se permite, así, alcanzar una descripción empírica de los estudios de los casos, entendiendo que: “diseñar investigación cuantitativa supone elegir sujetos, técnicas de recogida de datos (cuestionarios, observaciones o entrevistas), procedimientos para la recogida de datos y la implantación de tratamientos. Todos estos elementos constituyen la parte metodológica del estudio” (McMillan y Schumacher, 2005, pág. 129).

La metodología de análisis se basará en algunas categorías de la Gramática Sistémico Funcional relativas a la metafunción interpersonal. La unidad de análisis para las categorías descriptivas del componente léxico-gramatical del corpus es la cláusula, comprendiéndola como una unidad menor formada por un verbo, sus argumentos y sus adjuntos circunstanciales.

d. Corpus/muestra

El material de estudio fue facilitado por la investigadora Dra. Carmen Julia Coloma de la Universidad de Chile para esta investigación, por lo tanto, no hubo toma de muestras por parte de los autores y autoras de esta tesis.

El corpus está constituido por 72 muestras de cuentos orales producidos por niños y niñas pertenecientes a 40 establecimientos educacionales con Proyectos de Integración de las 29 comunas de la Región Metropolitana. Toda la recolección de datos se realizó previo consentimiento informado de los padres, cuidadores de los niños evaluados y la autorización de los directivos de los establecimientos educacionales.

e. Obtención del corpus

El corpus de textos fue obtenido mediante la técnica del recontado. Esta técnica se realizó de acuerdo al siguiente protocolo: un/a evaluador/a entrenado/a le leyó a cada niño por separado tres cuentos de diversa complejidad estructural sin apoyo visual. Los cuentos fueron siempre los mismos⁴. A continuación de cada cuento, se le solicitó al niño/a que contara el cuento de vuelta. Estas producciones narrativas orales fueron grabadas en audio y luego transcritas por una fonoaudióloga de forma literal (incluyendo vacilaciones, repeticiones, enunciados incompletos, entre otros.). Ya que este estudio se centra en el estudio gramatical del corpus, los tres cuentos relatados fueron considerados como una sola muestra por niño/a.

Por último, al ser parte de una investigación longitudinal se realizó el mismo procedimiento, con el mismo protocolo, en tres momentos distintos del paso de los niños y niñas por la escuela: cuando cursaban 1° básico, 2° básico y, por último, cuando cursaban 4° básico. No se cuenta con la información de 3° básico, puesto que ese año no se pudo tomar las muestras debido a un problema de financiamiento.

Las muestras se desglosan de la siguiente manera:

Curso	N° Muestras
1° básico	24
2° básico	24
4° básico	24
Total	72

Cuadro n° 5 números de muestras

⁴ Ver anexo

f. Elaboración de análisis

En concordancia con los objetivos que se han planteado para el desarrollo de esta investigación, las muestras obtenidas en los tres cursos antes señalados fueron segmentadas en cláusulas. Dicha segmentación fue transcrita en una planilla Excel, como se ejemplifica a continuación:

	Persona	Número	Tiempo	Modo	Polaridad	Modalidad
23 ella no pudo salir por la puerta	3	Singular	Pret. Perfecto Simple	Indicativo	Negativa	Habilidad
23 porque ehtaba muy gordita	3	Singular	Pret. Imperfecto	Indicativo	Positiva	
23 y lah ventanah y la puerta eran muy pequeñas	3	Plural	Pret. Imperfecto	Indicativo	Positiva	
23 y tuvo que verlo a los amigos por la ventana	3	Singular	Pret. Perfecto Simple	Indicativo	Positiva	Obligación
23 Había una vez un sapo muy saltarín	3	Singular	Pret. Imperfecto	Indicativo	Positiva	Frecuencia
23 que saltaba tan alto	3	Singular	Pret. Imperfecto	Indicativo	Positiva	
23 que molehtaba a los amigoh de la laguna	3	Singular	Pret. Imperfecto	Indicativo	Positiva	
23 y no loh dejaba dormir	3	Singular	Pret. Imperfecto	Indicativo	Negativa	Inclinación

Tal como se aprecia en el ejemplo, cada cláusula segmentada fue analizada de acuerdo a la información contenida en las marcas finitas del verbo (persona, número, tiempo y modo) y a la información de polaridad y modalidad contenida también en la cláusula.

VII. Resultados

A continuación, se muestra en forma de gráficos y cuadros los resultados del análisis realizado en las planillas Excel de todas las muestras que conforman el corpus en estudio. Además, se realizó, el análisis de los cuentos originales para tener un medio de comparación respecto a la variación que se presenta entre lo que los niños/as oyeron y los cuentos que finalmente produjeron. El orden de presentación es el siguiente: primero, los resultados observables en las marcas finitas del verbo, es decir, tiempo, modo, número y persona, segundo se presentan los resultados sobre el sistema de polaridad y el sistema de modalidad y, por último, los gráficos y cuadros del cuento original.

Para comenzar el análisis de los resultados, es necesario informar acerca de la cantidad de cláusulas encontradas en el corpus constituido por las 72 muestras orales de esta investigación:

Curso	N° Cláusulas
1°	793
2°	1123
4°	1339

Cuadro N°6 Número de cláusulas producidas por curso

Como se observa en el Cuadro N°4, el número de cláusulas producidas en cada curso fue incrementando de un nivel escolar a otro, con un número mayor, poco menos del doble, en 4° básico en comparación con 1° básico.

A continuación se detallan los resultados, presentados en porcentajes, para los tres cursos estudiados longitudinalmente. En primer lugar, en el Gráfico N° 1, se presentan los porcentajes de uso de los tiempos verbales:

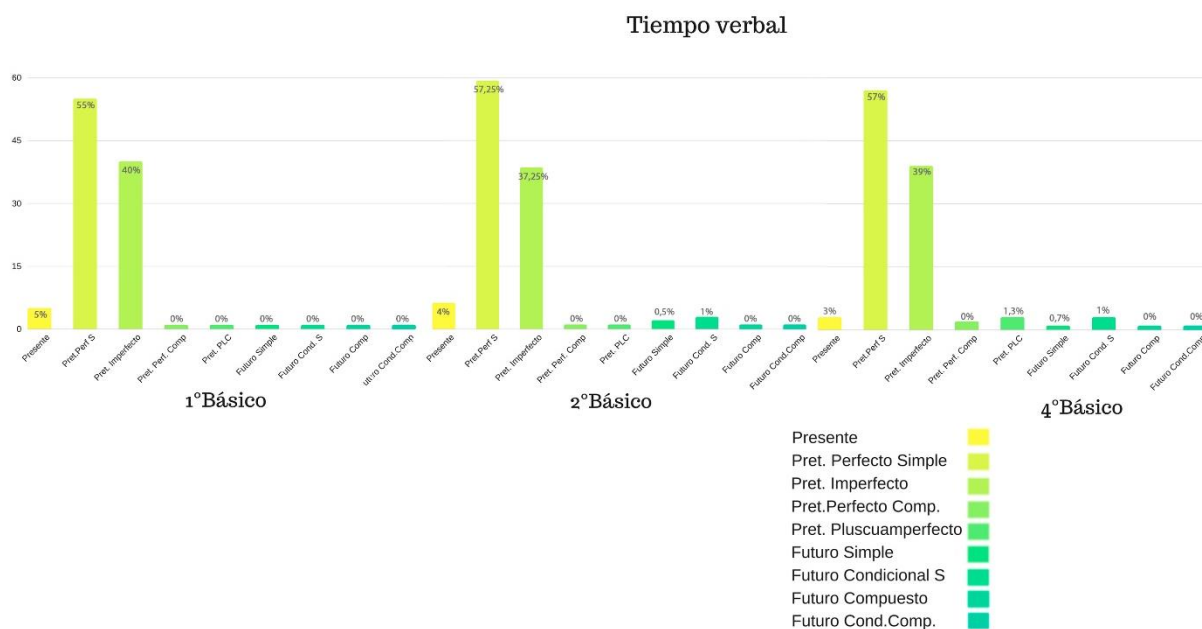


Gráfico N° 1 porcentaje de uso de tiempos verbales por curso

Como se puede observar en el Gráfico N°1, del 100% de las cláusulas producidas en 1° básico (793 cláusulas), los tiempos verbales mayormente utilizados son el Pretérito Perfecto Simple con un 55% y el Pretérito Imperfecto con un 40%, mientras que el Presente se evidencia en un 5% de los casos. El resto de los tiempos verbales no arroja porcentaje.

Posteriormente, en 2° básico, de un total de 1.123 cláusulas, el porcentaje para el Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Imperfecto también se muestran predominantes, con un 57,25% y un 37,25%, respectivamente. Por su parte, el tiempo Presente baja un punto (4%) en relación con su uso en 1° básico y aparece la utilización del Futuro Condicional Simple con 1% y el Futuro Simple con un 0,5%. No es posible apreciar un uso del resto de los tiempos verbales en la muestra de 2° básico.

Finalmente, en 4° básico, de un total de 1.339 cláusulas, los porcentajes del Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Imperfecto corresponden al 57% y al 39%, respectivamente. Estos porcentajes se asimilan a lo observado en 1° y en 2° básico. El uso del Presente baja

a un 3%, y aparece la utilización del Pretérito Pluscuamperfecto con 1,3%. El uso del Futuro Condicional Simple se mantiene en 1% y el Futuro Simple sube a un 0,7%. El resto de los tiempos verbales no son utilizados.

A continuación, en el Gráfico N° 2, se entrega la información sobre el Modo Verbal, información que también se encuentra en el elemento finito del verbo:

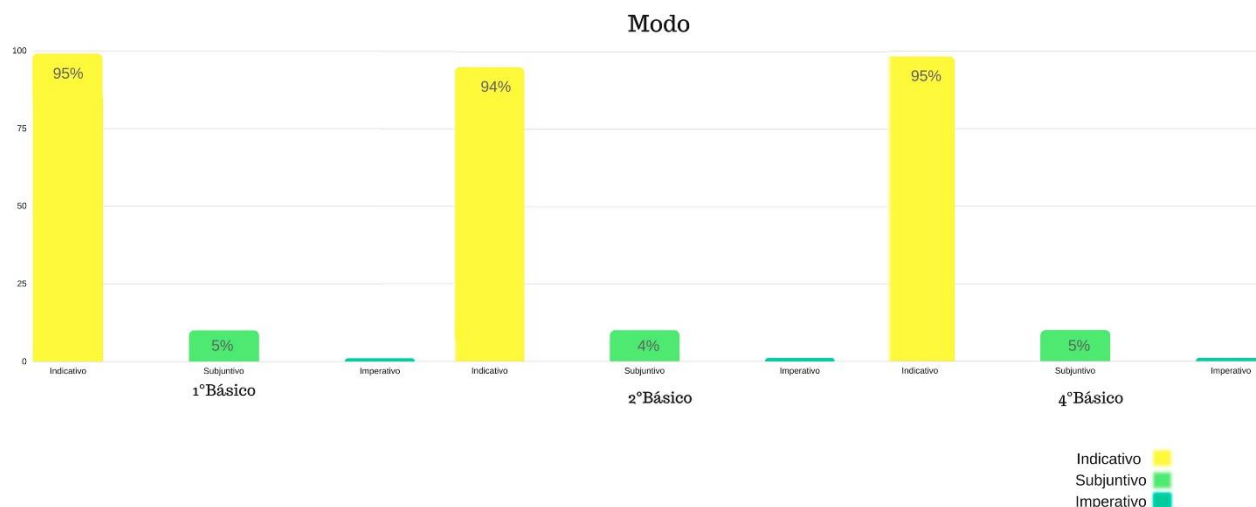


Gráfico N° 2 porcentaje de uso de modos verbales por curso

Como se puede apreciar en el Gráfico N° 2, la proporción de uso de los modos verbales en los tres cursos es casi idéntica, a pesar de que el número de cláusulas que corresponden a cada curso es diferente (ver Cuadro N° 4). En todos los casos, la utilización del modo indicativo alcanza porcentajes cercanos al 95%, mientras que el Subjuntivo bordea el 5%. No se aprecia en ningún curso el uso del modo Imperativo.

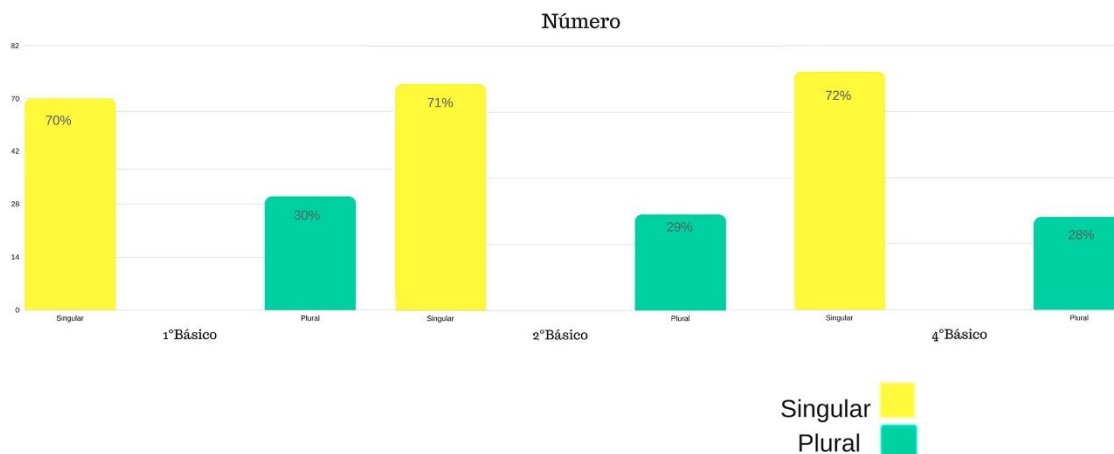


Gráfico N°3 porcentaje de uso de número verbal por curso

Tal como se observó respecto a la proporción de uso del modo verbal en el Gráfico N° 2, la proporción de Número verbal es también muy similar. En el Gráfico N° 3, se observan porcentajes cercanos al 71% para el número singular y al 29% para el número plural. Lo mismo sucede en el análisis de las Personas verbales:

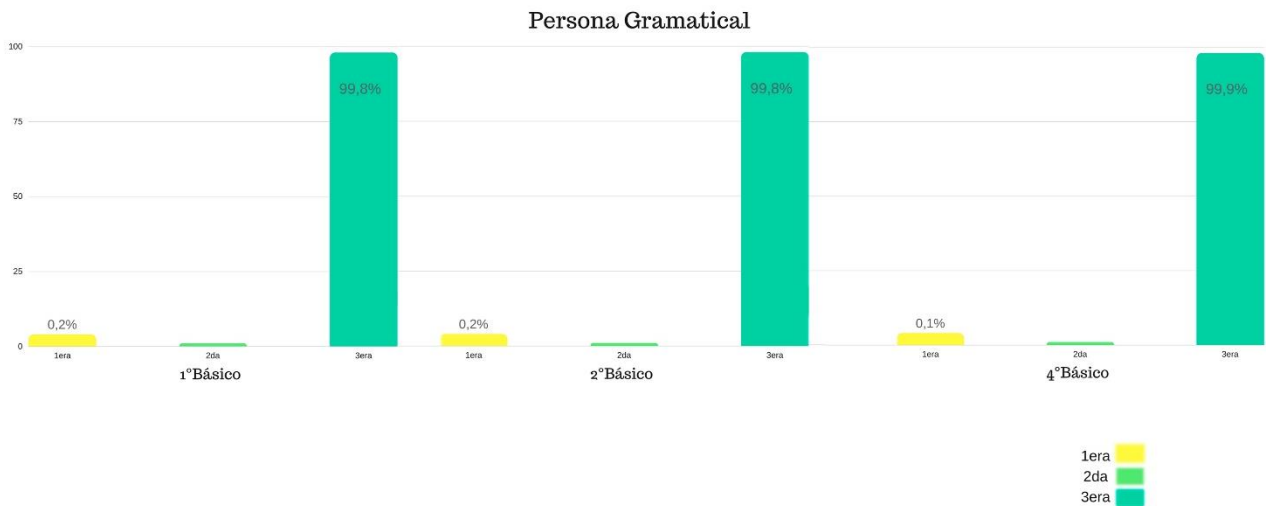


Gráfico N°4 porcentaje de uso de persona gramatical por curso

En el Gráfico N° 4, se aprecia que en 1°, 2° y 4° básico la proporción de uso de las personas gramaticales no varía, a pesar de que el número de cláusulas que constituye cada universo muestral es diferente. La presencia dominante es la que corresponde a la tercera persona, con un 99,8% para 1° y 2° básico y un 99,9% para 4ºbásico. La primera persona alcanza a un 1% y la segunda persona no aparece en las producciones de los niños y niñas.

Respecto al uso de los sistemas de polaridad y modalidad que acompañan a la cláusula, se observó lo siguiente:

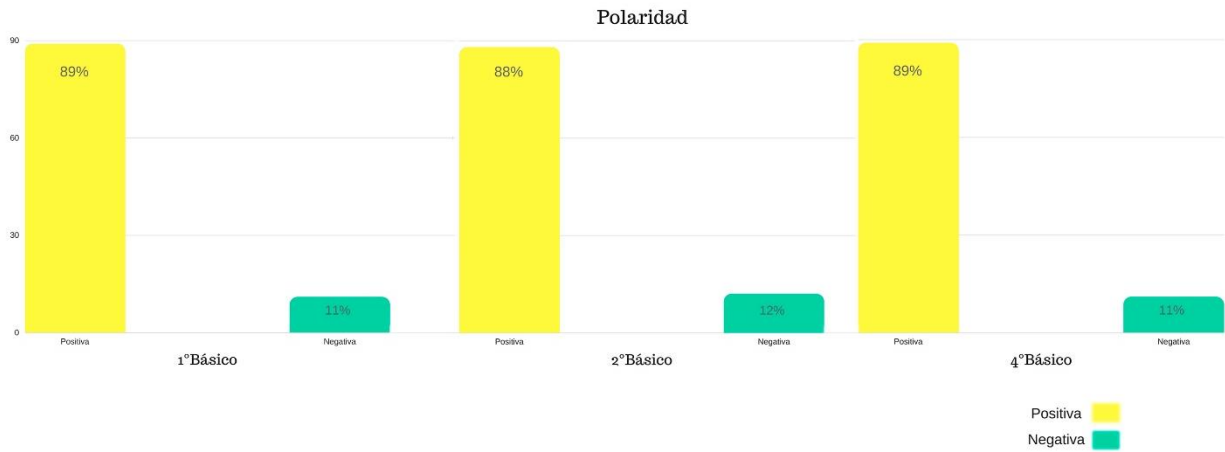


Gráfico N°5 porcentaje de Sistema de Polaridad por curso

El sistema de la polaridad, que se divide en polaridad negativa y positiva, muestra resultados similares en 1º, 2º y 4º básico. Como se observa en el Gráfico N° 5, los porcentajes alcanzan en promedio un 89 % de polaridad positiva, contrastando con un 11% de la polaridad negativa en promedio para los tres cursos. Por último, el sistema de la Modalidad arrojó los siguientes resultados:



Gráfico N°6 porcentaje de uso de Modalidad por curso

En consideración a que el sistema de modalidad puede presentarse o no dentro de las cláusulas que componen un corpus, se ha tomado la muestra completa como el universo a analizar y se ha señalado el porcentaje de cláusulas en las que se evidencia la modalidad y el porcentaje en la que no se aprecia ninguna muestra de este sistema en el corpus. En el Gráfico N° 6 se aprecia, que del 100% de las cláusulas que componen el corpus en cada curso, el uso de este sistema se presenta aproximadamente en un 20% de los casos.

En 1° básico, descontando los casos en que no hay presencia de modalidad, un 8,39% corresponden a Frecuencia, seguida de Habilidad con un 8,3%. Con una menor incidencia, se aprecia la Inclinación con un 4,15%. Luego, en 2° básico, la modalidad Frecuencia se presenta con un 9,24% y Habilidad con un 6,60%, dejando con menor predominancia a la frecuencia Inclinación con un 3,94%. Por último, en 4° básico, la modalidad Frecuencia arroja un 8,89%, seguida de Habilidad con un 6,15% e Inclinación con un 4,13%. En cuanto a la modalidad Obligación, tanto en 1°, 2° como en 4° básico, se observa un porcentaje muy menor, mientras que no se observa la producción de la modalidad correspondiente a Probabilidad en el corpus.

Gráficos de análisis del cuento original

Total de cláusulas	96
--------------------	----

Cuadro N° 7 cláusulas de cuentos utilizados

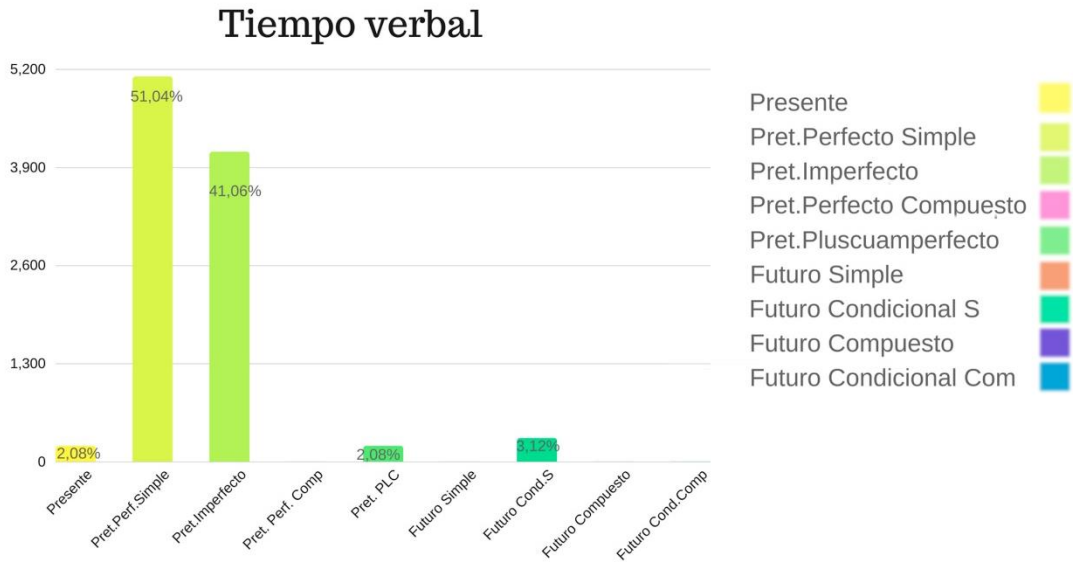


Gráfico N° 7 porcentaje de uso de tiempos verbales en cuentos originales

Como es posible apreciar en el gráfico n° 7, los tiempos verbales mayormente utilizados en los cuentos originales son el Pretérito Perfecto Simple con un 51,04%, y el Pretérito Imperfecto con un 41,06%. Con porcentajes menores se encuentran el Futuro Condicional Simple con 3,12%, el Pretérito Pluscuamperfecto con 2,08% y el Futuro Condicional Simple con 2,08%. No se presenció de Pretérito Perfecto Compuesto, Futuro simple, ni Futuro condicional compuesto.

El análisis del modo verbal en los cuentos utilizados en este estudio muestra los siguientes resultados:

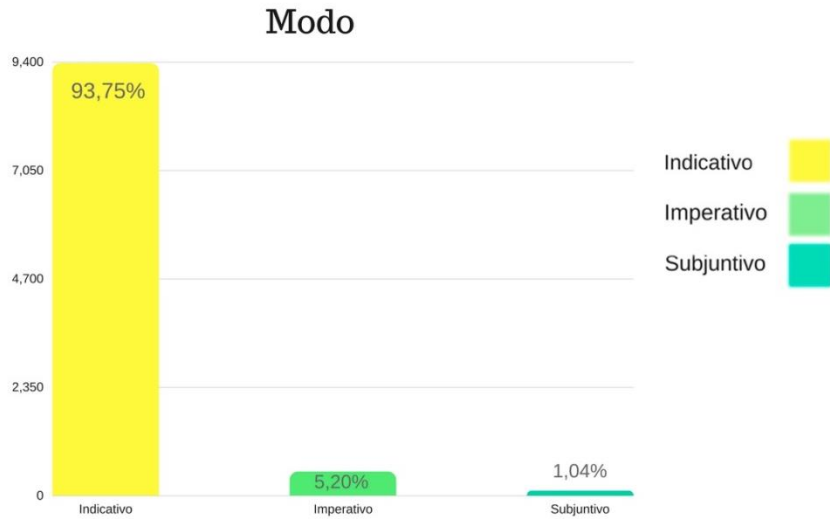


Gráfico N°8 Modo verbal en los cuentos originales

En el gráfico N°8 se observa un uso dominante del modo indicativo con un 93,75%, por sobre el uso del modo imperativo y el subjuntivo, con un 5,20% y un 1,04%, respectivamente.

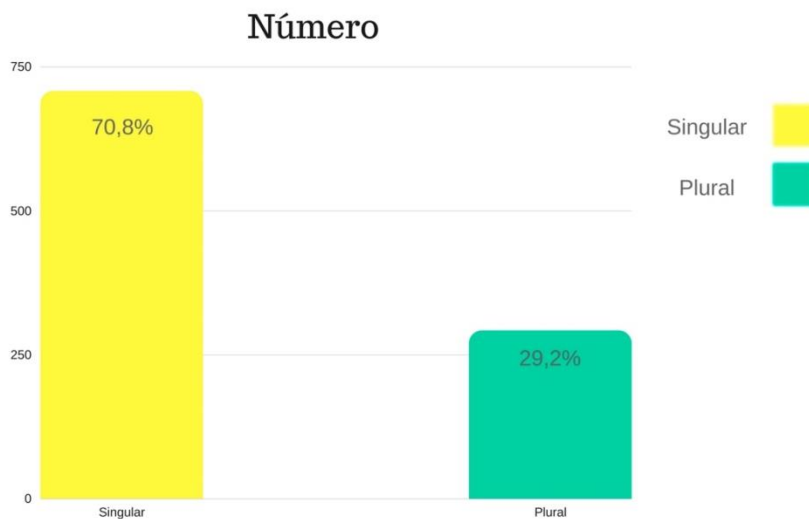


Gráfico N°9 Número gramatical en los cuentos originales

En el gráfico N° 9, se muestra que el empleo de la variable singular es de un 70,8%, contrastando con el uso del número plural que arroja un número muy inferior, con un 29,2%.

La información respecto al uso de la Persona Gramatical en los cuentos originales en esta investigación se muestra a continuación:

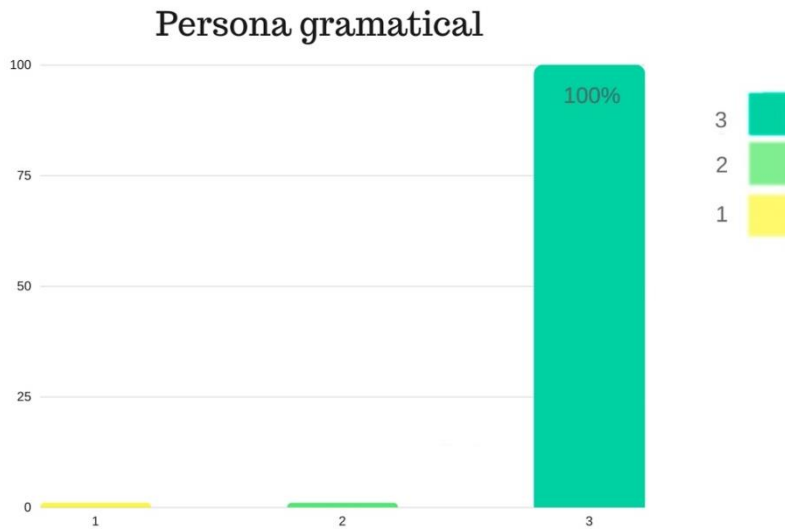


Gráfico N°10 Persona gramatical en los cuentos originales

Como se aprecia en el Gráfico N°10, el uso de la tercera persona gramatical alcanza al 100%. De esta manera, se informa acerca de la ausencia de las otras dos personas gramaticales en la estructura gramatical de los tres cuentos empleados en la toma de muestras de este estudio.

Por último, a continuación se informa acerca del análisis de los sistemas de polaridad y modalidad en los Gráficos 11 y 12 respectivamente:



Gráfico N°11 Sistema de polaridad en los cuentos originales

En el gráfico n°11 , con un 88,54%, se muestra una mayor presencia de polaridad positiva frente al uso de la polaridad negativa que se presenta con un 11,45% en los cuentos utilizados en la toma de muestras.

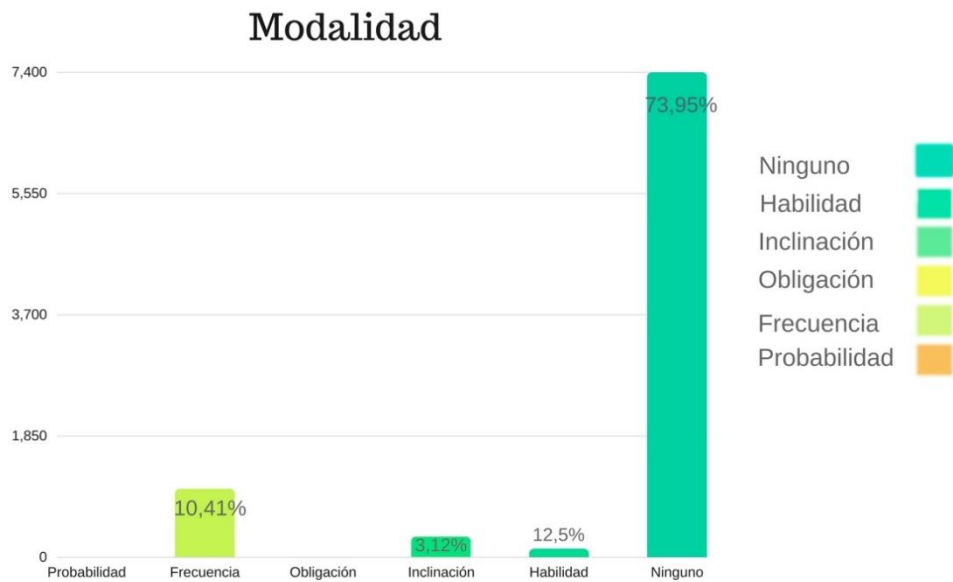


Gráfico N°12 Sistema de Modalidad en los cuentos originales

Como se señaló antes, ya que el sistema de modalidad puede o no presentarse en las cláusulas que componen un corpus, se ha considerado el 100% de las cláusulas como el universo a analizar. En este escenario, como se observa en el Gráfico n°12, el 73,95% de las cláusulas no presenta ninguna muestra de modalidad. El porcentaje restante de cláusulas (26,05%) evidencia los siguientes tipos de modalidad: habilidad y frecuencia se presentan en mayor medida con un 12,5% y un 10,41%, correspondientemente. Con un porcentaje mucho menor se observa las muestras de inclinación con un 3,12%. Finalmente, probabilidad y obligación no presentan información.

VIII. Discusión

En términos generales, se ha buscado en esta investigación describir el uso longitudinal de 1) la información flexiva verbal, 2) el sistema de la polaridad y 3) el sistema de la modalidad en las producciones narrativas orales de niños en 1°, 2° y 4° básico, con el fin último de reflexionar acerca de las implicaciones pedagógicas que esta información permite. Consecuentemente, se ha organizado esta discusión en el mismo orden.

En primer lugar, se analizó la información flexiva verbal (tiempo, modo, número y persona) y se tomó como medio de comparación la descripción de los resultados de los cuentos originales. La interpretación de los datos obtenidos se realiza de acuerdo a los conceptos presentados en el marco teórico, en relación al desarrollo gramatical de los niños y al sistema de la interpersonalidad de la Gramática Sistémico Funcional (GSF). El análisis permitió visualizar los distintos tipos de información flexiva presentes en el elemento finito del verbo en los corpus narrativos en 1°, luego en 2° y, por último en 4° básico. Dicha información flexiva, en el modelo gramatical desarrollado por Michael Halliday, da cuenta del significado de la cláusula como intercambio entre roles asumidos en la comunicación (Halliday, 1985, en Gil, 2001).

TIEMPO

Tiempos verbales encontrados en el corpus	Cuentos originales	1° básico	2° básico	4° básico
Presente	2,08%	5%	4%	3%
Pret. Perfecto Simple	51,04%	55%	57,25%	57%
Pret. Imperfecto	41,06%	40%	37,25%	39%
Pret. Pluscuamperfecto	3,12%	0%	0%	1,3%
Fut. Condicional Simple	2,08%	0%	1%	1%

Cuadro N° 8: comparación de los tiempos verbales entre los cuentos originales y el corpus

Como se observa en el cuadro N° 6, en los cuentos relatados por los niños se aprecian los mismos tipos de verbos utilizados en los cuentos originales. También los tiempos verbales mayormente usados en las muestras de los niños/as son el Pretérito Perfecto Simple, en primer lugar, y el Pretérito Imperfecto, en segundo. Esto se puede explicar debido a que, mediante la técnica del recontado de cuentos, se evidencia que los

sucesos narrados se sitúan cognitiva y gramaticalmente en un tiempo pasado. Por una parte, pretérito perfecto simple es el tiempo narrativo por excelencia ya que es el centro de coordenadas en el pasado y aparece en el núcleo, y por otra parte, el pretérito imperfecto también se sitúa en la esfera temporal del pasado (Valenzuela, 2016). Es por esto que se observa en los tres cursos (1°, 2° y 4° básico) un uso similar de ambos tiempos del pasado como un patrón dominante, en donde se realiza la distinción en la marca flexiva entre un tiempo pasado terminado (pretérito perfecto simple) y un pretérito imperfecto, no terminado. Ambos tipos predominantes de uso del pasado se aprecian en los siguientes ejemplos:

- (1) “y se comía todas las cosas” Pretérito Imperfecto
- (2) “y cuando ella empezó a comer harto” Pretérito Perfecto Simple
(1° básico DT123H)

- (1) “y lloraba de noche y de día” Pretérito Imperfecto
- (2) “y los amigos sintieron lástima por el sapito” Pretérito Perfecto Simple
(2° básico DT93M)

La excepción a este hecho puede evidenciarse en algunas pocas instancias en las que existieron muestras de diálogo entre los personajes, situación en la que el tiempo utilizado es el Presente del Modo Indicativo. En esto, Valenzuela (2016) señala que la introducción del habla de los personajes cambia la articulación y el ritmo temporal del suceso, pero no la continuidad del tiempo. Al iniciar el habla de un personaje, su acto de hablar detiene en parte lo que ocurre, porque lo que acontece ya es su hablar mismo.

Los diálogos son muestras de comunicación en donde se aprecia la negociación entre la propuesta del hablante y el movimiento del oyente (Eggins, 2002). Esto, da cuenta de las posibilidades de significado que permite la cláusula con sus flexiones verbales (Ghio y Fernández, 2008).

Cuantitativamente hablando, se observó en las muestras de lenguaje que en los cursos estudiados hubo una leve baja en el uso del tiempo Presente de 5%, 4% y 3%, en 1°, 2° y 4° básico, respectivamente. El uso del presente puede observarse en los ejemplos 3, 4 y 5:

- (3) “nunca más les voy a robar la estufa” (1° básico DT78H)
- (4) “socorro, socorro, se me quema la cola” (2° básico DT126H)
- (5) “nunca más voy a comer tanto” (4° básico DT78H)

En los anteriores ejemplos, queda demostrado que el movimiento de iniciación influye significativamente en el movimiento de respuesta ya que desde la perspectiva del desarrollo cognitivo de los sujetos, en ambos periodos: pre operacional y operacional concreta (Piaget en Arancibia, Herrera y Strasser 2011), ellos son capaces de desarrollar la imitación diferida, el pensamiento intuitivo y recordar determinadas pautas a seguir. Lo que nos señala que mediante la técnica del recuento los patrones de referencia son repetidos desde el movimiento de iniciación al movimiento de respuesta, coincidentes con el nivel etario de los sujetos.

Sin embargo, se logra apreciar una pequeña pero progresiva muestra de uso de otros tipos de tiempos verbales en las muestras de los niños: aparece el Futuro Simple en 2° básico y aumenta hacia 4° básico (0% en 1° básico, 0,5% en 2° básico y 0,7% en 4° básico). Lo interesante de la aparición de este tiempo verbal en el corpus es que no se encuentra presente en los cuentos originales. Las muestras del uso del Futuro Simple como expresión de hechos venideros (Seco, 1999) se aprecian en los ejemplos 6 y 7:

- (6) “nunca más volveré a saltar de noche” (2°básico DT93M)
- (7) “y así podré salir a jugar con mis amigos” (4° básico DT78H)

El condicional simple también hace su aparición en 2° básico con un 1% y se mantiene con el mismo porcentaje en 4° básico. En este caso, se observa que en el cuento original este tiempo verbal se presenta en la misma proporción en que aparece el Presente, sin embargo, el uso del Condicional Simple es mucho menor en las muestras que el uso del Presente. Esto podría ser consecuencia de una mayor complejidad del Condicional por sobre el Presente en términos cognitivos, puesto que el Presente indica escenarios reales, más concretos, mientras que el Condicional se mueve en el terreno de lo hipotético (Gili Gaya, 1973). En relación con lo anterior, según Piaget (Arancibia, Herrera y Strasser 2011) los estados cognitivos de los sujetos de entre 7 y 12 años, presentan Operaciones Concretas por sobre las abstractas, que les permiten ser capaces de comunicar ideas cada vez más complejas adquiriendo mayores habilidades de razonamiento como muestra de su DTL. Ejemplos del uso del Condicional Simple se observan a continuación:

- (8) “porque así no podrían dormir” (2°básico DT30M)

(9) “saldría solamente en el día” (4° básico DT121H)

Por último, el uso del Pretérito Pluscuamperfecto, que en el cuento corresponde al 3,12%, se presenta en el corpus solo en las muestras de 4° básico, lo que podría ser una muestra incipiente del uso de sintaxis compleja por parte de los niños (Véliz,1988).

(10) “que le habían hecho sus amigos” (4° básico DT78H)

(11) “que le habían dado sus amigos” (4° básico DT23M)

MODO

Modos verbales encontrados en el corpus	Cuentos originales	1° básico	2° básico	4° básico
Indicativo	93,75%	95%	94%	95%
Imperativo	5,20%	0%	0%	0%
Subjuntivo	1,04%	5%	6%	5%

Cuadro n°9: comparación de los modos verbales entre los cuentos originales y el corpus

Tal como se aprecia en el Cuadro 7, no se observa un desarrollo longitudinal del uso de un modo por sobre el otro, sino que se observa, más bien, un uso homogéneo en el corpus de todos ellos. En el caso del Modo Indicativo, que se posiciona en el plano de los hechos reales, su predominancia se puede explicar por la finalidad que tiene de organizar el discurso mediante la entrega de información acerca de hechos reales y objetivos (Seco, 1999). Los textos narrativos orales se construyen a partir del relato de hechos, reales o ficticios (Pavez et al 2008), que se materializan verbalmente por medio del modo indicativo (Valenzuela, 2016). Ejemplos del uso del modo indicativo se pueden observar a continuación en 12, 13 y 14:

(12) “y no dejaba dormir a los otros sapos de la laguna” (1° básico DT127H)

(13) “y el lobo se fue corriendo” (2° básico DT12M)

(14) “y le robaba los alimentos a sus amigos” (4° básico DT63M)

Por otro lado, el modo Subjuntivo también se presenta de manera homogénea en los resultados de los tres cursos estudiados. Tal como se aprecia en los cuentos originales, el uso del Subjuntivo es mucho menor que el uso del Modo Indicativo y que, incluso, del Modo Imperativo. El modo Subjuntivo expresa la actitud de los hablantes en relación a sus pensamientos en el plano de lo irreal, lo que da cuenta del carácter hipotético, probable, posible o incierto de la información que los hablantes proporcionan (Alarcos, 2015; Seco, 1999). Algunos ejemplos del uso del Subjuntivo se muestran en 15, 16 y 17:

- (15) “pa que saltara de noche y de día” (1° básico DT121H)
- (16) “pa que no lo alcanzaran” (2° básico DT12M)
- (17) “para que salte él a su gusto” (4° básico DT12M)

Por último, resulta interesante que el Modo imperativo es utilizado por baja frecuencia en el corpus de estudio, a diferencia de lo que se observa en los cuentos originales (ver Cuadro N°7). La escasez de sus apariciones no permite que se visibilice cuantitativamente su ocurrencia. Es por esto que, estadísticamente hablando, su representatividad es igual a 0%. Las ocasiones en que se contó con ejemplos de modo imperativo se trató de instancias en las que uno de los personajes pide, exige o exhorta a otro que realice alguna acción (Alarcos, 2015; Seco, 1999). Algunos ejemplos del uso del modo imperativo en el corpus en 18 y 19:

- (18) “ayud socorro, socorro, ayúdame se me está quemando la cola”(1° básico DT127H)
- (19) “ayúdenme” (4°básico DT40H)

Formalmente, las cláusulas en modo imperativo de los ejemplos cumplen con la característica de ser afirmativas, situarse en un tiempo presente y poseer un sujeto gramatical en segunda persona (Alarcos, 2015). Como se señaló anteriormente, esto muestra una clara intención apelativa por parte del personaje.

PERSONA

La utilización en cada uno de los cursos de las Personas verbales demuestra un uso predominante de la tercera persona, tal como se presenta en los cuentos originales:

Personas verbales encontradas en el corpus	Cuentos originales	1° básico	2° básico	4° básico
Primera	0%	0,2%	0,2%	0,1%
Segunda	0%	0%	0%	0%
Tercera	100%	99,8%	99,8%	99,9%

Cuadro n°10: comparación de las personas verbales entre los cuentos originales y el corpus

Como es posible apreciar, no existen diferencias en el uso. Si bien el número de cláusulas en 4° básico aproximadamente dobla el de 1° básico, esto podría indicar dos cosas: 1) que los niños manejan, desde 1° básico, la noción de que los cuentos tratan de terceras personas y 2) que, a medida que avanza el tiempo, son capaces de relatar más situaciones referidas a los personajes, puesto que su crecimiento y madurez cognitiva y lingüística se lo permiten (Auza y Alarcón, 2011; Piaget en Arancibia, 2011; Veliz, 1988). En definitiva, se muestra que la referencia real del sujeto gramatical no concuerda ni con el hablante (1° persona) ni con el oyente (2° persona), lo que, como se mencionó anteriormente, se condice con el tipo de discurso empleado.

NÚMERO

Como se puede observar acerca del uso del número verbal en el corpus (Cuadro 9), se mantiene una constante alrededor del 71% para el uso del número singular y un 29% del plural, lo que es totalmente consistente con la información que los niños oyeron de los cuentos originales para la tarea de recontado.

Número verbal encontrado en el corpus	Cuentos originales	1° básico	2° básico	4° básico
Singular	70,8%	70%	71%	72%
Plural	29,2%	30%	29%	28%

Cuadro n°11: Comparación del número verbal entre los cuentos originales y el corpus

La información del número verbal va necesariamente ligada con la información de la persona verbal utilizada. Como se aprecia en el Cuadro n°9, la mayor parte de la información se refiere al Número singular, lo que se relaciona directamente con la naturaleza de los cuentos escuchados por los niños (ver Anexo). En estos últimos, la mayor parte de las situaciones relatadas se refieren a un personaje que actúa en forma solitaria (la ardillita, el lobo, el sapito), es decir, en tercera persona singular. Estos protagonistas se relacionan, además, con grupos de personajes (siempre en tercera persona plural), en donde se pueden apreciar movimientos interpersonales en el plano del dar información sobre las proposiciones (Ghio y Fernández, 2008). Es posible observar esta información a continuación, en los ejemplos 20 y 21:

(20) “Había una vez un lobo friolento y el lobo tenía mucho frío” (2° básico DT40H)

(21) “y un día los sus amigos le quisieron dar una lección, entonceh le pusieron muchoh dulceh en una casita muy pequeña” (2° básico DT138M)

Finalmente, es necesario mencionar los casos excepcionales en que los niños utilizan la Primera persona en sus producciones. Esta presencia puede indicar una posición del sujeto enunciador como el hablante que negocia información de manera directa (Halliday, 1984). Tal situación se ejemplifica en 22:

(22) “nunca más voy a comer tanto y así podré salir a jugar con mis amigos” (4° básico DT78H)

SISTEMA DE LA POLARIDAD

El sistema de la polaridad, también asociado al elemento finito del verbo, se refiere a las opciones de afirmación o negación que tienen los hablantes para posicionar su postura frente a las distintas funciones del habla (Ghio y Fernández, 2008). Una comparación de lo observado en los cuentos originales con lo encontrado en las muestras de los niños evidencia lo siguiente:

Polaridad encontrada en el corpus	Cuentos originales	1° básico	2° básico	4° básico
Positiva	88,5%	89%	88%	89%
Negativa	11,5%	11%	12%	11%

Cuadro n°12: Comparación del uso de polaridad entre los cuentos originales y el corpus

Como es posible apreciar en el Cuadro n°10, la proporción de ocasiones en que se utiliza la afirmación y negación de las proposiciones, tanto en los cuentos originales como en los recontados, es coincidente. A pesar de que el número de cláusulas en cada grupo medido (1°, 2° y 4° básico) es diferente (ver Cuadro 4), la proporción entre cláusulas afirmativas y negativas permanece estable (89% y 11%). Este hecho permite pensar que los niños, al reconstruir los textos narrativos y recontarlos, prestan atención a los elementos centrales de la trama (que pueden ser proposiciones afirmativas o negativas) y los expresan del mismo modo al momento de realizar la tarea de recontado.

Por otro lado, la expresión de la polaridad en términos formales se realiza, en el caso de la polaridad positiva, separadamente de la forma finita del verbo, y en el caso de la polaridad negativa, mediante el uso de adjuntos modales (adverbios de negación). De todas maneras, el uso de dichos adjuntos forma parte de la estructura del grupo verbal y no de la estructura de la cláusula (Ghio y Fernández, 2008).

En las muestras de lenguaje analizadas, se encontró ejemplos de los adverbios “no” y “tampoco”, además de algunas cláusulas con la conjunción “ni”, tal como se aprecia a continuación en los ejemplos 23, 24 y 25:

(23) “Que no iba a saltar máh de noche” (2°básico DT123H)

(24) “y no dejaba dormir a sus amii a sus amigos del bohque, y ellos así tampoco podían dormir (4° básico DT57H)

(25) “que no podía ni caer en las puertas ni en las ventanas” (1° básico DT70M)

Como se observa en los ejemplos, el adverbio “tampoco” marca la negación de una cláusula que sigue a otra que también ha sido negada, del mismo modo en que la conjunción “ni”⁵ cumple la función copulativa (unión) entre dos o más cláusulas que se presentan de manera negativa. En el caso del ejemplo (24), es posible advertir que la negación con el adverbio “tampoco” responde a una negación previa que, en este caso, se encuentra ligada anafóricamente a una cláusula que se presenta al inicio del cuento, es decir, muy alejada formalmente, pero activa en términos cognitivos.

⁵ Conjunción copulativa que sirva para coordinar de manera aditiva vocablos o frases que denotan negación, precedida o seguida de otra u otras igualmente negativas.

Por otra parte, como se señaló en el marco teórico, las opciones “sí” y “no” solo muestran los extremos de la polaridad y no agotan todas las posibilidades de opciones intermedias entre ambos polos, lo que da lugar al sistema de la modalidad (Eggins, 2002).

SISTEMA DE MODALIDAD

Modalidad encontrada en el corpus	Cuentos originales	1° básico	2° básico	4° básico
Ninguna	73,95%	78,69%	79,73%	80,61%
Probabilidad	0%	0%	0%	0%
Frecuencia	10,41%	8,39%	9,24%	8,89%
Obligación	0%	0,70%	0,49%	0,22%
Habilidad	12,5%	8,30%	6,60%	6,15%
Inclinación	3,12%	4,15%	3,94%	4,13%

Cuadro N°13: comparación del uso de modalidad entre los cuentos originales y el corpus

Como se señaló antes, ya que el sistema de modalidad puede o no presentarse en las cláusulas que componen un corpus, se ha considerado el 100% de las cláusulas como el universo a analizar. Por esta razón, se observa en el Cuadro n°11 que entre el 70% y el 80% de las cláusulas no presenta ningún tipo de modalidad, es decir, en estas cláusulas no se advierten expresiones de posicionamiento, mensajes de actitud y juicios del hablante que permiten ver su postura (Ghio y Fernandez, 2008).

Un porcentaje considerable de la modulación Frecuencia, observada en los cuentos originales, se encuentra también en los tres cursos analizados, lo que muestra un énfasis de los hablantes en las cláusulas que indican la habitualidad, reiteración o nulidad con la que los acontecimientos se llevan a cabo. En el caso de reiteración, no se evidenció su utilización. Sumado a esto, también se advierte una postura frente a la temporalidad de los sucesos narrados. Todo lo anterior se muestra en los ejemplos 26 y 27:

(26) “Había una vez una niña glotona” (1° básico DT19H)

(27) “Que nunca ma lo iba hacer” (2° básico DT70M)

Respecto a los porcentajes relacionados con la actitud del hablante para emplear en el argumento el grado de obligatoriedad y disposición en la propuesta se encontró que en el grado de obligatoriedad, a pesar de no estar presente en los cuentos originales, presenta algunos casos en las muestras de los niños en los tres cursos. Por ejemplo, en (28):

(28) “y después tuvo que mirarlos por la ventana” (1° básico DT123H)

En cuanto al Sistema de Disposición, cabe mencionar que este se divide en dos subsistemas: Habilidad e Inclinação. En el primer subsistema, se observa una homogeneidad en 1°, 2° y 4° básico que va en directa correlación con el aumento de las cláusulas. Este subsistema refiere a la capacidad o incapacidad de los hablantes de enfrentarse a un requerimiento. Se expresa principalmente mediante el verbo “poder” y sus inflexiones, como se grafica en el siguiente ejemplo:

(29) “Un día sus amigos no podían dormir” (2° básico DT138M)

Por su parte, los porcentajes para la Inclinação no reflejan variaciones significativas en los niveles de 1°, 2° y 4° básico. Esta segunda opción de Disposición se encuentra asociada a propuestas de ofrecimiento, determinadas por un operador modal finito o una perífrasis verbal. Un ejemplo de esto último se refleja en la siguiente cláusula:

(30) “Había una ranita, que saltaba mucho y no dejaba dormir a sus amigos” (1° básico DT138M)

Como se observa, la inclinación expresada por “dejaba dormir a sus amigos”, señala el efecto de disposición del protagonista del cuento hacia la demanda a sus amigos.

Idealmente, los sistemas de modulación y de modalización de la Lingüística Sistémico Funcional describen opciones de obligación y probabilidad que, en el caso de las muestras analizadas en esta investigación, no arrojan información. En cuanto a probabilidad, existe una ausencia total de adverbios de este tipo en el cuento original. En el caso de la Obligación, se muestra que el uso de la forma perifrástica “tener que” permite dar cuenta excepcionalmente de la modulación de obligatoriedad, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

(31) “entonces tuvo que mirarlo en la ventana no máh” (2° básico DT30M)

En suma, cada uno de los análisis realizados, desde la perspectiva de los distintos sistemas que propone la teoría, han dado cuenta de un crecimiento sostenido de los niños de un curso a otro y una habilidad de contar cuentos o narrar por parte de los niños. Lo anterior demuestra un dominio proposicional del contenido y un uso adecuado a la forma gramatical.

IX. Implicancias pedagógicas

Con el objetivo de vincular los hallazgos de esta investigación a los aspectos pedagógicos implicados en la enseñanza del lenguaje es importante destacar, en primer lugar, que conocer el desarrollo lingüístico de los niños desde primero básico permite también reflexionar en torno a la información que entregan los documentos ministeriales en relación a los resultados esperados para cada nivel escolar. Por ende, a continuación se reflexiona acerca de las vinculaciones entre los resultados de este trabajo y la información declarada para la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante el primer ciclo de educación básica.

En 1° básico, los objetivos de aprendizaje (OA) 22 y 23 del eje de Oralidad declaran a la interacción de acuerdo a convenciones sociales y a una expresión comunicativa que sea coherente y articulada como base fundamental del desarrollo del lenguaje para que los estudiantes puedan convertirse en hablantes competentes y buenos interlocutores. En el mismo nivel, el eje de Escritura OA19 pretende que los estudiantes adquieran una curiosidad por las palabras y sus significados y, en relación a lo actitudinal, se declara que la asignatura intenta que los estudiantes se expresen y compartan ideas con los demás (Programa de estudio, 1° básico, Lenguaje y Comunicación, 2012).

De lo anterior, se desprende que, a partir del enfoque declarado de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para 1° básico, existe un incentivo a valorar el lenguaje en uso, en el sentido de fomentar y complejizar las interacciones comunicativas que se establecen entre los niños y la necesidad que estos tienen de involucrarse en el medio que los rodea, ofreciendo y demandando información. Este hecho les permite proyectar desde temprana edad sus identidades, y con esto, desenvolverse adecuadamente en la sociedad, posicionándose en los roles que los definen. Y en lo que respecta a los resultados de esta investigación, no se evidencia una complejización de las características del verbo y el uso de los distintos tipos de modalización en este estadio del desarrollo, no obstante, no es posible plantear que este hecho esté afectando su capacidad de expresarse en situaciones comunicativas particular, sino solo observar que este desarrollo está aún en un estadio inicial.

En 2° básico, el aprendizaje de la asignatura implica un trabajo individual y reflexivo de los estudiantes en la medida en que interactúan y colaboran entre ellos. Los objetivos de aprendizaje OA28 y OA29 del eje Oralidad señalan un desempeño adecuado en sus intervenciones orales; enriqueciendo su vocabulario y desempeñando diferentes roles en las tareas asignadas para desarrollar su lenguaje y aprender a trabajar en equipo. Por su parte, el OA19 del eje Escritura señala la importancia en la comprensión de la función de algunos tipos de palabras, como los artículos, sustantivos y adjetivos en textos orales y escritos. Estos elementos gramaticales son reemplazados o combinados de diversas maneras en sus producciones orales o escritas para enriquecerlas o precisarlas. Mientras, el OA 20 del eje de escritura, busca que los estudiantes identifiquen el género y número de las palabras para asegurar que se maneja operacionalmente la concordancia en sus escritos. En lo actitudinal, se declara en este nivel la pretensión por desarrollar la creatividad a partir de la expresión y disposición del estudiante por medio de la comunicación oral y escrita (Programa de estudio, 2° básico, Lenguaje y comunicación, 2012).

Al vincular este nivel escolar con la investigación se desprende el interés ministerial por resaltar la expresión individual y colectiva desde la escolarización del primer ciclo de enseñanza básica mediante el lenguaje y su capacidad creadora. Por otro lado, en el uso efectivo del lenguaje utilizado por los sujetos del corpus como experiencia nemotécnica, se impide identificar la creatividad frente a un estímulo lingüístico espontáneo, lo que implica nuevamente no observar mayor significancia en la aparición de las flexiones del verbo y los modalizadores en las cláusulas expresadas en el recontado del cuento.

En 4° básico, el enfoque propone que el aprendizaje en todas las asignaturas se verá favorecido si se estimula a los estudiantes a manejar un lenguaje enriquecido en las diversas situaciones. El OA25 de Oralidad pretende que los estudiantes participen activamente de conversaciones, mientras que el OA 20 del eje de Escritura pretende que los estudiantes comprendan la función de los verbos en textos orales y escritos (Programa de estudio, 4° básico, Lenguaje y comunicación, 2012). En este nivel, respecto a lo actitudinal, se evidencia el fomento por considerar el diálogo como una fuente de enriquecimiento individual y social (Programa de estudio, 4° básico, Lenguaje y comunicación, 2012).

Al vincular 4° básico con la investigación, bajo el enfoque que propone las bases curriculares, existe una promoción y fomento del uso del lenguaje desde el diálogo, como aquella herramienta que permite negociar y construir identidades para determinarse en el mundo/realidad. Desde una mirada longitudinal, en 4° básico se manifiesta una leve

complejización que responde a una utilización de la marca flexiva verbal de Tiempo Pluscuamperfecto, que refiere a la anterioridad de una acción pasada respecto a otra también pasada. El uso de este tiempo no se aprecia en los niveles inferiores analizados. Lo anterior, responde a la formación propia que ofrece el enfoque de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, cuestión que se puede intertextualizar con los marcos conceptuales de la GSF, la cual también concibe al lenguaje desde una interacción comunicativa como un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales determinados (Ghio y Fernández, 2008).

X. Conclusiones y proyecciones

A modo general, queda demostrado que el enfoque de la asignatura, declarado por el ministerio de educación en las actuales Bases Curriculares, genera un compromiso de manera social y personal mediante la interacción comunicativa como expresión de su desarrollo. Este enfoque es transversal a todo el primer ciclo de enseñanza básica, lo que demuestra un interés curricular en el fomento de las relaciones, posicionamientos y roles de los participantes del evento comunicativo al momento de concretar el lenguaje como vehículo para interpretar la visión de mundo. De esta manera, se desarrollan prácticas y visiones de la lengua como sistema en su contexto, por ejemplo, el fomento al dialogo como una instancia la cual se observan y median aquellos eventos sociales e individuales, que permiten la expresividad.

Se ha podido establecer que la asignatura de lenguaje, en su pretensión por formar comunicadores efectivos, estimula a través las interacciones de los estudiantes el enriquecimiento y trabajo de las estructuras gramaticales. Con este objetivo, queda en evidencia, por ejemplo, la promoción del uso de un vocabulario crecientemente más preciso en diferentes contextos de uso que conlleva la explicación cada vez más compleja de sus ideas. Dicha complejidad léxica implica la organización adecuada de sus proposiciones a través de estructuras gramaticalmente bien formadas y con una complejidad creciente, lo que impacta positivamente en la capacidad de expresión oral y escrita de los estudiantes. Esto es coherente con lo evidenciado en el análisis del corpus de esta investigación, donde queda demostrado que existe desarrollo longitudinal en el aumento de cláusulas en 1°, 2° y 4° básico (Ver cuadro N°4), al mismo tiempo que se observa dentro de este desarrollo clausular una complejización del uso del sistema de opciones para elaborar proposiciones más significativas relativas a cada nivel educativo. Este hecho puede observarse, a modo

de ejemplo, en la progresión de uno de los niños de la muestra (DT123H), quien exhibe un crecimiento en sus estructuras gramaticales, además de una complejización de la información proposicional contenida en dichas estructuras, a medida que se promueve de un curso a otro, lo que se muestra en el siguiente cuadro:

1°básico	2°básico	4°básico
(1)Y salía saltar de noche (2)Y no los dejaba dormir (3)Y los animales que vivían en el mar le hicieron una trampa (4)Y el sapito cuando salió a saltar se quebró la patita (5)Y lloraba día y noche	(1)Un sapito saltaba de noche (2)Y no dejaba dormir a loh amigoh (3)Loh amigo le pusieron una reh una trampa en lah hojah (4)Y una veh en su saltoh se enredó en la reh (5)Y se quebró una patita (6)Y lloraba de día y de noche	(1) Y saltaba de día y de noche (2)Y no dejaba dormir a los demás animales del lago (3) y loh amigo decidieron ponerle una red (4) Y el sapito saltó con uno de sus saltoh mortaleh (5) Y se enredó en la trampa (6) Y se quebró una patita (7) Y lloraba de día y de noche

Cuadro n°14: progresión clausular del sujeto DT123H

En el cuadro N° 12 se observa el mismo momento del cuento *El sapito saltarín* recontado por el mismo sujeto en 1°, 2° y 4° básico, donde se aprecia una progresión a nivel clausular y una complejización léxica que dota de mayor información a estas mismas. Si se presta atención, por ejemplo, a la cláusula 2 en el cuadro n°12, se verá que la cantidad de información crece desde “Y no los dejaba dormir” en primero básico a “Y no dejaba dormir a loh amigoh” en 2do, para terminar en 4to básico con “Y no dejaba dormir a los demás animales del lago”. Dicha situación se condice con la adquisición y el enriquecimiento del vocabulario de acuerdo a cada nivel, la complejización de las ideas y el crecimiento de los mecanismos léxicos y gramaticales para producir significado en una progresión temporal y educativa.

En el caso puntual de la muestra analizada en esta investigación, el desarrollo longitudinal del lenguaje se adecua a las presunciones específicas de los OA de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para los niveles de 1°, 2° y 4° Básico. Como se mencionó anteriormente, se trabajan aspectos estructurales en función de la interacción y el diálogo, lo que impacta positivamente en la construcción de significados interpersonales.

Por otra parte, considerando al mismo tiempo que estos sujetos están en una etapa pre operacional y operacional concreta, de acuerdo a los términos *piagetianos*, se comprueba que los niños de la muestra evidencian un desarrollo de competencias menos egocéntricas, más socializadas, que les permiten recordar determinadas pautas a seguir y ser capaces de comunicar ideas cada vez más complejas (Piaget en Arancibia, 2011). Entonces, la comprensión y producción efectiva de visiones de mundo a través del lenguaje como interacción comunicativa es parte fundamental de una eficiente negociación de roles entre los participantes en el acto de habla, asunto que permite establecer y mantener relaciones sociales (Halliday, 1985, en Gil, 2001; Ghio y Fernández, 2008).

Finalmente, analizar los corpus desde la Gramática Sistémico Funcional y los Planes y Programas del Primer ciclo de Educación básica dan cuenta que comparten similitudes e indican que existe una intención por un desarrollo más integral de los sujetos en la escolarización al abordar la disciplina desde las subjetividades y las convenciones sociales, lo que nos proporciona, como futuros profesores de educación media, una información relevante para entender la llegada y recepción del lenguaje en la educación básica y como se manifiesta en la enseñanza media por parte de los estudiantes. Lo anterior, nos permite reflexionar en torno a un tipo de insumo que pueda hacer una adecuación de este enfoque semiótico declarado en la asignatura Lenguaje y Comunicación de las Bases Curriculares del año 2012, a través de la elaboración de un producto significativo que aplique la utilidad de la negociación de información y posicionamiento de los roles que involucran al lenguaje como propósito en su intención comunicativa con el medio. Por ende, esta investigación podría dialogar interdisciplinariamente con una didáctica del lenguaje a favor de mejorar las estrategias docentes tanto como en los primeros ciclos de la enseñanza básica como en la enseñanza media, con el fin último de estimular la adquisición y complejización del lenguaje y una readecuación en la metodología de enseñanza-aprendizaje.

XI. Bibliografía

- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*.
- Alarcos Llorach, E. (2015). *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española: Colección Nebrija y Bello, Espasa.
- Altarez, Nieva y López (2010). *Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español*. Vol. 22, nº 1, pp. 51-56. Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Alvarado, M., De la Vega, T. (2013). Las posibilidades infantiles de coordinar una doble trama a partir de la lectura de un "libro-álbum". En Auza, A., Hess, K. (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 173-212). México: Ediciones De Laurel.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2011). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Auza, A., & Alarcón, L. (2011). Cláusulas subordinadas y coordinadas en dos tareas narrativas producidas por niños mexicanos de primero de primaria. In A. M. Cestero, I. Molina, & F. Paredes (Eds.), *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL Alcalá de Henares 6-9 de junio de 2011*. Universidad de Alcalá.
- Auza, A. y Chávez, A. (2013). Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión en el recuento de una historia. En Auza, A., Hess, K. (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7 - 24; pp. 59-84). México: Ediciones De Laurel.
- Castilla, A., & Eriks, A. (2011). Medidas de evaluación de lenguaje espontáneo en niños hispanohablantes en edad preescolar. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*.
- Coloma, C. J., Peñaloza, C., & Fernández, R. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *RLA. Revista de Lingüística Teórica Y Aplicada*.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos aires: Colección Edicial Universidad.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.

- Flavell, J. H. (1979) "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry" En American Psychologist.
- Ghio, E. y Fernández Ma. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Argentina. Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores.
- Gil, José María (2001) .*Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Santiago: Chile. Melusina editorial: RIL editores.
- Gili Gaya S. (1973). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: España. Departamento Editorial.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. y Matthiessen C. (2004) *An introduction to Functional Grammar*. Londres: Hodder Arnold.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de Investigación (5ª ED)* México: McGraw Hill Educación.
- Hunt, K. W. (1965) *Gramatical structures written at three grade levels*, Research Report No. 3, Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.
- Le Normand, M. T. (2001). Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona y C. Chevie- Muller. *El lenguaje del niño*. Barcelona: Masson.
- Martínez, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Universidad de Alicante: Servicio de Publicaciones.
- Mathiessen, C. (1992). Interpreting the Textual Metafunction. En M. Davies & L. Ravelli (eds.). *Advances in Systemic Linguistics*. Londres/Nueva York: Pinter Publishers.
- McMillan y Schumacher (2005) *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Ministerio de Educación (2012). *Bases curriculares de la educación básica. Lenguaje y comunicación*. Recuperado el 14 de septiembre de 2018 http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47yid_contenido=17116yid_seccion=3264yc=1
- Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Pavez M.M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Médica.
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presser. [Trad. cast. *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Saussure, F. D. (1991). *Curso de Lingüística General* (1a. ed., 1a. reimp.). MADRID: ALIANZA.
- Seco, M. (1999). *Gramática esencial de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Valenzuela, J. (2016). *El texto de la narración en español*. Edición electrónica. ISBN 978-84-617-7181-3
- Véliz, Mónica. (1988) Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de lingüística teórica y aplicada*.

XII. Anexo

EVALUACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO (EDNA): CUENTOS

Ardillita glotona

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque. Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta que entró en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda. Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas. Entonces la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, sólo podía mirarlos por la ventana. Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

Sapito saltarín

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna. Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió por la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita. Entonces el sapito ya no podía saltar y, además, por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de día y de noche. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta de que así tampoco podrían dormir, así que decidieron curarle la patita al sapito y, además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a su gusto. Con el tiempo, el sapito mejoró y al ver el regalo que le habían hecho sus amigos se puso muy feliz. El sapito en agradecimiento prometió no saltar nunca más de noche para que todos pudieran descansar.

Lobo friolento

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía. Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se la robó. Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar «¡Socorro! ¡Socorro! ¡El lobo nos robó la estufa!». El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: «¡Socorro! ¡Sálvenme! ¡Se me quema la cola!». Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo. Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.