



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA DE NIÑOS DE HABLA ZAPOTECA DE
LA COMUNIDAD DE SAN BLAS ATEMPA, OAXACA

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

María Cristina Punaro Rueda

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Co-dirigido por:

Mtro. Pedro David Cardona Fuentes

Sinodales

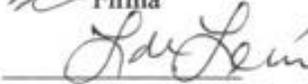
Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente


Firma

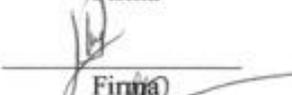
Mtro. Pedro David Cardona Fuentes
Secretario


Firma

Dra. Lourdes de León Pasquel
Vocal


Firma

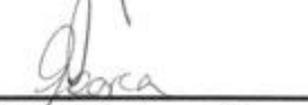
Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente


Firma

Dra. Gloria Nélide AVECILLA RAMÍREZ
Suplente


Firma


Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Octubre 2018
México

RESUMEN

Diversos investigadores han mostrado que la narración es una herramienta muy fructífera para analizar el desarrollo lingüístico de los niños ya que permite estudiar el lenguaje como un todo integrado y abordar el desarrollo lingüístico en situaciones de uso cercanas a lo natural. Actualmente se sabe muy poco de las formas de narrar de los niños de habla zapoteca, debido a que existen escasos estudios sobre la adquisición de la lengua zapoteca y estos se han centrado principalmente en la fonología. Por lo anterior, el presente estudio analiza narraciones personales producidas por niños zapotecos de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca. Participaron en el estudio 11 niños y 12 niñas bilingües (zapoteco-español) de entre 6 y 8 años de edad, cuya primera lengua era el zapoteco. Para la obtención de las narraciones personales se utilizó una adaptación de la propuesta original de Peterson & McCabe (1983). Los resultados señalan que la estructuración narrativa clásica (narración clásica y narración clásica con fin hasta el clímax) parece ser la más frecuente en los relatos de los niños zapotecos. Además, se observa que basan sus historias sobre todo en experiencias que viven dentro de su comunidad. Por último, se hacen evidentes diferencias importantes entre las narraciones de las niñas y los niños, puesto que las niñas produjeron más narraciones, relatos más largos y con más temáticas que los niños.

(Palabras clave: desarrollo lingüístico, narración, estructura narrativa, narraciones personales, género)

ABSTRACT

Several researchers have shown that narratives are a very useful tool to analyze language development because they allow the study language as an integrated whole and to address linguistic development in situations of use. Nowadays, very little is known about the ways in which Zapotec-speaking children construct their narratives, because only few studies on the acquisition of the Zapotec language have been made and these have mainly been concerned with phonological development. Therefore, the present study analyzes personal narratives produced by Zapotec children from the community of San Blas Atempa, Oaxaca. 11 boys and 12 girls between 6 and 8 years of age, bilingual (Zapotec-Spanish), participated in the study. In order to obtain personal narratives, an adaptation of the original proposal of Peterson and McCabe (1983) was used. Results show that the classical narrative structuring (classic pattern and ending at the high point pattern) seems to be the most frequent structure in the narratives of Zapotec children. In addition, it was observed that Zapotec children base their stories mainly on experiences that they live within their community. Finally, important differences due to gender were found: girls produced more and longer narratives, and introduced more topics than boys.

(Key Words: language development, narratives, narrative structure, personal narratives, gender)

Agradecimientos

Agradezco a la **Universidad Autónoma de Querétaro** por su apoyo en la elaboración de este trabajo.

A la **Dra. Karina Hess Zimmermann**, por todas tus enseñanzas y apoyo, por todo el tiempo que me dedicaste y la paciencia que me tuviste, sin tu ayuda este trabajo no hubiera sido posible. Gracias por ser un magnífico ser humano.

Al **Mtro. Pedro David Cardona Fuentes**, a mi amigo y traductor **David Eduardo Vicente Jiménez** y a **Elsa Grisely Cortés López**, por su valiosa participación en la realización de esta investigación.

A mis sinodales, la **Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve**, a la **Dra. Lourdes de León Pasquel** y a la **Dra. Gloria Nélide Avecilla Ramírez**, gracias por sus atinados comentarios y por su valioso tiempo al leer esta tesis.

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** por la ayuda económica brindada durante el periodo correspondiente a la maestría.

Especialmente agradezco a mi esposo **Benjamín Zaldo Rodríguez**, por creer en mí, por empujarme a ser cada día mejor, por tu optimismo. Porque compartiste mis alegrías y angustias, por todo el apoyo y ayuda incondicional. Gracias a ti me he atrevido a dar grandes pasos en mi vida. Te amo, gordo.

A a mis hijos **Cristopher** y **Sergio** porque en esta aventura me han acompañado, escuchado y animado a cumplir mis sueños. Por su comprensión en todos esos días que no

estuve presente en casa y no tuvieron una mamá de tiempo completo. Gracias por la alegría que le han inyectado a mi vida. Los quiero con toda el alma.

A mis padres, **Despina y José Humberto**, gracias por darme la vida, por ser guía y ejemplo, por sus enseñanzas y todo el amor que me han dado.

A mis hermanas **Nancy, Dulce, Maru, Gaby y Teté**, amigas incondicionales. A mis cuñados **Jason, Martín, Javier, Iván y Karla**, hermanos de vida. A mis sobrinos **Tyler, Rodrigo, José Pablo, Adriana, Victoria, Humberto, Maria Fernanda, Santiago y Maximiliano**, grandes y pequeños ejemplos en mi vida. Y a mis suegros **Ricardo e Irene**, que estuvieron interesados en el proyecto, y me escucharon con sincero interés. A todos ellos que siempre han tenido palabras de aliento, por sus consejos y apoyo. Son parte importante de mi vida.

A mis **compañeros y profesores**, quienes me ayudaron a crecer como terapeuta y como ser humano.

A **los niños, a los padres de familia y a la escuela** de San Blas Atempa, Oaxaca, por permitirme trabajar en la comunidad depositando su confianza en mí.

Y a **Dios** porque siempre ha estado a mi lado.

¡GRACIAS!

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE DE TABLAS.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y NARRACIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS SOCIALES.....	12
Desarrollo Lingüístico y Narración.....	12
Narración y Medio Social.....	16
Narración y Género.....	19
Algunos Estudios Sobre el Desarrollo Narrativo en Diferentes Contextos Sociales.....	27
Estudios Sobre el Desarrollo Narrativo en Poblaciones Indígenas.....	31
La Estructura Narrativa.....	36
La Estructura Narrativa de los Relatos Infantiles.....	39
Objetivos.....	45
Preguntas de Investigación.....	45
Hipótesis.....	46
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	47
Tipo de Estudio.....	47
Piloteo.....	48

Participantes.....	49
La Comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca.....	52
Instrumento.....	55
Transcripción y Traducción.....	57
Codificación	57
Consideraciones Éticas.....	59
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	60
Tipo de Narraciones Producidas por los Participantes.....	60
Comparación de Narraciones por Género.....	68
Análisis de las Temáticas en las Narraciones de los Niños de Habla Zapoteca	69
CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES FINALES	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales diferencias entre niñas y niños en estudios realizados.....	27
Tabla 2. Nivel de escolaridad de los padres de los participantes del estudio.....	54
Tabla 3. Ocupación de las madres de los participantes reportada por ellas.....	54
Tabla 4. Ocupación del padre de los participantes del estudio.....	54
Tabla 5. Lengua materna de los padres de los participantes del estudio.....	54
Tabla 6. Bienes dentro del hogar que pueden contribuir a la producción y comprensión de narraciones.....	56
Tabla 7. Frecuencias de tipos de narraciones encontradas en la muestra.....	70
Tabla 8. Promedio de narraciones y promedio de cláusulas por narración para niñas y niños.....	71
Tabla 9. Temas empleados por niñas y niños durante sus narraciones.....	72

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo	Página
Entrevista para cuidadores	89

INTRODUCCIÓN

México se reconoce como una nación multilingüe y pluricultural desde 1992, cuando en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se admitió que existe gran diversidad cultural, étnica y lingüística. Nuestro país ocupa el segundo lugar en número de lenguas maternas vivas habladas dentro de un país en el continente americano (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2009; Secretaría de Educación Pública, 2014). Sin embargo, no es sino hasta el año 2003 cuando entra en vigor la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que establece entre otros puntos “el derecho a utilizar las lenguas indígenas en los ámbitos administrativos, judicial, educativo y comunicativo” (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2009, p. 30). No obstante, el Sistema Educativo Nacional no ha considerado el conocimiento, la valoración, el fortalecimiento a la protección, respeto y promoción de la riqueza multicultural y multilingüe que caracteriza a México (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2009). Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (2017) dice que es necesario promover la educación plurilingüe en la población indígena atendiendo las necesidades de los estudiantes, sin dejar a un lado los derechos y los principios de equidad e igualdad. Es decir, el mayor reto de la escuela debe ser lograr una relación respetuosa y equilibrada entre la lengua oral y escrita de sus pueblos, entre la lógica de vida social comunitaria y la vida en la escuela.

Al respecto Pérez (2016) expresa que, si las sociedades estuvieran más abiertas al multilingüismo, si la escolarización abogase por el bilingüismo aditivo y si la atención se centrara en el desarrollo de la diglosia estable (convivencia de dos o más lenguas), las comunidades lingüísticas no estarían bajo la presión de elegir un idioma: una lengua

dominante y creciente generalmente sobre otra, a menudo en peligro de extinción.

Por otro lado, la misma Secretaría de Educación Pública (2014) menciona que en México existen profundas asimetrías que afectan a los pueblos indígenas y que se observan en diferentes rubros de la vida nacional: en la economía, donde hay carencia de oportunidades para los indígenas en el desarrollo productivo; en la política con la falta de voz de los mismos; en el nivel social con la ausencia de opciones; valorativamente con la discriminación y el racismo; y en materia educativa con la carencia de oportunidades para acceder a una educación pertinente y consecuente con las características socioculturales y lingüísticas de cada grupo indígena. La discriminación hacia la población indígena y a los hablantes de lenguas indígenas ha propiciado que durante generaciones se oculte el uso de las lenguas indígenas disminuyendo su uso e implicaciones; es decir, los propios indígenas han dejado de transmitir sus idiomas a sus descendientes.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009), en el año 2009 sólo 6 de cada 10 indígenas hablan la lengua de sus padres o abuelos. Si tomamos en cuenta que para transmitir y comunicar la cultura utilizamos la lengua y ésta es una herramienta del pensamiento, un medio de comunicación y expresión que desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de todos los individuos, perder la lengua en el seno de una cultura no sólo limita una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad, sino que además se pierde una forma de pensar y significar el mundo (Secretaría de Educación Pública, 2014).

América Latina alberga a más de 100 familias lingüísticas distintas, cuyos idiomas se hablan en comunidades de todos los tamaños, desde millones de hablantes por un lado, hasta

un solo hablante por el otro (Pérez, 2016). De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009), existen 68 agrupaciones lingüísticas en México, de las cuales cuatro son las que concentran el mayor número de hablantes: náhuatl, maya, mixteca y zapoteco. El interés del presente trabajo de investigación es estudiar una variante lingüística de una de estas agrupaciones, el zapoteco, con la finalidad de contribuir a impulsar, reconocer, entender y evitar la pérdida de una lengua de gran valor dentro de nuestro país. Para ello se pretende estudiar las narraciones de niños zapotecos de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca.

De acuerdo con De León & Rojas (2001), el estudio de la adquisición de la lengua ha sido dominado por los trabajos sobre la adquisición del inglés y de las lenguas europeas. El caso de México no es muy diferente. Las autoras mencionan que, si bien nuestro país es una nación multilingüe, la investigación sobre la adquisición del español ha predominado y los estudios sobre las lenguas indígenas ha sido prácticamente inexistente hasta hace menos de dos décadas. Lo anterior se debe a que la investigación de las lenguas indígenas, en especial en Mesoamérica, ha sido todo un desafío para el análisis psicolingüístico, ya que algunos de estos idiomas carecen todavía de descripciones lingüísticas y no existen estudios de sus diversos dialectos (Pfeiler, 2007).

En ese sentido el presente estudio pretende ser una aportación importante al conocimiento sobre la manera de narrar en niños hablantes de una de las lenguas indígenas con mayor número de hablantes en nuestro país: el zapoteco que es una lengua perteneciente a la familia lingüística otomangue y se habla predominantemente en los estados de Oaxaca y Veracruz.

Estudiar las narraciones infantiles resulta importante porque éstas nos permiten observar la evolución de los mecanismos lingüísticos desde que el niño empieza a combinar sus primeras palabras hasta que es capaz de producir un discurso extendido. Así, las narraciones nos permiten estudiar el lenguaje como un todo integrado y considerar el desarrollo lingüístico en situaciones de uso cercanas a lo natural (Hess, 2010). Actualmente, de acuerdo con nuestro conocimiento, no se sabe de las formas de narrar que utilizan los niños de habla zapoteca.

En específico sobre la adquisición de zapoteco, se ha hecho un estudio sobre el desarrollo de la fonología, en una variante de esta lengua, realizado por Stemberger & Chávez-Peón (2018), así como otro realizado por Santiago (2016), que analiza la socialización y adquisición del lenguaje en un contexto bilingüe zapoteco-español en la comunidad de Mitla, Oaxaca. Un tercer estudio es el de Jensen (2007), quien se centra en el área de la adquisición de los locativos de partes del cuerpo y observa el uso que dan los niños zapotecos a las partes del cuerpo para designar relaciones espaciales, en la medida en que adquieren tanto el significado literal como el significado locativo de los sustantivos de la parte corporal en la variante del zapoteco de San Marcos Tlapazola, Oaxaca. De lo anterior se desprende que existen numerosos temas de la familia de lenguas zapotecas cuya adquisición no se ha estudiado, como es el caso de la narración. Por lo anterior, el presente trabajo busca caracterizar las formas de narrar de los niños de habla zapoteca como lengua materna. Consideramos que conocer las formas de narrar de los niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, puede contribuir a la comprensión de la manera de narrar de los niños indígenas en México.

Por otro lado, diversas investigaciones previas han mostrado que existen diferencias de género en la forma de narrar. Los estudios muestran que las niñas usan más palabras de emoción, así como diminutivos en sus relatos que los niños, y que los niños usan más emociones negativas como tristeza o enojo en comparación con las niñas (Aksu-Koc, 2010; Berko & Melzi, 1997; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; Minami & McCabe, 1991; Peterson & McCabe, 1997; Goodwin, 2012). Por ello, la presente investigación busca además distinguir las formas de narrar de los niños y las niñas en la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, para observar si en dicha población también se presentan diferentes maneras de narrar entre niños y niñas.

El presente trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero se presentan los fundamentos teóricos sobre el desarrollo lingüístico y la narración, la importancia del medio social, la diferencias de género que se observan cuando los niños y las niñas narran, así como una breve explicación de los estudios sobre narración y género previos a esta investigación en diferentes contextos sociales. Se incluyen en este capítulo los objetivos, las preguntas de investigación y la hipótesis que se tomaron en cuenta para la realización del estudio. En el segundo capítulo se describen las decisiones metodológicas que se tomaron en cuenta para la investigación, se incluye una breve descripción de la comunidad en la que se levantaron los datos y se describe el instrumento que se usó para obtener las narraciones. Además, dicho capítulo contiene los criterios que se utilizaron para la transcripción, traducción y codificación de las narraciones realizadas por los niños. En el tercer capítulo se presenta el análisis de resultados de los datos. Por último, en el capítulo cuatro se exponen las consideraciones finales a las que llegamos con este trabajo, así como las pautas para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y NARRACIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS SOCIALES

Desarrollo Lingüístico y Narración

Las narraciones son una herramienta para analizar el desarrollo tanto lingüístico como general del individuo (Aksu- Koc, 2010; Hess & Auza, 2013; Barriga, 2002, 2014; Berman & Slobin, 1994; Berko & Melzi, 1997; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; Nicolopoulou, 1997; Romero & Gómez 2013; Labov & Waletzky 1997; Melzi, 2008; Ochs, et al, 2005; Peterson & McCabe, 1997; Snow & Imbens-Bailey, 1997; Strömquist & Verhoeven, 2004). No importa la cultura ni el país; vivimos en un mundo con narraciones. Éstas forman parte de la socialización y la enseñanza de todas las culturas ya que narramos todo el tiempo sobre lo que nos pasa, lo que nos preocupa, lo que nos interesa, nuestras emociones, tradiciones, pensamientos, entre otros (Hess & Auza, 2013; Barriga, 2002; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; King & Gallagher 2008; Nicolopoulou, 1997; Ochs, 1997; Ochs, et al, 2005; Peterson & McCabe, 1983; Snow & Imbens-Bailey, 1997). Incluso se ha pensado que la narración se da como una predisposición humana innata para organizar las experiencias de forma narrativa y que esto, por tanto, incide en el desarrollo del lenguaje y en la estructuración de la memoria hacia las experiencias significativas (Hess, 2010).

Las narraciones pueden presentarse en forma de mito, leyenda, novela, tragedia, comedia, historia, cine, pintura, es decir, pueden producirse mediante modalidades de representación orales, escritos, cinematográficos, pictóricos o musicales y por tanto siempre

nos acompañan (Hess & Auza, 2013; Barriga, 2002, King & Gallagher 2008; Ochs, 1997). Una narración puede estar compuesta por una sola modalidad, aunque la mayoría de las veces los narradores entretejen una multiplicidad de modalidades. Pueden citar un extracto narrativo de un libro o de un periódico o hacer referencia a él, y así mezclar relatos orales y escritos. Si ha sido bien forjada, la narración produce significados que hacen del autor un artista y del producto una obra de arte. Por ello, la narración es la anfitriona de varios géneros (Ochs, 1997).

Mientras crecemos aprendemos a narrar de acuerdo con nuestro grupo social y cultural. Por ello la narración se vuelve un soporte de significados tanto personales como de la comunidad donde vivimos (Aksu-Koc, 2010; Arias, 2014; Hess & Auza, 2013; Barriga, 2014; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; De León, 2013b, 2015; Flores, 2014; Gómez, 2014; Goodwin, 2012; Hess & Prado, 2013; King & Gallagher 2008; Melzi, 2008; Nicolopoulou, 1997; Michaels, 1981; Minami & McCabe, 1991; Ochs, 1997; Ochs, et al, 2005; Podestá 2014).

El término “narración” se utiliza para especificar el género de relato, o bien para abarcar un vasto espectro de géneros que incluyen no sólo los relatos, sino también los informes, las transmisiones deportivas, los noticiarios, planes y programas, entre otras (Ochs, 1997). Por ello, definir la narración no es cosa fácil y hasta el momento no hay una única definición de narración. Para Laboy y Waletzky (1997) la narración es cualquier secuencia de cláusulas que tiene una articulación temporal. Ochs (1997), por su parte, dice que la narración es aquella que incluye necesariamente una secuencia temporal de un estado de cosas a otro y un suceso principal que perturba el equilibrio de las circunstancias ordinarias y esperadas.

Con base en las propuestas anteriores, diversos autores (Barriga, 2002; Hess, 2010; Hess & Prado, 2013) coinciden en que para que un texto se pueda considerar una narración debe contar con dos elementos: a) una secuencia temporal (al menos dos eventos secuenciales, tiempo y aspectos verbales, así como los adverbios y los nexos temporales que la marcan) y b) una ruptura de la canonicidad (rompimiento del equilibrio de la cotidianidad, la presencia de algo inesperado). Además, señalan que por lo general la narración expresa la opinión del narrador sobre lo que relata (evaluación).

Hess & Auza (2013) explican que narrar es un soporte de significados tanto personales como de la comunidad donde vivimos, y que la narración involucra una organización lingüística, cognitiva y social a fin de comunicarnos mejor y que nos entiendan. Barriga (2002) señala que narrar es la representación de acciones y situaciones reales y ficticias en una secuencia temporal. En cuanto a secuencia temporal se refiere a la transición del “aquí y ahora” al “allá y el entonces”, lo que involucra un desarrollo lingüístico y cognoscitivo avanzado que se da en los niños en los años escolares.

Muchos autores coinciden en que la producción de una narración lleva tiempo en adquirirse y conlleva el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales que se van consolidando con la edad, con el intercambio social y cultural de acuerdo con el grupo en el que nos encontramos (Aksu-Koc, 2010; Arias, 2014; Hess & Auza, 2013; Barriga, 2014; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; De León, 2014; Flores 2014; Gómez, 2014; Hess & Prado, 2013; King & Gallagher 2008; Melzi, 2008; Michaels, 1981; Minami & McCabe, 1991; Nicolopoulou, 1997; Ochs, 1997; Ochs, et al, 2005; Podestá 2014).

Estudiar las narraciones infantiles resulta importante porque éstas nos permiten observar la evolución de los mecanismos lingüísticos desde que el niño empieza a combinar sus primeras palabras hasta que es capaz de producir un discurso extendido. De esta manera, las narraciones nos permiten estudiar el lenguaje como un todo integrado y considerar el desarrollo lingüístico en situaciones de uso cercanas a conversaciones en lo cotidiano (Hess, 2010). La narración infantil también es una herramienta para estudiar el desarrollo lingüístico porque los niños la desarrollan poco a poco con base en las observaciones que hacen de las interacciones narrativas de la gente que los rodea, y más tarde se convierten en participantes de esas interacciones. Aproximadamente a la edad de 2 años los niños empiezan a describir escenas y eventos comunes y extraordinarios en las interacciones con sus padres. Después, conforme crecen, las estructuras narrativas que emplean se desarrollan y se hacen más complejas, lo que involucra el desarrollo de una organización lingüística, cognitiva y social cada vez mayor (Hess & Auza, 2013; Barriga, 2002; Berko & Melzi, 1997). Alcanzar la habilidad para narrar de manera adecuada y completa llevará al niño mucho tiempo porque es un complejo proceso. Es por ello que esta habilidad se sigue desarrollando en los años escolares e incluso en la adolescencia (Barriga, 2002; Hess, 2010; Romero & Gómez, 2013; Snow & Imbens-Bailey, 1997).

Durante el desarrollo de las habilidades narrativas, los niños logran poco a poco referirse a eventos pasados en el tiempo y espacio, y a asumir la perspectiva de los personajes. La forma de narrar de los niños mucho depende de las interacciones diarias. Poco a poco, gracias a las interacciones con los demás, los niños obtienen el dominio de las herramientas necesarias para producir historias cada vez más coherentes (Aksu-Koc, 2010; Alvarado, Calderón, Hess & Vernon 2011; Berko & Melzi, 1997; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008;

Hess, 2010; Hess & Prado, 2013; Goodwin, 2012; King & Gallagher 2008; Melzi, 2008; Minami & McCabe 1991; Ochs, et al, 2005; Snow & Imbens-Bailey, 1997). Esto se da en gran medida gracias a los patrones interactivos entre el adulto y el niño que impulsan a éste a alcanzar las habilidades narrativas por medio de las preguntas y comentarios que hace el adulto cuando el niño narra (Aksu-Koc, 2010; Alvarado, Calderón, Hess & Vernon 2011; Barriga, 2002; Berko & Melzi, 1997; Hess, 2010; Hess & Prado, 2013; King & Gallagher, 2008; Ochs, et al, 2005; Romero & Gómez, 2013; Snow & Imbens-Bailey, 1997).

Narración y Medio Social

Diversos estudios muestran que las narraciones son diferentes entre los niños debido al tipo de interacción que existe en su medio social (Aksu- Koc, 2010; Goodwin, 2012; Hess & Auza, 2013; Hess & Prado, 2013; Melzi, 2008; Michaels, 1981; Minami & McCabe; 1991; Nicolopoulou, 1997; Ochs, et al, 2005; Romero & Gómez 2013). La forma de narrar de los niños mucho depende de las interacciones diarias, pues dentro de las interacciones comunicativas mediante las narraciones, poco a poco obtienen el dominio de herramientas necesarias para producir historias coherentes (Melzi, 2008). En este sentido, el nicho de socialización¹(De León, 2017) en el que se desenvuelve el individuo juega un papel muy importante en la forma de narrar que desarrollará. Así, con base en las interacciones en las que se ven involucrados día a día, los niños aprenderán a estructurar sus narraciones de

¹Según De León (2017) el nicho de socialización incluye ideologías lingüísticas y de socialización que se dan dentro de hábitats socio-ecológicos y comunicativos. Dicho nicho, además de contar con actividades, marcos de participación y repertorios semióticos propios de una comunidad, reconoce las prácticas sociales, los patrones, los estilos de socialización y adquisición del lenguaje dentro de un abanico de posibilidades socio-cognitivas, culturales y tipológico-lingüísticas. Lo anterior, por tanto, juega un rol fundamental en el desarrollo del lenguaje de los niños. .

manera cercana a la forma narrativa aceptada en su medio social (Aksu-Koc 2010; Berko & Melzi, 1997; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; Hess & Auza, 2013; Michaels, 1981; Nicolopoulou, 1997; Ochs, et al, 2005). Es decir, las narraciones tienen sus raíces en sistemas culturales de conocimiento, creencias, valores, ideologías, modos de acción, emociones y otras dimensiones de orden social (Ochs, 1997).

Algunas investigaciones (Aksu-Koc, 2010; Arias, 2014; Hess & Auza, 2013; Barriga, 2014; Berko & Melzi, 1997; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; De León, 2014; Flores, 2014; Gómez, 2014; Hess, 2010; Melzi, 2008; Michaels, 1998; Minami & McCabe, 1991; Nicolopoulou, 1997; Ochs, et al, 2005; Pérez, 2016; Podestá, 2014) han puesto de manifiesto que existen diferencias en las narraciones de niños provenientes de diversos contextos, culturas y formas de interacción comunicativa con los adultos. Dichos estudios muestran que los niños adquieren particularidades en las habilidades narrativas de acuerdo con su cultura, sobre todo debido a la interacción con sus madres (principales cuidadoras). Los estilos narrativos se forjan en la práctica de las conversaciones entre padres e hijos y los diferentes estilos narrativos se transmiten y se desarrollan a lo largo de los años dentro de la cultura donde viven (Aksu-Koc, 2010; Arias, 2014; Barriga, 2014; Cristofaro & Tamis-Lemonda 2008; De León, 2014; Flores, 2014; Gómez, 2014; Michaels, 1981; Minami & McCabe, 1991; Nicolopoulou, 1997; Ochs, et al, 2005; Peterson & McCabe, 1997; King & Gallagher, 2008; Podestá, 2014).

Los intercambios narrativos de los niños con las personas de su entorno social desempeñan, por tanto, un papel muy importante en su desarrollo lingüístico y cognitivo. Al narrar sus experiencias personales, los niños llegan a entender su mundo y a desarrollar un sentido de sí mismos dentro de un contexto socio-cultural más amplio (Barriga, 2002; Hess

& Auza, 2013; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008, Gómez, 20014; King & Gallagher, 2008; Minami & McCabe, 1991; Nicolopoulou, 1997; Ochs, et al, 2005; Peterson & McCabe, 1983; Snow & Imbens-Bailey, 1997; Podestá, 2014). Debido a que compartir narraciones personales, así como verbalizar historias acerca del pasado son componentes esenciales en la relación padre-hijo, las narraciones que surgen en las interacciones adulto-niño durante el periodo preescolar apoyan el desarrollo del lenguaje del infante, así como su cognición y sus habilidades sociales, emocionales y culturales. Las interacciones comunicativas mediante la narración en las que se habla sobre recuerdos y se hacen recuentos sobre las vivencias, alientan a los niños a hacer poco a poco sus propias contribuciones en la construcción de los relatos (Berko & Melzi, 1997; Cristofaro & Tamis-Lemonda 2008; Flores, 2014; Peterson & McCabe, 1983; Minami & McCabe, 1991; Nicolopoulou, 1997; Ochs, et al, 2005; Snow & Imbens-Bailey, 1997). Poco a poco las narraciones que se dan en las conversaciones convierten a los niños en narradores cada vez mejores (Snow & Imbens-Bailey, 1997).

De acuerdo con diversos autores, los niños desarrollan su lenguaje y las habilidades cognitivas en un contexto de interacciones con aquellas personas más expertas como son sus padres (Hess & Auza, 2013; Barriga, 2002; Berko & Melzi, 1997; Hess & Prado, 2013; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; King & Callagher, 2008; Minami & McCabe 1991; Snow & Imbens-Bailey, 1997). Se ha observado que las técnicas utilizadas por los padres como interrogatorio durante las interacciones narrativas están relacionadas con las habilidades narrativas que desarrollarán los niños. De esta manera, los niños cuyos padres extienden los temas narrativos mediante preguntas generan relatos más largos, en tanto que los niños cuyos padres cambian constantemente de tópico producen historias más cortas e improvisadas (Alvarado, Calderón, Hess & Vernon 2011; Hess & Auza, 2013; Berko &

Melzi, 1997; King & Gallagher, 2008; Minami & McCabe, 1991; Nicolopoulou, 1997; Ochs, et al, 2005; Romero & Gómez, 2013; Snow & Imbens-Bailey, 1997). Por otro lado, los padres que enfatizan contextos de orientación en las narraciones de los menores proporcionan un andamiaje en este sentido a sus hijos que más tarde incorporarán en sus propias narraciones. En cambio, los padres que enfatizan en la acción (complicación y resolución) tendrán niños que construirán narraciones más clásicas en términos de Labov & Waletzky (1997). Por su parte, existen estudios que muestran que los niños afroamericanos y los norteamericanos de descendencia europea cuentan historias más apegadas a los de la estructura narrativa canónica propuesta por Labov & Waletzky (1997) que los niños latinos, quienes se enfocan más en la descripción cuando narran (al respecto véase Peterson & McCabe, 1997).

Por todo lo anterior, sabemos que los niños desarrollan la capacidad narrativa conforme a sus experiencias con el mundo y su interpretación a través de la convivencia con los adultos y la cultura en la que están inmersos (Arias, 2015; Hess & Auza, 2013; Aksu-Koc, 2010; Barriga, 2014; Berko & Melzi, 1997; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; De León, 2015; Flores, 2014; Goodwin, 2012; Gómez 2014; King & Gallagher, 2008; Minami & McCabe, 1991; Nicolopoulou, 1997; Ochs, et al, 2005; Peterson & McCabe, 1997, Podestá, 2014).

Narración y Género

Existen a la fecha muy pocos estudios sobre las diferencias que se dan en la forma de narrar entre las niñas y los niños. A continuación explicaremos algunos de los estudios que se han

centrado en analizar las diferencias existentes en el desarrollo lingüístico y narrativo de niñas y niños que pertenecen a diferentes culturas.

En lo que se refiere a las diferencias entre niñas y niños en el desarrollo lingüístico en general, Romaine (1984) menciona que las niñas más que los niños aprenden a emplear el lenguaje para crear y mantener relaciones de cercanía e igualdad, para criticar a los demás de manera socialmente aceptable y para interpretar con precisión el habla de otras niñas. Estos usos del lenguaje están conectados con formas de comportarse y jugar en grupos. Las actividades de las niñas generalmente son más cooperativas que las de los niños, puesto que el juego entre las niñas no se hace en términos de poder y los grupos no son jerárquicos, como es el caso de las interacciones de los varones. Por otro lado, con base en los estudios de Lakoff, Romaine sugiere que tanto los niños como las niñas aprenden primero el "lenguaje de las mujeres" a partir de la madre y otras figuras femeninas. No obstante, a medida que las niñas crecen, retienen esta manera de hablar, pero los niños comienzan a cambiar a formas masculinas, sobre todo por la presión de sus compañeros. Esta diferenciación por género en el uso de ciertas variantes por parte de los niños se da aproximadamente a los seis años de edad. Por otro lado, Romaine (1984) menciona que también se ha observado que muchas veces las características lingüísticas sirven como marcadores de pertenencia grupal para las niñas, pero no para los niños, y que las niñas tienden a hablar con más cortesía y los niños más toscamente, reforzando así algunos de los estereotipos de género.

Por su parte, Sachs (1999) analizó diferencias debidas al género en la habilidad de niños y niñas preescolares norteamericanos para coordinar su comportamiento en el juego. Descubrió que las niñas se interesaban más en incluir a sus compañeras en la planificación del juego y que los niños, en cambio, eran más asertivos y tendían a simplemente decirle al

otro niño lo que debía hacer. Además, el estudio señaló que tanto niñas como niños aprenden los modelos propios a su género observando la manera en que hablan los adultos entre sí. Los padres más que las madres usan directivos imperativos con sus hijos durante las conversaciones, los hombres interrumpen a las mujeres mucho más que las mujeres a los hombres. Por tanto, los niños preescolares analizados por Sachs eran menos corteses que las niñas cuando intentaban entrar en una conversación. En el caso de los niños, la falta de cortesía era tolerada y premiada, mientras que en el caso de las niñas no, puesto que se esperaba que ellas aprendieran a emplear expresiones corteses para poder conseguir lo que querían. Por tanto, parecería que en ese sentido las niñas estarían más avanzadas lingüísticamente que los niños, porque la cortesía en la lengua es vista como un avance pragmático importante.

En un estudio un poco diferente, Berko (1999) intenta describir las diferencias en el habla de los padres hacia los niños y niñas norteamericanos. Lo que descubrió fue que el ambiente social da forma a la manera en que los individuos hablan y genera una variación de estilos lingüísticos. De esta manera, concluye que los varones y las mujeres hablan diferente como reflejo de sus roles sociales de género. Los resultados del estudio de Berko mostraron que las madres parecen estar más “sintonizadas” con sus hijos que los padres y éstos, especialmente cuando hablan a sus hijos varones, usan muchos más imperativos que las madres. Otras diferencias entre el habla de las madres y los padres fueron que los padres, y no las madres, usaban un vocabulario con más términos denigrantes para referirse a sus hijos. En casa, los padres también mostraban una mayor tendencia que las madres a amenazar a sus hijos, aunque tanto padres como madres interrumpían más a sus hijas que a sus hijos.

Goodwin & Goodwin (1999), por otro lado, encontraron que tanto las niñas como los niños de Filadelfia, Estados Unidos, son eficaces a la hora de discutir, aunque los argumentos

de las niñas tienden a ser más extensos y complejos que los de los niños. Para iniciar un tipo de discusión dentro de las conversaciones las niñas utilizan lo que se conoce como “él-dijo-ella-dijo”, puesto que tienden a formular ofensas hacia otros de manera indirecta (“él o ella lo dijeron”). Así, se observa que cuando las niñas hablan sobre terceros cuidan la imagen social del acusador y el acusado. En cambio, las discusiones de los niños son diferentes: se centran más en comentarios peyorativos sobre personas ausentes y tienden a transformar las disputas en un gran evento público para que los demás conversadores puedan participar.

En un estudio nodal sobre la forma de interactuar socialmente de niñas en contraste con niños, Goodwin (2012) analiza los procedimientos culturales formales utilizados por niñas y niños negros de una comunidad urbana, también de Filadelfia, Estados Unidos. Su análisis muestra que los niños prefieren actividades deportivas organizadas o juegos de cualquier tipo, en tanto que los juegos de las niñas no son competitivos. Las niñas prefieren platicar sobre distintos temas y se preocupan por su apariencia y las formas de relacionarse con los demás, especialmente con los niños y las mujeres mayores.

En relación con otras diferencias entre el lenguaje de niños y niñas, Brooks & Kempe (2012) señalan que diversos estudios han mostrado que las niñas superan a los niños de 2 a 5 años en diversas medidas de desarrollo lingüístico: tamaño del vocabulario expresivo y receptivo, longitud media de las emisiones, destrezas expresivas y receptivas. Los niños son más propensos a ser caracterizados como habladores tardíos durante los primeros años de la infancia. Las autoras proponen que las diferencias de género en las formas específicas de usar el lenguaje pueden estar asociadas con diferentes actividades y formas de socialización. Las niñas tienden a hablar más que los niños, especialmente a edades más avanzadas. Tanto para adultos como para niños, la situación comunicativa modula fuertemente el efecto del

género para ser platicador. Las mujeres tienden a ser más corteses, así como a poner mayor énfasis en la inclusión, la cooperación y las relaciones positivas cuando interactúan con otros. En su interacción social con sus compañeros, es más probable que las niñas más que los niños validen o amplíen las contribuciones de los demás, así como que pidan ayuda y se comprometan cuando hay desacuerdos.

Específicamente entre los estudios sobre las diferencias entre narraciones de niños y niñas destaca el estudio de Nicolopoulou (1997). Dicha autora analiza las diferencias entre narraciones de niñas y niños preescolares de 4 años de edad del norte de California, y explora las construcciones simbólicas que tienen los menores para comprender y representar al mundo, y en particular las formas en que estas diferencias se estructuran narrativamente por género (niña vs. niño). El análisis de los datos sugiere que incluso a una edad muy temprana los niños y las niñas comprenden y representan su mundo, y especialmente el mundo de las relaciones sociales, de formas muy distintas. Las niñas dan a sus historias coherencia y continuidad estructurando su contenido en torno a relaciones sociales estables y armoniosas, especialmente las relaciones familiares. Los temas que usan son de príncipes, princesas y otros personajes de cuentos de hadas, que generalmente llevan al romance familiar, a menudo al matrimonio y al hecho de tener bebés. En tanto, las historias de los niños están marcadas por movimientos e interrupciones. Sus personajes favoritos tienden a ser grandes, poderosos y a menudo atemorizantes (guerreros, héroes de historietas, monstruos, animales enormes y/o destructivos); también se encuentran figuras atemorizantes como fantasmas o esqueletos. En sus temas aparecen la vileza activa, el conflicto y la destrucción. Los niños suelen presentar protagonistas que rompen reglas. Con base en los hallazgos anteriores la autora concluye que la comprensión de las diferencias de narrar entre niños y niñas puede ayudarnos

a entender el desarrollo de diferentes estilos cognitivos y culturales en ese contexto occidentalizado.

En otro estudio sobre el desarrollo lingüístico y social en general, Ochs, Solomon & Sterponi (2005) analizan las diferencias en el desarrollo social entre niños y niñas, a partir de la relación madre-hijo en la India y luego introducida en los Estados Unidos. Señalan que las sociedades poseen un conjunto de disposiciones histórica y socialmente organizadas que permiten a las personas interpretar y participar de manera creativa en las prácticas sociales de su comunidad. A esto los autores lo denominan *habitus*. Cada comunidad tiene códigos comunicativos, prácticas y estrategias dentro de su propia lógica sociocultural. En este sentido, la manera cómo interactúan los niños y las niñas con los miembros de la comunidad dentro de su *habitus* puede limitar o incentivar sus habilidades comunicativas. Así, los miembros de la comunidad se comunican con los niños y niñas y visualizan cómo ven su desarrollo como miembros del *habitus*, incluyendo las habilidades comunicativas que esperan que el niño o la niña logre en diferentes etapas del desarrollo.

En otro estudio, Schieffelin (1999) analiza el desarrollo lingüístico en la sociedad kaluli de Nueva Guinea y encuentra que los patrones de socialización son muy diferentes para niños y niñas en muchos aspectos. Así, la investigadora observó que en dicha sociedad se estimula a que las niñas sean independientes desde temprana edad, que puedan cuidarse por sí mismas y cuidar a sus hermanos más jóvenes. A las niñas kaluli se les enseña a renunciar a cosas que les gustan, como alimentos, para complacer a hermanos o familiares más pequeños. “Las madres están atentas a las necesidades de sus hijas pequeñas pero las tratan de forma bastante grosera” (Schieffelin, 1999, p. 272). Los niños, en cambio, gozan de un trato preferencial en cuanto a los alimentos y pocas veces se les pide que ayuden con

asuntos de la casa. Las madres son más cariñosas con sus hijos varones y juegan con ellos. Se estimula a que los niños sean más agresivos que sus hermanas, sobre todo en el juego. A las niñas menores se les impulsa para que sean sumisas si sus hermanos les piden algo. En los juegos se les enseña y estimula a las niñas a que permitan que sus hermanos menores las persigan y las golpeen. Las madres además modelan las expresiones lingüísticas de niños y niñas para que sean apropiadas con el receptor, por lo que dichas expresiones conllevan una gran cantidad de bagaje cultural. En ambos sexos, el aspecto más importante y sobresaliente del lenguaje de los niños es que aprenden el dialecto de su madre. Adicionalmente, Schieffelin encontró que en la cultura kaluli las niñas participan en rutinas verbales que son consideradas más dentro del dominio de las mujeres, mientras que los niños no lo hacen.

Ochs (1999), por su parte, estudia la diferencia de género y el uso de la lengua en la sociedad samoana. Encuentra que en esta sociedad la posición social interactúa con el género como una limitación social que afecta la variación lingüística. Aunque la separación de sexos no es rígida, cuando los niños alcanzan la edad de cuatro años, el género cobra una dimensión más importante a nivel lingüístico. En el caso de Samoa es importante relacionar el género con la posición social como una variable lingüística. De acuerdo con Ochs, hacer comparaciones entre el habla de los hombres y el habla de las mujeres es un asunto complejo ya que tienen que ser ubicadas según el estatus y todas las demás variables –como el rol situacional, la relación hablante-oyente-audiencia, el tema, y el escenario–. Tanto hombres como mujeres alteran sus formas de hablar según el contexto social. Estas observaciones confirman que la identidad de género es sensible a los modelos de socialización, pero que la socialización en sí misma es variable. En el modelo de socialización de los samoanos, las diferencias de género son minimizadas mientras que otros

parámetros sociales, como la edad, la generación, el título y rol situacional adquieren mayor importancia en la organización de la lengua y en el comportamiento de hombres y mujeres.

Filgari (2009), en un estudio posterior, describió cómo son las narraciones escritas por niños y niñas de tercer año de primaria de Valparaíso, Chile. Para ello, aplicó una escala holística focalizada, sugiriendo algunos tópicos y mostrando algunas imágenes a los niños con el fin de que hicieran una composición por escrito. Lo que su estudio reveló fue que los niños prefieren las narraciones con un alto contenido de violencia y agresividad, generalmente de programas de televisión cuyos protagonistas son de sexo masculino con mucha fuerza y poder. En cuanto a las niñas, se observó una clara tendencia a preferir los cuentos de animales cuyas vidas transcurren en una granja, así como a los cuentos de princesas y príncipes con una relación amorosa entre ellos. Además, las producciones de las niñas fueron significativamente más largas que las producciones de los niños.

Por último, Pizzorno, Benozzo, Fina, Sabato & Scopesi (2014) estudiaron cómo, desde una perspectiva de género, jóvenes de 18 años de Turín, Italia, co-construyen historias sobre la elección de la carrera profesional y el papel desempeñado por el padre en dicha decisión. Lo que encontraron en su investigación fue que las díadas del mismo sexo (madre-hija, padre-hijo) construyen historias de profesión típicas de su género. Al reconstruir las historias de profesión de los jóvenes participantes y el papel desempeñado por sus padres, se pudo examinar cómo los varones a veces repiten las narraciones de sus padres, mientras que otras buscan crear una nueva historia. La influencia de la familia en el desarrollo profesional confirma el predominio de las díadas entre personas del mismo sexo y díadas opuestas sólo para niñas. Las hijas están más interesadas en las humanidades, mientras que los hijos se ven

más interesados en ciencias o formación profesional. Este estudio confirma la importancia de las diadas del mismo sexo en el desarrollo de la elección de una carrera.

Todos los estudios descritos anteriormente muestran que el medio social en el que se desenvuelven tanto las niñas como los niños favorece que adapten los estilos lingüísticos y narrativos adoptados por hablantes de su género dentro de su comunidad. La Tabla 1 resume las principales diferencias encontradas entre niños y niñas en los principales estudios anteriormente descritos:

Tabla 1

Principales diferencias en el lenguaje de niñas y niños documentados en estudios previos

Estudio	Niñas	Niños
Romaine (1984), con niños norteamericanos	Emplean el lenguaje para crear y mantener relaciones de cercanía e igualdad Cortesía	Los niños comienzan a cambiar a formas masculinas, sobre todo por la presión de sus compañeros Habla más tosca
Sachs (1999), con niños norteamericanos	Expresiones de cortesía	La falta de cortesía es tolerada y premiada
Berko (1999), con niños norteamericanos	Los padres emplean un lenguaje poco amenazador Mucha interrupción de los padres	Los padres emplean lenguaje más amenazador Poca interrupción de los padres
Goodwin & Goodwin (1999), con niños de Filadelfia, Estados Unidos	Discusiones con argumentos más extensos y complejos Cuidan la imagen social del acusador y el acusado	Las discusiones con comentarios peyorativos Transforman las disputas en eventos públicos
Goodwin (2012), con niños de Filadelfia, Estados Unidos	Conversaciones sobre distintos temas y con preocupación por las formas de relacionarse con los demás	Preferencia por actividades deportivas organizadas o juegos de cualquier tipo
Brooks & Kempe (2012), con niños norteamericanos	Mayor vocabulario expresivo y receptivo, longitud media de las emisiones, destrezas expresivas y receptivas Cortesía, énfasis en la inclusión, la cooperación y en las relaciones positivas con otros	Habladores más tardíos
Nicolopoulou (1997), con niños de California, Estados Unidos.	Relatos con coherencia y continuidad en torno a relaciones sociales estables y armoniosas	Relatos marcados por movimientos e interrupciones

	Temáticas: personajes de cuentos de hadas que generalmente llevan al romance familiar, matrimonio y bebés.	Temáticas: vileza activa, conflicto y destrucción con protagonistas que rompen reglas
Schieffelin (1999), con niños de la sociedad kaluli de Nueva Guinea	Independientes desde temprana edad; aprenden a complacer a hermanos o familiares más pequeños. Participan en rutinas verbales que son consideradas dentro del dominio de las mujeres	Gozan de un trato preferencial. Las madres son más cariñosas con sus hijos varones. Se estimula a que los niños sean agresivos
Filgari (2009), con niños de Valparaíso, Chile	Producciones narrativas más largas sobre temas de amor y convivencia	Narraciones con un alto contenido de violencia y agresividad; protagonistas masculinos con mucha fuerza y poder

Algunos Estudios Sobre el Desarrollo Narrativo en Diferentes Contextos Sociales

Diversos investigadores se han preguntado sobre las diferencias existentes en cómo narran los niños de diferentes contextos sociales; algunas de éstas han mostrado cómo las formas de hablar están relacionadas con variables sociales. La investigación sobre la socialización del lenguaje ha promovido culturalmente la noción relativa de que el habitus de cada comunidad tiene códigos comunicativos, práctica y estrategias y que debe juzgarse en términos de su propia lógica sociocultural, en lugar de que las críticas sean externas. Por otro lado, la investigación de la socialización del lenguaje ha apoyado la noción psicológica cultural de que las culturas selectivamente 'amplían' ciertas potencialidades intelectuales, sociales y emocionales de los seres humanos. Incluyendo las habilidades comunicativas que esperan que el niño logre en diferentes etapas del desarrollo (Ochs et al. 2005). Para ello se han hecho estudios comparativos que son de interés para la presente investigación. A continuación, profundizaremos al respecto.

Uno de los estudios pioneros sobre la relación entre la capacidad narrativa de los niños y el entorno en el que se desarrollan es el de Michaels (1981), quien analizó una actividad

recurrente en el salón de clases donde el niño platica sobre un evento pasado frente a sus compañeros y la maestra interviene con las preguntas y comentarios con el fin de enriquecer su narración. Los participantes del estudio fueron niños de diferentes niveles socioeconómicos (anglosajones y afroamericanos) de primer grado. Los resultados mostraron que los niños anglosajones producían narraciones más centradas en un tópico, dirigidas a un sólo objeto o evento, sin cambios significativos en espacio ni tiempo, mientras que los niños afroamericanos –en especial las niñas- producían una serie de anécdotas personales caracterizadas por la ausencia de conectores léxicos. En general relataban anécdotas y no hacían una declaración explícita de un tema o punto. Por tanto, para la maestra resultaba difícil seguir el discurso de los niños afroamericanos, puesto que a ella le daba la impresión de que no tenían sentido. Por tanto, las intervenciones de la maestra eran mucho más frecuentes con los niños anglosajones que con los afroamericanos.

Por otro lado, Aksu-Koc (2010) examinó la competencia y la producción narrativa en niños turcos de dos diferentes medios socioeducativos. El objetivo era explorar la naturaleza de la relación entre el desarrollo de habilidades narrativas y las prácticas de alfabetización para ver cuándo y en qué aspectos contribuye una en otra. Los participantes fueron 288 niños turcos de clase media a baja de primero y segundo de primaria con diferentes niveles de experiencias en casa con la lengua escrita. Para la obtención de datos se utilizaron diferentes instrumentos donde los niños tenían que “leer” y luego contar una historia. Los resultados mostraron que los niños que pertenecían a una clase media letrada produjeron narraciones más elaboradas en cuanto al vocabulario y estructuración lingüística que los niños de bajo nivel socioeducativo.

Específicamente en México, otra investigación sobre estos temas fue la realizada por Hess & Álvarez (2010), cuyo objetivo fue observar si el contacto con la cultura escrita, y en especial la lectura de cuentos en la escuela, facilita el desarrollo de las habilidades narrativas en niños de edad preescolar. Los participantes fueron 12 niños escolarizados (escuela pública) y 12 no escolarizados de 4 y 5 años de una comunidad rural en Querétaro. Los resultados obtenidos sugieren que la lectura de cuentos en el salón de clases repercute de forma importante en el desarrollo lingüístico de los niños, ya que los niños con escolaridad narraban con estructuras más canónicas, en tanto que los niños sin escolaridad no presentaron este patrón y no fueron capaces de elaborar narraciones basadas en acciones.

En un estudio posterior realizado por Hess & Prado (2013) se analizó si la lectura de cuentos y la discusión sobre los mismos en el salón de clases favorecen la producción de narraciones más elaboradas por parte de los niños en edad preescolar. Participaron en este estudio niños de 5 y 6 años de edad de una escuela pública. Los resultados señalan que la mayoría de los niños presentaron relatos con estructuras canónicas más completas después de la intervención de lectura de cuentos. A su vez, emplearon un vocabulario más elaborado, con estructuras sintácticas más complejas y una organización narrativa más apegada a los formatos clásicos de los cuentos, lo que les permitió comunicar mejor sus ideas. Con base en lo anterior, las investigadoras concluyen que la lectura de cuentos y el trabajo con los mismos son importantes para el desarrollo de la capacidad para organizar el discurso narrativo en los niños.

Como se observa en los estudios anteriores, el interés por estudiar las prácticas narrativas familiares en todas las culturas se ha incrementado en los últimos años. En términos generales los estudios realizados han ayudado a comprender las múltiples formas

en que los niños desarrollan sus habilidades narrativas y las acercan a lo esperado por el medio social donde se desenvuelven. Bajo este mismo tenor, en los últimos años han surgido estudios que buscan investigar las interacciones narrativas de las familias de diferentes culturas. A continuación, profundizaremos sobre algunos de ellos.

Berko & Melzi (1997), analizaron y compararon los patrones narrativos en niños de una comunidad gitana en Hungría, y los patrones narrativos entre diadas madre-hijo inmigrantes de Centro América y diadas madres-hijo nativas del inglés. El objetivo era observar y explicar las diferencias de las narraciones entre los gitanos en Hungría Oriental y las narraciones producidas entre las madres y los niños de habla inglesa y de habla hispana que viven en el noroeste de los Estados Unidos. Los participantes fueron 31 diadas de madres con sus niños de entre 2 y 4 años de edad. Los resultados obtenidos para los gitanos fue que las narraciones mantienen la historia de la comunidad y dan continuidad a las prácticas culturales. Durante la interacción de las madres gitanas con sus hijos la narración se usa para decirle al niño de manera explícita cómo será su vida. En cambio, en el grupo de diadas madre-hijo anglosajones y latinos, las madres mostraron muy similares estilos al preguntar a sus hijos sobre eventos pasados. En ambos grupos la madre proporcionó al hijo un andamiaje para la construcción de historias por medio de preguntas, interrupciones y declaraciones. Las diferencias entre estos dos últimos grupos fueron cuando se habló de acontecimientos no compartidos: las madres latinas se enfocaban más en aspectos sociales o interpersonales, en tanto que las madres angloparlantes se centraron en modelar la estructura narrativa.

En otro estudio, Minami & McCabe (1991) observaron las narraciones de diadas de madre-niño de dos entornos diferentes: japoneses y angloparlantes. El objetivo era observar el estilo narrativo que se transmite a los niños. Los participantes fueron niños de 5 años de

clase media y sus respectivas madres, quienes debían elicitarse narraciones sobre sucesos pasados y experiencias personales de sus hijos. Los resultados del estudio señalaron que las madres japonesas pidieron menos descripción a sus hijos, además de que mostraron mayor atención al aspecto verbal y menor a la evaluación narrativa. En general, las conversaciones entre los niños y madres japonesas fueron más cortas y con diversos cambios de tópico. En cambio, las madres de habla inglesa pedían más descripciones y evaluaciones a sus hijos para lograr relatos más largos. Las autoras del estudio concluyen que las madres de ambas culturas adaptan las narraciones de acuerdo con los parámetros valorados dentro de su cultura.

Por su parte, Cristofaro & Tamis-Lemonda (2008) se propusieron observar narraciones de niños sobre experiencias pasadas y cómo éstas apoyan el desarrollo del lenguaje. El objetivo fue observar y comparar las narraciones entre padres e hijos latinos inmigrantes a E.U.A. Los participantes fueron niños de edad preescolar pertenecientes a 37 familias inmigrantes puertorriqueñas, mexicanas y dominicanas de bajos recursos, residentes en Nueva York. Los resultados obtenidos señalan que los padres dan importancia al papel de la familia en la vida de sus hijos, así como los lazos entre sus parientes, con el fin de fomentar las raíces como identidad fundamental en los niños. Los investigadores también encontraron que las narraciones comunican mensajes acerca de los roles de género específicamente en términos de emociones y actividades asociadas a ser hombre o mujer. Los padres hicieron hincapié en el valor de los logros académicos incluyendo la importancia del trabajo duro en la escuela.

Estudios Sobre el Desarrollo Narrativo en Poblaciones Indígenas

En años recientes han surgido también investigaciones en torno al estudio de la narración de niños pertenecientes a poblaciones indígenas. Entre éstas destacan aquellas que buscan hacer estudios comparativos entre niños monolingües (lengua indígena) o bilingües (lengua indígena y español). A continuación, profundizaremos sobre ellas.

En primer lugar, entre las investigaciones con niños indígenas monolingües se encuentra el estudio de King & Gallagher (2008), quienes se interesaron por observar si las palabras emocionales y diminutivos son recursos para lograr la evaluación dentro de las conversaciones narrativas madre-hijo en la población indígena que habita al sur de las zonas altas de los Andes Ecuatorianos y cuya lengua predominante es el español. El objetivo era tratar de explorar y explicar cómo son las diferencias de género y el uso de diminutivos en la socialización emocional en un contexto de las narrativas entre madre-hijo de dicha población. Los participantes fueron 32 díadas de entre 3 y 5 años de edad. Los resultados sugieren que los diminutivos juegan un papel destacado en la socialización de la emoción en esta comunidad indígena. Se encontraron además diferencias de género en los usos de este tipo de evaluación y en el uso de diminutivos y palabras emocionales, puesto que fue más frecuente en las niñas de 5 años.

Por su parte, Podestá (2014) centró su estudio en analizar los procesos de adquisición de la lectura y escritura en niños nahuas. Para ello, pidió a niños de 11 y 12 años pertenecientes al estado de Puebla, México, que hablaran sobre su pueblo y observó que en sus relatos los temas como el volcán o los cerros, la iglesia, los montes, los animales, el agua, los campos sembrados y sus actividades respectivas, representan componentes culturales

básicos. Además, encontró que las narraciones eran descriptivas y denotaban afectividad y que los niños manejaban los elementos centrales de las narraciones hechas por sus abuelos. La conclusión a la que llegó la autora fue que los niños aprenden a través de la observación, así como de las narraciones orales que son de vital importancia en la educación de niños indígenas ya que así conocen la historia, las creencias y el medio donde viven.

En otro estudio, Gómez (2014) observó la estructura narrativa de una niña huichola desde los 7 a los 11 años. Para ello grabó 10 narraciones de cuentos tradicionales producidos por la niña, con el propósito de indagar las estrategias de cohesión en sus relatos. Los resultados indicaron que a partir de los 8 años y medio la niña logró producir narraciones parecidas a las de los adultos. De acuerdo con la investigadora, el dominio del estilo tradicional de los cuentos populares en la niña se produjo por el contacto con compañeros y familiares de la comunidad huichola, lo que podría indicar que las prácticas sociales y familiares son el factor decisivo en el dominio de ciertos estilos narrativos.

En el estudio realizado por De León (2013b, 2014) se examinó el contraste entre los cuentos de “La Rana” (*Frog, where are you?* de Mercer Mayer) con las historias orales espontáneas producidas por niños mayas tzotziles, en función de cómo construyen sus narraciones. Para ello se contó con 48 niños de 7 a 14 años de edad de una comunidad de Chiapas, México. La autora les pidió a los niños que narraran el cuento de “La Rana” viendo el libro impreso, después que volvieran a narrar sin el estímulo visual y más tarde que narraran un relato basado en una narración oída o una experiencia personal. El resultado fue que los niños mostraron preferencia por hablar de temas relacionados con seres sobrenaturales que provocan miedo y por hacer descripciones elaboradas con detalles visuales. Además, la autora encontró que en las narraciones de los niños la oralidad

predomina sobre las habilidades de una cultura escrita, ya que las narraciones en general se sustentaban en el aquí y ahora.

Aranda (2016), por su parte, estudió el proceso que siguen los niños purépechas para expresar la información temporal y aspectual (diferentes estados del desarrollo de la acción expresada por el verbo) en sus narraciones, además de describir cómo localizan el tiempo del evento que el infinitivo narrativo no proporciona en la lengua purépecha. Para su estudio contó con 4 niños que cursaban 1º, 3º, 4º, 6º años de primaria, de 7, 9, 11, y 12 años, todos hablantes nativos del purépecha. Al principio se les leyó un cuento y después cada uno debía contar oralmente un relato libre. Las historias producidas por los niños se dividieron en episodios y en los elementos estructurales clásicos de la narración: introducción, nudo o complicación y desenlace. Adicionalmente, se analizó el uso de infinitivos narrativos en los relatos. Los resultados mostraron un desarrollo en el uso del infinitivo narrativo en los años escolares. La autora concluye que, a los 7 años, los niños utilizan el infinitivo narrativo de forma pobre y su uso va mejorando con la edad. Al llegar a 6º grado la producción aumenta en cantidad y se espera su máximo desarrollo en la adultez.

En cuanto a los estudios de niños bilingües (lengua indígena y español) destacan las investigaciones que pretenden comparar narraciones producidas por niños que son alfabetizados e introducidos a la lengua escrita en español frente a niños que sólo conocen su lengua materna, la indígena. Así, Arias (2014) comparó la estructura narrativa de cuentos escritos en español y en hñähñú (otomí) en 42 niños indígenas bilingües de entre 6 y 12 años, habitantes de una comunidad del estado de Hidalgo. Los niños debían escribir un cuento a partir de un estímulo visual que constaba de 10 láminas con dibujos cuyo tema era “la siembra”. El resultado obtenido fue que los niños estructuraron sus textos en ambas lenguas

básicamente en introducción, complicación, resolución y un enunciado final. De acuerdo con la autora, este tipo de enunciados finales es típico en la organización narrativa en el hñähñú pues es una forma de evaluación que no necesariamente emite un juicio. Sin embargo, en estos enunciados finales en sus textos en hñähñú los niños no lograron englobar el juicio de todas las acciones del cuento. Lo anterior parece indicar que los niños de 4° a 6° de primaria incrementan expresiones de lenguaje evaluativo mayormente en el español, aunque en sus cuentos escritos en hñähñú es más rica la producción en términos de descripción.

Por su parte, Flores (2014) hizo un estudio para mostrar que la oralidad está presente en la estructura narrativa de los textos escritos de niños de población totonaca que son bilingües con el español. Los participantes fueron 10 niños bilingües (lengua materna totonaco y que aprendieron español en la escuela) y 10 niños monolingües de español de una comunidad de Puebla, México. Se les pidió a los niños que escribieran una leyenda que se supieran y sobre una experiencia emocionante o sobrenatural que les hubiera pasado a ellos o a alguien que conocieran. Los resultados señalaron que el grupo bilingüe presentó más variedad de temáticas que los monolingües, quienes mostraron que están más en contacto con la tradición oral al presentar un repertorio más amplio de leyendas. En las historias del grupo bilingüe, la estructura narrativa fue distinta a la de los monolingües, aunque todos iniciaron sus narraciones con expresiones canónicas (había una vez, hace mucho tiempo...). Los niños bilingües, a diferencia de los monolingües, presentaron en sus relatos una saturación de elementos que parecía tener la función de mantener el clímax lo más posible. Sin embargo, con esta estrategia muchas veces los niños llegaban a perder de vista las acciones del personaje principal y pasaban a acciones de otro personaje, lo que ocasionaba que las narraciones no tuvieran un final esperado. Las conclusiones a la que llegó la autora

fueron que existen diferencias en el discurso narrativo escrito entre el grupo bilingüe y el monolingüe en cuanto a la organización de la trama, y que estas diferencias son producto de procesos cognitivos distintos, uno basado en la oralidad y otro en la cultura escrita.

En otro estudio realizado por Barriga (2014) se analizó el impacto del español en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños bilingües español-lengua indígena de dos escuelas urbanas de la Ciudad de México. Para ello contó con la participación de 12 niños, 9 bilingües (español con mazahua, otomí o mazateco) y 3 monolingües (español) de entre 8 y 11 años de edad. Les pidió a los niños que construyeran una narración a partir del libro de imágenes: *Frog, where are you?* de Mercer Mayer. Lo que la autora quería mostrar era que los niños indígenas estructuran de manera diferente las narraciones escritas que los niños monolingües, puesto que existen diferencias entre la estructura de la lengua materna y la visión del mundo entre ambos tipos de poblaciones. Sin embargo, los resultados no mostraron diferencias lingüísticas ni culturales entre las producciones de niños monolingües y bilingües.

La Estructura Narrativa

Ya que la narración está constantemente en nuestra vida, que narramos todo el tiempo y en cualquier cultura, es importante conocer qué elementos conforman una narración y ayudan a darle estructura a lo que se desea comunicar. En las últimas décadas se han realizado diferentes tipos de estudios desde diversas perspectivas para establecer cómo se estructura una narración. A continuación, hablaremos de la estructura narrativa más significativa.

En un intento por encontrar las características esenciales de toda narración y su estrecha relación con las características sociales del narrador, Labov & Waletzky (1997)

realizaron 600 entrevistas a narradores de comunidades blancas y negras, rurales y urbanas en un rango de edad entre los 10 y 72 años, en varios estados de la Unión Americana. Para ello grabaron narraciones tomadas en dos contextos comunicativos distintos: cara a cara entre narrador y entrevistador y en interacción del narrador con su grupo primario. Labov y Waletzky llegan a la conclusión de que toda narración involucra una secuencia temporal que busca recapitular la experiencia de los acontecimientos originales en un orden determinado. A su vez, señalan que las narraciones tienen dos funciones: la función referencial y la función evaluativa. La función *referencial* es aquella mediante la que el narrador proporciona información de los eventos del relato, es decir, nos dice cómo suceden los eventos. Por su parte, la función *evaluativa* permite emitir juicios, opiniones y pensamientos que explican por qué se narra.

Además, los autores proponen que todas las narraciones constan de dos elementos fundamentales: las cláusulas libres y las cláusulas restrictivas. La función de ambos tipos de cláusulas es ayudar a organizar la estructura del relato. Las cláusulas *libres* pueden moverse libremente en la narración, son opcionales porque ofrecen información no vital pero válida a lo largo de la narración. En cambio, las cláusulas restrictivas son aquellas que se pueden mover, pero dentro de ciertos segmentos; son fundamentales en el discurso, porque indican los eventos o acciones específicos que cambian o determinan cómo es el relato (al respecto véase también Hess & Álvarez, 2010; Hess & Prado, 2013; Peterson & McCabe, 1983). Con base en lo anterior, Labov & Waletzky plantean una estructura general de las narraciones canónicas. Ellos consideran que toda narración contiene los siguientes elementos:

1. Orientación: es una cláusula libre que proporciona información sobre quiénes son los personajes, el lugar, el tiempo, dónde comienza el relato. Ejemplos: *andaba un perrito chiquito... había una niña... tenía unos gatitos negros.*
2. Complicación: es una cláusula restrictiva que da cuenta sobre las acciones que dan pie a la historia. Incluye los eventos ordenados de forma cronológica que forman parte del obstáculo de la historia y pone de manifiesto los acontecimientos que permiten entender el problema y dan pie al clímax (punto máximo o de mayor intensidad). Ejemplos: *y entonces le dije a mi papá... ese niño me pegó aquí... y se los comió todos.*
3. Evaluación: es una cláusula libre, y es la parte donde el narrador da las razones que tuvo para contar su relato, involucra sentimientos y experiencias. Ejemplos: *eso me hizo enojar mucho... yo siempre he sido un buen amigo... y sentí muy feo.*
4. Resolución: son cláusulas restrictivas que presentan un evento o eventos que permiten resolver o aclarar el conflicto presentado en el relato después de la complicación. Si la evaluación es el último elemento, entonces la sección de resolución coincide con la evaluación. Ejemplos: *...me llevaron al doctor ... y los mató... y se lo comió todo.*
5. Coda: son cláusulas libres donde se dan los comentarios finales para relacionar la narración con el presente de la conversación. No son obligatorias, pero enriquecen la narración. Ejemplos: *y vivieron felices para siempre... y colorín colorado este cuento se ha acabado... y ya... y no sé qué más... y eso fue todo.*

Peterson y McCabe (1983), retomando los estudios de Labov & Waletzky (1997) buscan observar el desarrollo psicolingüístico en las narraciones de niños de entre 4 y 9 años. Su objetivo era ver qué estructuras narrativas empleaban los niños de diferentes edades. Para

ello analizaron cientos de narraciones, donde los niños contaban experiencias personales mientras hacían arte. Los resultados que obtuvieron las investigadoras fueron que mientras más grandes son, los niños producen más narraciones y que éstas son más largas. Además, los mayores proveen más cláusulas de orientación que los pequeños, ya que éstos usan más repeticiones, menos resultados en los puntos altos de la narración, menos información tangible y menos hechos evaluativos en sus relatos. Adicionalmente, Peterson & McCabe llegan a la conclusión de que en los relatos de los niños la complicación y la resolución son elementos indispensables y mínimos para tener una narración, aunque no siempre está presente esta última. Por otro lado, encuentran que en las narraciones infantiles hay cláusulas que pueden estar al inicio o al final del relato y, que no forman parte del mismo. A esto las autoras lo llaman *apéndices* y lo definen como todos aquellos comentarios sobre la narración que realiza el narrador y entre los que destacan el extracto (resumen de la narración al inicio de ésta), los prólogos (declaración de la terminación o importancia de la narración, se produce al principio) y las codas (formalmente cierran la narración). Los apéndices tienen la función de captar la atención del oyente y de relacionar el relato con la conversación en que aparece. Peterson & McCabe incluyen el término de “coda” de la propuesta original de Labov y Waletzky en el de “apéndices”. En el presente trabajo de investigación adoptaremos la terminología de Peterson & McCabe.

La Estructura Narrativa de los Relatos Infantiles

Las aportaciones hechas por Labov y Waletzky (1997) abrieron la puerta para numerosas investigaciones sobre la manera en que los niños estructuran sus relatos y el tipo de narraciones que producen. A continuación, veremos algunas de las más importantes.

En uno de los primeros estudios que buscaron determinar el tipo de narraciones que producen los niños es el de Preece (1987), quien analizó relatos de tres niños de entre 5 y 7 años dentro de sus conversaciones cotidianas a lo largo de 18 meses. La autora encontró que los niños presentaron 14 diferentes tipos de narraciones:

1. Anécdotas personales: se refieren a narraciones donde el niño expresa alguna experiencia personal pasada. Las marcas de este tipo de narraciones fueron: introducir al oyente (*les voy a platicar lo que me pasó*), preguntas (*¿saben qué?*) y hablar de cosas resumidas (*un día me caí*). Se encontraron los cinco elementos propuestos por Labov & Waletzky (1997).
2. Anécdotas de experiencias indirectas: son relatos de experiencias indirectas o que le pasaron a alguien más.
3. Historias de “chisme”: son narraciones que detallan hechos pasados de alguien que no es el narrador sobre una segunda persona presente ante un tercero, provocando una reacción negativa en el segundo.
4. Recuentos de material impreso: en estas narraciones los niños volvían a contar lo leído en un libro o bien del periódico.

5. Recuentos de material visual: en este tipo de narraciones los niños contaban lo visto en la televisión, en una película o video o en un escenario. Lo que contaban era generalmente lo que consideraban gracioso o de miedo.
6. Fantasías originales: estas narraciones eran originales del narrador o narradores y se relacionaban con acciones y aventuras inventadas por ellos. La trama, ambientación, los personajes y las codas eran las canónicas (con base en el modelo de Labov & Waletzky) en la mayoría de estas historias.
7. Ficciones originales: eran aquellas donde el narrador involucraba a personajes reales, en situaciones ficticias. Los escuchas debían reconocerlas como falsas.
8. Narraciones de “vacilada”: son narraciones de ficción originales, pero a diferencia de las anteriores, tienen la intención de engañar al escucha y hacerlo creer que son hechos verídicos, referidos como trucos, provocaciones y bromas. Se caracterizan por ser engaños juguetones, ya que no hay intención maliciosa al contarlos. Invariablemente fueron contadas a manera de anécdotas y por tanto tenían la estructura de Labov & Waletzky (1997).
9. Narración de chistes: son narraciones de eventos pasados percibidos como humorísticos por el narrador y que llevan la intención de divertir.
10. Narración de parodias: eran narraciones donde los niños deliberadamente se burlaban, falsificaban o jugaban con la forma, las convenciones en cuanto al contenido o el modo de presentación de las historias. Se clasificaron como parodias porque los niños deliberadamente violaban lo que ellos entendían como historias convencionales.
11. Narraciones hipotéticas: en estas narraciones los niños sentían familiaridad y comodidad así que las usaban para explorar posibles situaciones y problemas potenciales. Generalmente se contaban en futuro e iniciaban diciendo: “y si...”

12. Repetición de narración propia: el niño vuelve a contar una narración que fue contada previamente por él mismo, ya que la considera una narración digna de ser repetida.

13. Repetición de la narración de otra persona: el niño recuenta una narración previamente contada por alguien más. Había dos motivos para repetirlas: ya sea que fueran divertidas o interesantes para ser escuchadas otra vez o porque no les había gustado la primera versión.

14. Narraciones colaborativas: narraciones que se arman entre varios hablantes. En ocasiones esta cooperación se da por invitación, pero otras veces es espontánea

Las conclusiones a las que llegó Preece con su estudio fueron que los tres niños usaron de forma espontánea y regular todas las variedades de las formas narrativas durante sus conversaciones. Además, encontró que más del 70% de las narraciones fueron anecdóticas y de experiencias personales e indirectas de los narradores. Es por ello que serán los tipos de narraciones que se analizarán en el presente trabajo.

En otro estudio, Hess & Prado (2013) analizaron si la lectura de cuentos y la discusión sobre los mismos favorecen la producción de narraciones más elaboradas por parte de niños en edad preescolar. A los 31 niños de 5 y 6 años de edad que participaron en el estudio se les dividió en dos grupos, uno experimental y otro control. A todos se les aplicó un pre-test y post-test basado en narraciones orales de ficción que los niños debían producir a partir de imágenes de personajes de cuentos. Durante 10 sesiones de 30 minutos, al grupo experimental se le leyeron diversos cuentos tradicionales que incluían inicios con una frase introductoria, presencia de marcas lingüísticas que señalaban la temporalidad y final narrativo, además que tenían la estructura narrativa de tipo complicación-clímax-resolución, Durante la lectura del cuento los niños debían responder algunas preguntas sobre diferentes

aspectos del relato y platicaban sobre lo que pasaba en el cuento. Los resultados mostraron que la mayoría de los relatos del grupo experimental presentaron estructuras canónicas más completas después de la intervención, aspecto que no se observó en el grupo control. Los niños del grupo experimental introdujeron más episodios en sus relatos y por lo tanto una mejor organización narrativa. Además, sus relatos contaron con un vocabulario más elaborado, con estructuras sintácticas más complejas y con una organización narrativa más apegada a los formatos clásicos de los cuentos, lo que les permitió comunicar mejor sus ideas.

Por su parte, Hess & Álvarez (2010) realizaron una investigación para observar si el contacto con la lengua escrita, en especial la lectura de cuentos en la escuela, facilita el desarrollo de la estructuración de narraciones en niños preescolares. Para ello contaron con 12 niños escolarizados y 12 no escolarizados de 4 y 5 años de una comunidad rural en Querétaro, México. Se les pidió a los niños una producción de narraciones personales y una producción de narraciones de ficción a partir de personajes. Las autoras, utilizaron el modelo original de Peterson & McCabe (1983) y encontraron siete diferentes tipos de narraciones:

- a) Clásica: como mínimo presenta una complicación, un clímax marcado con cláusulas evaluativas y una resolución.
- b) Clásica con más tramas: presenta dos o más tramas, siguiendo el patrón clásico (complicación, clímax, resolución).
- c) Patrón hasta el clímax: incluye complicación y clímax, pero no resolución.
- d) Narración de salto de rana: se salta de un evento a otro dentro de una misma experiencia y deja de lado información que el oyente debe inferir.
- e) Cronológica: enumeración de eventos sucedidos, mantiene la complicación y resolución, pero sin evaluación.

- f) Desorientada: poco comprensible ya que no lleva un patrón narrativo claro; se caracteriza por no tener un orden establecido y mezclar eventos.
- g) Episódica²: no sigue el patrón clásico, narra el evento primordial y elabora eventos de forma episódica pero no secuencial.

Las conclusiones principales a las que llegaron las autoras fueron que los niños con escolaridad narraban con estructuras más canónicas que los niños sin escolaridad, por lo que concluyeron que la lectura de cuentos en la escuela tiene importantes efectos en el desarrollo lingüístico de los niños.

En otro estudio, Romero & Gómez (2013) se interesaron por observar la construcción del discurso narrativo en niños mexicanos de 3 a 12 años. Su objetivo fue identificar rasgos de la estructura narrativa que aislaran de forma válida y confiable las narraciones de los niños de distintos niveles de desarrollo en un rango de edad amplio, para luego usarlos en una prueba estandarizada. Para lograrlo diseñaron un protocolo que consideraba la construcción de la función referencial y la función expresiva de la narración a través de cuatro tipos de recursos discursivos: calidad de la descripción, uso de nexos, habla reportada y evaluación. Los reactivos se construyeron utilizando láminas extraídas de libros de narraciones sin texto para que contaran una historia completa, formada por un inicio, una complicación y una resolución o final. Los resultados en cuanto a la función referencial mostraron una mejoría en la elaboración semántica de las narraciones entre los niños de menor y mayor edad. En cuanto a la función expresiva, los comentarios de los niños aumentaron con la edad y adquirieron un mayor refinamiento. Las conclusiones a las que llegaron las autoras son que

² Este tipo de narración no aparece en la propuesta original de Peterson & McCabe (1983). Para mayor detalle véase Hess (2010).

el desarrollo narrativo en español concuerda con lo señalado por otras investigaciones para otras lenguas, como la de Peterson & McCabe (1993).

La presente investigación pretende analizar narraciones personales de los niños, es decir, narraciones donde el niño expresa alguna experiencia personal pasada. Se eligió este tipo de narraciones porque diversos autores consideran que mediante ellas los niños llegan a entender su mundo y desarrollar un sentido de sí mismos, además de que son el tipo de narración que se adquiere primero y una herramienta muy fructífera que provee información sobre el niño y su desarrollo lingüístico (Barriga, 2002; Cristofaro & Tamis-Lemonda, 2008; Hess, 2010; Hess & Álvarez, 2013; Peterson & McCabe, 1993). De acuerdo con Preece (1987) las narraciones personales son las más frecuentes en el habla infantil, dado que representan el 52% del total de las narraciones realizadas por los niños. Peterson & McCabe (1993), a su vez, encontraron que las narraciones personales son mucho más extensas y complejas que otros tipos de narraciones ya que a los niños les gusta contar sus aventuras y sucesos pasados que les fueron significativos. Por su parte, Barriga (2002) explica que en la narración personal los niños narran en un solo turno de habla, trayendo al presente una historia propia que vivieron en el pasado, por lo que la vuelven emotiva y personal. Cristofaro & Tamis-Lemonda (2008) sostienen que las narraciones personales apoyan el desarrollo del lenguaje, la cognición, la parte emocional y cultural de los niños, ofreciendo como modelo el recuerdo y el recuento de sus memorias, alentando a los niños a hacer sus propias contribuciones. Por su parte Hess (2010) explica que gracias a las narraciones personales podemos observar la evolución de los mecanismos lingüísticos desde el inicio de combinación de palabras hasta un discurso extendido, además de que permiten analizar el

lenguaje como un todo integrado y estudiar el desarrollo lingüístico en situaciones de uso cercanas a lo natural.

Por ello, en el presente trabajo partimos del supuesto de que es posible analizar y comprender las formas de narrar de los niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, a partir de sus narraciones personales.

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación fue observar de qué manera estructuran sus narraciones personales los niños de 6 a 8 años de edad de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, cuya lengua materna es el zapoteco.

Los objetivos específicos fueron:

- Observar qué tipos de estructuras narrativas presentan los niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca.
- Establecer si existen diferencias en la estructura narrativa debidas al género (masculino y femenino) en las narraciones de los niños de 6 a 8 años de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca.

Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio fueron:

1. ¿Cómo estructuran sus narraciones personales los niños de habla zapoteca de 6 a 8 años de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca?

2. ¿Existen diferencias en las estructuras narrativas de los niños y las niñas de habla zapoteca de 6 a 8 años del presente estudio de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca?

Hipótesis

La primera pregunta de investigación no tiene hipótesis porque sólo se buscó describir cómo estructuran sus narraciones personales los niños de habla zapoteca de 6 a 8 años de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, ya que actualmente no existen investigaciones al respecto.

Para la segunda pregunta se planteó la hipótesis de que existirían diferencias entre los niños y las niñas de habla zapoteca de 6 a 8 años de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca en la forma de estructurar sus narraciones. Las narraciones de las niñas serían más largas y emotivas (presentarían un mayor número de palabras que aludan a sentimientos, emociones y diminutivos) que los relatos de los niños.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

En el capítulo anterior se planteó la importancia del estudio de las narraciones en el desarrollo lingüístico en los niños. Se dio énfasis en las investigaciones sobre las narraciones personales, que nos permiten estudiar el lenguaje como un todo integrado y considerar el desarrollo lingüístico en situaciones de uso cercanas a lo natural. También se habló sobre la necesidad de analizar los procesos lingüísticos en los niños de lenguas minoritarias como el zapoteco, ya que no existe información sobre las formas de narrar que utilizan los niños de habla zapoteca. Por ello, creemos que conocer las formas de narrar de dichos niños puede contribuir a la comprensión de la manera de narrar de niños zapotecos en México.

En este capítulo se explica la metodología utilizada para el desarrollo del estudio, incluyendo una descripción de la comunidad, así como la transcripción, traducción y análisis de las narraciones producidas por los niños de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca.

Tipo de Estudio

La presente investigación tuvo tres tipos de alcances: exploratorio, descriptivo y correlacional. Fue un estudio exploratorio ya que se trató de un tema que no ha sido abordado antes; por lo tanto, no había documentación al respecto. También fue un estudio descriptivo ya que se trató de describir, por primera vez una caracterización de las narraciones personales producidas en zapoteco por los niños de esta comunidad. Se pretendió recolectar información y encontrar las diferentes formas narrativas de los niños y las niñas de dicha comunidad (si

es que las hubiera), así como especificar las características de las narraciones de estos niños. Por ello, también fue un estudio correlacional porque se trató de establecer una relación entre las variables, ‘tipo de narración’ y ‘género’ en el grupo de las niñas y el grupo de los niños de 6 a 8 años de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca.

Piloteo

En abril de 2017 los investigadores fueron a hacer un primer acercamiento con la comunidad con la finalidad de realizar un piloteo que permitiera tomar en cuenta las posibles problemáticas para la obtención de los datos del estudio. En ese primer acercamiento permanecieron cuatro días en Rancho Llano, agencia de San Blas, Atempa, Oaxaca. Se trabajó en casa de uno de los niños, ya que era época de vacaciones escolares. En la casa vivían la familia conformada por ambos padres y tres hijos.

Para el piloteo del estudio, realizado durante este primer acercamiento a la comunidad, se contó con la participación de 15 niños (10 mujeres y 5 hombres), distintos de los que participarían en el estudio definitivo. La obtención de datos fue difícil en un principio ya que debido a que se había convocado a toda la comunidad para que los niños participaran en el estudio, todos querían participar al mismo tiempo. Por ello, uno de los investigadores se dedicó a jugar, leer cuentos y hacer manualidades con los niños mientras que el otro trataba de obtener las narraciones de los niños. Toda la interacción comunicativa con los niños para la obtención de las narraciones se llevó a cabo en zapoteco. Además, se observó que había mucho ruido y el ambiente no escolarizado no ayudó a que los niños tomaran en serio el proyecto porque querían irse a jugar puesto que estaban de vacaciones. Por último, se observó

que varios de los niños no cumplían con los requisitos de inclusión para el estudio (no tenían la edad deseada, mostraban problemas cognitivos o bien no eran hablantes del zapoteco como lengua materna). Todo ello fue tomado en cuenta para mejorar el procedimiento del estudio en el segundo acercamiento, el cual se explica a continuación.

Participantes

Participaron en el estudio 23 niños de Rancho Llano, agencia del municipio de San Blas Atempa, Oaxaca, cuya lengua materna es el zapoteco, de entre 6 y 8 años de edad. La muestra estuvo integrada por 12 niñas y 11 niños. Todos los niños eran estudiantes de primero y segundo de primaria.

Los participantes del estudio vivían en familias en donde los padres hablan zapoteco entre sí, así como con sus hijos. En casa los niños hablan en zapoteco con sus hermanos y su primera incursión al español es al entrar a la escuela. Algunos incluso ingresan a la educación primaria sin hablar el español, aunque ciertamente han estado expuestos a la lengua dominante a través de la televisión y el radio. En términos generales se puede afirmar que los niños del estudio son hablantes de zapoteco como L1, pero que han desarrollado una bilingüalidad con el español como L2. Es importante mencionar que durante el levantamiento de datos fueron descartados del estudio 7 participantes debido a que no mostraron tener una competencia lingüística adecuada en lengua zapoteca.

Previo al estudio se aplicó un cuestionario a los principales cuidadores de los niños que tenía la finalidad de obtener información sobre los datos generales de los niños, de su exposición a la lengua oral y escrita, así como datos sobre ocupación y escolaridad de los

padres. El cuestionario se aplicó de forma oral en español y fue grabado en audio (véase cuestionario en el Anexo 1).

El cuestionario que se hizo a los cuidadores (véase la Tabla 2) mostró que en general el grado de escolaridad de los padres es muy bajo (la mayoría no concluyó la primaria) y que ambos padres trabajan en labores manuales (véanse las Tablas 3 y 4).

Tabla 2

Nivel de escolaridad de los padres de los participantes del estudio

Nivel de escolaridad	Cantidad de padres	Porcentaje
Sin escolaridad	14	37%
Primaria incompleta	10	27%
Primaria	5	13%
Secundaria incompleta	2	5%
Secundaria	7	18%
Total	38	100%

Tabla 3

Ocupación de las madres de los participantes reportada por ellas

Ocupación	Frecuencia
Elaboración de totopos y/o tortillas	11
Ama de casa	7
Campesina	1
Total	19

Tabla 4

Ocupación del padre de los participantes del estudio

Ocupación	Frecuencia
Campesino	15
Albañil	1
Comerciante	1
Mecánico	1
Finado	1
Total	19

La ocupación predominante para los hombres es la agricultura y en el caso de las mujeres hacer tortillas y/o totopos para su venta. Por otro lado, el cuestionario indicó que la lengua materna de la mayoría de los padres es el zapoteco, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5*Lengua materna de los padres de los participantes del estudio*³

Lengua materna	Madre	Padre
Zapoteco	18	17
Español	1	2
Total	19	19

El cuestionario también buscaba indagar sobre la lengua empleada para los intercambios comunicativos de las familias de los participantes. Para ello se les preguntó a los padres en qué lengua entablaban conversación con otras personas, dentro del hogar, con los vecinos, con los maestros de la escuela y con otros padres de familia. Los resultados arrojaron que todos los padres hablan con sus hijos y con el resto de la comunidad exclusivamente en zapoteco, a excepción de los maestros con quienes hablan en español.

Por otro lado, fue importante recaudar información sobre el tipo de relatos que se estilaban dentro de las familias para saber el género de historias a la que están expuestos los participantes del estudio. Para ello se preguntó a los cuidadores quién contaba historias en la familia y en qué momento del día. Los datos revelaron que los padres de familia cuentan pocos relatos a los niños puesto que existen pocos espacios y tiempos para ello. Sin embargo, reportaron que cuando hay oportunidad les cuentan historias a los niños primordialmente a la hora del descanso, es decir en la tarde/noche. Las narraciones que reportan los adultos que son frecuentes en las interacciones con los niños son sobre las experiencias que les han pasado. Usualmente las cuentan los padres o bien el abuelo.

³ Desafortunadamente no se cuenta con dato del grado bilingüismo de las madres y padres de los participantes de este estudio.

Por último, se trató de recabar datos sobre los bienes con los que cuentan los hogares de los participantes en casa y que pudieran intervenir en la producción y comprensión de narraciones (véase Tabla 6). Se preguntó con qué aparatos contaban en el hogar como televisión, computadora, celular, libros, etc. Lo que se obtuvo fue que en la mayoría de las casas cuentan con radio y televisión. Muy pocas familias cuentan con teléfono celular y ninguna cuenta con televisión de paga, computadora, internet y/o videojuegos. Los libros que tienen en casa son exclusivamente los libros de texto proporcionados por la escuela y por la iglesia (Biblia). Ninguno de los padres reportó tener revistas en sus casas.

Tabla 6

Bienes dentro del hogar que pueden contribuir a la producción y comprensión de narraciones

	Radio	TV	TV de paga	DVD/Blue Ray	PC	Celular	Consola de videojuegos	Internet	Revistas	Libros
Sí posee	11	13	0	0	1	8	0	1	0	19
No posee	8	6	19	19	18	11	19	18	18	0
Total	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

La Comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca

Para la recolección de los datos de la investigación los investigadores estuvieron en la comunidad de San Blas Atempa durante una semana del mes de julio de 2017. En esa semana se realizaron las encuestas a los cuidadores y se solicitaron los consentimientos informados. Los investigadores pudieron observar que en la mayor parte de las casas de la comunidad los habitantes tienen cría de animales. La comunidad está dividida por una carretera que no se ha terminado de pavimentar. Los niños deben recorrer la comunidad caminando o bien ir en

moto-taxi para llegar a la escuela. El resto de las calles no tiene pavimento por lo que cuando llueve todo se llena de lodo.

La comunidad específica donde se trabajó se llama Rancho Llano y es agencia del municipio de San Blas Atempa, Oaxaca. Está rodeada de una zona boscosa y montañosa y muy cerca se encuentran los municipios de Tehuantepec (al oeste) y Juchitán (al este). En la comunidad viven aproximadamente 750 personas. Para llegar a Rancho Llano se puede viajar por carretera. Desde la ciudad de Oaxaca se hacen aproximadamente 4 horas 20 min. La otra forma de llegar es por avión a la base aérea militar No. 2 de Ixtepec, ubicada a 12 km al sur de Ixtepec. Dicha base militar se comunica a 15 km por carretera pavimentada con los municipios Espinal y Juchitán de Zaragoza, a 14 km con los municipios de Santo Domingo Chihuitán y Santiago Laollaga, a 13.5 km con el municipio de Magdalena Tlacotepec, y a 19 km con La Ventosa. Para llegar a Rancho Llano (lugar de la investigación) es necesario viajar por 25 minutos por carretera desde la base. Sin embargo, esta alternativa se hizo posible sólo recientemente derivado a la apertura del aeropuerto al uso turístico desde abril de 2017, ya que antes era exclusivo para uso militar. El aeropuerto está vigilado por militares ya que en la zona se han registrado incidentes desagradables que ponen en riesgo la vida de los visitantes.

El nivel de marginación de la zona de San Blas Atempa es considerado como *muy alto* según los registros de CONAPO (2016). Dentro de la agencia Rancho Llano, existe únicamente una escuela preescolar, una primaria y una telesecundaria. Los habitantes en general no cuentan con servicios como teléfono fijo o celular, ni alumbrado público (aunque tengan la infraestructura), si bien sí tienen energía eléctrica en sus casas. La mayoría cuenta con radio o televisión local. La mayoría de las casas están hechas con techo de lámina y

ladrillos, aunque los habitantes más pobres tienen techos de palma y las paredes de sus casas son láminas sobrepuestas. El piso en la mayor parte de las casas es de tierra y el agua se almacena en piletas y se extrae con cubetas, aunque las personas cuentan con drenaje y el agua que llega a las casas únicamente es de la toma directa de la calle.

Una de las características importantes de la población de Rancho Llano es la estrecha relación de parentesco que existe entre los miembros de la comunidad. Las familias están conformadas por una gran cantidad de miembros y en una misma casa pueden habitar los abuelos, los padres, hasta 5 hijos, los hijos mayores ya casados con su esposa y sus hijos, etc. Gran parte de las familias pertenece a una congregación cristiana (Testigos de Jehová), por lo que los niños tienen el acercamiento a la Biblia que junto con los libros de la SEP suelen ser los únicos que están presentes o disponibles.

En la comunidad no tienen casa de cultura, ni centros recreativos o parques, únicamente tienen una cancha de fútbol donde se juntan a jugar niños, jóvenes y adultos. En cuanto a servicios médicos, no tienen ninguna clínica o centro hospitalario. Los momentos de reunión de la comunidad que se observaron se dieron en la Iglesia, en eventos deportivos o escolares y durante una campaña de vacunación.

En cuanto a la escuela en la que se trabajó para la presente investigación, la institución tiene piso de cemento y la escuela está hecha con ladrillos, no cuenta con ventilación suficiente para el intenso calor que se siente comúnmente (40° centígrados). Las bancas en su mayoría están en buenas condiciones. Hay baños para niñas y niños y cada vez que los estudiantes los ocupan tienen que ir por una cubeta de agua a la pileta cercana para jalarle al baño y lavarse las manos.

La escuela cuenta con dos salones para cada grado (de 1ro a 6to año; 12 grupos en total, un aproximado de 25 niños por grupo), dos baños, una dirección, una bodega, un patio de usos múltiples y una cancha de fútbol. La lengua que se utiliza dentro de la escuela es el español. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017) es necesario que los profesores bilingües conozcan y dominen prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entender y hablar) y al lenguaje escrito (leer y escribir) tanto en las lenguas originarias como en el español. Sin embargo, de acuerdo con lo observado en la presente investigación, esto no sucede en San Blas Atempa, ya que aunque los niños hablen entre ellos en zapoteco, las clases, así como las conversaciones con los maestros, siempre son en español. Los libros con los que cuenta la escuela únicamente son los proporcionados por la SEP. Los alumnos no tienen biblioteca ni Rincón de Lectura. Los maestros imparten todas sus clases en español aunque algunos de ellos hablan y/o entienden el zapoteco.

Instrumento

Para obtener las narraciones personales de los niños, y siguiendo la propuesta original de Peterson & McCabe (1983) (al respecto véase también Hess & Álvarez, 2010; Hess, 2010; Hess & Prado, 2013), se invitó a los niños a participar en un concurso de pintura infantil. Se les proporcionaron crayolas, colores y hojas blancas. Cada niño decidió con qué trabajar. La situación de pintura se hizo con el fin de que el niño produjera lenguaje espontáneo, ya que se ha observado que mediante esta técnica el niño está distraído pintando y no se concentra en qué dice, lo que ocasiona producciones narrativas más naturales. Una vez que el niño aceptó participar, se le contaron anécdotas personales (breves) del investigador, mientras

ambos dibujan y se le preguntó al niño si algo parecido le había pasado. Ejemplo: “Mira, voy a pintar de cuando me enfermé muy feo de la panza y ¿qué crees? me sentí muy mal y tuvieron que llevarme con el doctor. ¿Alguna vez te ha pasado algo así que te hayas sentido muy enfermo?”. Para obtener las narraciones de los niños, se les presentaron temas de interés que surgieron en el desarrollo de la actividad. Dichos temas fueron retomados de las propuestas de Peterson y McCabe (1983), así como de Hess y Álvarez (2010) y Hess y Prado (2013). Adicionalmente, durante el piloteo se encontraron temáticas adicionales más adecuadas a los intereses y vivencias de los niños participantes de este estudio.

Algunas otras frases que ayudaron a esta actividad fueron:

- ¿Alguna vez has sentido mucho miedo?
- ¿Alguna vez has tenido algún accidente?
- ¿Alguna vez te ha pasado algo que te ha puesto triste?
- ¿Alguna vez te ha picado una abeja/alacrán...?
- ¿Alguna vez te has peleado muy feo con alguien?
- ¿Alguna vez te has perdido?
- ¿Alguna vez has comido algo realmente feo?
- ¿Alguna vez has tenido una pesadilla?
- ¿Alguna vez te has reído tanto que te duele la panza?
- ¿Alguna vez has hecho una travesura?
- ¿Alguna vez has dicho una mentira y te cacharon?
- ¿Alguna vez se te ha muerto alguien muy querido?

Mientras los niños narraban su experiencia no se les dio ninguna ayuda con el fin de que la narración fuera construida de la manera más independiente posible. El investigador sólo asintió, hizo expresiones fáticas o repitió la última frase formulada por los niños. El tiempo límite para la entrevista fue de 30 minutos. Durante este periodo se videograbaron todas las narraciones personales que el niño generó. Para todo el proceso de obtención de las narraciones se contó con la ayuda de David Eduardo Vicente Jiménez quien es hablante nativo del zapoteco, originario de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, y que era

estudiante de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe (MEAEB), generación 2016-2018, de la Facultad de Filosofía de la UAQ.

Transcripción y Traducción

Para la obtención de datos se videograbaron todas las narraciones personales que los niños produjeron, se transcribieron y tradujeron al español. Lo anterior se realizó por medio de un programa de computación llamado ELAN (por sus siglas en inglés Eudico Linguistic Annotator) que sirve para hacer transcripciones mientras se escucha el audio. Esto se hizo con la ayuda de Elsa Grisely Cortés López, hablante del zapoteco y originaria de San Blas Atempa, Oaxaca, bajo la supervisión de David Eduardo Vicente Jiménez.

Codificación

Una vez obtenidas las narraciones de los niños transcritas y traducidas al español, se codificaron de acuerdo con el tipo de cláusula y, más tarde, se clasificaron por tipo de narración de acuerdo con la propuesta de Peterson y McCabe (1983) y Hess y Álvarez (2010) como se explicó anteriormente en el capítulo 1. Es decir, las narraciones se dividieron por cláusulas (unidades de análisis). Para hacer esta segmentación se tomaron en cuenta los criterios utilizados por Berman & Slobin (1994), donde las cláusulas se definen como emisiones que contienen un verbo conjugado que representa una sola situación o evento (al respecto véase Hess, 2003).

Posteriormente todas las cláusulas se clasificaron en cláusulas libres (aquellas que pueden moverse libremente en la narración, son opcionales porque ofrecen información no vital pero válida a lo largo de la narración) o restrictivas (aquellas que son fundamentales en el discurso porque indican los eventos o acciones específicos que cambian o determinan cómo es el relato), según fuera el caso.

Más tarde se categorizaron todas las cláusulas de acuerdo con los elementos de la estructura general de las narraciones: 1) *orientación* (cláusula libre que proporciona información sobre quiénes son los personajes, el lugar, el tiempo, dónde comienza el relato), 2) *complicación* (cláusula restrictiva que cuenta sobre las acciones que dan pie a la historia; incluye los eventos ordenados de forma cronológica que forman parte del obstáculo de la historia y pone de manifiesto los acontecimientos que permiten entender el problema y dan pie al clímax), 3) *evaluación* (cláusula libre y es la parte donde el narrador da las razones que tuvo para contar su relato; involucra la expresión de sentimientos y experiencias), 4) *resolución* (cláusulas restrictivas que presentan un evento o eventos que permiten resolver o aclarar el conflicto presentado en el relato después de la complicación) y 5) *apéndices* (cláusulas libres que incluyen comentarios que pueden ir al inicio o al final de la narración y que se emplean para captar la atención del oyente y relacionar el relato con la conversación en que aparece).

Lo anterior fue necesario para proseguir con el siguiente paso que fue clasificar las narraciones según su tipo (clásica, clásica con más de una trama, patrón hasta el clímax, de salto de rana, cronológica, desorientada y episódica). Véase el siguiente ejemplo de la narración de una niña de 7 años obtenida en la misma comunidad de San Blas Atempa:

fue hace mucho tiempo **Cláusula Libre/Apéndice**
fui a comprar duraznos con mi hermana **Cláusula Restrictiva/Complicación**
hay una señora que también tiene tienda **Cláusula Libre/Orientación**
fui a comprar **Cláusula Restrictiva /Complicación**
y venía mi primo Toño **Cláusula Libre /Orientación**
y espantó a mi hermana, **Cláusula Restrictiva /Complicación**
mi hermana tenía agarrados sus duraznos **Cláusula Libre /Orientación**
y se cayeron los duraznos de mi hermana en el charco **Cláusula Restrictiva /Complicación**
después al día siguiente dijo mi mamá **Cláusula Restrictiva /Complicación**
“¿quién te asustó?” **Cláusula Libre /Evaluación**
le dije a mi mamá **Cláusula Libre /Orientación**
“Toño hijo de tío Hugo la espantó en la noche” **Cláusula Libre /Evaluación**

Al observar las cláusulas de esta narración se puede ver que incluye complicación y además un clímax (*y se cayeron los duraznos de mi hermana en el charco*), pero no resolución. Por tanto, se trata de una narración de tipo “Patrón hasta el clímax”.

Es importante mencionar que toda la codificación se llevó a cabo a partir de la traducción de las narraciones en zapoteco al español, por lo que sería interesante en estudios futuros que un nativohablante realizara el análisis de los relatos desde la lengua misma.

Consideraciones Éticas

Para la realización de la presente investigación se dio a conocer a los participantes el objetivo de la misma y se les informó que no existía ningún riesgo para ellos. Se videograbó el consentimiento informado de los padres o tutores autorizando la participación del niño, ya que los miembros de la comunidad no confían en los documentos escritos. Además, se videograbaron todas las intervenciones hechas para el estudio y se respetó estrictamente el

anonimato de los participantes. Las videgrabaciones se usaron única y exclusivamente para los fines de este estudio. En la redacción de este trabajo en ningún momento se proporcionan datos que puedan identificar a los participantes.

En este capítulo se detalló la metodología seguida para la realización de esta investigación. En el siguiente capítulo se detallarán los resultados derivados de la misma.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de las narraciones producidas por los niños de 6 a 8 años de la comunidad de San Blas, Atempa, Oaxaca que participaron en el presente estudio. En un primer momento se muestra el análisis del tipo de narraciones encontradas en el corpus, después se hace una comparación de las narraciones por género y por último se observan las temáticas que las niñas y los niños utilizaron cuando narraron. Cabe mencionar que se corrieron dos pruebas estadísticas: una ANOVA de medidas repetidas para observar si existían diferencias significativas entre los tipos de narraciones producidas, así como un comparativo de las narraciones según el género y una *t* de Student para comparar el número de narraciones y el número de cláusulas entre géneros.

Tipo de Narraciones Producidas por los Participantes

Como se recordará, existen diferentes tipos de narraciones (véase Capítulo 1) de acuerdo con el modelo de Peterson & McCabe (1983) y Hess & Álvarez (2010). Por tanto, hicimos el análisis de los relatos de los niños de habla zapoteca. En esta investigación hallamos presentes los siguientes tipos de narraciones: clásica, clásica con más tramas, patrón hasta el clímax, cronológica, desorientada y episódica. A continuación explicaremos los tipos de narraciones encontradas en la muestra. Por una parte están las narraciones que se acercan más al patrón clásico de Labov y Waletzky (1997) como se observa a continuación.

- a) Clásica: presenta una complicación, un clímax marcado con cláusulas evaluativas y una resolución. Ejemplo de la Niña 2 (7 años):

Me dolió el oído **Apéndice**
 primero estaba acostadita **Orientación**
 estaba acostadita **Orientación**
 y ese día estaba lloviendo **Orientación**
 y me llegaba el dolor **Complicación**
 hasta que me llegó el dolor más fuerte
Complicación
 y le pusieron ajo **Resolución**
 y me ardió con el ajo **Evaluación**
 pero desde esa vez no volvió a dolerme
Apéndice⁴

biu'ba diaga
 primé la? nexedxie'
 pue nexhedxie'
 cayabape nisaguie' dxi gue
 para cu'di' yu'ba gue
 desta ra bizulu naná

 para ulo'gabe ni ajo
 udau ajo gue ni
 pero desta rague nga udi'digani⁵

b) Clásica con más tramas: presenta dos o más tramas, siguiendo el patrón clásico

(complicación, clímax, resolución). Ejemplo de la Niña 3 (7 años):

como hace rato, desde hace rato ¿a qué
 horas serían? **Orientación**
 como mi mamá hace totopos **Orientación**

casi nja'a casi de lumbá nja? nja'a ma
 las pora ngue ya' nja'a
 como ña'a ruca'be gueta la?

hace totopos **Orientación**
 entonces hace rato ya era de noche
Orientación
 me levanté **Complicación**
 y estaba sonando la alarma de mi
 hermana **Complicación**
 y mi papá se levantó **Complicación**
 a calentar el horno de mi mamá
Orientación
 cuando mi papá se levantó
Complicación

runibe gueta ma
 yanna nja'a lu lumbá ma huaxini pue

estaba sonando el celular **Orientación**
 estaba sonando el celular **Orientación**
 me levanté **Complicación**
 y fui a donde mi mamá **Complicación**
 “mamá, ¿qué es lo que está sonando?”

nja'a biasa
 caxidxi alarma sti' benda gue

para guiasa bixhoze' nja'a
 uca gui zuqui'i sti' ña'a

ora biasa bixhoze la?

caxidxi celular
 caxidxi celular
 biasa
 uya'a ra no'o ña'a,
 amá xi nga caxidxi pue

⁴ Si bien trabajar con traducciones tiene sus riesgos ya que es un aproximado del original, no se contó con la glosa de las narraciones de los niños participantes en el estudio, ya que por cuestiones de tiempo fue imposible realizarla.

⁵ Como puede observarse, las narraciones en zapoteco presentan préstamos del español. Si bien esto excede los límites de la presente investigación es interesante comentar que estos préstamos suelen estar presentes también en el habla zapoteca de los adultos. Un estudio sobre la presencia de préstamos del español en los relatos de los mismos niños del presente estudio es llevado a cabo actualmente por parte de David Eduardo Vicente Guerrero en su tesis de maestría titulada “Caracterización de Préstamos Lingüísticos en el Habla de Niños Zapotecos”.

Evaluación

le pregunté. **Complicación**
“ah, es el celular de tu hermana”

Evaluación

me dijo **Complicación**
“ah está bien” **Evaluación**
le dije **Complicación**
y entonces me dormí **Complicación**

y como mi abuelito se llama Pedro...

Orientación

entonces esa vez vimos **Orientación**

que el chamuco entró a nuestra casa

Complicación

y desde esa vez está **Apéndice**
ahora cuando nos fijamos en la esquina

Apéndice

no se mira **Apéndice**

pero su pie **Apéndice**

mi mamá dice **Apéndice**

que cuando nos paramos en el sol o en
la luz **Apéndice**

se mira nuestra sombra **Apéndice**

y la sombra de la mujer no se veía

Complicación

“sólo los pies” **Evaluación**

dice mi mamá **Complicación**

y se metió en un rincón **Complicación**

nuestra casa esta así **Orientación**

y la cocina así **Orientación**

y se fue por un rincón **Complicación**

dice mi mamá **Apéndice**

“no sé si este o aquel” **Evaluación**

y ahora todos nos asustamos. **Apéndice**

Entonces hace rato soñé **Apéndice**

que mi abuelo nos hacía daño

Complicación

entró **Complicación**

quería entrar a nuestra casa

Evaluación

nos dijo que murió... **Complicación**

soñé **Complicación**

*gudxe la'be
ah celular sti bendalo*

*nabe
bueno pue
gudxe la'be
yanna ora guse gue la?*

como bixhozebi'da lá Pedro la?...

*nja' yanna nase bi'ya la? que uyo'o
biyado
de que uyo'o ti nja'a ti bindxaba nda'ni
yo'o stidu
depe dxigué no'o
yanna ora ru'yado esquina gue la?*

qui rihuinni dibe pue qui rihuini

*peru batañe'ebe
ná ña'a
ora cho'ono lu ubidxa o lu nja'a o lu
biani
rihuinni sombra stido la?
yanna una'a gue nabe co'*

*pero ma ñe'e si una'a gue bihuini
ná ña'a
ucua'abe neza ti rincón
zaga neza yo'o sti'du no'o zagá
uzina sti'do no'o zagá
yanna ucua'abe neza ti rincón
ná ña'a
pa nga na'a pa ndica la?
yanna ma irado bidxibido pue
yanna lumbá la? uniexca'nda de
bixhozebi'da la? uniexca'nda la?
que bixhozebi'da cayunibe daño lado pue*

*nja'a uyo'obe la?
no'obe cho'obe la? ralidxido la?*

*udxibe la'do guti...
nja'a uniexca'nda*

<i>que él ya había muerto</i> Complicación	que la'be ma gutibe
<i>y que estaba acostado sobre unas leñas</i>	nexebe lu yaga
Complicación	
<i>y mi mamá nos dijo</i> Complicación	para na ña'a
<i>que mandáramos a hacer un ataúd</i>	de que guni mandardu ti caja para cho'obe
<i>para él</i> Complicación	pue
<i>cuando vimos que estaba vivo</i>	ora biyado nabanibe
Complicación	
<i>y dijo que quería comer</i> Complicación	nabe de que gaube
<i>y mi mamá le dijo que no</i> Complicación	nja'a co' na ña'a gudxi la'be
<i>porque él ya estaba muerto</i> Orientación	li'i ma gutilo
<i>eso le dijo mi mamá.</i> Complicación	ná ña'a gudxi la'be
<i>Pero mi mamá tomó esa cosa del</i>	pero ucuá ña'a dxegayá' sti celular gue
<i>celular</i> Complicación	
<i>y lo puso sobre el carbón</i> Complicación	bica'a lú lu bu'u la?
<i>y lo agarró con la tenaza</i> Complicación	ne bica'a ne udapinebe ni tenaza gue
<i>y se lo quería pegar</i> Evaluación	no'o ña'a uzenda ni la'abe la?
<i>para que se muriera otra vez</i>	para gatibe stubi na ña'a
Orientación	
<i>mi mamá lo corrió</i> Resolución	pero ñuyu biladxi ña'a la'abe la? zebe
<i>y se fue a meter en casa de mi abuela</i>	yanna yanna yecho'obe ralidxi xahuela
Resolución	
<i>que vive hacia el sur</i> Orientación	de guete la?
<i>y también lo corrieron</i> Resolución	ulegabe la'be tambien
<i>y lo apedrearon</i> Complicación	yanna culo'o gabe guie' la'be la?
<i>y se escondió en un lugar</i> Resolución	bica'chi lube ti lugar
<i>eso soñé</i> Apéndice	zaga unie'xca'nda
<i>pero mi abuelo no nos hace eso</i>	pero nja'a bixhozebi'daque runi di nga
Apéndice	la'do pue
<i>no nos hace nada mi abuelo.</i> Apéndice	nin gasti que runi bixhozebi'da

- c) Patrón hasta el clímax: incluye complicación y clímax, pero no resolución. Ejemplo de la Niña 4 (7 años)

<i>Esa vez le estaba tirando piedras a las abejas en casa de mi abuelita</i> Orientación	<i>nase cuca'a guie bizo ralidxi xhahue'la</i>
<i>había un panal</i> Orientación	
<i>y no vi</i> Complicación	<i>ca' ti panal</i>
<i>que venía una abeja por debajo de un árbol de mango</i> Orientación	<i>anga yanna nin ñu'ya</i>
<i>y me picó</i> Complicación	<i>ze'da ti bizo xha'na ti mango</i>
<i>se puso en mi cara</i> Complicación	<i>udixirume na'a</i>
<i>y yo pensé que era una mosca</i> Evaluación	<i>came lua'la?</i>
<i>le pegué</i> Complicación	<i>yanna na'a rabe bializi la'me</i>
<i>y me picó el ojo</i> Complicación	
	<i>udapa la'me</i>
	<i>udxirume luá</i>

d) Cronológica: enumeración de eventos sucedidos, mantiene la complicación y resolución, pero sin evaluación. Ejemplo de la Niña 10 (7 años)

<i>mi papá me enseñó</i> Orientación	<i>bixhoze bini enseñar</i>
<i>a manejarla [la bicicleta]</i>	<i>na'a bisayani</i>
Orientación	
<i>me agarró en la bicicleta</i>	<i>udapibe na'a lu bicicleta</i>
Complicación	
<i>luego me soltó</i> Complicación	<i>oragá binda'abe na'a</i>
<i>luego manejé</i> Resolución	<i>oragá uzaya'</i>

Por otro lado, encontramos en la muestra de los relatos de los niños zapotecos de manera más esporádica narraciones que corresponden a otro patrón narrativo: las desorientadas y episódicas (véase Hess & Álvarez, 2010). Estos dos tipos de narraciones fueron tan poco frecuentes (se encontraron dos narraciones desorientadas y una narración episódica) que podemos decir que parecería que en el habla infantil zapoteca se utilizan muy poco.

e) Desorientada: este tipo de narración es poco comprensible ya que no sigue un patrón narrativo claro; se caracteriza por no tener un orden establecido y mezclar eventos. Ejemplo del Niño 2 (8 años):

<i>fúimos hacia el sur</i> Orientación	<i>chu'du guete bia'a</i>
---	---------------------------

a comprar tortillas **Complicación**
fue a buscar una moto **Orientación**
y yo fui a comprar las tortillas
Complicación
vio una moto **Complicación**
donde según iba mi mamá **Orientación**
pero no era mi mamá **Orientación**
y ahí se perdió **Complicación**
y apenas lo encontramos **Resolución**
pues ya era noche **Orientación**
ya era noche **Orientación**
y apenas lo encontramos **Resolución**
en una moto fuimos a buscarlo
Complicación
y de paso fuimos a un mandado
Orientación
ahí lo encontramos **Resolución**
y lo llevamos hacia el sur **Orientación**

yesi'do gueta la?
nja'a yeuyubibe moto
pue na'a yesié gueta la?

qui bia'be moto
gue ze' ña'a nda'nini pue
pero qui ña'adiani pue,
binitigabe ragué
ma apena bidxelado la'be
ma huaxhini pue
ma huaxhini ma
apena bidxelado la'be
ma nda'ni ti moto ziu'do ziuyubido
la'be...
ma'ca ziu'du mandado

ragué bidxelado la'be
zinegado la'be guete

f) Episódica: no sigue el patrón clásico, narra el evento primordial y elabora eventos

de forma episódica pero no secuencial. Ejemplo de la Niña 2 (7años)

estábamos jugando con globos
Orientación
y [mi hermano] me empujaba aquí
Orientación
y yo me caía **Complicación**
me levantaba **Resolución**
lo empujaba **Complicación**
y se caía **Complicación**
me levantaba **Resolución**
y lo empujaba **Complicación**
pero él me tiraba más **Complicación**
yo no podía tirarlo **Evaluación**
Sólo a veces se caía

mju'u caguitado bejiga la?

pues ruca 'nabe na 'a rari

biasi riaba
riasa la?
ruca 'naya la 'be la?
riababe,
riasa la?
ruca 'naya,
pero ma pero ma ruasababe na 'a
na 'a qui randa di rusaba la 'be
no 'o vueltasi nga riababe

Como ya vimos, en los relatos de los niños zapotecos se obtuvieron narraciones personales de diferentes tipos tanto del patrón clásico de Labov y Waletzky (1997) y del otro patrón (Hess & Álvarez, 2010), es decir, las narraciones que se apegan al estilo canónico (clásica, clásica con más tramas, patrón hasta el clímax y cronológica) y las que no cuentan con dicho estilo (desorientada,

episódica). La siguiente tabla muestra los tipos de narraciones personales y las cantidades en las que se presentaron en la muestra:

Tabla 7

Frecuencias de tipos de narraciones encontradas en la muestra

	Patrón clásico				Otro Patrón		Total
	Clásica	Clásica con más tramas	Patrón hasta el clímax	Cronológica	Desorientada	Episódica	
Niñas	11	11	58	8	0	1	89
Niños	5	4	61	12	2	0	84
Total	16	15	119	20	2	1	173

Como puede observarse en la Tabla 7, la mayoría de los niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, que participaron en el presente estudio emplea estructuras narrativas pertenecientes al patrón clásico (clásica, clásica con más tramas, patrón hasta el clímax y cronológica). Una prueba ANOVA de medidas repetidas mostró que existe diferencia significativa entre los grupos ($F=14.47$, $g.l.= 17$, $p= .000$). No hubo interacción entre tipo de narración y género. Una prueba *post hoc* Bonferroni reveló que las diferencias significativas se encontraron en las narraciones llamadas patrón hasta el clímax con respecto a todas los demás tipos de narraciones (patrón hasta el clímax vs. clásica: $p < .001$; patrón hasta el clímax vs. clásica con más tramas: $p < .001$; patrón hasta el clímax vs. cronológica: $p < .001$; patrón hasta el clímax vs. Desorientada: $p < .001$; patrón hasta el clímax vs. Episódica: $p < .001$). Por otro lado, hubo también diferencias estadísticamente significativas entre las narraciones clásicas vs. desorientadas ($p < .002$), clásica vs. episódica ($p < .001$), clásica con más tramas vs. episódica ($p < .036$), desorientada vs. cronológica ($p < .000$) y cronológica vs. episódica ($p < .001$). Los datos anteriores parecen indicar que entre los niños estudiados de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca son más frecuentes las

narraciones que siguen el patrón tipo clásico (clásica, clásica con más tramas, patrón hasta el clímax, cronológica), mientras que las del otro patrón (desorientada, episódica) son menos frecuentes.

Comparación de Narraciones por Género

Una de las inquietudes que dio pie a esta investigación fue comparar las narraciones de las niñas y los niños para observar si existían diferencias atribuibles al género en la manera de narrar. Para realizar este análisis comparativo se obtuvieron tanto el promedio de cláusulas totales producidas en las narraciones personales por parte de los niños, como el promedio de cláusulas que los niños y niñas presentaron por narración. El análisis anterior arrojó los resultados que pueden observarse en la Tabla 8.

Tabla 8

Promedio de narraciones y promedio de cláusulas por narración para niñas y niños

	Promedio de narraciones (DE)	Promedio de cláusulas por narración (DE)	n
Niñas	7.4 (4.4)	12.8 (5.8)	12
Niños	7.1 (4.3)	7.9 (2.8)	11

Como puede observarse en la Tabla 8, las niñas presentan un número similar de narraciones que los niños, y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos. Por otro lado, como puede apreciarse en la tabla, las niñas produjeron más cláusulas por narración que los niños, diferencia que sí resultó ser estadísticamente significativa por medio de una prueba *t* de Student ($t=2.5$, $gl=16.1$, $p<.02$). Lo anterior quiere decir que las narraciones de las niñas son significativamente más largas que las de los niños en términos de cláusulas.

Por otro lado, aunque en la Tabla 7 se observa que las niñas produjeron más

narraciones que los niños, esta diferencia no resultó estadísticamente significativa en una prueba *t* de Student ($t=.357$, $gl=21$, $p<.725$.)

Análisis de las Temáticas en las Narraciones de los Niños de Habla Zapoteca

Por último, se hizo una comparación de las temáticas que utilizan los niños al narrar. Si bien, como se recordará, durante la interacción comunicativa para la obtención de los relatos se les incitaba a los niños a hablar sobre ciertos temas, ellos también podían introducir diferentes tópicos. La siguiente tabla nos muestra los temas abordados por las niñas y los niños de la muestra (se marcan con cursivas los temas que fueron exclusivos para niñas y niños):

Tabla 9
Temas empleados por niñas y niños durante sus narraciones

Niñas y niños	Niñas	Niños
enfermedad	robo	paseo con borrego
muerte de un familiar	secuestro	viaje
picadura de animal	violación	atrapar a un animal
accidente	se le cae un niño al que cuida	jugar con la pelota
mentira	miedo a quedarse sola	regalo para cumpleaños
peleas entre hermanos	quitarse el diente	
	pérdida de perro	
	llorar	
	mordedura de mano	
	manejar una bici	
	muñeca	
	sentirse feliz	
	poner la masa en el comal	
	encontrar dinero	
	mamá se lastimó la mano	

Como se puede observar en la Tabla 9, existen tópicos que tanto niñas como niños utilizaron cuando narraron (peleas entre hermanos, perderse, quedarse solo, sentir miedo, sueño), y que hay otros temas que fueron exclusivos para cada género. Así, las narraciones de los niños abordan temas como paseos con borregos, los viajes que han realizado, cómo han atrapado a un animal, cuando juegan con la pelota, cuando preparan el regalo de cumpleaños. En

cambio, las niñas platican sobre secuestro, violación⁶, cuando se les ha caído el niño que cuidan, cuando sienten miedo a quedarse solas, cuando les toca poner la masa en el comal.

En términos generales se observa que las niñas tienen más variedad de temas que los niños. Por el contenido de los relatos, es posible observar que los niños pasan más tiempo al aire libre en actividades de poca interacción verbal mientras que las niñas están en el interior de las casas conviviendo con las mamás, cuidando hermanos, en la cocina ayudando a la fabricación de totopos, escuchando relatos.

Además se observó que las narraciones de las niñas son diferentes a las de los niños en cuanto a las relaciones sociales, al respecto Ochs, Solomon & Sterponi (2005), dicen que se debe al *hábitus* donde los niños pasan la mayor parte del tiempo, este hábitus es lo que permite a las personas que interpreten y participen de manera creativa en las prácticas sociales de su comunidad, lo que se vio reflejado en las narraciones de las niñas y los niños de nuestra investigación. Por otro lado se observó que las narraciones de las niñas estuvieron caracterizadas por situaciones emotivas como fueron: miedo a quedarse sola, situaciones que las hicieron llorar o sentirse felices, hacen exclamaciones y presentan palabras de estrés, en comparación con las narraciones de los niños. Por lo tanto, el medio social donde se están desarrollando las niñas y los niños zapotecos parece ser un factor determinante para la producción de las narraciones así como sus temáticas (véase Tabla 1).

En este capítulo vimos los resultados obtenidos en el análisis de las narraciones de los niños que participaron en el estudio de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, así

⁶ Como se recordará, algunos de los relatos de los niños incluidos en este estudio eran narraciones personales sobre hechos ligados a otras personas (Preece, 1987), y no sólo relatos sobre eventos vividos de manera personal.

como las diferencias de género observadas. En el siguiente capítulo presentamos las consideraciones finales derivadas de este estudio.

CAPÍTULO 4

CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar las narraciones personales de niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, que tuvieran entre los 6 y los 8 años de edad. Como objetivos específicos se buscó observar qué tipos de estructuras narrativas presentan los niños de dicha comunidad así como establecer si existían diferencias en la estructura narrativa de acuerdo con el género (niñas y niños).

Respecto a la forma de narrar tanto de las niñas y los niños que participaron en el estudio, se observó que el patrón clásico (clásico, clásico con más tramas, patrón hasta el clímax y cronológico) es el predominante. Estos resultados coinciden con los de estudios de otras poblaciones indígenas como el realizado por Arias (2014), quien encontró que la estructura básica de las narraciones escritas de niños hablantes del hñähñü contenían introducción, complicación, resolución y evaluación (elementos del patrón clásico) y el de Barriga (2014), quien halló que los niños bilingües de español con mazahua, otomí y mazateco estructuran sus narraciones escritas de acuerdo con el patrón clásico, presentando título, orientación, complicación, resolución, evaluación y codas o apéndices. De igual manera, nuestros resultados van en concordancia con los de Gómez (2014), quien encontró que las narraciones personales de una niña huichola seguían el patrón clásico a partir de los 8 años y medio de edad y los de Aranda (2016), quien encuentra que los niños purépechas de entre 7 y 12 años poco a poco van complejizando su discurso narrativo para incluir los elementos del patrón clásico.

Nuestros hallazgos también van en concordancia con los de investigadores del desarrollo narrativo en otras lenguas no indígenas, como Minami & McCabe (1991), quienes observaron y compararon el estilo narrativo de niños canadienses y japoneses y hallaron que, a pesar de que hay diferencias en la cultura, los niños de ambos grupos tienden a narrar según el patrón clásico. Por su parte, Peterson & McCabe (1983), en un análisis de narraciones de 96 niños hablantes del inglés de entre los 4 y 9 años, encontraron que conforme crecen los niños producen cada vez más narraciones que siguen el patrón clásico. En el caso del español, Hess & Álvarez (2010) y Cristofaro & Tamis-Lemonda (2008) mostraron que los niños hispanohablantes organizan sus narraciones siguiendo la estructura canónica o patrón clásico.

Por otro lado, como se recordará, los tipos de narraciones del patrón clásico que más se presentaron en nuestro estudio fueron las narraciones llamadas “patrón hasta el clímax” (aquellas que presentan complicación y clímax, pero no resolución). Este hallazgo coincide con el de diversas investigaciones, como la de Aksu-Koc (2010) en un estudio con 288 niños turcos, la de Filgari (2009) con 165 niños chilenos así como la investigación de Flores (2014) con 10 niños de habla totonaca. Recordemos que las narraciones de patrón hasta el clímax son relatos en los que el hablante cuenta los eventos hasta la parte más interesante de la historia y no dice qué pasó después. El hecho de que los niños intenten mantener el clímax el mayor tiempo posible podría deberse a razones discursivas, puesto que lo hacen con un propósito. Nuestros datos muestran que los niños sí son capaces de incluir resoluciones en sus narraciones (producen narraciones clásicas y cronológicas), pero que optan por dejar sus relatos en el clímax. Esta decisión de quedarse en la parte más importante de la historia y no dar una resolución también parece deberse a que es una estrategia frecuente en los relatos de

los adultos de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca (P. Cardona, comunicación personal, 20 de octubre 2017), si bien esto aún no se ha documentado a fondo.

Otro hallazgo de la presente investigación fue que se encontraron, en los niños que participaron en el estudio, pocas narraciones del patrón no clásico o no canónicas, es decir, aquellas que pueden ser clasificadas bajo otro patrón (narraciones desorientadas y episódicas). En estudios previos en niños angloparlantes (Peterson & McCabe, 1983) e hispanoparlantes (Hess & Álvarez 2010) se ha señalado que este tipo de narraciones son frecuentes en niños más pequeños (entre los 3 y los 5 años de edad). El hecho de que los niños de nuestra muestra hayan presentado un número limitado de este tipo de narraciones nos deja ver que la estructura canónica también se ha adquirido a la edad de 7 años en los niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca. En este sentido se hace necesario realizar estudios con narraciones de adultos zapotecos que permitan confirmar este descubrimiento.

Por otro lado, nuestros hallazgos no coinciden con lo reportado por Michaels (1981) quien encontró que los niños afroamericanos de primer año de primaria producían narraciones que no seguían el patrón clásico. Los relatos se daban más de manera episódica, pues los niños asociaban diferentes anécdotas personales y no hacían una declaración explícita de un tema o punto, por lo que parecía que sus narraciones no tenían un inicio o final claro y daban la impresión de no tener sentido. El hecho de que los niños de habla zapoteca de nuestro estudio no hayan presentado este tipo de narraciones parece indicar que están inmersos en una cultura donde la estructura narrativa clásica es la predominante y favorecida.

Los datos de nuestra investigación señalan que existen diferencias importantes entre las narraciones de las niñas y los niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca. Como se recordará, las niñas produjeron narraciones más largas que los niños. Lo anterior coincide con lo señalado por autores como Brooks & Kempe (2012), quienes indican que las niñas tienden a hablar más que los niños, especialmente a edades más avanzadas. Por su parte, en sus estudios sobre narraciones, Peterson & McCabe (1983) y Filgari (2009) encuentran que las niñas estadounidenses y chilenas tienen producciones narrativas más largas que los niños. Además, nuestros resultados en relación con las diferencias entre niños y niñas coinciden también con los de Goodwin & Goodwin (1999), quienes en un análisis de interacciones comunicativas encuentran que durante las discusiones las niñas tienden a incluir argumentos más extensos y complejos que los niños.

Nuestros resultados mostraron además que las niñas presentaron un mayor repertorio de tópicos en comparación con los niños, aunque ambos se enfrentaron al mismo tipo de entrevista durante la recolección de los datos. Recordaremos que los niños y las niñas de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, crecen en entornos diferentes: los varones están más en los exteriores y en sus narraciones cuentan historias que tienen que ver con sus vivencias como pasear borregos, o salir de viaje; mientras que las niñas están más en interiores, conviviendo con otras mujeres, por lo que narran temas como poner la masa en el comal, cuidar a los hermanitos, o platican sobre temas que son frecuentes en la interacción con otras mujeres. Lo anterior indica que el entorno en el que se desenvuelven tanto niños como niñas incide sobre su producción narrativa. Esto ha sido señalado por otros investigadores sobre narraciones infantiles en poblaciones indígenas (Arias, 2014; Barriga, 2014; De León, 2014; Flores, 2014; Gómez, 2014; entre otros).

Las diferencias entre las narraciones de niñas y niños halladas en el presente estudio también se relacionan con lo que otros investigadores han encontrado en poblaciones no indígenas. Así, en un estudio con narraciones de niños anglosajones y latinos, Berko & Melzi (1997) encuentran que los relatos de niños y niñas son diferentes y concluyen que se debe a que interpretan su mundo de manera distinta por la interacción que tienen con los adultos y la cultura. Por su parte, Berko (1999) menciona que los varones y las mujeres hablan diferente como reflejo de sus roles sociales de género. A su vez, en un estudio sobre narraciones infantiles en niños chilenos, Filgari (1999) señala que existe una clara tendencia de las niñas a preferir temas como los cuentos de animales y los relatos de princesas y príncipes, mientras que los niños prefieren las narraciones con un alto contenido de violencia y agresividad cuyos protagonistas son de sexo masculino con fuerza y poder. Nicolopoulou (1997), por su parte, destaca que existen diferencias entre niños y niñas canadienses al narrar, puesto que los temas que emplean las niñas tienden a ser de príncipes, princesas y otros personajes de cuentos de hadas, con finales de romance, matrimonio y vida feliz, en tanto que en las historias de los niños destacan personajes como guerreros, héroes de historietas, monstruos, animales enormes y/o destructivos, fantasmas o esqueletos. Goodwin (2012) coincide con lo anterior al señalar que las niñas prefieren platicar sobre más temas que los niños y que se preocupan más por su apariencia y las formas de relacionarse con los demás.

Nuestros resultados pueden hallar una explicación con lo señalado por Ochs, Solomon & Sterponi (2005), quienes analizan cómo ciertas configuraciones socioculturales de la comunicación dirigida a los niños pueden limitar o posibilitar el potencial comunicativo de estos. Las investigadoras indican que en todas las sociedades los miembros se comunican con los niños mostrando cómo visualizan las habilidades comunicativas que esperan que los

niños logren en las diferentes etapas de desarrollo. A esto lo denominan *habitus*. En este sentido, el *habitus* puede limitar o incentivar el logro de nuevas habilidades comunicativas en los niños. De esta manera, las interacciones que están teniendo los niños zapotecos con los adultos y pares de su entorno inciden de manera importante en el tipo de narraciones que producen.

En términos generales los resultados de nuestro estudio permiten confirmar la hipótesis de que existen diferencias debido al género en la forma de narrar entre los niños y las niñas de habla zapoteca de 6 a 8 años de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca. No podemos olvidar que en nuestra muestra, además de la diferencia de longitud de narraciones y tópicos entre las niñas y los niños, surgieron en el repertorio de las narraciones de las niñas temas preocupantes para nuestro país, como son los robos, las violaciones y los secuestros, temas que nos indican que en la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, también existen peligros latentes para los niños (y sobre todo las niñas), y que son síntomas del deterioro de la sociedad en la que vivimos. El hecho de que sólo las niñas retomaron estas temáticas preocupantes se debe probablemente a que son historias que escuchan en el entorno en el que se desarrollan cuando conviven diariamente con otras mujeres.

Es importante señalar que esta investigación tiene sus limitaciones. Una de ellas, fue la cantidad de participantes con los que contó la muestra. Sería interesante que en estudios a futuro se contara con un número mayor de niños para poder confirmar los resultados obtenidos. Así mismo, sería relevante realizar un estudio con niños de diferentes edades de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, para observar el patrón de desarrollo narrativo en los niños de habla zapoteca. También sería muy valioso observar cómo son las narraciones de los adultos para ver si la estructura narrativa que emplean es igual a la que presentan los

niños. Sería de valor un estudio futuro para analizar si la predominancia del patrón clásico (narraciones clásicas, de patrón hasta el clímax y cronológicas) observado en las narraciones infantiles de nuestro estudio es realmente un espejo de las manera de narrar de los adultos y, por tanto, de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca. Cabe mencionar que no es posible descartar que las narraciones halladas en este estudio hayan tenido una influencia del español que se enseña en la escuela, dado que gran parte de los contenidos académicos dentro del ámbito escolar se transmiten por medio de las narraciones (Kaufman & Rodríguez, 2004; Solé, 1992). Otro punto interesante por investigar sería rastrear el uso diferenciado del léxico entre niños y niñas, ya que es posible que algunos niños retuvieran algunas formas “femeninas” de la lengua debidas al hecho de que cuando son pequeños, pasan mayor tiempo con sus madres y diferentes figuras femeninas de la comunidad, como se ha observado en otras investigaciones (Romaine 1984; Schieffelin 1999; Brooks & Kempe 2012). Por último, sería relevante analizar y comparar los resultados obtenidos en el presente estudio con un análisis de las narraciones (traducidas y glosadas) llevado a cabo desde la lengua misma por un nativohablante del zapoteco.

Estudios como la presente investigación son importantes para observar el desarrollo lingüístico de los niños indígenas, tema sobre el que existe hoy en día muy escasa información. En este sentido, el presente trabajo busca aportar al conocimiento sobre la manera de narrar de los niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, para llegar a comprender cómo narran los niños indígenas en México. Saber sobre la manera en la que narran los niños indígenas de nuestro país puede contribuir a la comprensión e inclusión de dichos niños en el ámbito escolar, en donde las narraciones son prácticas frecuentes. Conocer cómo narran estos niños además nos permite vislumbrar cómo

se expresan, aprenden y discuten, y nos proporciona un panorama sobre la manera en que se da el desarrollo lingüístico, cognitivo y social en niños de poblaciones minoritarias.

ANEXO

Anexo 1. Entrevista para Cuidadores

DATOS GENERALES

Fecha:

Agencia:

Nombre del niño:

Edad:

Escolaridad:

Lugar de nacimiento:

Pueblo de origen (¿lo sigue visitando?):

Lengua materna:

Otra lengua:

Nombre de quien contesta la encuesta:

Parentesco con el niño (a):

Edad:

Lengua materna:

Otra lengua:

Grado de escolaridad:

Ocupación:

DATOS FAMILIARES

Nombre del padre/madre:

Edad:

Lengua materna:

Otra lengua:

Grado de escolaridad:

Ocupación:

Personas que viven en la casa con el niño:

Nombre:	Parentesco:	Edad:	Grado de escolaridad:
---------	-------------	-------	-----------------------

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS

¿En qué lengua habla usted?

a. Casa:

- i. Con sus hijos
- ii. Con su esposo (a)
- iii. Con sus padres
- iv. Con sus familiares

b. Comunidad:

- i. Con los vecinos
- ii. Con otras personas

c. Escuela:

- i. Con los maestros
- ii. Con otros padres de familia

CAPITAL CULTURAL

Queremos saber cómo se narran historias en su casa.

1. ¿Podría decirme por favor en qué momentos del día cuentan historias?
2. ¿Quién las cuenta?
3. ¿Me podría decir qué tipo de historias se cuentan a los niños?
 - a. Historias reales de cosas que pasaron en la vida real
 - b. Historias de fantasía o cuentos (historias de cosas que no pasan en la realidad)
 - c. Leyendas (historias que tienen cosas reales y cosas no reales como la Historia del Cerro)
 - d. Otras: ¿cómo son?
4. ¿El niño tiene un tema de conversación favorito para platicar?

BIENES PARA LA PRODUCCIÓN CULTURAL

En casa tienen:

	SI	NO	NO SABE
Radio			
Televisión			
Televisión de paga			
Reproductor de películas/Blue Ray			
Computadora			
Celular			
Consola de videojuegos			
Internet			
Libros. En caso de que sí, ¿de qué tipo?			
Revistas			

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aksu-Koc, A. (2005). Role of the home context in relations between narrative abilities and literacy practices. En D. D. Ravid & H. B. Shyldkrot (Eds.) *Perspectives on Language and Language Development* (pp.257–274). New York: Kluwer.
- Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K. & Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En K. Hess, G. Calderón, S. A. Vernon, M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp.18-23). México: UAQ-Porrúa.
- Aranda, A. (2016). El infinitivo narrativo de la lengua purépecha en los relatos infantiles. En Barriga, R. (Ed.), *Lenguaje en Movimiento* (pp.107-143). México: El Colegio de México.
- Arias, L. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y hñähñú. En Barriga, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 561-596). México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares... un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2014). De títulos, inicios y finales. Narraciones escritas de niños bilingües y monolingües mexicanos. En Barriga, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 339-376). México: El Colegio de México.
- Berko, J. (1999). Diferencias de sexo en la interacción de padres e hijos. En S. Philips, S. Steele, & C. Tanz. (Eds.) *Lengua, Género y Sexo desde una perspectiva comparada* (pp.

197-207) Quito: Abya-Yala.

Berko, J. & Melzi, G. (1997). The mutual construction of narrative by mothers and children: cross-cultural observations. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 217-222.

Berman, R. A. & D. I. Slobin. (1994). *Relating Events in Narrative*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brooks, P. & Kempe, V. (2012). *Language Development*. Chichester: PBS Blackwell.

CONAPO (2016). *Listado de municipios con grado muy alto de marginación*. México: CONAPO. Tomado de http://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/93949/CGex2_01711-08-ap-unico-a1.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Cristofaro, T. & Tamis-Lemonda, C. (2008). Lessons in mother-child and father-child personal narratives in Latino families. En A. McCabe, A. L. Bailey & G. Melzi (Eds). *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion* (pp.54-87). Nueva York: Cambridge University Press.

De León, L. (2013a). Nuevos senderos en el estudio de la adquisición y la socialización de las lenguas mesoamericanas. En De León, L. (Coord.), *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición y la socialización de las lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización* (pp. 11-31). México: CIESAS.

De León, L. (2013b). Negritos, ánimas y tapacaminos: La emergencia de la narrativa y la socialización del narrador en la infancia tsotsil zinacanteca. En De León, L. (Coord.), *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición y la socialización de las lenguas*

mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización (pp.121-160). México: CIESAS.

De León, L. (2014). Entre la oralidad y el libro: autoría y desarrollo narrativo infantil en tzotzil (maya). En Barriga, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 651-689). México: El Colegio de México.

De León, L. (2017). Las múltiples caras de aprender el lenguaje: nichos de socialización lingüística en la adquisición del tsotsil. En P. Cardona (Presidencia). Ponencia llevada a cabo en el *Congreso Internacional de Estudios sobre Lenguas Indígenas*. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.

Figari, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, 20, 103-123.

Flores, A. (2014). Había una vez un pueblo lejano, pero muy lejano, unos niños que escribían historias muy largas: las narraciones escritas de niños bilingües totonacos. En Barriga, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 631-650). México: El Colegio de México.

Gómez, P. (2014). Algunos recursos de cohesión en la narración infantil en huichol. En Barriga, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 311-337). México: El Colegio de México.

Goodwin, M. & Goodwin, C. (1999). ¿Cómo discuten los niños? En S. Philips, S. Steele & C. Tanz. (Eds.) *Lengua, Género y Sexo desde una perspectiva comparada* (pp. 208-264) Quito: Abya-Yala.

- Goodwin, M. (2012). He-said-she-said: Formal cultural procedures for the construction of a gossip dispute activity. *American Ethnologic*, 7, 674-695.
- Hess, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares, análisis de narraciones infantiles*. (Tesis de doctorado en Lingüística). El Colegio de México, México.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México. El Colegio de México.
- Hess, K. & Álvarez, P. (2010). Desarrollo lingüístico y cultura escrita: análisis de narraciones infantiles. En G. Calderón & K. Hess (Eds), *El reto de la lengua escrita en la escuela* (pp.85-110). México: FundaP.
- Hess, K & Auza, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza & K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp.7-20). México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital Dr. Manuel Gea González-Ediciones DeLaurel.
- Hess, K. & Prado, M. (2013). ¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar. En A. Auza & K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp.111-135). México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital Dr. Manuel Gea González-Ediciones DeLaurel.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). *Programa de Revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012* México: INALI.
- Jensen, K. (2007). *Bcuua Quiang*. ¡Me puse la CABEZA! La adquisición de las partes del

- cuerpo en zapoteco. En Pfeiler, B. (Ed.), *Learning indigenous languages: child language acquisition in Mesoamerica* (pp. 155-182). Berlín: Walter de Gruyter.
- Kaufman A.M. y Rodríguez, M.E. (2004) *La escuela y los textos*. México: SEP/Santillana.
- King, K. & Gallagher, C. (2008). Love, diminutives, and gender socialization in Andean mother-child narrative conversation. En A. McCabe, A. L. Bailey & G. Melzi (Eds), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion* (pp.119-141). Nueva York: Cambridge University Press.
- Labov, W. & Waletzky J. (1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 3-38.
- Melzi, G. (2008). Parent-child narratives. En A. McCabe, A. L. Bailey & G. Melzi (Eds), *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture, Cognition and Emotion* (pp.3-5). Nueva York: Cambridge University Press.
- Michaels, S. (1981). Sharing time: children's narrative styles and differential access to literacy, *Language in Society*, 10, 423-443.
- Minami, M. & McCabe, A. (1991). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child Language*, 22, 423-445.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: toward an interpretive and sociocultural approach. En M. Bamberg (Ed.) *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 179-215). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ochs, E. (1997). Narrative. En van Dijk, T. (Ed.), *Discourse Studies: A multidisciplinary introduction* (pp.185-207). Londres: SAGE.

- Ochs, E. (1999). El impacto de la estratificación y la socialización en el habla masculina y femenina en Samoa Occidental. En S. Philips, S. Steele & C. Tanz. (Eds.) *Lengua, Género y Sexo desde una perspectiva comparada* (pp. 51-71). Quito: Abya-Yala.
- Ochs, E., Solomon, O., & Sterponi, L. (2005). Limitations and Transformations of Habitus in Child-Directed Communication. *Discourse Studies*, 7, 547-583.
- Pérez, G. (2016). Addressing the gap between community beliefs and priorities and researchers. language maintenance interests. En Pérez, G, C. Rogers, & J. Rosés (Eds). *Language Documentation and Revitalization in Latin American Contexts* (pp. 165-194). Berlin: De Gruyter-Mouton.
- Pérez, G, Rogers, C., & Rosés, J. (2016). Introduction. En Pérez, G., C. Rogers & J. Rosés (Eds.), *Language Documentation and Revitalization in Latin American Contexts* (pp. 1-28). Berlin: De Gruyter-Mouton.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1997). Extending Labov and Waletzky. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 251-258.
- Pfeiler, B. (2007). Introducción: una vista a Mesoamérica. En Pfeiler, B. (Ed.) *Learning Indigenous Languages: Child Language Acquisition in Mesoamerica*. (pp. 2-13). Berlín: Walter de Gruyter.
- Pizzorno, M., Benozzo, A., Fina, A., Sabato, S. & Scopesi, M. (2014). Parent-child career construction: a narrative study from a gender perspective. *Journal of Vocational*

Behavior, 84, 420-430.

Podestá, R. (2014). Narrar en dos mundos. La narrativa oral: una herencia tangible de pueblos no occidentales. En Barriga, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 597-630). México: El Colegio de México.

Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14, 353-373.

Romaine, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents*. Nueva York: Basil Blackwell.

Romero, S. & Gómez, G. (2013). Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años. En A. Auza, A. & K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 25-54). México: UAQ-Hospital Dr. Manuel Gea González-Ediciones DeLaurel.

Sachs, J. (1999). El uso del lenguaje en niños y niñas preescolares durante el juego simulado. En Philips, S., S. Steele & C. Tanz (Eds.) *Lengua, Género y Sexo desde una perspectiva comparada* (pp. 185-196) Quito: Abya-Yala.

Santiago, E. (2015). *Interacciones en zapoteco en hogares bilingües de Mitla, Oaxaca: un estudio de los niños de socialización en abuelos y nietos*. (Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana). México: CIESAS.

Secretaría de Educación Pública (2014). *El enfoque intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

Schieffelin, B. (1999). ¿Diferentes mundos significan diferentes palabras?: un ejemplo de Papúa, Nueva Guinea. En S. Philips, S. Steele & C. Tanz. (Eds.) *Lengua, Género y Sexo desde una perspectiva comparada* (pp. 265-278) Quito: Abya-Yala.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Snow, C. & Imbens-Bailey, A. (1997). Beyond Labov and Waletzky: the antecedents of narrative discourse. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 197-204.

Stemberger, J. & Chávez-Peón, M. (2018). Development of variability of Lenis stops in Valley Zapotec. En C. Rojas, E. Oropeza (Eds.) *Diferencias Individuales en la Adquisición del Lenguaje* (pp.383-423) México: UNAM

Strömquist, S. & Verhoeven, L. (2004). *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.