

Evolución de la narración oral en euskara. Estudio longitudinal de un caso y aportaciones para la didáctica

Evolution of oral narration in Euskara. Longitudinal study of a case and didactic contributions

Inés María García-Azkoaga
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
ines.Garcíazkoaga@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-1235-2583>

Itziar Idiazabal
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
itziar.idiazabal@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-4549-748X>

Luis María Larringan
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
luismaria.larringan@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-3168-3866>

Resumen: Con el doble objetivo de conocer el desarrollo de las capacidades narrativas orales en euskera y aportar recursos para su enseñanza, se analiza la evolución de un niño bilingüe (euskera L1/castellano L2) mediante la narración oral de un mismo cuento narrado en euskera a los 5, 8 y 11 años de edad. Basándonos en la concepción socio-discursiva del lenguaje (Bronckart 1996/2004) se analizan tres aspectos específicos del cuento como género textual: la estructura temática según las tres o cinco fases tradicionales (Adam, 1992), la conexión a través de diferentes organizadores textuales, y los recursos pragmáticos tales como las voces y algunos elementos de modalización. Este análisis detallado muestra que ya a los 5 años, a pesar de las dificultades evidentes, aparecen recursos eficaces para expresar no sólo el argumento del cuento sino también la tensión y el dramatismo que exige el género. A los 8 y 11 años, una mayor corrección gramatical y léxica, y la riqueza de recursos de conexión y de modalización muestran un control progresivo del cuento oral. Este análisis detallado de la evolución de la capacidad narrativa oral aporta, asimismo,

conocimientos necesarios para una intervención didáctica de la enseñanza del euskara en contextos bilingües.

Palabras-chave: desarrollo de capacidades narrativas; arquitectura textual; didáctica del cuento en euskera.

Abstract: With the double aim of learning about the development of oral narrative skills in Basque and providing indications for its teaching, the evolution of a bilingual child (Basque L1/Spanish L2) is analysed through an oral narration of the same story told in Basque at 5, 8 and 11 years of age. Based on the socio-discursive conception of language (Bronckart, 1996/2004), three specific aspects of the short story as a textual genre are analysed: the thematic structure according to the three or five traditional phases (Adam, 1992), the connection through different textual organisers, and the pragmatic resources such as voices and some elements of modalisation. This detailed analysis shows that already at 5 years of age, despite the obvious difficulties, very fine resources appear to express not only the plot of the story but also the tension and drama demanded by the genre. At 8 and 11 years of age, greater grammatical and lexical correctness and the richness of connecting and modalisation resources show a great control of the oral story. This detailed analysis of the evolution of the oral narrative ability also provides the necessary knowledge for a didactic intervention in the teaching of Basque in bilingual contexts.

Keywords: evolution of narrative skills; textual architecture; didactics of storytelling in Basque.

Introducción

En este trabajo analizamos tres versiones de un mismo cuento oral producido por el mismo niño cuando tenía 5, 8 y 11 años. Las tres producciones pueden ser identificadas fácilmente como cuentos, pero hay diferencias sustanciales entre ellas que no son fáciles de expresar o delimitar claramente, y cuya descripción y análisis exigen una base teórica que en nuestro caso se sustenta en gran medida en el interaccionismo socio-discursivo. Abordaremos, con un doble objetivo, la identificación de los aspectos más significativos del proceso de aprendizaje que se observan; por un lado, para profundizar en el conocimiento de la adquisición lingüística, y, por otro lado, para plantear la didáctica del cuento (y de la lengua) oral con criterios coherentes, prácticos y evaluables. Fundamentalmente nos basaremos en la arquitectura del texto (Bronckart, 1996), pero también tendremos en cuenta otras referencias dado que se trata de un género de texto muy analizado tanto desde la psicolingüística como desde el análisis discursivo. Analizando las características que presentan las narraciones orales a lo largo del desarrollo lingüístico-comunicativo, podemos conocer mejor cómo evolucionan las capacidades narrativas a lo largo de la edad y esbozar más adecuadamente cuáles son los aspectos que debe abordar una didáctica de la narración oral en euskera. Entendemos por capacidad narrativa la capacidad de desplegar un conjunto de estrategias lingüísticas y discursivas que permiten contar un cuento temática y pragmáticamente coherente.

En el análisis de las narraciones nos fijaremos en tres aspectos:

- 1) La macro-estructura narrativa. Se pondrán de relieve distintos aspectos de la estructura general, así como la selección y la distribución del contenido temático. Se estudiarán los recursos y mecanismos lingüísticos empleados para la consecución de la estructura que requiere el cuento.
- 2) Las estrategias y los mecanismos de textualización (Bronckart, 1996/2004). Más específicamente, la conexión, tomando como base los organizadores y los marcadores lingüísticos utilizados.
- 3) Los recursos pragmáticos utilizados (voces, elementos de heterogeneidad enunciativa y polifónica, modalizaciones...). Se tratará de ver cuándo se utilizan, y cómo los usan los niños en las edades estudiadas para controlar la coherencia pragmática del texto (Bronckart, 1996/2004). Recordemos que las estrategias y recursos modales y pragmáticos dependen de los fines interaccionales y comunicativos.

Creemos que la identificación de esas diferencias permite ofrecer indicadores de la adquisición del lenguaje en general, y particularmente, de las capacidades narrativas necesarias para contar un cuento.

La narración es un objeto de análisis privilegiado para el estudio de la adquisición del lenguaje, tal como lo han demostrado muchos trabajos de investigación (De Weck, 1991, Solé y Rué, 1998, Akinçi, 2001, García-Azkoaga et al., 2009). Entre las múltiples referencias relativas al desarrollo de la narración, podemos encontrar diferentes propuestas explicativas de dicha evolución. Por ejemplo, para autores como Bamberg (1987), Berman y Slobin (1994), Serra et al. (2000), los niños de 5 años son capaces de contar cuentos de forma bastante autónoma; Almgren et al. (2008), Manterola (2011) han demostrado que, tanto en la primera lengua como en la segunda, los niños de 5 años son capaces de empezar y terminar el cuento de manera autónoma. Otros autores, sin embargo, consideran que ese nivel evolutivo no se logra hasta la edad de 7-8 años (Rosat, 1998, Nonnon, 2000, Quasthoff, 1997), y hay quien plantea que hasta los 11 años no puede considerarse adquirida esa autonomía (Shiro, 2003); según esa última autora, sólo entonces serían capaces los niños de contar un cuento siguiendo las pautas que exige ese género textual. En cualquier caso, las diferencias están muy relacionadas con el procedimiento experimental con el que se han recogido los datos o corpus y, sobre todo, con los criterios que se toman en consideración y las unidades de análisis seleccionadas. Las características socio-culturales de los sujetos también pueden influir en las diferencias en el desarrollo.

Metodología

Los textos que aquí analizamos han sido extraídos del corpus longitudinal recopilado por el grupo de investigación ELEBILAB a lo largo de los años 2002-2010. Para la recopilación del corpus se contó con los permisos de los padres de los alumnos y del centro educativo, quien colaboró en la organización del dispositivo metodológico. El corpus está formado por narraciones orales producidas en euskera por 24 alumnos bilingües. Los sujetos pertenecen a un centro escolar situado en un contexto sociolingüístico mayoritariamente vascófono, en el que el euskera es lengua primera (L1) y el caste-

llano lengua segunda (L2). En tanto que se trata de un estudio longitudinal, el corpus cuenta con tres versiones del mismo cuento, recogidas cuando los niños contaban con 5, 8 y 11 años de edad.

El dispositivo semi-experimental utilizado ha sido el siguiente: ayudado por un libro de imágenes, un adulto cuenta un cuento a un grupo de cinco/seis alumnos, y seguidamente, cada uno de los alumnos ha de reproducir el cuento a uno de sus compañeros y al adulto; el alumno que ha escuchado el cuento debe contárselo a otro; esa acción se repite sucesivamente hasta que todo el grupo haya tomado parte. Los niños reciben una consigna en la que se especifica que su narración se va a grabar para que la escuchen compañeros que no conocen el cuento, y se les pide que lo hagan lo mejor que puedan. La recogida del corpus se realiza en la escuela, en una sala diferente del aula habitual. Se graban todas las producciones orales y se transcriben después de acuerdo con los criterios establecidos previamente para la investigación.

Respecto al cuento que se utiliza, es un cuento fantástico tradicional, aunque no muy conocido. El argumento resumido es el siguiente: el protagonista, Mattin Zaku (Martin el del saco), y su madre son pobres. Mattin Zaku decide ir a pedir dinero al castillo del rico rey. El chico encuentra tres ayudantes en el camino (el zorro, el lobo y el río) y con su ayuda hace frente a los obstáculos que le pone el rey. Superados los obstáculos, el protagonista consigue el dinero y vuelve a casa para vivir feliz con su madre.

En esta ocasión hemos seleccionado las producciones de un solo niño. No se trata ni del mejor ni del peor; se han descartado los casos extremos, o sea los textos muy deficientes o excepcionalmente buenos, y entre el resto, se ha elegido uno al azar. Consideramos interesante analizar cualitativamente la evolución de un sujeto concreto para poder representar con el mayor detalle el desarrollo de la capacidad de contar o restituir oralmente un cuento y aportar así elementos significativos para conocer dicho desarrollo. Ese conocimiento puede ser un soporte para la didáctica del cuento y del lenguaje en general. Aunque nos limitaremos principalmente a los datos de la muestra analizada (alumno A), en la medida que contamos con las transcripciones de todo el corpus, en algunos casos aportaremos también ejemplos provenientes de las producciones orales de otros alumnos del grupo, que hemos denominado B, C, D en los ejemplos, por contener esas datos complementarios de interés para el análisis.

Análisis de datos

Los textos originales, contados por el mismo sujeto a diferentes edades, fueron producidos en euskera, pero presentamos la versión traducida de los tres cuentos. (Hemos intentado que la traducción se mantenga lo más fiel posible a la versión original, siguiendo las pautas de transcripción habituales, no necesariamente ortográficas (“/,” para indicar pausa, “:” para alargamiento de palabra, etc.).

Presentamos a continuación el análisis siguiendo los tres apartados que hemos comentado al inicio: macro-estructura narrativa, mecanismos de textualización (o coherencia temática), y recursos para mantener la coherencia pragmática. Los elementos de análisis seleccionados en cada nivel, si bien no abarcan la totalidad de los elementos que configuran la arquitectura textual, sí resultan pertinentes para apreciar la capacidad narrativa y constituyen, además, elementos importantes para la didáctica;

Cuadro 1. Cuento contado por el alumno A a los 5 años.

<p>Ikaslea: Behin batean Mattin Zaku ies(=?) bere amari esan tzion / ba / gaztelu haundi haundi bat ikusi zula ta / harea jun nahi zula dirua eskatzea ta azeri bat bilatu / eta esan tzion azeriak aber nahi zun berekin etorri ta / esan tzion baietz ta otso bat bilatu zun da / esan tzion otsuak aber nahi zun berekin etorri ta / esan tzion // baietz / ta ibai bat topatu zun da za-zakura sartu zun // ta gero erregiyak esan tzion eramateko oilotegira ta // azeriyai esan tzion (helduak orriak pasatzen laguntzen dio)</p> <p>Heldua: aber / etxoin e? // aber / oilotegira↑ / eta? /</p> <p>Ikaslea: ta azeriai esan zion ertetzeko / ta oilo danak uxatu ingo-in tzittun // ta geroe-esan tzuten zalditegira eramateko ta / otsuai irtetzeko esan tzion ta zaldi danak uxatu in zittun / ta gero [esan tzion] /</p> <p>Heldua: [itxoi itxoi itxoin] / bi pasa dituzu ezta? / ea / (nahi gabe bi orrialde pasa dituen ez batera, Heldua: laguntzen dio)</p> <p>Ikaslea: ta gero esan zion erregiak eramateko egur pilo baten gainea ta / sua emango ziotela ta / gero ibaiari esan tzion irtetzeko ta sua itzaldut in tzan (xxxx= ta erregia) / ta kaztelua re bai / ta gero esan tzion erregiak zer nahi zun da / dirua / zaku-a dana beteta // ta gazteluan tzeon diro dana eman tzion // ta / gero jun tzan Mattin Zaku bere herrira ta / (asperena)</p> <p>Heldua: Mattin Zaku bere herrira eta?↑ Iker adi adi dago! /</p> <p>Ikaslea: [aztu] in naiz /</p> <p>Heldua: [aber] / bien artean bukatuko dezute / ya bukaera polita emateko / aber / Mattin Zaku bere herrira iristen da / eta ↑ / aber / nun daude? / bere herrira nola iritsi da Mattin Zaku? / zerekin? /</p> <p>Ikaslea: azeriak in da otsuakin e bai /</p> <p>Heldua: (barrez) eta Mattin Zaku ta ama?</p> <p>Ikaslea: poz pozik /</p> <p>Heldua: poz pozik! / oso ondo:! / ya bukatu du ta / (txaloka)</p>	<p>Alumno: Una vez Mattin Zaku (eis?) le dijo a su madre que había visto un gran castillo y que quería ir allí a pedir dinero y encontró un zorro/y le dijo el zorro a ver si quería venir con él/y él dijo que si y encontró un lobo y/ el lobo le dijo a ver si quería venir con él y/ le dijo // que si/y encontró un río y lo metió al saco// y luego el rey le dijo que lo llevarán al gallinero y // le dijo al zorro (el adulto ayuda a pasar las páginas)</p> <p>Adulto: a ver/espera e? // a ver / al gallinero ↑ / y?</p> <p>Alumno: y le dijo al zorro que saliera/ y ahuyentó a todas la gallinas // y luego dijeron que lo llevaran a la caballeriza y/ le dijo al lobo que saliera y ahuyentó a todos los caballos/ y luego les dijo</p> <p>Adulto: [espera espera espera] / Has pasado dos ¿no? /a ver/ (como ha pasado dos páginas sin darse cuenta el adulto le ayuda)</p> <p>Alumno: y luego le dijo que el rey que lo llevaran sobre un montón de leña y/ que le darían fuego y / luego le dijo al río que saliera y el fuego se apagó (xxxx = y el rey) / y el castillo también/ y luego el rey dijo a ver qué quería y / dinero/ todo el saco lleno// y le dio todo el dinero que había en el castillo// y/ luego Mattin Zaku se fue a su pueblo y/ (suspira)</p> <p>Adulto: Mattin Zaku a su pueblo y? ↑. El niño que escucha) está muy atento /</p> <p>Alumno: se me ha olvidado</p> <p>Adulto: [a ver] / terminareis entre los dos / y para darle un bonito final / a ver / Mattin Zaku llega a su pueblo / y ↑ / a ver / ¿dónde están? / ¿Cómo llegó Mattin Zaku a su pueblo? / ¿con qué?</p> <p>Alumno: con el zorro y el lobo sí</p> <p>Adulto: (risas) y Mattin Zaku y su madre?</p> <p>Alumno: muy contentos</p> <p>Adulto: ¡muy contentos! / ¡muy bien! / ya se ha terminado / (aplausos)</p>
--	--

Cuadro 2. Cuento contado por el alumno A a los 8 años.

<p>Ikaslea: <i>bazan behin Mattin Zaku izeneko / mutil txiki bat eta / e:n / oso pobriak zien / da esantzion amai / gazte- / entzun det handikan / gaztelu bat daola / han erregiana ta aberatsak diala / ta esantzion / hurrengo goizian jun / diru eskatzea / da bidian zijuala hurrengo goizian / azeri batekin intzun topo / ta esantzion azeriyak / nora zoaz Mattin Zaku / erregiaren gaztelura noa / zertara? / dirua eskatzera / nahi al duzu nirekin etorri? / esaten dio Mattin Zakuk / bai bai / eta ze / zakuan sartzen da / txof! // gero bidean dijoala / otso batekin egiten du topo / eta esaten dio / nora zoaz Mattin Zaku? / erregearen gaztelura noa / zertara? / dirua eskatzera / eta nahi al duzu nirekin etorri? / bai bai / da zakuan sartu zen txof! // gero / ibai handi batekin egintzun topo / eta ezintzun zeharkatu / oso zabala eta / sakona baizen / esantzuen / ibaya sartu zakura! / eta zakuan sartu zen / gero / itxoin (ahapeka) (orria pasatzen du) / gero ate joka hasi zen / eta esantzuen / dirua behar dut! / dirua behar dut! / eta zaintzailleak aspertuta / erregearengana eramantzuen / erregeak esantzuen / eraman ollategira // ollategian / esantzuen / Mattin Zakuk / azeria / atera! / eta ollo guztiak akabatu zituen // hurrengo goizian e e: / zaintzailleak etortzerakuan / esan tzuen / ala / ala / ezin liteke / eta erregearengana eraman tzuen / erregeak esan tzuen / eraman zalditegira! // eta esantzuen Mattin Zakuk / otsoa / atera! / eta gero / otsoak zaldi guztiak akabatu zituen / hurrengo goizean / zaintzailleak etorri eta / Mattin Zaku horren lasai ikustean / esantzuen / ez ta posible! / erregearengana eramango dugu // eta esan tzuen / eraman herriko plazara / eta erre sutan / da orduan / e:n sua eman tzion lasto guztiari / eta / en / gero esan tzuen / ibaya atera! / eta gaztelu guztia urpean sartu zen (orria pasatzea ahaztu zaio)</i></p> <p>Adulto: <i>pasa nahi bazu (x) lasai /</i></p> <p>Alumno: <i>gero etxera joan zen / eta esan zion amak / esan tzion amari dirua lortu dut! / dirua lortu dut! / eta / gero / aberats eta zoriontsu bizi ziren</i></p>	<p>Alumno: <i>Había una vez un niño llamado Mattin Zaku/ y /(em.)/ eran muy pobres/ y le dijo a su madre/ casti/ he oído que por allí / hay un castillo/ allí del rey y que son ricos/ y le dijo/ vete la mañana siguiente/ a pedir dinero / y yendo por el camino la mañana siguiente/ se encontró con un zorro / y le dijo el zorro/ a dónde vas Mattin Zaku / voy a el castillo del rey / ¿para qué? / para pedir dinero / ¿quieres venir conmigo? / le dice Mattin Zaku / si si / y que / y se mete en el saco / txof! // luego yendo por el camino / se encuentra con un lobo / y le dice / donde vas Mattin Zaku? / Voy al castillo del rey / ¿Para qué? / para pedir dinero / y quieres venir conmigo? / si si / y se metió en el saco txof! // luego / se encontró con un gran río / y no podía cruzarlo / era muy ancho y / profundo / dijo / río entra en el saco / y entró en el saco/ luego / espera (susurra) (pasa la página) / luego empezó a tocar la puerta / y dijo / ¡necesito dinero! / ¡necesito dinero! / y los guardias aburridos / lo llevo al rey / el rey dijo / llévalo al gallinero // en el gallinero/ dijo/ Mattin Zaku/ zorro/ sal/ y mato a todas las gallinas// a la mañana siguiente e e: / cuando vinieron los guardias /dijo / ala ala no puede ser/ y lo llevó donde el rey/ el rey dijo/ llevadlo a la caballeriza!// y dijo Mattin Zaku/ lobo/ sal!// y luego / el lobo mató a todos los caballos/ la mañana siguiente/ vienen los guardias y/ viendo a Mattin Zaku tan tranquilo/ dijeron/ no es posible!// lo llevaremos donde el rey// y dijo/ llevadlo a la plaza del pueblo/ y quemadlo en el fuego/ y entonces/ e:m le dio fuego a toda la paja/ y / em / dijo luego/ río sal!// y todo el castillo se metió bajo el agua (olvida pasar la página)</i></p> <p>Adulto: <i>pasa tranquilamente si quieres /</i></p> <p>Alumno: <i>luego fue a casa / y le dijo su madre/ le dijo a su madre he conseguido el dinero!// he conseguido el dinero!// y luego vivieron ricos y felices</i></p>
---	---

Cuadro 3. Cuento contado por el alumno A a los 11 años.

<p>Alumno: <i>ba:ni Ander naiz ta Mattin Zakun ipuia kontaukoizuet / ba: bazan behin Mattin Zaku izeneko ume bat bere amakin bizi zala ta pobre pobriak zian / ta halako batian Mattin Zakui iruditut zitzakon ke e: jun ber tzula e: erregian gaztelura dirua eskatzera // ta hurrengo egunian e: hasi zan erregian gaztelura juten eta bidian zijuala azeri batekin topatu zen / esan zion azeriak / nora zoaz Matti- Mattin Zaku? / ta e: esan tzion Mattinek / gaztelura noa / zertara? / dirua eskatzera nahi duzu nirekin etorri? / bai bai / eta Mattin Zakuk bere zaku handian sartu zuen azeria // gero otsoarekin topatu zen / ta esan tzion otsoak / e: nora zoaz Mattin Zaku? / e: erregearen gaztelura nahi duzu nirekin etorri? / ta bai bai / ta otsoa ere e: zaku handian sartu zuen // bidean zoala ibai luze eta zabal batekin e: topatu zen / eta ezin tzuen e: pasatu / eta ibaia ere e: zakuan sartzea bururatu zitzaion // halako batean e: iritsi zen gaztelura ta ate joka hasi zen / pum pum pum dirua nahi dut / eta e: guardiak etorri ziren eta esa- erregearena -gana eramantzen / e: erregeak esan zion alperrentzako dirurik ez dagoela / eta: oilotegira eramateko agindu zion / oilotegian oilo erraldoiak e: Mattin Zakuri harrapatu zituen eta e: azeria irtetzeko eskatu zuen / azeriak oilo danak akabatu zituen // hurrengo egunean joan ziren goardiak ikustera Mattin Zaku / eta: hantxe zeon lasai lasai eta erregearengana eramantzen / erregeak e: zaldi basatiengana bidaltzeko agindu zion // zaldiek ikusita e otsoari deitu zion / otsoa! / eta otsoak zaldi basati danak akabatu zituen // erregeak herriko plazan erretzeko eskatu zuen / eta e: sua hartu zuenean ibaiari eskatu zion e: ateratzeko eta dana: e: / sua itxali zuen // erregeak etzekin ze egin eta galdetu zion Mattin Zakuri / zer nahi duzu Mattin Zaku? / nik dirua nahi dut sakuka bat bete diru eta dirua eman tzion / e: gero etxera joan tzen eta poz pozik / pozik eta aberats bizi izan ziren</i></p>	<p>Alumno: <i>pues yo soy Ander y os voy a contar el cuento de Mattin Zaku/ pues:/ había una vez un niño llamado Mattin Zaku que vivía con su madre y eran pobres / y en una de estas le pareció a Mattin Zaku que e: tenía que ir e: al castillo del rey a pedir dinero // y el día siguiente e: empezó a ir al castillo del rey y yendo por el camino se encontró con un zorro/ y le dijo el zorro/ a donde vas Mattin Zaku?/ y e: le dijo Mattin/ voy al castillo/ a qué?/ a pedir dinero quieres venir conmigo?/ si si/ y Mattin Zaku metió al zorro en su saco//luego se encontró con el lobo/ y le dijo el lobo/ e: a donde vas Mattin Zaku?/ e: al castillo del rey quieres venir conmigo?/ y si si/ y también al lobo lo metió en el gran saco/ yendo por el camino se encontró e: con un río largo y ancho/ y no lo podía pasar/ y se le ocurrió e: meter también el río en el saco/ en una de estas e: llegó al castillo y empezó a tocar la puerta/ pum pum pum quiero dinero/ y e: vinieron los guardias y dij- le llevaron donde el rey/ e: el rey le dijo que no había dinero para los vagos/ y: le mandó que le llevaran al gallinero/ en el gallinero las gallinas gigantes e: le cogieron a Mattin Zaku y e: pidió al zorro que saliera/ el zorro mató a todas las gallinas/ al día siguiente fueron los guardias a ver a Mattin Zaku / y allí estaba tan tranquilo y le llevaron donde el rey/ el ordenó que lo llevaran donde los caballos salvajes// al ver los caballos llamó al lobo/ lobo!// y el lobo mato a todos los caballos salvajes// el rey pidió que lo quemaran en la plaza del pueblo/ y e: cuando prendió el fuego le pidió al río que saliera y todo: e: apagó el fuego// el rey no sabía qué hacer y preguntó a Mattin Zaku/ qué quieres Mattin Zaku?/ y quiero dinero el saco lleno de dinero y le dio el dinero/ e: luego fue a casa y muy felices/ vivieron felices y ricos.</i></p>
--	---

algunos de ellos, como los relativos o la coherencia pragmática, pocas veces se toman en consideración en nuestro contexto escolar.

La macro-estructura del cuento, su composición y su tratamiento

Sabemos que la composición de la estructura de la narración ha sido analizada en tres, cinco, siete o más fases (Labov y Waleski, 1976; Adam, 1992). Se sabe asimismo que en las narraciones orales profesionales se observan estructuras muy diversas (Díaz de Gereñu, 2005). En general, se considera que hay tres fases principales u obligatorias: la situación inicial, el desarrollo de las acciones y la culminación o conclusión final. Otras fases serían opcionales: la ubicación, la finalidad o factor de desequilibrio o desencadenante de la acción (disforia), la resolución o balance (euforia), la/s valoración(es) y la coda o moraleja. Generalmente se utiliza el esquema de cinco o de tres fases. En nuestro ejemplo, a los 5 años, no todas las fases son explícitas, pero a los 8 y especialmente a los 11 aparecen claramente diferenciadas. En la historia contada a los 5 años faltan casi todos los detalles de la situación inicial; Mattin Zaku y su madre están allí, pero ni siquiera han sido presentados, y tampoco se dice el motivo de la historia en sí; ¿Por qué debería ir a buscar dinero si no dice que son pobres? Se da por sabido. Queremos decir que se da por compartido cierto “conocimiento” del género textual, y que gracias a ello tanto el narrador (productor) como el receptor (destinatario) pueden entender los factores relativos al género (del cuento). Ese conocimiento permite entender muchos cuentos infantiles de las primeras edades porque se intuyen las características “ocultas” del mismo que sirven de referencia para el desarrollo e interpretación del contenido temático del cuento. Podemos llamarlo motivación pragmática. Dicha motivación permite interpretar a menudo elementos microlingüísticos o gramaticales formulados incluso de manera “errónea” o no correcta. En esos casos decimos que a la narración discursiva le falta autonomía, independencia interpretativa, toda vez, que su interpretación, queda subordinada a datos y referencias situacionales y contextuales.

- (1) cuando estaba ardiendo juntó los troncos y los prendió (B5¹)
- (2) y el fuego se apagó / y el castillo también y luego (A5²)
- (3) y encontró un zorro / y le dijo el zorro a ver si quería venir con él (A5)

Como se puede observar en esos tres ejemplos, la información es incoherente (1, 2), o incluso, ambigua (3), ya que no tiene sentido prender el fuego cuando ya está ardiendo, o apagar el castillo o poner las palabras del protagonista en la boca del zorro que es un ayudante, pero a pesar de ello, el oyente no tendrá problemas para entender el cuento. Ahí entra en juego la corrección pragmática que realiza el oyente mediante la interacción socio-discursiva.

A los 8 años (4) la producción que corresponde al mismo contenido temático es lingüísticamente correcta y aparece ya de manera explícita. A partir de esa edad, la motivación pragmática “pierde”

¹ Alumno B a los 5 años.

² Alumno a los 5 años

fuerza y gracias a los recursos gramaticales se señala el valor referencial de los términos. Es así como el mismo niño se expresa a los 8 (4) y a los 11 años (5):

- (4) y yendo por el camino la mañana siguiente se encuentra con un zorro y le dijo el zorro a donde vas Mattin Zaku / voy al castillo del Rey ¿a qué? / a pedir dinero / ¿quieres venir conmigo? le dice Mattin Zaku / si... si... / pues se mete en el saco / txof (A8³)
- (5) y al día siguiente e: empezó a ir al castillo del rey y yendo por el camino se encontró con un zorro / le dijo el zorro / ¿a dónde vas Matti- Mattin Zaku? / y e: le dijo Mattin / voy al castillo / ¿a qué? / ¿quieres venir conmigo a pedir dinero? / sí si / y Mattin Zaku metió al zorro en su gran saco (A11⁴).

Características del desarrollo de la textualización o coherencia temática

La conexión y la cohesión son los principales mecanismos de textualización. A través de ellos se asegura la coherencia temática del texto, marcando las principales articulaciones para un correcto engarce de los contenidos del texto (Larringan, 1998: 66). En esta sección tendremos en cuenta tres subapartados: los organizadores textuales, las relaciones de coordinación y subordinación, y las formas de discurso directo e indirecto. Las diferencias entre los tres textos seleccionados son significativas. Para ver cómo cambia la organización de los textos trataremos de observar las relaciones lógicas y la jerarquización de acciones y hechos. Analizaremos las expresiones lingüísticas y discursivas.

Los organizadores textuales, formas y funciones diversas

Diversas investigaciones han estudiado, junto con la edad, como se desarrolla la diversificación y la precisión de los organizadores textuales (Schneuwly, 1988, Akinçi y Jisa, 2001, Lambert, 2003, Vion y Colas, 2004). También Manterola et al. (2012) han mostrado como el uso del archiconector “y (luego)” disminuye progresivamente a medida que aparecen otros recursos más específicos. Recordemos que para la realización de la textualización el hablante cuenta con una serie de entidades lingüísticas, tales como elementos anafóricos para la cohesión y los organizadores textuales para la conexión, que ejercen de guías a la hora de enlazar los distintos enunciados y secuencias. Los organizadores textuales tienen una función procedimental ofreciendo instrucciones de la relación semántica; la cohesión lleva a identificación entre las nociones, en orden a una dependencia interpretativa e inferencial. En ese sentido, el dominio de esas entidades ofrece al hablante una producción más interaccional y de gestión.

A los 5 años los hechos se suceden uno detrás de otro, alineándose de forma sencilla mediante la adición o la yuxtaposición; a excepción del “había una vez” inicial, el archiconector “y” es prácticamente el único recurso de enlace. Con 8 años aparecen otros organizadores que indican una tematiza-

³ Alumno a los 8 años.

⁴ Alumno a los 11 años.

ción más precisa de los hechos. Además del tiempo, aparecen circunstancias que tematizan la conexión del relato y su valor semántico, “yendo por el camino”, “la mañana siguiente”. Es más, cuando en algunos textos del corpus se dice, por ejemplo, “cuando se le ve tan tranquilo”, no se hace una mera presentación de otro hecho, sino que se expresa la contradicción de la situación, se produce intriga y tensión: “hay que hacer algo aquí”, “¿qué va a hacer/decir el rey?”.

Es decir, a los 8 años la capacidad de interactuar aparece de manera evidente. No se trata de enumerar sucesos uno tras otro, sino de captar la atención, la complicidad del oyente. Para ello hay que utilizar relaciones lógicas, pero también elementos que semánticamente generan dramatización. Aunque no toda la variedad de expresiones está presente en el ejemplo escogido, en los cuentos del corpus, a los 11 años aparecen recursos parecidos a los que hemos comentado para destacar episodios o hechos: “y entonces”, “a la mañana siguiente”, “cuando iba de camino”. Es un trabajo de desnivelación. Se observa que las acciones, los acontecimientos y otros elementos se sirven de múltiples formas de conexión. Para el desarrollo del tema, y aquí también se puede ver el trabajo de cohesión, se tematizan situaciones o circunstancias, se traslada el tema a la izquierda para decir algo sobre el mismo: “llegó al castillo y”, “y habiendo visto allí los caballos”. En muchas ocasiones no aparece ningún organizador para relacionar diferentes eventos. Cuando Mattin Zaku es el sujeto temático no se menciona porque es conocido. Aquí se produce la cohesión utilizando la anáfora cero o elipsis. Sin embargo, cuando aparecen otras circunstancias (habiendo visto los caballos), o sujetos (zorros, gallinas gigantes, rey, ...), las frases arrancan con ese elemento sin utilizar una organización específica tras la pausa. Este fenómeno es muy raro antes de los 11 años.

El número de organizadores no aumenta necesariamente con la edad, sino que se diversifica y se precisa.

Relaciones de coordinación y subordinación

Estas estructuras de frase que han sido bien estudiadas desde la gramática implican la adición o acumulación de relaciones en el orden textual. Las conexiones se suelen realizar por extensión. Otras se suelen realizar como proyección.

Se puede observar bien la relación de adición en el inicio del cuento:

- (6) Una vez Mattin Zaku ies(=?) le dijo a su madre/ pues (A5)
- (7) había una vez chico pequeño llamado Mattin Zaku y / e:n / eran muy pobres/ y le dijo a su madre (A8)
- (8) pues: había una vez un niño llamado Mattin Zaku que vivía con su madre y eran muy pobres (A11)

El desarrollo del texto también puede hacerse a través de una relación de proyección, como se ve en los ejemplos (9), (10) y (11). Al utilizar verbos del decir (*verba dicendi*) como decir, parecer, preguntar... se realiza una proyección que presenta lo que llegará y pone al oyente a la espera. A veces aparecen oraciones subordinadas en este segundo apartado, pero no siempre.

- (9) y encontró un zorro / y le dijo el zorro a ver si quería venir con él/ y le dijo que sí (4'') y encontró un lobo y / le dijo el lobo a ver si quería venir con él y/ le dijo// que sí / y (4') encontró

un río y lo metió en el sa-saco (A5)

(10) Y le dijo a su madre / casti- / he oído que por allí / hay un castillo/ allí del rey y que son ricos/ y le dijo/ vete a la mañana siguiente/ a pedir dinero (A8)

(11) y en una de estas le pareció a Mattin Zaku que e: que tenía que ir : al castillo del rey a pedir dinero (A11)

A los 5 años predomina la coordinación mediante adición, pero como se ve en el ejemplo (9), a esa edad aparecen también las subordinaciones. A los 8 años aparecen los dos tipos de conexiones y a los 11 años predominan más las subordinaciones.

Discurso directo e indirecto

Las palabras de los personajes pueden ser textualizadas en forma de discurso directo o de discurso indirecto. Ambas contribuyen al desarrollo del contenido temático. Los diálogos son frecuentes en todos los cuentos. En los diálogos de nuestros ejemplos, el discurso directo es el más utilizado en todas las edades. Sin embargo, también aparece el discurso indirecto a lo largo de las tres edades. En los ejemplos (9) y (10) hemos visto expresiones de estilo indirecto producidas a los 5 y 8 años, y en el ejemplo (12) tenemos varias expresiones de discurso indirecto producidas a los 11 años.

(12) se encontró con el lobo / el lobo también le preguntó a dónde iba / Mattin Zaku le dijo que iba donde el rey a pedir un poco de dinero y Mattin Zaku le preguntó a ver si quería ir con él / y el lobo le dijo que sí (D11⁵)

Sabemos que el discurso directo se adhiere sobre todo al significante, ya que el significante es el que se mantiene. En el discurso indirecto, sin embargo, es el significado lo que importa; no es repetir las palabras de los demás, sino reformular el sentido o significado de lo dicho.

El discurso directo es siempre más “icónico”, asociado a la formulación de los otros, es decir, a sus propias palabras y a la yuxtaposición. Permite incorporar los elementos onomatopéyicos. El discurso indirecto, al contrario, favorece la formulación nueva y la propia del productor. En esos ejemplos podemos observar cómo hacen su aparición tanto las formas subordinadas como las reformulaciones de estilo directo ya a los 5 años, aunque sea de manera algo agramatical y a los 11 años con mucha mayor precisión.

Dos palabras sobre la cohesión verbal

El tiempo verbal del cuento, y en especial del cuento escrito tradicional, es el pasado, salvo, naturalmente, las formas verbales de los diálogos. El sujeto también ha utilizado el pasado en el cuento que ha contado a los 5, 8 y 11 años. Sin embargo, en el ejemplo (4) (“se encuentra con un zorro y le

⁵ Alumno D a los 11 años.

dijo al zorro”) se puede decir que aparece una violación de la cohesión verbal. Diversos estudios sobre la estructura de los cuentos indican que el hecho de intercalar verbos del tiempo presente entre verbos del pasado no constituye una infracción de la *consecutio temporum*, sino que puede utilizarse dicha estrategia como un recurso estilístico para dar tensión y viveza a la narración.

Coherencia pragmática o interactiva

El término coherencia, siguiendo el modelo del Bronckart (1996), hace referencia al género del texto y al objetivo u orientación pragmática general de la actividad verbal. En otras palabras, a la dimensión pragmática. Un texto suele ser de una u otra orientación, es decir, que mantiene una textualidad o un género. La coherencia pragmática incluye la consideración o responsabilidad enunciativa y la modalización (Bronckart, 1996: 130-133; Larringan, 1998: 66).

Los mecanismos de coherencia pragmática son independientes de la linearidad del texto, no son como los mecanismos anteriores (macro-estructura y textualización). No son secuenciales, sino configuracionales, es decir, que inciden en todos los aspectos; por decirlo de alguna manera, serían transversales.

La tensión, la intriga, el suspense... son características propias del cuento, y para producir esos efectos no basta con saber qué contar, sino también cómo hacerlo.

Son imprescindibles, pues, los contrastes que van a generar tensión/tranquilidad; hechos o conjuntos de acontecimientos que van a suscitar la atención del oyente y la curiosidad por conocer la resolución de la intriga (o nudo)... Efectos que se consiguen mediante recursos del discurso.

A continuación, esbozamos brevemente el marco pragmático de la coherencia del cuento. Distinguiremos dos grupos de factores: a) Los relativos a la responsabilidad enunciativa y las voces; b) Las modalizaciones.

Responsabilidad enunciativa y voces

En todo discurso pueden aparecer voces diferentes, ya que junto a la visión del productor pueden aparecer también otros puntos de vista o visiones. Las voces muestran a quién pertenece o a quién se le asigna la responsabilidad de lo que se dice, es decir de lo que dice el enunciado. También en los cuentos hay que gestionar diferentes voces, del narrador, de los personajes... Para nuestro análisis tendremos en cuenta las siguientes voces:

- **Voz neutra:** referida a la instancia general de la enunciación, que asume directamente la responsabilidad del “decir”, es decir, del narrador.
- **Voz de los personajes:** las acciones que constituyen el contenido temático o las voces de los personajes implicados en los hechos, sean o no humanos.
- **Voces de la sociedad:** los responsables de estas voces no participan en los hechos que se narran en los cuentos, pero sus voces aparecen a través de las menciones que se hacen en el texto; pueden ser grupos humanos, organizaciones. Suelen estar relacionados con la evaluación del contenido.

Esas voces pueden aparecer directa o indirectamente estimuladas por el discurso. Como muestra, en el ejemplo (3) la incoherencia proviene en realidad del mal uso de la voz. Aparecen atribuciones erróneas de rol, por ejemplo, cuando al zorro y al lobo se le asigna el rol correspondiente a Mattin Zaku (ver ejemplo 3).

Con 8 y 11 años la precisión es mucho mayor tal como lo muestran los ejemplos (4) y (5).

En el ejemplo de nuestro niño a los 11 años aparecen voces sociales, generalizaciones, que quedan al margen del contenido temático:

(13) el rey le dijo que no hay dinero para los vagos (A11)

También aparecen voces indeterminadas que tienen relación con el registro enunciativo del espacio narrativo (*he oído*); son más frecuentes a los 8 años, aunque también pueden aparecer a los 5, y el valor de dramatización de estas expresiones, su valor para la construcción del mundo narrativo autónomo, es muy alto.

(14) que vio un gran castillo muy grande (A5)

(15) he oído que por allí / hay un castillo (A8)

Modalización

La categoría que llamamos modalización abarca muchos campos: los verbos modales, las valoraciones de la situación o del hecho, las apreciaciones psicológicas o mentales, las referencias a las situaciones que generan tensión; los adjetivos en particular, pero también los diferentes tipos de verbos son medios indispensables. Todo ello debe utilizarse, junto con formas especiales para insertar las diferentes expresiones a fin de lograr construir cuentos que sean entretenidos, atractivos y con tensión. Veamos lo que aparece en nuestro ejemplo.

(16) Y (4'') encontró un río y lo metió al sa-saco (A5)

(17) después / se encontró con un río grande/ y no podía atravesarlo/ puesto que era muy ancho y / muy profundo (A8)

(18) yendo por el camino e: se encontró con un río largo y ancho / y no podía e: pasar / y también el río e: se le ocurrió meterlo en el saco (A11)

Si comparamos ese episodio del cuento, vemos que a los 8 y 11 años aparecen momentos de tensión y opciones que no aparecen a los 5 años: *yendo por el camino, río grande, no podía pasar, era muy ancho y profundo / con un río largo y ancho*. Los adjetivos son los recursos de modalización más conocidos.

A los 8 años aparecen claramente expresiones de valoración para manifestar la extrañeza de la situación.

(19) o, o, no puede ser (...) no es posible (A8)

En lo que respecta a los verbos modales hay pocos ejemplos en nuestra muestra. En el ejemplo (20) aparece *necesito* que al estar repetido tendría fuerza añadida.

(20) luego empezó a tocar la puerta /y dijo / necesito dinero! / necesito dinero ! (A8)

En la misma situación, a los 11 años (21) se dice *quiero*. Puede ser un verbo modal más neutro *querer* / *necesitar*. Sin embargo, si se observa toda la frase se puede ver que cuenta con una gran riqueza modalizadora: por un lado, los organizadores y la precisión de la situación espacial, en *una de estas llegó al castillo*; seguido de las onomatopeyas con la fuerza que le confieren y, sobre todo, porque la voz o tópico social que aparece a continuación *no hay dinero para los vagos* podemos decir que nos ofrece una expresión llena de matices.

(21) en una de estas e: llegó al castillo y empezó a tocar la puerta/ pum pum pum pum pum quiero dinero / y e: vinieron las guardias y dij- le llevaron donde el rey / e: el rey le dijo que no había dinero para los vagos (A11)

Los elementos que permiten expresar tensión o dramatismo a los 5 años son escasos, pero si miramos el corpus completo también a esa edad (24) hay ejemplos valiosos:

(22) ¡Y luego di-jo/ quiero dinero! / y le dio el dinero / le dijo todo el dinero / que quería todo el dinero posible y le dio todo el dinero que quería (C5⁶)

A nivel del léxico se observan los cambios que son indicativos del desarrollo a través de los verbos elegidos: los verbos del “decir” (*verba dicendi*) se multiplican. A los 5 años casi todo, es *decir*, luego aparecen *pedir*, *responder*, *preguntar*... El verbo que revela el punto de vista de alguien, *he oído*, se convierte en *le pareció*, que sería un *verba sentiendi*. A los 11 años aparecen verbos que representan estados mentales. Por ejemplo, *no sabía que hacer*, un verbo que muestra la atribución de una situación psicológica y mental: reconocer que no es capaz de enfrentarse, ceder ante el enemigo, dejar de enfrentarse...

En el resto del léxico también se aprecia el desarrollo, por ejemplo: una calificación como *allí estaba tan tranquilo*; formas como *caballos salvajes* o *gallinas gigantes*, cuyo valor de fuerza/violencia es imprescindible para expresar dramatismo.

Aparecen modalidades apreciativas como “*Río / río grande*”; “*lo metió en el saco / lo metió en su saco grande*”, y en el segundo caso, además, hay una determinación “*su*”. Los niños de 5 años no utilizan ninguna determinación.

Resultados

En relación a los tres aspectos que hemos analizado, recogemos algunas consideraciones didácticas teniendo en cuenta el doble objetivo del trabajo, el análisis del desarrollo del lenguaje y la enseñanza.

⁶ Alumno C a los 5 años.

Teniendo en cuenta **la macro-estructura del cuento**, se puede decir que la producción de los 5 años de edad aparece prácticamente completa en el caso que nos ocupa. Si se elimina el objetivo explícito del “viaje” inicial, o el desequilibrio que necesita el cuento para tener tensión (Adam, 1992), aparecen todos los demás elementos. La mejora no procedería, por tanto, de la adición de elementos que se han olvidado en el contenido, en el argumento, sino del tratamiento de los mismos. El problema no está en el qué contar sino en el cómo hacerlo (Larivaille, 1974).

En el mismo sentido, conviene recordar lo que señalan especialistas en didáctica de la lengua como Nonon (2000), por ejemplo, (ver también Manterola y Beloki, 2007), en cuanto a que si el objetivo del cuento es captar la atención del interlocutor y deslumbrarle, eso no se conseguirá con la mera reproducción completa de su contenido. El relato también debe producir efectos específicos sobre ese contenido (García-Azkoaga, 2018). Y algunos niños aciertan en cómo hacerlo (ver 23). Por tanto, si el cuento y su producción oral y/o escrita son actividades significativas que se trabajan en la escuela, incluso los niños de 5 años pueden lograr muchos avances. Pero el profesorado debe conocer cuáles son los aspectos que generan problema y cómo solucionarlos.

(23) Matxin Zaku vivía con su madre / en un caserío // eran muy pobres / y / Ma-txin Zaku cono- / cono- oi! / conoció un castillo que eran muy ricos / un castillo (D5⁷)

Al igual que en los tres primeros ejemplos (1, 2 y 3), en ese ejemplo (23) aparecen numerosas incapacidades a nivel micro-lingüístico o gramatical; sin embargo, aquí se relata algo más que una sucesión de personajes y acontecimientos simples: que son pobres, que conocen un castillo y que allí son muy ricos y que quieren ir allí con su saco. El cuento tiene tensión, intriga, elementos (determinaciones, calificaciones, repeticiones) que de alguna manera dan la opción de estar a la espera de lo que vendrá.

En cuanto al nivel de la **textualización**, como hemos visto, nos hemos ceñido fundamentalmente a los organizadores textuales, o sea, al nivel de la conexión. A la hora de enseñar a contar cuentos, la enseñanza de largas listas de organizadores textuales o conectores se ha convertido en una práctica habitual. La utilización de una gran variedad de organizadores es un objetivo muy común entre los consejos didácticos. Pero no se trata de multiplicidad, sino de conveniencia. Y esa adecuación se aprende utilizándolos en el contexto, no aprendiendo de memoria las listas de organizadores y clasificándolas según distintos criterios. Sabemos que en los cuentos predominan los organizadores temporales. Entre ellos, nos parecen significativas las frases subordinadas temporales, que apenas suelen aparecer en las listas de conectores temporales; pero marcan la presentación de un nuevo suceso al tiempo que la conexión con el anterior, es decir, tienen valor organizativo: “*cuando iba de camino*”, “*cuando vino el guardia*”. En nuestro caso apenas los hemos encontrado antes de los 8 años, pero eso no quiere decir que a los 5 años los niños no puedan utilizar estas formas. Ver ejemplos (24) y (25) producidos por otros niños de la misma edad:

⁷ Alumno D a los 5 años.

(24) y estando en la punta del palo con las manos atadas le prendieron fuego (E5⁸)

(25) después / cuando vio que no podía pasar el río / pues lo metió al saco (F5⁹)

Las expresiones organizadoras que aparecen aquí difícilmente aparecerán en las listas de conectores antes mencionadas, pero esta función puede ser representada correctamente por el niño y son muy útiles para marcar la fuerza y la tensión de los acontecimientos de un cuento.

En cuanto al discurso directo e indirecto, hemos visto que a los 5 años aparecen las dos formas dialogales. No valoraríamos una forma más que la otra. Como se ha indicado, cada una tiene su valor; y naturalmente, si se trabajan ambas formas el alumno tendrá más recursos a la hora de contar cuentos.

En la enseñanza de la lengua, siempre que la gramática sea el criterio principal, las oraciones subordinadas ocupan un lugar destacado. Acabamos de ver cómo las oraciones subordinadas cumplían importantes funciones en la narración del cuento (discurso indirecto en los diálogos, subordinadas temporales como organizadores...). Pero, ¿cómo enseñarlo cuando se quiere contar un cuento? Por otro lado, ¿es necesario utilizar oraciones subordinadas para producir un texto expresivo y significativo, un cuento bien contado? En nuestro ejemplo, a los 8 años, el alumno apenas utiliza subordinadas, aparte de alguna temporal, y al cuento no le falta expresividad, ni tensión, ni dramatismo.

La observación didáctica sería clara: las oraciones subordinadas son interesantes y valiosas, pero no siempre necesarias. Lo más importante, sin embargo, es que difícilmente se aprenderán a utilizar en el contexto en el que se necesiten si se trabajan únicamente en el entorno de los ejercicios formales realizados con frases aisladas.

En lo que respecta a la **coherencia pragmática o interactiva**, las diferencias de edad en la gestión de las voces han sido bastante claras. Para los de 5 años no es fácil realizar siempre correctamente las atribuciones que se deben hacer a los diferentes personajes del cuento. Los alumnos de mayor edad también tienen dificultades de este nivel relacionadas con la cohesión. En otros trabajos, (Ocio, 1998; García-Azkoaga e Idiazabal, 2003), se ha mostrando también qué tipo de errores se pueden cometer en la gestión de las voces en las narraciones escritas por escolares de 10 años. Desde el punto de vista de la enseñanza, creemos que, en los ejercicios de comprensión, tan habituales para trabajar los cuentos, las preguntas y respuestas sobre *quién qué ha hecho* no sirven para afrontar el problema que aquí se plantea. A la hora de aprender a realizar la gestión de las voces en los cuentos, es preciso potenciar las producciones autónomas de forma oral y escrita; y por supuesto, hay que crear situaciones comunicativas adecuadas para las actividades de producción.

También creemos necesario recordar otra sugerencia didáctica básica, válida tanto para la gestión de las voces, como para trabajar cualquier otro recurso verbal. Sea cual sea el uso lingüístico o el género textual que se quiera aprender, no se puede usar como modelo un texto cualquiera con la excusa de adaptarse a la edad de los alumnos. Es imprescindible la selección de textos orales y escritos a modo de modelos de texto reales y que sean lo más ricos posible. No hay que tener miedo a la repetición, lo que realmente genera incapacidad es la falta de modelos.

⁸ Alumno E a los 5 años.

⁹ Alumno F a los 5 años.

Lo que hemos analizado en el campo de la **modalización** puede leerse, simplemente, como la exigencia de frases más largas y de un vocabulario más rico. Sin embargo, los matices que hemos observado (la correcta gestión de las voces, los valores que las voces sociales o tópicas otorgan al cuento, los rasgos que deben usarse para la calificación de la situación, las situaciones que deben aparecer para marcar la tensión, etc.) deben ser vistos y aprendidos en relación con el género del cuento, es decir del género textual involucrado. El diccionario tiene mucho que decir a la hora de marcar la riqueza léxica, pero las palabras que se necesitan en un determinado cuento no son necesariamente válidas para otro; el vocabulario, el léxico, hay que aprenderlo situado dentro del texto. Las listas de vocabulario que aparecen en muchos libros escolares y los ejercicios de sinónimos y antónimos habituales apenas tienen valor si se descontextualizan.

Conclusiones

Las pautas didácticas de las Secuencias Didácticas ginebrinas (Dolz et al., 2001), es decir, trabajar las situaciones de comunicación de los géneros de texto seleccionados para su aprendizaje (producción), conocer el nivel capacidad de los estudiantes (situación inicial), ofrecer modelos adecuados y trabajar en función de los objetivos establecidos (unidades de aprendizaje seleccionadas), constituyen una garantía didáctica suficientemente demostrada. Naturalmente, cuanto mejor se conozcan las características del género mejor se podrá adaptar la intervención didáctica a las necesidades del estudiante. Es en ese sentido que hemos querido realizar un análisis pormenorizado, cualitativo, de los recursos expresivos que se pueden encontrar en un corpus longitudinal de producciones orales de un niño tipo (corriente) recogido, eso sí, en una situación comunicativa significativa para él, facilitadora (restitución) y estimulante: “Cuenta lo mejor que puedas para que la grabación la escuchen otros niños que no conocen el cuento”.

Como se ha expuesto, se trata de un corpus producido en euskera, una lengua minorizada cuya enseñanza también se realiza en la escuela. Es un contexto en el que todos los niños son bilingües, en este caso, euskara/ español, sobre todo a partir de los 8 años (Manterola, 2011). En cualquier caso, creemos que la escuela debe asumir tanto la responsabilidad de enseñar la narración oral como de crear entornos que faciliten la comprensión de esos cuentos.

En este trabajo no se estudian las implicaciones del bilingüismo, sólo hemos querido identificar las diferencias en la evolución del aprendizaje del euskera a través del cuento oral. Esas diferencias permiten ofrecer indicadores de la adquisición del lenguaje en general, y del desarrollo de las capacidades narrativas para contar el cuento en particular. Esperamos que el análisis sea una herramienta de ayuda para los docentes desde dos perspectivas: por un lado, porque se aporta un esquema evolutivo que permite trabajar el cuento con mayor adecuación a los niveles de desarrollo, es decir, permite precisar y enriquecer su didáctica; por otro, porque se proporcionan los aspectos más significativos de su desarrollo como referencia de evaluación.

No obstante, es necesario seguir investigando sobre las capacidades comunicativas orales de los niños, no solo en euskera, sino también en las otras lenguas con las que convive, porque es la única

forma de poder llegar a realizar transposiciones didácticas acordes con las necesidades, incluso plurilingües de los alumnos.

Referencias

ADAM, J.-M. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Nathan. (223 p.).

AKINÇI, M.-A. ; JISA, H. 2001. Développement de la narration en langue faible et forte: le cas des connecteurs. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. Disponible en: <http://aile.revues.org/document1431.html>. Acceso el 16 de mayo de 2022.

AKINÇI, M.-A. 2001. *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München, Lincom Studies in Language Acquisition. (462 p.).

ALMGREN, M.; BELOKI, L.; IDIAZABAL, I. ; MANTEROLA, I. 2008. Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling. In: P. SIEMUND ; N. KINTANA (eds.), *Language Contact and Contact Languages* (HSM7). Hamburgo, John Benjamins, p. 239-259. <https://doi.org/10.1075/hsm.7.14alm>

BAMBERG, M.-G. 1987. *The Acquisition of Narratives*. Berlin, Mouton de Gruyter. (243 p.).

BERMAN, R. ; SLOBIN, D.-I. 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. New Jersey, Lawrence Erlbaum. (764 p.).

BRONCKART, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux & Niestlé. (351 p.).

DE WECK, G. 1991. *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris, Delachaux & Niestlé. (326 p.).

DIAZ DE GERENËU, L. 2005. Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera. *Ikastaria*, 14:31-42.

DOLZ-MESTRE, J. ; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. (eds.). 2001. *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 1: 1ère, 2e. Bruxelles, De Boeck. (15 p.). Disponible en: https://archive-ouverte.unige.ch/files/downloads/0/0/0/3/4/8/8/2/unige_34882_attachment01.pdf. Acceso el 14 de mayo de 2022.

GARCÍA-AZKOAGA, I.M. 2018. Cohesión nominal en la narración escrita compuesta por alumnos euskaldunes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, volumen 51, nº 97:134-152. Disponible en: <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/200/87>. Acceso el 10 de mayo de 2022.

GARCÍA-AZKOAGA, I.M. ; IDIAZABAL, I. 2003. La cohesión nominale dans les narrations d'écoliers bilingües basque-espagnols. *Lidil*, 27:75-87.

GARCÍA-AZKOAGA, I.-M.; IDIAZABAL, I. ; LARRINGAN, L.-M. 2009. Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo. *Re-*

vista de Estudos/Linguísticos Linguistic Studies, 3:211-226.

LAMBERT, M. 2003. Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français. *Marges linguistiques*, 5:106-121.

LARIVAILLE, P. 1974. L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19:368-388.

LARRINGAN, L.-M. 1998. Testuen analisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean. In: I. Idiazabal ; L.-M. Larringan, (eds.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: Testuratze baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz: UPV-EHU-Arabako Foru Aldundia, p. 47-95.

LABOV, W. ; WALETZKY, J. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press, p. 3-38.

MANTEROLA, I. ; BELOKI, L. 2007. Ahozko ipuin-kontaketa Haur Hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara. In: I.-M. García-Azkoaga ; I. Idiazabal (eds.), *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. Bilbao: Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Disponible en: <http://testubiltegia.ehu.es/>. Acceso el 7 de abril de 2022.

MANTEROLA, I. 2011. *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen análisis diskurtsiboa eta didaktikoa*. Bilbao (Sp). Tesis de doctorado. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Disponible en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/8260>. Acceso el 8 de mayo de 2022.

MANTEROLA, I.; ALMGREN, M. ; IDIAZABAL, I. 2012. L'usage de connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols. In: R. Delamotte-Legrand ; M.-A. Akinçi (eds.), *Recits d'enfants: Développement, genre, contexte*. Rouen (Fr), Presses Universitaires de Rouen et de l'Havre, p. 329-352.

NONNON, E. 2000. Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit. *Repères*, 21:23-52.

OCIO, B. 1998. Haurren narrazio-testuetatik bildua . In: I. Idiazabal ; L.-M. Larringan (eds.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: Testuratze baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz, Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y Diputación Foral de Álava, p. 105-118.

QUASTHOFF, U.-M. 1997. An Interactive Approach to Narrative Development. In M. Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers, p. 51-83.

ROSAT, M.-C. 1998. Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 29:29-47.

SCHNEUWLY, B., 1988. *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel & Paris, Delachaux et Niestlé. (184 p.).

SERRA, M.-R.; SERRAT, E.; SOLÉ, R.; BEL, A. ; APARICI, M. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Ariel. (665 p.).

SHIRO, M. 2003. Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30:165-195.

SOLÉ, M.-R. ; RUÉ, J. 1998. La construcción de la narración: aspectos morfosintácticos y psicológicos. *In* II Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado, Barcelona. (2-4 de septiembre).

VION, M. ; COLAS, A. 2005. On the use of the connective ‘and’ in oral narration: a study of French-speaking elementary school children. *Journal of Child Language*, **31**:399-419.

Submetido: 30/08/2022

Aceito: 21/10/2022