

NARRAR EN ESPAÑOL O EN INGLÉS:
¿PENSAMOS DIFERENTE?

NARRATING IN SPANISH OR IN ENGLISH:
DO WE THINK DIFFERENTLY?

*Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez**

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá - Colombia

Artículo de investigación. Recibido el 07-07-2012, aceptado 18-11-2012.

* clordonezo@unal.edu.co

Resumen

En esta investigación se estudian 36 narraciones orales en español e inglés de adolescentes colombianos y estadounidenses, de la historia gráfica *Frog, where are you?* Se realiza una calificación holística de las historias por expertos, análisis comparativo del discurso y análisis estadístico descriptivo, de componentes principales y de varianza en variables indicadoras de calidad en los dos grupos de cuentos. Se encontraron diferencias grandes de estilo que expanden el concepto de 'norma' narrativa en español e inglés. Los adolescentes colombianos elaboraron especialmente evaluación, representación temporal y conexiones lógicas, y los estadounidenses desarrollaron más eventos y orientación. Se discuten las implicaciones investigativas y educativas de los hallazgos.

Palabras clave: *narración en español e inglés, norma narrativa en español e inglés, desarrollo de lenguaje, adolescentes.*

NARRATING IN SPANISH OR IN ENGLISH:
DO WE THINK DIFFERENTLY?

Abstract

The article presents the results of a research project that studied 36 oral narrations based on the graphic story *Frog, where are you?*, as told by Colombian and American adolescents in Spanish and English. Holistic scoring of the stories was carried out by experts, using comparative discourse analysis and descriptive statistical analysis of variance (ANOVA) and Principal Components of the stories. Findings revealed important differences between the two groups of stories, which expand the concept of narrative 'norm' in Spanish and English. Colombian adolescents emphasized evaluation, time representation, and logical connection in their stories, while American adolescents focused on events and orientation. The article discusses the research and educational implications of these findings.

Keywords: *narration in Spanish and English; narrative norm in Spanish and English, adolescent language development.*

Introducción

Una amplia experiencia como profesora de inglés de estudiantes universitarios, docente y coordinadora académica de las áreas de español e inglés de un colegio bilingüe en Bogotá, Colombia, generó en mí, hace ya algunos años, preocupaciones acerca del desarrollo lingüístico de los niños y jóvenes que viven la educación bilingüe que conocemos aquí y acerca de las formas efectivas de enseñar y aprender lenguas extranjeras en contextos monolingües como los nuestros. Estas preocupaciones han dado origen a un interés apasionado por la producción de conocimiento relacionado con nuestra adquisición del bilingüismo, para llegar a sustentar una educación que lleve efectivamente al logro de este muy deseable propósito (e.g. Ordóñez, 2004; 2005; 2008; 2011).

El resultado es ya un extenso trabajo y la comprensión de que urge que desarrollemos directamente áreas de investigación como las siguientes: el impacto que pueda tener en el desarrollo de la lengua materna la introducción temprana de una lengua que no tiene realidad sociolingüística inmediata; el efecto que pueda tener el manejo de esa lengua extranjera en la construcción de conocimientos y competencias en áreas distintas a la lengua; y la realidad del aprendizaje cultural en contextos escolares artificialmente bilingües. Es importante producir conocimiento que sustente formas de lograr el bilingüismo a lo largo de los procesos educativos formales mejor adaptados a las necesidades de nuestros niños y jóvenes. Esto se hace aún más necesario en la coyuntura actual, cuando el Ministerio de Educación Nacional ha declarado el bilingüismo en inglés como un propósito educativo de primer orden para el país entero (MEN, 2005). Este es un compromiso que ha obligado a todas las instituciones educativas a observar y tratar de replicar experiencias de educación bilingüe que consideramos exitosas y no necesariamente lo son (De Mejía, Ordóñez & Fonseca, 2006; Ordóñez, 2011).

Evaluar el desarrollo lingüístico en inglés y español de adolescentes que adquirieron sus habilidades bilingües en uno de nuestros colegios bilingües fue el objetivo general de una investigación que desarrollé hace unos años en un colegio de Bogotá (Ordóñez, 2004; 2005). Analicé cuantitativa y cualitativamente la efectividad y riqueza narrativas de estos jóvenes, comparando sus historias con las de adolescentes monolingües colombianos y estadounidenses de contextos socioeconómicos similares. Encontré importantes evidencias de subdesarrollo en las habilidades narrativas de los adolescentes bilingües en ambas lenguas, las más preocupantes en características de riqueza lingüística solo manifiestas en la narración en español y solamente permitidas por su sistema gramatical, no por el del inglés.

Las metodologías de este estudio permitieron un proceso no planeado: el de comparar la producción narrativa de adolescentes monolingües en español y en inglés de nivel socioeconómico medio-alto. La comparación reveló diferencias importantes entre los estilos de narración utilizados por cada uno de estos grupos de hablantes. El presente artículo se concentra en informar acerca de esta diferencia.

El estudio

Los participantes de esta parte del estudio fueron 18 muchachos y muchachas monolingües en español de colegios de Bogotá y 18 monolingües en inglés de un colegio de Cambridge, Massachusetts. Todos tenían entre 15 y 16 años, una edad en la que supuestamente ya han completado el proceso de adquisición de su lengua (Crowhurst, 1979; Applebee, 1978; Scott, 1988), porque debían corresponder a mi grupo central de participantes bilingües, con 10 años de educación de semiinmersión — tiempo igual de dedicación— en español e inglés, para que sus producciones sirvieran de referente de comparación en la evaluación del desarrollo bilingüe. Todos los adolescentes fueron escogidos entre voluntarios que llenaron, de manera similar, una encuesta sobre nivel socioeconómico familiar.

Les propuse una actividad que me permitiera comparar sus habilidades narrativas, las más analizadas en investigaciones sobre desarrollo lingüístico: el cuento infantil gráfico *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), que ha sido ampliamente utilizado en estudios en varias lenguas (Berman & Slobin, 1994; Strömquist & Verhoeven, 2003) para estimular la narración. Primero, los adolescentes miraron el libro con cuidado y luego contaron oralmente la historia representada en sus ilustraciones. Continuaron mirando el libro mientras narraban, pero yo guardé distancia física de ellos para que fuera claro que no podía ver las ilustraciones. Transcribí rigurosamente las narraciones producidas: un total de 36 historias de los adolescentes monolingües, 18 en cada lengua, constituyen los datos de cuyo análisis doy cuenta en este artículo.

Para preparar los cuentos para su análisis los transcribí en su totalidad, los dividí en cláusulas, definidas como lo hicieron Berman y Slobin (1994, p. 660),¹

1 Una cláusula es una unidad que contiene un solo elemento verbal y su correspondiente predicado unificado. El elemento verbal puede contener infinitivos, participios, verbos que indiquen comienzo, final, continuación o repetición de una acción (e.g. *empezar a correr/begin to run, seguir llamando/continue calling*) y verbos modales (e.g. *poder.../can..., tratar de.../try to...*). Un predicado unificado expresa una sola situación, actividad, evento o estado e incluye su localización en el tiempo y el espacio.

y las conté para determinar la longitud de los cuentos. Luego utilicé un sistema de codificación de orientación funcional —que da precedencia al significado que expresan las formas gramaticales y sintácticas, y no a estas últimas (Berman, 1993; Berman & Slobin, 1994; Widdowson, 1978)— para registrar y contar frecuencias de uso de elementos específicos que han sido señalados como indicadores de habilidad lingüística en narrativas en inglés y español en investigaciones anteriores. Estos elementos son los siguientes: 1) eventos que componen la trama; 2) trozos de información orientadora en las descripciones de personajes y escenarios; 3) trozos de información evaluadora entrelazada en la secuencia básica de eventos, que revela el punto de vista personal del narrador sobre lo que ocurre y sobre los personajes que intervienen en la historia; 4) cohesión de los cuentos, indicada por la frecuencia de todos los elementos de cohesión considerados por Halliday y Hasan (1976); 5) número y variedad de los conectores que indican relaciones lógicas adecuadas entre cláusulas; 6) uso de diferentes formas de conjugación que indican tiempo y aspecto de los verbos al establecer relaciones temporales entre eventos. Codifiqué los verbos que indican estados mentales (e.g., *querer.../want to...*, *decidir/decide to...*) como cláusulas independientes de sus infinitivos acompañantes, y a estos como cláusulas de predicción de eventos. Si varios predicados compartían el mismo sujeto, los separé en diferentes cláusulas.

Evalué la confiabilidad del sistema de codificación con un segundo codificador, usando seis cuentos en español elegidos al azar, tres monolingües y tres bilingües —el 20 % de la muestra—. Usé el índice Kappa de Cohen (Bakeman & Gottman, 1986) para aproximar el acuerdo entre calificadores con corrección por azar, con resultados satisfactorios de 72 % para características de la narración, 83 % para división y conexión entre cláusulas y 96 % para formas temporales.

Luego de codificadas las historias y calculadas las frecuencias de las nueve variables, hice análisis estadístico descriptivo, análisis de varianza —ANOVA— y de componentes principales —ACP—, para establecer diferencias y semejanzas en riqueza lingüística entre los dos grupos de historias. Para validar externamente esta medición de variables que indica habilidad oral en cada lengua, dos hablantes nativos de español y dos de inglés, experimentados en análisis narrativo, evaluaron holísticamente los cuentos de la muestra. Los organizaron individualmente en cuatro niveles de habilidad y les asignaron puntajes del 1 al 4. Promedíé matemáticamente las calificaciones divergentes entre cada par de expertos y produjo, finalmente, una escala de siete niveles de habilidad que incluye calificaciones intermedias (1; 1,5; 2; 2,5; etc.).

A partir de este análisis cuantitativo busqué casos diferentes de historias individuales que permitieran ilustrar las características más salientes de cada grupo de narraciones y establecer semejanzas y diferencias entre ellos. Hice análisis cualitativo-comparativo del discurso de esas historias, utilizando como base las partes de la narración identificadas por Labov y Waletzky (1967), y luego por Peterson y McCabe (1983) como estructura narrativa clásica —una orientación inicial hacia personajes y lugar, un grupo de eventos que constituye la acción central y que conducen a un clímax o crisis, y una resolución de la crisis—, y le asigné así significado específico a unos números promedio que finalmente terminan por representar dos estilos bastante diferentes de narración.

Marco conceptual

Tenemos una idea parcial de cómo se ve la habilidad narrativa monolingüe específicamente en este cuento de la rana a partir de la investigación de Bamberg y Damrad-Frye (1991), Sebastián y Slobin (1994) y Berman y Slobin (1994) con cuentos producidos por niños de 9 años y por adultos en inglés y en español. Estas investigaciones sirvieron para establecer lo que posiblemente podía esperarse de las narraciones de mi muestra de adolescentes en ambas lenguas nativas.

Bamberg y Damrad-Frye (1991) usaron este cuento del sapo para analizar la habilidad de niños y adultos en la producción de información evaluadora. Por su parte, Sebastián y Slobin (1994), así como Berman y Slobin (1994), discutieron las habilidades de narradores de las mismas edades para expresar su perspectiva temporal, el movimiento de los personajes y diferentes conexiones lógicas entre ideas. Todas estas investigaciones informan también acerca de la longitud promedio, en cantidad de cláusulas, de los cuentos producidos por los mismos niños y adultos tanto en inglés como en español.

Es así como Bamberg y Damrad-Frye (1991) mostraron que las historias en inglés aumentaban entre los 9 años y la edad adulta en las frecuencias promedio de cuatro tipos específicos de formas de evaluar, de 7,92 a 33,67 por cuento. Según ellos, los adultos produjeron un número significativamente mayor de referencias a puntos de vista y expresiones de no-compromiso con el valor real de las ideas (equivalentes a ‘parece que...’, ‘más o menos...’, ‘probablemente...’). Los mismos investigadores informaron sobre longitudes promedio de 46,08 y 79,25, cláusulas para los cuentos de los niños de 9 años y de los adultos, respectivamente.

Por su parte, y con base en su propia investigación y en la de Sebastián y Slobin (1994), Berman y Slobin (1994) produjeron descripciones de lo que podían hacer los

narradores hábiles tanto en inglés como en español nativo en el cuento del sapito y demostraron que sus historias comparten algunas características en diferente grado. Por ejemplo, los buenos narradores usan consistentemente un tiempo verbal específico para “anclar” sus historias. También introducen múltiples variaciones correctas de tiempo verbal a partir del que funciona como ancla, para indicar anterioridad, duración y simultaneidad. Además de esto, las buenas historias del sapo en ambas lenguas contienen ideas que se conectan ricamente en relaciones temporales, causales y concesivas, y también en estructuras subordinadas, de modo que permiten el “empaquetamiento” de eventos en bloques en vez de su narración individual. Berman y Slobin (1994) registraron igualmente que la longitud promedio de las historias de los niños de 9 años es de 45 cláusulas en inglés y 50,8 en español. En adultos, las historias en inglés crecen hasta las 75,3 cláusulas; en español, hasta las 91,3.

Solo un pequeño número de estudios ha explorado posibles características únicas de narrativas producidas por hablantes de español e inglés, y permiten tratar de establecer una norma de narración para cada lengua. El más amplio es el de Sebastián y Slobin (1994), que usó la misma historia de la ranita y se centró en la expresión del tiempo en las dos lenguas. También exploró, de manera general, el uso evolutivo de diferentes elementos sintácticos para expresar funciones narrativas en español, analizando la producción de niños chilenos y argentinos de 5 y 9 años de edad y de adultos.

En primer lugar encontraron similitudes y diferencias generales: la longitud aumenta consistentemente con la edad en ambas lenguas. De igual forma, tanto las narraciones en español como las de inglés mejoran en coherencia y organización con la edad, un desarrollo marcado por varios fenómenos. Primero, los narradores usan cada vez más el resumen como forma de introducir la historia. En segundo lugar, el uso de marcadores de coordinación y secuencia (e.g., *y = and; entonces o pues = then*) disminuye, en tanto que aumenta el de marcadores de subordinación (e.g., *que = which o that; porque = because*). Esto se debe a que se va haciendo cada vez más necesario conectar eventos a medida que se aprende a segmentar la narración en episodios. Finalmente, los conectores entre cláusulas van indicando cada vez más verdaderas relaciones lógicas entre eventos (e.g., causa/efecto).

En español, en particular, aumenta con la edad la variedad de formas de indicar rutas de movimiento en las descripciones de escenarios. Esto último parece natural en una lengua que describe movimiento y espacio alrededor de sus verbos (*verb-framed language*), y por consiguiente solo cuenta con un pequeño número de verbos bastante generales que transmiten información básica sobre movimiento, y

unas pocas y también generales partículas satélite (preposiciones, por ejemplo) para indicar rutas de movimiento (Slobin, 1998; Talmy, 1985, 1991). Este hallazgo apunta hacia una mayor necesidad de elaboración descriptiva de escenario en español que en inglés, o sea, una posible frecuencia mayor de elementos orientadores en las historias narradas en español.

Los hallazgos más detallados del estudio de Sebastián y Slobin (1994) se refieren a la expresión del tiempo. Bajo la premisa de que cada lenguaje particular permite una elaboración gramatical rica de ciertos dominios semánticos, los investigadores se enfocaron en el estudio del sistema verbal del español, que hace mayor variedad de distinciones de tiempo y aspecto que el del inglés (Slobin & Bocaz, 1988). Por ejemplo, ambas lenguas distinguen presente, pasado y futuro simples, perfectos y progresivos, pero el español, además, hace la distinción entre perfecto e imperfecto en pasado (*corrió/corría = ran*) y pasado progresivo (*estabalestuvo corriendo = was running*), imposibles en inglés.

Sebastián y Slobin (1994) encontraron que muchas de las distinciones tiempo/aspecto que son posibles en español están ya presentes a los 3 años de edad, pero que hay diferencias relacionadas con la edad en el uso que los niños hacen de ellas para realizar funciones narrativas. Por ejemplo, aunque los niños de 3 y 4 años hacen uso esporádico del presente y el pasado perfectos, solo a partir de los 9 años utilizan la distinción entre presente y pasado simples y sus correspondientes formas perfectas para expresar acciones distantes con repercusiones en el tiempo de la narración. Encontraron también que la duración y otros significados relacionados con el aspecto verbal se expresan cada vez con mayor variedad de formas morfológicas y léxicas con la edad. En particular, utilizaron las distinciones de aspecto analizadas por Talmy (1985) para indicar que crece el uso de verbos semiauxiliares que indican inicio (*empezar a...; ponerse a...; comenzar a...*), extensión (*quedarse...; seguir...*), aproximación a la terminación (llegar *hasta/a...*) y terminación (*acabar...; dejar de...*) de las acciones.

Otros estudios comparativos entre narración en inglés y en español son escasos. Las investigaciones de Jiménez y McCabe (1996), y Rodino, Gimbert, Perez y McCabe (1991) indican explícitamente la posibilidad de que exista una norma de narración en español diferente a la del inglés, con base en la comparación de narraciones de niños estadounidenses monolingües en inglés y niños hablantes de español. A pesar de diferencias grandes entre las condiciones de estos estudios y las del mío, vale la pena tener en cuenta sus hallazgos para identificar posibles consistencias entre ellos y los de la presente investigación. En efecto, los hablantes

de español de Jiménez y McCabe (1996) y Rodino et ál. (1991) son niños de 7 años de familias inmigrantes provenientes de diferentes países latinoamericanos. Se los describe como bilingües que dominan una lengua o la otra, de modo que tienen niveles diversos de bilingüismo entre ellos; y contaron historias personales. Los estudios encontraron que las narraciones en español contenían menos secuencias de acción, usaban más verbos de acción habitual y presentaban más información orientadora y evaluativa que las narraciones en inglés.

Y aun más importante que esto, estudios posteriores sobre el desarrollo narrativo de niños monolingües (Shiro, 1998; Uccelli, 1997) produjeron evidencia muy diferente acerca de las características que pueden definir la norma narrativa en español. Shiro no encontró diferencias significativas en términos de densidad evaluativa entre historias personales contadas por niños venezolanos de niveles socioeconómicos medio y bajo de 6 a 11 años de edad, y las de niños comparables en los Estados Unidos, participantes en un estudio de Peterson y McCabe (1983).

Además de esto, Shiro (1998) encontró diferencias entre las historias producidas por los niños de nivel socioeconómico alto y los de nivel más bajo, y entre las características de historias diferentes —historias personales y recuentos de videos— contadas por los mismos narradores. Shiro concluye que las narraciones venezolanas no constituyen una unidad cultural homogénea. Tanto el uso de habilidades narrativas como su desarrollo resultaron diferentes en distintos subgrupos sociales y al enfrentar actividades narrativas de distinta naturaleza. En particular, los niños de nivel socioeconómico medio aumentaron con la edad su producción de lenguaje evaluativo al narrar. En la misma línea de diferencias que pueden estar ligadas a características culturales, Uccelli (1997) describe usos evaluativos muy particulares y complejos de múltiples secuencias temporales de eventos en historias personales narradas por niños peruanos de habla española andina.

Todos estos hallazgos probablemente indican que definir una norma de narración española o inglesa es imposible. Sin embargo, también estimulan el interés por aumentar el conocimiento existente acerca de las características, las diferencias y las semejanzas entre narrativas comparables producidas por grupos igualmente comparables de hablantes de una y otra lengua. Este estudio aporta a la ampliación de este conocimiento, con base en la comparación entre narraciones producidas por adolescentes monolingües de nivel socioeconómico medio-alto que narran siguiendo una secuencia única de dibujos como condición unificadora. Esta es, con seguridad, la condición que permite una mejor visualización de las posibles diferencias que puedan constituir características definidoras de un tipo u otro de narración.

Resultados

En la presentación de resultados que hago a continuación, comienzo con el análisis cuantitativo descriptivo de los dos grupos de historias y su relación con los hallazgos de investigaciones anteriores. Luego, ilustro las características comunes a todas las narraciones adolescentes de mi muestra por medio del análisis cualitativo comparativo del discurso de historias ejemplares escogidas a partir de la evaluación holística realizada por expertos. Finalmente, presento la comparación cuantitativa basada en las pruebas de hipótesis ANOVA y ACP, que permite llegar a un perfil de cada grupo a partir de las frecuencias de sus variables principales.

Los jueces expertos acordaron los criterios que utilizarían para evaluar los cuentos en una conversación que fue grabada y transcrita. Informaron que utilizarían dos de las características de la narración efectiva de cuentos de la rana mencionadas por Bamberg y Damrad-Frye (1991) y Berman y Slobin (1994): la cantidad de información de las ilustraciones incluida en el relato (relacionada con el grado de elaboración de los eventos y con la longitud del cuento) y la cantidad de evaluación. Además, tuvieron en cuenta la organización de los cuentos y su coherencia: para evaluar la organización buscaron una introducción clara, un conflicto y una resolución o episodios; y para incluir coherencia en su calificación consideraron la facilidad relativa con la que era posible seguir la ruta narrativa y entender quiénes, dentro del grupo numeroso de personajes representados en las ilustraciones, eran los agentes y pacientes de las diferentes acciones.

El gráfico de estas calificaciones presenta un rango muy amplio de habilidades representado en la muestra (ver Figura 1), que constituye una similitud básica entre los dos grupos de cuentos de la rana en inglés y en español. La mayoría de los cuentos (75 %) recibió puntajes entre 2 y 3,5, un rango que abarca 4 de los 7 niveles posibles de habilidad narrativa según la calificación holística experta. Siete de los 36 cuentos (19,5 %) fueron calificados con el puntaje máximo de cuatro y dos con 1 o 1,5 (5,5 %).

El grupo de cuentos en inglés recibió solo calificaciones iguales o mayores que 2 y contiene 14 cuentos con calificación alta contra 11 del grupo de español. Este último grupo incluye dos cuentos de calificación baja.

Las fuentes específicas de este amplio rango de habilidades se localizan en variables mencionadas por Bamberg y Damrad-Frye (1991), y Sebastián y Slobin (1994), que corresponden parcial o completamente a algunas de las variables que tanto los calificadores expertos como yo analizamos. Al igual que estos investigadores, yo dividí los cuentos en cláusulas para determinar su longitud, un criterio que también

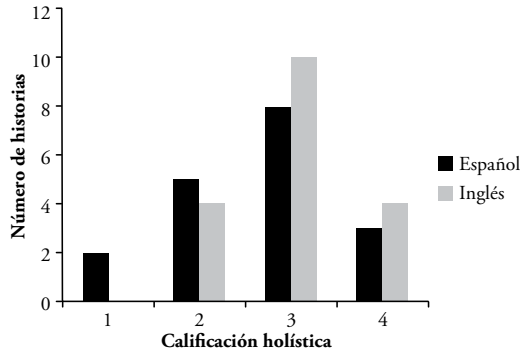


Figura 1: Número de historias por grupo, según calificación holística de expertos

usaron los calificadores expertos indirectamente. El nivel de evaluación fue también clave para todos. De hecho, incluí los cuatro tipos de evaluación estudiados por Bamberg y Damrad-Frye (1991) en la codificación del lenguaje evaluativo. Además, al igual que estos investigadores, cuantifiqué cambios apropiados del tiempo “ancla” de los cuentos. Finalmente, analicé la frecuencia de conectores temporales y causales y de otros conectores lógicos. La Tabla 1 contiene las estadísticas descriptivas correspondientes a estas variables para los dos grupos de cuentos de la muestra.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas para algunas variables de los dos grupos de historias (n = 18 en cada grupo)

VARIABLE	TIPO DE HISTORIA	RANGO	MEDIA	DESV. EST.
CLÁUSULAS	Español	31 - 97	53,67	16,55
	Inglés	30 - 94	50	16,11
EVALUACIÓN	Español	20 - 131	67,39	31,87
	Inglés	16 - 105	46,11	21,02
TIEMPO	Español	8 - 42	21,33	10,76
	Inglés	2 - 24	12	6,83
CONEXIONES LÓGICAS	Español	13 - 60	28	13,04
	Inglés	7 - 40	16,61	8,76

La tabla muestra que las cuatro variables analizadas con anterioridad por Bamberg y Damrad-Frye (1991), y Sebastián y Slobin (1994) son también dimensiones clave de la variabilidad entre los cuentos producidos por los adolescentes monolingües en español e inglés. Estas variables muestran, en las dos lenguas,

amplios rangos de valores y alta dispersión, indicada por las amplias desviaciones estándar. Esto es particularmente cierto en la variable de evaluación. El grupo de historias con mayores medias y más amplia variabilidad es el de las narraciones en español. En general, estas parecen ser más ricas en evaluación, conectores lógicos y representación de tiempo que las de inglés.

Los narradores adolescentes estadounidenses produjeron cuentos que están más cerca en longitud a los de narradores de habla inglesa de nueve años, presentes en otros estudios de cuentos de la rana, que a narradores adultos —una longitud promedio de 50 cláusulas para los participantes en esta investigación, comparada con 45/46 cláusulas para narradores de nueve años y 75/79 cláusulas para adultos estudiados en investigaciones anteriores—. De manera similar, los narradores colombianos produjeron cuentos que promediaron 53,7 cláusulas de longitud, más cercanos a los de narradores hispanoparlantes de nueve años (50,8 cláusulas) que a adultos (91 cláusulas) de investigaciones anteriores. Considerando solamente la longitud de las historias, los adolescentes monolingües parecen estar apenas empezando la transición entre la producción narrativa infantil y la adulta.

Por otro lado, la frecuencia promedio de la evaluación por cuento en los adolescentes angloparlantes (46,11) es mucho mayor que la reportada en niños de nueve años (7,92) anteriormente, y ya sobrepasa la frecuencia reportada en adultos (33,67). Desde luego las frecuencias en los datos de mi estudio incluyen más sistemas de evaluación codificados que los que aparecen en los datos de Bamberg y Damrad-Frye (1991), pero las cuatro formas de evaluación analizadas por estos investigadores constituyen una gran parte de las mías. En español, el uso de formas de evaluación en la narración probablemente seguirá aumentando, dado que la longitud de los cuentos tiene que aumentar aún bastante para parecerse a la de las producciones adultas. Esto resulta bastante interesante, ya que la expresión de la evaluación en el discurso narrativo también señala el uso de las formas sintácticas más complejas (Labov, 1972). Los datos de este estudio, pues, parecen mostrar un desarrollo narrativo general muy importante en la adolescencia.

El análisis cualitativo del discurso en los dos grupos de cuentos producidos por los adolescentes de la muestra permite ilustrar sus semejanzas en términos del amplio rango de variabilidad que indican los puntajes holísticos y las estadísticas descriptivas. En primer lugar, tanto en español como en inglés los jóvenes narran cuentos organizados según la estructura narrativa clásica (Labov y Waletzky, 1967; Peterson & McCabe, 1983). También narran historias ricas en información evaluadora, conexiones lógicas entre ideas, elementos cohesivos y representación

diversa del tiempo y el aspecto en los eventos narrados. Por otro lado, hay en ambos grupos cuentos que presentan un mínimo de estas características narrativas.

Entre los cuentos más simples, los que obtuvieron puntajes holísticos de expertos entre 1 y 2, encuentro dos manifestaciones específicas de pobreza narrativa: una en la que el narrador solo se preocupa por hacer un listado de los eventos que ocurren y otra en la que, además de haber solo eventos, estos se encuentran altamente generalizados. Ambas modalidades se concentran en una narración básica, sin casi ninguna información enriquecedora, y presentan los eventos en una secuencia simple, evitando el reto de representar simultaneidad u otras perspectivas temporales más complejas. Ambas presentan una estructura totalmente simplificada, y la del cuento generalizado, además, salta entre eventos que constituyen episodios completos. Hay un solo cuento “generalizado” en cada uno de los grupos de la muestra, dos listados de eventos en inglés y solo uno en español.

Juan (15;4) y Jarrett (15;6) proveen ejemplos del cuento generalizado. Aunque sus narrativas presentan una estructura, contienen más que todo estos eventos episódicos que cubren grupos enteros de acciones, evitando así el detalle, la representación compleja del tiempo y las referencias textuales a distintos personajes.

Juan

Orientación inicial

A ver, esta historia trata acerca de un pequeño niño que es muy adepto [sic] y le gustan mucho los animales.

En su casa posee un pequeño perrito y una rana. El niño es muy feliz con ellos.

Jarrett

Orientación inicial

The little kid is looking at a jar, and his dog seems like it likes the frog since [sic] she's living in [sic].

El niño está mirando un frasco, y a su perro parece que le gusta la rana porque [sic] está viviendo adentro.

Para ambos narradores el comienzo de la acción está compuesto básicamente de dos eventos generales, la búsqueda en el cuarto del niño —que Juan convierte en un inicio general de la búsqueda—. Al mismo tiempo, sin embargo, Jarrett y Juan intentan describir un episodio del perro cayéndose por la ventana en términos específicos.

Juan

Acción

...al levantarse se da cuenta que [sic] la rana no está.

Jarrett

Acción

And then the frog sneaks out of his jar that night.

Entonces comienza la búsqueda de ella.
Sale por la ventana, grita, ojea, pero no encuentra nada.
También su perro que... tiene un pequeño accidente y se cae de la ventana.
Va a recogerlo, se pone sus botas y sale en la búsqueda.

Y entonces la rana sale a escondidas de su frasco esa noche.

And then the little kid wakes up in the morning, and his frog is gone...

Y entonces el niño se despierta por la mañana y su rana se ha ido...

...so he looks all over his room...

Entonces busca en todas partes de su cuarto...

And he calls his frog out his window...

Y llama a su rana por la ventana

And the dog gets a jar stuck on its head and falls out the window...

Y el perro queda con un frasco atascado en su cabeza y se cae por la ventana...

So they go out on a walk looking for the frog.

Así que se van a una caminata en busca de la rana.

La búsqueda en el bosque es generalizada en ambos cuentos. Para Juan, se reduce en dos encuentros con “varios animales” y “otra serie de animales” y su rechazo del niño. El perro desaparece del relato. Jarrett intenta dar más detalles sobre algunos animales específicos, pero la secuencia básica es de eventos generales: caminar por el bosque gritando, encontrar “topos de sauce”, gritar dentro de hoyos y árboles, y encontrar pájaros. Los eventos específicos —el perro tumbando el panal de abejas, las abejas persiguiendo al perro y el niño cayéndose del árbol— están desconectados tanto entre ellos como de los eventos generales y se pierden en la generalidad de la secuencia.

Juan

Acción (Cont.)

En ella se encuentra con varios animales, con abejas, con pequeños castores... que... furiosos, desesperados o de mal genio, lo rechazan.

Jarrett

Acción (Cont.)

There's some bees... flying around...

Hay algunas abejas volando...

And they find willow gophers but no frogs.

El niño entonces continúa con su pequeña travesía.
Encuentra también cuervos y otra serie de animales, entre ellos un ciervo que lo empuja por un barranco.

Y encuentran topos de sauce, pero no ranas.

The dog... knocks a bees' nest from a tree, and it falls on the floor.

El perro... tumba un nido de abejas de un árbol, y se cae al suelo.

And they yell into holes and trees..., and all of a sudden the bees decide to chase the dog.

Y gritan en huecos y árboles..., y de golpe las abejas deciden perseguir al perro.

And... the boy falls from the tree, and they find birds...

Y... el niño se cae del árbol, y encuentran pájaros...

Ambos jóvenes llegan al clímax de su narración abruptamente. En ambos relatos, el encuentro final carece de emoción y detalle, y la resolución es seca y confusa. Nunca sabemos si el niño recupera su rana o la sustituye por una diferente. Así que, de nuevo, los finales de estos cuentos están marcados por generalizaciones y falta de información.

Juan

Clímax y resolución

...Se apoya, se para, y encuentra a unas ranitas que están con toda su familia.

Y muy feliz coge una de ellas y se despide de las demás.

Jarrett

Clímax y resolución

... they peek over this... log, and there's... a whole family of frogs...

...se asoman por encima de este...

tronco, y hay... una familia entera de ranas...

And then he takes one frog, and he says good bye to the frog family...

Y entonces él coge una rana, y le dice adiós a la familia de ranas...

Ambos narradores evitan la referencia compleja a diferentes personajes usando casi exclusivamente un solo sujeto temático, *él*—el niño— en el cuento de Juan y *él o ellos*—el niño y el perro— en el cuento de Jarrett. Los dos cuentos, anclados en el presente, limitan el tiempo al tiempo “ancla” e incluyen muy pocos aspectos progresivos. Finalmente las conexiones entre eventos se logran por medios muy simples. Juan prefiere no conectar y usa *y* de manera multifuncional, mientras que Jarrett repite ‘y entonces’ continuamente y sin mayor significado aparente.

En la segunda versión de un cuento pobre, el narrador básicamente hace una lista secuencial de eventos moderadamente detallados, sin conectarlos de manera especial ni revelar su propio punto de vista de manera rica. Esto es lo que hacen Naty (15;16) y Katherine (15;1). Aunque es posible discernir partes de la estructura narrativa en sus cuentos, la escasa evaluación y la conexión simple hacen que los elementos estructurales sean difíciles de identificar.

Naty

Orientación inicial

Bueno, era un niño que tenía un perrito, y habían cogido un sapo, y lo habían metido en un frasco.

Katherine

Orientación inicial

...there's a boy and a dog at night time, and they are looking at a frog in a jar.
...hay un niño y un perro de noche, y están mirando una rana en un frasco.

Es en la acción que es más aparente el listado de eventos simples. Katherine intenta dar más detalles que Naty, pero ambos relatos contienen los mismos eventos básicos y muy poco más. Estos eventos están conectados muy poco, esencialmente puestos uno después del otro. Esto se ve en el cuento de Naty en la ausencia de conectores lógicos entre ideas y en el cuento de Katherine en la repetición permanente de *y* y a veces *y entonces* entre eventos. En cuanto a la referencia a los personajes del cuento, Naty decide hacer del perro y el niño agentes principales usando el *ellos* temático, mientras que Katherine se refiere a *el perro* y *el niño* repetitivamente.

Naty

Acción

Por la noche, cuando ellos se durmieron, el sapo —que se llamaba Frog— se escapó.

Katherine

Acción

And then the boy and the dog go to sleep, and the frog escapes...
Y entonces el niño y el perro se duermen y la rana se escapa...

Ellos lo buscaron entre las botas,
entre el frasco.
Salieron, lo llamaron, y el perro, por
estarlo buscando, rompió el frasco
porque se cayó de la ventana.
Salieron al bosque, lo llamaron,
buscaron entre los huecos del piso,
en un panal de abejas, llamaron
entre los árboles.
El búho los espantó.
Las abejas persiguieron al perro y los
echaron.
Salieron corriendo.
Se fueron detrás de una piedra.
También lo llamaron, y el niño
quedó colgado de un venado.
El venado salió corriendo y los
tumbó a un lago.

And they look all around
the room for him.
Y lo buscan por todo el cuarto.
And then they look outside
the window.
*Y entonces miran fuera
de la ventana.*
And the dog has a jar on his head...
*Y el perro tiene el frasco
en la cabeza...*
And the dog falls out of the window,
and the jar breaks...
*Y el perro se cae por la ventana
y el frasco se rompe...*
And they look through the forest
for the frog.
Y ellos buscan a la rana en el bosque.
The boy looks in a hole in
the ground, and the dog looks
at a bee hive...
*El niño busca en un hoyo en la tierra
y el perro mira una colmena...*
And the dog makes the bee hive fall.
Y el perro hace caer la colmena...
The boy climbs a little hill, and he
finds a deer.
*El niño sube una colinita y encuentra
un ciervo...*

En el clímax y la resolución del cuento, Naty logra un poco más de elaboración de los eventos, lo mismo que ha intentado hacer Katherine en la acción de su narración. Naty incluye un poco más de evaluación aquí, frena ligeramente la acción para generar algo de suspenso y describe la familia de ranas con más detalle, explicando que el protagonista ha encontrado su propia rana. Por su parte, Katherine continúa la narración simple de eventos, dejándonos con la pregunta de si la rana original fue hallada.

Naty*Clímax y resolución*

El niño y el perro, apenas cayeron al lago, empezaron a llamar a Frog por todas partes.

Oyeron un ruido detrás de un tronco.

Se asomaron a ver qué era.

Al asomarse vieron dos sapos con hartos hijitos.

Era una familia, y decidieron acercarse.

Uno de ellos lo reconocieron y sabían que era Frog.

Lo cogieron y se despidieron de todos.

Katherine*Clímax y resolución*

And they find a hollow log, and the boy and the dog climb over it.

Y encuentran un tronco hueco y el niño y el perro se suben en él.

And then they find two frogs and all their frog babies.

Y entonces encuentran dos ranas y todos sus bebés rana.

And then the boy and the dog take a baby frog and go home.

Y entonces el niño y el perro cogen un bebé rana y se van para la casa.

Los mejores cuentos de mi muestra, los que fueron calificados holísticamente con 4, muestran también grandes similitudes entre grupos. De manera consistente con las características comunes de cuentos de rana de calidad en inglés y español identificados por investigadores anteriores, estos incluyen la mayoría de los eventos que aparecen en las ilustraciones y organizan los eventos en todos los elementos narrativos analizados por ellos. Los mejores cuentos también mencionan a todos o casi todos los personajes principales y secundarios que aparecen en las ilustraciones, cambiando agentes de eventos sin confusión referencial. Igualmente, presentan una variedad de conectores lógicos y comentarios evaluativos, haciendo énfasis especial en los estados mentales de los personajes y las causas lógicas y psicológicas de sus acciones. Finalmente, hacen uso efectivo y rico de la conjugación verbal para representar variadas perspectivas del tiempo exigidas por la complejidad de los eventos.

Los cuentos de Natalia (15;01) y Edith (15;11) recibieron los más altos puntajes en sus grupos. Ambas empiezan sus narraciones con una orientación inicial que define el contexto, presentando los personajes principales y localizando la acción en un lugar y tiempo general: el cuarto del niño durante la noche.

Natalia*Orientación inicial*

Tomás tenía un perro que se llamaba Fido y una rana que se llamaba Reina.

Estaban todos muy felices por la noche y se fueron a acostar.

Edith*Orientación inicial*

Once upon a time there was a little boy and his dog and his frog. They were all friends...

Éranse una vez un niño y su perro y su rana. Eran amigos...

And he lived with his parents in a nice house in the country.

Él vivía con sus papás en una linda casa en el campo.

Luego, un grupo de eventos complejos conforma la acción en ambos cuentos. Ambas adolescentes narran detalladamente todos los eventos presentados en el libro ilustrado y mencionan a todos los personajes, cambiando el foco temático entre ellos con éxito. Natalia logra esto, en parte, dándoles nombres a los diferentes personajes y volviéndolos a presentar cuando se hace necesario. También usa muchas cláusulas subordinadas que hablan sobre las acciones de los personajes secundarios sin desviar la atención de la historia central. Edith usa pronombres clara y eficientemente, y sustituye el pronombre *he* por las expresiones *the boy* y *the little boy*, con frecuencia para evitar repeticiones.

Además, Natalia y Edith no solo cuentan lo que pasa y quién está involucrado, sino que acompañan los eventos del cuento con referencias frecuentes a la perspectiva del narrador sobre los personajes y acciones, en forma de rica evaluación narrativa. La evaluación es muy importante en el cuento de Natalia, particularmente en forma de referencias al estado mental de los diferentes personajes. Ellos piensan, se asustan y se ponen furiosos, tienen deseos, gustan o no gustan de algunas cosas, se percatan de cosas, deciden y actúan con intenciones, y Natalia lee sus pensamientos detalladamente. Edith también presenta una secuencia de acciones altamente evaluadas y ricas en los pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes. A ella le parece especialmente importante explicar las razones por las cuales ocurren algunos eventos —por qué la rana escapa a través de la ventana, por qué el perro metió la cabeza en el jarro y por qué el niño se molesta—.

Natalia*Acción*

Por la noche la rana se escapó,
y como Fido y Tomás estaban
dormidos, no la sintieron...

Buscaron dentro de las botas y en los
frascos, pero Fido se atascó en uno y
no se lo pudo sacar de la cabeza.

Se asomaron a buscar por la ventana
a Reina para ver si se había escapado
por allí, pero a Fido no le salía el
frasco y le pesaba tanto que se cayó.

Se le rompió el frasco.

Tomás se puso muy furioso porque
se asustó, pero a Fido no le había
pasado nada.

Salieron Tomás y Fido a buscar a la
rana Reina por el bosque. La llamaron
muy fuerte y por mucho tiempo.

Edith*Acción*

... in the middle of the night the frog
got out of his jar, and he went through
the window because there was a little
crack open at the bottom.

*... en medio de la noche la rana se salió
de su frasco y se fue por la ventana
porque había un pequeño hueco en la
parte de abajo.*

And then in the morning the boy
woke up, and he saw that his frog was
gone, and he was very upset...

*Luego, en la mañana, el niño se
despertó y vio que su rana se había ido
y se alteró mucho...*

And the dog had the jar on his head
because he was looking inside the jar...

*Y el perro tenía el frasco en la cabeza
porque estaba buscando en el frasco...*

The little boy was somewhat upset
because the jar had broken, but it was
all right because the dog was very
nice...

*El niño se molestó un poco porque el
frasco se rompió, pero todo estaba bien
porque el perro era simpático...*

And so they went out behind the
house into the woods, although it
wasn't very thick... they were calling
[sic] for the frog...

*Y entonces fueron detrás de la casa y
se adentraron en el bosque, aunque no
era muy espeso... llamaron a la rana...*

Las formas de conexión entre ideas son variadas y frecuentes, y se usan efectivamente en ambos cuentos. Natalia expresa los eventos básicos en oraciones simples y las relaciona a través de conectores de temprana adquisición como *y*, pero al explicar las acciones, sentimientos y pensamientos de los personajes, logra un cuento abundante en expresiones de propósito y causalidad, con gran riqueza en la conexión de causas, efectos, razones e intenciones. Edith usa *because* —‘porque’— frecuentemente de acuerdo con su preferencia de explicar las causas de los eventos. También le gustan los efectos adversativos marcados por *but* —‘pero’—, para conectar eventos y para incluir comentarios evaluativos en una secuencia. El resultado en ambos cuentos del uso de esta amplia gama de conexiones entre ideas es un fuerte “empaquetamiento” de información (Berman & Slobin, 1994).

Natalia y Edith demuestran una habilidad notable en el manejo de la modalidad y las relaciones temporales. Natalia ancla su historia en el pasado y mantiene este tiempo base a lo largo del cuento, usando formas perfectas e imperfectas de pasado efectivamente. Ella también es capaz de relatar series complejas de eventos usando el imperfecto para indicar duración en el pasado y combinando su uso con el de conectores de tiempo, pasados progresivos y formas indicadoras de iniciación de acción: “comenzaba a salir, mientras, persiguiéndolo”. Además, Natalia usa hábilmente el pasado remoto —pluscuamperfecto— para referirse a eventos que ocurrieron antes del pasado de la narración: “había escapado, había pasado, había oído”.

Natalia

Acción (Cont.)

...A Fido se le cayó el panal y se asustó mucho al ver que las abejas comenzaban a salir.

Mientras, Tomás buscaba a su rana en el hueco de un árbol, pero en el hueco había un búho, el cual salió asustado y hizo caer a Tomás.

Y Fido le pasó por encima, por lo que estaba siendo perseguido por las abejas. Tomás intentaba ahuyentar al búho, el cual se paró en un árbol, y decidió mirar en un lugar más alto a ver si podía llamar mejor a su rana.

Edith

Acción (Cont.)

They looked... in a little chipmunk hole, but then the chipmunk came out...

Buscaron en un pequeño hueco de ardilla, pero después la ardilla salió...

And while the boy was looking in the other places... the bees started chasing the dog.

Y mientras el niño buscaba en los otros lugares... las abejas comenzaron a perseguir al perro.

And an owl came out of the hole where the boy had been looking in the tree.

Se paró en una roca y se cogió de unas ramas que habían [sic], para que no se fuera a caer.

Pero eso no eran ramas; esos eran los cuernos de un venado, el cual se paró muy disgustado de que le tocaran sus preciados cuernos.

Y el venado salió corriendo y se llevó a Tomás encima; y Fido persiguiéndolo; y seguía corriendo muy fuerte.

Llegaron a una charca y el venado frenó, y Fido y Tomás cayeron hasta el fondo.

Ahí se mojaron mucho; pero bueno, no importaba.

Y un búho salió del hueco del árbol donde el niño había estado buscando.

And it was all very hectic because they were being chased by birds and bees...

Y todo fue tremendo porque los estaban persiguiendo pájaros y abejas...

And he put his hands on what he thought were two sticks...

Y puso sus manos sobre lo que creyó que eran dos palos...

And then, when the sticks moved, he realized that it was the head of a male deer, so he was on top...

Y luego, cuando los palos se movieron, se dio cuenta de que era la cabeza de un ciervo macho, de modo que él estaba encima...

Como en el cuento de Natalia, la acción en el cuento de Edith incluye secuencias complejas de eventos simultáneos enlazados por medio de conectores temporales y formas verbales simples, progresivas y de comienzo de acción. Edith también usa el pasado remoto efectivamente y demuestra habilidad en el uso complejo de estas formas verbales: "... mientras... estaba mirando, las abejas empezaron a perseguir..., el niño había estado mirando..., estaban siendo perseguidos...".

La acción en las narraciones de ambas adolescentes llega a un clímax rico en evaluación, donde el niño y el perro encuentran su rana perdida. Natalia evalúa construyendo suspenso a través de la repetición del evento clave y describiendo cuidadosamente los pensamientos de los personajes. Edith, en cambio, genera suspenso no solo a través de la descripción detallada de los pensamientos de los personajes, sino también al hacerlos hablar en sus propias palabras y describir sus reacciones físicas y psicológicas.

Natalia*Climax*

Vieron un tronco. A lo mejor pensaron que ahí podía estar su rana, pues a ella le gustaba mucho el agua.

Vieron un tronco y oyeron ruidos. Decidieron mirar quién había ahí, pero sin asustarlo para que no se fuera.

Se asomaron por encima del tronco y vieron a la rana Reina con su esposo, y que tenían muchos hijitos. Por eso era que se había escapado, para poderlos tener y cuidar los hijitos.

Edith*Climax*

And all of a sudden the boy heard what he thought was croaking.

Y de pronto el niño oyó lo que pensó que era un croar.

He said, "Oh that sounds like my frog."

Dijo "Oh, eso suena como mi rana".

And the dog heard it too, and their ears perked up.

Y el perro también lo oyó y ambos pararon las orejas

And so the boy told the dog to be very quiet so they wouldn't scare away what might be the frog, and they peeked over the edge of a log.

Y entonces el niño le dijo al perro que estuviera muy callado para no asustar a la que podía ser la rana, y espionaron por encima del tronco.

And they saw the frog and the frog's mate... and the frog looked happy to see the boy...

Y vieron a la rana y su compañero... y la rana se veía feliz de ver al niño...

Finalmente, Natalia termina con una resolución elaborada que, de nuevo, contiene su propia perspectiva como narradora. No deja ningún evento sin una explicación. De manera similar, la resolución de Edith es muy elaborada, con explicaciones para todas las decisiones del niño y de la rana.

Natalia

Resolución

Como habían oído a su mamá hablar muy bien de Tomás, saltaron a recibirlo.
 Y después de haber conversado alegremente, Fido y Tomás se fueron con uno de los hijitos, que la rana quiso que lo educara [sic].
 Y se fueron.

Edith

Resolución

And because the frog was happy with his family and his spouse..., that was originally the boy’s pet, they gave the boy one of their children because they knew the boy was a good person...
Y porque la rana estaba muy feliz con su familia y su esposa..., que era originalmente la mascota del niño, le dieron al niño uno de sus hijos porque sabían que el niño era buena persona...

Lo siguiente fue realizar comparaciones más precisas entre las historias de los dos grupos, con base en las frecuencias promedio de las diferentes variables. Lo primero que hice para lograr esto fue utilizar el análisis de componentes principales para definir un perfil de cada grupo de historias a partir de aquellas variables estadísticamente más características en cada uno por sus altas frecuencias. Presento estos perfiles en la Tabla 2.

Tabla 2. Perfiles de cada grupo de historias, según análisis de componentes principales

<i>Narraciones Monolingües en español</i>	<i>Narraciones Monolingües en inglés</i>
CON. LÓGICAS	ELEMENTOS COHESIVOS
TIEMPO	ORIENTACIÓN
EVALUACIÓN	(Eventos)

Como puede verse, resultó que las características más importantes de las historias de los adolescentes colombianos son la cantidad de conexiones lógicas entre ideas, la cantidad de cambios de tiempo a partir del tiempo “ancla” y la cantidad de información evaluadora. Las historias de los participantes estadounidenses son, en cambio, bastante diferentes, ya que las variables que las caracterizan son la cantidad de elementos cohesivos, la cantidad de información orientadora y el número de eventos que contienen.

El análisis de varianza ANOVA —ver Tabla 3—, que establece diferencias estadísticamente significativas entre frecuencias promedio de las variables pertenecientes a diferentes submuestras, permitió confirmar lo establecido en los perfiles: las diferencias entre las historias en español e inglés en cantidades promedio de las variables que caracterizan a los cuentos de rana producidos por los adolescentes colombianos —evaluación, representación del tiempo y conexiones lógicas— son estadísticamente significativas, con ventaja para las narraciones en español.

Tabla 3. Comparación entre narraciones monolingües en español e inglés, según análisis de varianza ANOVA (n=18 en cada grupo)

	Narraciones monolingües	Media	ANOVA F (3,68)	Estadística p
EVALUACIÓN	Español Inglés	67,39 46,11	5,48	< ,01
TIEMPO	Español Inglés	21,33 12	6,76	< ,001
CONEXIONES	Español Inglés	28 16,61	4,47	< ,01

Discusión

El desempeño de adolescentes monolingües de nivel socioeconómico medio-alto en la tarea *narrar el cuento de la rana* es similar en inglés y en español, en tanto sus historias varían de manera parecida, desde una lista de eventos generales o específicos hasta descripciones completas, claras, conectadas y ricas en evaluación y representaciones temporales de esos mismos eventos. Los cuentos de alta y de menor calidad no difieren mucho entre los dos grupos en su organización general, pero sí varían en contenido y en los dispositivos específicos mediante los cuales establecen relaciones entre los eventos y con otros trozos de información. La alta variación es particularmente evidente en los niveles de evaluación, que es prácticamente inexistente en los cuentos más pobres y abundante en los mejores. La interconexión no existe y el tiempo es indefinido en los cuentos más pobres, que son apenas listas simples de eventos expresados en un mismo tiempo. Esta variabilidad alta puede ser característica del lenguaje adolescente y da idea del inmenso desarrollo que es posible y que puede estar ocurriendo en esta etapa, que no ha sido muy estudiada.

En general, las manifestaciones de calidad narrativa en ambas lenguas corresponden a altas frecuencias de las variables estudiadas. Las posibles explicaciones para este fenómeno incluyen una concepción universal de lo que constituye un buen cuento, el estímulo común de las ilustraciones, o —más posiblemente— el efecto

igualatorio de la educación. La primera explicación justificaría, al menos parcialmente, la posibilidad que todos tenemos de compartir, admirar y disfrutar historias contadas por diversos pueblos y tradiciones sin límites de tipo geográfico, étnico, ideológico, lingüístico o temporal. La segunda desafía la realidad de 36 historias diferentes que analicé en mi estudio, que demuestran una diversidad enorme de habilidades utilizadas por los adolescentes participantes y la posibilidad realizada de expresar a la vez diferentes estilos personales y tendencias estilísticas grupales de narración, ante la misma tarea.

Lo que estos adolescentes más comparten es la influencia de una educación formal de similar calidad y la estimulación del desarrollo del lenguaje que la acompaña, caracterizada, en ambos casos, por la lectura abundante de literatura desde la edad preescolar y por una buena formación en escritura. La educación de calidad que sus familias de nivel socioeconómico medio-alto han podido poner a su alcance tanto desde el hogar como desde la escuela y, sobre todo, lo que ella aporta en habilidades lingüísticas orales, de lectura y de escritura pueden haberles permitido a los narradores de ambos grupos desarrollar concepciones parecidas de lo que es una buena historia, por encima de sus diferencias culturales y lingüísticas.

La exploración de cualquiera de estas explicaciones para los desarrollos narrativos parecidos de estos grupos de adolescentes constituye un campo de investigación interesante, con potenciales efectos en las prácticas educativas. Sin embargo, y a pesar de que las mejores historias —y también las de menor calidad— en ambos grupos de esta muestra comparten características, la estadística muestra que son definitivamente diferentes en promedio: mientras los adolescentes monolingües en español tienden a darle importancia a expresar sus perspectivas personales acerca de los eventos y los personajes del cuento, a indicar rica y precisamente las relaciones de tiempo y aspecto entre los eventos y a conectar lógicamente las ideas, los monolingües en inglés se preocupan más por la cantidad de eventos que componen la historia, por orientar suficientemente a la audiencia acerca de los lugares en los que ocurren esos hechos y de los personajes que participan en ellos, así como por hacer explícita la coherencia del texto. En general, tanto el ACP como el ANOVA revelan unos adolescentes estadounidenses que parecen preferir un tipo de historia conciso, centrado en los sucesos y en la descripción de escenarios, y unos colombianos que escogen preferiblemente detallar a los personajes, lo que piensan y lo que sienten, dar explicaciones e interpretaciones de lo que ocurre y establecer relaciones temporales.

Detrás de estas marcadas diferencias puede haber razones originadas en las características de las dos lenguas y también factores de tipo cultural-estilístico. En

primera medida, estos resultados son parcialmente consistentes con los de Jiménez y McCabe (1996) y Rodino et ál. (1991), a pesar de las condiciones de investigación diferentes. Ellos encontraron que sus narraciones en español incluían menos secuencias de acción —lo que yo llamo eventos—, usaban más verbos de acción habitual —incluidos en mi codificación de la representación temporal— y contenían más orientación y evaluación que las inglesas. Las narraciones españolas de mi estudio corresponden a la norma propuesta por estos investigadores en cuanto a riqueza evaluativa, pero contrastan con la misma norma en que no son significativamente más ricas que las inglesas en cantidad de eventos ni en información orientadora. Esto último contrasta también con la riqueza de orientación que propone Slobin (1998) para la narración en español, por su carácter de lengua enmarcada alrededor del verbo (*verb-framed*), que exige más formas externas al verbo para indicar rutas de movimiento que el inglés.

El presente estudio amplía la comparación entre narración en inglés y en español, con evidencia de que esta última se caracteriza por una representación más rica del tiempo, es decir, por más cambios de tiempo y aspecto verbales correctos a partir del tiempo “ancla”. Esta riqueza estadísticamente mayor de los cuentos colombianos en formas variadas de expresar relaciones temporales demuestra un control avanzado del sistema verbal de la lengua en los narradores adolescentes, y se explica posiblemente por la mayor variedad de conjugaciones posibles en español (Slobin & Bocaz, 1988).

Resulta interesante que las cantidades significativamente mayores de trozos de información evaluadora de las historias en español implican una riqueza mayor de estas narraciones en complejidad del lenguaje empleado por los adolescentes colombianos (Labov, 1972). Adicionalmente, el mayor número de conexiones lógicas entre ideas añade un nuevo elemento a un posible modelo de narración española diferente a la inglesa y apunta también hacia una mayor complejidad lingüística formal y, posiblemente, cognoscitiva, por lo menos en esta edad de la adolescencia. Esta característica se manifiesta tanto en una mayor frecuencia de subordinación de ideas como en un mayor uso de conectores que indican adición —*además, también...*—, adversación —*pero, aunque...*—, causa-efecto —*porque, entonces...*—, propósito —*para...*—, alternancia —*o*—, ejemplificación —*como...*—, secuencia y simultaneidad.

Desde el punto de vista lingüístico, el interés de estos resultados se centra en la evidencia de posibles diferencias importantes entre los estilos narrativos en español e inglés, en condiciones que igualan a los narradores en cuanto a la influencia de

la educación formal, el nivel socioeconómico, la edad de la adolescencia y la tarea narrativa. Vale la pena, pues, hacer más investigación que sustente o niegue estos resultados. Sería importante, por ejemplo, saber si estas diferencias se mantienen en la edad adulta, después de que avance el desarrollo lingüístico hasta los niveles más altos que se vislumbran en estos datos para el resto de la adolescencia y la juventud. Además, es necesario realizar trabajos basados en otras tareas, como la narración personal libre, y que busquen confirmar esta posible diferencia entre una norma de narración española y una inglesa.

Para la educación en español, una lengua poco investigada en su adquisición, interesa entender la complejidad del lenguaje necesario en la narración y la importancia de la narración en el desarrollo del lenguaje, para estimular más y mejor el desarrollo de habilidades narrativas en la escuela. Las diferencias entre el español y el inglés, y sus formas de narrar, dan indicaciones, en este estudio, de mayor desarrollo lingüístico y posiblemente cognoscitivo expresado en español en la adolescencia. Vale la pena entender cómo y dónde, en particular, estimular esos desarrollos a través del uso del lenguaje.

Ahora, volviendo al propósito más amplio del estudio general sobre educación bilingüe al que pertenece la parte presentada aquí, mis hallazgos llaman la atención sobre posibles áreas de intervención en el desarrollo del español cuando este se acompaña del desarrollo de una segunda lengua como el inglés, porque no puede permitirse que el interés por el desarrollo del inglés afecte el del español (Ordóñez, 2004; 2005), en contextos como los nuestros en los que las habilidades en español pueden desarrollarse hasta máximos niveles de complejidad en la escuela. La instrucción bilingüe debe atender mucho más a las posibilidades de expresión que son más ricas en español y a las diferencias en estilos de narración y lo que implican en términos de complejidad en el uso del lenguaje.

Todo esto propone preguntas interesantes sobre la formación de maestros monolingües y bilingües de español y de inglés, y el conocimiento que deberían tener para poder enfrentar, con éxito y ventajas completas para los alumnos, los retos que presenta una política de bilingüismo o de intensificación de la instrucción en otra lengua en contextos monolingües como los nuestros. Estos maestros y maestras necesitan tener fuertes habilidades desarrolladas en sus lenguas de especialización —incluida la nativa de los estudiantes— y en la comparación de usos entre las lenguas que están adquiriendo sus estudiantes. Solo así podrán reforzar efectivamente áreas de instrucción y de posible transferencia o interferencia entre esas dos lenguas. La pedagogía de una educación que propende por el logro final

del bilingüismo debe alimentarse con estudios como este, entre muchos otros que hacen falta, para enriquecer políticas que nos lleven efectivamente a un verdadero bilingüismo aditivo.

Referencias

- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bakeman, R. & Gottman, J. (1986). *Observing Interaction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Berman, R. A. (1993). The development of language use: Expressing perspectives on a scene. En E. Dormi (Ed.), *Language and cognition: A developmental perspective* (pp. 171-201). Norwood, NJ: Ablex.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Hillsdale.
- Crowhurst, M. (1979). On the misinterpretation of syntactic complexity data. *English Education*, 11, 91-97.
- De Mejía, A. M. de, Ordóñez, C. L. & Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Universidad de los Andes, Bogotá. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-266111_archivo_1.pdf
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Jiménez, M. & McCabe, A. (1996). Vignettes of the continuous and family ties: Some Latin American traditions. En A. McCabe (Ed.), *Chameleon Readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: McGraw Hill.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005). Bilingüismo: estrategia para la competitividad. *Al Tablero*, 37. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Dial Books for Young Readers.

- Ordóñez, C. L. (2004). EFL and Native Spanish in Elite Bilingual Schools in Colombia: A First Look at Bilingual Adolescent Frog Stories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Special Issue: Bilingual Education in South America*, 7(5), 449-474.
- Ordóñez, C. L. (2005). Oral Bilingual Proficiency of Colombian Adolescents in an Elite Bilingual School. En J. Cohen, K. McAllister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the Fourth International Symposium on Bilingualism* (pp. 1765-1783). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ordóñez, C. L. (2008). Education for Bilingualism in International Languages in a Monolingual Socio-Linguistic Context. *Lenguaje*, 36(2), 353-384.
- Ordóñez, C. L. (2011). Education for Bilingualism: Connecting Spanish and English from the Curriculum, into the Classroom, and Beyond. *PROFILE*, 13(2), 147-161.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Rodino, A. M., Gimbert, C., Perez, C., & McCabe, A. (1991). *Getting your point across: Contrastive sequencing in low-income Africa-American and Latino children's personal narratives*. Boston, Massachusetts: Boston University.
- Scott, C. M. (1988). *What happened in that: Structural characteristics of school children's narratives*. Ponencia presentada en The Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, San Francisco, CA.
- Sebastián, E., & Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. Berman & D. Slobin (Eds.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 239-284). New Jersey: Hillsdale.
- Shiro, M. (1998). *Los pequeños cuentacuentos: el desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar*. (Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor asociado no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas).
- Slobin, D. (1998). Typology and Rhetoric: Verbs of Motion in English and Spanish. En M. Shibatani & S. A. Thompson (Eds.), *Grammatical constructions: Their form and meaning* (pp. 195-219). Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D. I. & Bocaz, A. (1988). Learning to talk about movement through time and space: The development of narrative abilities in Spanish and English. *Lenguas Modernas*, 15, 5-24.
- Strömquist, S. & Verhoeven, L. (Eds.) (2003). *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Ed.), *Grammatical categories and the lexicon* (Vol. 3, pp. 36-149). Cambridge, England: Cambridge University Press).
- Talmy, L. (1991). *Path to realization: A typology of event conflation*. Ponencia presentada en The Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Berkeley, CA.
- Uccelli, P. (1997). *Beyond Cronicity: Temporality and Evaluation in Andean Spanish-Speaking Children's Narratives*. Trabajo no publicado, calificado para tesis de doctorado. Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.