



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

COMPLEJIDAD SINTÁCTICA. DESARROLLO DE LA
SUBORDINACIÓN ADVERBIAL EN NARRACIONES DE NIÑOS
Y NIÑAS DE 6 A 12 AÑOS

Informe final de Seminario para optar al grado de Licenciada en Lengua y Literatura
Hispánica con mención en Lingüística

Yanitza Alexandra Negrete Bobadilla

Profesores Patrocinantes: Guillermo Soto y Felipe Hasler

Santiago-Chile

2016

Agradecimientos

Quisiera agradecer al profesor Guillermo Soto, por sus sugerencias, críticas y por su labor de guía. A Felipe Hasler, por su paciencia y disponibilidad a responder mis incontables dudas. También agradezco a los niños y niñas del colegio Heinrich High School, por su disposición a colaborar en la investigación.

Agradezco a mi familia, en especial a mis padres, por haberme exigido y apoyado durante tantos años, por cuidar de mi hijo durante las horas de estudio. De manera especial agradezco a mi pequeño Santiago, por sus abrazos y besos de todos los días, que me llenan de energía pese al cansancio, y a su padre por acompañarme en este proceso.

Finalmente agradezco a todos quienes me han dado ánimo en este último año de Licenciatura, sobretodo a quienes me han soportado en los días más agotadores y a quienes han estado preocupados de que todo salga bien.

Resumen

El desarrollo del lenguaje es un proceso que continúa más allá de los años preescolares, es por esto que se pueden obtener evidencias de los cambios que se producen en etapas posteriores gracias al contacto con el contexto educativo y al desarrollo cognitivo propio del niño. El interés por estudiar dichos cambios nos condujo a observar el desarrollo de la sintaxis en la producción del discurso narrativo oral en niños entre 6 y 12 años. Pretendemos abordar de forma específica el uso y desarrollo de la subordinación adverbial por ser señal de una mayor complejidad sintáctica y porque no ha sido mayormente estudiada en español. En este trabajo nos centraremos en la subordinación adverbial de tiempo y de lugar. Para ello, hicimos uso del libro de imágenes *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969), utilizado en numerosos estudios lingüísticos para la elicitación de las narraciones. Los participantes de nuestra investigación fueron niños y niñas de 6, 9 y 12 años, estudiantes de enseñanza básica de un colegio particular de la comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile. Los resultados obtenidos indican que existe una mayor complejidad sintáctica, que se vio reflejada en el mayor uso de subordinadas adverbiales y, en la mayor variedad de los tipos de conectores presentes en la subordinación adverbial de tiempo y de lugar a medida que la edad aumentaba, hecho que se evidenció con notoriedad entre los niños de 6 y 9 años. Aunque no se incrementó de manera sustancial hacia los 12 años. El desarrollo de la subordinación adverbial de tiempo se vio relacionado además, con la mayor variedad de formas y especificación de las relaciones temporales entre las cláusulas. De modo que el surgimiento y manejo de la subordinación no sólo fue señal de mayor complejidad sintáctica sino también de una mayor especificidad en la codificación de las relaciones temporales entre los eventos.

Índice general

Agradecimientos	2
Resumen	3
1. Introducción	9
2. Marco Teórico	11
2.1. Desarrollo del lenguaje	11
2.1.1. Teorías acerca del desarrollo del lenguaje	11
2.1.2. Desarrollo tardío del lenguaje	12
2.2. Desarrollo del discurso narrativo	14
2.2.1. Narración	14
2.2.2. Desarrollo del discurso narrativo infantil	16
2.3. Complejidad sintáctica	18
2.3.1. Definición	18
2.3.2. Desarrollo de la complejidad sintáctica	19

2.3.3.	Enfoques de estudio de la complejidad sintáctica	21
2.4.	Desarrollo de la subordinación	23
2.4.1.	Subordinación	23
2.4.2.	Subordinación adverbial	24
2.4.3.	Caracterización de la subordinación adverbial	26
3.	Metodología	31
4.	Presentación y análisis de resultados	34
4.1.	Resultados de los índices de complejidad sintáctica	34
4.1.1.	Longitud de la oración	35
4.1.2.	Promedio de subordinadas adverbiales	36
4.2.	Subordinación adverbial de tiempo y de lugar	37
4.2.1.	Frecuencia de oraciones adverbiales de tiempo y de lugar	39
4.2.2.	Tipos de subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar	40
4.2.3.	Subordinantes de tiempo	42
4.2.4.	Subordinantes de lugar	45
4.3.	Relaciones de temporalidad	46
4.3.1.	Desarrollo de las formas de enlace temporal	46
4.3.2.	Simultaneidad y sucesión en las subordinadas adverbiales	48
5.	Conclusiones	51

<i>Índice general</i>	6
Bibliografía	53
A. Apéndice	56

Índice de figuras

4.1. Porcentaje de Subordinadas adverbiales según edad.	38
4.2. Subordinantes adverbiales de tiempo y de lugar.	40
4.3. Porcentaje de subordinantes de tiempo y de lugar.	41
4.4. Porcentaje de ocurrencia de <i>cuando</i> según edad.	42
4.5. Porcentaje de ocurrencia de <i>mientras</i> según edad.	43
4.6. Porcentaje de ocurrencia de <i>donde</i> según edad.	45

Índice de tablas

3.1. Descripción general de los sujetos.	32
4.1. Cantidad de palabras por narración.	35
4.2. Longitud de la oración por edad.	36
4.3. Promedio de oraciones subordinadas de tiempo y de lugar según edad. . .	37
4.4. Casos de subordinación adverbial de tiempo y de lugar.	38
4.5. Frecuencia de Subordinadas Adverbiales de tiempo y de lugar.	39
4.6. Usos de los conectores temporales.	47
4.7. Relaciones temporales.	48

Capítulo 1

Introducción

El presente trabajo de investigación se elaboró en el marco del Seminario de Grado "Tópicos en lingüística cognitivo-funcional: desarrollo, uso y diversidad lingüística". Partimos de la importancia de estudiar el desarrollo del lenguaje en etapas tardías debido a que estudios recientes han demostrado que el lenguaje continúa su evolución después de los primeros años. Dicha evolución se expresa, entre otros aspectos, en el manejo de estructuras más complejas sintácticamente. Por lo tanto, en nuestro estudio hacemos uso de la sintaxis y más específicamente, de la adquisición de la subordinación adverbial para medir el desarrollo del lenguaje posterior a la etapa preescolar.

En relación con lo anterior, el contacto con la lengua escrita, producto de la escolarización, potencia el desarrollo lingüístico del niño. Además, el uso de la lengua en los contextos comunicativos generados en el aula junto con la enseñanza en torno a los géneros discursivos, permiten que el niño amplíe sus habilidades y competencias lingüísticas.

Aunque no se observe un avance tan notorio como en los primeros años, durante las etapas posteriores el conocimiento sobre la lengua va mutando debido a la necesidad de aplicar las formas existentes en funciones y contextos novedosos. Es por esto que podemos observar cómo elementos adquiridos de forma temprana cumplen nuevas funciones a medida que el niño crece y tiene mayor conocimiento acerca del uso de su lengua.

En este contexto, la presente investigación se propone analizar el desarrollo y uso de la subordinación adverbial de tiempo y de lugar en narraciones de niños y niñas de 6, 9 y 12 años. Más específicamente identificar los tipos de cláusulas subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar presentes en las narraciones de niños y niñas de 6, 9 y 12 años, y describir las relaciones temporales presentes entre las cláusulas de las oraciones subordinadas adverbiales.

El presente estudio se estructura en cinco capítulos. En el capítulo 1 se puede apreciar esta introducción. En el capítulo 2 se expone el marco teórico, el que está dividido en cuatro secciones. La primera sección enmarca nuestra investigación en el ámbito de los estudios del desarrollo del lenguaje. La segunda parte se enfoca en el desarrollo de la narración durante la etapa tardía del desarrollo del lenguaje. La tercera sección aborda el tema de la complejidad sintáctica. En la cuarta parte cerramos el marco teórico con la descripción y caracterización de la subordinación. Luego, en el capítulo 3 describimos la metodología de este trabajo. En tanto que el capítulo 4 expone los resultados de la investigación, para finalizar en el capítulo 5 con las conclusiones en torno a dichos resultados.

Capítulo 2

Marco Teórico

En este capítulo presentamos la teoría en que se fundamenta la presente investigación. Pretendemos enmarcar nuestro estudio dentro del campo del desarrollo del lenguaje y hacemos un mayor acercamiento al desarrollo del lenguaje en etapas tardías o posteriores. Nos enfocamos específicamente en la producción del discurso narrativo oral, en donde observamos el desarrollo de la complejidad sintáctica mediante el fenómeno de la subordinación adverbial.

2.1. Desarrollo del lenguaje

2.1.1. Teorías acerca del desarrollo del lenguaje

Existen diversas teorías acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje. Por un lado, está el conductismo, que sostiene que el cerebro del neonato es una tablilla en blanco y que el lenguaje es una conducta más que debe ser aprendida y esto se lograría mediante la asociación entre un estímulo y la respuesta subsiguiente (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Por otro lado, están las teorías innatistas, que defienden la existencia de una estructura

lingüística innata o predispuesta en el cerebro infantil. Su principio fundamental es que los niños nacen con una llamada "gramática universal", además de mecanismos especializados en el aprendizaje del lenguaje, con el fin de adquirir la lengua materna (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). En otras palabras, el lenguaje humano tendría una base biológica y ciertos principios subyacentes homogéneos que estarían basados en características universales.

En la otra vereda, está la perspectiva cognitiva del lenguaje, cuyo principal expositor es Jean Piaget. Para dicho teórico, el lenguaje requiere de los mismos mecanismos para su aprendizaje y desarrollo que los utilizados en los niños para aprender otras materias. Considera por tanto, que el desarrollo del lenguaje va íntimamente ligado al desarrollo cognitivo del niño (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Otra perspectiva teórica pone a la interacción social en el centro de los procesos de adquisición del lenguaje; uno de sus teóricos es Jerome Bruner, quien recalca la importancia de los principios de la interacción para el desarrollo del lenguaje.

2.1.2. Desarrollo tardío del lenguaje

Es conocida la existencia de múltiples estudios enfocados en la adquisición y desarrollo del lenguaje en edades tempranas, esto es, de 0 a 5 años. Estas investigaciones han señalado, entre otras cosas, que las principales estructuras gramaticales ya se encuentran establecidas hacia los 4 años de edad. Pero desde hace un tiempo ha habido una creciente proliferación de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en etapas posteriores, en las que se ha observado cómo esas estructuras y formas gramaticales adquiridas en la infancia temprana, van obteniendo nuevas funciones más allá de los primeros años. De ahí la importancia de estudiar el desarrollo del lenguaje más allá de los cinco años de edad y descubrir cómo se iría complejizando y especializando el uso del lenguaje a través de los años.

Varios estudios defienden que los años preescolares constituyen el periodo crítico para el aprendizaje del lenguaje y postulan que el cerebro va perdiendo con los años gran parte de su plasticidad. De hecho, es evidente el rápido desarrollo lingüístico que se da en

esta etapa. Sin embargo, es notorio también que con el paso de los años los hablantes vamos cambiando nuestra forma de hablar, obteniendo cierta "madurez" sintáctica a medida que más conocemos de nuestra lengua. Owens (2003), enmarcado en el estudio del desarrollo del lenguaje, sostiene que después del aprendizaje inicial de la lengua, se genera un desarrollo posterior que se da en el transcurso de los años escolares, donde se produce un incremento en el tamaño y complejidad del repertorio lingüístico.

Este desarrollo del lenguaje posterior a la edad preescolar se conoce como etapa tardía del lenguaje y va desde los 6 a los 12 años de edad. Pese a que algunas investigaciones sostienen que después de los 5 años de edad, o etapa preescolar, el niño sólo manifiesta cambios cuantitativos en el lenguaje, autores como Crespo *et al.* (2011) defienden que también se producen diferencias cualitativas. Por lo tanto, el estudio del desarrollo tardío del lenguaje muestra interés por los cambios lingüísticos y funcionales que se generan en el discurso de los niños, con posterioridad a la fase del desarrollo lingüístico temprano. Es decir, se enfoca en los cambios que ocurren entre el surgimiento o "emergencia" del lenguaje y el uso "competente" del mismo (Berman, 2004). Esto se justifica, entre otras cosas, en que pese a que los niños de 6 años y también los de 9 o 12 años, ya utilizan correctamente la mayoría de las estructuras gramaticales de su lengua, no presentan un dominio lingüístico experto o igual al de un adulto. Es por lo tanto, el desarrollo tardío del lenguaje precursor de las habilidades lingüísticas complejas de los adultos, las que difieren de las de los niños e incluso de las de los adolescentes.

El desarrollo tardío del lenguaje se caracteriza, entre otros aspectos, por la importancia de los logros sintácticos y por las habilidades del lenguaje hablado o escrito necesarias para establecer una comunicación eficiente en un ambiente formal, así como por la flexibilidad de saber cuándo se usan aspectos formales o informales del lenguaje. En otras palabras, el desarrollo tardío del lenguaje involucra el conocimiento de nuevos registros del lenguaje así como de nuevos géneros discursivos. Por lo tanto, durante esta etapa el sujeto pasa de ser un hablante nativo de su lengua con conocimiento emergente de esta a ser un hablante competente de la misma (Berman, 2004).

Diversos factores favorecerían el desarrollo lingüístico en las etapas tardías. Según (Tolchinsky, 2004), estos serían el desarrollo cognoscitivo, la mayor experiencia con la lengua hablada, el uso más recurrente del discurso y el aprendizaje de la escritura. Además,

una idea fundamental es que los cambios que se producen después de los 6 años conciernen principalmente al conocimiento discursivo de los hablantes.

Si pensamos entonces en los factores que facilitan el desarrollo tardío del lenguaje, es destacable el rol de la educación formal, ya que acerca al hablante a la escritura. El conocimiento de la escritura permite al hablante adquirir, entre otras cosas, nuevo léxico y nuevas formas de combinación sintáctica. Entonces se produce la expansión de las formas sintácticas ya obtenidas junto con la adquisición de formas nuevas. Por lo tanto, los niños continúan ampliando el alcance de sus oraciones. Se observa de forma particular, el incremento en el uso de la yuxtaposición e incluso de la subordinación. Además el inicio de la etapa escolar está caracterizado por una amplia creatividad lingüística. Los niños aprenden a hacer juegos de palabras e incluso a crear palabras nuevas, incorporan léxico nuevo a través de canciones y rimas, por citar algunos ejemplos (Owens, 2003).

Como hemos visto, cuando los niños ingresan a la escuela adquieren nuevas herramientas que permiten el aumento de sus habilidades lingüísticas, utilizan formas nuevas y las van dominando con mayor eficacia. Concretamente, incorporan elementos que les permiten construir narraciones que contienen, entre otras, relaciones causales y temporales. El manejo de esas relaciones refleja el desarrollo de ciertas habilidades para manipular el contenido, los argumentos y ciertas estructuras temporales y causativas (Owens, 2003). La adquisición de elementos que se relacionan con la temporalidad permitiría la expresión de relaciones temporales entre dos o más eventos, esto daría pie a la incorporación y el desarrollo de la subordinación temporal, asunto que se tratará en esta investigación.

2.2. Desarrollo del discurso narrativo

2.2.1. Narración

Al estudiar el discurso narrativo, nos enfrentamos a diversas nociones y definiciones acerca del mismo. Puesto que ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas y se ha abordado desde múltiples aspectos; ya sea desde su estructura formal, su carácter discursivo

sivo o su relación con el desarrollo del lenguaje, entre otros. En nuestra investigación nos interesa la narración como muestra del posible conocimiento del niño acerca de su sistema lingüístico a través del uso que da a su lengua en la producción del discurso narrativo.

Desde una perspectiva cognitiva, la narración es considerada un elemento relevante para la construcción del conocimiento humano. Además de ser una unidad estructurante de la representación y almacenamiento del conocimiento en la memoria (Bocaz y Soto, 2000).

En términos generales, el acto de narrar consiste en relatar las interacciones dinámicas –reales o imaginarias– que se producen entre determinados sujetos, los sucesos que los implican o en los cuales participan, los estados mentales que manifiestan o que es dable derivar de las acciones y los entornos físicos en que los hechos tienen lugar, todo lo cual se presenta en una secuencia temporal, causal y motivacionalmente estructurada.

(Bocaz y Soto, 2000:3)

Dentro de los estudios acerca del desarrollo del lenguaje, la narración es pensada como un elemento fundamental para el desarrollo de la comunicación humana. Se presenta con frecuencia en nuestras interacciones sociales, comúnmente al hablar construimos historias con una estructura general, en el plano del tema, y una estructura interna, en el plano interoracional (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

En relación con lo anterior, la narración se caracteriza por demandar la construcción de una historia con una estructura temática global o coherencia temática y cierta conectividad semántica entre las oraciones o cohesión, lo que supone guiar al oyente desde el planteamiento inicial a través del conflicto y hasta el desenlace, ligando las cadenas de oraciones mediante ciertos recursos lingüísticos tales como conectores, pronombres y tiempos verbales (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Carlota Smith define las narraciones como secuencias de eventos y estados que ocurren en cierto orden, comparten los mismos participantes y se relacionan de manera causal o consecutiva (Acevedo, 2012). Además, la narración exige relacionar eventos que están fuera del contexto temporal y espacial inmediato, y conjugar acciones con dimensiones

psicológicas presentes en los personajes, por lo que al elaborar una narración no sólo se expone una secuencia temporal y causal de eventos donde intervienen personajes, sino que también se incluyen los estados mentales de dichos personajes (Aravena, 2010).

Al plantearlo en términos discursivos, tenemos que la producción del discurso encierra, por un lado, un nivel en que se representa la superficie textual y, por otro, un nivel en que se manifiesta la información proposicional. Entonces, entendemos que el discurso narrativo está constituido por dos tipos de cláusulas: de primer plano y de segundo plano. Las cláusulas de primer plano hacen avanzar el punto de referencia temporal de la narración, mientras que las de segundo plano no (Soto, 2011). En ese sentido Hopper y Thompson (1980) señala que la narración se compone por dos tipos de estructuras: una estructura temporal, en la cual el progreso de la narración a través del tiempo se presenta como una serie de eventos que ocurren secuencialmente y, una estructura descriptiva que proporciona características del contexto, ya sean espaciales o de duración. Aquí la subordinación tiene un rol importante, puesto que permite poner en segundo plano información que debiese estar en el primer plano. Además una cláusula subordinada puede cambiar su posición sin alterar la relación temporal entre los eventos o situaciones (Soto, 2011).

2.2.2. Desarrollo del discurso narrativo infantil

Los niños aprenden a contar historias a partir de las que oyen en su entorno cercano. A través de la narración los niños describen su propia experiencia y comunican sus visiones acerca del mundo, así como el conocimiento que tienen del mismo. Además la narración de relatos personales les ayuda a descubrir y comprender quiénes son.

La narración es un instrumento común para la interacción, los niños logran familiarizarse de forma temprana con el discurso narrativo, con su estructura y sus características. Precisamente la narración aparece de forma temprana en el lenguaje infantil. De hecho, es el primer género en emerger antes del ingreso a la escolaridad. Efectivamente se ha observado que ya los niños de 3 años pueden elaborar relatos estructurados de forma coherente, basados en experiencias vividas física y/o emocionalmente, aunque dichos relatos son rudimentarios (Owens, 2003).

En contraste, la capacidad de generar relatos de ficción bien estructurados aparece con mayor posterioridad (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). A partir de los 4 años aproximadamente, los intercambios del habla infantil no constituyen solo secuencias de turnos o meras respuestas, sino que reflejan ciertas habilidades discursivas más sofisticadas y que permiten un diálogo más prolongado (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Lo que posibilita la capacidad de mantener un tema e introducir nueva información a la conversación. Permitiendo así, que los niños puedan comenzar a narrar historias. Sin embargo, aún deben aprender a utilizar los mecanismos de la narración, para por ejemplo, referirse a los objetos o personajes mencionados con anterioridad, omitir alguna información innecesaria de repetir, relacionar acontecimientos y progresar a través de la narración (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Ya a los 5 años de edad los niños y niñas son capaces de producir una narración, organizarla y desarrollarla sin la participación del adulto. Pese a esto, es un proceso que no ha culminado, se trata más bien de un largo aprendizaje que se completa entre los 10 y los 12 años de edad (Serra *et al.*, 2013).

En este sentido, pese a la temprana aparición de características importantes de la narración, muchos estudios demuestran que la adquisición de habilidades narrativas continúa ampliándose después de los primeros años de escolaridad. Ciertamente, a medida que los niños crecen, sus historias son gradualmente más largas, más definidas y mejor organizadas; además, contienen un mayor número de episodios y la cohesión a lo largo de éstos se incrementa mediante el uso de determinados mecanismos sintácticos, tales como conjunciones. Sumado a la inclusión de información acerca de las emociones y los pensamientos de los personajes (Aravena, 2010).

Durante la etapa escolar los niños van aprendiendo a vincular acontecimientos de forma lineal y posteriormente incorporan términos de conexión causal, esto logra que las narraciones infantiles sean más coherentes y cohesionadas. A los 4 años cuentan historias que contienen cada vez más estados físicos y mentales. A los 6 años en tanto, tienden a describir los motivos de las acciones, esto se manifiesta en que los relatos empiezan a mostrar una conexión causal medianamente coherente, apoyada en el uso de términos tales como *porque*, *por lo tanto* o *ya que*, entre otros. A los 7 años, sus narraciones suelen

constar de un inicio, un conflicto, un plan para solucionarlo y una solución (Owens, 2003). Es decir, a los 7 años los niños ya son conscientes de la estructura del relato.

Este progreso en la producción narrativa infantil es un proceso bastante rápido, a medida que el niño crece va integrando mayores herramientas para narrar. Hacia los 7 u 8 años, el niño o niña es capaz de relatar un cuento popular de forma resumida y coherente, incluyendo a los personajes y acontecimientos principales, además es capaz de contar historias imaginadas (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

En síntesis, es posible señalar que las narraciones de los niños en edad escolar evolucionan de forma rápida, transitando desde relatos sin estructura y con escasa cohesión hacia narraciones más estructuradas que contienen relaciones temporales y causales, que se manifiestan cada vez de forma más específica y compleja en la sintaxis.

2.3. Complejidad sintáctica

2.3.1. Definición

La importancia del estudio de la sintaxis recae en que ésta es la base estructural de las oraciones. Entendemos la complejidad sintáctica como el parámetro que indica las diferencias de dominio de los hablantes en relación con la edad y el nivel de escolaridad (Crespo *et al.*, 2011). Además, diversos estudios han caracterizado la complejidad sintáctica en términos de producción de estructuras, como el paso de usar cláusulas coordinadas a utilizar cláusulas subordinadas (Elías *et al.*, 2012), es decir, el uso de construcciones de mayor complejidad.

Se estima que el poner en relación, de modo correcto, un mayor número de elementos, implica una dificultad mayor y por consiguiente, una operación mental más elaborada. La hipótesis psicolingüística evolutiva defiende que, a medida que el niño avanza en el nivel de escolaridad, desarrolla la capacidad de reunir alrededor de un mismo tema mayor número de ideas (complejidad numérica), las cuales estarán cada vez más relacionadas entre sí (complejidad cualitativa). Se asocia también a la evolución de las estructuras. En

efecto, la evolución se manifiesta como un incremento de las estructuras complejas en detrimento de las estructuras simples.

Por lo tanto, la complejidad sintáctica es vista como el manejo de estructuras complejas y la capacidad de establecer relaciones de dependencia clausular, mediante por ejemplo el uso de la subordinación, la que permite expresar distintas funciones comunicativas. Según Nippold *et al.* (2007) alrededor de los 5 años, los niños pueden producir oraciones que contienen todo tipo de cláusulas subordinadas, incluyendo las relativas, nominales y adverbiales. Las cláusulas nominales permiten al hablante expresar sentimientos, actitudes y creencias. Las cláusulas relativas permiten al hablante describir el sujeto u objeto de una oración con precisión, y las cláusulas adverbiales posibilitan la expresión de circunstancias de modo, tiempo, y propósito, entre otras.

Finalmente se debe considerar que la complejidad sintáctica está sujeta a los tipos de discursos y que la presencia de las diversas estructuras gramaticales depende en cierta medida del discurso o tipo de muestra de lengua en el cual se insertan, siendo diferente por ejemplo la variedad de las estructuras gramaticales de un texto expositivo al de uno narrativo. En relación con lo anterior, Véliz (1999) afirma que el modo narrativo es menos complejo que el modo argumentativo y que el descriptivo, puesto que en el modo argumentativo se alcanzan altos índices de subordinación predominando las subordinadas sustantivas y adjetivas (Olate, 2012).

2.3.2. Desarrollo de la complejidad sintáctica

Desde la perspectiva del desarrollo del lenguaje, la sintaxis emerge a los 18 meses de edad, cuando los niños pasan de utilizar expresiones de una sola palabra a usar expresiones de dos o más palabras. Posteriormente, a los dos años de edad ya aparece la subordinación (Serra *et al.*, 2013).

Con la edad los niños muestran un cambio en su complejidad gramatical debido a la experiencia con el lenguaje y a que cambian sus necesidades comunicativas (Coloma *et al.*, 2007). Por lo tanto, pese a que un niño de 5 años puede producir oraciones largas y complejas, el desarrollo sintáctico continúa durante la edad escolar, adolescencia y edad

adulta. Prueba de esto es que con el tiempo los hablantes dominan una mayor cantidad de información en sus declaraciones mediante el uso de todos los tipos de oraciones subordinadas (Nippold *et al.*, 2014).

La producción de oraciones complejas se puede evidenciar a partir de los cuatro años, pero su uso se desarrolla y consolida con la escolaridad, gracias al contacto con el lenguaje académico y el aprendizaje de la escritura. Hasta los cuatro años, domina la coordinación en el discurso complejo. En tanto que en años posteriores, se desarrolla el uso de la subordinación con una tendencia a utilizar elementos de subordinación sin control, realizando oraciones muy extensas y complicadas (Owens, 2003). Esto quiere decir que la tendencia a construir oraciones más complejas no está siempre asociada a un discurso más coherente.

No obstante durante la edad escolar, los sujetos van alcanzando una madurez sintáctica, que se evidencia en el incremento de la complejidad estructural de los textos que producen (Crespo *et al.*, 2013). Esto se genera por la influencia del aprendizaje de la lengua escrita, que ayuda a enriquecer la producción lingüística de los niños.

(Berman, 2004) y (Crespo *et al.*, 2013), mediante diversas investigaciones, han demostrado que existen importantes cambios de naturaleza cualitativa desde los seis años en adelante. Así, por ejemplo, se ha establecido que hay una reorganización a nivel léxico en categorías más sofisticadas, que aparece un manejo distintivo entre el discurso formal y el informal y que comienza a haber un dominio del lenguaje no literal, entre otros descubrimientos.

Junto con lo anterior, se ha podido establecer que esta etapa del desarrollo lingüístico se encuentra en constante interacción con la alfabetización y con la escolarización de los hablantes (Crespo *et al.*, 2011). Por lo tanto, preguntarse por el desarrollo sintáctico desde la perspectiva del desarrollo tardío del lenguaje conlleva establecer vínculos entre el conocimiento gramatical y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización y del lenguaje propio de la escuela.

2.3.3. Enfoques de estudio de la complejidad sintáctica

Se han desarrollado, a lo largo del tiempo, distintos enfoques que permiten medir la complejidad sintáctica, Crespo *et al.* (2011) los categorizan en tres: tradicionalista, generativista y funcional-discursivo.

En primer lugar habría un enfoque tradicionalista, en el cual los estudios consideran que el mayor número de elementos son señal indiscutible de una mayor complejidad en el lenguaje y denotan, por lo tanto, un mayor desarrollo sintáctico en el hablante. Para estas investigaciones, un mayor nivel sintáctico se da si hay un mayor número de elementos gramaticales en una oración, por lo que los estudios serían de índole cuantitativo.

Por otro lado, hay un enfoque generativista cuyos principales investigadores son Hunt y, en Chile, Mónica Véliz, quien adapta el modelo de (Hunt, 1970) al español. Este enfoque afirma que la cantidad de palabras no aumenta el nivel de complejidad, sino que una forma de medición sería comparar la proporción de predicados en las cláusulas dependientes o subordinadas con el número de predicados en las cláusulas independientes. Hunt propone para el análisis el término de “unidad-T” o Unidad Mínima Terminal que la define como una cláusula principal más cualquier cláusula subordinada o estructura no clausal que se le una. Propone cinco indicadores principales para medir la complejidad: palabras por oración, unidad-T por oración, palabras por unidad-T, cláusulas por unidad-T y palabras por cláusulas. Estos indicadores son retomados por Véliz, y posteriormente por Olate (2012)

Véliz define la unidad terminal (unidad-T) como una construcción que contiene una cláusula principal más una o dos cláusulas subordinadas que puedan añadirse o incrustarse en ella, y define la cláusula como una construcción que puede ser libre o dependiente de otra y se articula en sujeto y predicado en forma personal (Véliz, 1999).

Por último está el enfoque funcional- discursivo (Berman, 2004) que propone que se debe tener en cuenta el discurso al observar la sintaxis. Este enfoque tiene su base en la teoría funcionalista-cognitiva y observa la adquisición del lenguaje como un proceso natural y cultural, en el que interactúan la experiencia, el ambiente social y las estructuras cognitivas (Crespo *et al.*, 2011). Para este análisis se adopta el concepto de paquete clau-

sular (PC). Un paquete clausular es una unidad típicamente de dos o más cláusulas, unidas por mecanismos sintácticos tales como conjunciones, pero que también se puede conectar por relaciones semánticas. En otras palabras un paquete clausular (PC) es un texto que consiste en cláusulas unidas por criterios sintácticos, temáticos y discursivos.

Por otra parte, Nir y Berman (2010) sostienen que la complejidad no solamente se genera en relación al aumento del nivel educativo sino también está vinculada con los diferentes géneros discursivos (Crespo *et al.*, 2013). La complejidad estaría vinculada al tipo de relación que se da entre las cláusulas. Es decir, la estructura sintáctica de un texto estaría definida por las estrategias de unión de las cláusulas en un PC. Con base en los tipos de vínculos que se dan dentro de los paquetes clausulares, distingue cinco tipos de relaciones: isotaxis (cláusulas aisladas que no utilizan ningún nexos para establecer relaciones entre las mismas), parataxis simétrica (cláusulas que establecen una relación de equivalencia informativa), parataxis asimétrica (cláusulas que dependen parcialmente de una cláusula principal), hipotaxis (cláusulas subordinadas) y endotaxis (cláusulas incrustadas) (Crespo *et al.*, 2011).

En síntesis, el enfoque tradicionalista considera que la complejidad sintáctica está relacionada con un mayor uso de ciertas unidades morfosintácticas y léxicas, esto es, mientras más largo sea el enunciado será más complejo gramaticalmente. El enfoque generativista en tanto, asume que la complejidad está dada por el número de transformaciones que realiza el hablante, considerando el aumento del índice de subordinación. Por último, el enfoque funcional-discursivo señala que la complejidad sintáctica se vincula con el incremento de los tipos de relaciones entre las cláusulas y paquetes clausulares

En este estudio rescatamos parte de lo propuesto por el enfoque generativista, específicamente el índice para medir la complejidad sintáctica a través de la cantidad de palabras por unidad T. Además reformulamos el índice de subordinación con el fin de enfatizar en la subordinación adverbial. No observamos las relaciones entre las cláusulas propuestas por Berman, puesto que sólo abordamos la subordinación o en sus términos; la hipotaxis.

2.4. Desarrollo de la subordinación

2.4.1. Subordinación

Como hemos visto, la subordinación da cuenta de una mayor complejidad sintáctica y por ende, de un mayor desarrollo lingüístico. Cuando los niños comienzan a producir grupos de oraciones relacionadas entre sí, inicialmente las unen a través de yuxtaposición luego logran relacionarlas a través de la coordinación y por último mediante la subordinación.

La subordinación ha sido comúnmente considerada como un criterio de desarrollo en la adquisición del lenguaje, marcando la transición desde las cláusulas simples hacia las cláusulas complejas. Sin embargo, es difícil definir o caracterizar lo que sería una cláusula subordinada si sólo se considera el nivel sintáctico. Esto quiere decir que para lograr distinguir una cláusula subordinada frente a una cláusula principal, es preciso considerar además el contexto discursivo en el cual la cláusula misma está inserta (Matthiessen y Thompson, 1988).

Una prueba de la dificultad para expresar relaciones de subordinación es que en diversos estudios se han mostrado resultados que evidencian una diferencia significativa entre la producción de oraciones subordinadas en niños con Trastorno específico del Lenguaje (TEL) y niños con desarrollo típico del lenguaje. Son las subordinadas relativas las que señalan una mayor diferencia cuantitativa, puesto que los discurso de niños con TEL constarían con una menor frecuencia de dichas estructuras (Araya *et al.*, 2010).

Por una parte cuando hablamos de subordinación en la sintaxis de una lengua, pensamos en un tipo de oración compuesta donde existe una relación de dependencia entre una cláusula (o proposición), o algún elemento de una cláusula, y la otra. En otras palabras, una oración subordinada es aquella que depende de una estructura principal para tener un significado pleno (RAE, 2010). Este concepto de “subordinación” ha sido definido sobre la base de criterios morfosintácticos tales como la incrustación clausal (cláusula funcionando como constituyente de otra cláusula) además del uso de las formas verbales no finitas; como los infinitivos y gerundios (Cristofaro, 2003).

Sin embargo no todas las lenguas tienen cláusulas incrustadas o formas verbales no finitas para expresar una relación particular entre los eventos. Por eso, en términos funcionales, la subordinación será considerada, según Cristofaro (2003), como una forma particular de interpretar la relación cognoscitiva entre dos eventos. Uno de ellos (que se denominará el evento dependiente) carece de un perfil autónomo, y es interpretado desde el punto de vista del otro evento (que será llamado el evento principal). Lo importante en esta definición es la relación de subordinación entre los eventos más que los tipos de cláusulas en particular (Cristofaro, 2003). Con esto pretende dar categoría de universalidad a la subordinación de los eventos en las lenguas.

La RAE (2010) en su consideración únicamente de la lengua española, distingue tres tipos de subordinación a partir del equivalente de la categoría léxica que podrían estar sustituyendo y las designa como cláusulas sustantivas o argumentales, adjetivas o de relativo y adverbiales o circunstanciales.

Nos es preciso distinguir a grandes rasgos los tres tipos de subordinación, para delimitar nuestro objeto y continuar en la siguiente sección con una descripción más detallada de la subordinación adverbial.

Sobre la distinción entre los tipos de subordinadas la (RAE, 2010) ha señalado que las subordinadas se caracterizan a partir de la función que toman. Por lo tanto, las sustantivas ejercen las funciones características de los grupos nominales, en tanto que las adjetivas corresponden a una construcción oracional de relativo con antecedente manifiesto o expreso, al que modifican de forma similar a como lo haría un adjetivo. Y las adverbiales también llamadas circunstanciales son de discutida definición. Esto porque por una parte no todos los tipos incluidos en esta categoría se pueden sustituir por adverbios como es el caso de las finales, causales, etc. Por otra parte las condicionales y concesivas no actúan como complemento circunstancial.

2.4.2. Subordinación adverbial

Sabemos que hay diversas clases de subordinación, de la que nos ocuparemos en este estudio es la subordinación adverbial. Ésta es la que ha generado más discusiones en torno

a su definición y caracterización. De hecho, la RAE (2010) nos señala que hay pocas gramáticas que incluyan las oraciones subordinadas adverbiales como “unidades de análisis sintáctico”.

Existen varias lenguas que tienen mecanismos a través de los cuales una cláusula puede modificar a otra, de forma similar al modo en que los adverbios modifican una proposición. Al igual que con los adverbios, ya sean palabras o frases, las cláusulas adverbiales pueden ser etiquetadas y clasificadas en relación a los papeles semánticos que juegan (Thompson *et al.*, 2007).

Existen tres dispositivos que marcan las cláusulas subordinadas, los que se encuentran también en las cláusulas adverbiales. Estos son ciertos morfemas subordinantes, formas verbales especiales y el orden de las palabras. En cuanto a los morfemas subordinantes, los hay sin significado léxico y con contenido léxico (Thompson *et al.*, 2007).

Tipos de cláusulas subordinadas adverbiales

Hay doce tipos básicos de cláusulas subordinadas. Se dividen en dos grupos, uno en el cual la cláusula se puede sustituir por una sola palabra y otro en donde la cláusula no se puede sustituir por una palabra. Se tiene en el primer grupo a las adverbiales de tiempo, lugar y modo. Mientras que en el segundo grupo están las adverbiales concesivas, de propósito, sustitutivas, de razón, circunstanciales, absolutivas, simultáneas, condicionales y aditivas (Thompson *et al.*, 2007).

Las cláusulas que se pueden sustituir por una sola palabra son aquellas que expresan relaciones de tiempo, de modo y de lugar. Es importante señalar que la relación semántica entre la cláusula adverbial y la cláusula principal es la misma que la que hay entre el adverbio y la cláusula principal. Además, tienden a tomar la forma de las oraciones de relativo, o a compartir propiedades con estas (Thompson *et al.*, 2007). De hecho las subordinadas adverbiales pueden contener subordinantes de relativo, los nexos *cuando*, *donde* y *como* son adverbios de relativo, que funcionan tanto en subordinadas adjetivas como en subordinadas adverbiales (Thompson *et al.*, 2007). La diferencia está en que pueden operar en adjetivas cuando existe un antecedente expreso, y la falta de éste funcionan como

subordinantes adverbiales.

Adverbiales de tiempo

Una subordinada adverbial de tiempo contiene morfemas que señalan sucesión o relaciones de secuencia temporal entre las cláusulas, es decir, establece la relación temporal entre la subordinada y la principal. Algunos de estos son *cuando*, *después*, *antes*, *desde*, (Thompson *et al.*, 2007).

Adverbiales de lugar

En muchas lenguas, las cláusulas de lugar o locativas son introducidas por el subordinante *donde*. Al igual que con las adverbiales de tiempo, las adverbiales locativas tienden a tener la forma de las oraciones de relativo, esto porque *donde* es un adverbio de relativo (Thompson *et al.*, 2007). Por lo que *donde* funciona dentro de una oración adjetiva si hay antecedente expreso, de lo contrario funciona como subordinante adverbial.

2.4.3. Caracterización de la subordinación adverbial

Elementos subordinantes adverbiales de tiempo y de lugar

- De tiempo.

En este apartado revisaremos los subordinantes de tiempo que se revelaron entre los datos analizados, estos fueron los siguientes:

Cuando: adverbio relativo y conector temporal, es una de las unidades más afines a la significación temporal, normalmente ubica lo referido por la oración como vagamente paralelo a la principal. Es decir, suele establecer una relación de simultaneidad entre el tiempo del evento principal y el del evento subordinado. Aunque también puede expresar sucesión o secuencialidad, cuando un evento sigue al otro inmediatamente, esto depende

en cierta medida de la variedad aspectual en que aparecen los eventos. Por ejemplo, si los dos eventos aparecen en perfectivo se suele interpretar como secuencialidad (Bosque, 1990). Junto con lo anterior, *cuando* no tolera las formas verbales de futuro en la subordinada, por lo que si el evento de la oración principal se orienta al futuro, se exigirá en la subordinada el presente o el imperfecto de subjuntivo (Martínez, 2003).

Por una parte *cuando* puede introducir oraciones adjetivas de significado temporal. En este caso, se relaciona siempre con un antecedente: “Llegó el momento cuando adivinó que su amigo no andaba del todo bien”. Su uso es más frecuente cuando la oración adjetiva es explicativa y más raro cuando es especificativa. En todos los casos es sustituible por el relativo (*el que*), precedido de la preposición *en*.

Por otra parte *cuando* introduce oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, si no hay un antecedente expreso, y toma el sentido de “en el momento en que”. Por ejemplo “la rana se escapó cuando el niño estaba durmiendo” (tomado de nuestro corpus). Si estas oraciones expresan tiempo futuro o hipotético, se construyen en subjuntivo, aunque también es posible el uso del futuro de indicativo (RAE, 2010).

Mientras: el adverbio *mientras* posee propiedades en común con las conjunciones subordinantes y con los adverbios relativos en sus usos temporales, expresa relación de simultaneidad. Rechaza los futuros y los condicionales en su interpretación temporal, por lo que la referencia a eventos futuros se expresa a través de pautas del tipo: “mientras tenga daré” y variantes correspondientes con tiempos compuestos “No permitirá que se le escapen las cotizaciones de la divisa mientras tenga dólares para impedirlo”. Si el predicado es tético, *mientras* tiene el valor de una conjunción condicional: “Mientras llegues a tiempo, nadie te pondrá problemas” (RAE, 2010).

Mientras que: se considera una construcción adverbial-conjuntiva similar a *ya que*, *igual que*. Puede funcionar como subordinante temporal, pero además puede tener valores adversativos y condicionales. En su función temporal, indica simultaneidad. Tiene valor adversativo en: “Yo siempre he querido ayudarle, mientras que él no ha perdido ocasión de causarme mal” (Bosque y Demonte, 2000).

Después que: el adverbio *después* se construye con complemento preposicional intro-

ducido por *de* aunque permite el *después que*, que funciona como conjunción subordinante que indica posterioridad del evento principal respecto del subordinado. Permite dos combinaciones témporo-aspectuales en los verbos.

Se construye con presente o pretérito perfecto si el V1 pertenece a la esfera del presente: *¿Y si viene después que yo me vaya?* En cambio, si el V1 pertenece a la esfera del pasado, se construye con pretéritos, con alternancia entre las formas simples y las compuestas: *Yo la entiendo porque algo de eso me estaba pasando poco después de que usted vino.*

(RAE, 2010:471)

Si bien, *después que* surge de forma posterior al adverbio *cuando* e incluso a *mientras*, *después* en contraste, tiene un uso frecuente en la marcación de secuencias de eventos, Berman y Slobin (1994) señalan que ese uso es característico en edades tempranas.

- De lugar.

Donde y *adonde* son, según RAE (2010), los únicos adverbios relativos de lugar que se conservan en el castellano culto. Ambos pueden tener función en subordinadas adjetivas y subordinadas adverbiales, por lo que resulta un tanto complejo determinar el tipo de función que ejerce.

Si en la oración hay un antecedente expreso y donde se puede conmutar por *en* (*el que/en el cual, la que/la cual*, sería parte de una subordinada adjetiva o de relativo como ocurre en el caso de: *El perro sin querer se cayó al envase donde estaba la rana*, (ejemplo tomado de nuestro corpus) que además cumple una función especificativa (RAE, 2010).

El antecedente de *donde* suele ser una entidad posible de ser localizada espacialmente. Aunque también puede emplearse con antecedente no locativo, como en proyectos donde se requiere alta capacitación (RAE, 2010).

Por el contrario, si la oración no tiene antecedente expreso *donde* puede funcionar como subordinante adverbial de lugar, como en: *ese venado lo lleva donde está su sapito*,

(ejemplo tomado de nuestro corpus). Así, la subordinada con *donde* puede conmutarse por *allí/allá, aquí/acá*.

Relaciones de temporalidad en la subordinada adverbial

La incorporación y el manejo de expresiones lingüísticas que permiten desplegar las categorías temporales es un proceso de lento desarrollo, que se prolonga en etapas tardías de la adquisición del lenguaje. Esto porque:

la comprensión de tales nociones básicas y la identificación y manejo de los diferentes sistemas de que su lengua materna dispone para informar acerca de secuencias, sincronías y duraciones de sucesos, plantea al niño una tarea representacional de tan ardua consecución que sólo puede comenzar a completarla en los estadios más avanzados de su desarrollo como tal.

(Bocaz, 1987:70)

Se pueden manifestar relaciones de secuencialidad (anterioridad y posterioridad) y relaciones de simultaneidad. La noción de secuencialidad es representada una vez que el niño comprende que los eventos pueden darse en ciertas relaciones de orden, es decir, un evento o situación puede anteceder o seguir a otra en la línea temporal. Luego puede expresarla a través de los recursos con los que cuente, los que progresivamente irían adquiriendo mayor complejidad (Bocaz, 1987).

En cuanto a la simultaneidad, el niño debe comprender el hecho de que dos o más eventos se presenten en una relación de concurrencia parcial o total. Esto se va haciendo cada vez más específico, puesto que el niño logra establecer relaciones más sutiles de forma progresiva, distinguiendo las relaciones simultáneas entre los eventos de acuerdo con la coincidencia inicial y desigualdad de los términos, coincidencia de los incios y términos, y desigualdad de los incios pero coincidencia en los términos (Bocaz, 1987). Es decir, el niño logra exponer relaciones de simultaneidad puntuales y durativas.

Intervienen en la representación de la temporalidad, el tiempo gramatical, el aspecto gramatical y los adverbios temporales, éstos últimos han sido revisados con anterioridad.

Tiempo. El tiempo gramatical es una categoría deíctica que localiza los eventos o situaciones introducidos en el discurso con referencia a ciertos puntos temporales, es decir, relaciona el tiempo de la situación referido a algún otro momento, usualmente al momento de habla. Los tiempos verbales absolutos son pasado, presente y futuro, una situación descrita en el tiempo presente se sitúa temporalmente como simultáneo con el momento de habla, una descrita en el pasado se localiza como anterior al momento de habla, y una descrita en el futuro es posterior al momento de habla (Comrie, 1976).

La temporalidad lingüística expresa la orientación de una situación, bien con respecto a un punto central (el origen), bien con respecto a otro punto (Bosque, 1990). El origen como dice Bosque (1990), tiende a coincidir con el momento de enunciación aunque no siempre es así.

Aspecto. El aspecto se vincula con la estructura interna de las situaciones o eventos. Comrie (1976) lo define como las distintas maneras de visualizar la configuración temporal interna de una situación, se diferencia del tiempo gramatical en que este se trataría de un tiempo externo. A su vez, el autor plantea una distinción aspectual básica, la de *perfectivo/imperfectivo*, que corresponde a una distinción entre aspecto gramatical, o en términos de (Smith, 1997), aspecto de punto de vista. En el primer caso, la situación es visualizada en su totalidad, desde fuera, sin hacer referencia a su estructura temporal interna, mientras que en el segundo, la situación es vista desde dentro y con particular referencia a su estructura temporal interna (Comrie, 1976).

La RAE (2010) distingue como formas perfectivas el pretérito perfecto simple *canté*, el pretérito pluscuamperfecto *había cantado*; y el futuro compuesto *habré cantado*. En tanto que el pretérito perfecto compuesto *he cantado* funcionaría como perfectivo o imperfectivo dependiendo de los contextos gramaticales. Propone además como formas imperfectivas el pretérito imperfecto *cantaba* y el presente *canto*.

Capítulo 3

Metodología

El estudio

Nuestra investigación es de carácter descriptivo, comparativo y longitudinal. Se perfila por lo tanto como un estudio principalmente cualitativo que pretende analizar la producción de oraciones subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar como indicador de complejidad sintáctica en el marco del desarrollo del lenguaje en etapas posteriores o tardías. Para esto se determinó que los sujetos tuvieran entre 6 y 12 años, dentro de ese rango distinguimos tres grupos; uno de 6, otro de 9 y por último uno de 12 años.

Sujetos

Los participantes fueron 30 niños, entre los cuales hay 15 niñas y 15 niños. En cada grupo hubo 10 participantes, cinco niñas y cinco niños. El primer grupo consiste en niños que se encontraban cursando primero básico, el segundo grupo cursaba el tercero básico y el tercer grupo cursaba el sexto básico. Todos los niños asisten al colegio Heinrich High School, colegio particular ubicado en la comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile. Realizamos un estudio transversal porque permite obtener datos a partir de sujetos de distintas edades y, por tanto, en diferentes momentos del desarrollo lingüístico posterior.

Procedimiento de obtención de datos

Edad	Escolaridad	Niños	Niñas
6 años	1 básico	5	5
9 años	3 básico	5	5
12 años	6 básico	5	5

Tabla 3.1: Descripción general de los sujetos.

Para realizar la investigación acudimos al Colegio Heinrich High School. En dicho establecimiento nos comunicamos con la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, la señora Patricia Tello, a quien le informamos de los detalles de nuestra investigación y quien accedió a notificar dicha información al Director del colegio a través de una carta de autorización. Una vez autorizada la investigación, procedimos a invitar a los niños de los tres grupos seleccionados y a contarles acerca del estudio; se les envió una carta de consentimiento informado a los respectivos apoderados, y una vez recepcionadas éstas, se les entregó un documento de asentimiento informado a cada niño que deseara participar. Además, se contó con la aprobación de los profesores a cargo, quienes también firmaron una carta de consentimiento.

Instrumento

Para obtener las narraciones se utilizó el libro *Frog where are you?*, elaborado por Mercer Mayer en 1969. Es un cuento infantil de ilustraciones sin contenido escrito que trata a grandes rasgos, de los sucesos que vive un niño y su perro en la búsqueda de una rana. Aunque no fue diseñado con fines investigativos ha sido de utilidad para los estudios del lenguaje.

Aplicación del instrumento

La investigadora le mostró una lista al docente encargado de cada grupo, con los nombres de los niños y niñas participantes, quienes eran sacados de su sala en el orden de la lista y de forma individual. Posteriormente eran dirigidos hacia la biblioteca del colegio donde se encontraba la persona encargada de dicho lugar. El test fue realizado por la propia investigadora en la biblioteca, para garantizar el menor ruido externo posible. Se le recordaba al sujeto la actividad que debía realizar, se le informaba que el relato producido

sería grabado en audio y se le preguntaba si aún quería participar. La actividad consistía en observar un número de 27 imágenes sin texto del libro *Frog where are you?* (Mayer, 1969). Mientras observaba las imágenes el niño(a) debía contar la historia. La actividad tuvo una duración de aproximadamente cinco minutos por niño, una vez finalizado el test, el sujeto fue conducido de regreso a su sala.

Capítulo 4

Presentación y análisis de resultados

El corpus recolectado consta de un total de 30 narraciones orales realizadas por niños y niñas. El corpus se recogió de tres grupos. El primero es de niños y niñas de 6 años que cursan primero básico, el segundo es de niños y niñas de 9 años que cursan tercero básico y por último un grupo de niños y niñas de 12 años que cursan sexto básico. En todos los grupos la proporción de participantes era equitativa, es decir, cinco niños y cinco niñas por grupo etario.

4.1. Resultados de los índices de complejidad sintáctica

Los índices que consideramos analizar en esta sección son: longitud de oración y promedio de subordinadas por narración, los que nos proveerían información acerca de la complejidad sintáctica en las narraciones de los niños y nos serían útiles para comparar la producción de subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar en relación con el factor edad.

4.1.1. Longitud de la oración

Corresponde a la cantidad de palabras en una oración, se obtiene dividiendo el total de palabras, en este caso de la narración, por el número de oraciones o de Unidad T, obteniendo el promedio de palabras por unidad terminal (Hunt, 1970; Véliz 1999; Olate, 2012).

Primero observemos la cantidad de palabras producidas en cada narración, para esto omitimos del conteo las vacilaciones, redundancias y las repeticiones de palabras del tipo *el niño el niño*, los segmentos indescifrables y las intervenciones extra-narrativas de los participantes, como *¿Qué es eso?* o *¿Le puedo poner nombre al niño?* .

	6 años	9 años	12 años
Niña1	215	209	302
Niña2	365	288	330
Niña3	241	384	216
Niña4	156	187	201
Niña5	222	287	219
Niño1	226	213	259
Niño2	199	297	227
Niño3	180	295	561
Niño4	224	233	427
Niño5	262	241	309
Promedio	229	273,4	305,1

Tabla 4.1: Cantidad de palabras por narración.

La tabla anterior nos muestra la cantidad de palabras de cada narración y el promedio de palabras por narración según grupo de edad. Así, el grupo de niños de 6 años (grupo A) promedia 229 palabras por narración. El grupo de niños de 9 años (grupo B) promedia 273,4 palabras por narración, esto es, 44,4 palabras más que el promedio del grupo anterior. Por último, el grupo de niños de 12 años (grupo C) promedia 305,1 palabras, logrando 31,7 palabras más que el promedio del grupo anterior. Podemos señalar que se produce un aumento en la cantidad de palabras en el discurso del niño a medida que éste avanza en edad. En términos porcentuales, se produce un aumento del 16,2% del grupo B con respecto al promedio del grupo A. En tanto que el grupo C alcanza un promedio

10,3 % superior al grupo B. Por lo tanto, entre la edad de 6 y 9 años es donde se produce un mayor crecimiento en cuanto al número de palabras en el discurso narrativo de los niños. Aunque el aumento de estas palabras continúa hacia los 12 años.

6 años. Grupo A	9 años. Grupo B	12 años. Grupo C
1) 5,97	1) 6,51	1) 8,16
2) 7,3	2) 7,2	2) 8,46
3) 6,88	3) 8,17	3) 8
4) 6	4) 6,44	4) 6,28
5) 6,34	5) 6,23	5) 8,42
6) 6,77	6) 5,91	6) 8,35
7) 6,63	7) 6,75	7) 6,87
8) 6,42	8) 8,19	8) 9,5
9) 8	9) 5,82	9) 8,37
10) 7,27	10) 7,66	10) 8,13
Promedio:6,69	Promedio: 6,86	Promedio: 8.05

Tabla 4.2: Longitud de la oración por edad.

De acuerdo con la tabla anterior, podemos observar que el grupo A obtuvo un promedio de 6,69 palabras por oración. En tanto que el grupo B consta de un promedio levemente mayor al anterior, con 6,86 palabras por oración. Finalmente el grupo C, el de los niños de 12 años obtuvo el promedio mayor entre los tres grupos con 8,05 palabras por oración, presentando una significativa diferencia con el grupo anterior. Esto revela que las oraciones de los niños mayores son más extensas y que estos niños incluyen más elementos dentro de la oración frente a los niños de 6 y 9 años.

4.1.2. Promedio de subordinadas adverbiales

El modelo generativista examina el índice de subordinación como un indicador más de complejidad sintáctica, el que se obtiene dividiendo el número de cláusulas por el número

de oraciones o unidades terminales. Sin embargo el concepto de cláusula de este modelo ha sido criticado en favor del concepto de paquete clausular propuesto por el funcionalismo (Olate, 2012). Sin embargo, puesto que nuestro estudio se enfoca en el desarrollo de la subordinación adverbial, reelaboramos el índice de subordinación que utiliza (Véliz, 1999) para obtener el promedio de subordinación adverbial en relación con la cantidad de palabras de las narraciones.

	6 años	9 años	12 años
niño1	0	0,02	0,16
niño2	0	0,06	0,03
niño3	0,03	0,1	0,03
niño4	0	0,12	0,03
niño5	0	0,02	0,02
niña1	0	0,03	0,08
niña2	0,08	0	0,05
niña3	0	0,02	0,07
niña4	0,03	0,06	0
niña5	0,02	0,03	0,07
Promedio	0,016	0,046	0,054

Tabla 4.3: Promedio de oraciones subordinadas de tiempo y de lugar según edad.

En la tabla se muestra el promedio de subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar de acuerdo con los grupos que distinguimos. Se puede observar el incremento del fenómeno escogido en relación al aumento de la edad del niño. Esto quiere decir que efectivamente se produce un aumento en la complejidad sintáctica.

4.2. Subordinación adverbial de tiempo y de lugar

De las 30 narraciones analizadas, se obtuvo un total de 48 casos de oraciones subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar. Como era de esperar en el grupo de niños de

6 años (grupo A), la proporción de subordinadas adverbiales es bastante menor, con una ocurrencia de 9 casos. En contraste en el grupo de niños y niñas de 9 años (grupo B) el número de casos sobrepasa el doble, con una ocurrencia de 19 casos. Sin embargo en el grupo de niños y niñas de 12 años (grupo C), parece no haber una gran diferencia respecto del grupo anterior, puesto que se produce un aumento marginal, con sólo un caso más, es decir, un total de 20 casos. Esto podría estar relacionado con la mayor extensión de las narraciones de este grupo y con la presencia de cláusulas subordinadas adjetivas.

Edad (años)	Número de casos
6	9
9	18
12	19

Tabla 4.4: Casos de subordinación adverbial de tiempo y de lugar.

Porcentaje de subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar

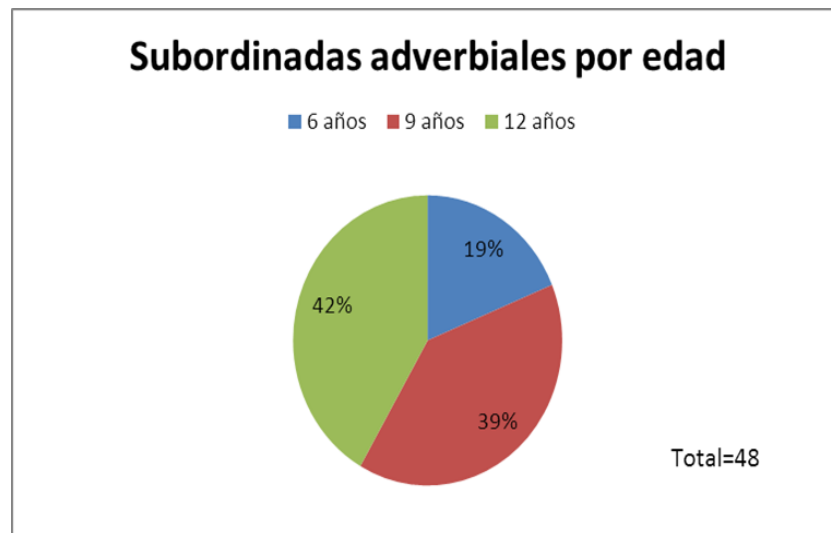


Figura 4.1: Porcentaje de Subordinadas adverbiales según edad.

En términos porcentuales, del total de 48 casos de subordinadas adverbiales de tiempo

y de lugar el 19% fueron producidas por el grupo de niños de 6 años. El 39 de los casos corresponde al grupo de 9 años y el 42% a niños de 12 años.

Podemos observar con esto, que entre el grupo A y el grupo B hay una diferencia relevante. Esto puede relacionarse con el hecho de que los niños de 6 años han ingresado recientemente a la educación formal, se encuentran en proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, y pese a que producen subordinadas adverbiales, no tienen un manejo cabal de dichas estructuras. En contraste, a los 9 años el niño ya ha aprendido a leer y a escribir y ha pasado por más años en la escuela, que se traduce en un mayor conocimiento y desempeño lingüístico.

4.2.1. Frecuencia de oraciones adverbiales de tiempo y de lugar

Una vez obtenido el total de casos de subordinación adverbial de tiempo y de lugar de nuestro corpus, podemos obtener la frecuencia relativa de estos casos con relación al promedio de palabras en las narraciones de los tres grupos de edad.

	6 años	9 años	12 años
Promedio de palabras	229	273,4	305,1
Frecuencia absoluta	9	19	20
Frecuencia relativa	0,039	0,069	0,065

Tabla 4.5: Frecuencia de Subordinadas Adverbiales de tiempo y de lugar.

Al observar la tabla anterior notamos por una parte que la frecuencia relativa es menor a los 6 años, en las narraciones de este grupo predominan las oraciones simples y yuxtapuestas. Por otra parte hay una mayor frecuencia en el grupo de niños de 9 años, pese a que éstos promedian menos palabras por narración que los niños de 12 años. Aunque en el tercer grupo hay sólo un caso más de subordinación frente al grupo anterior no debe interpretarse como que se produce un estancamiento o avance poco significativo en términos de complejidad sintáctica sino que se debe considerar que los niños de 12 años manejan otros elementos y recursos estilísticos en la narración, no sólo hay en sus narraciones presencia de cláusulas adverbiales sino también adjetivas o de relativo.

4.2.2. Tipos de subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar

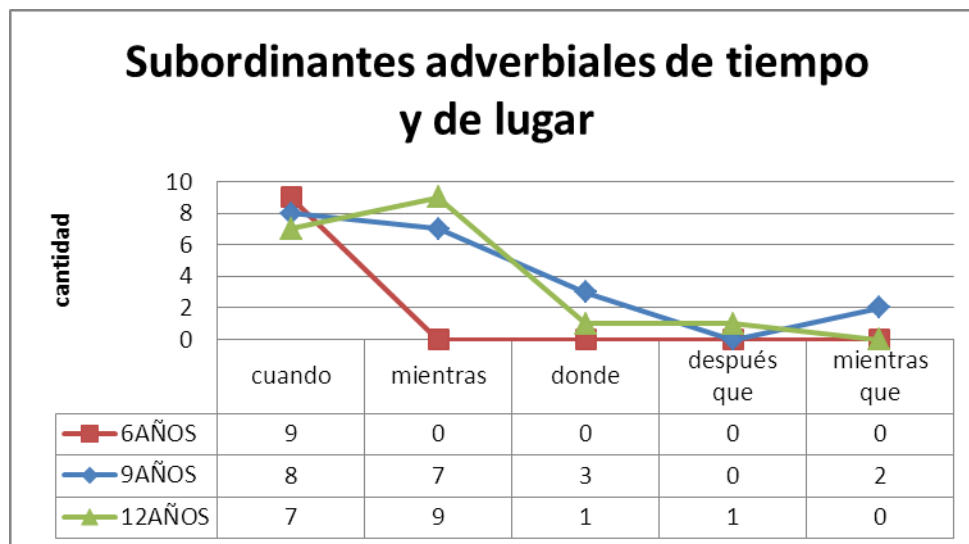


Figura 4.2: Subordinantes adverbiales de tiempo y de lugar.

El análisis de las narraciones nos arrojó el uso de los siguientes conectores y adverbios en función de subordinantes: *cuando*, *mientras*, *mientras que*, *donde* y *después que*

- A los 6 años sólo se presenta el adverbio relativo *cuando* como subordinante temporal, con una ocurrencia de 9 casos. Esto quiere decir que las relaciones temporales sólo se expresan a través de *cuando* en la subordinación adverbial y en general son relaciones de simultaneidad.
- A los 9 años se amplía la variedad de subordinantes, apareciendo no tan sólo *cuando*, sino también *mientras*, *mientras que* y *donde*. El uso de *mientras* y *mientras que* evidencia el desarrollo de una nueva forma de concebir las relaciones temporales de simultaneidad, más específica que *cuando*, puesto que *mientras* sólo puede tener lectura temporal de simultaneidad.
- A los 12 años aparece en las narraciones de este grupo: *después que*, esto indica que

el niño codifica además de la simultaneidad, la consecutividad o sucesión de los eventos.

Era de esperar que a mayor edad el niño produjera un número mayor de subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar. Es decir, que se manifestara un desarrollo sintáctico a través del aumento de la subordinación adverbial. Aunque como ya dijimos no hay una diferencia cuantitativa sustancial en relación al total de casos. La mayor distancia cuantitativa se da entre el grupo de niños de 6 años y el de 9 años, vemos aquí que el segundo grupo sobrepasa el doble al grupo de niños de 6 años en el total de subordinadas. Sin embargo entre el grupo de niños de 9 años y el de 12 años no hay una diferencia cuantitativa notable, el grupo mayor supera al menor en sólo un caso. Sin embargo aparece un nuevo tipo de subordinante que es *después que*, que en los casos analizados indica una relación temporal de anterioridad con respecto al evento de la cláusula principal. Por lo tanto, a los 12 años el niño no tan sólo es capaz de establecer relaciones temporales de simultaneidad entre dos eventos, sino también logra concebir la anterioridad de un evento respecto a otro.

Al cuantificar la totalidad de nexos subordinantes y la ocurrencia de cada uno de ellos, podemos observar el porcentaje de cada subordinante respecto del total. Esto nos revela el mayor o menor manejo de los nexos y cuáles serían los de adquisición más temprana.

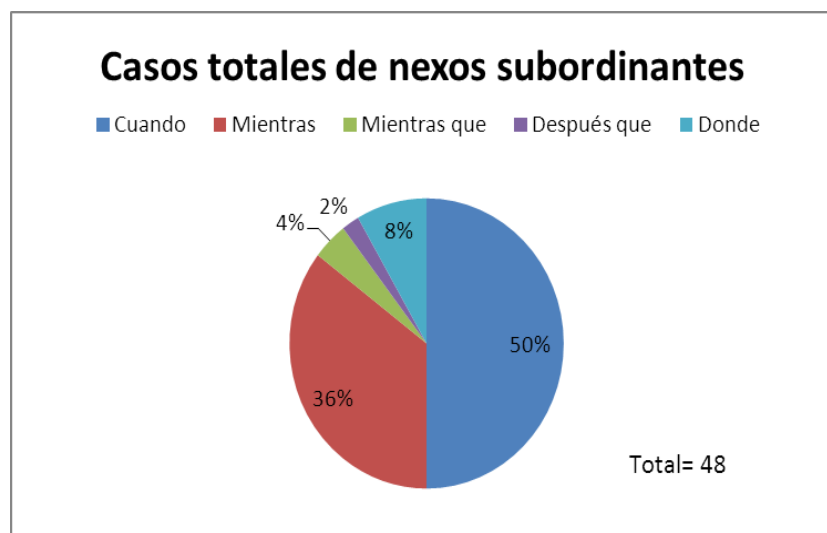


Figura 4.3: Porcentaje de subordinantes de tiempo y de lugar.

Se aprecia que *cuando* registra el mayor número de ocurrencias, el 42% de los casos observados corresponde a subordinadas con *cuando*, específicamente 24 casos. *Mientras* es el segundo más recurrente, con un total de 17 casos, 42% del total. *Donde* es el tercero que más aparece, con un total de 7 casos, 8% del total. *Mientras que* tiene una frecuencia de 2 casos en narraciones de niños de 9 años. Por último, *después que* es el que tiene menor cantidad de casos, sólo 1 caso y un 2% del total, se presenta en la narración de un niño de 12 años.

4.2.3. Subordinantes de tiempo

En el total de 48 subordinadas de tiempo y de lugar encontramos los siguientes subordinantes adverbiales de tiempo: *cuando*, *mientras*, *mientras que* y *después (de) que*, ordenados aquí desde el que presenta una frecuencia mayor hasta el que presenta una menor ocurrencia.

Cuando

Cuando es el adverbio con mayor frecuencia dentro del corpus analizado.

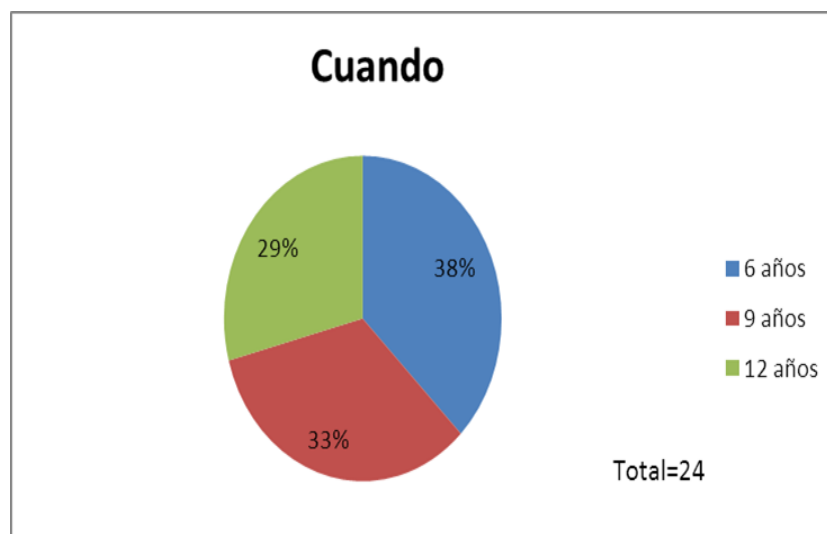


Figura 4.4: Porcentaje de ocurrencia de *cuando* según edad.

El gráfico nos muestra que *cuando* se presenta mayormente en las narraciones de niños de 6 años con un 38 % del total de casos registrados. Esto significa que es un subordinante temporal de temprana adquisición. De hecho, en Serra *et al.* (2013) se señala que hacia los 4 años surge el adverbio *cuando* en oraciones adverbiales temporales, aunque se aclara que esto corresponde a un uso primitivo y no productivo, pues los niños a esa edad tienden a cometer errores semánticos. Se puede ver que su frecuencia disminuye a medida que el niño crece, puesto que el niño posee nuevos elementos para comunicar la relación de temporalidad entre las cláusulas. Además, estos nuevos elementos pueden codificar distintos tipos de relaciones de temporalidad en la subordinación, por lo tanto, la disminución de *cuando* es muestra de la especialización que se genera a través de los años para transmitir las relaciones temporales.

Mientras

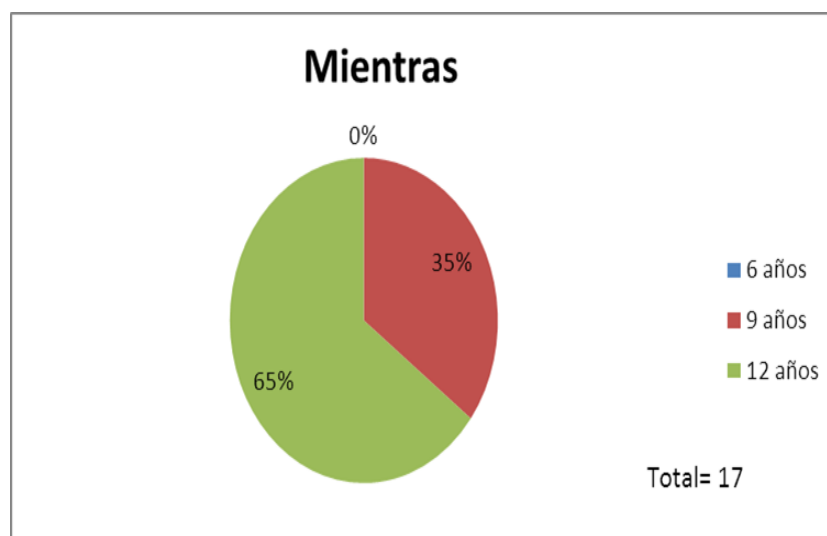


Figura 4.5: Porcentaje de ocurrencia de *mientras* según edad.

Mientras no registra casos en las narraciones de los niños de 6 años, como vimos anteriormente éste grupo da cuenta de las relaciones temporales entre las cláusulas a través de *cuando*. Por lo tanto, la función de *mientras* como subordinante adverbial de tiempo es de desarrollo posterior a *cuando*. Aunque ambos pueden transmitir relación de simultaneidad. Se observa el uso de *mientras* en las narraciones del segundo grupo, en las que se registra

un 45 % de los casos, aumentando hacia los 12 años donde se registró un porcentaje del 55 % de las ocurrencias totales. Por lo tanto a medida que el niño avanza en edad, el uso de *cuando* disminuye a favor de la preferencia por el nexo *mientras*.

Mientras que

Corresponde al adverbio *mientras* más la preposición *que*. Si bien *mientras que* también se utiliza para expresar contraposición (Juan estudia mucho, mientras que su hermano no), en su función de subordinante temporal puede alternar su uso con *mientras*. Por lo que la ocurrencia de *mientras que* está ligado al uso de *mientras* y se da de forma posterior. Ya hemos visto que no hay casos de *mientras* en el grupo de niños de 6 años, de modo que es de esperar que *mientras que* tampoco se manifieste en los datos de ese grupo. Efectivamente, en las narraciones analizadas hay dos casos de *mientras que*, observados en el grupo de niños de 9 años. Podemos señalar que su adquisición es más tardía que *cuando*. Aunque no registramos casos en el grupo de niños de mayor edad se estima que una muestra más amplia habría reflejado de todos modos el uso de *mientras que* en esa edad, puesto que ya se registra el uso de *mientras*.

Después que

Anteriormente vimos dos tipos de subordinantes que indicaban relación de simultaneidad respecto al evento principal. Ahora veamos la ocurrencia de un subordinante que indica relación de anterioridad respecto al evento de la cláusula principal.

Al igual que en el caso de *mientras que*, *después que* se da solamente en un grupo. Se presenta sólo una vez, en una narración de un niño de 12 años. En las narraciones de los niños menores se encuentra el uso de *después* como conector entre oraciones y no como nexo subordinante, incluso vemos el uso de *después* desde los 6 años para transmitir secuencialidad entre los eventos de la narración como en *después el niño vio por si estaba aquí y después miraron si estaba al otro lado*), pero no en oraciones subordinadas. Por lo que el niño a los 6 años expresa a través de *después* la secuencialidad entre el evento de una oración y de otra, estos eventos se dan de forma independiente. Una vez que el niño es capaz de manejar relaciones temporales de forma más compleja, puede vincular dos eventos que ocurren en tiempos distintos pero que están relacionados el uno con el otro.

4.2.4. Subordinantes de lugar

Donde

El subordinante de lugar por excelencia es *donde* que se puede presentar con algunas variaciones preposicionales como *adonde* o *en donde*. Si bien observamos que en las narraciones el uso adverbial de *donde* surge de forma temprana, el uso como subordinante ocurre de forma posterior.

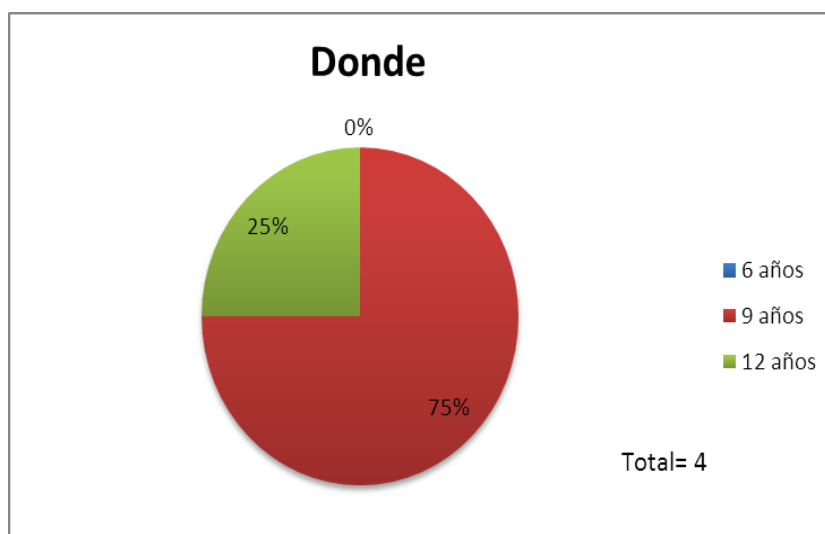


Figura 4.6: Porcentaje de ocurrencia de *donde* según edad.

No se registran casos del adverbio relativo *donde* como subordinante adverbial de lugar en el grupo de niños de 6 años. Del total de 4 ocurrencias, 3 se presentan en las narraciones de niños de 9 años y 1 en las narraciones del grupo etario mayor. Sin embargo también se observan casos en los que *donde* funciona como subordinante adjetivo, esto es, con antecedente expreso en la oración. Por lo tanto, *donde* adquiere un nuevo uso a los 12 años, lo que sugiere la ampliación de las funciones de una misma forma en relación con la mayor experiencia del niño con su lengua.

4.3. Relaciones de temporalidad

Una vez realizada la descripción del surgimiento y uso de los tipos de subordinantes adverbiales, en esta sección pretendemos vincular la adquisición de dichos elementos con el desarrollo de las distintas relaciones de temporalidad que expresa el niño entre los eventos de la oración subordinada. Esto se concatenará con el aspecto gramatical (Comrie, 1976) o aspecto de punto de vista (Smith, 1997), con el propósito de obtener mayor información acerca de las relaciones entre la situación subordinada y la principal. Analizaremos el surgimiento de nuevas formas y también de nuevas funciones para la expresión de las conexiones temporales.

4.3.1. Desarrollo de las formas de enlace temporal

Como señala Bocaz (1987), la adquisición de la marcación gramatical de la temporalidad es un proceso lento, el niño inicialmente cuenta con recursos básicos multifuncionales que utiliza para representar las relaciones temporales. La ampliación de esos recursos y la adquisición de formas nuevas permiten que el niño maneje de forma más fina dichas relaciones entre los eventos. Es decir, las relaciones se expresan primero con formas lingüísticas existentes en el habla del niño, pero pronto esas formas se ajustan o sustituyen por otras que expresen más adecuadamente dicha función.

Puesto que la subordinación adverbial es una estructura compleja, los niños comienzan a establecer relaciones temporales a través de mecanismos de coordinación caracterizados por la presencia de conjunciones y adverbios que permiten unir un evento con otro, generalmente esta conexión es de simultaneidad o consecutividad, de forma posterior relacionan eventos en estructuras subordinadas. Veamos cómo los niños establecen relaciones de temporalidad a través del uso de mismos elementos en funciones o construcciones distintas.

	conector	subordinante
6 años	después	cuando
9 años	cuando, después	cuando, mientras, mientras que
12 años	después	cuando, mientras, después que

Tabla 4.6: Usos de los conectores temporales.

A los 6 años el niño generalmente une las oraciones a través de *y*, esto se traduce en una secuencia de eventos encadenados. Eso señala que el niño es capaz de vincular un evento con otro y los presenta de forma simultánea. Bocaz (1987), de hecho, señala que incluso a los 8 y 9 años *y* es el marcador temporal preferente para encadenar acontecimientos simultáneos, en la forma “S1 y S2”, tal como en el siguiente ejemplo tomado de la narración de un niño de 6 años:

a) Un día el niño encontró un zorrillo y el perro vio que el panal se cayó y el niño se cayó de un árbol porque había un búho que apareció.

Otra forma frecuente de enlace temporal en los niños de 6 años se produce a través de *después*, esto quiere decir que el niño incorpora la relación de posterioridad de un evento respecto a otro, aunque no establece relación de dependencia entre estos, se describe la relación donde ocurre un evento1 *después* evento2.

b) Vio al topo, *después* salieron todas las abejas.

Ya insertándonos en la subordinación, *cuando* es el subordinante que se presenta de forma más temprana, de hecho ya se manifiesta a los 6 años. Con esto podemos decir que el niño puede enlazar dos eventos donde uno es dependiente del otro o donde un evento ofrece el marco temporal del otro, es decir, el niño describe un evento principal y uno subordinado que añade información adicional. En las narraciones analizadas predomina la construcción “*cuando* evento1, evento2”. El uso de *cuando* permite al niño presentar dos eventos que ocurren de forma simultánea, así:

c) *Cuando* despertaron vieron que el frasco estaba vacío.

A los 9 años, en tanto, el niño aún utiliza el conector temporal *después* para expresar eventos posteriores a otros que no tienen una relación de dependencia, pero además el niño ha adquirido el conector *mientras* para expresar la concatenación de dos eventos simultáneos (Bocaz, 1987), donde uno está subordinado a otro, sea esto en su totalidad o en un punto. Esto indica que hay una forma nueva para expresar la relación de simultaneidad que anteriormente era expresada únicamente por *cuando*.

d) Se fueron a dormir *mientras* la rana escapaba.

Además, a los 9 años hay casos de *mientras que* lo que indica una mayor especialización para la expresión de la relación de simultaneidad.

e) El niño estaba mirando al perrito *mientras que* el perrito bajaba para abajo con una pecera en la cabeza.

Finalmente, a los 12 años, el niño es capaz de vincular dos eventos en una relación de sucesión en la oración subordinada, a través de *después que*, cabe señalar que pese al uso frecuente de *después* en edades tempranas (Berman y Slobin, 1994), recién a los 12 años hallamos un caso de *después* en función de subordinante.

f) Después que fue a dormir, la rana se escapó.

Como vemos, en el ejemplo el niño presenta primero el evento que ocurre en un pasado anterior al evento principal, el que también ocurre en un tiempo pasado respecto del punto de habla.

4.3.2. Simultaneidad y sucesión en las subordinadas adverbiales

Sucesión	Simultaneidad
Anterioridad	Puntual
Posterioridad	Durativa

Tabla 4.7: Relaciones temporales.

Sucesión

El aspecto perfectivo coincidente en el evento principal y en el subordinado fue indicador de la relación de sucesión entre las situaciones, esto se puede justificar con que para que haya sucesión, la acción primera debe presentarse en su término.

a) *Después que* fue a dormir, la rana se escapó. (12 años)

La cláusula subordinada ocurre de forma anterior respecto al evento descrito en la principal y es introducido por *después que*, por lo tanto, hay una relación de anterioridad manifestada a través del subordinante *después que*.

Pese a que el adverbio *cuando* típicamente indica simultaneidad, el uso de pluscuamperfecto en la subordinada y de perfecto en la principal indica que ambos eventos ocurren en el eje del pasado, pero uno; el de tiempo pluscuamperfecto tuvo lugar en un momento anterior respecto del evento principal. Por lo tanto, el uso de pluscuamperfecto indicaría relación de anterioridad y el adverbio *cuando* adquiere la función de marcar la relación de sucesión.

b) *Cuando* ya el niño había despertado, los dos con el perrito se dieron cuenta que la rana ya no estaba.

Simultaneidad

La presencia de imperfectivo tanto en la principal como en la subordinada típicamente indica simultaneidad durativa, ya que ambos eventos se desarrollan en el pasado de forma prolongada por lo que coexisten en un periodo de tiempo, como en el siguiente ejemplo:

c) *Cuando* estaban durmiendo la rana estaba escapando. (6 años)

En este caso, tanto en la cláusula principal como en la subordinada el evento se expresa a través de una construcción verbal progresiva de estar+ gerundio, el aspecto imperfectivo de los eventos indica que el foco está en su desarrollo. Como el verbo estar se encuentra en pretérito imperfecto en ambos casos, los eventos transcurren en la esfera del pasado y de forma simultánea, apoyado esto en que los sujetos de cada cláusula no son coincidentes, por lo que ambos eventos pueden coincidir temporalmente. Por lo tanto, la cláusula subor-

dinada establece el marco temporal dentro del cual se desarrolla el evento de la cláusula principal, reafirmado con el uso de *cuando*.

Cuando la simultaneidad es puntual, uno de los eventos de la subordinada tiene aspecto perfectivo y el otro imperfectivo, como en los siguientes ejemplos:

d) La rana se escapó *cuando* el niño estaba durmiendo. (6años)

e) El niño y el perro estaban durmiendo *cuando* la rana salió del jarro. (12años)

El evento de la cláusula principal tiene aspecto perfectivo, es visualizado en su término, el evento de la subordinada tiene aspecto imperfectivo y con el uso de *cuando* establecen el marco temporal en el que ocurre el evento principal, el que representa una situación cerrada o acabada, el evento principal ocurrió y terminó durante el evento de la subordinada.

En los casos de subordinación adverbial de la muestra, la relación de temporalidad que se produce de forma más frecuente es la de simultaneidad, esto es coincidente con el uso también frecuente de *cuando* y *mientras* como subordinantes de tiempo. En contraste, la sucesión de eventos en las estructuras subordinadas refleja casos mínimos, pese a que el conector *después* es de adquisición temprana, sólo se expresa para conectar oraciones yuxtapuestas.

Es notable señalar que no se encontraron casos del conector *antes* en ninguna narración, aún menos se halló *antes de que* en las subordinadas, esto podría vincularse al tipo discursivo de la narración, donde regularmente la progresión del relato requiere de presentar los eventos uno y después otro. La ausencia de *antes* se puede justificar porque establece relaciones de una complejidad mayor a *cuando* y *después*. Esto porque *antes* introduce un evento que no ha ocurrido aún respecto al tiempo expresado por la cláusula principal. Por lo tanto, las cláusulas introducidas por *antes* tienen un sentido negativo desde el punto de vista del evento de la cláusula principal (Thompson *et al.*, 2007).

Capítulo 5

Conclusiones

Esta investigación surgió a partir de la necesidad de observar el desarrollo del lenguaje en etapas tardías, y de forma específica, indagar acerca del desarrollo de la subordinación adverbial en el discurso narrativo oral de niños y niñas.

Consideramos, a partir de los trabajos de Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), Owens (2003), entre otros, la importancia de analizar el lenguaje desde los 6 años, puesto que el niño ingresa a la escolaridad formal y se enfrenta a un aprendizaje paulatino de nuevas funciones y ajustes que se aplican sobre su conocimiento de la lengua y que permiten que llegue a ser un hablante competente de su lengua (Berman, 2004).

Se definió la adquisición de la subordinación como un indicador de complejidad sintáctica, para esto se observó la ocurrencia de subordinadas adverbiales de tiempo y de lugar en las narraciones de los grupos presentados al inicio del presente documento. Los resultados nos afirman que a medida que el niño avanza en edad y en años de escuela, se produce un desarrollo de la complejidad sintáctica en el incremento de la subordinación adverbial. Este incremento no tan sólo se remite a una mayor frecuencia del fenómeno a través de los años, sino también y más relevante, en el aumento de los tipos de subordinantes adverbiales. Asimismo observamos la evolución de elementos de conexión temporal entre oraciones, los que adquieren funciones más específicas.

El subordinante temporal preferido fue *cuando*, adverbio de adquisición temprana, el que disminuyó a medida que el niño crecía, esto ocurrió en favor del uso creciente de *mientras* para expresar la relación de simultaneidad. Pese a que *mientras* se adquiere igualmente de forma temprana, se desempeña en función de subordinante recién a los 9 años.

Las relaciones temporales de simultaneidad (tanto puntual como durativa) expresadas a través de construcciones subordinadas fueron las más frecuentes. Sin embargo eso no quiere decir que el niño no codifique relaciones de sucesión, de hecho es frecuente en las narraciones de los niños más pequeños, aunque lo hace a través de la coordinación con el uso a veces redundante de *después* y también de *y* para marcar la sucesión de los eventos. Esto refleja que el niño comienza a comprender las relaciones de sucesión sin expresarlas a partir de recursos subordinados, recién a los 12 años vemos el uso de *después que* en una oración subordinada.

Finalmente, el proceso de adquisición de la lengua materna es una tarea que no culmina con la adquisición de las formas fundamentales de la misma, sino que se prolonga más allá de los primeros años. Por esto es preciso el estudio del desarrollo del lenguaje en edades tardías, incluso hacia la adolescencia, para lograr describir los diversos estadios de la lengua.

Bibliografía

- Acevedo, D. (2012). *Desarrollo tardío del modo narrativo en estudiantes de tercero básico a cuarto medio*. Santiago de Chile: Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, Universidad de Chile.
- Aravena, S. (2010). *El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa*. Barcelona: Tesis para optar al grado de Doctora en Lingüística, Universitat de Barcelona.
- Araya, X., Carolina, B., Natalia, M., Javiera, P., y Trigo, M. (2010). *Manejo de sintaxis compleja en discurso narrativo y conversacional en escolares de Ibásico con TEL*. Santiago de Chile: Tesis Fonoaudiología, Universidad de Chile.
- Berman, R. (2004). *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bocaz, A. (1987). La expresión de la simultaneidad en la producción del discurso narrativo infantil. *Lenguas Modernas*, 14:69–85.
- Bocaz, A. y Soto, G. (2000). Narrar y exponer: el tratamiento del discurso en la reforma educacional. *El Mercurio, suplemento Artes y Letras*, pp. 20–21.
- Bosque, I. (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Bosque, I. y Demonte, V. (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. v.2. Madrid: Espasa Calpe.

- Coloma, C., Peñaloza, C., y Fernández, R. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45:33–44.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crespo, N., Alfaro, P., y Góngora, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, 24:155–172.
- Crespo, N., Alvarado, C., y Meneses, A. (2013). Desarrollo sintáctico: Una medición a partir de la diversidad clausular. *LOGOS. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23:80–101.
- Cristofaro, S. (2003). *Subordination*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Elías, J., Crespo, N., y Góngora, B. (2012). El desempeño sintáctico de niños con trastorno de déficit atencional e hiperactividad: Perspectiva comparativa y ontogenética. *RLA, Revista de lingüística teórica y aplicada.*, 50:95–117.
- Hopper, P. y Thompson, S. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56:251–299.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the society for research*, 35(1):1–67.
- Karmiloff, A. y Karmiloff-Smith (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, H. (2003). *Construcciones temporales*. Madrid: Cuadernos de Lengua Española Arcos libros.
- Matthiessen, C. y Thompson, S. (1988). The structure of discourse and 'subordination'. En *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mayer, M. (1969). *Frog where are you?* Nueva York: Dial Books for Young Readers.

- Nippold, M., Cramond, A., y Mayhew, H. (2014). Spoken language production in adults: Examining age-related differences in syntactic complexity. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 28(3):195–207.
- Nippold, M., Mansfield, A., y Billow, T. (2007). Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: Examining the development of complex syntax. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16:179–188.
- Nir, B. y Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42:744–765.
- Olate, A. (2012). *y después, lo estaban mirando a la rana. La competencia lingüístico-comunicativa del castellano en escolares de una comunidad bilingüe mapuche/castellano*. Concepción: Tesis Universidad de Concepción.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española (Manual)*. Buenos Aires: Espasa.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona:Ariel.
- Smith, C. (1997). *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Soto, G. (2011). Estructura narrativa y proyecciones entre situaciones homogéneas y discretas: léxico, gramática y coerción. *Lenguas Modernas*, 37:109–125.
- Thompson, S., Longacre, R., y Hwang, S. J. (2007). Adverbial clauses. En *Language typology and syntactic description*. Cambridge.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later development. En *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34:181–192.

Apéndice A

Apéndice

Narraciones transcritas.

Niños 6 años.

1. Vi. Un niño con su perro, su sapo, estaba durmiendo con su perro y se escapó la rana. Despertó, vio que no estaba la rana y ahí estaba una serpiente, la tomó la serpiente y el perro como que se asustó. Estaban buscando a la rana. El perro se cayó y el niño puso cara de enojado y el perro le dio un besito en el cachete. Ahí fueron a la selva y aullaron y ahí el niño tenía sueño, se acostó y el perro vio a una casa de abejas. Después despertó, el topo. Después salieron todas las abejas y el perro estaba parado en dos patas afirmándose del árbol y el niño estaba trepando un árbol hasta que un búho llegó, lo botó y hay un ratón. El niño se escondió abajo de una piedra o al lado, entonces dijo algo, dijo algo para que se para que se fuera el búho. Salió un reno, lo afirmó de la del cuello, después lo llevó corriendo hasta que lo botó con su perro y cayó al agua. Después el topo estaba arriba de su cabeza y dijo, se escondió en una rama y dijo: “shhh” para que no lo vieran. Entonces el niño con el perro se vieron al otro lado de la rama, encontraron dos ranas y había una familia de ranas, había una familia de ranas y no la encontraron a su rana.

2. Fra. Una vez había un niño mirando un sapo con su perro. Él estaba con su perro y la rana se escapó. Después lo miraron y se asustaron y pensaron si estaba ahí, ahí, ahí,

escondida. Y lo estaban buscando por todos lados y acá la estaban llamando y después el perro se cayó por la ventana. Y después el niño lo recogió y después salieron a ver si estaba entre medio de los árboles y buscaron por todos lados, por el panel, por el árbol o por un hoyo del topo. Y después se asustaron las abejas y el topo salió. Y después las abejas salieron. Ahí se subió y se asustó con el búho, después buscaron una montaña de piedra y después se subió para ver si estaba y después vino un reno y se lo llevó y después salió corriendo para empujarlo y después ahí está el niño cayéndose. Y después él se cayó, después al perro lo atrapó para que no se y después el niño por si estaba aquí, y después miraron si estaba al otro lado, y ahí estaba su papá y su mamá viendo. Después bajaron para ver si estaba y la encontraron.

3. Máx. Había un niño y un perro que estaban mirando un sapo. El niño tenía sueño así que fue a la cama a dormir y el perro también, hasta que el sapo se estaba escapando. Cuando despertaron vieron que el frasco estaba vacío. Revisaron por todo, las botas todo, pero no estaba. El perro se bajó para mirar si estaba en las plantas. El niño bajó para agarrar a su perro. El niño y el perro estaban gritando: ¿dónde está, dónde está? Estaban buscando. El perro estaba buscando en un árbol, hasta que el niño no le gustaba el olor del topo. El niño vio dentro de un árbol hasta que se cayó porque el búho lo botó. Se subió a una roca para ver desde arriba, gritó. Un alce lo botó, o sea lo agarró, corrió, lo botó al precipicio y se cayó al fango y el perro se subió encima de él. Estaba su rana para no asustarlo. Miraron dentro del tronco si estaba, hasta que lo vieron detrás, tenía hijos. Había una manada y se despidieron con su sapito.

4. Ed. Había una vez un niño y un perro que miraban a su sapo. Y una vez su perro con el niño estaban durmiendo y el sapito se, o sea el sapito desapareció. Después la niña con el perro se despertaron y el sapito no estaba. Después el perro con el niño buscaron y buscaron por todos lados y buscaron tanto que no estaba. Y el perro se cayó y el niño se enojó porque el perro se cayó. Después lo estaban llamando el niño con el perro. Después el perro encontró un panal y el niño encontró un hoyo. Después encontraron una ardilla, creo que es un zorrillo porque tiene la nariz así. Y un día el niño y el perro, no, el niño encontró un zorrillo y el perro vio que el panal se cayó y el niño se cayó de un árbol porque había un búho que apareció. Y ese niño, y ese niño subió por las rocas y después no sé qué hizo, hizo así, lo llamó y después un ciervo creo. Cayeron al río. Estuvieron bien y el niño

el perro le dijo: “Shhh silencio”. Y después el niño con el perro se metieron a un árbol que estaba caído y después el niño con el perro encontraron a dos ranas juntas y después se pusieron felices y el perro con las orejas así. Y el niño encontró a su sapito, que está ahí.

5. Ben. Había una vez, un niño, un perrito, que está mirando un sapo. El niño está durmiendo con el perro y la rana está despierta en el jarrón, quiere salir. El niño vio que no estaba y el perro estaba mirando a la ventana. El niño estaba buscando a la rana y el perro también, también. El niño está gritando: “¿dónde está la rana?” Y el perro está con el jarrón en la cabeza. El niño vio que el perro se cayó y con la, un tubo o un jarrón. El niño salvó al perro y el perro le chupó la cara. El niño estaba gritando con su perro y el niño estaba gritando por abajo y el perro en el, en el panal. El niño vio que había un topo y el perro estaba empujando el árbol en el panal. El niño estaba buscando en el agujero del árbol y el perro estaba empujando el árbol y después el perro vio que el panal estaba abajo. El niño se cayó y el búho estaba en el, en la rama. El perro estaba corriendo. El niño estaba con un búho y el niño estaba gritando. El niño está con el huemul y el perro. El niño se cayó con el perro y el huemul lo ayudó. El niño y el perro se cayeron a un agua y el niño estaba bien y el perro también. El niño estaba diciendo: “shh,” eso. El perro estaba viendo que habían dos ranas y el niño también, el perro se iba a bajar y el perro también. El niño estaba corriendo, jugando y el perro también.

Niñas 6 años:

1. Mag. Había una vez un niño que estaba en su habitación y con su perro, el perro estaba mirando a la rana. Y cuando estaban durmiendo, la rana estaba escapando. Cuando despertó el niño, se escapó. La estaban buscando y no estaba en ningún lado. Estaban buscando en la ventana y no estaba, el perro se iba cayendo, entonces tuvo que salir a buscarlo. El niño se enojó con el perro y lo... lo estaban buscando en el bosque y no lo encontraban, estaban buscando y el perro iba a encontrar una casa de abejas, vio a un ratón y el perro aún estaba ahí. El niño ya estaba subiendo a un árbol para buscarlo, el niño se cayó del árbol y se encontró con un búho, y el perro estaba escapando por las abejas. El búho estaba ahí, el niño siguió caminando, estaba subiendo y no encontró aún nada. Después sintió algo que lo estaba llevando y lo estaba llevando...después el huemul paró y se cayeron los dos al agua, tuvieron que subir, después el perro se subió para que pueda saltar allá. El niño dijo que hagan silencio para que no se escape y miraron por atrás del

tronco y no estaba, después encontraron a una familia, con sus bebés ranas, después el niño se fue.

2. Jo. Había un niño con un perrito, que estaban mirando una rana y era de noche. Y después se fueron a dormir y la rana se quería escapar. Después en el día se despertó la niña y vio que la rana ya no estaba, la buscó por los zapatos, por ahí abajo de eso y el perro la estaba buscando ahí, la buscaron por todas partes. Miraron por la ventana y el niño la llamaba y él también la buscaba, con el tarro en la cabeza. Después el perro se cayó y el niño lo miró con cara de asustado como si, si le podría pasar algo. Después el niño bajó por la ventana y lo tomó como enojado como diciéndole que, como diciéndole que se preocupó. Y después caminaron hartos de la casa, porque ahí estaba la casa, y después lo llamaban para ver si estaba en el bosque, y el perro también la llamaba, y después se encontraban en un lugar y él estaba llamando por un hoyo y él saltó y movió eso, y se fueron volando las abejas. Después salió la rana y le golpeó la nariz y ahí salieron volando las abejas y persiguieron al perro. Después cuando se cayó esto, venían muchas abejas y lo querían picar a él y la niña subió y ahí estaba la ranita. Y después se cayó del árbol porque salió un búho y las abejas lo seguían persiguiendo, al perrito. Y subió y chocó con unas, unas, con un venado y después lo tocó, porque ella pensó, él pensó que era una rama y después se dio cuenta que era un venado y los tomó a los dos y los ayudó a cruzar, pero se cayeron los dos, al río y se mojaron y se cayeron y después cuando el niño salió, estaban flotando, el perro estaba en su cabeza y después cuando salieron estaban todos mojados. Y después la niña, más bien el niño le estaba ayudando a salir al perro del agua. Cuando salieron los dos, vieron dos sapitos. Y se dio cuenta de que ahí estaba su rana y después el niño le dijo adiós, porque no podían estar más con él, porque ya tenía su familia. Y fin.

3. Ag. Un niño, un día estaba con su perrito, con una rana ya. Y después se quedó dormido y la rana salió y el niño estuvo triste y después el niño fue a buscar la rana con su perrito y gritaron por la ventana y después su perrito se cayó por la ventana y lo cogió y lo llamaron, después lo llamaron y su perrito estaba en un panal llamándolo. Y el niño encontró a un topo, porque estaba mirando en un hoyo, y después el niño se subió a unos árboles a buscar entre medio, y su perrito también buscó y el niño se cayó y salió un búho del hoyo y su perrito salió corriendo. Y el niño, pasó un ave, y el niño se sentó en una roca y después se subió a la roca, se afirmó de unos árboles, y llamó a su ranita, y después

estaban en un, en un venado y lo llevó parece que en sus cuernos, y después lo botó, después lo botó con su perrito. Y se cayeron a un río y se subieron a un tronco. Y después el perrito estaba haciendo mucho ruido, por eso lo callaba, porque ya lo iba a encontrar. Entonces se dio la vuelta y, y encontró a su ranita, y encontró a su ranita con otros sapos, y después el niño se bajó con su perrito y lo iba a atrapar y después se la llevo en la mano a su casa.

4. Ca. Un niño tenía una rana, con un perro. Después la rana se escapó cuando el niño estaba durmiendo. Después el niño se levantó y no encontró a la rana. Lo buscó en el zapato y el perro se metió al frasco. El perro se metió al frasco y estaban buscando por la ventana. El perro se cayó, el niño se enojó porque el perro se cayó. Lo estaban buscando por todos lados la rana. La estaban buscando por un hoyo. Le preguntaron a un ratón, si estaba. Lo iban a buscar en ese hoyo y al búho también le preguntaron. Y también buscaron en las rocas y también le preguntaron al reno. El reno no sabía dónde estaba. Se cayeron al agua y estuvieron mojados. Se rieron y se metieron al lado del tronco. Después ahí encontraron unas ranas. Después el niño se puso alegre y el perro no sabía que pasaba. Y encontraron a la rana.

5. Mir. Había una vez un niño que estaba viendo la ranita que estaba dentro de allá. Entonces se hizo de noche y era hora de dormir y el niño se durmió y la rana salió. Luego cuando se hizo de día el niño se levantó y vio que no estaba el sapo. Luego se puso ropa, para ir a buscarlo. Entonces estaba buscando por si estaba afuera. Luego se cayó el perro por la ventana. Luego el niño saltó por la ventana y afirmó al perro se lo llevó. Entonces buscaron a la rana y lo llamaron, buscaron por el hoyo y por el panal y luego las avispas le picaron la cara. Luego encontraron un topo y olía mal. Entonces empezaron a buscar en los árboles. Luego se cayó porque salió un búho. Entonces el niño se fue a otra parte porque un búho lo estaba molestando. Pero finalmente buscó por entre medio de las ramas y luego vino un huemul, lo tomó por los cuernos, se lo llevó corriendo, lo botó con su perrito, cayó al agua y luego salvó a su perro, pero se dio cuenta que era agua baja. Entonces le dijo: *silencio*, al perro. Buscaron por atrás del tronco y encontraron la familia rana. Entonces luego bajaron a ver la rana y finalmente encontraron a la rana. Fin.

Niños 9 años.

1. Ro. Un niño con su perro y su rana. El niño se durmió con su perro y la rana se escapó de su jarrón, cuando despierta no vio a su rana en el jarrón, lo buscó por todas partes y no lo pudo encontrar. Gritó por la ventana, gritó por la ventana. Y el perro se cayó de la ventana y el niño se enojó. El niño salió afuera y estaba gritando, estaba buscando su rana. Estaban buscando por el agujero y el perro estaba saltando. El niño encuentra en el hoyo un ratón y se y se enoja. El niño se subió a un árbol y vio por el agujero, si estaba su rana pero no la encontró. Y había un búho y se cayó. Buscó, buscó y se encontró con una ardilla, estaba gritando el nombre de su rana y había un huemul y se fue corriendo el huemul, y el huemul lo botó por una roca. Y se cayó al agua con su perro. Y estaba agachado detrás de un tronco pidiendo silencio a su perro, se subió al tronco y buscó por el otro lado del tronco y encontró a su rana, con otra rana. Y el niño se emocionó y tenía hijos y se despide de su rana y se lleva una rana chica.

2. Ab. Había una vez un niño, estaba con su perro y estaba viendo la rana. Era de noche y la mamá le decía que se fuera a acostar, cuando se fue a acostar la rana se escapa. Y el niño se quedó dormido con el perro, cuando despertó al amanecer, el niño con el perro se dieron cuenta que no estaba la rana. Entonces el niño buscó por todas partes y el perro metió su cabeza en el frasco, buscaron por todas partes y después el niño decidió buscar afuera con el perro. Llamaba a la rana, la llamaba, y ahí el perro se tiró, el niño dijo: malo no lo hagas. Y se enojó y lo tomó, y dijo: ¿por qué rompiste el frasco? Y ahí salieron de la casa y fueron al bosque “rana, ¿dónde estás? ¿Dónde estás?” Estaba preguntando dónde estaba. Buscaba por los hoyos, el perro estaba por botar el panal, y el niño encontró un castor, el perro botó el panal y el niño subió un árbol para ver si estaba ahí y después todas las abejas fueron contra el perro y el perro...el niño se cayó. El niño subió a la piedra buscando, gritaba el nombre y apareció un alce, y dijo: “¡vaya qué raro! no me di cuenta”. Y el alce corría y corría y el perro estaba corriendo con él, y justo botó al niño y al perro “ahhh” y se cayeron al agua. El niño quedó mal porque el perro se le cayó encima. El niño escuchó a la rana, y el perro se subió a la cabeza del niño, y el niño dijo: *haz silencio*. Cuando se puso ahí vieron a dos ranas y dijeron: “hola, ¿conocen a mi rana?, ¿es una de esas?” Y ahí estaba la rana.” Adiós, gracias por ayudarnos”. Fin.

3. Benj.

Había una vez, un niño que le compraron un sapo y su perro lo quería ver. Era de noche

y el niño se quedó dormido y el sapo escapó. El niño despertó y “sorprendidamente” vio que el sapo no estaba. El niño preocupadamente buscando no lo encontró, y el perro se quedó atrapado porque ver que hay dentro del frasco. Entonces el niño y el perro salieron a buscar a su sapito. El perro se cayó, cuando se cayó el perro el frasco se rompió y el niño también bajó. Fueron al campo a buscar a su sapo, a su sapito. El niño se cansó y el perro tenía curiosidad qué era ese panel, panal. Después el niño estaba acostado en el suelo y apareció un topo que le golpeó la nariz y el perro moviendo el árbol, se cayó el panal de abejas. Y el niño buscando y buscando no lo encontró, después se cayó porque vio un búho que lo espantó y el perro salió corriendo. El niño enojadamente con el búho se subió a una roca. Y el niño buscó y buscó y no encontró el sapo, gritando el nombre de su sapito. Y mientras el niño buscando se encuentra un venado, ese venado lo lleva donde está su sapito pero sin querer el venado lo bota al perro y al niño. Cuando se cayeron, muy fuertemente, el perro cayó encima de la cabeza del niño. El perrito haciendo ruido y el niño haciéndolo, haciéndole silencio. Ven adelante de un tronco y ven que está su familia, encontraron a su sapito y a su familia y no lo volvieron a buscar más porque estaba con su familia, con su familia de sapitos y sapos, y se fueron tranquilamente con su sapito.

4. Ma. Había una vez un niño con su rana y su perro, viendo, viendo a su rana. Se hacía de noche y se fueron a dormir, mientras la rana escapaba. Amanecieron y se dieron cuenta que la rana se había ido. Buscaron en sus botas y no estaba. Vieron en la ventana y gritaron: “¿Dónde está la rana?!” Y el perro se atascó con el envase, después el perro se cayó, el niño lo vio preocupado, lo recogió y se enojó. Mientras el perro lo “langueteaba”. Siguió gritando: “¡Rana! ¡Rana!” Fue a buscar en un hoyo y de repente salió un topo y le pegó en la nariz. Y el perro estaba viendo un panal. El niño mientras estaba ahí, el perro, en un árbol estaba el niño, el perro sacó del panal y todas las abejas huyeron. Había un búho donde estaba el niño y lo botó, mientras el perro huía de las abejas. Fue a ver en una roca mientras el búho lo molestaba. Se tomó de un palo creyendo, pero era un huemul. Después el huemul lo tomó del cuerno y lo tiró. Se cayó a un río, de espaldas. Después siguió con su perro en el río. Fueron a ver en un tronco y dijeron: “shhh”. Porque pensaron que pudiera estar ahí, revisaron el tronco y estaban dos sapitos pero no era el suyo. Los recogieron y fueron a buscar a su sapo verdadero.

5. Ma. Había una vez un niño que jugaba con su perro y su rana, era de noche, así

que se fueron a dormir. Mientras que el niño dormía, la rana escapó y la rana escapó. Al amanecer, el niño fue a ver a la rana y el perro estaba en la cama con él, y vio que no estaba ahí. El niño la buscó en el, en las botas y no estaba. El perro sin querer se cayó al envase donde estaba la rana y se le quedó atascado y el niño preocupado, buscó gritando: ¡Rana!! Rana!. El niño vio que el perro saltó y se preocupó por él, saltó, lo agarró y se enojó. Y el perro lo “langueteo”. El niño salió, salió de la casa a buscar a la rana, gritó, gritó y gritó y no “hubieron” esfuerzos. El niño salió, salió de la casa a buscar a la rana, gritó, gritó, gritó, y no “hubieron” esfuerzos. Luego el niño, se tiró al suelo a ver al agujero del topo si estaba ahí y el perro le ladraba a una colmena de abejas. El niño vio al topo y se tapó las narices y el perro seguía viendo la colmena. El perro estaba, ah cómo se llama, parado en el árbol y había botado la colmena y el niño estaba buscando en la cueva de un búho. Se cayó y salió el búho, el búho o no sé qué, el búho empezó a tirar ¿pipí? Y el niño se tapó. El niño gritaba, gritaba y gritaba por la rana. Luego lo agarró un huemul y se lo agarró del cuerno. Saltó el huemul y el niño bien aferrado y el perro saltó con él. Y el huemul hasta que lo tiró al lago con el perro. El niño cayó de espaldas y las piernas en la cabeza. El niño riéndose y el perro en su cabeza. El niño diciendo: “shhh, silencio”. Y ahí el niño se sube a un tronco con el perro. Están a salvo, y encuentran dos ranas con su perro, las ven, con su perro, y las dos ranas le sonrían, una media gordita y otra flaquita. El niño recoge a la rana y se despide.

Niñas 9 años.

1. Co. Un niño con sus dos mascotas, una rana y un perro. Mientras dormían la rana se estaba escapando de su frasco. Amaneció, el niño se levantó y no vio, no estaba su rana. Buscaron por todo su cuarto. Buscaron por fuera, el perro se cayó y se rompió el frasco. Buscaron en el bosque, en un agujero y el perro buscó por, por un nido de abejas. Después salió un castor que le golpeo la nariz el niño, el niño busco por un agujero y el niño se cayó, el búho le hizo caer, se cayó de espaldas y el perro salió corriendo. El niño, el búho estaba espantando al niño y el niño se estaba asustando. El niño buscó arriba de una roca y se encontró un venado que lo llevo por, por una colina. El animal paro, el niño y el perro se cayeron al agua, el perro se cayó encima del niño. El niño se levantó y el perro estaba arriba de la cabeza del niño. El niño buscó detrás del tronco y le decía que se callara para encontrar a su mascota, la rana. Los dos miraron detrás del tronco y encontraron una

familia que tuvieron cinco hijitos y el papá y la mamá dejaron que se llevara uno, y se despidió.

2. Ignacia. El niño ve como la rana está feliz y el perro lo mira tanto, tanto como es. Una noche el niño se fue a acostar con el perro, y la rana estaba saliendo del frasco. El niño se dio cuenta que la rana se estaba escapando y el perro miraba hacia afuera, el niño se colocó la ropa y el perro se colocó dentro del frasco si estaba la rana. El niño gritaba: “¡rana, rana, vuelve!” Y el perro miraba a todas partes con el frasco en la cabeza. Después el perro se cayó y el niño se preocupó, pero al final se tuvo que caer para ir a ver al perro como estaba. En el bosque, el niño y el perro decían: ¡rana vuelve! Buscaban debajo de la tierra y el perro jugaba con las abejas, después salió un topo y le mordió a la nariz al niño. Y el perro andaba agitando el árbol, el panal se cayó y el perro se dio cuenta. Y el niño miró en un hoyo del árbol, después vio el niño y salió un búho. El niño subió en una roca, llegó a la cima y gritó: “¡rana, rana!” y después, y después salió un ciervo y el niño se cayó encima de él, después corrió el ciervo y el niño arriba. Después se cayó, el ciervo lo botó al agua y los dos se cayeron al mismo tiempo. Después el niño escuchó a la rana y el perro igual, en el agua. Después había un tronco y el niño le dijo: “¡silencio, perro”. Después miraron al otro lado del tronco y ahí estaba la rana con su pololo. Después el niño se dio cuenta que habían unos bebés y se llevó una ranita.

3. An. Aquí se trata cuando un niño con un perrito está en la noche y que estaban viendo una rana, y el perrito se subía a una pecera. Aquí el sapito se quería salir y el niño con el perrito estaban durmiendo. Aquí es de día y el niño estaba durmiendo con el perrito arriba y tapados. Aquí un niño tenía una bota arriba y el perrito estaba en la pecera y estaba metiendo la cabeza. Esta otra, el perrito estaba con el niño mirando algo y gritan. El niño estaba mirando al perrito mientras que el perrito bajaba para abajo con una pecera en la cabeza. El niño enojado tomando al perrito. Estaban en un bosque y el niño estaba gritando y el perrito como que subía. Aquí el perrito quería jugar con el panal y el niño abajo había un hoyito y que estaba gritando al hoyito. Aquí el perrito se quería subir al árbol y el niño le daba miedo la rata. Aquí el niño estaba subiéndose al árbol y el perrito miraba para atrás el panal de abejas. Aquí se trata que las, las abejas estaban persiguiendo al perro y el perro corría, y un búho en el árbol y el niño estaba asustado. Aquí el niño se estaba subiendo a una roca. Aquí es cuando el niño estaba en una guarida llamando.

Aquí es cuando el niño estaba arriba de un huemul. El huemul estaba...estaba arriba de una laguna y estaba sentado. Aquí es cuando el huemul estaba viendo al niño cómo se tiraba para abajo con el perrito. Aquí es cuando el niño estaba metiéndose a la laguna y aquí es cuando el niño estaba sentado en la laguna con el perrito arriba de la cabeza. Aquí cuando el niño estaba en silencio en la laguna y el perrito estaba adentro de la laguna. Aquí cuando el perrito se quería tirar y el niño estaba en la laguna subiéndose a una roca. Aquí el perrito se quería tirar y estaba viendo con el niño y el perrito a la rana, a las dos ranas. Aquí estaban sentados en un tronco, el niño con el perrito. Y estaban las dos ranas viendo la otra rana. Aquí el niño estaba en una roca de la laguna que estaba iba a tirar una rana.

4. Ra. Hay un niño y la rana está en un frasco y el perro está ahí y es de noche. Ahora que el niño se puso a dormir, la rana estaba saliendo del frasco. Cuando el niño se despierta ya no ve a la rana. Ahora está buscando por todos lados a la rana. Y el perro se le atascó el frasco de la rana y después el perro se cayó y se rompió el frasco. Ahora fueron a buscarlo y estaban gritando su nombre. El niño lo estaba buscando donde viven los topos y el perro estaba en un panal y salieron todas las abejas y salió un topo. Las abejas estaban persiguiendo al perro y había un búho en el árbol. Había un águila y el niño pensó que lo iba a atacar y estaba gritando arriba de la roca para ver mejor, después y después viene un huemul y se caen al río y quedan todos mojados. El perro se subió a la cabeza del niño, ahora van a ver atrás del tronco. Estaban buscándolo y lo encontraron. Encontraron unos hijos y se fueron.

5. Mi. El niño estaba viendo su ranita y el perro también estaba viendo su ranita, está metiendo la cabeza ahí adentro. Aquí muestra que el niño está durmiendo con el perro y la rana se está por escapar. Y luego despertaron y vieron que la rana ya no estaba. Ahora están buscando y el perro quedó con el pote de la rana en la cabeza. El perro está buscando con el niño ahí gritando y luego el perro cuando estaban buscando él se cae para abajo. Y el niño lo fue a salvar y se enojó y él le estaba chupando la cara. Y aquí están llamándolo por si está por estos lados y ahí está la casa, lejos está la casa. Él está buscando por ahí y él está buscando por allá por el panal. Luego el hormiguero le pincha acá la nariz y él está ladrando y las abejas le quieren picar a él por molestarlas. El panal se cayó y el niño busca por allá arriba y el topo está ahí...ahora él se asustó con él y él está corriendo porque las

abejas lo quieren picar. Ahora el búho está asustándolo y tirándole cosas. Ahora el niño está llamándolo por la roca. Ahora un alce vino a él y lo atrapó, lo atrapó y se lo llevó y lo lanzó al río. Luego él se cayó con el perrito, ahí está el perro, y el alce va a botar al perro ahora y ahí cayó el perrito en el niño y el niño se estaba riendo. Ellos dijeron: “shhh” y subieron para arriba, sí, subieron para arriba. Y luego estaban ahí y encontraron a las ranas, luego vieron y tenían hijitos, renacuajos. Y dijo chao y se llevó a su rana.

Niños 12 años.

1. Ni. Había un niño que tenía una rana y un perro. El niño y el perro estaban durmiendo mientras la rana se escapaba por la noche. En la mañana siguiente el niño despertó con su perro y no vio a la rana. El niño buscó por todas partes, en las botas, y al perro se le introdujo la cabeza al frasco. Abrió la ventana el niño e intentó buscar a la rana. Y el perro se cayó mientras la buscaban y el niño intentó atrapar al perro y se le rompió el frasco de la cabeza al perro. Fueron a un bosque a buscarla, la buscaron en un agujero en el piso y en un panal. Del agujero salió un topo y el perro la seguía buscando en un panal. Después el niño salió buscando en un árbol y al perro se le cae el panal. Al perro le salen persiguiendo las abejas y al niño lo bota un búho de donde estaba buscando a su rana. El niño se va a resguardar a una roca y en la roca “asujeta” dos cuernos y esos dos cuernos eran de un ciervo. El ciervo lo llevó corriendo muy rápido hacia un barranco, cuando frenó el ciervo, botó a su perro y al niño. El niño cayó en un río, el niño estaba escuchando y mientras escuchaba le dijo a su perro que guardara silencio. Vio detrás de un tronco y ahí estaba su rana. Su rana tenía hijos y esposa. Se despidió de la rana y se llevó uno de sus hijos.

2. Fe. Que un niño estaba con su perro y encontraron una rana. Después de eso ellos se fueron a dormir con el perro, después que se fue a dormir la rana se escapó. Y después el niño se fijó que se había salido del frasco, el niño y el perro vieron que se fueron. Entonces ahí lo empezó a buscarlo entre sus pertenencias y no lo encontró, después se asomó por la ventana con el perro y el perro se cayó. El niño fue a rescatarlo y lo regañó por haberse tirado. Después empezó a llamarlo al sapito, intentar buscarlo. Empezó a buscar por hoyos, por esa panal de abejas. Después encontró una especie de ratón y el perro estaba ladrando. Después con el perro seguían buscando porque se había caído un panal. El niño estaba buscando dentro de un árbol, después el niño se cayó porque salieron las abejas. Después el niño empezó a buscar dentro de una colina y no lo encontró. Después

pasó un alce y se lo llevó, lo tiró a un río y cayeron. Después de eso se levantaron y escucharon un ruido. El niño le dijo al perro que se quedara callado. Después fueron a ver atrás del árbol caído y se encontraron al sapito con su pareja y su hijo. El niño bajó y al final se llevó a un sapito y eso.

3. Ig. La historia dice así: había una vez un niño llamado Felipe, que un día encontró una rana, pero eso fue en la tarde. Entonces junto con su perro la atraparon. Felipe miraba a la rana como si fuese una especie de mascota o amigo. Únicamente la cuidaba, pero hasta que fue de noche él se durmió pero mientras se dormían pasó lo siguiente: la rana empezó a escaparse del lugar donde estaba. Luego después de un rato, a día despertó y luego vio junto con su perro, algo que no debería haber pasado, la rana no estaba. Él se vistió rápidamente y también empezó a buscar en todos los lugares de su casa donde estaba junto con su perro. Pero lamentablemente no encontraron ni rastro. Completamente gritaron y ladraron, obviamente, pero no encontraron nada. El perrito que se había metido en la cosita esta, el frasco, se había caído. Completamente se rompió y el niño se enojó sólo porque se había roto y eso era medio caro. Pero el perro lo lamió a pesar de que hubiese pasado eso. El niño empezó a gritar y seguir gritando debido a que se fue un poquito lejos de su casa que estaba ahí, junto con su perro. Mientras él buscaba, su perro vio que en ese panal habían abejas y mientras pasaban esas abejas el perro se distrajo tan fácilmente que las abejas pensaron que estaban siendo atacadas mientras el niño encontró una especie de ardilla o topo que le acaba de pegar en la nariz y bueno, tuvo muy mala suerte debido a que el perro él solo, al empujar, al lamentablemente pegarle al árbol el panal se movió un poco y las abejas, como es su casa empezaron a atacar. Mientras que la especie ese de topo se va y el niño se oculta, también tratando de buscarlo. Lamentablemente encuentra un búho, lo empuja y obviamente el perro que estaba escapando de las abejas que están creo que por ahí, huye. El niño empezó a escalar una especie de roca, pero luego vio una especie de digamos cuernitos. Al tocar esos cuernos tuvo muy mala suerte de hablar, de hablar, porque justo en ese momento estaba un alce y el perro estaba por allá, el alce lo llevó a una zona junto con el perro y el niño ni siquiera sabía a donde estaba yendo y le daba un poco de miedo, lo tiraron. El niño pensó que iba a darse un buen golpe, sufrió golpe pero no fue tanto debido a que estaba en una especie de barro, una especie de agua lodosa. El perro no había sufrido daño así que estaba bien y él estaba feliz de que no hubiese sufrido daño. Pero luego escuchó algo, entonces le dice que se callase. Felipe vio en ese momento

que al cruzar ese tronco, pasó lo siguiente: encontró, finalmente encontró a su rana. Estaba con otra rana. Felipe no sabía al momento qué era eso, junto con su perro, pero después se dio cuenta que la rana tenía familia, tenía hijitos. Entonces se dio cuenta que era feliz ahí, entonces lo dejó ahí. El niño finalmente se despide, junto con el perro. Y ahí es como se hacen amigos. El niño lo volvería a visitar bastantes días, bastantes ratos que tuviera tiempo libre. Pero el niño nunca se olvidaría de la rana, aunque sí, la rana volvió con él.

4. Vi. Había una vez un niño que estaba solo en su casa porque sus papás fueron de viaje y se quedó con una niñera, pero la niñera se fue y lo dejó solo en su habitación y volvió al rato después. Estaba sentado a los pies de la cama mirando a su perro cómo estaba mirando el perro a una rana. Pasó como unos treinta minutos y el niño estaba cansado, se había ido a dormir con su perro encima de la cama. El niño despertó porque tuvo, soñó algo que no le gustaba y vio que la rana ya no estaba, se había escapado por la ventana. Se levantó y se había puesto algo de ropa mientras el perro que estaba viendo, se estaba metiendo adentro del frasco de vidrio donde estaba la rana. El niño salió afuera a ver si estaba la rana y por estar mirando estaba algo desatento y el perro se cayó. Luego lo levantó y le estaba lamiendo la cara, porque lo quería mucho. El niño tenía ganas de buscar a la rana pero no sabía dónde estaba. La buscó debajo de un hoyo pero no estaba mientras el perro se entretenía jugando y viendo un panal de abejas. Se tapó la nariz porque había visto una ardilla que parecía algo así como un zorrillo, no le gustó, no le gustó su agrado. Y luego estaba sentado en una rama de un árbol mirando hacia adentro en el hueco del árbol y no encontraba nada todavía. Luego del hueco del árbol, un búho salió y el niño dio un salto del susto y se cayó y el perro salió corriendo porque le panal se había caído y salieron muchas abejas. El niño estaba viendo en una roca si es que estaba ahí por debajo y había una especie de pájaro volando y vio unos cuernos. Se subió encima de la roca y empezó a llamar a la rana y a su perro pero no los encontraba. Luego se levantó y salió un alce. Luego el alce salió corriendo con el niño encima. Luego llegaron como a una quebrada y el niño con el perro se cayeron hacia abajo. Cayeron al agua fría. Luego estaban ahí oyendo porque sentían que escuchaban un ruido raro. El perro ladró y le dijo que se callara. Luego los dos fueron a mirar debajo del tronco si estaba ahí. Pero vieron a dos ranas. Y luego vieron que la rana ya tenía una familia y tenía varios bebés. Y luego ellos se fueron y los dejaron vivir tranquilamente.

5. Vic. Había un niño con un perro, viendo a una rana en un jarro y era de noche. El niño y el perro estaban durmiendo cuando la rana salió del jarro. Y en la mañana el niño con el perro se dan cuenta de que la rana no está en el jarro. El niño comienza a buscar y el perro también, comienzan a buscar a la rana. Salen por la ventana para ver si la encuentran. El perro se cae por la ventana y el niño lo ve asustado. El niño baja y el perro comienza a “langueterarle” la cara. Salen de la casa y comienzan a gritar para encontrar a la rana. El perro comienza a jugar en el panal y el niño está viendo en un hoyo la tierra. Al niño le pega un topo que sale del río. Y el perro está sacando abejas del panal. El perro bota el panal y salen todas las abejas y el niño ve un hoyo en el árbol. Del hoyo en el árbol sale un búho que bota al niño y el perro sale corriendo porque lo están persiguiendo las abejas. El niño está en una roca grande, se sube a la roca y grita a ver si se encuentra a la rana. Cae en la cabeza de un ciervo y el ciervo lo lleva corriendo a un barranco. El ciervo bota al niño y al perro al agua. Se cae en el agua el niño y el perro y el perro se sube a la cabeza del niño para no mojarse. El niño le dice al perro que haga silencio. Y estaba atrás de un tronco. Se dan vuelta en el tronco el niño y el perrito vieron los dos juntos. Luego van saliendo muchas ranas. El perro, el niño se lleva a la rana y se va con el perro.

Niñas 12 años.

1. Ma. Había una vez un niño que estaba con su mascota, el perrito, y su rana que la había atrapado en el parque. Era media noche cuando la rana se escapó mientras todos estaban durmiendo. Cuando ya el niño había despertado, los dos con el perrito se dieron cuenta que la rana ya no estaba. El niño empezó desesperadamente a buscar por todas partes igual que el perrito, se subió al balcón y gritó desesperadamente: ¡ranita! ¡ranita! Y el perro, como se subió al balcón, se cayó al suelo. El niño fue a buscar al perrito enojadamente y el perrito estaba muy, estaba muy feliz porque lo habían rescatado. Fueron al campo y nunca lo encontraron. Y ahí llegaron a un árbol encontraron un panal de abejas, el perrito empezó a jugar. El niño no le gustaban las abejas y entonces le picó una abeja y se enojó mucho. El perro y el niño empezaron a buscar por todos los rincones de los árboles. Y por empezar a buscar, el perro. En el árbol donde buscó el niño, un búho salió. El niño enojadamente subió a la roca y no se dio cuenta que el búho lo perseguía. El niño gritaba arriba de la piedra para que fuera más alto. Y se encontró con un renito. El renito corría detrás del perro y el perro lo sacó, lo, el renito los empujó bajo el cerro. El niño y

el perro se cayeron a un lago, y el niño y el perro se mojaron y no les importó mucho. El niño estaba detrás del tronco del árbol y dijo: “shhh”. Se dieron vuelta en el tronco y encontraron a dos ranitas. Y allí vio que estaba una de sus ranitas, una de sus ranas. Encontró a la ranita y se fue felizmente a su casa.

2. Dom. Había una vez un niño en su cuarto, en el que se encontraba su cama, una ventana y ya era de noche y el niño se pone a ver una rana que ha capturado y la puso en un frasco para que no se escapara. Y estaba con su amigo el perro. Pasaron las horas y el niño se fue a acostar, el perro también. Y en eso la rana muy pillá escapó. Al día siguiente, en la mañana, el niño despertó y se dio cuenta que la rana ya no estaba en el lugar en el que él la había dejado. Buscó por todas partes, desordenó toda su pieza y no aparecía por ninguna parte. Gritó por la ventana, el perro buscó en el frasco y en eso pum, el perro se cae por la ventana. El niño baja y se encuentra al perro. Van al bosque y el perro con el niño buscan a su rana. Buscan por aquí y por allá. Y en eso, en una madriguera, el niño busca y en eso sale un topo. Después el niño se sube a un árbol que se encontraba por el lugar. En eso el niño se cae y nos encontramos con un búho. El niño sube a una piedra para tener mejor visión mientras el búho lo sigue. Se afirma ahí y se afirmó de los cuernos de un venado. El venado lo sacó volando y mientras el venado corría el niño se quedó encima y en eso, pum, el venado lo tiró al río con el perro. El niño cae y el perro encima de él. Sonriente el perro con el niño salen del agua y el niño le dice al perro que haga silencio porque había encontrado a su rana. Se dan vuelta a través del tronco y encuentran a la rana. Pero ella no estaba sola, estaba con su pareja y en eso el niño ve que la rana ya tenía su familia y que lo debía dejar.

3. Anto. Había una vez un niño y su perrito que tenían una rana en un frasquito. Cuando el niño se fue a dormir, la rana se escapó porque el frasquito donde estaba no estaba cerrado. Cuando el niño y su perrito despertaron vieron que la rana ya no estaba en el frasco. Empezaron a buscarla por todas partes y no la encontraron. Siguieron buscando y al perrito se le había quedado el frasco donde estaba la rana, atorado en la cabeza. Saltó por la ventana y se rompió. Fueron a buscarla al bosque, debajo de los árboles por un hoyo donde había un topo y no lo encontraron. Lo buscaron por dentro de los árboles y en un “panel” de abejas. Las abejas siguieron al perrito y el niño se cayó porque le salió un búho porque lo vio en el árbol. Siguieron buscando y no lo encontraron. El niño se subió a una

piedra intentando ver, intentando si podía ver, intentando buscando se subió encima de un alce y lo, empezó a correr. El ciervo lo botó por un río y el perrito y el niño se cayó, se salvaron y lo buscaron por dentro de un tronco. Lo siguieron buscando hasta que lo encontraron. Finalmente el sapo había tenido sapitos y el niño se fue con un sapito.

4. Mar. Había una vez un niño que se llamaba Pedro y su perro Juanito y encontraron un sapito, después se hizo de noche y se tenían que dormir y el sapo se escapó. Después despertaron, a la mañana siguiente y el sapito ya no estaba. Lo empezaron a buscar por todas sus pertenencias y luego el perro se quedó atorado en la jarra y el perro, o sea y el niño abrió la ventana. El perro se cayó con la jarra en la cabeza. Y el niño Pedro ayudó a su perrito a salir y empezaron a, a llamar a algo. El perrito Juanito encontró un panal y el niño encontró un agujero. Apareció de allí un topo. El niño botó el “panel” y las abejas salieron. Pedro se dio cuenta que había un búho y salieron corriendo. Cuando salió corriendo y el búho los perseguía hasta que se apoyó en un cuerno, cuernos del, ciervo. Se dio cuenta que había un ciervo y no era un árbol. El ciervo botó sin querer al niño y al perrito, cayeron al agua. La única posibilidad era andar por el agua y salieron a otro lugar. Encontraron un árbol y se tomaron del. Encontraron dos sapos y su familia. Y se llevaron un sapo.

5. Cons. Una vez un niño y su perro miraban una ranita. Ya era de noche y el niño con el perro se fueron a dormir mientras la rana se escapaba. El niño despertó con el perro y se dieron cuenta que la rana no estaba. El niño se levantó y se, no, el niño se levantó a buscar a la rana, lo buscó con su perro por todas partes. Cuando fueron a la ventana el perro saltó por la ventana. El niño bajó y agarró al perro. El niño fue a un bosque con el perro a buscar a la rana. Lo buscó por un hoyo y el perro estaba jugando con un panal. De repente salió un, un topo. El niño buscando a la rana se subió a un árbol y salió un búho y el niño se cayó. El niño escapó del búho, se subió a una roca. Vino una, un ciervo, se llevó al niño y lo tiró a una laguna. El niño se cayó con el perro. El perro se subió a la cabeza del niño, el niño le decía al perro que guardara silencio. Se subieron a un tronco, encontraron, el perro con el niño encontraron a la rana. El niño vio que estaba con su familia. El niño se despidió de la rana y su familia.