

DIFERENCIAS SOCIALES EN EL LENGUAJE: EL CASO DE LAS NARRACIONES DE NIÑOS MEXICANOS DE SEIS AÑOS

ORALIA RODRÍGUEZ y RODNEY WILLIAMSON

Introducción

Mientras que los estudios del lenguaje infantil realizados con niños de habla inglesa, francesa, alemana o italiana se cuentan ya por miles, resalta el hecho—para nosotros verdaderamente sorprendente—de la escasez de tales estudios en el mundo hispanico. Si exceptuamos las exploraciones del habla infantil hechas entre los hispanohablantes residentes en los Estados Unidos, las cuales se han enfocado a menudo hacia fines pedagógicos o hacia el estudio del bilingüismo, los estudios de que hemos tenido noticia no pasan de veinte.¹

Debido a este hecho, muchas investigaciones del lenguaje del niño hispanohablante (incluyendo la nuestra) son de carácter exploratorio y no se pueden respaldar en hipótesis previas. Por otra parte, como se cree generalmente que a los seis años el niño ya adquirió todas las estructuras básicas de su lengua, los datos de que disponemos para niños mayores de seis años son poquísimos. Creemos que una parte del valor del Proyecto de Sociolingüística que se está realizando actualmente en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México deriva del hecho de que contribuye a llenar esta laguna. En seguida informaremos sobre dos análisis que hemos efectuado con el material recopilado en uno de nuestros experimentos lingüísticos llamado "Narración."

Nuestra investigación

En el proyecto mencionado pretendemos estudiar las relaciones entre el lenguaje de niños de seis a siete años, la socialización de estos niños en sus familias y la posición social de sus padres. Nuestra muestra toma en cuenta tres clases sociales:² la clase media, representada por un grupo de empleados, sub-profesionales y profesionistas dependientes (al cual nos referimos como el "grupo medio"), la clase obrera y la clase marginal que representa un sector bastante importante de la población de la capital mexicana. Para cada clase se escogieron veinte niños cuyas familias llenaban los debidos requisitos sociológicos.

El trabajo lingüístico consistió concretamente en la elaboración y aplicación de nueve experimentos destinados a obtener muestras de habla de cada uno de los sesenta niños en diferentes situaciones comunicativas: por ejemplo, la interacción de varios niños en la realización de una tarea en común, una situación en que un niño da instrucciones a otro, el intercambio verbal entre dos niños en una discusión sobre juegos, amistades, etc., una plática libre de cada niño con un investigador que concede completa libertad temática al niño y reduce al mínimo sus propias intervenciones, etc.

El experimento llamado "Narración" consistió en contar una historia sobre las aventuras de una mosca a grupos de tres niños, para que luego cada niño la contara a su vez a

dos compañeros de clase que no la habían oído. Cada investigador se sirvió de un mismo texto de base para que los niños oyeran versiones que, en términos prácticos, fueran idénticas. Los investigadores emplearon, con fines de ilustrar su narración, una serie de ocho láminas que luego prestaron a los niños para que las usaran tanto con el mismo fin ilustrativo como para ayudarse a recordar detalles pertinentes de la historia. Las narraciones así obtenidas fueron grabadas y transcritas literalmente.

Es evidente que el tipo de situación en que se llevó a cabo el experimento fue bastante formal y controlada. Si bien este hecho se puede señalar como un factor limitante del experimento, tal control fue necesario para garantizar la comparabilidad de las narraciones. De todas formas, los resultados del análisis de estas narraciones se pueden comparar con los del gran acervo de narraciones espontáneas que recogimos en el resto de nuestros materiales.

Para detectar y definir diferencias sociales entre los niños, aplicamos dos tipos de análisis que, sin agotar de ninguna manera las posibilidades de este material narrativo, nos parecían ser un buen punto de partida. En primer lugar, aprovechamos la semejanza entre nuestro experimento y uno realizado por Jean Piaget³ para medir la cantidad de "información" omitida en el cuento, tomándola como uno de los indicadores del llamado "egocentrismo infantil." En segundo lugar, aplicamos un modelo de cuatro componentes o "formantes" que considerábamos fundamentales en la elaboración de cualquier texto narrativo oral, para tratar de determinar más exactamente no sólo cuáles eran las diferencias lingüísticas entre los tres grupos sociales de niños, sino también cuáles eran las discrepancias que pudiera haber entre estas narraciones infantiles y las expectativas que tiene un interlocutor adulto al recibir un mensaje narrativo oral.⁴

1. El análisis piagetiano

Piaget en *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (Piaget 1972a) habla del "egocentrismo" del pensamiento infantil y de sus repercusiones en el lenguaje. Por "egocentrismo" no entiende la acepción común de "hipertrofia de la conciencia de sí," sino la falta de diferenciación entre el punto de vista propio y otros puntos de vista posibles. En otras palabras, el niño egocéntrico no comprende que las demás personas no perciben el mundo del mismo modo, y desde la misma perspectiva, que él y, en consecuencia, no es capaz de evaluar bien lo que su interlocutor sabe o no sabe. Tal capacidad evaluativa constituye uno de los fundamentos más esenciales de las estrategias del hablar.

El lenguaje egocéntrico puro consiste en monólogos en que el niño no se dirige a nadie en concreto y no espera ni que se le preste atención ni que se le conteste. Las experiencias de Piaget indican que este tipo del lenguaje consti-

tuye la mayor parte de la producción lingüística de los preescolares, y que subsiste en una proporción de entre 44 y 47 por ciento en los niños de cinco a siete años. Asimismo Piaget demuestra que, para la misma edad, el lenguaje socializado, en que el niño se dirige voluntaria u obligatoriamente a un interlocutor, no se encuentra enteramente libre de rasgos egocéntricos.

Por otra parte, Piaget ha indicado que puede haber retrasos o aceleraciones en la evolución del pensamiento infantil. Estos retrasos y aceleraciones pueden ser de naturaleza individual o colectiva. Los medios sociales que carecen de estímulos intelectuales adecuados pueden originar retrasos colectivos, por ejemplo. El factor educativo, en un sentido amplio, también influye en esta evolución intelectual.

Para los fines de nuestro análisis, adaptamos las ideas de Piaget para formular las hipótesis siguientes:

(1) que los niños de nuestra muestra, todavía en parte egocéntricos, en una situación en que tuvieran que comunicar verbalmente un relato a otros niños, no se preocuparían de expresarse con claridad para que sus oyentes los entendieran. Esta falta de claridad consistiría en que el niño omitiría información necesaria para la comprensión del cuento.

(2) que existía la posibilidad de que las diferentes clases sociales consideradas omitieran información en distintas proporciones, debido a diferencias en sus condiciones de vida y su medio ambiente.

Medimos las omisiones dividiendo el cuento de la mosca en veintiséis "unidades de información"⁵ que consideramos necesarias para entender el argumento. Estas "unidades" comprendían las acciones y los estados constitutivos de la trama narrativa, y representan el núcleo o la estructura profunda del cuento.

Es evidente que con estas "unidades" no agotamos de ninguna manera las posibilidades informativas del texto verbal del cuento, sin hablar de la información que, además, transmiten las láminas. Se nos ha señalado que existen importantes elementos informativos a nivel superficial en el cuento (por ejemplo, connotaciones de elementos léxicos, etc.) y estamos igualmente conscientes de que se pueden analizar los factores prosódicos que emplea el hablante para dividir sus textos orales en unidades informativas. Si frente a la gama de posibilidades de análisis de información textual que se nos presentan optamos por una sola, es que la complejidad de tal análisis nos obliga a proceder en esta forma.

Contando, entonces, el número de "unidades de información" reproducidas por el niño, dividimos esta cantidad por el número total de unidades. Restamos el resultado del máximo posible, que es uno, y obtuvimos así la fracción que llamamos "índice de omisión de información."

Para ilustrar el tipo de variaciones encontradas entre las narraciones, citaremos dos ejemplos.

El primero es de una niña marginal de seis años cuatro meses que alcanzó un índice de 0.62, el más alto de nuestra muestra (recuérdese que se está midiendo la omisión de información y no la información reproducida y que, en

consecuencia, entre más unidades reproduce el niño, más bajo es su puntaje):

FPR: "que estuvo un... una palomita/ y entonces m... llegó a su casa y ya llegó y ya 'staba una sopa y se la comió y le supo feo/ y la palomita le dijo al pollito que dónde/ que dónde/ hay comida y le dijo que había en una tienda este... pasteles/ y luego aquí le pegaron/ y dijo que pa' qué se come los pasteles/ aquí ya la pisó y aquí ya 'stá bien gorda//."

(Las barras / y // indican pausa corta y larga respectivamente).

El relato es notablemente confuso e impreciso: de repente aparece un pollito sin que sepamos de dónde, no sabemos quién le pega a quién, ni quién habla de los pasteles, y sobre todo falta una relación suficientemente explícita entre algunas acciones, de manera que la narración resulta incompleta y difícil de comprender.

El segundo ejemplo es de una niña de clase media, de siete años cero meses de edad. Fue la única en reproducir todas las "unidades de información," por lo cual recibió un puntaje de 0.0:

GSAR: "había una vez una mosquita/ que vivía en esta casita/ y estaba bien aburrida porque no salía y un día dijo ¡ay estoy bien aburrida! voy a salir/ después tenía mucha hambre/ y vio en una casa/ y había un plato de sopa/ (...) después entró a la casa y probó la sopa y dijo ¡ay esta sopa está fría! buscaré otro y buscaré comida/ después (...) miró para abajo y vio un patito y le dijo patito ¿sabes dónde puedo encontrar comida?/ y dijo allá en la esquina hay una pastelería y hay unos pasteles bien ricos que te gustarán mucho/ después dijo ¡ay qué ricos pasteles! después se los empezó a comer y llegó el pastelero/ después estaba muy enojado dijo ¡ay! esta mosca se está comiendo mis pasteles/ y le pegó/ (...) después se cayó y se pegó en un chicle/ (...) y dijo la mosquita ¡ay! ahí viene un señor y me va a pisar tengo que pensar una cosa para quitarme de aquí y que no me pise el señor/ después se comió todo el chicle y dijo/ ¡ay! ahora estoy muy gorda ahora qué voy a hacer/ después se estaba haciendo flaca flaca flaca y después dijo/ ¡ay! ya se me estaba olvidando que mañana tengo que ir a la escuela/ ya me voy a mi casita a preparar mis cuadernos y mis libros/ y colorín colorado este cuento se ha acabado//."

(Los puntos entre paréntesis indican omisiones de títulos y vocalizaciones incoherentes que, sin contribuir nada al texto, entorpecen la lectura).

Evidentemente, esta narración, sin coincidir exactamente con lo que se esperaría de un adulto, contiene todos los elementos necesarios para la comprensión de la trama narrativa.

Los puntajes alcanzados por los niños de nuestra muestra varían entonces entre 0.62 y 0.0, y tienen una distribución normal con una media de 0.21. Los índices promedios por clase social son 0.18 para el grupo medio, 0.16 para el grupo obrero y 0.29 para el grupo marginal. La di-

ferencia entre los grupos medio y obrero no es significativa, de modo que el contraste interesante se da entre el grupo marginal y los otros dos. Aplicando la prueba Student-Fischer, la probabilidad de que tal contraste se debiera a factores aleatorios es de menos del uno por ciento ($p < .01$).⁶

Podemos hablar entonces de una diferencia bastante significativa que no se relaciona ni con el coeficiente intelectual ni con la edad de los niños, en la medida en que pudimos evaluar tales factores individuales en nuestra muestra. El contraste parece deberse, por consiguiente, al origen social de los niños, y si tomamos en cuenta que las condiciones de vida de los marginales eran notablemente inferiores a las de los otros grupos, nuestros resultados concuerdan con nuestras hipótesis derivadas de Piaget. Nótese que no hablamos de confirmación de las hipótesis, porque el análisis de omisión de información no basta para sacar conclusiones acerca del egocentrismo infantil. Pero quizá nos sirva de indicador para confrontarlo con otras mediciones que pensamos efectuar.

II. El análisis textual

Con el fin de definir diferencias entre niños y adultos en su producción de textos narrativos, elaboramos un modelo de cuatro "formantes" o elementos constitutivos basados principalmente en las partes de la narración identificadas por William Labov (cf. Labov & Waletzky 1967 y Labov 1972). Nuestro enfoque difiere del laboviano en el sentido que no buscamos dividir el texto narrativo en partes discretas, sino más bien identificar los elementos operantes en la narración en su totalidad.

Los cuatro formantes de nuestro modelo son:

(1) el *hilo narrativo* o la trama, es decir la serie de acciones o acontecimientos narrados en orden temporal o lógico-temporal. Los acontecimientos sólo se pueden interpretar en el contexto de su posición en esta secuencia lineal fija. Cualquier alteración del orden de sucesos produce un cambio de significado. No vale lo mismo decir, por ejemplo, "yo le pegué y él me pegó" que "él me pegó y yo le pegué," ya que soy agresor en el primer caso y en el segundo no.

(2) la *dramatización*, o sea la activación de una serie de facultades humanas en los personajes como lo son sus capacidades afectivas, sus intenciones, y, muy especialmente, su capacidad de hablar. La dramatización nos parece ejercer a veces una función estructurante en la narración, ya que permite reorganizar la secuencia de acontecimientos del hilo narrativo en verdaderas escenas dramáticas.

(3) la *evaluación*, categoría tomada directamente de Labov, aunque mucho de lo que nosotros llamamos "dramatización" entraría, para él, en el componente evaluativo. Labov nos dice que la evaluación explícita la "razón de ser" de la narración, y los propósitos del narrador al narrarla. De hecho, son raras las veces que alguien cuenta una historia sin ciertas intenciones comunicativas.

La intención puede consistir en captar el interés del interlocutor, en producir en él cierto estado emotivo (causarle risa, tristeza, etc.) o en explicarle cierto acontecimiento o cierta secuencia de acontecimientos. En el ya citado relato

de la niña de clase media, por ejemplo, leemos "y [la mosca] estaba bien aburrida porque no salía." "Porque no salía" constituye aquí una evaluación explicativa del estado de ánimo de la mosca. En otros textos encontramos la frase "la pobre mosquita": se trata de una evaluación afectiva que consiste en expresar simpatía por el protagonista. La evaluación puede asumir formas muy diversas, pero en términos del funcionamiento comunicativo de la narración parece útil agruparlas en una sola categoría.

(4) la *orientación*, categoría de nuevo tomada de Labov, cuya función es enunciar todos los elementos circunstanciales de la acción narrada que resultan indispensables para que el interlocutor la comprenda. La orientación establece el tiempo y el lugar de la acción, e identifica los personajes-actores. Por ejemplo, una de las narraciones de peleas recogidas por Labov comienza en esta forma:⁷ "Era domingo/ y no teníamos nada que hacer después de salir de la iglesia." Se especifica el tiempo, se dan ciertas indicaciones sobre el lugar, y se presenta una *situación* en la que se pueden insertar las acciones que siguen.

Con este modelo pudimos atribuir ciertos rasgos que en nuestras narraciones habíamos percibido como "infantiles," al formante de la *orientación*. Por una parte, había momentos en todas ellas en que la orientación resulta simplemente defectuosa. Cuando la niña del primer relato citado nos cuenta "y la palomita le dijo al pollito," sin identificar previamente el pollito, la orientación resulta insuficiente para el interlocutor. Nos parece legítimo ver este fenómeno como un tipo específico de omisión de información en el cuento y relacionarlo con el "egocentrismo" infantil. Ocurre en todas nuestras narraciones, aunque de manera más pronunciada en las del grupo marginal.

Las diferencias más pronunciadas entre grupos sociales, sin embargo, aparecen en el componente evaluativo. Para el grupo medio, este componente desempeñó un papel importante, de carácter tanto lógico como afectivo. Al contar la historia, los niños se identificaron con el protagonista, explicaron el motivo de su salida al campo, y nos informaron sobre su estado de ánimo y sus intenciones. Los marginales, por otro lado, evaluaron el cuento sólo parcial y afectivamente, y es interesante notar que los únicos dos niños que evaluaron el cuento en su totalidad cambiaron su sentido en forma radical, convirtiendo la serie de aventuras de la mosca en la *dramatización* de una necesidad apremiante: la necesidad que tenía la mosca de buscar comida.

En suma, con respecto a estas y otras diferencias entre grupos sociales que por falta de espacio no podemos detallar aquí, constatamos una polarización entre el grupo marginal y los otros dos. ¿A qué conclusiones podemos llegar en relación con esta aparente inferioridad de los marginales en su producción narrativa? En primer lugar, sería equivocado, en nuestra opinión, considerarla como indicio de su capacidad o competencia narrativa. De hecho tal posibilidad se tiene que descartar a base de los resultados de otro experimento que realizamos con los grupos medio y marginal, al margen del trabajo del Proyecto. Consistió en pedir a niños en grupos naturalmente formados que con-

taran un cuento sobre el tema que ellos quisieran. La situación comunicativa era menos formal y controlada que la del experimento anterior, y la libre interacción de los niños en grupo parecía eliminar las cohibiciones que habíamos notado en algunos niños en el primer experimento.

Al examinar estas narraciones de tema libre, vemos que la superioridad lógica, evaluativa y orientadora del grupo medio ahora se pierde. Los niños marginales mostraron inclusive una ligera superioridad en la orientación de sus cuentos. Por otro lado, las diferencias entre los dos grupos sociales eran notables. Sin exageración, podemos calificar los cuentos del grupo medio como cuentos de aventuras, en los que el principal rasgo estructural es la ordenación lineal de acontecimientos y acciones, frente a los del grupo marginal, estructurados en escenas dramáticas con un alto índice de diálogo.

En fin, los resultados del primer experimento no nos permiten deducir que nuestros niños marginales tengan una capacidad narradora inferior a la de otros grupos sociales, mientras que el segundo experimento sí indica que hay diferencias entre grupos sociales en su producción narrativa. Para poder hablar, entonces, de las capacidades narrativas de nuestros niños, tendremos que tomar en cuenta no sólo las variaciones en la situación comunicativa en que producen sus narraciones, sino también la naturaleza temática y el carácter más o menos personal de estas narraciones, dado que estos factores parecen ser sociológicamente pertinentes. Estas consideraciones abogan a favor de un tipo de análisis sociolingüístico que tomara en cuenta un conjunto de variables en vez de considerar cada factor individualmente.

Conclusiones

En el curso de este breve esbozo de nuestro trabajo de investigación, hemos presentado dos tipos de análisis como ejemplos de los caminos que se podrían seguir. Dada la etapa preliminar en que esta investigación todavía se encuentra, nuestros análisis parecen plantear más dudas de las que resuelven. Esperamos, sin embargo, haber presentado las narraciones infantiles, y de hecho el lenguaje infantil en general, como un objeto de estudio digno de los hispanistas, tanto por sus rasgos propiamente infantiles como por las diferencias que evidencia entre distintos grupos sociales. Nos parece que el mundo hispánico, precisamente, y sobre todo Latinoamérica, puede hacer una contribución importante al conocimiento de las diferencias sociales en el proceso de la adquisición del lenguaje. En este respecto, quisiéramos citar un comentario hecho por Emilia Ferreiro en su estudio de la psicogénesis de la ortografía en el niño, realizado en escuelas primarias de Buenos Aires. Hablando de niños de seis años pertenecientes a la clase media, dice:

Comparados con los niños de igual edad de villas miseria, la diferencia es enorme: mi impresión es que no solamente hay un retraso en su conceptualización, que los aproxima a los sujetos de 4 años de clase media, sino que hay, además, diferencias cualitativas, conductas específicas ligadas probablemente a una mayor libertad en el manejo de la estructura superficial de los enunciados. (Ferreiro, 1976, p. 7)

Una tarea primordial de la lingüística latinoamericana es, entonces, la investigación de diferencias sociales en el lenguaje: huelga insistir sobre el valor no sólo científico sino también humano de esta empresa.

El Colegio de México

¹ Los más notables son los siguientes: en el área de la morfosintaxis, S. Gili Gaya, *Estudios del lenguaje infantil*; J.I. Montes Giraldo, "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil" (*Thesaurus*, 29 [1974], 254-270), y G. González, "The Acquisition of Grammatical Structures by Mexican-American Children" (cf. Hernández-Chávez et al. 1975); en el área de la fonética, J.I. Montes Giraldo, "Acerca de la apropiación por el niño del sistema fonológico español" (*Thesaurus*, 26 [1971], 322-46) y M.J. Canellada, "Sobre lenguaje infantil" (*Filología*, 13 [1968: 69], 39-47); de semántica, M. Frenk, "Sobre polisemia y homonimia infantiles" (*Litterae hispaniae et lusitanae. Festschrift zum fünfzigjährigen Bestehen des Ibero-Amerikanischen Forschungsinstituts der Universität Hamburg* [München: Max Hueber Vlg., 1968]); y sobre el lenguaje escrito, H. Zamora Elizondo, "Observando el lenguaje infantil" (*Thesaurus*, 8 [1952], 173-83) y E. Ferreiro, "Génesis del conocimiento de la representación lingüística en el niño" (cf. Ferreiro 1976).

² Nuestro procedimiento empírico en este caso consistió en incluir en estas clases los estratos numéricamente más importantes de la sociedad capitalina. Sólo en este sentido se puede considerar nuestra muestra como "representativa," ya que en términos estadísticos, y dado el carácter exploratorio del proyecto, no lo es.

³ Cf. Piaget 1959, pp. 79 y ss., o Piaget 1972a, pp. 101-4. El trabajo experimental al que nos referimos fue realizado en los años 1920.

⁴ Aquí suponemos la existencia de una intuición textual de parte del hablante adulto. Por "texto" entendemos una unidad lingüística natural que se podría definir en forma de una serie de reglas que figurarían al lado de las sintácticas en lo que Chomsky llama "la competencia intrínseca" del hablante. Para más detalles sobre este enfoque remitimos a la corrien-

te generativo-transformacional de la lingüística de texto europea, y a obras como, por ejemplo, W. Dressler, *Einführung in die Textlinguistik* (Tübingen: Niemeyer Vlg., 1973), y T. van Dijk, *Some Aspects of Text Grammars. A study in Theoretical Linguistics and Poetics* (The Hague-Paris: Mouton, 1972).

⁵ Estas unidades se pueden representar de la siguiente manera: (1) Esta era una mosquita (u otro animal o insecto que pudiera ser el protagonista de la historia). (2) La mosca estaba aburrida (o en cualquier estado de ánimo que la motivara a salir, es decir, iniciar la acción de la historia propiamente dicha). (3) Decide dar un paseo (salir, dar la vuelta o equivalente). (4) Le da hambre. (5) Ve por una ventana (o en una casa). (6) Ve un plato de sopa (o cualquier comida). Etc. etc. Por falta de espacio, no incluimos aquí todas las veintiséis unidades, pero no es difícil percibir que forman un hilo lógico. La unidad 2, por ejemplo, presupone la 1, la 3 es la consecuencia de la 2, la 6 es la resolución (provisional) de la 4, etc. Cada "unidad" consta de su predicado y uno o varios "actantes" o "argumentos." Los "actantes" son una serie de roles definidos a partir del predicado, y a cada "actante" corresponde un paradigma léxico que constituye la gama de posibilidades de su representación lingüística. Por ejemplo, en la 1, el actante-actor tiene el paradigma siguiente: {mosca, abeja, palomita ...} (rasgo: animado). En la 3, tenemos el paradigma {salir, dar un paseo, dar la vuelta ...} (rasgos: movimiento, fuera). En la 6, el paradigma del actante-objeto podría ser {sopa, guisado, atole ...} (rasgo: comestible) etc.

⁶ Este cálculo se hizo excluyendo de la muestra de marginales dos puntajes muy bajos que parecían desvirtuar la distribución normal en este grupo. De haberlos incluido, hubiéramos obtenido el resultado $p < .001$.

⁷ Cf. Labov 1972, pp. 355-6.

BIBLIOGRAFIA

E. Ferreiro, 1976:

"Génesis del conocimiento de la representación lingüística en el niño," a publicarse en las *Actas del Simposio Internacional sobre Adquisición del Lenguaje*, patrocinado por el Instituto Mexicano de Audición y del Lenguaje, México, D.F., 9-12 nov., 1976.

M.A.K. Halliday, 1970:

"Language Structure and Language Function" en: J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics* (London: Penguin Books), pp. 140-65.

E. Hernández-Chávez, A.D. Cohen, & A.F. Beltramo (eds.), 1975:

El lenguaje de los chicanos. Regional and Social Characteristics Used by Mexican Americans (Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics).

W. Labov, 1972:

"The Transformation of Experience in Narrative Syntax," *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular* (Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press), pp. 354-96.

W. Labov & J. Waletzky, 1967:

"Narrative Analysis" en: J. Helm (ed.), *Essays on the Visual and Verbal Arts* (Seattle: Univ. of Washington Press), pp. 12-44.

J. Piaget, 1959:

The Language and Thought of the Child, 3a. ed. revisada (London: Routledge & Kegan Paul); traducción del francés, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1926.

J. Piaget, 1972a:

El lenguaje y el pensamiento en el niño: (Buenos Aires: Guadalupe), cf. Piaget 1959.

J. Piaget, 1972b:

Judgement and Reasoning in the Child (Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co).

J. Piaget, 1975:

Problemas de psicología genética (Barcelona: Ariel).