

La valoración lingüística en los años escolares. Estudio de caso

Linguistic appraisal in the school years. A case study

SONIA MORETT
El Colegio de México
sonia.morett@gmail.com

■ **RESUMEN:** El artículo presenta los resultados de una investigación que compara los recursos lingüísticos empleados por niños de 1º y 6º para producir valoraciones. El instrumento para obtener valoraciones fue la proyección de dos videos animados con temas polémicos, seguida de la aplicación de preguntas. Los recursos lingüísticos analizados corresponden al nivel léxico-gramatical (Halliday 1994), y a aquellos que configuran actos de habla directos e indirectos (Searle 1975, 1979). Los resultados muestran que en las etapas estudiadas se diversifica y especializa el empleo de léxico valorativo. Asimismo, se identificó que la distribución del léxico por categoría valorativa (juicios, emociones o apreciaciones estéticas) responde a diferencias individuales. En relación con las valoraciones directas e indirectas, las diferencias son fundamentalmente cualitativas.

■ **ABSTRACT:** This paper presents the results of research that compares the linguistic resources used by children from 1st and 6th grade in order to produce ratings. The instrument used to obtain ratings, was the projection of two animated videos with controversial topics, followed by the application of questions. The linguistic resources that I analyzed correspond to the lexical-grammatical level (Halliday 1994), and to those that configure direct and indirect speech acts (Searle 1975, 1979). The results show that in the stages studied, the use of the appraisal lexicon is diversified and specialized. Additionally, it was identified that the distribution of the lexicon by appraisal categories (judgments, emotions or aesthetic appraisals) responds to individual differences. In relation to direct and indirect appraisals, the differences are mainly qualitative.

Palabras clave:

Subjetividad en el lenguaje infantil, desarrollo lingüístico tardío, Teoría de la Valoración, evaluación, actos de habla valorativos, léxico valorativo, lenguaje actitudinal.

KEYWORDS:

Subjectivity in children's language, late language development, appraisal theory, evaluation, evaluative speech acts, evaluative lexicon, attitudinal language.

Fecha de recepción: 22 de diciembre de 2022
Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2023

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva funcional, el lenguaje es un medio para la transmisión de significados en el marco de las relaciones interpersonales*. En las producciones discursivas que resultan de esta interacción social, el hablante codifica de diferentes maneras su propia individualidad o subjetividad¹. La *evaluación* o *valoración*² es uno de los mecanismos de los cuales se vale para hacerlo. Adicionalmente, la actividad de *valorar* puede concebirse como la realización de un acto de habla³ (Wong García 2017, 2019), como también lo es la emisión de una promesa, de

* Agradezco a los doctores Daniel Rodríguez Vergara y Rebeca Barriga Villanueva sus ideas y el impulso para la realización de este trabajo, así como a l@s jóvenes colaboradores que le dieron contenido a la investigación, y a toda la comunidad del Colegio Sócrates Coyoacán por acogerla con entusiasmo, especialmente a su director, Gabriel Dartiz, de quien mucho he aprendido. A los diferentes lectores, gracias por sus comentarios.

¹ De manera general, la subjetividad está relacionada con la representación del hablante en el discurso y con el efecto de esa participación en la forma que este último adquiere.

² Aquí cabe hacer una precisión terminológica, pues para algunos autores la *evaluación* en el lenguaje se identifica con “un tipo de información que concierne a la expresión verbal de sentimientos, creencias y valores” (Kaplan 2004: 52), mientras que, para otros, como Hamon (1989/1990 [1984]), consiste exclusivamente en la irrupción de un dictamen de carácter normativo. Por su parte, la actividad de *valorar* puede definirse como “ubicar un referente en algún punto de una escala de valores” (Wong García 2017: 5). Por considerarlo menos ambiguo y más abarcador que el de *evaluación*, en este artículo he preferido el uso del término *valoración* para denominar genéricamente tanto a los juicios normativos, como a las percepciones de naturaleza emocional y estética; no obstante, debido a que algunos de los autores referidos emplean *evaluación* con este mismo sentido, en ocasiones empleo *evaluación* y *evaluar* como equivalentes terminológicos de *valoración* y *valorar* respectivamente.

³ Entiendo por *acto de habla* una emisión de habla cuya función principal es ejercer una acción sobre el mundo (*apuesto 100 pesos a que Uruguay gana el Mundial*), más que la descripción de un estado de cosas.

una felicitación o de una declaración de guerra; de acuerdo con este criterio, las valoraciones constituyen un tipo específico de acto de habla⁴.

La realización de actos de habla valorativos parece ser inherente al uso de las lenguas, pues —de acuerdo con el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF)— toda interacción social a través del lenguaje es susceptible de instanciarse subjetivamente en tanto que parte de una primera persona que se posesiona del discurso. En tal sentido, conocer el desarrollo de estos procesos de subjetivación⁵ en la infancia —lo cual se vincula con el debate que Piaget (1973) y Vygotsky (1973 [1934]) sostuvieron de manera diferida en relación con el *habla egocéntrica*— resulta relevante para los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, dado que las diferentes funciones comunicativas del lenguaje se ven atravesadas por la valoración, el empleo de los recursos valorativos se imbrica con las habilidades descriptivas y narrativas, y resulta fundamental para la práctica de las habilidades argumentativas —como muestra la investigación de García y Alarcón (2021)⁶—.

Así pues, debido a su pertinencia para el desarrollo de las competencias sociopragmáticas y a su relevancia para el desempeño académico a nivel superior, es notable el interés por estimular en los niños y los jóvenes la práctica de la argumentación dentro de la educación formal, lo cual se refleja en los contenidos curriculares de diferentes asignaturas (especialmente de Español y de Formación cívica y ética) de los grados superiores de la enseñanza primaria en México.

Con base en lo anterior, en este artículo me he abocado a la descripción, comparación y análisis de las valoraciones producidas por ocho niños adquirientes del español como L1 y con desarrollo lingüístico típico de dos grupos de edad (6 y 12 años), en muestras de tres diferentes tipos de discursos. El objetivo ha sido identificar cuáles son los recursos valorativos empleados y observar los cambios que se producen en su uso en la medida en que se lleva a cabo el desarrollo cognoscitivo, lingüístico y social propio de la edad escolar, pues —de acuerdo con importantes investigaciones— el nivel de instrucción básica coincide con procesos cruciales para el desarrollo del lenguaje (Karmiloff-Smith 1986; Barriga 2002; Hess 2010; Ramos Garín 2022)⁷.

⁴ La valoración sería un tipo específico de acto de habla en tanto que supone la realización de una acción (illocutivamente) y no sólo una elección entre posibles significados (Wong 2017, 2019). Los *actos de habla valorativos* se relacionan con los judicativos en la taxonomía de Austin (1962), mientras que Searle (1979) no los considera una clase en sí mismos.

⁵ Con *subjetivización* me refiero a las “estrategias de que las lenguas se valen para la realización lingüística de la subjetividad” (Finegan 1995: 1).

⁶ Estas autoras analizaron, con el modelo del sistema de la actitud de la Teoría de la valoración de Martin y White (2005), redacciones en español de estudiantes de educación media, producidas previa y posteriormente a la intervención didáctica con un programa para la enseñanza de la argumentación en el aula.

⁷ En general, se acepta que alrededor de los 5 o 6 años se produce un hito en el proceso de adquisición de la L1, que consiste en la transición entre la etapa inicial (marcada por la apropiación por parte del niño de la mayor parte de las estructuras de la lengua) y las etapas tardías (caracterizadas por

VALORACIÓN Y LENGUAJE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Las manifestaciones discursivas de la valoración se insertan en el fenómeno de la subjetividad expresada a través del lenguaje, el cual, bajo diferentes denominaciones, ha ocupado una amplia gama de aproximaciones en la lingüística contemporánea⁸. Dentro del ámbito de la adquisición y desarrollo, el término más recurrente para referirse a él es el de *evaluación*, que Karina Hess (2010) identifica con la forma en que “los hablantes marcan sentimientos, actitudes, creencias, opiniones y propósitos en su lengua” (p. 102), a través de mecanismos que van “desde los no verbales como la gestualidad, la expresión facial [...] hasta los verbales como la entonación, el uso de determinadas inflexiones, cierto tipo de léxico, de construcciones sintácticas y de deícticos” (p. 103).

LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN O APPRAISAL THEORY (MARTIN Y WHITE 2005)

En esta sección se describen las generalidades del acercamiento teórico-metodológico a los procesos que se inserta en la metafunción interpersonal de la LSF, marco analítico elegido para esta investigación. La propuesta abarca una serie de sistemas orientados léxicamente y ha sido aplicada a diferentes campos del análisis del discurso.

Para la Teoría de la Valoración, los recursos valorativos se agrupan en torno a tres dominios: *compromiso*, *actitud* y *gradación*. El primero consiste en el posicionamiento dialógico (la forma en que los hablantes negocian los significados con sus receptores reales o imaginarios), y abarca aspectos que, desde otras aproximaciones al fenómeno de la subjetividad en el lenguaje, se conocen como *modalidad*, *evidencialidad* y *atenuación*; adicionalmente, contempla recursos como la *polifonía*, la *concesión* o la *contraexpectativa*.

La actitud, por su parte, se subdivide en tres categorías, *afecto*, *juicio* y *apreciación*, que se corresponden, respectivamente, con tres tipos de posiciones actitudinales: la emo-

la reorganización y expansión de formas y funciones del sistema lingüístico (Barriga Villanueva 1990 y 2002). En cuanto al límite final de las etapas tardías, no existe consenso, ya que tradicionalmente éste se había relacionado con la edad que marca el término de la escolaridad básica en México, hacia los 12 años, pero, actualmente, hay quienes sostienen que el proceso de consolidación del sistema lingüístico se extiende hasta la edad adulta (Nippold 2016). El llamado desarrollo lingüístico tardío se ve favorecido por la educación formal, que es cuando el niño se enfrenta a necesidades discursivas diferentes a las que se producen en el ámbito del hogar, lo que da como resultado, entre otras cosas, un uso del lenguaje no anclado en la situación comunicativa, el manejo del discurso extendido (al establecer relaciones gramaticales entre oraciones) y una mayor reflexión metalingüística, propiciada por el acceso a la lengua escrita (Romaine 1984; Gombert 1992; Barriga 2002; Hess Zimmermann 2010; Ramos Garín 2022).

⁸ Destaco particularmente el enfoque proveniente de la teoría de la enunciación (Benveniste 1997 [1958]; Kerbrat-Orecchioni 1986 [1980]), y otros enmarcados en los estudios sobre evidencialidad (Finegan 1995) y la modalidad (García Fajardo 2001).

cional, la ética y la estética; típicamente se manifiesta en el discurso mediante recursos léxicos-gramaticales, como adjetivos calificativos con función de epítetos o atributos (*feliz-infeliz, amable-cruel, hermoso-repugnante*), adverbios (*alegremente, honestamente*), verbos (*amar, maltratar, impresionar*) y sustantivos (*parsimonia, apremio*).

El afecto pertenece al dominio de las emociones humanas (aunque algunas, como la felicidad, son compartidas o se transfieren a los animales). Entre ellas, se distinguen tres clases relacionadas con tres escalas valorativas, cuyos polos positivo y negativo son la *felicidad* y la *infelicidad*, la *satisfacción* y la *insatisfacción*, y la *seguridad* y la *inseguridad*.

El juicio se sitúa en la esfera de valoración de los rasgos de la personalidad y de la conducta humana en función de dos tipos de parámetros. El primero se refiere a aspectos que sólo afectan a la persona en cuestión y a la imagen social que los otros construyen de ella, como el carisma, sus habilidades y capacidades o la normalidad respecto de un estándar; se conocen como *juicios de estima social*. La segunda subclase de juicios está constituida por aquéllos que se emplean para calificar a las personas en función de aspectos como la verosimilitud y la integridad moral, lo que, en definitiva, conlleva implicaciones de orden ético y, en algunos casos, legales; se denominan *juicios de sanción social*.

La apreciación, dominio valorativo en función de principios estéticos, prototípicamente destinado a entidades naturales y a artefactos por el efecto de sus propiedades físicas en el agente de la valoración, se basa en criterios como la calidad, el balance y la complejidad. A las personas también se les puede valorar bajo estos parámetros cuando son vistas como entidades y no en términos conductuales. Incluye las clases de *reacción* y *composición*: la primera se refiere a cómo atrajo la entidad evaluada la atención del evaluador y la segunda se establece a partir de estándares de armonía, proporción y detalle.

Finalmente, la gradación se refiere a la modulación del impacto del discurso. Abarca los valores de *foco* y *fuerza*; en este último recaen aquellos recursos con los que “los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados” (Kaplan 2004: 72). Léxicamente, pueden expresarse a través de los adverbios *muy, tan, poco*, pero también en las diferencias de grado dentro de una escala valorativa, implícita en las elecciones paradigmáticas en el contexto de la enunciación: *encantar < gustar < agradar < chocar < disgustar < aborrecer*.

Funciones discursivas de la valoración

Debido a sus imbricaciones con otros tipos de actos de habla, los valorativos cumplen diferentes funciones en el marco del discurso. Su papel en la descripción y la argumentación es, quizá, muy evidente, no así en la narración. Algo que hay que tomar en cuenta para efectos de este trabajo es que —a decir de Labov (2013)— la valoración (evaluación en sus palabras) es uno de los elementos estructurales de la narración, y que una narrativa mínima es un relato que contiene, al menos, dos cláusulas acerca de un evento. En relación con el desarrollo lingüístico del niño, la valoración ha sido de los aspectos más estudiados en las narraciones (Melzi y Ely 2008; Hess 2010).

ANTECEDENTES

Hasta el momento, sólo tengo conocimiento de una investigación que se haya preguntado por cómo emergen en los individuos los recursos lingüísticos valorativos (Painter 2003). Tomando como marco de análisis un artículo de Martin (2000 *apud* Painter 2003)⁹, en el que la autora realizó un seguimiento longitudinal de las interacciones espontáneas de dos niños entre los 9 meses y 4 años con su familia. Los resultados de esta investigación señalan que las primeras manifestaciones de *léxico valorativo actitudinal*¹⁰ corresponden a la esfera del afecto, seguidas de las del juicio, y que, en un tercer momento, se presentan las correspondientes a la apreciación¹¹. En lo que atañe a la categoría gramatical, se observó que el adjetivo resultó la más productiva como vehículo de significados valorativos¹².

Por otra parte, son varios los estudios que se han ocupado del análisis de aspectos valorativos en las producciones textuales de estudiantes de bachillerato (García y Alarcón 2021) y de nivel superior (Castineira 2013; Castro Azuara 2013; Navarro 2014). A juzgar por la exploración bibliográfica hecha, desde la perspectiva teórica elegida para esta investigación, hay un salto en el seguimiento evolutivo de la valoración expresada lingüísticamente que excluye los años escolares.

A partir de un marco analítico diferente del de este estudio, destacan, para las etapas de mi interés, los hallazgos de Barriga Villanueva (1990), quien observó que los recursos lingüísticos de subjetividad más frecuentes en un grupo de niños de 6 y 12 años fueron las interjecciones, el diminutivo y los adjetivos calificativos. Por su parte, Hess (2010), en el marco de un estudio sobre las narraciones producidas por niños de 6, 9 y 12 años, analizó la distribución y las funciones de las piezas léxicas valorativas por categoría gramatical: verbos, adverbios y adjetivos (distinguiendo entre cuantitativos y calificativos).

Finalmente, la emergencia de los actos de habla indirectos no parece haber sido un tema particularmente estudiado desde el ámbito de la adquisición del lenguaje.

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco de la LSF, White (2004) sostiene que la subjetividad se plasma de manera radical en la expresión de las emociones; no obstante, este tipo de subjetividad, enfocado hacia uno mismo, se desplaza a la entidad evaluada en el caso de la formulación de juicios de carácter moral y de apreciaciones de orden estético, que —desde esta perspec-

⁹ Previo a la publicación del sistema completo de la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005).

¹⁰ El *léxico valorativo actitudinal* es aquél que recae dentro del dominio de la actitud de la Teoría de la Valoración.

¹¹ A partir del seguimiento longitudinal en mi propio hijo, puedo aportar los siguientes datos: las primeras piezas léxicas valorativas que emergieron en su habla corresponden a la esfera del afecto (*Abril se enojó*); en segundo lugar, en orden de aparición, registré las apreciativas (*ese durazno está feo*).

¹² Un referente sobre la adquisición de adjetivos en español es la investigación de Álvarez López (2004).

tiva— constituyen manifestaciones institucionalizadas del afecto¹³. Así, un juicio será una emoción institucionalizada como moralidad y como una apreciación, en cuanto a valores sociales (Kaplan 2004).

Con base en la elaboración teórica de White (2004), cabe suponer que, si los juicios de carácter moral y las apreciaciones estéticas se originan en reacciones emocionales básicas, entonces, en el desarrollo ontogenético del lenguaje, la emergencia de los recursos léxico-gramaticales orientados al afecto precederá a la de aquéllos que comunican otros significados valorativos. Lo anterior es coherente con los resultados de la investigación empírica de Painter (2003) en relación con las etapas tempranas, según la cual, la emergencia del léxico valorativo por categoría del sistema de actitud sigue la secuencia: afecto > juicio > apreciación.

Considerando, además, que, de acuerdo con Piaget y Vygotsky, alrededor de los 8 años el niño abandona el *lenguaje egocéntrico* (ya sea porque éste desaparezca o porque se especialice), la hipótesis central de este trabajo es que la proporción de recursos léxico-gramaticales orientados al afecto será mayor en los niños de primer grado que en los de sexto, quienes —tras haber ampliado su universo de situaciones comunicativas— estarán más familiarizados con la elaboración de juicios y opiniones de orden estético.

Una segunda hipótesis de este estudio —en congruencia con los hallazgos de las investigaciones en torno al desarrollo lingüístico en los años escolares— es que, a mayor edad y avance en la formación escolar, las valoraciones serán más diversificadas y específicas, lo que se reflejará en el uso de un repertorio más amplio de unidades léxicas valorativas y, al mismo tiempo, más especializado semánticamente por parte de los niños de sexto grado que por parte de los de primero.

En relación con los tres tipos de discurso considerados, la tercera hipótesis de la investigación es que en los niños de primer grado las valoraciones se concentrarán dentro de las secuencias descriptivas y argumentativas, mientras que en los de sexto grado (más familiarizados con diferentes tipos de discursos) habrá un uso sistemático de las valoraciones en sus narraciones, como resultado del dominio de mayores funciones comunicativas.

Una cuarta y última hipótesis es que los actos de habla indirectos serán más recurrentes en los niños de sexto grado, ya que su realización requiere de habilidades pragmáticas que se desarrollan mediante la socialización.

MÉTODO

Se realizó un estudio transversal con niños en edad escolar con quienes se sostuvo un diálogo de manera presencial, basado en un cuestionario diseñado por la investigadora

¹³ La idea de la subjetividad enfocada hacia uno mismo, que más tarde se especializa en otras funciones lingüísticas, encuentra puntos de contacto con el concepto de *lenguaje egocéntrico* en la forma en que lo concibió Lev Vygotsky (1973 [1934]), pues, al contrario de Piaget, quien sostenía que este tipo de lenguaje tiende a desaparecer alrededor de los 8 años, el pensador ruso consideraba que éste evoluciona en *lenguaje interiorizado* en la edad adulta.

que buscaba rescatar las impresiones de los colaboradores sobre dos videos. La interacción con los niños fue audiograbada y, luego, transcrita; de sus respuestas, resultó el corpus para la investigación. El trabajo de campo se hizo, en su mayoría¹⁴, dentro de las instalaciones de una primaria privada de la Ciudad de México, tanto con el grupo de primero como con el de sexto grado. Previamente, la investigadora realizó una actividad de lectura de cuentos con los niños con la intención de familiarizarse con ellos. Con los alumnos de primero, durante la actividad preparatoria, se trabajaron también los conceptos de *personaje*, *opinión*¹⁵ y *detalle*, por ser parte del texto del cuestionario que se les aplicó. En una segunda etapa, se analizó el corpus en torno a las variables de la investigación.

Participantes

La muestra la conforman ocho niños: cuatro de seis años y cuatro de once años, quienes cursaban el primero y sexto grado de educación primaria, respectivamente; en ambos casos, dos niños y dos niñas, todos hablantes monolingües de español¹⁶.

Instrumentos para la obtención de datos

Los instrumentos metodológicos empleados en este trabajo fueron los siguientes:

1. *Dos cortometrajes de animación* sin texto sobre sendos temas que pueden resultar polémicos: la discapacidad y los prejuicios basados en la edad y en el aspecto físico¹⁷.
2. *Un cuestionario*. Tras la proyección individual de cada uno de los materiales audiovisuales, se solicitó a cada niño que respondiera, a manera de diálogo, las preguntas que se reproducen en la siguiente consigna.

Consigna. “A continuación, te voy a mostrar un video. Quiero que lo veas completo y con mucha atención porque después te voy a hacer unas preguntas y voy a grabar lo que tú me digas. ¿Tienes alguna duda sobre la actividad?”

¹⁴ Antes de obtener la autorización de la escuela y los padres de familia, la investigadora ya había realizado dos entrevistas.

¹⁵ Tras el estudio piloto para esta investigación se concluyó que es preferible preguntar por la *opinión* y no pedirla a través de la fórmula *¿Qué te pareció X?*, ya que esta última induce una respuesta en la escala bien-mal.

¹⁶ Para preservar la confidencialidad, en adelante se les identificará con las etiquetas 1H1, 1H2, 1M1, 1M2, 6H1, 6H2, 6M1, 6M2.

¹⁷ *The present* <<https://www.youtube.com/watch?v=WfxQuD9weWM>> y *Snack Attack* <https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I>

Preguntas. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Quiénes aparecen en el video?
2. Ahora, ¿me puedes decir —con detalle— cómo es cada uno de ellos?
3. (¿Y su forma de ser?)¹⁸
4. (¿Y su apariencia física?)
5. ¿Me puedes contar todo lo que sucedió desde el principio hasta el final del video?
6. Ahora, dime tu opinión sobre lo que pasó en el video y cómo se comportaron los personajes. (¿Por qué?)
7. ¿Te gustó el video? ¿Por qué?

Se buscó que tanto los contenidos de los videos como las preguntas fueran propicios para que los niños expresaran los sentimientos e impresiones estéticas evocadas por los discursos audiovisuales presentados, así como para que elaboraran juicios de la conducta de los personajes. Además, las preguntas 2 a 4 se orientaron a la obtención de una secuencia descriptiva, con la finalidad de observar en qué medida la caracterización de personajes se acompaña de apreciaciones, juicios y marcas de afecto; el propósito de la pregunta 5 fue propiciar una narración, y mediante las preguntas 6 y 7 se estimuló una respuesta de tipo argumentativo. En los casos en que algo de lo que dijeron los niños no le resultó semánticamente transparente a la investigadora, ella preguntó: “¿Cómo es X?”.

Corpus. El corpus para este trabajo se obtuvo de las transcripciones¹⁹ de las respuestas aportadas por los niños al cuestionario anterior. Se cuenta con dos textos (en formato dialógico) por niño: uno por cada video.

Unidades de análisis. El análisis se llevó a cabo en dos niveles: (1) enunciado y (2) léxico. Dado que el paradigma seguido en esta investigación es interaccionista, para la mayor parte de los análisis el enunciado²⁰ resulta la unidad más pertinente; no obstante, para el objetivo de comparar el repertorio léxico de las submuestras de niños en términos cuantitativos y cualitativos, la unidad de análisis ha sido el *lexema con contenido léxico*. En ambos casos, me he enfocado en las unidades valorativas, pero también he realizado un conteo global de las unidades con la finalidad de establecer la proporción de las piezas valorativas en relación con su clase general.

¹⁸ Las preguntas que aparecen entre paréntesis se realizaron sólo en los casos en que el niño no se refirió a ese aspecto en su respuesta anterior.

¹⁹ El proceso de transcripción se basó en una versión simplificada de los criterios estipulados para el *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México* (Martín Butragueño y Lastra 2011).

²⁰ Entendido como una emisión de habla con sentido completo delimitada por pausas.

Los enunciados valorativos no se corresponden necesariamente con actos de habla valorativos. Así, el enunciado valorativo (1)²¹ contiene dos actos de habla valorativos, uno donde la valoración se orienta a la entidad evaluada (a) y otro al agente de la evaluación (b).

1)

- a. Ver a la ancianita que se pusiera // como *enojadita* / para / porque no salían sus galletas.
- b. Me dio gracia (6M1)²².

Categorías de análisis. Las categorías que se cruzaron con la variable edad fueron las siguientes:

1. *Dimensión dentro del sistema de la actitud: afecto, juicio o apreciación.*²³ Las subdivisiones de cada dimensión que se consideraron para el análisis son las que se describen en el apartado correspondiente a la teoría de la valoración (*supra*).
2. *Marcas de grado.*
3. *Recursos de compromiso.*
4. *Tipo de secuencia discursiva* en que aparece la valoración: descripción, narración o argumentación.
5. *Valoración directa o indirecta*, dependiendo si la valoración se manifiesta mediante un acto de habla realizado (2) o evocado (3). Así, en (3), el colaborador está juzgando como negativa una acción del personaje del video mediante una generalización.

2)

Me pareció fea la / tiana (1H1).

3)

Hay que tener más / ojo / de lo que hace / y de lo que no hace (6H2).

²¹ En adelante, me remito a los ejemplos dentro del texto con el número que los identifica entre paréntesis. En cada ejemplo, destaco en *cursivas* los recursos valorativos actitudinales y subrayo las marcas de grado y de compromiso.

²² En adelante, los ejemplos del corpus se acompañarán del identificador asignado a cada niño.

²³ Las apreciaciones consideradas por la Teoría de la Valoración se refieren estrictamente a la percepción de rasgos de las entidades atribuibles a la subjetividad del hablante, por lo que no he incluido aquellas propiedades que se consideran inherentes a las entidades evaluadas. Por ello, el color, la edad o las dimensiones físicas no constituyen categorías evaluativas. Las diferentes interpretaciones, en estos casos, se ven afectadas por la escala empleada y la perspectiva del hablante (*adolescente, chavo, adulto; señora, viejita, persona de la tercera edad*).

RESULTADOS

Se obtuvo un corpus de 418 enunciados, sin contar las intervenciones de la investigadora. Los enunciados se analizaron cualitativamente; se determinó que el 52.39% de ellos, (219), contenía valoraciones referidas a personas, animales o situaciones. La distribución por grado escolar (véase tabla 1) muestra que la concentración de enunciados valorativos respecto del total de enunciados producidos por grupo de edad es mucho mayor en los niños de sexto grado que en los de primero: 66.66% frente a 30.72%. También se observa que, en general, la proporción de enunciados valorativos en relación con el número de enunciados producidos en las interacciones es alta (mayor al 50%), lo cual se explica porque el instrumento estuvo diseñado para la obtención de valoraciones²⁴.

Tabla 1. Distribución de enunciados valorativos por grado escolar

	#Enunciados	#Enunciados Valorativos	% Enunciados Valorativos
Primero	166	51	30.72
Sexto	252	168	66.66
Total	418	219	52.39

En cuanto a la segunda unidad de análisis: el lexema, en la tabla 2 se muestra el porcentaje de *lexemas valorativos actitudinales* (LVA) en relación con el número total de *lexemas con significado léxico* registrado por niño²⁵. Aunque en términos generales existe una correlación entre la edad, el avance en la escolaridad y la ampliación del repertorio léxico, también se observa la existencia de mucha variación entre el número de lexemas diferentes empleados por los niños de un mismo grado escolar. En el caso de los de primero, las diferencias son mayores, pues el rango es de 82 a 165, frente al de 169 a 222, en los de sexto.

²⁴ Resultaría interesante realizar la misma comparación con muestras del habla infantil que no sean valorativas *a priori*.

²⁵ El procedimiento para la obtención del número de *lexemas con significado léxico* por niño consistió, primero, en segmentar en palabras y unidades multipalabra (*plan be, darse cuenta, tercera edad*, etc.) los enunciados producidos por cada uno; seguidamente, se eliminaron las voces con significado gramatical (conjunciones, preposiciones, determinantes, pronombres), así como las palabras truncas. Se conservaron los nombres propios y las interjecciones. Posteriormente, se suprimieron las repeticiones de cada palabra y se extrajeron los lexemas, agrupando las diferentes formas flexivas con base léxica compartida. Para la obtención de los *lexemas valorativos actitudinales*, el criterio fue cualitativo, en función del conocimiento de la investigadora del sistema de la actitud de la Teoría de la Valoración. La totalidad de estos lexemas se corresponde con las piezas léxicas que se muestran en las siguientes secciones del artículo dentro de los dominios del afecto (tabla 6), juicio (tabla 7) y apreciación (tabla 8). Ni las palabras que hacen explícito el compromiso del hablante con la verdad de lo dicho, ni las que denotan gradación entraron en este cómputo. Tampoco se incluyeron las interjecciones (presentes en todos los niños), que —como he dicho— suponen otra manifestación léxica de la subjetividad.

Tabla 2. Relación entre lexemas con significado léxico y LVA

Grado	Primero				Sexto			
Niño	1H1	1H2	1M1	1M2	6H1	6H2	6H1	6H2
# Lexemas	165	86	82	131	169	200	222	205
# LVA	12	9	12	25	21	28	32	38
% LVA	7.27%	10.46%	14.63%	19.08%	12.42%	14%	14.41%	18.53%

Otro dato que llama la atención es la cercanía en términos numéricos entre el niño de primero, que registró un mayor uso de lexemas diferentes (1H1: 165), y el de sexto, que produjo un menor número dentro de su grupo de edad (6H1: 169). Así pues, con el propósito de relativizar estas diferencias, se recurrió al cálculo del *coeficiente de densidad léxica* (Ávila 1998; López Morales 2011)²⁶ por participante. Los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Coeficiente de densidad léxica

Grado	Primero				Sexto			
Niño	1H1	1H2	1M1	1M2	6H1	6H2	6H1	6H2
# Lexemas	165	86	82	131	169	200	222	205
# Tokens	501	218	186	317	507	520	552	532
% DL²⁷	32.93%	39.45%	44.09%	41.32%	33.33%	38.46%	40.22%	38.53%

Considero que factores como la longitud de las interacciones con la investigadora (a su vez asociada a los rasgos de la personalidad y disposición para hablar de cada niño) y la capacidad imaginativa individual, además del léxico disponible, pueden explicar el hecho de que 1H1 haya registrado un uso mucho mayor de lexemas diferentes en comparación con otros niños de su edad²⁸; sin embargo, su coeficiente de densidad léxica es menor que el obtenido por el resto de los participantes de su grupo etario. Vale anotar aquí que —para el corpus analizado— no se observa una correlación entre la densidad léxica y la edad, y tampoco se registra una tendencia por grado escolar entre la proporción de LVA y el total de lexemas producidos por niño, pues éste oscila entre el 7.27% y el 19.08%; los casos polares corresponden ambos a primer grado.

Por otra parte, al comparar la proporción de las unidades valorativas en relación con el total de las unidades producidas a nivel enunciado, tabla 1, y a nivel léxico, tabla 2,

²⁶ En este trabajo, el índice se obtuvo al relacionar el número de vocablos (o lexemas) diferentes correspondientes a las formas con significado léxico del corpus, y el número de ocurrencias totales (o *tokens*) de dicha clase de lexemas, bajo la fórmula: $DL(\%) = (\# \text{ de lexemas} \times 100) / (\# \text{ de tokens})$.

²⁷ Este coeficiente corresponde al porcentaje de palabras de contenido semántico no repetidas.

²⁸ En este caso, la interacción con la investigadora fue mayor debido a su disposición para narrar historias motivadas por el instrumento para la obtención de datos, más allá de lo que el discurso visual presentaba.

se observa que ésta es mucho mayor en el caso de los enunciados. Lo anterior se explica porque la presencia de una sola pieza correspondiente a los LVA le aporta a todo el enunciado la propiedad de valorativo y porque se han considerado también los actos de habla valorativos indirectos. Además, el conteo léxico se ha hecho sobre unidades verbales diferentes, con independencia de sus repeticiones.

Distribución por dimensión de la actitud

La tabla 4 muestra la distribución global de los enunciados valorativos identificados en el corpus por categoría del sistema de la actitud (*supra*). En lo que respecta a la clasificación gruesa, se observa que, en los dos grupos de niños, el orden de las clases de actitud en que recayeron sus valoraciones fue el mismo: predominaron las valoraciones sustentadas en el juicio, seguidas de las del afecto y, por último, las basadas en criterios estéticos. En el caso de los niños de primer grado, éstos registraron, para la apreciación, un porcentaje de 21.4%, mucho mayor al observado en los niños de sexto, 8.2%. Una clasificación más fina de los datos podría hacer pensar en algunas tendencias al interior de cada categoría, mismas que se explican en las secciones correspondientes.

Tabla 4. Enunciados valorativos por categoría de actitud

<i>Dimensión (Actitud)</i>	<i>Primero</i>		<i>Sexto</i>	
	<i>Valor #</i>	<i>%</i>	<i>Valor #</i>	<i>%</i>
Afecto	18	35.2	74	43.9
Afecto: felicidad-infelicidad	9	17.6	28	16.6
Afecto: satisfacción-insatisfacción	7	13.7	36	21.4
Afecto: seguridad-inseguridad	2	3.9	10	5.9
Juicio	22	43.1	80	47.5
Juicio: estima social	5	9.8	37	22
Juicio: sanción social	17	33.3	43	25.5
Apreciación	11	21.4	14	8.2
Apreciación: composición	3	5.8	3	1.7
Apreciación: reacción	8	15.6	11	6.5
Total	51	100	168	100

La tabla 5 presenta la distribución de los enunciados valorativos identificados en el corpus por categoría del sistema de la actitud para cada participante de la investigación. De esta lectura de los datos se infiere que, al menos para esta muestra, la mayor o menor incidencia de valoraciones actitudinales dentro de cada categoría se corresponde con diferencias individuales.

Tabla 5. Distribución de los enunciados valorativos por categoría de la actitud y niño

	1H1 (%)	1H2 (%)	1M1 (%)	1M2 (%)	6H1 (%)	6H2 (%)	6M1 (%)	6M2 (%)
Afecto	28.5	10	27.2	62.5	50	40.5	51	36.5
Juicio	21.4	90	63.6	18.7	46.8	48.6	44.6	50
Apreciación	50	0	9.0	18.7	3.1	10.8	4.2	13.4
	100	100	100	100	100	100	100	100

Afecto. En la tabla 6, se muestran los lexemas correspondientes al LVA en la dimensión del afecto. En total se obtuvieron 37 unidades léxicas (16 usadas por niños de primer grado y 30 por los de sexto). En columnas diferentes se agrupan los lexemas observados exclusivamente en primero y en sexto grado; otra se destina a los compartidos. Asimismo, se establece una clasificación en función de si la connotación con que fueron empleados en el contexto de la enunciación es positiva o negativa.

La distribución por subclase al interior de esta categoría, nuevamente, es común al conjunto de los niños de primero y de sexto grado; así, la diversificación léxica es ligeramente mayor en el eje *felicidad-infelicidad* que en el de *satisfacción-insatisfacción*. En cuanto al tipo de enunciados, tabla 4, en primer grado predominaron los de la esfera de la *felicidad*, mientras que en sexto grado los de la *satisfacción*; respecto a esto último, es de llamar la atención (véase tabla 6) que el grupo de los mayores parece poseer un léxico menos diversificado para codificar significados en la escala de la *satisfacción* (11 vocablos), que el empleado para transmitir aquéllos que conciernen a la *felicidad* (13 piezas léxicas); no obstante, produce una mayor proporción de enunciados correspondientes a la *satisfacción* (36 frente a 28: tabla 4). En lo que respecta a la escala de la *seguridad*, los dos grupos etarios hacen un uso reducido tanto del léxico específico como de los enunciados que refieren a dicha dimensión del afecto, muy por debajo del registrado para las primeras dos subclases.

En cuanto a la satisfacción, aunque disponen de diferentes recursos léxicos para transmitir ese tipo de significados, tabla 6, se observa una incidencia mucho menor de enunciados de dicha clase que de los enmarcados en las otras categorías afectivas, tabla 4.

En los ejemplos (4) y (5) se presentan dos muestras de narraciones que refieren a un mismo evento, producidas por un niño de primer grado, (4), y una niña de sexto, (5), respectivamente. En (5), la colaboradora describe la reacción emocional del personaje femenino de uno de los videos con dos palabras dentro de la escala de la satisfacción: *molestarse* y *enojo*. En su relato resulta transparente el uso que hace de la propiedad escalar de la valoración; en tanto que la diferencia entre ‘molestarse’ y ‘enojarse’ es de grado, y la primera acción precede a la segunda. Asimismo, explica la continuidad de la causa de la insatisfacción del personaje mediante el empleo de una perífrasis aspectual durativa (*sigue comiéndoselas*), y le atribuye a la mujer una interpretación de dicha conducta (*piensa que está agarrando de sus galletas sin permiso*), lo que se relaciona con la teoría de la mente.

Tabla 6. Distribución del LVA por categoría de afecto

	<i>Ejemplos positivos</i>			<i>Ejemplos negativos</i>		
	<i>Pimero</i>	<i>Compartidos</i>	<i>Sexto</i>	<i>Primero</i>	<i>Compartidos</i>	<i>Sexto</i>
Felicidad-infelicidad	amar, querer, contento, gracioso ²⁹	sonreír, emocionado, feliz	dar gracia, alegre, alegría, animado, felicidad	llorar		triste, tristeza, deprimente, deprimirse, sentimental
Satisfacción-insatisfacción		gustar		bravucón, sorprendido	enojón, enojo, enojarse	gruñón, temperamental, mal humor, molestar-se, disgustar, no gustar, dar asco
Seguridad-inseguridad		calmar(se), tranquilo	esperanzado			dar pena, dar vergüenza, sentirse menos, molestar

Adicionalmente, 6M1 hace uso de otro recurso valorativo en su relato: la *extravocalización*, codificada en el adverbio *obviamente*, mediante el cual ella califica la conducta de insatisfacción del personaje como aceptable y predecible, de acuerdo con normas sociales que, de antemano, supone compartidas con su interlocutor.

Por su parte, el niño de primero (1H1) se refiere a la reacción emocional de la señora ante el hecho de que el paquete de galletas estuviera abierto (sin identificar al otro personaje como el agente de los hechos que causaron molestia) como *llorar* —es decir, dentro de la escala de la felicidad, la más recurrente en los niños de primer grado—. Sin embargo, en el video, la inconformidad del personaje femenino se exhibe a través de diferentes gestos y actitudes, que no incluyen el derramamiento de lágrimas; es decir, el colaborador hizo uso de una pieza léxica perteneciente al ámbito del afecto disponible en su repertorio personal, pero no necesariamente precisa.

4)

Que *llora* / la abuelita // que // que tu / que tu paleta / que tu / tu / tu / tu galleta de remolino ya / ya está abierta (1H1).

5)

Después el niño / o digo adolescente / agarró una galleta y la señora *se molesta* porque piensa que está agarrando de sus galletas sin permiso // entonces trata de quitárselas / pero el niño sigue / comiéndoselas / y pues obviamente produce más *enojo* en la señora (6M1).

²⁹ Se clasificó *ser gracioso* en la categoría de afecto y *parecer gracioso* en la de apreciación.

Por otra parte, un recurso no léxico para marcar afecto identificado en el corpus fue el empleo del sufijo apreciativo³⁰ *-ito* (*-ita*). De los 12 valores semánticos que Lope Blanch (1971) identificó para este morfema, en el corpus se observaron claramente cuatro: (a) el referencial, orientado a dimensiones físicas, como en *piernitas* y *chiquita*, (6); (b) el atenuador, como en *enojadita*, (1); (c) el aproximativo, como en *grisecita*, (17), y (d) el afectivo, como en *ancianita*, (1) y (6), *mamita*, (7), y *patita*³¹ (8). Al significado valorativo corresponde la inmensa mayoría de las formas en *-ito* producidas por los niños.

6)

Y la *ancianita* cuando se subió se le veían sus / piernitas como cuando yo estaba chiquita y me subía al // como a una silla / se me veían las piernitas colgando (6M1).

7)

La mamá parece como // como un / como otra *mamita* que sí tiene los dos pies (1H1).

8)

[El niño] se da cuenta que le falta una *patita* / y como que / *no le gusta* o *le da asco* (6M2).

Juicio. En la tabla 7 se muestran los lexemas correspondientes al LVA en la dimensión del juicio. En total se obtuvieron 60 ítems diferentes; 23 recaen en juicios de estima social y 37 en los de sanción social. Al cruzar estos datos con los cuantitativos de la tabla 4, se observa que mientras que en los niños de sexto los juicios de sanción social, (10), y los de estima social, (11), se producen de forma más o menos equilibrada (43 frente a 37), en los colaboradores de menor edad los juicios de sanción social, (9), superaron por más de tres veces a los de estima social para calificar la conducta de las personas (véase tabla 4). Es decir, del mismo modo que en lo concerniente al afecto, se observa que en la medida en que el niño crece y adquiere nuevas experiencias, se efectúa un desplaza-

³⁰ Esta clase de afijos se define por tener como única función la de añadir a las bases léxicas connotaciones apreciativas (relativizadas por el punto de vista del hablante), que pueden ser de dimensiones físicas, de calidad, de intensidad, de afecto, etc. (Lázaro Mora 1999). Para autores como Zacarías (2008), su función más frecuente es la de imprimir emociones y juicios de valor.

³¹ Aquí el matiz que *-it-* añade a *pata* no es de tamaño, pues la colaboradora no está describiendo las propiedades de la extremidad, sino dando cuenta de su ausencia. A este uso de *-it-*, Lope Blanch (1971) lo llama específicamente *de compasión*.

miento de sus valoraciones de una subclase a otra (lo que se relaciona con la capacidad de relativizar lo que se observa y valora). Esta información se reafirma con el hecho de que sólo se registraron cuatro unidades correspondientes a la estima social en los niños de primero: *jugar, juguetería, intentar jugar y lamer* (véase tabla 7).

9)

Eso es una *falta de respeto* ... lo que una persona compra / no se le agarra (1H2).

10)

A las / personas / *se les respeta* y /y / más a la / gente / que es de la tercera edad (6H2).

11)

El niño / pues es // un poco sedentario se podría decir (6H1).

Tabla 7. Distribución del LVA por categoría de juicio

	<i>Ejemplos positivos</i>			<i>Ejemplos negativos</i>		
	<i>Primero</i>	<i>Compartidos</i>	<i>Sexto</i>	<i>Primero</i>	<i>Comp.</i>	<i>Sexto</i>
Estima social	intentar jugar, lamer	Jugar, juguetería	dar curiosidad, esforzarse, hacer esfuerzo, querer divertirse, socializar, activo, amigable, detallista, paciente	locura		aferrarse, quejarse, no hacer esfuerzos, despistado, exagerado, estresado, antisocial, sedentario, ignorante, rebelde
Sanción social	cuidar, disculparse	compartir, bien	arrepentirse, dar lección, llevarse mejor, portarse bien, tratar bien, respetar, poderse identificar (con alguien), amable, bueno, buena onda, compartido, relajado, compasión	fingir, maltratar, patear, falta de respeto, peleonero	aventar, gritar, agarrar (algo de alguien), mal, malo	no tomar importancia (a alguien), ser molesto, lanzarse (contra algo), rechazar (a alguien), arrojar (a alguien), esconder, culpar, discriminar, robar, modo rambo

Para esta dimensión de la actitud, resulta interesante observar cuáles son los valores que subyacen en los juicios de los niños. En primer lugar, se encontró la dicotomía bueno-malo y conductas que axiológicamente son calificadas como tales. Así, en (12), la acción de *aventar* se juzga negativamente, desde la perspectiva de la ética, con el hipéronimo *ser malo*; por otra parte, *aventar* se contrasta con un valor positivo para un niño, que es *jugar*, de tal forma que el hecho de salir a jugar neutraliza la maldad anterior del niño. En este contexto, *lamer* resulta en un valor positivo (en los perros), ya que se indiza al juego.

12)

Salió un perrito de / de ahí de / repente / *lamió* el perrito al niño / y el niño *lo aventó* y cayó de / así / de vuelta y / y primero fue *malo* con el perro / después salió con / el perro / a *jugar* con la pelota (1M1).

Sin que esta dicotomía se abandone —pues en los niños de sexto grado también parecen significativas las nociones de maldad y bondad (23)—, el contenido con el que se llena uno y otro espectro se complejiza, al incorporar conceptos y explicar situaciones en relación con la comprensión de problemáticas de su entorno social. Así, mientras que, para un niño de primero, el ser *peleonero* está sancionado moralmente como negativo, para los de sexto, en esa misma esfera, son conductas reprobables *rechazar* (a alguien) y *discriminar* (31). Por su parte, en el polo positivo se encuentran, para los mayores, *arrepentirse*, *dar lección* y la *compasión*, frente a *cuidar* y *disculpase*, como acciones consideradas loables por los alumnos de primero. Además, los niños de sexto han agudizado su capacidad de observación y valoran aspectos más sutiles de la personalidad: ser *detallista*, *paciente* o *exagerado* (20), *esforzarse*, *quejarse* o ser *sedentario* (11).

Otra diferencia importante entre los niños de 6 y 11 años es que los primeros realizan exclusivamente juicios categóricos, (9), y los segundos emplean, con frecuencia, diferentes estrategias que dan como resultado juicios atenuados, (13).

13)

Le empieza a *robar* las [galletas] del / chavo ¿no? / bueno nada más agarró una (6H2).

Apreciación. A esta dimensión le correspondió el menor número de enunciados valorativos; no obstante, resulta interesante el hecho de que la mayor proporción de éstos haya recaído en los niños de primero³². Asimismo, éste fue el dominio de la actitud que registró menos unidades léxicas para transmitir sus significados particulares. Los 11 LVA se presentan en la tabla 8. Los más frecuentes son *bonito* (28) y *feo* (2) y (26), y, en general, los que recaen en la escala de la reacción, como *lindo* (28), *rockero* (15) y *cara de fuchi* (16), pero también se encontraron casos que corresponden a la composición, como *no estar acomodado* (14).

Tabla 8. Distribución del LVA por categoría de apreciación

	<i>Ejemplos positivos</i>			<i>Ejemplos negativos</i>		
	<i>Primero</i>	<i>Comp.</i>	<i>Sexto</i>	<i>Primero</i>	<i>Comp.</i>	<i>Sexto</i>
Reacción	interesante, gracioso	bonito, lindo	padre		feo	cara de fuchi, rockero, punk
Composición	acomodado		estable	no estar acomodado		

³² 21.4% frente a 8.2% de los de sexto (véase tabla 4).

Otras diferencias radican en que sólo los niños de sexto indizaron valores de tipo social a la apariencia física de las personas (15) y (22), y realizaron apreciaciones dirigidas a los videos como productos culturales y no exclusivamente hacia los personajes, (16):

14)

Porque su diente *no estaba / acomodadas // su era // así///* (1H1).

15)

El / muchacho pues / pues la verdad al verlo pensé que era como rockero / o como muy rebelde (6M2).

16)

Estuvo muy / *estuvo padre* el video // al principio le vi *cara de fuchi* al chico / (6H2).

Una explicación sobre la escasa presencia de recursos de apreciación en el corpus podría radicar en que la selección de los estímulos visuales no haya sido adecuada a este propósito. La respuesta esperada a las preguntas en las que se solicitó a los colaboradores describir personajes era secuencias que contuvieran apreciaciones de este tipo, lo cual, prácticamente, no ocurrió. En general, las propiedades que los niños consideraron prominentes para elaborar sus descripciones fueron el tamaño, la edad, la vestimenta y el color (17); ninguna de ellas valorativa.

17)

la señora es / con // *ropita* así como // como // *grisecita* /// y es con pelo blanco // y tiene un bolso marrón... el / el señor /// era /// era // alto / y tenía // y tenía / la chaqueta verde // y la camisa y el pantalón / [ehmm] / como se llama // negro / black /// (1M2)³³

En términos generales, en lo que respecta al análisis del LVA, la diversidad es mucho mayor en los niños de sexto grado en relación con los significados y con las categorías gramaticales (lo que es un indicio de que las construcciones se tornan más complejas). Al parecer, la preferencia por una u otra categoría valorativa está determinada por diferencias individuales, más que por etapas de desarrollo, como me lo hizo notar una niña, (18):

³³ La colaboradora es hija de madre venezolana, y la influencia del dialecto materno se puede observar en parte de su léxico, por ejemplo, *bolso marrón*.

18)

Porque soy muy sentimental con esas cosas (6M1).

Durante las interacciones con los niños se pudo observar, además, que los de primer grado recurren mucho más a la gestualidad para cubrir vacíos léxicos (Barriga 1998), lo que también supone un recurso de valoración (Painter 2003; Hess 2010).

Compromiso. En los enunciados se encontró una distribución desigual de los recursos para marcar compromiso. En 16 (de un total de 51) y en 48 (de 168) de los enunciados producidos respectivamente por los niños de primero y sexto aparecieron marcas de este tipo. No obstante, estas cifras deben interpretarse con reservas, ya que, de los 16 casos encontrados en el subcorpus de primero, 12 corresponden al mismo niño (1H1), y 8 de ellos son repeticiones del verbo de actitud proposicional (VAP) *creo*.

Con respecto a los mayores, la contribución de los cuatro niños a la suma de 48 enunciados con recursos de compromiso fue relativamente equilibrada. Asimismo, estos recursos presentaron una rica diversidad de formas, la mayoría de contracción dialógica: los VAP *digo, pienso, supongo* (19), *creo, me parece* —o *me pareció* (2)— y *siento*³⁴, y expresiones modales como *a mí* (25), *para mí, se me hace* (26), *al parecer* (21) y *se podría decir* (11), para introducir opiniones. La elección entre estos recursos supone, por parte del hablante, el dominio de una estrategia discursiva para marcar diferentes posicionamientos en relación con la verdad de sus enunciados.

19)

Por lo que vi en el video / a lo mejor se quedaba todo el día él jugando videojuegos ¿no? / y / aunque / supongo que porque no tenía una pierna ¿no? (6H1).

Adicionalmente, los niños de sexto grado mostraron controlar variados recursos de atenuación, como *algo* (20), *algo así, algo como, como que* (8), *por así decirlo* (20), *poco* y *muy*; de evidencialidad —*por lo que vi* (19)—, y de la sufijación apreciativa con esta función (1). En muchos enunciados se encontraron concatenadas dos o más marcas de compromiso (20).

20)

La abuelita [eh] se me hizo algo digamos / no *exagerada* o *gruñona* pero como algo sí // pues sí algo exageradita por así decirlo (6M2).

En menor medida, y sólo entre los niños de sexto grado, se observaron recursos de expansión dialógica, lo cual implica posicionarse discursivamente en una situación de

³⁴ No se consideró *opino*, ya que su uso —en buena medida— fue inducido por una pregunta de la investigadora.

apertura o de negociación con perspectivas diferentes a la propia: *tal vez, a lo mejor* (19) *digamos* (20), *¿no?* (13) y (19), *obviamente* (5), *la verdad* (15).

Aquí cabe hacer otra observación de tipo individual: se detectó que la niña 6M2 emplea con habilidad los recursos de compromiso. En (21) hace un juicio relativo con el uso de *para su edad*³⁵, y en (22) una valoración no autoral, donde el evaluador es un actor indeterminado, *la gente*, como estrategia de distanciamiento. Finalmente, en (23) le atribuye a un personaje del video (*la abuelita*) su propio juicio.

21)

La abuelita / es / pues / pues sí ya es / más grande / [eh] pero / pus físicamente al parecer / pues /es algo // activa para su edad (6M2).

22)

Traía como el típico cabello que pues la gente ya le puso el nombre como de / no sé / *rockero* / o *punk* / que es sólo parado (6M2).

23)

La abuelita al final se dio cuenta que era un buen hombre (6M2).

Gradación. En esta sección me concentro en los valores de fuerza³⁶. En español, éstos se pueden marcar morfológicamente, o bien, léxicamente, mediante el uso de adverbios intensificadores. En el corpus escasamente se encontraron diminutivos morfológicos, como en (6).

En cuanto al grado expresado léxicamente, de los 51 enunciados valorativos producidos por niños de primero, se encontraron marcas de grado en 7, es decir, en el 13.73%; los niños de sexto, por su parte, hicieron uso de recursos léxicos de grado en 61 de sus 168 enunciados valorativos, lo que equivale al 36.31% de ellos. A partir de esto, se puede afirmar que la habilidad discursiva para intensificar y, sobre todo, para disminuir la fuerza de los enunciados se desarrolla de manera importante en las etapas estudiadas. En cuanto a la diversidad de recursos para hacerlo, en la tabla 9 se presentan los lexemas identificados (12 con connotaciones de incremento y dos de disminución), con su frecuencia por grado escolar. Llama la atención que las formas usadas con sentido aumentativo coinciden de manera significativa en los dos grupos de edad, mientras que, entre los niños de primer grado, no se registró ninguna ocurrencia con sentido de disminución, como en (24). La gradación se empleó para modular la intensidad de su propia experiencia como agentes de la valoración: *muy*, en (18) y *mucho*, en (25), o hacia el objeto valorado: *algo y muy*, en (24) y *todo*, en (25).

³⁵ Otros juicios relativos se reproducen en (18), *con esas cosas*, y en (19), *por lo que vi en el video*.

³⁶ Dejaré fuera del análisis los valores de foco, ya que no se localizaron casos en el corpus.

Tabla 9. Recursos léxicos de gradación y su distribución por grado escolar

<i>Recurso</i>	<i># primero</i>	<i># sexto</i>	<i>Recurso</i>	<i># primero</i>	<i># sexto</i>
bien	1	1	Algo	0	8
gran	1	0	(un) poco	0	10
más	0	4			
mucho, -a	1	8			
muy	1	29			
súper	1	0			
tan	1	1			
tanto así	0	2			
todo	2	1			
Total (incremento)	8	46	Total (disminución)	0	18

24)

[El niño] se ve algo / enojón / muy // *antisocial* (6H2).

25)

Y a mí *me gustó* mucho que era todo *feliz y contento* // (1M2).

Sólo en los niños de sexto (y sólo en dos casos) se observa la repetición léxica con valor enfático para reforzar el grado, lo que da como resultado una valoración hiperbólica (26):

26)

Y pues se me hace algo muy muy *feo* (6M2).

Adicionalmente, el grado puede inferirse en relación con una escala, especialmente en adjetivos y adverbios, como se ha explicado para (5).

Valoraciones por tipo de secuencia discursiva. Como era esperable, la secuencia en la que recayeron la mayoría de las valoraciones fue la argumentativa. La relación entre la secuencia discursiva y el número de valoraciones se muestra en la tabla 10. Lo que se pudo observar, a partir de la pregunta de si te gustó el video y por qué, es que los niños de primero, mayoritariamente, justificaron su elección aludiendo a cuestiones afectivas,

(27), y estéticas, (28), o relacionándola directamente con situaciones de su vida, (29), mientras que los de sexto favorecieron los aspectos de juicio, (30) y (31).

Tabla 10: Enunciados valorativos por tipo de secuencia discursiva

Tipo de discurso	Primero		Sexto	
	Valor #	%	Valor #	%
Descripción	12	23.5	36	21.4
Narración	12	23.5	46	27.3
Argumentación	27	52.9	86	51.1
Total	51	100	168	100

27)

Porque /porque la abuelita // porque la abuelita *está feliz* // y el / y el chico también / este / este sí me gustó (1H1).

28)

Sí está bien bonito / al final fueron a salir a jugar y eso fue *lindo* // (1M2).

29)

Porque había un niño una mamá / un perrito // yo desde hace mucho quería un perrito (1H2).

30)

Me gustó mucho la actitud del / chavo al darle / *compartirle* las galletas (6H2).

31)

Porque es como / una lección / de que *no debes discriminar* (6M1).

Actos de habla directos e indirectos. Al contabilizar los enunciados que contienen actos de habla indirectos, se encontró que —contrariamente a lo que cabría esperar— el grupo de niños de sexto registró proporcionalmente un empleo ligeramente menor (22% del total de las suyas) de valoraciones indirectas que el grupo de niños de primer grado (31.37%). En este caso, nuevamente el análisis cualitativo podría ayudar a explicar lo que está sucediendo. En los niños de primero, se clasificaron como valoraciones indirectas aquéllas que consideré motivadas por vacíos léxicos. Así en (32), se infiere que

la colaboradora, al no contar con una palabra disponible para calificar positivamente al personaje (en contraste con ‘enojona’), lo hizo aportando un ejemplo de su conducta amigable. Por el contrario, los niños de sexto recurrieron a recursos más elaborados, vinculados con los usos del lenguaje no literal, como la metáfora, (3) y (33), o bien, a las generalizaciones, (3) y (9), para calificar indirectamente la conducta de las personas. Tales recursos podrían estar funcionando como eufemismos (33).

32)

La señora era / muy enojona / y el señor era así *hola cómo está* (1M2).

33)

La señora / quería unas galletas pero no caían / entonces / ella / *tuvo que usar sus métodos* (6M1).

CONCLUSIONES

En primer lugar, se descartó la hipótesis central de este estudio: que en el niño de seis años predominan las valoraciones de tipo emocional; por el contrario, se observó que el uso de recursos de apreciación fue significativamente mayor en este grupo etario. De manera global, se observó la misma relación proporcional de recursos actitudinales entre ambas submuestras: juicio > afecto > apreciación³⁷, y la distribución de enunciados valorativos por categoría parece estar determinada por diferencias individuales.

El desplazamiento que sí se registró con claridad fue el producido al interior de las subclases que corresponden a los dominios del afecto y del juicio, lo cual indicaría que los niños más pequeños emiten valoraciones sobre otros individuos a partir de prototipos: dentro del afecto, se centran en la noción de felicidad y, en lo que respecta al juicio, en la sanción social, donde las conductas de las personas se califican axiológicamente como moralmente aceptables o reprochables; mientras que los niños de sexto atribuyen una mayor complejidad de rasgos de conducta y personalidad a los individuos evaluados.

Una lectura transversal de los datos analizados muestra que los niños de primero prácticamente no modulan el impacto de sus valoraciones, mientras que los de sexto lo hacen valiéndose de diferentes estrategias, así, en cuanto al grado, recurren a los intensificadores y a los atenuadores. Asimismo, hacen uso de una amplia gama de recursos léxicos de compromiso, así como del desplazamiento categorial dentro del sistema de la actitud. A partir de los enunciados analizados, es posible afirmar que los niños de primer grado realizan, en general, valoraciones categóricas, y los de sexto, matizadas.

³⁷ Probablemente los instrumentos audiovisuales elegidos influyeron en la distribución de las categorías valorativas, favoreciendo el afecto y el juicio en detrimento de la apreciación.

Por otra parte, la hipótesis de investigación que sí se validó fue la de que se observaría una diversificación y especialización léxica mayor en el grupo de sexto grado. El presente trabajo refuerza esta afirmación derivada de la investigación en etapas tardías del desarrollo lingüístico.

En cuanto a la distribución de las dimensiones valorativas por tipo de discurso, los datos recabados son insuficientes para dictaminar si se trata o no de una línea de investigación relevante para los estudios de adquisición; no obstante, para poder establecerlo, debería realizarse un estudio con un corpus, de mayor longitud, centrado en los géneros discursivos de interés.

En lo que respecta a las valoraciones indirectas, se observó que las producidas por los niños de sexto grado son conscientes y complejas. Considero que el tema amerita un estudio específico apoyado en la línea de investigación del desarrollo del lenguaje no literal.

Adicionalmente, se pudo advertir que para los niños mayores es de suma importancia la corrección política al hablar (*persona de la tercera edad, discapacidad, etc.*), por lo que constantemente se autocorrigien, lo cual refuerza la afirmación sociolingüística de que las reglas sociales y las del lenguaje se desarrollan en paralelo. Ésta es otra línea de investigación derivada de este estudio a la que, considero, debería dársele seguimiento, así como indagar, tomando como base las ideas de los niños (de diferentes edades), en la corrección lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ LÓPEZ, Elva. 2004. *La adquisición temprana del adjetivo en niños hispanohablantes*, tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- AUSTIN, John. 1962. *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. London: Oxford University Press.
- ÁVILA, Raúl. 1998. "Lengua hablada y estrato social: un acercamiento lexicoadistadístico", *Nueva Revista de Filología Hispánica* 36, núm. 1: 131-148.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2002. "El lenguaje en los años escolares", en *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México, pp. 31-76.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 1998. "Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil. Primeros sondeos", *Función* 18: 2-20.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México, pp. 182-229.
- BENVENISTE, Émile. 1997 [1958]. "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de lingüística general*, tomo I, 19ª ed. México: Siglo XXI editores, pp. 179-197.
- CASTINEIRA BENÍTEZ, Teresa. 2013. "Self-representation of trauma: An appraisal analysis", *Lenguas en contexto* 10: 90-97.
- CASTRO AZUARA, María Cristina. 2013. "Posicionamiento discursivo en el ensayo de opinión escrito por estudiantes universitarios", *Lenguas en contexto* 10: 98-107.

- FINEGAN, Edward. 1995. "Subjectivity and subjectivisation: An introduction", en Dieter Stein y Susan Wright (eds.), *Subjectivity and Subjectivisation. Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15.
- GARCÍA FAJARDO, Josefina 2001. "La modalidad como instrumento para el análisis del discurso", *Dimensión Antropológica* 23: 73-92.
- GARCÍA MEJÍA, Karina y Luisa Josefina ALARCÓN NEVE. 2021. "Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: evidencias del subsistema de actitud", en Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón Neve (eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Ciudad de México: Comunicación Científica, pp. 246-274.
- GOMBERT, Jean Émile. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago-Hertfordshire: University of Chicago Press-Harvester Wheatsheaf.
- HALLIDAY, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- HAMON, Philippe. (1989/1990 [1984]). "Texto e ideología. Para una poética de la norma", *Criterios* 25-28: 66-94.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2010. *Saber lengua. Lenguaje y metalinguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- KAPLAN, Nora. 2004. "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración", *Boletín de Lingüística* 22: 52-78.
- KARMILOFF-SMITH, Anette. 1986. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307-323.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1986 [1980]. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette Universidad.
- LABOV, William. 2013. *The Language of Life and Death. The Transformation of Experience in Oral Narrative*. Cambridge-London: Cambridge University Press.
- LÁZARO MORA, Fernando. 1999. "La derivación apreciativa", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4646-4680.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel (coord.). 1971. *El habla de la Ciudad de México. Materiales para su estudio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 2011. "Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas", en Javier de Santiago et al. (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, celebrado en la Universidad de Salamanca, del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2010*, vol. 1. Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 15-28.
- MARTIN, J. R. y P. R. R. WHITE. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal Systems in English*. New York: Palgrave Macmillan.

- MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro y Yolanda LASTRA. 2011. “Introducción a los materiales de la Ciudad de México, nivel superior”, en *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México*, vol. 1: *Hablantes de instrucción alta*. México: El Colegio de México, pp. v-LXVI, en <<https://lef.colmex.mx/pdf/Introduccion%20a%20los%20materiales%20de%20la%20ciudad%20de%20Mexico%20nivel%20superior.pdf>> [consultado el 15 de septiembre de 2021].
- MELZI, Gigliana y Richard ELY. 2008. “Language and literacy in the school years”, en Jean Gleason y Nan Ratner (eds.), *The Development of Language*. Boston: Pearson, pp. 391-426.
- NAVARRO, Federico. 2014. “Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración”, *Estudios de Lingüística Aplicada* 60: 9-33.
- NIPPOLD, Marilyn. 2016. “Later language development: An overview”, en *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*, 4ª ed. Austin: Pro-Ed, pp. 1-23.
- PAINTER, Clare. 2003. “Developing attitude: An ontogenetic perspective on appraisal”, *Text* 23, núm. 2: 183–209.
- PIAGET, Jean. 1973. “Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky”, en Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, pp. 197-215.
- RAMOS GARÍN, Clara. 2022. *La especialización lingüística en los años escolares vista a través de las perífrasis aspectuales de fase en dos clases de narraciones*, tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- ROMAINE, Suzanne. 1984. *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- SEARLE, John. 1979. “A taxonomy of illocutionary acts”, en *Expression and meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-29.
- SEARLE, John. 1975. “Indirect speech acts”, en Peter Cole y Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 59-82.
- VYGOTSKY, Lev. 1973 [1934]. *Pensamiento y lenguaje: Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WHITE, Peter. 2004. “Subjectivity, evaluation, and point of view in media discourse”, en Caroline Coffin, Ann Hewings y Kieran O’Halloran (eds.), *Applying English Grammar: Functional and Corpus Approaches*. Londres: Routledge, pp. 229-246.
- WONG GARCÍA, Ernesto. 2017. “Sobre los actos de habla valorativos”, *ResearchGate*, en <https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Wong-Garcia/publication/321975487_Sobre_los_actos_de_habla_valorativos/links/5a3be759458515f7ea52e398/Sobre-los-actos-de-habla-valorativos.pdf> [consultado el 16 de octubre de 2021].
- WONG GARCÍA, Ernesto. 2019. “Toward a pragmatic account and taxonomy of valuative speech acts”, *Pragmatics* 29, núm. 1: 107–132.
- ZACARÍAS PONCE DE LEÓN, Ramón. 2008. “Morfemas apreciativos del español: entre la flexión y la derivación”, *Núcleo* 20: 17-36.

VIDEOS

Snack Attack. 2016, en VERASTEGUI, Eduardo. Video 4m 41s, en <https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I> [consultado el 12 de octubre de 2021].

The present. 2019, en FREY, Jacob 2019. *The present*, en KIS KIS - keep it short. Prds Anna Matacz, Filmakademie y Baden-Württemberg, Video 4m 18s, en <<https://www.youtube.com/watch?v=WfxQuD9weWM>> [consultado el 15 de septiembre de 2021].