

El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

Karina Hess Zimmermann*

Resumen: El objetivo del presente estudio es dar cuenta de la manera en que los niños en edad escolar desarrollan la habilidad para estructurar coherentemente un relato oral. Se realiza un análisis de narraciones infantiles centrado en el uso de tres estructuras cuyo objeto es enmarcar y complementar los eventos de la narración: apéndices, orientación y evaluación. La investigación incluye 184 narraciones personales de 24 niños de 6, 9 y 12 años pertenecientes a dos escuelas distintas. Los resultados muestran, por un lado, una creciente capacidad para organizar la narración con base en estructuras jerárquicas; y, por otro, el desarrollo de la habilidad para tomar cada vez más en consideración las expectativas del oyente durante la interacción.

Palabras clave: narraciones, discurso infantil, desarrollo del lenguaje, etapas tardías, habla.

Introducción

En un momento del desarrollo de la psicolingüística se pensó que la competencia comunicativa se alcanzaba alrededor de los seis años y que el niño en edad escolar sólo adquiriría nuevas palabras. Esta concepción no debe sorprendernos si tenemos presente que en condiciones normales el niño de alrededor de cinco años ya posee la mayoría de las estructuras de su lengua materna y produce un lenguaje gramaticalmente muy similar al del adulto.

No obstante, las investigaciones de los últimos años han hecho evidente que el niño todavía adquiere una serie de habilidades lingüísticas después de los cinco años (Karmiloff-Smith, 1986: 307-308; Barriga Villanueva, s/f; Hoff-Ginsberg,

* Doctora en lingüística por El Colegio de México. Correo electrónico: khess@prodigy.net.mx

1997: 244; Hickmann, 1995: 202-203) e incluso hasta ya muy avanzada la adolescencia (Nippold, 1998: 1 y 2000: 15). Estos descubrimientos se deben a que se ha dejado de ver el desarrollo del lenguaje como una suma de estructuras y elementos nuevos, para entenderlo como un proceso de reorganización constante de los conocimientos adquiridos en etapas anteriores. Si bien el niño posee casi todas las estructuras de su lengua al cumplir los cinco años, esto no significa que ya domina por completo sus usos y funciones. Por ejemplo, Karmiloff-Smith (1981: 142-146) encuentra que los niños utilizan pronombres anafóricos desde edades tempranas, pero que no es sino hasta muy entrados los años escolares cuando dominan su función como marcadores referenciales del discurso. A su vez, estudios como los de Hickmann (1995), Berman (1996) y Bamberg (1994), entre otros, confirman que la consolidación de las estructuras lingüísticas en el discurso es tardía.

El niño en edad escolar muestra cambios en todos los niveles del lenguaje.¹ En el nivel *fonológico* sobresalen la adecuación de su habla al acento propio de la comunidad y el desarrollo de la conciencia fonológica. En el ámbito *léxico* el niño se encarga de ampliar su vocabulario y de desarrollar los procesos de formación de palabras, así como de darle nuevos matices a los significados léxicos (Clark, 1995: 405-411; Barriga Villanueva, 1997: 327-328). En los niveles *sintáctico* y *textual*, el niño, después de haber organizado la oración de manera independiente, debe establecer las relaciones gramaticales existentes entre las oraciones (Hoff-Ginsberg, 1997: 271) para construir un *discurso extendido*. En el nivel *pragmático*, por otro lado, deja de comunicar esencialmente sus necesidades personales para empezar a tomar en cuenta el contexto social de la interacción, la perspectiva del otro y su pertenencia a un grupo social determinado (Weber, 1989: 1-2; Ninio y Snow, 1996: 173-175; Romaine, 1984: 182-183; Westby, 1998: 320-322).

Si bien el desarrollo lingüístico en la edad escolar se da en diversos ámbitos del lenguaje, uno en el que se hace más evidente es en el discurso extendido. Esto se debe a que "requiere del dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar la información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que le confiera coherencia total" (Barriga Villanueva, s/f). En el discurso extendido las formas adquiridas en etapas anteriores sirven a nuevas funciones y requieren una reorganización (Bowerman, 1982: 319-320) con el fin de conjuntarse en un único sistema abstracto. Por todo lo anterior, su dominio ocurre muy entrados los años escolares.

¹ Para ver dos excelentes panoramas sobre el desarrollo lingüístico en los años escolares consúltese Hoff-Ginsberg (1997: cap. 6) y Nippold (1998: 1-6).

Durante este periodo el niño se enfrenta a situaciones comunicativas en las que se hace necesario el uso del discurso extendido. Una de las manifestaciones más frecuentes de este tipo de discurso es la narración,² tanto oral como escrita. Si bien la narración es una habilidad discursiva que se registra muy pronto en el lenguaje infantil, pues los niños desde antes de los tres años son capaces de referirse a eventos pasados por medio de narraciones personales sencillas (Miller y Sperry, 1988: 293; McCabe, 1997: 144; Peterson y McCabe, 1991: 29), la capacidad para producir una narración completa y relevante sin ayuda del adulto se empieza a dar hasta muy avanzados los años escolares (Berman, 1997: 236). "La narración requiere de una habilidad lingüística y discursiva que se va afinando y depurando a lo largo del tiempo" (Barriga Villanueva, 1992: 694).

Pero, ¿cuáles son los mecanismos lingüísticos que involucra la narración? y ¿por qué se siguen perfeccionando en la edad escolar? Hudson y Shapiro (1991: 89-106) presentan un recuento muy completo de los aspectos que debe desarrollar el niño para producir una narración. Para estos autores, la narración involucra cuatro niveles de conocimiento por parte del niño, como señalo a continuación:

- a) *Conocimiento de contenido*. En toda narración la trama gira en torno a un evento que interrumpe el equilibrio cotidiano de los sucesos, un evento fuera de lo esperado, que ha sido denominado *ruptura de la canonicidad* (Bruner, 1992: 238; Lucariello, 1990: 133; Nelson, 1996: 188). Si bien el niño desde edades tempranas es capaz de tematizar sus narraciones en torno al evento fuera de lo esperado (Bruner, 1990: 78), transcurren muchos años hasta que es capaz de conocer y plasmar temas adecuados culturalmente (Nelson, 1996: 190), es decir, hasta poder producir narraciones relevantes dentro de su medio social.
- b) *Conocimiento macrolingüístico o de la estructura (coherencia)*. Por otra parte, toda narración debe ser un texto *coherente*, es decir, estructurado jerárquicamente. "A skillful narrative does not simply present events in linear order. Rather, the events are packed into hierarchical constructions" (Hoff-Ginsberg, 1997: 272). Diversos estudios, como los de Peterson y McCabe (1983), Bamberg (1994), Bamberg y Marchman (1991) y Berman y Slobin

² Definir *narración* resulta una tarea sumamente compleja. En este trabajo entenderé por *narración* todo texto que consta de dos elementos primordiales: una *secuencia temporal* y la presencia de un evento que indique una *ruptura de la canonicidad* (Bruner, 1992: 238-239; Lucariello, 1990: 133), es decir, un evento fuera de lo esperado, también denominado *complicación* (Labov y Waletzky, 1997) u *obstáculo* (Stein y Albro, 1997: 6).

(1994) han puesto en evidencia que la capacidad para ordenar los eventos narrativos de manera jerárquica o coherente se desarrolla tardíamente.

- c) *Conocimiento microlingüístico (cohesión)*. Hudson y Shapiro (1991: 103-104) mencionan que el conocimiento de estructuras lingüísticas que conectan las oraciones contribuye a la producción de una narración más coherente. Esto se debe a que las unidades informativas están relacionadas entre sí logrando un texto *cohesivo*. La cohesión textual, al igual que la coherencia, es un aspecto de desarrollo tardío puesto que el manejo adecuado de referentes y conectores implica dos mecanismos esenciales. Por un lado, el niño tiene que ir más allá de la estructuración de la oración para empezar a establecer conexiones entre oraciones, aspecto que inicia su desarrollo alrededor del quinto año de edad (Hoff-Ginsberg, 1997: 258). Por otra parte, es necesario que aplique los principios pragmáticos que organizan la información a lo largo de las emisiones y que hacen un discurso cohesivo (Hickmann, 1995: 195-201 y 1997: 221).
- d) *Conocimiento contextual*. Además de los aspectos ya mencionados, cuando un niño narra debe reparar en la situación comunicativa en la que se encuentra. "The purpose or function of a narrative will affect both its content and organization" (Hudson y Shapiro, 1991: 104). Por lo anterior, el conocimiento contextual se relaciona con la capacidad del niño para tomar en cuenta tanto los conocimientos compartidos con su interlocutor como las expectativas de éste ante el relato, con el fin de producir una narración completa y relevante por su contenido.

Objetivo

El objetivo de este artículo es exponer la manera en que se desarrolla en los años escolares (6-12 años) el conocimiento macrolingüístico, es decir, la habilidad para entramar jerárquicamente las estructuras narrativas de un relato oral. Si bien existen diversas formas de analizar el manejo de estructuras narrativas en las narraciones, en este trabajo adoptaré el modelo de análisis del clímax (*High Point Analysis*) empleado por Peterson y McCabe (1983: 29-47).³ Dichas autoras mencionan que toda narración está formada por dos tipos de cláusulas narrativas: restrictivas y libres. Las cláusulas *restrictivas* denotan un evento aislado ocurrido

³ El modelo de Peterson y McCabe (1983) es una adaptación de la propuesta original de Labov y Waletzky (1997).

en un momento específico de la narración (ejemplo: *me caí, lo llevaron al hospital*) y son, por ende, parte medular de la trama del relato. Las cláusulas libres, en cambio, hacen alusión a estados válidos en toda la narración (ejemplo: *hacia mucho frío, tengo una buena amiga*) y por lo general enmarcan y complementan los eventos ocurridos.

Peterson y McCabe mencionan que las cláusulas narrativas, ya sean restrictivas o libres, se ciñen a una o más de las siguientes cinco estructuras:

- a) *Orientación*. Cláusulas libres que dan referencia al tiempo, espacio y personajes de la narración
- b) *Complicación*. Cláusulas restrictivas que indican la sucesión cronológica de los eventos ocurridos hasta el punto clímax y que marcan un obstáculo
- c) *Evaluación*. Cláusulas libres que incluyen la opinión del narrador sobre los eventos y personajes y que muchas veces marcan la razón de ser de la narración, por qué y para qué se narra
- d) *Resolución*. Cláusulas restrictivas que indican la sucesión de eventos posteriores al punto clímax y que resuelven de alguna manera el obstáculo
- e) *Apéndices*. Cláusulas libres que proporcionan comentarios a la narración y que se encuentran al principio o al final de la misma.

De las estructuras anteriores, sólo la complicación y la resolución son obligatorias, puesto que tienen la función de narrar los eventos ocurridos, la trama. En cambio, la orientación, la evaluación y los apéndices enmarcan y complementan la trama del relato, dado que le proporcionan al oyente la información necesaria para que pueda ubicar adecuadamente los eventos y personajes de la narración.

Un buen manejo de las estructuras de orientación, evaluación y apéndice en relación con la complicación y la resolución (trama) le otorga al texto una organización jerárquica que le da coherencia, además de que le permite al interlocutor comprender e involucrarse mejor con los eventos narrados. Lo anterior implica que las estructuras de orientación, evaluación y apéndice van enfocadas hacia el oyente, más que hacia la trama misma. Como consecuencia, para que el niño pueda emplearlas de un modo apropiado es necesario que se percate, por un lado, de qué información comparte con su interlocutor y cuál es necesaria proporcionarle (conocimiento compartido); y, por otro, que considere las expectativas que tiene su interlocutor ante el relato (perspectiva compartida). Todo lo anterior involucra la elaboración de un complejo entramado de estructuras cuya realización será un gran reto para el niño en edad escolar.

Método

Muestra

Seleccioné un total de 24 niños de 6, 9 y 12 años, pertenecientes a dos escuelas diferentes⁴ como indica la tabla:

TABLA 1
Muestra de los niños de la investigación

	6 años	9 años	12 años	Total
Escuela 1	4	4	4	12
Escuela 2	4	4	4	12
Total	8	8	8	24

En lo que respecta a la edad, decidí tomar niños que inician (6 años, primer grado) y terminan (12 años, sexto grado) la educación primaria, así como de una edad intermedia (9 años, tercer grado). Con el fin de homogeneizar la muestra consideré que todos los niños tuvieran un rendimiento académico promedio, además de que establecí un balance entre sexos (12 niñas y 12 niños). A la vez, dado que buscaba contar con una muestra más representativa, elegí niños de dos escuelas que cuentan con poblaciones muy distintas entre sí en lo referente a nivel de escolaridad y ocupación de los padres, así como al grado de familiarización con la lengua escrita en casa.

Recolección de datos

Trabajé con cada niño de manera individual en un salón de clases proporcionado explícitamente para la investigación. Realicé una actividad en la que el niño y yo pintamos con acuarelas, plumones o crayolas. Le dije que el objetivo era hacer un dibujo para un concurso de pintura infantil, con el fin de que no estuviese tan consciente de su expresión lingüística y produjera un lenguaje más espontáneo. Dentro de la conversación le presenté los siguientes reactivos:

⁴ Agradezco a las autoridades de la Escuela Dr. Francisco Vázquez Gómez (escuela 1) y el Colegio Madrid (escuela 2) por su apoyo para esta investigación.

- 1) (Al pintar un perro) "¿Qué crees? El otro día me puse muy triste porque se murió mi perro. ¿Tú alguna vez has estado triste? Cuéntame de alguna vez que te hayas sentido muy triste".
- 2) (Al pintar el metro) "¿Qué crees? Hace unos días iba yo en el metro y de repente se subió un señor con un cuchillo en la mano. Fue una situación muy peligrosa y sentí mucho miedo. ¿Alguna vez has estado en una situación de peligro o has tenido mucho miedo?".

La selección de los temas de tristeza y miedo tenía como meta fomentar la expresión de opiniones sobre lo narrado (evaluaciones), pero además aproveché todos los temas propuestos por el niño o que surgieran de la conversación para la obtención de la mayor cantidad posible de narraciones personales.

Transcripción

Todas las narraciones fueron grabadas en video y audio y se transcribieron bajo el formato propuesto por CHILDES (véase MacWhinney, 1991: 1-12). Durante la transcripción adopté los siguientes criterios:

- 1) Sólo transcribí los turnos pertenecientes a las narraciones de los niños.
- 2) Consideré como narración todo texto construido independientemente⁵ por el niño que cumpliera con los siguientes aspectos:
 - a) una *secuencia temporal* (cuando menos dos eventos secuenciales), muchas veces expresada por la presencia de verbos u otros marcadores temporales como adverbios o nexos temporales y
 - b) una *ruptura de la canonicidad*, dada mediante un aspecto perfectivo verbal y, en ocasiones, con expresiones como *un día, una vez*, entre otras.
- 3) Consideré como *narración personal* aquellas en las que el protagonista principal fuera el niño evaluado o alguna persona cercana al mismo (pariente, amigo, entre otros).
- 4) Transcribí algunas emisiones previas a la narración para hacer evidente dónde inicia la misma.

En total se transcribieron y analizaron 184 narraciones.

⁵ Mis intervenciones fueron de carácter fático (ejemplo: *mhm, ah*) o repeticiones de la última emisión del niño.

Resultados

El análisis de las narraciones personales obtenidas mostró que todos los niños utilizan cláusulas de apéndice, orientación y evaluación para complementar la trama de sus relatos, pero que la manera en que lo hacen varía con respecto a la edad. Así, los niños de seis años tienden a intercalar este tipo de cláusulas aisladamente dentro de la secuencia de eventos, como muestran los ejemplos 1 y 2:

1) JUA: atrapamos camarones.

JUA: *aventamos el [=la] red.*

JUA: *y habían camarones y peces.* (ORIENTACIÓN)

JUA: *yo que saco un pez.* (Juan Carlos, 6, E1)⁶

2) ALE: pero cuando se metió a la casa.

ALE: *había afuera varios muchachos.* (ORIENTACIÓN)

ALE: *entonces de repente cuando entró a la casa.*

ALE: *le pusieron una pistola en la cabeza.*

ALE: *le dijeron.*

ALE: *que le diera las llaves del coche.*

ALE: *es que teníamos un coche bien bonito.* (ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)

ALE: *entonces ése se llevaron.* (Alexis, 6, E2)

En los ejemplos anteriores, las cláusulas que los niños introducen tienen la finalidad de orientar al oyente sobre objetos (*y habían camarones y peces; es que teníamos un coche bien bonito*) o personajes (*había afuera varios muchachos*) importantes para el relato, así como proporcionar opiniones personales sobre algún aspecto (*un coche bien bonito*). No obstante, dichas cláusulas aparecen en una especie de yuxtaposición con las que denotan la trama del relato y no forman una estructura narrativa mayor.

En cambio, a partir de los nueve años, se observa que los niños empiezan a unir varias cláusulas libres en estructuras mayores que se intercalan con la trama. Esto cumple con diversos objetivos. En primer lugar, permite describir mejor la escena o los personajes, como se puede apreciar en los ejemplos 3 y 4:

3) MON: *es que fui a la fiesta de una amiga de aquí del salón.*

MON: *entonces su papá tenía un reloj así.* (ORIENTACIÓN)

MON: *no era de oro.* (ORIENTACIÓN)

⁶ Los datos entre paréntesis indican el nombre del niño, la edad y la escuela a la que asiste.

MON: *pero se veía como oro.* (ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)

MON: *entonces ella tiene dos hermanos.* (ORIENTACIÓN)

MON: *tiene uno grande y otro mediano.* (ORIENTACIÓN)

MON: *entonces el grande iba al lado del papá.* (ORIENTACIÓN)

MON: *y el mediano estaba atrás en la cajuela.* (ORIENTACIÓN)

MON: *la cajuela estaba casi abierta.* (ORIENTACIÓN)

MON: *entonces como es así.* (ORIENTACIÓN)

MON: *era el puente de Luis Cabrera.* (ORIENTACIÓN)

MON: *es así.* (ORIENTACIÓN)

MON: *hay mucho tráfico.* (ORIENTACIÓN)

MON: *entonces llegan unos señores.*

MON: *y nos asaltan.* (Mónica, 9, E2)

4) DIA: *fue un apagón allá por mi casa.*

DIA: *estábamos nada más yo y mis hermanas.* (ORIENTACIÓN)

DIA: *entonces íbamos a cerrar todas las puertas.* (ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)

DIA: *porque se había ido la luz.* (ORIENTACIÓN)

DIA: *y entonces los cables están muy cerca de mi casa.* (ORIENTACIÓN)

DIA: *hay puras ventanas en mi casa, ¿no?* (ORIENTACIÓN)

DIA: *entonces fuimos a cerrar las ventanas.* (Diana, 12, E1)

La unión de varias cláusulas de orientación para formar una estructura hace que el niño mayor proporcione descripciones más detalladas y completas de los personajes y objetos. Ello le permite ubicar mucho mejor a su oyente en la escena de la trama e involucrarlo más directamente con los eventos sucedidos.

En segunda instancia, el niño más grande también emplea la unión de varias cláusulas de orientación y evaluación con la finalidad de aumentar el suspenso, como se observa a continuación:

5) HUG: *y se encuentra una víbora.*

HUG: *pero estaba parada.* (ORIENTACIÓN)

HUG: *como si tuviera pies.* (ORIENTACIÓN)

HUG: *se paraba.* (ORIENTACIÓN)

HUG: *y se aguantaba así.* (ORIENTACIÓN)

HUG: *quién sabe por qué.* (EVALUACIÓN)

HUG: *que se paraba así.* (ORIENTACIÓN)

HUG: *estaba así.* (ORIENTACIÓN)

HUG: *y que se paró así.*

HUG: *y después encontraron a mi papá.* (Hugo, 9, E1)

En el ejemplo anterior, la introducción de las seis cláusulas de orientación tan repetitivas tiene la finalidad discursiva de prolongar en la medida de lo posible la resolución del problema. El niño emplea esta estrategia con el fin de mantener el interés del interlocutor sobre el relato, además de obligarlo de cierta manera a ponerse en el lugar del protagonista y sentir el miedo que debió haber sentido éste al enfrentarse a una víbora de cascabel.

Otra muestra de lo visto se encuentra en el relato de María:

6) MAR: fui a comer quesadillas.

MAR: *olía horrible*. (ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)

MAR: *olía a thinner*. (ORIENTACIÓN)

MAR: y de pronto apareció ahí un tipo

MAR: *que traía una botella de thinner*. (ORIENTACIÓN)

MAR: y andaba medio drogado. (ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)

MAR: y como (yo) estaba con mi primo. (ORIENTACIÓN)

MAR: *es de Estados Unidos*. (ORIENTACIÓN)

MAR: *se llama Juan Carlos*. (ORIENTACIÓN)

MAR: *pero le digo Juanca*. (ORIENTACIÓN)

MAR: llega el tipo ese.

MAR: y nos empezó a molestar.

.....

MAR: y se empezaron a decir de groserías.

MAR: y además *olía asqueroso*. (ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)

MAR: entonces *andaban llamando a la policía o a la seguridad*. (ORIENTACIÓN)

MAR: *gritaban*. (ORIENTACIÓN)

MAR: *seguridad!* (EVALUACIÓN)

MAR: *pero nadie les hacía caso*. (ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)

MAR: y el señor *ese traía un cuchillo también, o una navaja*. (ORIENTACIÓN)

MAR: entonces yo tenía mucho miedo. (EVALUACIÓN)

MAR: y le dije a mi mamá.

MAR: que nos fuéramos. (María, 12, E2)

En el caso de esta narración se observa un manejo aún más elaborado del suspenso, pues la niña utiliza la unión de cláusulas en estructuras mayores varias veces durante el relato. Así, las cláusulas *olía horrible* y *olía a thinner* ubican al interlocutor en la escena, lo hacen sentir lo que ella sintió, todo ello antes de que mencione que llega la persona drogada (clímax). Y después de este momento, en lugar de resolver directamente la problemática, María opta por introducir una

serie de cláusulas que detienen la acción (descripción detallada del personaje drogado y de su primo Juan Carlos, de las acciones infértiles de los demás participantes y de sus sentimientos durante el suceso). Lo anterior va aumentando el interés del interlocutor, puesto que quiere saber cómo se resuelve el problema.

Por último, la unión de varias cláusulas libres en una estructura mayor en las narraciones de los niños mayores obedece a un uso adicional. Obsérvese el ejemplo 7, donde Luis Pedro habla de un asalto que sufrió su mamá en el metro:

- 7) LUI: *entonces traía un espray.* (ORIENTACIÓN)
 LUI: *y se lo echa en los ojos.*

 LUI: *y agarró el dinero.*
 LUI: *que tenía.* (ORIENTACIÓN)
 LUI: *y se fue corriendo.*
 LUI: *y ya, ahora ya tuvieron vacaciones.* (ORIENTACIÓN)
 LUI: *ya nos salvamos.* (EVALUACIÓN)
 LUI: *que si no, ay!* (EVALUACIÓN)
 LUI: *lo que sí es que a mi mamá estuvo bien tenebroso.* (APÉNDICE)
 LUI: *le dio mucho miedo.* (APÉNDICE Y EVALUACIÓN)
 LUI: *y el spray no lo quería sacar.* (APÉNDICE, ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)
 LUI: *porque dijo.* (APÉNDICE)
 LUI: *a la mejor trae una pistola.* (APÉNDICE Y ORIENTACIÓN)
 LUI: *y ¡juu!* (APÉNDICE Y EVALUACIÓN)
 LUI: *le da!* (APÉNDICE Y EVALUACIÓN)
 LUI: *pero no, no le pasó nada.* (APÉNDICE) (Luis Pedro, 9, E2)

Como puede verse, las cláusulas que Luis Pedro introduce al final vuelven a describir el clímax de la narración. Esta estructura adquiere, por tanto, un valor de apéndice y se encuentra muy relacionada con el objetivo de la narración. Es decir, por medio del apéndice, Luis Pedro le indica al oyente que su narración es digna de ser contada, porque representa desde su perspectiva una situación de grave peligro. El niño se percató de lo que quiere escuchar su interlocutor (historias de miedo o tristeza) y se lo trata de transmitir. Lo anterior es una clara manifestación de que conoce las expectativas del otro; lo mismo sucede en los relatos de los niños de doce años (ejemplo 8):

- 8) KAR: *a ver, cuéntame de alguna vez así como muy tenebroso.*
 JUS: *bueno, yo estaba ahí en el súper.* (ORIENTACIÓN)
 JUS: *yo estaba ahí viendo el pan.* (ORIENTACIÓN)

- JUS: y agarró mi mamá y que de repente se desapareció.
JUS: y yo, ay!⁷ (EVALUACIÓN)
JUS: estaba muy espantado yo. (EVALUACIÓN)
JUS: entonces ya iban a cerrar ahí el súper. (ORIENTACIÓN)
JUS: y mi mamá no aparecía. (ORIENTACIÓN)
JUS: y yo dije.
JUS: ni siquiera me han anunciado.
JUS: entonces todavía no se da cuenta.
JUS: y ya estaba cerrado. (ORIENTACIÓN)
JUS: y yo dije. (EVALUACIÓN)
JUS: ay no! (EVALUACIÓN)
JUS: y entonces llega mi mamá.
JUS: pero sí estaba adentro mi mamá. (ORIENTACIÓN)
JUS: es que me estaba buscando. (ORIENTACIÓN)
JUS: pero dice.
JUS: que me había voceado. (ORIENTACIÓN)
JUS: pero que tal vez yo no lo oí. (ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN)
JUS: entonces ya ahí fue donde me espanté mucho. (APÉNDICE Y EVALUACIÓN)
JUS: porque ya estaban cerrando. (APÉNDICE Y ORIENTACIÓN)
JUS: y yo no veía a mi mamá. (APÉNDICE Y ORIENTACIÓN)
JUS: ya estaba todo bien solo ahí. (APÉNDICE Y ORIENTACIÓN) (Juskani, 12, E2)

Si bien el relato de Juskani no se refiere a un evento realmente peligroso, la introducción de cláusulas como *y yo dije*; *¡ay no!*, *entonces ya ahí fue donde me espanté mucho* y *ya estaba todo bien solo ahí*, en combinación con las demás, le permiten exagerar el evento de tal manera que cumpla con la expectativa del oyente de escuchar una historia tenebrosa.

Conclusiones

En las narraciones anteriores se hace evidente que el niño a partir de los nueve años empieza a unir varias cláusulas en estructuras narrativas mayores que cumplen con tres funciones primordiales. Por un lado, le permiten describir con más claridad los personajes, tiempos y eventos del relato, para que sean mejor comprendidos por el interlocutor. A su vez, puede emplearlas para detener la acción

⁷ Obsérvese de nuevo el uso de varias cláusulas libres para detener la acción y aumentar el suspenso.

y aumentar el suspenso del relato, con el fin de hacerlo más interesante para su oyente. Por último, se le presenta la posibilidad de enfatizar el clímax o razón de ser de la narración y con ello manifestar un interés compartido con su interlocutor.

Todo lo anterior nos lleva a dos conclusiones generales. En primer lugar, se observa que a partir de los nueve años el niño puede unir varias cláusulas en estructuras narrativas mayores, lo que le da la posibilidad de organizar la información de manera jerárquica. El desarrollo del manejo de la información desde lo local (relaciones lineales entre cláusulas) hasta lo global (relaciones jerárquicas entre estructuras mayores) le permite al niño organizar la información del relato de manera tal que pueda ser más fácilmente comprendida por el oyente (conocimiento compartido). Todo lo anterior se traduce en la producción de textos más coherentes en los niños mayores.

Asimismo, queda claro que a partir de los nueve años aumenta la capacidad para tomar en cuenta al interlocutor a la hora de construir el relato. A partir de esta edad los niños se percatan de que deben proporcionarle a su oyente la suficiente información para que se pueda ubicar en el tiempo y espacio de la narración. Además, anticipan la posible reacción de su interlocutor, por lo que construyen un relato pertinente de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentran. Como señala Kernan (1977: 102) en un estudio sobre narraciones de niñas entre 7 y 14 años "los niños mayores [...] se percatan de que la interpretación y apreciación de los eventos narrativos dependen, por lo menos en parte, de un conocimiento de aspectos externos a los eventos narrativos en sí" (la traducción es mía).

Por último, es necesario hacer un comentario final. El hecho de que el desarrollo observado en el manejo de las cláusulas que enmarcan y complementan la trama de la narración se presente por igual en los niños de ambas escuelas parece indicar que se trata de un proceso de carácter más bien universal que, por ende, debe manifestarse en otros ámbitos del lenguaje infantil.

Bibliografía

Bamberg, Michael

1994 "Actions, events, scenes, plots and the drama: language and the constitution of part-whole relationships", en *Language Sciences*, vol. 16, núm 1, pp. 39-79.

Bamberg, Michael y Virginia Marchman.

1991 "Binding and unfolding: towards the linguistic construction of narrative discourse", en *Discourse Processes*, núm. 14, pp. 277-305.

Barriga Villanueva, Rebeca

- 1992 "De Cenicienta a *Amor en Silencio*: un estudio sobre narraciones infantiles", en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. 40, núm. 2, pp. 673-697.
- 1997 "Significados y sentidos en el habla infantil", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, eds., *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL*, El Colegio de México, México, pp. 327-342.
- s/f "Construyendo realidades. El lenguaje infantil de los años escolares", en Esmeralda Matute y Fernando Leal, eds., *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*, Fondo de Cultura Económica/Universidad de Guadalajara, México.

Berman, Ruth

- 1996 "Form and function in developing narrative abilities", en Dan I. Slobin et al., eds., *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp. 343-367.
- 1997 "Narrative theory and narrative development: the Labovian impact", en *Journal of Narrative and Life History*, vol. 7, núm. 1-4, pp. 235-244.

Berman, Ruth y Dan I. Slobin

- 1994 *Relating Events in Narrative*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 748 pp.

Bowerman, Melissa

- 1982 "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", en Eric Wanner y Lila R. Gleitman, eds., *Language Acquisition: The State of the Art*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 319-346.

Bruner, Jerome

- 1990 *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, 181 pp.
- 1992 "The narrative construction of reality", en Harry Beilin y Peter Pufall, eds., *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp. 229-248.

Clark, Eve V.

- 1995 "Later lexical development and word formation", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney, eds., *The Handbook of Child Language*, Basil Blackwell, Cambridge, pp. 393-412.

Hickmann, Maya

- 1995 "Discourse organization and the development of reference to person, space and time", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney, eds., *The Handbook of Child Language*, Basil Blackwell, Cambridge, pp. 194-218.
- 1997 "Information status and grounding in children's narratives: a crosslinguistic perspective", en Jean Costermans y Michel Fayol, eds., *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp. 221-243.

Hoff-Ginsberg, Erika

1997 *Language Development*, Brooks/Cole, Pacific Grove, 529 pp.

Hudson, Judith A. y Lauren R. Shapiro

1991 "From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives", en Allyssa McCabe y Carole Peterson, eds., *Developing Narrative Structure*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp. 89-136.

Karmiloff-Smith, Annette

1981 "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production", en Werner Deutsch, ed., *The Child's Construction of Language*, Academic Press, Londres y Nueva York, pp. 121-147.

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 University Press, Cambridge, pp. 455-474.

Kernan, Keith T.

1977 "Semantic and expressive elaboration in children's narratives", en Susan Ervin-Tripp y Claudia Mitchell-Kernan, eds., *Child Discourse*, Academic Press, Nueva York, pp. 91-102.

Labov, William y Joshua Walczky

1997 "Narrative analysis: oral versions of personal experience", en *Journal of Narrative and Life History*, vol. 7, núm. 1-4, pp. 3-38 [reimpresión del artículo original de 1967].

Lucariello, Joan

1990 "Canonicity and consciousness in child narrative", en Bruce K. Britton y A. D. Pellegrini, eds., *Narrative Thought and Narrative Language*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp. 131-149.

MacWhinney, Brian

1991 *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 360 pp.

McCabe, Allyssa

1997 "Developmental and cross-cultural aspects of children's narration", en Michael Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp. 137-174.

Miller, Peggy J. y Linda L. Sperry

1988 "Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience", en *Journal of Child Language*, núm. 15, pp. 293-315.

Nelson, Katherine

1996 *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge University Press, Cambridge, 432 pp.

Ninio, Anat y Catherine E. Snow

1996 *Pragmatic Development*, Westview, Boulder, 222 pp.

Nippold, Marilyn

1998 *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*, Pro-Ed, Austin, 237 pp.

2000 "Language development during the adolescent years", en *Topics in Language Disorders*, vol. 20, núm. 2, pp. 15-28.

Peterson, Carole y Allyssa McCabe

1983 *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*, Plenum Press, Nueva York y Londres, 245 pp.

1991 "Linking children's connective use and narrative macrostructure", en Alyssa McCabe y Carole Peterson, eds., *Developing Narrative Structure*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp. 29-53.

Romaine, Suzanne

1984 *The Language of Children and Adolescents*, Basil Blackwell, Nueva York, 297 pp.

Stein, Nancy L. y Elizabeth R. Albro

1997 "Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories", en Michael Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp. 5-44.

Weber, Ursula

1989 "Zur Entwicklung von Diskursfähigkeit in der späteren Kindheit", en *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-21.

Westby, Carol E.

1998 "Communicative refinement in school age and adolescence", en William O. Haynes y Brian B. Shulman, eds., *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications*, Williams and Wilkins, Baltimore, pp. 311-360.