

01066  
1

A

Universidad Nacional Autónoma de México

*¿Me cuentas un cuento?:*  
Relaciones entre frases nominales,  
referencia y cohesión  
en narraciones orales infantiles

César Antonio Aguilar

Tesis para obtener el grado de  
Maestro en Lingüística Hispánica

Asesora: Dra. Rebeca Barriga Villanueva

Posgrado en Lingüística

Ciudad Universitaria

2003



U. N. A. M.  
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA  
COORDINACIÓN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# **PAGINACIÓN DISCONTINUA**

# Índice general

Nombre: César Antonio Acuña  
Fecha: 14/11/2003  
Firma: [Firma manuscrita]

## Agradecimientos

## Introducción

1

## Capítulo 1: Punto de partida de la investigación

|  |    |
|--|----|
| 1.1. Aspectos generales sobre el desarrollo del lenguaje en edades escolares | 8  |
| 1.2. Desarrollo del lenguaje y narración                                     | 12 |
| 1.3. Tipos de narraciones infantiles   | 14 |
| 1.4. Definición del concepto <i>narración</i>                                | 18 |
| 1.5. Objetivos   | 23 |
| 1.5.1. Delimitación del problema   | 23 |
| 1.5.2. Preguntas de investigación  | 23 |
| 1.5.3. Hipótesis   | 24 |
| 1.6. Perspectiva teórica   | 30 |
| 1.7. Sumario del Capítulo 1  | 36 |

## Capítulo 2: Metodología

|   |    |
|---|----|
| 2.1. Diseño del instrumento de análisis   | 38 |
| 2.2. Características, selección y uso de <i>Frog, where are you?</i>              | 38 |
| 2.3. Características, selección y uso del sistema CHILDES                         | 43 |
| 2.3.1. Orígenes y objetivos de CHILDES  | 43 |
| 2.3.2. Observaciones sobre el manejo de CHILDES                                   | 44 |
| 2.3.3. Justificación del uso de CHILDES en esta investigación                     | 46 |
| 2.4. Descripción del estudio piloto   | 47 |
| 2.4.1. Preguntas de investigación para el estudio piloto                          | 47 |
| 2.4.2. Hipótesis previas para el estudio piloto                                   | 48 |
| 2.4.3. Características de los niños del estudio piloto                            | 49 |
| 2.4.4. Resultados obtenidos del estudio   | 50 |
| 2.4.5. Conclusiones deducidas a partir del estudio                                | 54 |
| 2.5. Diseño, características y aplicación del juego <i>¿Me cuentas un cuento?</i> | 55 |
| 2.6. Características de los niños seleccionados                                   | 58 |
| 2.6.1. Aspectos generales   | 58 |
| 2.6.2. Número de población para cada grupo  | 59 |
| 2.6.3. Características escolares  | 61 |

|   |    |
|---|----|
| 2.6.4. Variables consideradas   | 61 |
| 2.7. Grabación y características generales del corpus                               | 62 |
| 2.8. Observaciones sobre los criterios de transcripción                             | 64 |
| 2.8.1. Puntos generales   | 64 |
| 2.8.2. Observaciones sobre la noción de eje argumental como unidad de transcripción | 68 |
| 2.8.3. Observaciones sobre la noción de cláusula como unidad de transcripción       | 70 |
| 2.9. Sumario del Capítulo 2   | 72 |

### Capítulo 3: Análisis sintáctico de unidades nominales

|  |     |
|--|-----|
| 3.1. Relaciones entre sintaxis y semántica   | 75  |
| 3.2. Categorías de análisis en el nivel sintáctico   | 77  |
| 3.2.1. Observaciones sobre las características sintácticas de una cláusula   | 77  |
| 3.2.2. La frase nominal en español   | 79  |
| 3.2.3. Constituyentes de una frase nominal   | 80  |
| 3.2.4. Funciones sintácticas de la frase nominal   | 86  |
| 3.3. Contenido informativo y referencial de una frase nominal  | 87  |
| 3.4. Las nociones de tópico y foco con respecto su densidad informativa y referencial                                  | 90  |
| 3.5. Frecuencia de uso de formas nominales con una densidad referencial mayor  | 94  |
| 3.6. Frecuencia de uso de formas nominales con densidad referencial menor  | 100 |
| 3.7. Frecuencias de uso con relación a posiciones de Sujeto, Objeto Directo, Objeto Indirecto y Objeto Circunstancial. | 108 |
| 3.8. Algunas observaciones en torno al fenómeno de la pronominalización.   | 114 |
| 3.9. Sumario del Capítulo 3  | 118 |

TFCS CON  
FALLA DE ORIGEN

### Capítulo 4: Análisis semántico de las relaciones de referencia

|   |     |
|---|-----|
| 4.1. El problema de la referencia en narraciones infantiles                 | 120 |
| 4.1.1. Definición del concepto referencia en un contexto narrativo          | 121 |
| 4.1.2. Tipos de relaciones de referencia                                    | 122 |
| 4.1.3. Comentarios sobre la pérdida del referente en una narración infantil | 123 |
| 4.2. Continuidad del tópico   | 128 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3. Switch Reference/Maintenance Reference                                     | 130 |
| 4.3.1. Frecuencias de uso entre <i>switching</i> y <i>maintaining reference</i> | 137 |
| 4.4. Teoría de la accesibilidad referencial                                     | 143 |
| 4.4.1. Grados de accesibilidad referencial entre frases nominales               | 145 |
| 4.5. Sumario del Capítulo 4   | 149 |

## Capítulo 5: Cohesión narrativa

|  |     |
|--|-----|
| 5.1. Desarrollo infantil y producción discursiva: aspectos generales               | 152 |
| 5.2. Cohesión discursiva   | 154 |
| 5.2.1. Tres formas de cohesión discursiva: repetición, pronominalización y elisión | 155 |
| 5.3. Cohesión descriptiva y cohesión anafórica                                     | 158 |
| 5.4. Sumario del Capítulo 5  | 162 |

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| Consideraciones finales | 165 |
|-------------------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| Bibliografía | 178 |
|--------------|-----|

## Apéndices

|  |     |
|--|-----|
| Apéndice I: <i>Frog, where are you?</i> (Secuencia de imágenes elaborada por Mercer Mayer) | 189 |
| Apéndice II: Signos de transcripción tomados de CHAT                                       | 204 |
| Apéndice III: Nombres de los niños, edades y abreviaturas                                  | 209 |
| Apéndice IV: Corpus de narraciones transcrito a partir de CHAT                             | 210 |

|  |     |
|--|-----|
| Índice de tablas                               | 292 |
| Índice de figuras                              | 293 |
| Tabla de abreviaturas sintácticas y semánticas | 294 |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Agradecimientos

Me parece que, con respecto al trabajo de investigación que conlleva una tesis, uno de sus mitos más difundidos es pensar que se trata de una labor "en solitario", sin considerar una serie de relaciones que, como es el caso de esta investigación, la hacen caminar en torno a un proceso de diálogo constante. Por ello, deseo manifestar mi agradecimiento a las personas que cordialmente han dialogado conmigo a lo largo de esta senda:

A la Dra. Rebeca Barriga Villanueva, por su ánimo, paciencia y apoyo que me brindó generosamente como Asesora de esta tesis. Sin duda, un gran modelo académico a seguir para cualquiera que se involucre en los estudios de desarrollo lingüístico infantil.

A las lectoras que revisaron y enriquecieron este trabajo: la Dra. Rosa Montes, la Dra. Cecilia Rojas, la Dra. María de los Angeles Soler y la Dra. Karina Hess.

A mis colegas del Grupo de Ingeniería Lingüística, GIL, quienes me obsequiaron sus diálogos de forma amistosa, aportándome nuevos puntos de vista en torno a la investigación lingüística.

A la Dra. Chantal Melis y a la Sra. Guillermina García, por toda la ayuda que me han dado como Coordinadora y Secretaria Administrativa (respectivamente) del Posgrado en Lingüística.

A mi madre y a mi hermana, por el afecto que me han proporcionado durante esta etapa de mi vida.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

✓

Finalmente, a Olga: sin ella, no habría contado con la *condición de felicidad* necesaria para emprender y llevar a término esta aventura.

La presente investigación contó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), durante el periodo en que se realizaron los estudios de posgrado (No de Registro 154-509), así como en la etapa de revisión y corrección de la Tesis (No de Identificación: 1970, dentro del Proyecto de investigación R37712 A).

México DF, 4 de noviembre del 2003

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## Introducción

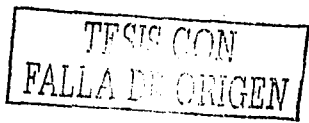
En 1986, en su libro *Actual Minds, Possible Words*<sup>1</sup>, Bruner postuló lo que, en su momento, señalaba como un “argumento audaz” sobre el pensamiento humano:

Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo (...), y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder la rica diversidad que encierra el pensamiento.

(...) (Esas) dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero, aquello *de* lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud (...) (1998: 23).

Esta idea de establecer dos tipos de pensamiento, uno de tipo lógico-argumentativo, y otro de tipo narrativo, me parece que ha alcanzado en la actualidad un grado menos fuerte de “audacia”, en favor de uno mayor de “curiosidad”. El interés que se había planteado Bruner con tal supuesto, era el fijar la atención sobre las particularidades del “pensamiento narrativo” como una zona “inexplorada” por las ciencias cognitivas. La invitación estaba hecha para saber hasta qué punto esta propuesta podía ser corroborada a partir de análisis empíricos que permitieran validarla.

<sup>1</sup>Traducción de J. Vivas (1998).



Tal invitación se extendía también a la lingüística, poniendo un énfasis particular en las posibles relaciones que pudiese haber entre el “pensamiento narrativo” y el desarrollo del lenguaje en el niño, desde un enfoque interaccionista.

Dentro de la lingüística, dicha “curiosidad” se ha ido desarrollando al paralelo de la propuesta de Bruner. Desde la lingüística textual (Beaugrande & Dressler, 1997; Renkema, 1999; Van Dijk, 1983), la relación entre unidades lingüísticas y su uso en la producción y comprensión de textos había sido un área abierta y en constante evolución. Para esta línea de investigación, el argumento “audaz” de Bruner podía ser comprobado desde dos puntos específicos:

- a) Uno relacionado con la estructuración de un texto: si se parte de la idea de que una narración se configura cognitivamente de manera diferente a otros textos, ¿cómo se refleja esto en el nivel lingüístico? ¿Cómo se pueden formular, por ejemplo, tales diferencias en el nivel sintáctico y semántico de una lengua?
- b) Otro relacionado con una posible tipología textual: si se logran establecer las diferencias formales de una narración, ¿ello permitiría suponer que hay una especie de “narración prototípica” en las mentes de los hablantes de una lengua? ¿De qué modo hacen uso los hablantes de dicho modelo? ¿Es general para todos los sujetos que hacen uso de una lengua, o hay diferencias entre ellos?

Estas preguntas, si bien manifiestan un grado de generalidad amplio, plantean la necesidad de tener que considerar cómo es que los hablantes proyectan un modelo de narración mental (tanto en el nivel formal como en

el conceptual) en las estructuras que les ofrece una lengua. De este modo, habría que matizar, por ejemplo, qué funciones puede desempeñar una unidad sintáctica en una narración, y a partir de esto, señalar las similitudes y las diferencias que pudiese haber entre tales funciones dentro de otra clase de textos.

Sin embargo, cabe también tomar en cuenta la duda en torno a las diferencias que puede haber entre los posibles modos de narrar que tienen los hablantes, ya sea porque se expresan a partir de lenguas distintas, ya sea porque sufren lesiones cerebrales, o ya sea porque se sitúan en edades distintas. En este último caso, ¿hay lugar para suponer que un niño, por ejemplo, narra de una forma distinta a un adulto? ¿Existe un "modelo de narración infantil específico"? ¿Cómo se puede explicar formalmente? ¿Qué rasgos lingüísticos lo describirían? ¿Se trata de un modelo "invariable" a lo largo de la infancia, o muestra diferencias lingüísticas entre un niño de una edad y otra? ¿Qué consecuencias tendrían esas diferencias?

Actualmente, el estudio de la producción y comprensión narrativa infantil ha dado lugar a un gran número de preguntas sobre los mecanismos lingüísticos involucrados en este proceso. Una de las dudas más notorias es: ¿cómo construyen los niños sus relatos en distintas edades? De hecho, esta duda plantea otra cuestión: si existen tales diferencias, ¿se puede establecer un patrón de evolución narrativa, el cual tuviera una fuerte influencia en el dominio lingüístico de un niño, y determinara su evolución de "aprendiz de una lengua" hasta ser un "usuario con una conducta regular" de la misma? Para investigadores como Bamberg (1987), Berman y Slobin (1994), Hickman (1995: 194-218), y en el ámbito de la lingüística en México, Barriga Villanueva (1990), ésta sería la pregunta central que uno debe hacerse para abordar dicho problema.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Con base en todo esto, planteo la presente tesis como una investigación que explora las diferencias posibles que hay entre los recursos lingüísticos que emplean niños de 6 y 12 años para producir una narración. Específicamente, el objetivo principal es reconocer qué tipo de unidades nominales son empleadas como mecanismos de referencialidad y cohesión narrativa entre estos niños, y a partir de ello dar cuenta de las funciones que tienen esos tres aspectos en los niveles sintáctico, semántico y discursivo de una lengua. Para ello, la manera como se organiza la investigación es la siguiente:

- i. En el Capítulo 1, se especifica el punto de partida de la investigación, y se hace un recorrido teórico sobre las relaciones que hay entre narración y desarrollo lingüístico infantil. Posteriormente, se plantea una definición operacional desde un enfoque de desarrollo lingüístico sobre el concepto narración. Enseguida, se elaboran 4 hipótesis centrales sobre los objetivos y los niveles lingüísticos que se trabajaron en esta tesis: sintaxis, semántica y discurso. En cada uno de estos, se sitúan tres unidades específicas: frases nominales y pronominales, relaciones de referencia y cohesión discursiva. La idea que organiza esto, es el supuesto de que los niños que tienen 6 y 12 años usan frases nominales y pronominales como recursos que les permiten situar una referencia hacia los personajes que actúan en una narración, y que tal referencia establece una serie de relaciones de continuidad que permiten integrar los eventos que conforman dicha narración.
- ii. En el Capítulo 2, se hace una exposición sobre la metodología diseñada para obtener los datos narrativos

necesarios a fin de realizar una serie de análisis que sustentarán las hipótesis. Las observaciones abarcan los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de la herramienta que sirvió para generar narraciones en los niños —una secuencia de dibujos titulada *Frog, where are you?*, hecha por Mayer (1969)—; la planeación y puesta en marcha de un experimento que permitió recopilar dichas narraciones, así como las características de los niños que participaron en tal proceso; el sistema de cómputo que se ocupó para transcribir y compilar las narraciones —denominado *CHILDES* (2000)—; y por último, algunos señalamientos sobre los conceptos *eje argumental* y *cláusula*, tomados como las unidades de transcripción principales del análisis.

- iii. Los Capítulos 3, 4 y 5, exponen los análisis realizados sobre las unidades nominales y pronominales, relaciones de referencia y cohesión textual, reflejados en tres niveles lingüísticos específicos: sintaxis, semántica y discurso. El enfoque con el cual se abordaron estos análisis, es interaccionista (descrito en el Capítulo 1), lo cual conlleva a suponer que, debido a una serie de necesidades comunicativas, el uso de unidades lingüísticas formales refleja la búsqueda de una serie de *estrategias discursivas* que ayuden a expresar algo de forma precisa. Esto, por ejemplo, hace suponer que las unidades nominales, aparte de señalar al sujeto o los objetos directo, indirecto y circunstancial de una oración, también tengan un valor *topical* o *focal*. O que, otro ejemplo, el nivel de especificación que tenga una frase nominal frente a un pronombre, conlleve también diferencias en las *cantidades*

*de información* que ambas presentan en un nivel semántico, haciéndolas más o menos *accesibles*. Estos puntos de vista tienen consecuencias para las perspectivas teóricas que puedan aplicarse en un estudio de desarrollo lingüístico sobre producción narrativa.

- iv. Por último, el Capítulo 6, muestra los resultados y las conclusiones deducibles a partir de los análisis anteriores, y en consecuencia ofrece una evaluación de tales aspectos con respecto a las hipótesis planteadas. Además, se exponen dos posibles argumentos que intentan "falsear" la pertinencia de dichas hipótesis, al mismo tiempo que elaboro dos posibles "contra-argumentos" para tales críticas: uno relacionado con los aspectos semánticos que salen a relucir con la aplicación de mi experimento para la obtención de narraciones; y otro en donde señalo la necesidad de considerar la existencia de *formatos narrativos* específicos a los 6 y 12 años, los cuales reflejan por lo menos dos tipos de *estrategias de cohesión narrativa*, una de carácter *deíctico*, y otra de carácter *anafórico*. Al final, delinee una serie de propuestas de investigación que pueden continuarse partiendo de los resultados obtenidos a partir de esta investigación.
- v. Para concluir, incluyo dos apéndices (I y II) en donde presento, respectivamente, las imágenes que conforman el libro de Mayer, *Frog, where are you?*, así como los signos de transcripción que he tomado de CHILDES (señalando algunas modificaciones que he realizado con base en las necesidades que tuve que resolver durante el proceso de transcripción). OJO: pasar a la introducción.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Visto todo esto, me resta sólo añadir que al final incluyo cuatro apéndices: el primero presenta la secuencia de dibujos de *Frog...*, la cual es posible emplear como una herramienta muy productiva para obtención de narraciones; el segundo expone los signos de transcripción del sistema *CHILDES*, éstos pueden verse como una interesante propuesta de codificación “estándar” para narraciones orales infantiles; el tercero expone una serie de datos que permiten identificar a los niños que participaron en la investigación (10 niños de 6 años, y 10 niños de 12 años); el último, integra todas las narraciones que recopilé y usé para mis análisis<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Una versión electrónica de dichos corpora se integrará, a futuro, en la base de datos multilingüística del proyecto CHILDES (WEB Page: <http://chilides.psy.cmu.edu>).

## Capítulo 1: Punto de partida de la investigación

### 1.1. Aspectos generales sobre el desarrollo del lenguaje en edades escolares

El trabajo que presento es una exploración en torno a la producción de narraciones orales elaboradas por dos grupos de niños de 6 y 12 años. El interés está enfocado en las relaciones que establecen los niños entre frases nominales y su referencia, creando un tipo de cohesión discursiva en tales narraciones. El hecho de atender a este fenómeno implica abordar un problema de desarrollo lingüístico, pues de entrada habrá que plantearse el supuesto de que entre los niños que tengan estas dos edades existen una serie de similitudes y diferencias en los niveles sintáctico, semántico y discursivo, las cuales son reflejadas en la manera como construyen una historia<sup>3</sup>.

¿Qué importancia tiene abordar el análisis de narraciones orales en estas dos edades? ¿Qué es lo que representa cada una de ellas? Dentro de los estudios de desarrollo del lenguaje, los 6 y los 12 años representan dos extremos de una escala temporal en donde el niño logra dominar los elementos y las estructuras básicas de una lengua (las cuales ha ido conociendo a lo largo de su etapa de adquisición), y sobre todo cuando empieza a aplicar tales mecanismos dentro de un medio de interacción social, es decir, cuando "entra en el lenguaje" a través de su uso con los demás.

Un ejemplo de esto podría ser el siguiente: cuando un niño entra en contacto con otras personas dentro de un nuevo contexto (su primera

---

<sup>3</sup> Para los fines de este trabajo, utilizo como sinónimos al concepto *narración* términos como *historia*, *relato* y *cuento*. Si bien es cierto que estos términos tienen un uso específico en teoría literaria como, por ejemplo, la distinción que hace Bal entre texto narrativo, historia y fábula (1990: 13-17); en esta tesis no resultan relevantes tales diferencias.



clase en la escuela primaria), se verá en la necesidad de tener que hacer “cosas más complicadas” con su lengua (por ejemplo, contar a sus nuevos compañeros cuándo va a ser su fiesta de cumpleaños), debido a que sus interlocutores desconocen el marco referencial en el cual se ubica dicha historia.

Así, dicha interacción no solo abarca su medio familiar (los padres, por lo regular, son los primeros hablantes con los cuales entra en contacto un niño en sus primeros años) (Bruner, 1983: 181; 1986: 21), sino una serie de nuevos contextos en los cuales tendrá que relacionarse de forma constante. En las edades que se centra mi estudio, la escuela primaria tiene una influencia decisiva en las formas que aprende un niño para interactuar.

Desde muchas perspectivas, la escuela es crucial debido a que en esta etapa el niño no sólo reorganiza sus conocimientos lingüísticos anteriores (Barriga Villanueva, 2002: 35-69; Karmiloff-Smith, 1979a: 307 y ss.), sino que además comienza a aprender un sistema de lecto-escritura que le permite reconocer las diferencias que existen entre un tipo de expresión oral y una escrita (Blanche-Benveniste, 1998: 29-50); emprende el dominio de una capacidad de descontextualización, que lo ayuda a ubicar un referente fuera de un contexto inmediato (Ely, 1997: 406-411). Todo esto lo lleva a una reflexión sobre su lengua, esto es, se hace preguntas en torno a lo que dice y escribe, con base en el conocimiento lingüístico que va adquiriendo en la escuela (Ely, 1997: 411-414; Hickmann, 1990: 25-28; Hoff-Ginsberg, 1997: 282-283). Todo este proceso se puede comprender mejor a partir de la siguiente ilustración:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

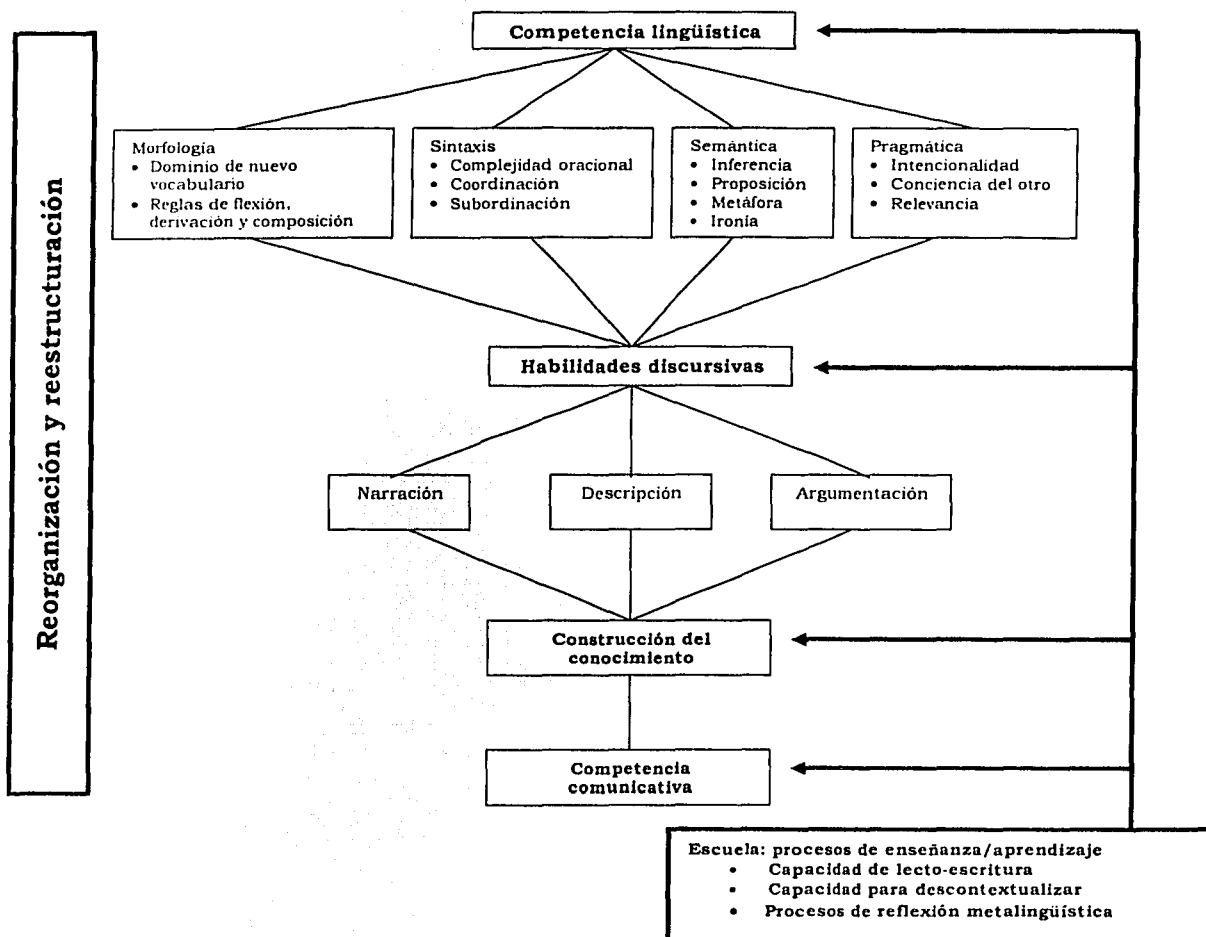


Figura 1: Desarrollo del lenguaje en los años escolares (reproducido del rompecabezas de Barriga Villanueva, 2002: 31)

De acuerdo con esto, se pueden observar dos grandes fuentes de desarrollo lingüístico:

- Fortalecimiento de la competencia lingüística, la cual es reflejada a partir del dominio de una capacidad sintáctica y semántica más fina y compleja.
- Desarrollo de la habilidad para producir y comprender discursos específicos, de los cuales se pueden considerar tres grandes géneros: narrativo, argumentativo y descriptivo (Barriga Villanueva, 2002: 51-53; Beaugrande & Dressler, 1997: 251-253; Renkema, 1999: 118-122; Van Dijk, 1983: 141-173).
- Al tener un dominio de las habilidades lingüísticas y discursivas anteriores, el niño pasa a una nueva etapa dentro del binomio lenguaje/cognición, lo cual se refleja, por ejemplo, en el modo en como establece, por una parte, relaciones de causalidad, temporalidad, espacialidad, etc.; y por otra, el hecho de adquirir una mayor conciencia del otro.

Dentro de las habilidades discursivas que fundamentan el desarrollo del lenguaje, la narración es un terreno privilegiado, ya que aquí se da una serie compleja de relaciones entre los niveles que conforman una lengua — fonético, morfológico, sintáctico, semántico, discursivo y pragmático— (Van Dijk, 1983: 31-78), con respecto a la comunicación humana. Ligado a esto, la narración establece una serie de relaciones entre tiempos, espacios, eventos, acciones, personas y conceptos dentro de contextos tales como el de una conversación, el relato de eventos cotidianos, los cuentos tradicionales, la ilación de incidentes ocurridos en una serie de imágenes tales como un cómic, etc. (Ochs, 2000: 277-282; Talmy, 1995: 1-2).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 1.2. Desarrollo del lenguaje y narración

En un artículo reciente, Ochs (2000) plantea una sugerente situación sobre un "mundo posible" en donde no existe ninguna clase de narración hasta ahora conocida:

Imaginemos un mundo sin narraciones. Pasar por la vida sin decir a los demás lo que nos ocurre o lo que les ocurre a otros, no contar lo que hemos leído en un libro o visto en una película. No ser capaces de oír, de ver o de leer dramas compuestos por otros. No tener acceso a las conversaciones, a los textos impresos, a los cuadros, a las películas que presentan acontecimientos reales o ficticios. Imaginemos que ni siquiera pudiéramos componer narraciones interiores para nosotros mismos. No. Un universo así es inimaginable, pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencia, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas (271).

La narración tiene un peso importante en nuestras vidas. Vista como un modo de comunicación, nos permite expresar todas las cosas que Ochs enumera: hechos de nuestra vida cotidiana, recuerdos, emociones, ideas, mitos, historias, etc. En la actualidad, el interés por su estudio se ha ampliado no sólo a lo escrito y literario, sino a lo coloquial y oral como parte intrínseca de la naturaleza humana<sup>4</sup>.

En 1967, Labov y Waletzky (reedición 1996: 3-38) publicaron los resultados de un análisis en torno a los modos de narración oral que empleaban hablantes norteamericanos de clase media sobre experiencias excepcionales (en este caso, verse en peligro de muerte). Dicho trabajo sostuvo la idea de que una narración es un tipo de recurso verbal que se

---

<sup>4</sup> Con fines de ofrecer al lector mayores referencias en torno a algún punto específico, mencionaré a los autores que consideré relevantes al respecto. En este caso, puede consultarse a Bal, 1990; Bruner, 1988: 15-22; Eagleton, 1998: 114-154; Gúlich & Quasthoff, 1985: 169-197; Ochs, 2000: 271-272; Prince, 1997: 39-44.

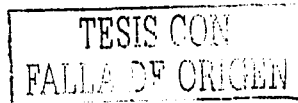
emplea para dar cuenta de eventos pasados, estructurados en secuencias de cláusulas, las cuales se actualizan en un presente específico (1996: 12-14). En consecuencia, el análisis narrativo atendía dos aspectos básicos: uno formal, en donde se observaba los patrones sintácticos (a nivel de cláusula) que eran recurrentes en la construcción de un relato; y otro funcional, el cual estudiaba cuáles eran los patrones contextuales (a nivel semántico y pragmático) que determinan el que una narración sea aceptable o no por un grupo social específico (1996: 38).

Esta perspectiva dio pie a una serie de replanteamientos en torno a los estudios sobre narración<sup>5</sup>. De tal suerte que, como ha llegado a manifestar Bruner (1988: 25), la narración es una modalidad de organización del pensamiento, en donde se plasman las intenciones y acciones humanas, así como los sucesos y consecuencias que marcan su transcurso. Si esto es así, uno podría preguntarse hasta qué punto las narraciones forman parte de la vida cotidiana tal y como Ochs lo ha expuesto, así como también averiguar hasta qué punto el hecho de narrar tiene repercusiones en el lenguaje.

Uno de los fenómenos interesantes de observar entre lenguaje y narración, es el papel que juega ésta dentro de un contexto de adquisición y desarrollo lingüístico. Como señala Barriga Villanueva (1992: 673-674), el hecho de construir una estructura narrativa involucra una serie de conocimientos complejos que un niño adquiere a lo largo de su proceso de desarrollo y dominio de una lengua. Por su parte, Hickmann (1995: 194) explica que la habilidad adquirida por un niño para construir una narración, incluye una serie de conocimientos lingüísticos y pragmáticos que le permiten organizar en oraciones la información que desea comunicar, de acuerdo con una serie de principios que hacen que ésta sea

---

<sup>5</sup> Al respecto, se puede consultar a Berman, 1997: 235-244; Fleisher, Bruner, Renderer & Spintzer 1990: 1-78; Gülich & Quasthoff, 1985: 169-197; Ochs, 2000: 271-277; Swearingen, 1990: 173-197.



coherente y comprensible. Logrado lo anterior, se puede considerar que el niño ha alcanzado una competencia más amplia, la cual le permite desenvolverse en distintas situaciones de comunicación.

### 1.3. Tipos de narraciones infantiles

¿Cómo elabora un niño una narración? ¿Qué clase de relatos produce? ¿Hay patrones de semejanza en tales historias, o hay diferencias? ¿Existe algún tipo de evolución narrativa de una edad a otra? ¿De qué manera se puede determinar? Estas son algunas preguntas que uno puede hacerse cuando aborda el análisis de la producción y comprensión narrativa infantil como un problema de desarrollo lingüístico. En este sentido, hay que notar que los niños aprenden y dominan distintas estructuras narrativas conforme interactúan con su medio. Aproximadamente a partir de los dos años, un niño comienza a construir y comprender estructuras narrativas, las cuales usa como un medio para interactuar con los demás. Pero es más o menos a los 5 años que empiezan a diversificar sus modelos narrativos, así como a darles una cohesión y una coherencia más clara<sup>6</sup>.

Uno de los trabajos pioneros que ha dado aportaciones interesantes con relación a este punto, es el de Peterson y McCabe (1983). Basándose en la perspectiva que aplicaron Labov y Waletzky (1996: 3-38), estas investigadoras se enfocaron específicamente en el estudio de narraciones a partir de la noción de *punto máximo* (*High Point*). *Punto máximo* es un concepto que indica, dentro de una historia, en qué cláusula o cláusulas se ubica el clímax de la misma. Tal clímax está localizado entre la *complicación de una acción* y su *resolución*. Dentro de la clasificación que hacen Peterson y McCabe sobre los tipos de cláusulas que se pueden emplear para construir una narración (1983: 32), las cláusulas de *punto*

<sup>6</sup> Véase a Berman & Slobin: 1994: 32-34; Benson, 1993: 203-208; Bruner, 1998: 91-97; Hoff-Ginsberg, 1997: 266-270; Kemper, 1984: 100.

máximo son parte del grupo de unidades que manifiestan un tipo de *evaluación* de los eventos por parte de su narrador (esto es: opiniones en torno a lo que piensa sobre cómo pudo haber actuado el actor del relato en torno a una situación dada).

A partir de lo anterior, Peterson y McCabe analizaron de qué manera niñas y niños de 4 a 9 años elaboraban narraciones a través de una conversación (las investigadoras hacían una serie de preguntas, por ejemplo, sobre una visita que hubieran hecho al médico, de tal modo que propiciaran el diálogo entre los niños, y éstos relataban algún evento relacionado con tales preguntas).

De este modo, Peterson y McCabe lograron reconocer algunos patrones regulares en la manera en como los niños elaboraban sus historias, lo cual les permitió hacer una primera clasificación de tipos narrativos:

*Tabla 1: Tipos de narraciones producidas por niños a partir de una conversación (fuente: Peterson & McCabe, 1983: 35-47).*

| Patrones narrativos   | Características   |
|---|---|
| Patrón clásico ( <i>Classic Pattern</i> )   | El narrador construye su relato a partir de un punto máximo, haciendo una reflexión evaluativa de los hechos, y ofreciendo una resolución al final.   |
| Patrón de elaboración a partir del final del punto máximo ( <i>Ending-at-the-high-point Pattern</i> ) | El narrador construye su relato a partir del punto máximo y su conclusión; no hay una resolución de la historia.  |
| Patrón fragmentado ( <i>Leap-frogging Pattern</i> )   | El narrador salta de un evento a otro de acuerdo a una experiencia que los vaya integrando; el oyente tiene que inferir algunos de los eventos.   |
| Patrón cronológico ( <i>Chronological Pattern</i> )   | La narración consiste en una simple descripción de eventos según una sucesión temporal específica.  |
| Patrón empobrecido ( <i>Impoverished Pattern</i> )  | La narración consiste en un conjunto pequeño de oraciones, en donde es necesario localizar el punto máximo; o en una narración en donde se hace una reiterada evaluación de al menos dos eventos. |
| Patrón desorientado ( <i>Disoriented Pattern</i> )  | La narración resulta confusa para ser comprendida.  |
| Patrón misceláneo ( <i>Miscellaneous Pattern</i> )  | Cualquier narración que no presente alguna de las características antes mencionadas, es considerada como miscelánea.  |

Con base en estos patrones, Peterson y McCabe lograron ubicar algunos patrones de narraciones producidos a través de una conversación sobre

experiencias personales entre niños y adultos. En la actualidad, esta tipología de situaciones para producir un relato se ha ido diversificando, más que nada a causa de los objetivos que se han planteado en cada investigación. En el ámbito de los estudios de desarrollo lingüístico en México, Rebeca Barriga (2001: 23-29) ubica 4 tipos de narraciones que se han analizado hasta la fecha:

- 1) Construcción de relatos a partir de un cuento tradicional (Barriga Villanueva, 1990; 1992: pp. 681-685): en este caso, el niño organiza su relato tomando como base la estructura de un relato tradicional dado, de tal manera que logra reconstruir el eje argumental de dicha historia.
  
- 2) Construcción de relatos basados en una telenovela o película (Barriga Villanueva, 1992: 689-695; Hess, 1999): en este tipo de relatos, el niño da cuenta de una serie de eventos desde la perspectiva de un espectador, lo cual hace que ponga atención y énfasis en las partes en donde se da una complicación en el eje argumental. Ello mismo conlleva que el niño se vea en la necesidad de dar una evaluación en torno a algún rasgo de la acción o de sus personajes.
  
- 3) Construcción de relatos basados en una experiencia personal (Barriga Villanueva, 1990; Reyes Trigos, 1996): en este tipo de narración, el niño se presenta como protagonista de los hechos que relata, lo cual obliga a que tenga que delimitar el tema de su narración (p.e., hablar sobre lo que hizo en un día de fiesta). De igual modo, esta clase de relatos lo hace tomar conciencia de su interlocutor, por lo que tendrá que organizar su historia de tal modo que resulte relevante para éste (p.e., poner énfasis



en los detalles que considere más interesantes de lo que hizo en dicha fiesta).

- 4) Construcción de relatos basados en una secuencia de imágenes (Alarcos Neve, 1999)<sup>7</sup>: en este tipo de narraciones, lo más interesante es ver de qué manera el niño logra organizar una serie de eventos de acuerdo con el eje argumental que le plantea dicha secuencia.

Un aspecto que hay que notar en torno a esta última clasificación de patrones narrativos, es el siguiente: si bien es cierto que estos textos se pueden agrupar bajo el rubro de *narrativas*, hay que considerar que cada uno manifiesta diferencias en cuanto a las habilidades cognitivas que requieren para ser producidos. Así, en 1) y 2), hay una estructura narrativa dada, debido a que el niño *recuenta* algo que ya ha sido narrado, ello hace que su memoria juegue un papel importante en dicho relato, ya que muchos de los eventos que hilvane en su historia tendrán una fuerte dependencia hacia lo que recuerde de la narración de base.

En 3), la situación cambia: debido a que los posibles interlocutores del relato que construye un niño pueden no compartir un mismo marco referencial, el niño se ve obligado a establecer una organización en los eventos, de tal modo que pueda seguirse una causalidad entre uno y otro, ubicarlos en un tiempo y un espacio dados, exponerlos de tal modo que resulten relevantes, comprensibles e integrados en un todo específico, etc. Todo ello implica un esfuerzo cognitivo importante para que el niño pueda producir esta clase de narración.

En 4), a causa de que existe una organización en la secuencia de imágenes, el niño tiene que “traducir” lo que ve en un dibujo en palabras:

---

<sup>7</sup> Asimismo, puede verse a Aguilar, 2001; 343-345; 2002a, 2002b.

en este caso, se puede ver tanto un uso de su capacidad memorística para “recordar” de qué manera están organizados sus eventos, como de otras capacidades que le permitan organizar y hacer coherente su relato oral.

Este último modelo de construcción narrativa ha sido muy productivo recientemente para el análisis de relaciones lingüísticas y narrativas, enfocándose sobre todo en verbos y su conexión con aspectos temporales (Bamberg, 1986: 105-184; Berman & Slobin, 1994); así como en mecanismos de cohesión y coherencia a partir de unidades nominales y pronominales por medio de anáforas y catáforas (Bamberg, 1986: 227-284; 1987; Hickmann, Kail & Roland, 1995: 277-300; Hickmann & Hendriks, 1999: 419-452). Dentro de esta línea ubico mi investigación.

#### 1.4. Definición del concepto *narración*

Con base en lo que he expuesto, y para los fines de esta investigación, por *narración* entiendo un tipo de discurso generado tanto de forma oral como escrita, el cual recrea un suceso o una serie de sucesos ocurridos en una realidad específica. Está conformado por una progresión de *eventos narrativos*, organizados según un esquema que puede ser, por ejemplo, el de un inicio, un conflicto y una solución. Tales eventos se sitúan dentro de un espacio y un tiempo dados, y muestran una serie de acciones realizadas por unos actores determinados<sup>8</sup>.

Respecto a la noción de *evento narrativo*, lo entiendo una unidad semántica que se constituye dentro de una organización discursiva, la cual consiste en la representación de una acción o un conjunto de acciones relacionadas, subordinados a un hilo conductor temático (Tomlin, 1987:

---

<sup>8</sup> Véase a Aksu-Koç, 1996: 309-310; Bamberg, 1987: 5-8; Berman, 1997: 242; Berman & Slobin, 1994: 39-51; Bocaz, 1992: 99-100; Esperet, 1991: 212-216; Gülich & Quasthoff, 1985: 170-172; Hickmann, 1995: 201-215; Van Dijk, 1983: 153-158.

460-461; también Esperet, 1991: 209-227; Farol, 1991: 229-243), esto es, un *eje argumental* (Berman & Slobin, 1994: 46-57).

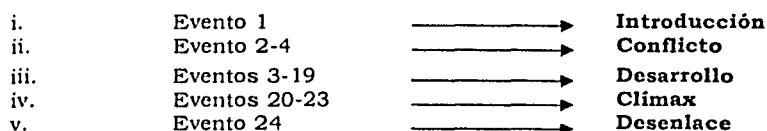
Un hecho importante que señalan Berman y Slobin en su investigación sobre relatos hechos por niños de distintas lenguas (1994: 7-9.), es que toda narración se estructura alrededor de un *eje argumental*, el cual cohesiona y da coherencia a las escenas narradas. El concepto de *eje argumental* se refiere a la secuencialidad de cada uno de los eventos que presenta. Tal secuencialidad se construye en el nivel semántico, y su manifestación se da en el nivel sintáctico, a partir de cláusulas principales (Berman & Slobin, 1994: 6 y ss.). Un ejemplo de eje argumental puede ser el siguiente:

*Tabla 2: Ejemplo de una organización de eventos a partir de un eje argumental*<sup>9</sup>

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Evento 1              | aquí tienen una rana...  |
| Evento 2a             | aquí el niño está ... está durmiendo   |
| Evento 2b             | y la rana se va,   |
| Evento 3 <sup>a</sup> | el niño se despertó junto con el perro   |
| Evento 3b             | y ya no estaba   |
| Evento 4              | aquí y buscaron y buscaron hasta en las botas  |
| Evento 5              | y [se... se...] subieron la ventana y no la encontraron por la ventana,                          |
| Evento 6              | el perro se cayó   |
| Evento 7              | [el niño lo...] el niño lo regañó...   |
| Evento 8              | Estuvieron gritando buscando a la rana   |
| Evento 9              | salió [un...] unas abejas... aquí,   |
| Evento 10a            | buscaron [en...] en los árboles...   |
| Evento 10b            | y la rana salió dentro un hoyo   |
| Evento 11             | aquí salieron muchas muchas abejotas...  |
| Evento 12             | y aquí... [¿qué es esto? un búho]... aquí viene un búho...                                       |
| Evento 13             | y está gritando al niño  |
| Evento 14             | aquí [¿qué es?... un venado]... aquí hay un venado   |
| Eventos 15-16         | [que quiere...] que se va a llevar al niño   |
| Evento 17             | y aquí el venado avienta al perro junto con el niño...   |
| Evento 18             | se cae el perro junto con el niño en el agua   |
| Evento 19             | y aquí, [este...] aquí [este...] ya están [se le...] se le metió tantita agua [a...] a los oídos |
| Eventos 20-21         | aquí están diciendo que [nos callemos...] que se calen para encontrar a la rana                  |
| Eventos 22-23         | y aquí ya encontraron a dos ranas con sus hijos  |
| Evento 24             | y aquí... se llevan una ranita y los otros ... hijos... ¡fin!                                    |

<sup>9</sup> Esta muestra la he tomado de un primer estudio piloto que realicé en una escuela primaria clase media (ubicada en el barrio de Coyoacan), con alumnos monolingües de español (enero y febrero del 2001), en la ciudad de México. El relato fue producido por una niña (Esmeralda) de ocho años, basándose en el libro *Frog, where are you?* de Mayer (1969). Para analizar esto, véase la síntesis que hago en el Capítulo 2, así como las explicaciones que hago sobre mi uso experimental de la secuencia de dibujos de Mayer.

Se observa aquí una serie de eventos que conforman una narración siguiendo la secuencialidad fijada por las imágenes de Mayer (1969). La estructuración de dicha secuencialidad es lo que se reconoce como un *eje argumental*, el cual cuenta con 24 eventos, cada uno de los cuales representa una imagen (en algunos casos dos) del la historia de *Frog...*, y se manifiesta sintácticamente en forma de una cláusula. La organización que establece el eje argumental a los eventos es:



*Figura 2: Esquema de desarrollo de un eje argumental*

Un eje argumental es entonces una estructura organizadora a nivel discursivo, que permite al narrador “acomodar” o “empaquetar” cierto tipo de información en forma de eventos, los cuales se sitúan dentro de una relación espacial, temporal y de acciones (Hickmann, 1995: 201-217). Construirlo implica seleccionar unidades lingüísticas para establecer una coherencia pertinente, como se ve a continuación:

TELEFONIA  
FALLA DE ORIGEN

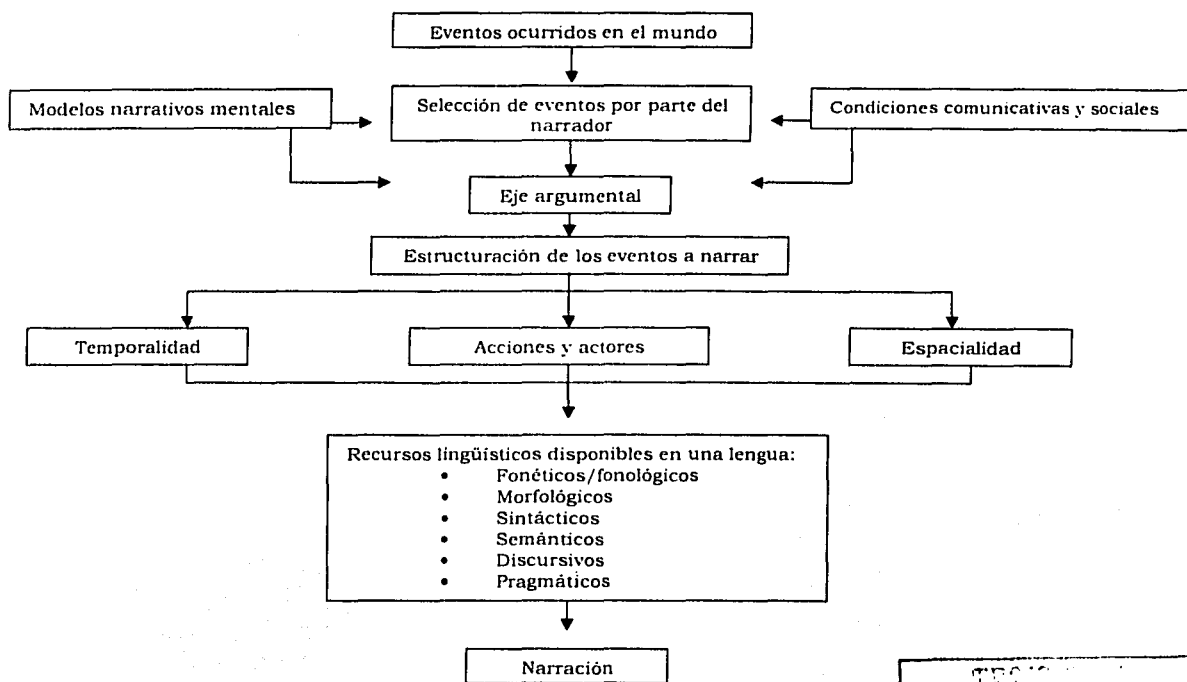


Figura 3: Unidades constituyentes de una narración

En este esquema intento explicar lo siguiente: toda narración puede ser considerada como una puesta en escena de una serie de sucesos ocurridos en el mundo, los cuales son seleccionados por un narrador de acuerdo con una serie de intenciones comunicativas<sup>10</sup>. Una misma secuencia de sucesos puede ser el contenido de diversas narraciones, las cuales serán diferentes conforme a la estructura que alguien establezca para resaltar ciertos hechos y poner menos énfasis en otros (p.e.: dos personas que dan dos versiones distintas sobre el recorrido que hicieron juntas para llegar a un lugar determinado).

<sup>10</sup> Véase a Emmont, 1997: 3-20; Esperet, 1991: 212-216; Labov & Waletzky, 1997: 1-5; Quasthoff, 1985: 171; Quasthoff, 1997: 122-124; Talmy, 1995: 1-4; Tomlin, 1987: 454-479.

Al producir un relato, el narrador hace uso de una serie de modelos narrativos (que pueden verse como modelos canónicos o básicos) con los que cuenta en su memoria, e igualmente debe poner atención en las condiciones que establece el contexto y el entorno social en el cual actúa.

Una forma de ejemplificar esto es la siguiente: volviendo al relato que he usado para detallar qué es un eje argumental, éste podría ser llamada “La historia del niño y sus mascotas”; a partir de ese título, las personas que van a oír tal narración tendrán una serie de expectativas tales como reconocer la situación de tal evento, ubicar el tiempo en que ocurre, saber si pueden participar con algún comentario, etc. Estos factores influyen en la estructuración del eje argumental que va a emplear el narrador (Berman & Slobin, 1994: 7-9).

El eje argumental es, como lo expliqué anteriormente, la unidad que organiza los sucesos que van a ser narrados en relaciones temporales, espaciales y acciones. Cada una de estas relaciones estructura aspectos tales como la progresión de los eventos en una línea temporal (*el niño **está durmiendo** y la rana **se va**, el niño **se despertó** junto con el perro y ya no **estaba***), la ubicación de dichos acontecimientos en locaciones específicas (*subieron **la ventana** y no la encontraron **por la ventana***) (Talmy, 1995: 9-12), y la configuración de una serie de actores que realizan una serie de acciones en cada uno de estos eventos, partiendo de la base de que las acciones de tales personajes tienen consecuencias en el desarrollo de una historia (*salieron muchas muchas **abejotas...** y aquí... **aquí viene un búho...** y **está gritando al niño***) (Brand, 2000; Talmy, 1995: 13).

Cada uno de estos tres aspectos cuenta con una forma de manifestación lingüística, según la estructura propia de cada lengua. En español, por ejemplo, se pueden emplear marcas verbales o adverbios para indicar la temporalidad de un evento (***está durmiendo, se despertó en la***

*mañana, muy temprano*); se pueden hacer uso de adjetivos, adverbios, nombres o pronombres para hacer referencia al espacio (*aquí, la ventana*); y para indicar quiénes son los actores de un evento, se usan nombres, frases nominales y pronombres (*muchas abejas, un búho, al niño*).

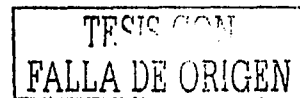
## 1.5. Objetivos

### 1.5.1. Delimitación del problema

Esta es una investigación en torno a las narraciones construidas por niños de 6 y 12 años —hablantes de español mexicano en edad escolar—, a partir de la presentación de una historia ilustrada en dibujos llamada *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), con el fin de observar de qué modo producen y relacionan frases nominales, referencia y cohesión narrativa. Lo que intento es comparar grupos y observar las diferencias y similitudes que se dan entre éstos, en un marco de desarrollo lingüístico, dentro de los tres aspectos antes mencionados, los cuales se ubican en tres niveles específicos: sintaxis, semántica y discurso. El hecho de emplear una secuencia de dibujos permite que los niños puedan elaborar un eje argumental común, lo cual es una gran ayuda para lograr una mayor homogeneidad y claridad interpretativa en el análisis de los datos (Bamberg, 1987: 20-21)<sup>11</sup>.

### 1.5.2. Preguntas de investigación

Las preguntas básicas que dieron origen a mi investigación son las siguientes:

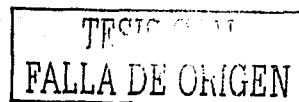


<sup>11</sup> Explicaré con más detalle este punto en el Capítulo 2, dedicado a cuestiones metodológicas.

- (1) ¿De qué forma logra construir un niño una narración a partir de una secuencia de dibujos?
- (2) ¿Cómo reconoce y presenta a los personajes que actúan en su narración?
- (3) ¿Qué diferencias y qué similitudes hay en este proceso entre un niño de 6 y un niño de 12 años?
- (4) Si un niño emplea frases nominales para representar en una narración oral a los personajes que observa en una secuencia de dibujos, ¿qué tipos de frases producirá en las edades mencionadas?
- (5) ¿Tales frases nominales se relacionan con un tipo de referencia específica?
- (6) Si ello es así, ¿cómo sería la referencia que pudiese establecer un niño pequeño frente a uno mayor?
- (7) ¿La relación que pudiera haber entre frases nominales y referencia, le permitiría a un niño establecer una cohesión a su relato? Siguiendo con la comparación de edades, ¿de qué modo realiza esto un niño de 6 años y un niño de 12 años?
- (8) Estos fenómenos, ¿implican un patrón de desarrollo entre las formas de narrar que se dan entre una y otra edad?

Estas preguntas me han llevado a plantear las siguientes hipótesis como vías de solución posibles.

### 1.5.3. Hipótesis



Una de las unidades lingüísticas que juega un papel básico en la construcción de una narración son las frases nominales. A nivel sintáctico, una frase nominal tiene la función de indicar al sujeto que realiza, o es afectado por, una acción específica en una cláusula. En este sentido, si se considera que una historia se conforma por una cadena de acciones específicas (Brand, 2000), es posible suponer que las frases nominales



indiquen quiénes son los actores de una narración en el contexto de una cláusula dada (Labov & Waletzky, 1997: 21-22). De este modo, resulta viable pensar que un evento narrativo será representado por una o varias cláusulas a nivel sintáctico, y que los actores que participan en dichos eventos ocuparán las posiciones de sujetos u objetos en una cláusula (Berman & Slobin, 1995: 26).

La hipótesis que deseo plantear a nivel sintáctico es la siguiente:

En una narración, las frases nominales (nombres, determinantes + nombres, determinantes + nombres + frases prepositivas, pronombres, clíticos y anáforas  $\emptyset$  —en relación con las marcas de género y número en la flexión verbal del español—), serán empleadas como un medio para señalar a los actores de un evento. Dichas formas serán comunes a niños de 6 y 12 años, pero habrá diferencias en el modo como ambos grupos las empleen al elaborar un relato. Si bien se podrán usar frases nominales para indicar el tiempo y el espacio en el cual se desarrolla una historia, en mi caso sólo atenderé a aquellas que indiquen quiénes son los personajes que participan en una cadena de eventos. En este sentido, lo que me interesa señalar es que a un nivel semántico y discursivo existirán diferencias en el uso de frases nominales entre ambas edades.

Cuando se pasa a nivel semántico, se podrá notar que estas frases nominales indicarán un referente específico (en este caso, los actores que participan en una situación dada), y se establecerán relaciones entre unas y otras, a condición de que se reconozca claramente que su referente es el mismo. De este modo, se podrán construir cadenas anafóricas que permitan sustituir una frase nominal por otra. Estas relaciones de correferencia serán importantes para la elaboración de un relato, pues permitirán “variar” los recursos que proporcione una lengua para presentar a los personajes de una historia, sin perder su referencia conforme se desarrolle.

Por otra parte, si se logra establecer una correferencia clara entre frases nominales, la elección que se haga de un nombre o de una marca anafórica en el verbo, proporcionará una serie de informaciones que permitirán tener una accesibilidad mayor o menor para reconocer a un

personaje. Estos hechos dan lugar a lo que se denomina como teoría de la accesibilidad referencial (Ariel 1988, 1990, 1991; Figueras Solanilla 1998). El hacer accesible la referencia sobre algo o alguien es uno de los recursos que todo hablante debe llegar a dominar para producir una narración.

Con respecto a estas relaciones entre frases nominales y referencia, uno de los supuestos del que se puede partir en el estudio de narraciones orales en español, de acuerdo con Castillo (1994: 155-161), es pensar que los niños pequeños tenderán a producir un excedente de formas pronominales, ocasionando una pérdida del referente a lo largo de una secuencia de eventos, mientras que los niños mayores establecerán un equilibrio entre frases nominales, nombres y pronombres, lo que permitirá ubicar mejor cualquier referente.

En el caso de español, dado su carácter de lengua pro-drop, el hecho de sustituir una frase nominal por un pronombre, o incluso de elidirlo (lo cual será visto para la mayoría de los hablantes como el modo "normal" de presentar a un sujeto o un objeto en una oración) es algo que todo niño deberá aprender y dominar en su uso lingüístico (Gallo Valdivieso, 1994: 59-65), y que aplicará en todos sus contextos comunicativos, incluido el de producción narrativa.

Con base en esto, la hipótesis que hago a nivel semántico es la siguiente:

En los relatos infantiles, existirá una diferencia entre los tipos de relaciones referenciales que establecerán los niños, a partir de los 6 años, en su producción narrativa: a) en los niños de esta edad, se notará un tipo de referencialidad ambigua, debido a que quizá no pueda fijar una asociación clara para su receptor entre una frase nominal y el actor de un evento que ésta señale (lo cual no significaría que no identifique claramente al actor que realiza una acción en la secuencia de dibujos). Ello ocasionará un débil acceso al referente del cual se habla; b) en los niños de 12 años, se observará una referencialidad específica, la cual permitirá reconocer a qué frase nominal se asociará un actor dentro de una escena, y por lo mismo habrá un acceso firme para su receptor a su referencia.

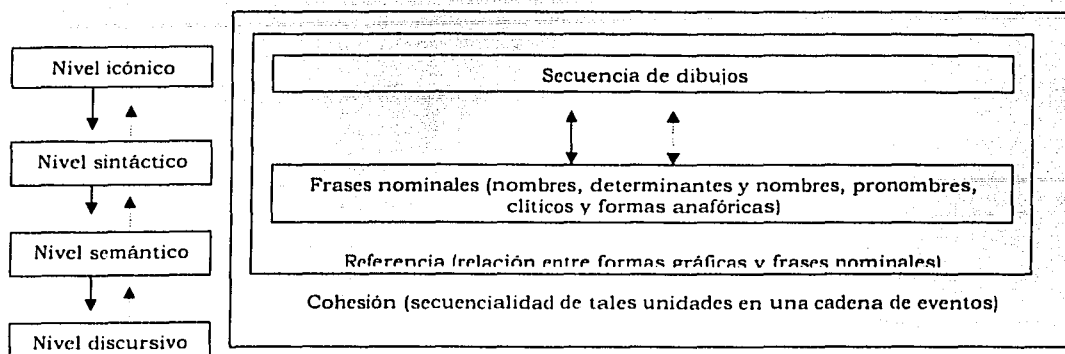
Al pasar al nivel discursivo, se podrá observar que los usos sintácticos y semánticos de las frases nominales, permitirán ligar de manera discursiva los eventos de un relato. Esto se logrará del siguiente modo: al nivel de la sintaxis, las frases nominales ubicarán las posiciones de sujeto u objeto que se sitúan en una cláusula. En el nivel semántico, estas mismas frases funcionarán como marcas referenciales que permitirán establecer cadenas anafóricas entre varias cláusulas, las cuales son la representación gramatical de uno o varios eventos.

Todo esto permitirá conectar una serie de sucesos de una forma seriada y comprensible, dando lugar a una relación de codependencia entre cada uno de dichos eventos, de acuerdo con un eje argumental específico que ayude a evitar cualquier ambigüedad. Dicho fenómeno es reconocido como *cohesión discursiva* (Beaugrande & Dressler, 1997: 35-37, Emmont, 1997: 197-235; Renkema, 1999: 98-111). Una forma de establecer un es, por ejemplo, fijar una continuidad en la referencia de un personaje a lo largo de varias secuencias.

Mi hipótesis con respecto a los procesos de cohesión textual en las narraciones producidas por niños de 6 y 12 años es la siguiente:

En el nivel discursivo, se darán dos tipos de cohesión: a) una dependiente de una secuencialidad externa a la narración infantil (tal secuencialidad estará dada por la serie de dibujos hecha por Mayer); b) una dependiente de una secuencialidad interna, la cual será fijada por un narrador (en este caso, serán los niños quienes pongan un orden a los eventos que conformen su narración). En este análisis, me limitaré a observar la secuencialidad que manifiesten los personajes principales de la serie de dibujos.

*Grosso modo*, estos tres aspectos, frases nominales, referencia y cohesión, conforman el objetivo de esta investigación. Esto es, analizaré de qué modo estos recursos se desenvuelven en los procesos de construcción narrativa en niños de 6 y 12 años. Una forma de conceptualizarlo es la siguiente:



Relación estrecha entre frase nominal y forma gráfica (niños de 6 años):

Relación independiente entre frase nominal y forma gráfica (niños de 12 años):



*Figura 4: Relaciones entre imagen gráfica, frases nominales, referencia y cohesión*

Ahora bien, algo que deseo señalar es la importancia que pueden tener las relaciones de referencia dentro de las narraciones que se produzcan en ambas edades. A los 6 años, como lo he señalado, los niños pueden llegar a “perder” la referencia con respecto a los personajes de su relato, esto es, a hacer confusa para una persona la ubicación referencial de dicho actor. Ello conllevaría en el nivel sintáctico la manifestación de un alto índice de unidades pronominales clíticas y de anáfora  $\emptyset$ , y a nivel de organización discursiva la cohesión será débil, lo que dará lugar a un -grado considerable de ambigüedad para saber de quién se está hablando en un evento determinado. Por otro lado, a los 12 años, ocurrirá el fenómeno opuesto: la referencia a los actores tenderá a ser precisa, lo cual generará una distribución regular entre frases nominales con mayor peso informativo (determinantes + nombres), al lado de otras con menor peso informativo (pronombres, clíticos y marcas anafóricas  $\emptyset$ ), y en el nivel discursivo se podrá ver una cohesión más fuerte entre los eventos, gracias a una clara delimitación de la referencia a los personajes.

Sin embargo, puede ocurrir que los niños pequeños no siempre pierdan la referencia a los personajes. Si un niño llegara a notar dicha pérdida, es probable que trate de "recuperar" un referente con un mayor uso de frases nominales de mayor densidad referencial, de tal modo que en el nivel sintáctico se dispare un alto índice. ¿Qué ocurriría en esta situación? A primera vista, sería claro prever que ese alto uso de frases nominales evitaría la confusión referencial al lograr establecer una mayor cohesión en los eventos. Sin embargo, si se analiza esto con mayor detalle, lo que pasaría más bien es que los niños pequeños tenderían a hacer descripciones individuales de cada escena ocurrida en los dibujos de la serie, y por ello su cohesión discursiva no será más que la ligazón de una descripción tras otra. Más que una narración, lo que se produciría es una serie de descripciones detalladas de los eventos que ocurren en un dibujo específico.

Este fenómeno fue observado por Bamberg en sus estudios sobre construcción narrativa en niños alemanes de 3 a 10 años (1986: 240; 1987: 21-22). Usando la historia de Mayer como herramienta para que los niños elaboraran sus relatos, Bamberg señala que algunos niños de 5 y 6 años tendían a usar un gran número de frases nominales del tipo determinante + nombre común (*Der Junge, Der Hund, Der Frosch*) para indicar quiénes eran los personajes centrales de la historia (1987: 79-92). Para Bamberg, este hecho se debía al uso de *estrategias narrativas*, es decir, a rutinas discursivas seguidas para construir sus relatos, las cuales les ayudaban a no perder la referencia de los actores principales de sus narraciones.

A este uso preponderante de frases nominales para localizar un referente específico en una narración Bamberg lo describió como un tipo de *estrategia narrativa nominal*, la cual es vista como un mecanismo de cohesión que permite mantener una referencialidad estable haciendo un

uso preponderante de frases nominales, y disminuyendo el empleo de pronombres y marcas anafóricas Ø. Este tipo de cohesión hace que un relato adquiera un tono más descriptivo, en comparación con otros estilos más próximos a un modelo canónico narrativo (1987:92-93).

Basándome en esta observación, planteo una nueva hipótesis que se liga a las tres que hice anteriormente, dentro de mi propuesta de investigación:

Las frases nominales del tipo determinante + nombre, dentro de una construcción narrativa, si tienen un excedente de uso, darán lugar a una cohesión de índole descriptiva. En contraste, si estas unidades mantienen un equilibrio más o menos estable con las de tipo anafórico, ambas darán lugar a una cohesión más acorde con un modelo narrativo canónico. Si se excede la frecuencia de uso de unidades anafóricas, habrá una constante pérdida del referente a lo largo de una narración.

Estas son las 4 hipótesis básicas que planteo en mi investigación. A continuación, expongo la perspectiva teórica en la cual éstas se ubican.

## 1.6. Perspectiva teórica

Mi investigación se sitúa dentro del marco de una perspectiva interaccionista. Por interaccionismo entiendo una postura teórica que, de forma breve, voy a caracterizar a partir de los dos puntos siguientes:

1. Su finalidad es explicar los procesos de adquisición y desarrollo lingüísticos, atendiendo principalmente a los hechos comunicativos que produce y comprende un niño, con miras a ser aceptado en una comunidad lingüística específica.
2. Se enfoca tanto al proceso de evolución que vive un niño al pasar de un estadio de edad a otro, como a los procesos que tiene que seguir para adaptarse a un entorno social y lingüístico dado. Una postura interaccionista considera que

no es pertinente analizar alguno de estos aspectos de manera aislada, sino que se debe siempre tomar en cuenta esta doble relación. (Bickhard; 1987: 48-50; Bruner, 1986; 1988; Hickmann, 1985; 1990).

Esta es la postura que, por ejemplo, Bruner (1986: 30-41) o Hickmann (1990, p. 9), han asumido para señalar que la adquisición y el desarrollo del lenguaje no son procesos vacíos, es decir, que no carecen de un significado específico dentro de un contexto de comunicación. Durante su proceso para conocer una lengua, un niño aprende también relaciones importantes de carácter cognitivo y social, lo cual le permite formar parte de un grupo humano con rasgos específicos, tales como creencias, patrones de conducta, concepciones sobre tiempo y espacio, modos de interpretar acciones humanas, etc. Las "cosas" que haga el niño con sus palabras, tienen un significado para las personas que lo rodean (Bruner, 1998: 69-73); por ello no se puede dejar de atender los problemas del dominio y desarrollo lingüístico en los niños, sin contemplar el tipo de nexos que establecen con el mundo y las personas con las cuales interactúan.

Un antecedente importante para esta perspectiva teórica, son las investigaciones realizadas por Vygotsky (Hickmann, 1990: 10). Para Vygotsky, la emergencia del lenguaje representa una fuente de cambios en el niño, lo que da lugar a un proceso de organización y manejo de un sistema de signos complejos, el cual influye tanto en sus habilidades de comunicación, como en todos los demás procesos cognitivos posibles (Hickmann, 1990: 13-17).

Ligado a esto, Hickmann (1990: 21) señala que una de las cuestiones más importantes que Vygotsky se planteó en su proyecto de investigación, fue el hecho de cómo reconocer y analizar los elementos contextuales que

determinarán los procesos comunicativos de los niños, atendiendo tanto a un desarrollo infantil por etapas, como a una interacción constante entre el niño y su entorno.

Tratando de responder a la pregunta de Vygotsky, Bruner (1988; 1998) ha venido elaborando una serie de argumentos que intentan mostrar de qué manera una narración es un fenómeno que involucra una evolución en los procesos cognitivos de un niño, y al mismo tiempo esa evolución es el reflejo de una serie de intercambios comunicativos que el niño tiene con las personas que lo rodean. Bruner señala que la narración, más allá de ser un tipo de género discursivo, es una modalidad de funcionamiento cognitivo (contrapuesta a otra de carácter lógico-matemática), la cual permite construir y comprender los eventos e intenciones humanas, fijándolas en un espacio y un tiempo específicos, así como delimitar los actores que participan dentro de tales situaciones (1988: 23-28).

Bruner explica que las conversaciones existentes entre madre y niño (de las cuales surgen sus primeros modelos narrativos) son su primera y más sólida aproximación al lenguaje, incluyendo tanto su función comunicativa, como los aspectos formales que le permitan estructurar oraciones. En síntesis, un niño aprende una lengua a partir de su uso, esto es, participando constantemente en una relación de interacción con las personas que lo rodean.

A partir de esto, Bruner desarrolla los siguientes puntos, con miras a elaborar una teoría interaccionista sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje:

- i) En un nivel de estructuras biológicas, es necesario considerar la existencia de un mecanismo que permita a un niño dominar un lenguaje dentro de un marco de



interacción social (Bruner, 1986: 41). Tal dispositivo es denominado como *Sistema de apoyo a la adquisición del lenguaje (SAAL)*, en relación con el *Mecanismo de adquisición lingüística* desarrollado por Chomsky (*LAD*, en inglés) (Aitchinson, 1992: 138-139). Lo que aporta este sistema son una serie de marcos rutinarios y familiares para que el niño pueda ingresar al mundo del lenguaje, apoyado en una relación estrecha con sus dos primeros interlocutores: sus padres (Bruner, 1986: 42)

- ii) En un nivel de aprendizaje lingüístico, Bruner propone la existencia de una serie de patrones o conductas comunicativas que establecen y codifican madre e hijo, las cuales permiten al niño hacer uso del lenguaje. Este fenómeno Bruner lo denomina *formato*, y se puede entender como un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno por el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada. Los formatos, al estabilizar la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico-gramatical entre el niño y la persona encargada de su cuidado, constituyen unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje (Bruner, 1983: 179).
- iii) En un nivel de relación entre procesos cognitivos y desarrollo de la cultura, los fenómenos antes descritos establecen un telón de fondo en donde se concentran los significados que constituyen la visión de mundo que un grupo humano tiene por propia. En este sentido, la narración es vista como un *formato* (en el sentido arriba descrito), a través del cual se presentan tales significados

(esto es, concepciones sobre el tiempo, el espacio, relaciones causales, modos de interacción, valoraciones sobre conductas “normales” o “anormales”, etc.). Así, Bruner expone que es imposible “llegar al lenguaje” sin tener en cuenta este proceso de interacción entre cognición y sociedad. Cuando un niño aprende a narrar los eventos que ocurren en su vida, detrás de este suceso se conjuga un complejo andamiaje de conocimientos sintácticos (los medios por los cuales organiza el lenguaje de su narración), semánticos (los significados compartidos que le dan sentido a su historia y la hacen comprensible para los demás) y pragmáticos (de qué forma debe regular e intercambiar la información que desea comunicar a los demás, de acuerdo con las rutinas practicadas por sus posibles receptores), inmersos dentro de un contexto cultural específico (Bruner, 1998: 75-99; Barriga Villanueva, 2002: 53-59; Hickmann, 1995: 194-195).

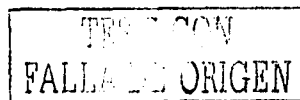
A grandes rasgos, las ideas de Bruner plantean una serie de argumentos interesantes para el establecimiento de una visión interaccionista dentro del marco de la adquisición y desarrollo del lenguaje. Si bien su enfoque se mantiene a un nivel psicológico y social, no deja por ello de ser importante considerar tales observaciones para los estudios lingüísticos, y en especial, para el análisis de la producción y comprensión narrativa en el niño.

Uno de los conceptos más importantes que se ha conformado en lingüística, y que mantiene estrecha relación con enfoques teóricos como los de Vygotsky o Bruner, es la noción de *función*. Al respecto, MacWhinney y Bates (1989: 6-9) señalan que se puede entender por función una serie de metas o propósitos que guían el uso de una forma gramatical o lingüística, dentro de un contexto comunicativo específico, de

acuerdo con una serie de patrones lingüísticos y culturales dados (también Berman & Slobin, 1994, 4, Slobin, 2001: 433-434).

El concepto *función* trata entonces de señalar precisamente la existencia de relaciones entre estructuras formales lingüísticas, con una serie de necesidades de interacción, dando lugar a procesos específicos que caracterizan una lengua (y retomando la perspectiva de Bruner, también a una cultura) frente a otras. En este sentido, una narración manifiesta una serie de formas y funciones lingüísticas especiales, las cuales debe dominar un niño dentro de su "transcurrir" en una lengua. El modo como un niño logra dominar las formas lingüísticas y las funciones comunicativas de una lengua, es a partir de su puesta en escena en un proceso de interacción entre éste y su medio, lo cual le permite experimentar a qué formas conocidas puede asignar nuevas funciones, como también ubicar qué funciones conocidas pueden ser expresadas con nuevas formas (Slobin, 2001: 436-441).

Todos estos aspectos han dado pie a una serie de investigaciones con un claro enfoque interaccionista, las cuales abordan las relaciones existentes entre lenguaje y comunicación a los niveles de adquisición y desarrollo: análisis de conversaciones entre madres e hijos (Snow & Ferguson, 1978), tipos de referencia a partir del uso de determinantes en niños en edad escolar (Karmiloff-Smith, 1979b), comparación de hechos lingüísticos entre lenguas (Slobin, 1985; MacWhinney & Bates, 1989), aprendizaje de hechos pragmáticos (Bates, 1976), diferencias de género en usos lingüísticos entre niños (Ely, 1997); y específicamente en el caso que me ocupa, producción y comprensión narrativa<sup>12</sup>.



<sup>12</sup> Para profundizar más en este punto, véase a: Aksu-Koç, 1996; Bamberg, 1987; Berman, 1996; Berman & Slobin, 1995; Hickmann, 1987, 1995; Hickmann, Kail & Roland, 1985; Hickmann & Henriëte, 1999; Kail & Hickmann, 1992: 73-94; Karmiloff-Smith, 1981; Kemper, 1984; Ochs, 2000; Ochs & Schieffelin, 1976.

## 1.7. Sumario del Capítulo 1

En este capítulo, he planteado lo siguiente:

1. El primer punto a tratar en este apartado, fue establecer el problema central de esta tesis: ¿qué clase de relaciones se pueden establecer entre frases nominales, referencia y cohesión discursiva dentro de una narración infantil? Responder a esta pregunta conlleva una serie de consideraciones en el nivel sintáctico, semántico y discursivo, vinculadas con el problema de determinar qué clase de desarrollo lingüístico se puede observar a partir de estos tres puntos, específicamente con relación a las narraciones orales producidas por niños de 6 y 12 años.
2. El problema anterior está estrechamente relacionado con aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales que se manifiestan en un contexto de desarrollo infantil. Desde esta perspectiva, uno de los factores que influyen dentro de este proceso, es la relación que establecen los niños de 6 y 12 años con su entorno escolar, ya que dicho entorno proporciona una serie de conocimientos lingüísticos que establecen diferencias significativas en ambas edades. Por ello, resulta interesante comparar de qué modo los niños emplean sus recursos lingüísticos con el fin de elaborar una narración a los 6 y 12 años.
3. Con respecto al concepto *narración*, lo defino para los fines de esta investigación como un tipo de estructura discursiva, la cual se caracteriza por presentar una serie de eventos organizados a partir de un eje argumental específico, el cual vincula dichos eventos en un marco espacial y temporal dados, así como también establece una serie de relaciones entre las acciones y los actores que participan en dichos eventos. A partir de esto, desarrollo los siguientes puntos:

- o Delimitación del problema específico: ¿qué clase de relaciones se establecen entre frases nominales referidas a los personajes principales de una narración, con respecto a la referencia y cohesión necesarias para establecer un eje argumental dentro de una narración?
  
- o Hipótesis a desarrollar: tales hipótesis se enfocan a tres elementos específicos:
  - Frases nominales: existe una diferencia significativa en el uso que hacen los niños de 6 y 12 años de estas frases para identificar a los personajes de una narración.
  - Mecanismos de referencia: las diferencias en el uso de frases nominales influyen en la manera en como estos niños establecen relaciones de referencia entre los personajes que participan en una cadena de eventos narrativos.
  - Procesos de cohesión discursiva: los dos aspectos anteriores repercuten al final en el tipo de cohesión que establezcan los niños de 6 y 12 años, lo que da lugar a reconocer por lo menos dos tipos de narraciones distintas en estas dos edades.
  
- o Perspectiva teórica: el marco de investigación en donde se sitúa esta tesis es de tipo interaccionista, esto es: asumo la idea de que un proceso lingüístico como construir una narración es producto de una serie de relaciones comunicativas entre los hablantes de una lengua, en este caso niños de 6 y 12 años. Es dentro de este contexto comunicativo en donde se adquieren y se desarrollan una serie de habilidades lingüísticas que permiten a un niño entrar en contacto con el medio que lo rodea.

## Capítulo 2: Metodología

### 2.1. Diseño del instrumento de análisis

El objetivo central de este capítulo es describir cuál fue la metodología que seguí para obtener y transcribir mi corpus de narraciones infantiles, así como las unidades que consideré para realizar mi análisis. Los elementos que voy a abordar son:

- Características y uso de una secuencia de dibujos titulada *Frog, where are you?*, elaborada por Mayer (1969).
- Especificaciones del sistema CHILDES para la transcripción de las narraciones, así como el diseño de un juego llamado *Oye, ¿me cuentas un cuento?*, con el fin de obtener narraciones de niños de 6 y 12 años.
- Criterios de selección de la población a estudiar.
- Descripción de un estudio piloto en donde probé dicho juego, e igualmente grabación y delimitación de los criterios de transcripción del corpus de narraciones.

### 2.2. Características, selección y uso de *Frog, where are you?*

*Frog, where are you?*, elaborada por Mayer (1969), consiste en una historia gráfica compuesta de 24 escenas específicas, en donde se cuentan las aventuras que corren un niño y un perro para recuperar a una rana. La

historia de Mayer, de acuerdo con Berman y Slobin (1994: 20-22), presenta las siguientes características:

- Se trata de una historia infantil con dos héroes (el niño y su perro), un problema (el niño tiene por mascota una rana, la cual se escapa), un conjunto de acciones que se desencadenan a partir del problema (el niño y el perro se ponen a buscar a la rana), y un “final feliz” (el niño encuentra a su rana). Esta clase de historia cuenta con un formato que es lo bastante comprensible para niños y adultos.
- La trama de la narración se ubica en una locación específica, en este caso un bosque. Tal locación es accesible a los niños, debido a que la pueden asociar con otras pertenecientes a una gran cantidad de historias occidentales que se sitúan en este tipo de escenarios.
- La relación que establece el niño con sus dos mascotas, el perro y la rana, resulta común para niños y adultos.
- Entre los personajes se establecen una serie de lazos afectivos relacionados con algunos valores culturales ideales: la amistad entre el niño y el perro, la relación de “familiaridad” que se da entre la rana, su pareja y sus crías (partes finales de la historia), la “gratitud” que siente la rana hacia el niño, etc<sup>13</sup>.

Bajo el nombre genérico de *Ranas*, se han agrupado una serie de investigaciones dentro del campo del desarrollo lingüístico infantil,

---

<sup>13</sup> Véase el Apéndice I, donde incluyo una copia de dichas imágenes, para mayores detalles.

enfocadas principalmente a niños de etapas tardías en edad escolar (Barriga Villanueva, 2002: 57-59). Dicho proyecto ha sido coordinado por Berman y Slobin, quienes se propusieron comparar diferentes tipos de elementos morfológicos, sintácticos, semánticos y discursivos en niños de 5 lenguas distintas (alemán, español, hebreo, inglés y turco), así como de edades diferentes (grupos de 3, 4, 5 y 9 años) (Berman & Slobin, 1994). De igual modo, cabe señalar los estudios realizados por Michael Bamberg (1986:227-284; 1987), quien a partir de los dibujos de Mayer ha sido el primero en efectuar un análisis minucioso de los distintos modos de narración que producen niños alemanes desde los tres hasta los diez años.

El libro de Mayer no ha sido la única herramienta que se ha empleado en esta clase de estudios, pero de algún modo su uso se ha generalizado hoy en día. Algunos instrumentos alternativos que se han ocupado para analizar el desarrollo de habilidades lingüísticas y narrativas son:

- Series de dibujos integradas a partir de una trama específica: se trata de historias gráficas similares a la de *Frog, where are you?* En este rubro menciono la “Historia del niño y el globo” de Karmiloff-Smith (1981: 131-132), conformada por 6 dibujos; la “Historia del caballo” y la “Historia del gato”, las cuales cuentan respectivamente con 5 y 6 imágenes, diseñadas por Hickmann y sus colaboradores (Hickmann & Liang, 1990: 1176-1179; Hickmann, 1991: 165-166).
- Uso de muñecos para representar una historia: la propuesta ha sido planteada por Maratsos en su análisis sobre referencia definida e indefinida en narraciones infantiles (1976: 35-38). La actividad se conforma del siguiente modo: se ofrece a los niños un breve argumento



sobre una posible historia, y luego se les invita a que la representen utilizando muñecos. Los relatos empleados por Maratsos son “La historia de la mesa”, “La historia de los perros y los carros”, y “La historia del león y los conejos” (1976: 36-37). En esta misma línea, cito el análisis de Pellegrini & Galda (1990: 113-130), así como el de Clibbens (1992: 40-44), quienes hacen uso de muñecos y marionetas para que niños de 5 y 7 años representen una narración, a partir de una serie de oraciones-argumentos (por ejemplo: “El niño corre para alcanzar el camión azul” (Clibbens, 1992: 42-44).

- Uso de películas mudas con personajes animados: Gutiérrez Cléllen y Heinrichs Ramos (1993: 560-561), entre otros, han aplicado esta técnica en niños hablantes de español en Estados Unidos; así como Aksu-Koç (1996: 311-315), en adultos hablantes de turco. El experimento consiste en proyectar a un grupo de niños un film de dibujos animados (en este caso, aproximadamente de 7 min. de duración), sin sonido, con el fin de que ellos puedan ofrecer una narración sobre la trama que vieron en la película.

Retomando la exposición en torno a *Frog, where are you?*, cabe hacer la siguiente pregunta: ¿cuál es la intención principal de emplear tal serie de dibujos en este tipo de estudios? A grandes rasgos, dicha secuencia de cuadros (la cual no muestra en ninguna parte algún texto escrito), plantea al niño el problema de tener que construir un discurso narrativo a partir de un tema dado (es decir, el modo en como está organizada la cadena de imágenes). Si bien es cierto que el niño elabora su relato a partir de una trama ya establecida por los dibujos, lo interesante en este sentido es ver

cómo el niño produce esta historia "desde fuera", esto es, cómo logra traducir y dar una nueva organización a la trama que plantean dichos cuadros desde su propia perspectiva, y cuáles son los recursos lingüísticos que emplea para expresar en una narración esta nueva organización (Barriga Villanueva, 2002: 57-58).

Con base en esto, Berman y Slobin han observado de qué modo, por ejemplo, un niño que habla hebreo construye una estructura temporal a partir de los recursos lingüísticos que le ofrece su lengua, frente a un niño que habla inglés. *Grosso modo*, ambos investigadores han podido notar que hay diferencias muy precisas en las formas de expresión que tienen los niños para tales estructuras temporales. Sin embargo, en un nivel conceptual, existe una relación muy estrecha en la forma en como los niños perciben la misma situación temporal (1994: 2-3).

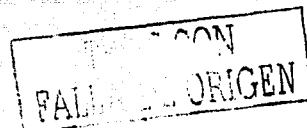
Por otra parte, ambos investigadores distinguen también que hay un proceso de desarrollo en las formas en las que los niños estructuran un relato en distintas edades (1995: 32-34). Así, se puede establecer un patrón de evolución en la manera como los más pequeños organizan sus narraciones, frente a la manera como lo hacen los más grandes.

Con base en esta última observación, y retomando lo que he expuesto anteriormente sobre los objetivos de mi investigación, lo que me interesa es explorar los modos en que dos grupos de niños de edades distintas (6 y 12 años), construyen frases nominales que mantienen una relación de referencia con los personajes de una narración, y a partir de esto, establecer una cohesión entre los eventos donde actúan los personajes centrales de la historia de Mayer (el niño, el perro y la rana). Las diferencias y similitudes que se observen al comparar ambos tipos de estructuración (la que emplean los niños de 6 y la que emplean los niños de 12), considero que se deberán a la relación que mantiene su edad con

su nivel de competencia lingüística, por lo que será posible notar un patrón de evolución entre las formas de narrar que sigan los niños de 6 años frente a los de 12 años.

## 2.3. Características, selección y uso del sistema CHILDES

### 2.3.1. Orígenes y objetivos de CHILDES



Debido a una serie de necesidades originadas por problemas para la recopilación, codificación y análisis de datos del lenguaje infantil espontáneo, desde 1984 se ha venido desarrollando un sistema de cómputo e intercambio de datos (*clearinghouse*) especializado denominado *CHILDES* (Child Language Data Exchange System). Si bien no es el único, me parece que en la actualidad es el más generalizado entre las investigaciones sobre lenguaje infantil.<sup>14</sup>

*CHILDES* fue elaborado en la Carnegie Mellon University básicamente por MacWhinney y Snow, e igualmente han sido los primeros en usarlo para el análisis de datos lingüísticos infantiles. Hasta la fecha, MacWhinney es el principal promotor de la aplicación de este sistema en los estudios de adquisición y desarrollo lingüísticos (1995: 152-178).

*CHILDES* es un sistema de información el cual tiene como fin recopilar una amplia base de datos sobre lenguaje infantil espontáneo, incluyendo

---

<sup>14</sup> Al respecto, pueden verse otros sistemas como son: **CP**, *Computer Profiling* (2000), Case Western Reserve University, WEB Page: <http://www.cwru.edu/artsci/cosi/faculty/long/research/cp.htm>; y **SALT**, *Systematic Analysis of Language Transcripts* (2003), Wisconsin University, WEB Page: <http://www.waisman.wisc.edu/salt/salt/index.htm>.

En México, se ha desarrollado el sistema *Textus*, el cual es un programa de cómputo diseñado específicamente para hacer análisis de datos psicolingüísticos sobre el lenguaje escrito infantil. Este sistema fue elaborado por García Hidalgo (Colmex), y ha sido empleado por primera vez en la investigación realizada por Ferreiro y sus colaboradoras sobre producción de narraciones infantiles escritas en tres lenguas (español, italiano y portugués) (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & Hidalgo, 1998: 205-235).

principalmente conversaciones, narraciones, encuestas, listas de palabras, etc.; aplicadas a poblaciones de niños y adultos normales (contextos conversacionales), niños y adultos con afasia, niños aprendices de segundas lenguas y niños bilingües. El total de datos recopilados abarca unos 160 millones de caracteres. Los corpora han sido divididos en 6 directorios principales:

- English
- Non-English
- Narrative
- Books (específicamente, la serie de imágenes *Frog, where are you?* de Mercer Mayer)
- Language impairments
- Bilingual acquisition

CHILDES puede obtenerse en la siguiente dirección WEB:  
<http://childes.psy.cmu.edu>

### 2.3.2. Observaciones sobre el manejo de CHILDES

CHILDES cuenta con un componente de herramientas de análisis lingüístico denominado CLAN. Dicho componente trabaja en los siguientes niveles:

- a) Léxico
- b) Morfológico
- c) Sintáctico
- d) Discursivo
- e) Fonológico

Al interior, este sistema está dividido en tres grandes herramientas:

- i) CHILDES: este sistema integra todas las bases de datos hasta ahora recopiladas. Los corpora almacenados han sido obtenidos del inglés, alemán, hebreo, ruso, francés y español principalmente. Existen datos obtenidos a partir de *Frog...* en español, los cuales han sido recopilados y dados de alta por Sebastián (Universidad Autónoma de Madrid), López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid), sobre español peninsular; y Zuker Pearson (2002), sobre español hablado por niños bilingües en Miami<sup>15</sup>.
- ii) CHAT: este programa integra los códigos de transcripción empleados en el sistema. Esta herramienta es planteada como parte de un proyecto por desarrollar un sistema de codificación y transcripción universal de datos sobre lenguaje infantil. Con relación a los códigos de transcripción, pueden verse los instructivos elaborados por Oshima-Takane (2001) en inglés; así como Carrasco González y Celis Sánchez (2000) en español.
- iii) CLAN: es la herramienta medular del sistema CHILDES. Se trata de un conjunto de programas que permite el análisis lingüístico de los textos almacenados en la base de datos principal. Este conjunto de programas incluye, entre otros, los siguientes comandos:
- **FREQ:** Frecuencia
  - **KWAL:** Analizador de items específicos (nombres, pronombres, adjetivos, verbos, etc.)
  - **LEX:** Analizador léxico
  - **MOR:** Analizador morfológico
  - **COMBO y COOCCUR:** Analizadores sintácticos

TERMS COM  
FALLA DE ORIGEN

<sup>15</sup> Cabe comentar que, si bien señalo aquí los *corpora* a los que tuve acceso, por una observación que me hizo la Dra. Rosa Montes, existen por lo menos otros 16 *corpora* que no han sido todavía dados de alta en el sistema CHILDES, tales como los de Bocaz (1992), o los de López Orós y Teberosky (1998).

- CED: Código de edición, se emplea para realizar análisis a nivel discursivo
- PHO: Analizador fonológico

### 2.3.3. Justificación del uso de CHILDES

Los criterios que expongo para justificar el uso de CHILDES son:

- a) CHILDES permite una agilización del reconocimiento de unidades lingüísticas y su conteo en frecuencias de uso (MacWhinney, 1985: 152-153). En esta investigación apliqué dichas funciones para la localización y cálculo de frecuencias de las unidades nominales y pronominales que he explorado en mi corpus narrativo. Ello me ayudó a determinar, en un análisis posterior, el tipo de relaciones referenciales, así como los mecanismos de cohesión que elaboraron los niños en sus relatos.
- b) A partir de la investigación hecha por Berman y Slobin y sus colaboradores (1995), hay que señalar que CHILDES ha permitido desarrollar una "lingua franca" para los procesos de transcripción e interpretación de los datos obtenidos, permitiendo así superar confusiones o desacuerdos entre investigadores sobre los criterios que hubiesen fijado para realizar tales labores. Existe un número considerable de *corpora* narrativos que han empleado este sistema con buenos resultados. En español hay *corpora* recopilados por Bocaz (1987), López Ornat (2000), Sebastián (2000), Hess (2003); y en catalán por parte de López Orós y Teberosky (1998).

- c) En conclusión, el hecho de contar con una serie de criterios comunes de transcripción y de análisis, así como bases de datos con las muestras y los resultados obtenidos por otras investigaciones hechas sobre cuestiones de narración infantil (las cuales también han generalizado el uso del texto de Mayer como herramienta para obtener sus muestras), permitió que mi investigación contara con un nivel de generalidad pertinente, así como la posibilidad de contrastar a futuro los resultados que obtuve con los de otras investigaciones, con miras a alcanzar una mejor interpretación de fenómenos de desarrollo lingüístico (al respecto, véase a Hoiting & Slobin, 2002: 4-5; MacWhinney, 1985: 176-178).

## 2.4. Descripción del estudio piloto

Antes de emprender mi investigación con los criterios metodológicos que he expuesto en líneas anteriores, realicé un breve estudio piloto que me permitió medir el alcance de mis hipótesis en torno a las relaciones que pudiera haber entre frases nominales, referencia y cohesión, así como tener una primera aproximación a un proceso de interacción con niños (señalo que en esta etapa, todavía no tenía delimitado qué edades iba a tomar en cuenta para mi trabajo). Lo que presento a continuación es un resumen breve sobre los aspectos que considero importantes de dicho estudio.

### 2.4.1. Preguntas de investigación para el estudio piloto

Básicamente me he planteado tres, las cuales fueron:

- a) ¿Qué tipos de frases nominales eran usadas por los niños para construir su versión oral de la secuencia de imágenes que conforman *Frog...*?
- b) ¿Qué tipo de relación referencial se establecía entre estas frases con los personajes principales: una que subordinara la trama del relato infantil a la organización de la secuencia de dibujos; o una que estableciera en dicha trama una mayor independencia con respecto a la que se planteaba en la serie de imágenes?
- c) ¿Cuál era la frecuencia de uso que tenían estas frases nominales, y de qué manera influía en el proceso de cohesión de las narraciones hechas por los niños?

#### 2.4.2. Hipótesis previas para el estudio piloto

Ubicándome en tres niveles específicos (sintáctico, semántico y discursivo), formulé las siguientes hipótesis:

- i. A nivel sintáctico, sería posible establecer una relación entre frases nominales (nombres, pronombres, frases nominales, clíticos y anáforas  $\emptyset$  —en relación con las marcas de género y número en la flexión verbal del español—), como un medio para representar a los actores de un evento (en este caso, los tres personajes principales de *Frog...*).
- ii. A nivel semántico, se podría observar una diferencia entre los tipos de relaciones referenciales que construyen los niños, a partir de los 6 años, en su producción narrativa: a)



una ambigua, debido a que no habrá una asociación clara entre una frase nominal y el actor de un evento que ésta señale; b) una específica, la cual permitirá reconocer a qué frase nominal se asocia un actor dentro de una escena.

- iii. A nivel discursivo, sería probable localizar dos tipos de cohesión: a) una dependiente de una secuencialidad externa a la narración infantil (en este caso, dicha secuencialidad estuvo dada por la serie de imágenes de Mayer); b) una dependiente de una secuencialidad interna fijada por un narrador (en este caso, es el niño el que pondrá un orden a los eventos que conformen su narración). En este análisis, me limité a observar solamente la secuencialidad que manifestarán los personajes principales de la historia de Mayer.

#### 2.4.3. Características de los niños del estudio piloto

Los 7 relatos que analicé son el resultado de una serie de entrevista realizadas a niños cuyas edades eran de seis (Karla, Carmen y Lucero), de siete (Selene y Mauricio), de ocho (Esmeralda) y de nueve años (Juan Carlos), todos ellos cursaban la escuela primaria, eran monolingües de español mexicano, y estaban ubicados en un estrato social medio con un aprovechamiento escolar homogéneo<sup>16</sup>.

TECNOLOGIA  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>16</sup> Las niñas que participaron en este experimento piloto, eran alumnas de la escuela primaria María del Carmen Muriel, ubicada en la zona centro de Coyoacán. Los dos niños eran originarios de Xalapa, y habitaban en una de las zonas con un estatus de clase media en esta ciudad (colonia Constituyentes). Agradezco de antemano a las maestras que me permitieron realizar mi investigación con las niñas, así como a los padres de familia de los niños que me permitieron trabajar con ellos.

*Tabla 3: Nombres y edades de los niños que participaron en el estudio piloto*

| <b>Nombre</b> | <b>Edad</b> |
|---------------|-------------|
| Carmen        | 6 años      |
| Karla         | 6 años      |
| Lucero        | 6 años      |
| Mauricio      | 7 años      |
| Selene        | 7 años      |
| Esmeralda     | 8 años      |
| Juan Carlos   | 9 años      |

Consideraré estas edades porque, como lo he planteado anteriormente, es a partir de los seis años que el niño logra dominar las estructuras básicas de su lengua: formas flexivas, mecanismos de derivación, estructuras oracionales simples, relaciones de significado con su contexto de uso, entre otros (Barriga Villanueva, 1990: 30-34).

#### 2.4.4. Resultados obtenidos del estudio

En estos relatos, pude observar que los niños optaron por establecer un tipo de referencia sin contar con un gran apoyo de las imágenes gráficas. Hubo una tendencia más o menos regular entre el uso de frases nominales del tipo Det + N ("un niño/el niño", "un perro/el perro", "una rana o un sapo/la rana o el sapo"), y el uso de marcas anafóricas verbales en forma singular o plural ("Ø fue a buscar a la rana/Ø fueron a buscar a la rana"). Este equilibrio permitió a los niños mantener una continuidad estable en la referencia a los actores principales, así como fijar un tipo de cohesión consistente entre los eventos que conformaban sus historias. Se pueden observar las frecuencias de uso de estas unidades en las siguientes tablas:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Tablas 4-6: Comparación de las frecuencias de uso de frases nominales referidas a El Niño,  
El Perro y La Rana

| Frecuencia de apariciones de El Niño                 |            |              |
|--|------------|--------------|
| Formas gramaticales                                  | Frecuencia | Porcentaje   |
| Nombre propio  | 1          | 0.50%        |
| FNindef  | 5          | 2%           |
| FNdef  | 72         | 28%          |
| Proper   | 4          | 2%           |
| Proper (pl): (Mauricio; Escenas 22-24: niño y perro) | 1          | 0.50%        |
| Prep(en)+FNdef                                       | 4          | 1%           |
| Prep(a) + FNdef                                      | 10         | 4%           |
| CLlacus (lo/la)                                      | 10         | 4%           |
| CLldat (le)  | 8          | 3%           |
| CLldat (pl)  | 2          | 1%           |
| Ø  | 77         | 30%          |
| Ø (pl)   | 62         | 24%          |
| <b>Total</b>   | <b>256</b> | <b>100 %</b> |

| Frecuencia de apariciones de El Perro              |            |             |
|--|------------|-------------|
| Formas gramaticales                                | Frecuencia | Porcentaje  |
| FNindef  | 1          | 0.50%       |
| FNdef  | 61         | 31%         |
| Pos(3°) + N  | 4          | 2%          |
| Proper   | 4          | 2%          |
| Proper(pl) (Mauricio; Escenas 22-24: niño y perro) | 1          | 0.50%       |
| Prep(a) + FNdef                                    | 16         | 8%          |
| CLlacus (lo/la)                                    | 5          | 2%          |
| CLldat (le)  | 6          | 3%          |
| CLldat(pl)   | 2          | 1%          |
| Ø  | 34         | 17%         |
| Ø (pl)   | 61         | 31%         |
| <b>Total</b>                                       | <b>195</b> | <b>100%</b> |

TRABAJO CON  
FALLA DE ORIGEN

| <b>Frecuencia de apariciones de La Rana</b>   |                   |                   |
|---|-------------------|-------------------|
| <b>Formas gramaticales</b>  | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
| FNindef   | 11                | 10%               |
| FNdef   | 28                | 25%               |
| <i>*Casos específicos:</i>  |                   |                   |
| FNdef(pl) ("Las ranas"; Karla, Escenas 19-24)                                       | 1                 |                   |
| Det + Num + N(pl) ("las dos ranitas"; Carmen, Escenas 20-23/ Lucero, Escenas 23-24) | 2                 |                   |
| Det + ADVcant + N(pl) ("las demás ranitas"; Carmen, Escena 24)                      | 1                 |                   |
| Det + ADVrel + N(pl) ("las otras ranas"; Carmen, Escena 24/ Lucero, Escenas 23-24)  | 2                 |                   |
| Pos(3°) + Nombre  | 7                 | 6%                |
| Num + N ("dos ranas")   | 3                 | 3%                |
| ADJrel. + N ("otra rana") (Lucero, Escenas 23-24)                                   | 1                 | 1%                |
| ADVcant + Nombre ("más ranas"; Lucero, Escenas 23-24)                               | 1                 | 1%                |
| Num ("entonces se llevaron una", Carmen; Escenas 20-23)                             | 1                 | 1%                |
| FNdef + Prep(de) + FNdef ("la voz de la rana", Juan Carlos; Escenas 18-21)          | 1                 | 1%                |
| Prep(a) + FNdef   | 2                 | 2%                |
| Prep(a) + Pos (3°) + N ("a su rana")  | 2                 | 2%                |
| Prep(a) + Num + N ("a dos ranas"; Esmeralda, Escenas 21-23/ Lucero, Escenas 23-24)  | 3                 | 3%                |
| CLlacus   | 18                | 16%               |
| CLlacus(pl)   | 1                 | 1%                |
| CLldat  | 4                 | 3%                |
| Ø   | 26                | 23%               |
| O(pl)   | 2                 | 2%                |
| <b>Total</b>  | <b>111</b>        | <b>100%</b>       |

A grandes rasgos, pude observar que las frases nominales funcionaban como un mecanismo de especificación referencial que ayudaba a poner énfasis para señalar quién era el personaje central en una acción; mientras que las marcas anafóricas verbales servían como un recurso que permitía darle continuidad a la referencia de un actor, el cual ya había sido mencionado al inicio de una escena.

Había una relación importante en el uso de determinantes indefinidos y definidos para la construcción de sus referentes. Por lo regular, las formas que empleaban determinantes indefinidos aparecían al inicio del relato y servían como "presentadoras" de los personajes, p.e.:

*un niño (FNindef) que se llamaba... pedrito... con su perrito... y un día fueron a la tienda a comprar una rana (FNindef)... y la fueron a comprar y la estaban (obs...) mirando (Juan Carlos, Escena 1).*

Por otra parte, había una cantidad considerable de frases con determinantes definidos, las cuales tenían la función de precisar de quién se estaba hablando en una escena:

*el niño (FNdef) se durmió y el perro (FNdef) [se...] se durmió con él encima... y luego la rana (FNdef) se salió del frasco y luego [eh...] el niño (FNdef) se despertó y se fijó si estaba la rana (FNdef) y... escapó (Selene, Escena 2-3).*

Así, cada vez que iniciaba una acción, se especificaba qué personaje era el que la realizaba o estaba involucrado en ella. Este hecho lo ha descrito Karmiloff-Smith (1979b: 216 y ss.). Para ella, hay una diferencia de uso entre un artículo indefinido (un, una, unos, unas), el cual es empleado como un modo de introducir una entidad dada en un relato; y un artículo definido (el, la, los, las), el cual se desempeña como una unidad indexical que le permite al niño señalar a qué o a quién va dirigida su atención.

De acuerdo con Bamberg (1987: 29-37), el uso de frases del tipo Artículo definido + Nombre (FNdef), obedece al establecimiento de una función de especificación referencial, en contraposición con el uso de pronombres en una función de tipo exafórica (lo que hace que la referencia estructurada en las narraciones orales tenga una estrecha relación con las imágenes de Mayer). A partir de las frases nominales del tipo FNdef, se dan una serie de combinaciones entre pronombres personales (en mi caso, su número de frecuencia fue bajo), pronombres reflexivos, frases con preposición a en relación acusativa, así como pronombres del tipo lo/la y le en relaciones acusativa y dativa.

TECNOLOGÍA  
FALLA DE ORIGEN

Tales elementos, junto con formas anafóricas de marca  $\emptyset$  (“buscaron por sus botas, buscaron en toda su casa pero no la encontraron”), establecían un uso anafórico, en contraposición con el uso descriptivo de nombres y frases nominales con determinantes (1987: 32). Las formas de uso anafórico permitían omitir la referencia específica a un personaje dado, mientras que las formas de uso descriptivo indicaban una referencia específica al mismo personaje. La distribución de estas formas a lo largo de la narración obedecía a la atención que dirigían los niños en la información que conformaba su relato, y con ello fijaban un tipo de referencia y cohesión que podía ser dependiente o independiente de la serie de dibujos, de acuerdo con lo que he planteado líneas arriba.

#### 2.4.5. Conclusiones deducidas a partir del estudio piloto

Uno de los aspectos que pude corroborar a partir de este análisis, fue observar la estrecha interacción que hay entre frases nominales, referencia y cohesión, lo cual ayudaba a los niños a establecer un orden y un sentido a sus relatos. Ahora bien, de acuerdo con Bamberg, pude notar que los niños fijaban dos formas distintas de referencia y cohesión narrativa: una que les brindaba una mayor especificación sobre los actores que participan en un evento (la cual consideré como un tipo de función descriptiva, relacionada con frases nominales determinadas e indeterminadas); y otra que les permitía disminuir o anular incluso tal especificación (a esta función la vi como de tipo anafórica, y estaba relacionada con formas pronominales, clíticas y anafóricas). Ambos usos obedecían al énfasis que tenía el niño en especificar un evento o personaje dado frente a otros.

El que un personaje fuera reconocido al inicio de un evento con una frase nominal como El Niño, y a partir de esto lo señalaran referencialmente con marcas tales como pronombres, clíticos, formas anafóricas de marca  $\emptyset$ , mostraba a su vez una continuidad referencial específica, en donde se

establecían combinaciones entre frecuencias de frases nominales con un tipo de referencia menos ambigua (frases nominales con determinantes, en este caso) y frases nominales de referencia más ambigua (pronombres, clíticos, formas anafóricas de marca  $\emptyset$ ). Las combinaciones que los niños hicieran con ellas, influían sin duda en el proceso de cohesión de sus narraciones.

## 2.5. Diseño, características y aplicación del juego *¿Me cuentas un cuento?*

Retomando la descripción sobre la metodología que desarrollé para realizar mi investigación, el proceso por el cual obtuve los *corpora* narrativos consistió en un experimento aplicado en forma de juego que tuvo por nombre *¿Me cuentas un cuento?*, partiendo de la propuesta que Berman y Slobin elaboraron para su estudio junto con sus colaboradores (1995: 22-24)<sup>17</sup>. Dicho juego se conformó a partir de tres fases: la primera se trató de una entrevista previa que me permitió establecer contacto con los niños seleccionados. La segunda estuvo dividida en dos partes: en la primera parte establecí mi propuesta de juego, y en la segunda parte mostré las imágenes de Mayer, con el fin de que tuvieran una aproximación previa a la secuencia de dibujos. En la última fase, invité a los niños a darme su versión oral de *Frog...*, la cual grabé y tomé como la versión definitiva. A continuación, describo con mayor detalle cada una de estas etapas.

- i) **Acercamiento:** En esta fase, establecí un primer contacto con los niños a partir de una entrevista de carácter general, y les expuse una presentación de lo que iban a jugar más adelante. Para lograr un clima de mayor confianza, abordé

---

<sup>17</sup> Al respecto, señalo que me vi en la necesidad de fijar algunas variaciones con respecto a la propuesta de Berman y Slobin, con el fin de adaptarlo a las circunstancias del medio con el cual trabajé. Para profundizar sobre este punto, puede verse a Bamberg, 1986: 241-243; 1987: 23-25;

cuestiones que fuesen de interés para ellos, como por ejemplo hacerles preguntas sobre sus gustos personales, si les agradaba leer historietas, cuáles conocían, había alguna que les gustaba más, así como proponerles si les agradaría contar una historia a sus amigos. El tiempo de duración aproximado para esta actividad fue de unos 30 minutos por niño. Para habituarlos a un proceso de grabación (todos estos encuentros, así como las narraciones orales que al final me presentaron, las almacené en cintas magnéticas de 90 min. cada una), les expliqué que una de las reglas del juego era hablar frente a una grabadora, y que se grabarían todas las pláticas que tuviésemos, porque de otro modo, si no nos acordábamos de nuestra conversación, ellos perdían una oportunidad y tendrían que volver a empezar. La idea era plantear este primer encuentro como un diálogo sencillo, que despertara el interés al niño de participar en el juego.

- ii) **Reglas y práctica de *¿Me cuentas un cuento?***: en esta etapa les expliqué a los niños en qué consistía la actividad, luego les mostré las imágenes del libro de Mayer, y al final los invité a contarme la historia de la rana. Esta petición fue complementada con detalles que remitieran a lo que se abordó en la primera entrevista: si les agradaban las historietas, ¿cómo contarías ésta? ¿Te gustan los dibujos que tiene? ¿Le has contado historias a alguien que conozcas: tus papás, tu amigos, tus familiares, etc.? Las reglas del juego fueron seis:



- 1° Mira los cuadros con mucha atención, para que puedas saber qué pasa.
- 2° Cuenta la historia de la rana y sus amigos, quienes aparecen en las imágenes.
- 3° Si no estás muy seguro de algo, o se te olvida algún detalle, puedes volver a ver las imágenes para salir de dudas.
- 4° Se vale que le preguntes a la persona que te escucha cualquier cosa que no sepas.
- 5° Después de que viste bien los cuadros, y ya te enteraste bien de lo que pasa con la rana y sus amigos, entonces cuentas tu cuento como te guste.
- 6° ¡Ojo! Hay que grabar todo lo que platicas para que no se olvide. Si algo no se graba y se olvida, tienes que volver a empezar el juego desde el principio.

Como en el caso anterior, esta actividad también fue grabada.

- iii) **Toma de la muestra:** en esta sesión, pedí a los niños que narraran su historia, mostrándoles de nuevo la versión gráfica, y grabando el relato que hicieron sobre el texto de Mayer. Lo que me interesó desde un principio era motivar al niño a contar su historia; algo que me ayudó a lograr esto fue hacerles preguntas generales como: ¿qué pasa? ¿qué ocurre? (en caso de que el niño pusiera una atención específica a una escena o imagen específica), ¿qué decías?, o ¿qué quieres contar? (en caso de que el niño manifestara dudas o formulara una rectificación en su narración). La intención de esto fue:

- i. No hacer ninguna especificación clara que pudiera determinar o dirigir la narración de los niños.
- ii. Hacerles notar que, como se trataba de un juego entre dos personas, tanto ellos como yo participábamos de forma estrecha. En este sentido, era necesario que los niños pudieran verme como un elemento de apoyo en caso de que se sintieran inseguros en algún momento. En algunas ocasiones, logré auxiliarlos cuando tuvieron alguna duda o corrección, sin afectar el hilo conductor con el que organizaban su historia.

Sólo fue hasta esta sesión en donde tomé la muestra definitiva de *Frog...* Al final, les señalé a los niños que sus historias iban a ser publicadas, y que se las podría mostrar después cuando se encontraran impresas. Igualmente, para seguir manteniendo el carácter lúdico de esta actividad, les propuse que repitieran el juego con otros niños (en caso de que se sintieran interesados por los dibujos, les comenté que les podría proporcionar una copia. Con todo, ninguno de los niños me la pidió). Consideré que esto ayudaría a mantener un clima de confianza y espontaneidad en el desarrollo del experimento.

## 2.6. Características de los niños seleccionados

### 2.6.1. Aspectos generales

Trabajé con una muestra de tipo transversal, de tal modo que pudiera establecer un patrón de desarrollo lingüístico y narrativo entre dos periodos infantiles distintos. Para ello, decidí contar con dos grupos, uno conformado por niños de 6 años, y el otro conformado por niños de 12

años, organizados del siguiente modo: uno llamado GRUPO A, integrado por los de 6 años; y otro llamado GRUPO B, integrado por los de 12 años. La razón principal por la cual consideré estas edades, era el hecho de establecer un máximo contraste en los modos que tienen ambos grupos para construir sus narraciones, considerando el impacto que tiene la escuela primaria en estos dos polos (los 6 años como punto de inicio y los 12 años como punto final) en su desarrollo lingüístico y narrativo<sup>18</sup>.

Profundizando más en las diferencias que manifiestan estas dos edades, Barriga Villanueva (1990: 30-34; 2002: 37-39) señala que ambas presentan rasgos muy interesantes: por una parte, en el caso del primer grupo, se trataba de niños que apenas iniciaban su etapa escolar, y ello les planteaba el ingreso a nuevos contextos comunicativos (en este caso, la escuela), en donde tendrían que reorganizar los conocimientos lingüísticos adquiridos en sus primeros años (Bowerman, 1985: 369-398; 1989: 139-169). Por otro lado, con respecto al segundo grupo, eran niños que, tras pasar su periodo de aprendizaje escolar primario, contaban con una competencia metalingüística más amplia de su lengua, por lo que eran capaces de atender detalles muy finos al momento de elaborar sus relatos (por ejemplo, podían evitar “perder el referente” de sus historias de un modo menos abrupto que los pequeños). Todo esto planteaba una serie de diferencias en sus habilidades comunicativas, frente a los niños que son menores a ellos.

### 2.6.2 Número de población para cada grupo

Cada uno de los grupos estuvo formado por 10 niños, dando un total de 20 sujetos a investigar. Los argumentos que consideré para establecer este número fueron los siguientes:

---

<sup>18</sup> Para este punto, me baso en las observaciones hechas por la Dra. Rebeca Barriga Villanueva, así como en los criterios que tomó en su investigación sobre narraciones orales infantiles (1990: 30-34; 1992: 675-676).

- i) Mi interés principal fue realizar una investigación de carácter descriptiva y exploratoria, dentro de un contexto de desarrollo lingüístico, en torno a las relaciones que mantenían dentro de una narración infantil frases nominales, referencia y cohesión. En este sentido, siguiendo a Berman y Slobin (1994: 28-32), para analizar detalladamente estas relaciones creí necesario neutralizar cualquier tipo de factor de índole cultural o social. Así, consideré que trabajar con una población de 20 niños me brindaría un mayor control sobre el desarrollo del experimento, específicamente en el proceso de interacción que establecería con ellos.
  
- ii) En relación directa con el argumento anterior, el hecho de poner mi atención en el proceso de interacción que tendría con los niños, me brindaba la oportunidad de tomar como sujeto individual de investigación a cada uno de ellos como un sujeto individual de investigación, el cual iba a reaccionar de distinto modo en las entrevistas. Tales diferencias estaban relacionadas con su nivel de desarrollo lingüístico, y esto se vería reflejado en su manera de producir una narración. Para Rojas (1997: 5-6), este criterio es parte de lo que denomina *condición de individuación*, hecho importante para la construcción de un dato lingüístico. En resumen, estos fueron los dos puntos básicos de los que partí para delimitar la población de mis dos grupos.

### 2.6.3. Características escolares

Los niños con los que realicé el análisis, eran alumnos de primero y sexto grado de primaria. La escuela que seleccioné es matutina (Escuela Primaria Justo Sierra), ubicada en un contexto urbano (la delegación Coyoacán), cuyos alumnos tienen padres que pertenecen a un contexto social medio: empleados de gobierno, profesionistas, comerciantes y empleados de empresas o centros comerciales en su mayoría. Lo que me interesó ante todo era trabajar con un grupo representativo de niños hablantes del español de México, pertenecientes a un amplio sector de población, y que no presentaran grandes diferencias sociales, económicas y culturales.

### 2.6.4. Variables consideradas

- *Edad:* Como he mencionado anteriormente, trabajé con dos grupos de niños de 6 y 12 años, con el fin de establecer un máximo contraste para comparar el grado de desarrollo entre ambas edades, respecto a las relaciones que establecen ambos grupos entre frases nominales, relaciones de referencia y procesos de cohesión en la construcción de una narración oral específica. Ambas edades presentan fenómenos de desarrollo lingüístico relevantes, y a su vez coinciden con el inicio y el término de un proceso escolar, el cual tiene una influencia importante en la competencia y la actuación lingüísticas (Barriga Villanueva, 1990: 33-34; 2002: 37-39).
- *Sexo:* Cada uno de los grupos estuvo conformado por 5 niños y 5 niñas. Este criterio de selección fue tangencial: al igual que los factores sociales o culturales, neutralicé

también el factor de género; el motivo de esto respondió de nuevo a mi necesidad de atender únicamente rasgos lingüísticos determinantes en el problema que me había fijado (véase al respecto a Bamberg, 21-22; Barriga Villanueva, 1990: 30-34; Berman & Slobin, 1994: 29-29)

- *Rendimiento escolar.* La incorporación de esta variable se debió a mi necesidad de establecer una población cuyos conocimientos escolares fuesen los más homogéneos posibles, alejada de cualquier intento de medir el rendimiento de estos niños en su actividad escolar. Para ello, mantuve una entrevista previa con las maestras de 1° y 6° grado de la escuela citada, con el fin de seleccionar a niños que tuvieran un rendimiento escolar normal (promedio general de 8 en todas sus materias), cuyos padres fuesen originarios del Distrito Federal (para evitar cualquier tipo de diferencia dialectal o cultural), los cuales se ubicaran en un sector social similar (ello para neutralizar cualquier rasgo social o económico distinto).

## 2.7. Grabación y características generales del corpus

La grabación de los relatos producidos por los niños la realicé en una hora en la cual todos los grupos estaban en clase, y no había ningún elemento distractor. Para lograr esto, busqué un espacio que no se viera afectado por los factores que he señalado en donde pudiera realizar el experimento. Al final, logré trabajar en un pequeño corredor de la escuela, en donde llevé a efecto mis entrevistas después de la hora del recreo, hasta unos 10 minutos antes de la hora de salida.

Cada niño desarrolló una versión del libro de Mayer, la cual fue considerada como un texto, de acuerdo con las indicaciones de Berman y Slobin (1994: 24). Así, obtuve 20 textos elaborados por cada niño a partir de la historia de las ranas. Para que un texto pudiese ser considerado como una narración, el requerimiento mínimo que establecí era que existiera un eje argumental, el cual relacionara cada uno de los eventos que plantean las escenas gráficas. De acuerdo con esto, consideré dos opciones narrativas posibles:

- a) Una en donde el eje argumental, aunque fuese claro, tuviera que depender en gran medida de la secuencia de imágenes (lo cual se reflejaba, por ejemplo, en el hecho de que presentara una gran cantidad de frases nominales descriptivas que refirieran constantemente al eje argumental de los dibujos).
- b) Otra en donde el eje argumental lograra ser más independiente con respecto a la organización de los eventos en las imágenes. Esta distinción era importante porque, de acuerdo con las hipótesis que me había planteado, el optar por una u otra forma de eje argumental estaba relacionado con el desarrollo de habilidades narrativas en las dos edades que había fijado para los niños que participaran en el experimento. Retomando la cuestión del eje argumental, como ya he expuesto antes, si éste no existía dentro de un texto, no lo consideraría como una narración.

Estos criterios me permitieron clasificar los relatos producidos por ambos grupos: en el caso de los niños de 6 años, se manifestó un eje argumental dependiente de la secuencia de imágenes; y en el caso de

los niños de 12 años se dio un eje con un cierto margen de independencia respecto a la secuencialidad de los dibujos de *Frog...*

## 2.8. Observaciones sobre los criterios de transcripción

### 2.8.1. Puntos generales

Uno de los problemas metodológicos que debe atender cualquier investigación lingüística interesada en la producción y comprensión discursiva, es el de delimitar el tipo de transcripción que se hará de los datos obtenidos. Como señalan Du Bois y sus colaboradores (1993: 45-46), la transcripción de un discurso puede ser vista como un proceso a través del cual se genera una representación escrita de un evento comunicativo.

En este sentido, una de las reflexiones más importantes sobre este aspecto con relación al habla infantil, es la que hace Ochs (1979: 43-72) al señalar la necesidad de atender a detalle el tipo de transcripción de datos para un investigador, ya que ésta:

- a) es un instrumento que intenta presentar de un modo conciso los datos que son recopilados y analizados;
- b) es el resultado de un proceso selectivo que refleja una serie de planteamientos y metas teóricas específicas;
- c) permite mostrar las conductas lingüísticas de un hablante o un grupo de hablantes determinados en una situación dada.

Tomando en cuenta estos tres argumentos, Ochs indica que se puede partir por lo menos de dos tipos de orientaciones teóricas específicas: una enfocada a desarrollar un formato fonético/fonológico, el cual dará pie a una interpretación de los datos atendiendo a cuestiones tales como



variables a nivel de pronunciación, elisión o adición de fonemas en determinados contextos, reconocimiento de patrones silábicos dentro de una emisión, etc.; y otra centrada en una transcripción ortográfica, la cual tendrá por fin ofrecer un formato que resalte (en la medida de lo posible) los eventos comunicativos que se dan en una interacción lingüística (1979: 44-45).

Esta última clase de orientación se vincula estrechamente con la idea planteada por los estudios sociológicos interesados en los mecanismos que actúan dentro de un evento comunicativo, lo que se denomina precisamente *análisis conversacional* (Heritage, 1990: 329-336). Gracias a esta clase de investigaciones, se ha podido trazar una serie de estrategias más o menos básicas que son puestas en juego durante una conversación sencilla, así como observar que esta clase de “modelos canónicos de conversación” son los primeros en ser dominados por un niño en su desarrollo lingüístico (Heritage, 1990: 331; Bruner, 1981: 39-55; Ninio & Snow, 1996: 347-383).

Con relación a mi investigación, decidí orientarla hacia un enfoque interaccional, para lo cual consideré pertinente establecer un formato de transcripción ortográfica, el cual pudiera reflejar de forma clara y sencilla la manera como los niños elaboraban una narración dentro del contexto de una conversación específica (esto es, la serie de entrevistas que sostuve con ellos para la obtención de datos). Esta elección estaba determinada por mi perspectiva teórica interaccionista la cual, como he señalado en Capítulo I, consideraba que una narración era el resultado de una serie de relaciones entre aspectos lingüísticos y pragmáticos que ayudan a expresar un tipo de información específica (Hickmann, 1985: 192-197; 1987: 180-181; 1995: 194).

Respecto a esta decisión, me resultó pertinente el empleo del sistema de transcripción de CHILDES, denominado CHAT, el cual me permitió elaborar un formato de codificación ortográfico estándar para otras investigaciones ligadas con mi tema (CHILDES, 2000; Berman & Slobin, 1994: 665-677, Hickmann, 1998: 38-43; Hoiting & Slobin, 2001: 4-5). Retomando las observaciones hechas por MacWhinney con respecto a CHAT (CHILDES, 2000), la aportación más importante de dicho sistema a los procesos de transcripción de habla infantil, es que ofrece un criterio unificado que facilita la comprensión e interpretación de los datos obtenidos, poniendo énfasis en las relaciones de interacción que se dan en un contexto comunicativo específico como lo es narrar una serie de eventos dados<sup>19</sup>.

Con base en esto, los ejes principales que condujeron mis criterios de transcripción fueron las guías elaboradas por Oshima-Takane (2001) y Carrasco González & Celis Sánchez (2000) sobre el uso CHAT. En breve, mis criterios fueron los siguientes:

- I) Realizar una transcripción ortográfica, en la cual se respetara al máximo todo lo que el niño dijera: falsos inicios (<el> [/] # *em* # *el perro persiguió al venado*), autocorrecciones (<el niño> [//] *él fue el primero que se subió*), pronunciaciones peculiares (*entonces dijeron* [*\* dijeron*] # [*sish!*] y apocopados (*namás, pus, paque*).

TEXTO CON  
FALLA DE ORIGEN

<sup>19</sup> Señalo aquí lo siguiente: si bien la prosodia y la descripción de actos no verbales son dos puntos de investigación importantes que se relaciona con este tipo de transcripción (Ochs, 1979: 51-61; Hoiting & Slobin, 2001: 1-16); en mi caso dejé de lado estos aspectos para enfocarme principalmente en las interacciones que se daban entre sintaxis, semántica y discurso dentro de un contexto narrativo. Para sostener esta justificación, me baso en los argumentos dados por Barriga Villanueva (1990: 39-41) sobre el sistema de transcripción que empleó en su investigación sobre narraciones infantiles. Ahora bien, hay algunas transcripciones en donde me fue posible señalar algunos casos de actos no verbales, los cuales indiqué a partir de comentarios dentro de la misma transcripción. No obstante, gracias a un importante señalamiento hecho por la Dra. Cecilia Rojas Nieto, resulta necesario tomar en cuenta estos aspectos a la hora de evaluar hasta qué punto un sistema de transcripción como el de CHAT logra codificar a detalle toda la riqueza de un proceso de interacción comunicativa como el de una narración. Considero que este punto es, sin duda, un tema relevante de investigación que, de momento, se escapa de los objetivos planteados en esta tesis.

- II) Con respecto a los nombres que los niños pusieron a sus personajes, los transcribí con mayúscula inicial, tanto los que corresponden al Niño como a sus mascotas: *Edgar, Luis Oscar, Sebastián, Fido, Dinki, Dogo, Morpy* y otros.
- III) No emplear algún tipo de letras cursiva o negrita, debido a que CHAT no reconoce estos tipos de letras. Usé corchetes para indicar mis participaciones en el diálogo con los niños: [*¿qué pasa?*], [*sí, ¿qué onda?*], [*ajá*], [*¿ujúm?*], [*perfecto*], [*okey cuando quieras le pasas a la siguiente hoja*], ya que esto me permitía separar, al momento de correr CHAT en las narraciones, los ítems que generé durante el diálogo de los que produjeron los niños. Por la misma razón, empleo corchetes para señalar alguna acción no verbal que se haya dado al momento de la plática: [*cambia la hoja*], [*señala el dibujo e imita las acciones de los personajes*]. En estos casos, mis comentarios fueron precedidos del signo **%com:**, el cual indica esta clase de participaciones, de acuerdo con los signos de transcripción planteados por CHAT.
- IV) Codificar las emisiones en el formato de una *cláusula*, de acuerdo con los argumentos dados por Berman y Slobin, (1994: 25-28; 665-677), así como otros investigadores (Bamberg, 1986: 5-8, Hickmann, 1998, 38-43; Hoiting & Slobin, 2001: 1-13; Ochs, 1979: 61-70).
- V) La palabra inicial de cada cláusula la escribí en minúsculas, de acuerdo con los lineamientos de transcripción de CHAT (Carrasco González & Celis Sánchez,

2000): *el niño está viendo el # ¿cómo se llama? / [¿el qué?] / ¡el sapo!*

Para ahondar más sobre este punto, al final de mi trabajo incluyo un apéndice (**Apéndice II**) en donde expongo a detalle los signos de transcripción que tome del código de CHAT, así como las funciones que desempeñan cada uno con relación a mi sistema de transcripción.

### 2.8.2. Observaciones sobre la noción de eje argumental como unidad de transcripción

Un eje argumental, como he explicado en el Capítulo 1, es un tipo de estructura discursiva que permite organizar los eventos que conforman una narración en una línea secuencial, la cual determina los aspectos temporales, espaciales y de acción que contengan tales eventos. En mi caso, de primera instancia se podría plantear que cada uno de los sucesos que aparecían en los dibujos de *Frog...* tendría una representación sintáctica en una cláusula. Así, me pareció pertinente considerar que las cláusulas que construyeran tanto los niños de 6 y 12 años para elaborar su versión oral de la historia de Mayer, tendrían por lo menos una mínima referencia con el eje argumental que estructuraba las 24 escenas de la "historia de la rana".

Esta idea tuvo repercusiones en la perspectiva metodológica que apliqué al proceso de selección y transcripción de las narraciones. De acuerdo con Berman y Slobin, el hecho de que los niños puedan elaborar un eje argumental claro en torno a una serie de eventos, implica el grado de dominio de una habilidad narrativa (1994: 51-75). Para su análisis, partieron de un eje mínimo que debía ser completado por los niños, con base en la secuencia de dibujos de Mayer:

- i. El Niño tiene un Perro y una Rana, y en un momento determinado se da cuenta que su rana se ha marchado.
- ii. El Niño y El Perro empiezan a buscar a la rana.
- iii. El Niño encuentra a La Rana.

(1994: 46).

Este eje argumental mínimo les permitió evaluar hasta qué punto los niños que estudiaron (con edades de 3, 4, 5 y 9 años) eran capaces de elaborar una narración que rescatara esta organización básica. Si alguno de los textos recopilados no cubría este eje mínimo, no sería considerado como una narración.

En mi caso, coincido con las observaciones que hacen Berman y Slobin en las distintas vías que siguen los niños de edades diferentes para establecer un eje argumental en los eventos que conforman sus relatos (1994: 58-75). De entrada, pude observar por lo menos dos posibilidades:

- a) la posibilidad de organizar un eje argumental atendiendo de manera global la secuencialidad de los eventos, lo que pondría énfasis en una relación de causalidad entre estos (si ocurre algo en el *Evento X*, este suceso tiene consecuencias en el *Evento Y*);
- b) la posibilidad de establecer dicho eje atendiendo de manera local la continuidad de los eventos, de tal modo que cada uno de estos puede ser presentado como la “descripción detallada” de una imagen, y posteriormente “pegado” a otro inmediato, sin que haya de por medio una relación de causalidad precisa. En este caso, uno de los “adhesivos” que ayudarían a “pegar” los eventos, serían conectores tales como *y luego, entonces, después, etc.*

Estos dos modos de elaborar ejes argumentales son un reflejo del dominio de las estrategias narrativas que tenga un niño para elaborar un relato en una etapa determinada de su desarrollo (Bamberg, 1987: 79-92). En mi caso, el primer tipo de eje lo ubiqué en los niños de 12 años, mientras que el segundo fue representativo en los niños de 6 años.

Ahora bien, cabe señalar que el modo en como estos dos grupos de niños codificaron y distribuyeron los eventos de sus narraciones a partir de cláusulas, no necesariamente mantiene una coincidencia directa con la secuencialidad establecida por *Frog...* Con todo, decidí aplicar el criterio de Berman y Slobin de respetar el eje argumental mínimo que proponen para la historia de Mayer (1994: 46). Ello me permitió considerar que si los niños de 12 años ponían énfasis en la secuencialidad global de los eventos, los niños de seis años se concentrarían más en el hecho de describir y “pegar” las escenas trazadas en esos dibujos, tendría un indicio para tratar de establecer un posible patrón de desarrollo en las capacidades narrativas entre ambas edades<sup>20</sup>.

### 2.8.3. Observaciones sobre la noción de cláusula como unidad de transcripción

Como ya he señalado en el capítulo anterior, una de las aportaciones más importantes que hicieron Labov y Waletzky (1996: 12-14) al análisis lingüístico de las narraciones, fue el considerar que éstas podían segmentarse en una secuencia ordenada de cláusulas, las cuales eran una representación de un conjunto de eventos ligados entre sí por ejes argumentales en los niveles temporal, espacial y de acciones. De este

---

<sup>20</sup> Sin embargo, como he expuesto en la nota 18 referida al hecho de atender o no a aspectos prosódicos y no verbales que se generen durante un proceso de interacción en la construcción de un relato, coincido con la Dra. Cecilia Rojas en que tales aspectos tienen una influencia importante a la hora de analizar si en verdad una de estas narraciones codifica “simétricamente” el eje argumental de la historia de Mayer (1969). Así, considero que sería interesante contrastar los criterios de transcripción que propongo en este trabajo (basados en CHILDES), con otros formulados desde otras perspectivas teóricas.

modo, como bien señala Ochs (1979: 45), el uso de una cláusula como unidad de transcripción discursiva básica, conlleva de suyo la idea de que ésta es el reflejo de un cierto tipo de información expresada a través del lenguaje. Esto es importante para los estudios de análisis del discurso, ya que permite conjuntar y analizar aspectos verbales y no verbales dentro de un acto de habla específico (Du Bois, Schueltze-Coburn, Cumming & Paolino, 1993: 45-89; Ochs, 1979: 51-61). De igual modo, aplicando este criterio al nivel de la sintaxis, se puede deducir que el uso de una noción como la de cláusula plantea una serie de funciones discursivas específicas que influyen en el análisis gramatical de cualquier lengua (Van Valin & LaPolla, 1997: 25 y ss.).

Con base en lo anterior, defino entonces como cláusula un tipo de construcción sintáctica que cuenta con una predicación específica, la cual es indicada a partir de un verbo principal o un adjetivo. En el caso del verbo, considero aquellos que aparecen en su forma infinitiva o de otro tipo (p.e. participios y gerundios), así como verbos auxiliares o modales en relación con un verbo principal. Cada cláusula la relaciono con un determinado cuadro de la historia de Mayer, de tal modo que a cada una de las escenas presentadas en la serie de dibujos, le corresponda una cláusula o una serie de cláusulas en la narración de los niños (Berman & Slobin, 1994: 26-35).

En algunos casos, una cláusula puede contar con uno o varios argumentos, regidos por una predicación principal (Berman & Slobin, 1994: 26), por ejemplo: *el niño cuando despertó se puso muy triste*. En otros, debido a las interacciones que tuve con los niños, algunas cláusulas se estructuraron de una forma "fragmentada" al nivel sintáctico, aunque semántica y discursivamente mantenían una continuidad clara (p.e.: *<y> // y el niño dijo... / [sí] /... # um # ¡ay!*). En todo caso, volviendo con la propuesta de Labov y Waletzky, una cláusula intenta ser la representación

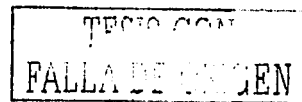
gramatical de un evento dado dentro de una narración determinada (1996: 12-21).<sup>21</sup>

Vistos todos estos puntos, paso entonces a exponer mi análisis sintáctico aplicado a las frases nominales que los niños emplearon en sus narraciones.

## 2.9. Sumario del Capítulo 2

En este capítulo abordé los siguientes puntos:

1. Establecí los parámetros metodológicos que conformaron el trabajo experimental para la obtención de las narraciones, así como los criterios de selección y transcripción a emplear.
2. Expuse una breve descripción de libro de imágenes *Frog, where are you?*, elaborado por Mayer (1969). Estos dibujos conforman una narración animada con 24 imágenes, las cuales presentan la historia de un niño y sus dos mascotas, un perro y una rana. La trama es simple: una noche, la rana decide dejar al niño y al perro, y estos se proponen buscarla, lo que ocasiona que pasen una serie de aventuras en un bosque con varios animales. Esta secuencia fue empleada como una herramienta que permitió obtener las narraciones necesarias para realizar la investigación (20 relatos elaborados por 20 niños).



<sup>21</sup> En la tradición hispánica, uno de los términos más difíciles de definir es el de *cláusula* (véase p.e. Lope Blanch, 1979: 40-41; 1983: 51-54). Dado que mi intención fue establecer una congruencia con el modelo de transcripción utilizado, decidí ceñirme a la definición que ofrecen Berman y Slobin (1994: 26 y ss.), quienes fragmentan las narraciones en unidades de sentido que son casi equivalentes a lo que se conoce como *oración simple*. Por ello, estoy consciente de que la definición de cláusula que empleo en mi investigación, no necesariamente es compartida por otros lingüistas que estudian el español. En el Capítulo 3 dedicado al análisis gramatical, retomo este punto para hacer algunas observaciones sobre los rasgos sintácticos de una cláusula, con base en Van Valin y LaPolla (1997).



3. Describí *CHILDES* (Child Language Data Exchange System), el sistema de cómputo e información que ocupé para codificar y almacenar los relatos seleccionados. Dicho sistema cuenta con tres módulos básicos: un banco de datos en donde están almacenadas distintos corpora narrativos recopilados por varios investigadores, un sistema de transcripción ortográfico de dichos datos, y un analizador lingüístico que ayuda a agilizar el proceso de identificación y etiquetado de unidades fonéticas, morfológicas, sintácticas, semánticas y discursivas localizadas en los corpora.
4. Ofrecí un resumen sobre un estudio piloto previo a la actual investigación, el cual permitió graduar y corregir la propuesta del experimento elaborado para la obtención de las narraciones a analizar.
5. Delimité los rasgos de la población de niños a estudiar: conformé dos grupos: un grupo de 10 niños de 6 años, y otro grupo igual de niños de 12 años. De igual modo, consideré una serie de características referentes a la edad, sexo, condición social y cultural de dichos niños, con miras a establecer una población homogénea para el experimento.
6. Como parte importante de los criterios metodológicos, definí los conceptos *eje argumental* y *cláusula*, como unidades de análisis a aplicar en la investigación. De este modo, un *eje argumental* lo entiendo como *una estructura discursiva que permite organiza los eventos que conforman una narración en una línea secuencial, la cual determina los aspectos temporales, espaciales y de acción que contengan tales eventos*. Por su parte, una *cláusula* la defino como *una estructura sintáctica conformada por una predicación (la cuales*

*indicada por un verbo), más uno o varios argumentos que se relacionan con dicha predicación*<sup>22</sup>. Para los fines de esta investigación, una cláusula es vista como la representación lingüística de una serie de eventos narrativos, delineados a partir de las imágenes de la secuencia de dibujos elaborada por Mayer (1969).

---

<sup>22</sup> Para una comprensión más detallada de este concepto, véase la explicación que doy en el Capítulo 3 dedicado al análisis sintáctico.

## Capítulo 3: Análisis sintáctico de unidades nominales

### 3.1. Relaciones entre sintaxis y semántica

El primer objetivo de análisis dentro de esta investigación es el nivel sintáctico, debido a la necesidad de reconocer y localizar qué tipo de frases nominales produce cada uno de los dos grupos de niños dentro de sus narraciones. Ahora bien, de acuerdo con mi hipótesis, estas frases, además de realizar una serie de funciones gramaticales específicas (p.e., indicar quién desempeña una función de sujeto u objeto dentro de una oración), a nivel semántico se desenvuelven como marcas referenciales de quienes son los actores que participan en una acción dada.

Este uso, considero, es muy difícil de observar atendiendo exclusivamente a los aspectos gramaticales de cada relato. De hecho, dentro de los estudios de adquisición y desarrollo lingüísticos, así también como en los análisis lingüísticos discursivos, resulta insuficiente tratar de explicar fenómenos sintácticos sin semántica, pragmática y cognición de por medio. A partir del nivel morfológico, como han demostrado Clark y Clark, el aprender a usar una palabra dentro de un contexto conlleva también el aprender una serie de condiciones comunicativas, sociales y culturales inherentes a una lengua (1978: 227). Igualmente, de acuerdo con MacWhinney, el modo como un niño aprende y domina un sistema lingüístico no es tanto a partir de una aplicación de reglas específicas, sino más bien del seguimiento de una serie de pistas que descubre en su interacción con los demás (1994: 114-115).

En este capítulo lo que presento es el seguimiento de una serie de patrones de uso de determinadas unidades formales, con miras a explicar su función en un nivel de sentido. Esto lo planteo desde dos vías: por una parte, como señalan los lingüistas que estudian relaciones sintácticas

desde un punto de vista discursivo, es aquí en donde la gramática toma su valor real de uso, lo cual es difícil de delimitar desde una visión autónoma de ésta. Por ello, me parece pertinente la observación que hace Hooper con respecto a la emergencia de la gramática con base en rutinas discursivas de uso, lo que da lugar a que ciertas rutinas sean más gramaticales que otras, simplemente porque los hablantes las usan más debido a que son más productivas en su comunicación (Hooper, 1987; Cumming & Ono, 2000: 171-172).

Por otra parte, retomando el binomio forma/función formulado por Berman y Slobin (1994: 17-21; Berman, 1996: 343-344; Budwig, 1995: 9-13; Slobin, 2001: 437-441), así como las argumentaciones que ha dado Tomasello (2000: 235-246) en torno a las particularidades sintácticas y semánticas en el habla de los niños —las cuales reciben una influencia directa de sus necesidades comunicativas como de sus capacidades cognitivas—; lo que pretendo confirmar con el análisis de los datos que he recopilado, es la pertinencia de abordar el estudio de una unidad sintáctica (en este caso, una frase nominal), partiendo de su función dentro de un todo discursivo, como lo puede ser una narración. Tal condición permite tener una visión más acorde con el hecho de dar cuenta de las necesidades y logros que tiene un niño en su proceso de adquisición y desarrollo lingüístico<sup>23</sup>. Con todo, no siempre es fácil poner límites entre un nivel y otro, por lo que considero que para mi análisis, tanto el nivel sintáctico como el nivel semántico mantienen un vínculo estrecho, con el fin de establecer un tipo específico de relación textual como lo es la cohesión.

Señalo que para mi análisis de frases nominales tomé en cuenta solamente aquellas que estuvieran referidas a los personajes protagónicos de la

---

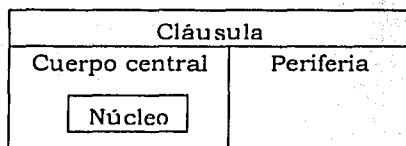
<sup>23</sup> Véase al respecto a Bamberg, 1986: 227-229; Budwig, 1995: 3-24; Givón, 1985: 1005-1009; Karmiloff-Smith, 1981: 122-123; Slobin, 1985: 4-6; 2001: 406-449; Tomasello, 2000: 246-248.

historia de *Frog.*, es decir, a El Niño, El Perro y La Rana. En el caso de los demás personajes, si bien los incluyo en el eje argumental que conformaron las narraciones que recopilé en los *corpora*, estos quedaron fuera de los procesos de análisis sintáctico, semántico y discursivo que expondré en las secciones siguientes<sup>24</sup>.

### 3.2. Categorías de análisis al nivel sintáctico

#### 3.2.1. Observaciones sobre las características sintácticas de una cláusula

Volviendo a la cuestión de haber elegido el concepto *cláusula* como unidad de transcripción, en este apartado señalo algunos aspectos relacionadas con su función al nivel de la sintaxis. Así, Para Van Valin y LaPolla, una cláusula es la representación gramatical de una predicación más sus argumentos (p.e.: "John ate the sandwich"), a los cuales se pueden ligar elementos no argumentales ("in the library"). La estructura de una cláusula se divide en dos partes: un "cuerpo central" (*core*), en donde se ubica la predicación y su argumento, teniendo por núcleo un verbo; y una "periferia" (*periphery*), en donde se localizan los elementos no argumentales (1997:25-26). Esto se puede visualizar mejor en el siguiente esquema:



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<sup>24</sup> Cabe señalar, sin embargo, que las relaciones de referencia que mantienen los demás personajes con El Niño, El Perro y La Rana son determinantes al momento de elegir una unidad nominal o pronominal que los identifique en sus narraciones. Sobre este punto, pueden consultarse los argumentos que plantean Berman y Slobin en la introducción a su investigación (1994: 1-58).

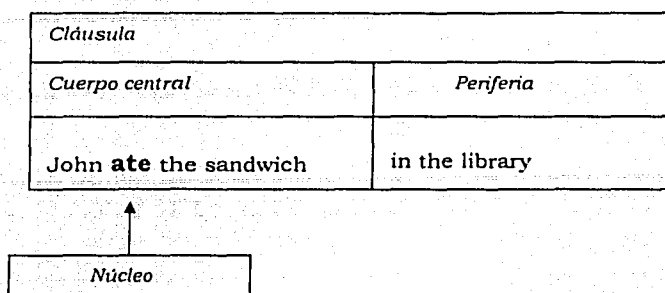


Figura 5: Estructura de una cláusula de acuerdo con Van Valin y LaPolla (fuente: Van Valin & LaPolla, 1997: 25-26)

Como se puede observar, existen dos unidades sintácticas inmediatas que desempeñan funciones básicas al interior de una cláusula: las frases verbales (todo cuerpo central de una cláusula tiene por núcleo un verbo), y frases nominales (situadas dentro de los argumentos de una predicación). La propuesta de Van Valin y LaPolla plantea que la mayoría de las lenguas, en un contexto comunicativo, hacen una distinción entre formas verbales y frases nominales, debido a que las primeras tienen por función predicar un evento, mientras que las segundas funcionan como recursos de referencia sobre los elementos participantes del mismo (1997: 27-28).

El hecho de que una cláusula pueda desempeñarse como un tipo de unidad codificada que represente —en un nivel gramatical— cierto tipo de información —lo que se ubica en un nivel de interacción comunicativa—, permite que la definición elaborada por Van Valin y LaPolla tome en cuenta las relaciones que se establecen entre sintaxis y discurso (en este caso, una narración), viendo a este último precisamente como un tipo de *formato* comunicativo el cual facilita cubrir una serie de metas requeridas dentro de un proceso de interacción social (Bruner, 1998: 75-99, Heritage, 1990: 329-336; Hickmann, 1995: 194-195). Así, la unidad central de mi análisis a nivel sintáctico es la frase nominal.

### 3.2.2. La frase nominal en español

El término *frase nominal* identifica a cualquier tipo de unidad que carece de un núcleo verbal, cuyos constituyentes son nombres o sustantivos, pronombres, artículos, adjetivos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Alarcos Llorach; 1994: 384; Bach, 1976: 87-96). Véase la siguiente tabla:

Tabla 6: Algunos tipos de frases nominales canónicas en español

|   |   |  |
|---|---|--|
| <i>Sebastián</i>                                      | <i>miró</i>                                       | <i>a Pluky</i>                                   |
| Nombre propio   |   | Preposición + nombre propio                      |
| <b>SUJETO</b>   |   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                            |
| <i>Sebastián</i>                                      | <i>tenía</i>                                      | <i>una rana</i>                                  |
| Nombre propio   |   | Artículo indefinido + nombre común               |
| <b>SUJETO</b>   |   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                            |
| <i>Sebastián</i>                                      | <i>miró</i>                                       | <i>a una rana</i>                                |
| Nombre propio   |   | Preposición + artículo indefinido + nombre común |
| <b>SUJETO</b>   |   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                            |
| <i>El niño</i>  | <i>tenía</i>                                      | <i>una rana</i>                                  |
| Artículo definido + nombre común                      |   | Artículo indefinido + nombre común               |
| <b>SUJETO</b>   |   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                            |
| <i>El niño</i>  | <i>miró</i>                                       | <i>a la rana</i>                                 |
| Artículo definido + nombre común                      |   | Preposición + artículo definido + nombre común   |
| <b>SUJETO</b>   |   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                            |
| <i>Él</i>   | <i>tenía</i>                                      | <i>una rana</i>                                  |
| Artículo definido + nombre común                      |   | Artículo indefinido + nombre común               |
| <b>SUJETO</b>   |   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                            |
| <i>Él</i>   | <i>miró</i>                                       | <i>a la rana</i>                                 |
| Pronombre personal de 3 <sup>o</sup> persona singular |   | Preposición + artículo definido + nombre común   |
| <b>SUJETO</b>   |   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                            |
| <i>Él</i>   | <i>la</i>   | <i>tenía</i>                                     |
| Pronombre personal de 3 <sup>o</sup> persona singular | Clítico acusativo 3 <sup>o</sup> persona singular |  |
| <b>SUJETO</b>   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                             |  |
| <i>Él</i>   | <i>la</i>   | <i>miró</i>                                      |
| Pronombre personal de 3 <sup>o</sup> persona singular | Clítico acusativo 3 <sup>o</sup> persona singular |  |
| <b>SUJETO</b>   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                             |  |
|   | <i>la</i>   | $\emptyset$ <i>tenía</i>                         |
|   | Clítico acusativo 3 <sup>o</sup> persona singular | Marca de flexión verbal de persona               |
|   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                             | <b>SUJETO</b>                                    |
|   | <i>la</i>   | $\emptyset$ <i>miró</i>                          |
|   | Clítico acusativo 3 <sup>o</sup> persona singular | Marca de flexión verbal de persona               |
|   | <b>OBJETO DIRECTO</b>                             | <b>SUJETO</b>                                    |

Acorde con esto, se puede decir también que una frase nominal es un *sintagma*, es decir, una palabra o un conjunto de palabras dado que

funciona como un constituyente. En su interior, establece diversos tipos de relaciones entre sus componentes, según una organización jerárquica específica (Escandell Vidal, 1995: 9; Marcos Marín, Satorre Grau & Viejo Sánchez, 1998: 104-106). Siguiendo con esta definición, todo sintagma nominal consta de un núcleo (en este caso, un nombre o un pronombre), y opcionalmente, otros elementos que lo determinan y modifican (artículos, adjetivos, frases preposicionales, etc).

El núcleo es la unidad que le da al sintagma completo sus propiedades categoriales, así como también determina sus características formales. Asimismo, establece restricciones sobre la naturaleza sintáctica y semántica de sus complementos (Escandell Vidal, 1995: 10). Para mi trabajo, el término frase nominal es equivalente a esta noción de sintagma.

### 3.2.3. Constituyentes de una frase nominal

Una frase nominal prototípica en español puede estar compuesta por las siguientes unidades:

**Artículos indefinido y definido:** para Alcina y Blecua (1975: 548-556), los artículos son una clase de morfemas libres de inventario limitado que no tienen una función comunicativa propia, sino que la adquieren al relacionarse con el segmento que los sigue para conformar una unidad, sea ésta un nombre (*el niño*), un adjetivo (*una clara mañana*), un adverbio (*el mañana*) o una proposición (*el que está buscando su rana*). Para Leonetti, el artículo definido en español (como otros determinantes en otras lenguas), se caracteriza por ser una partícula que restringe y define la referencia de una frase nominal (1999: 789). Por su parte, el artículo indefinido, si bien es cierto que su empleo está relacionado con la intención de marcar un grado de indefinición en una frase nominal, resulta necesario considerar su estrecha relación con partículas numerales



o cuantificadores, específicamente *uno* o *una* (1999: 835-837). Tradicionalmente, en español se dividen en dos grupos: indefinidos (un/una/unos/unas), y definidos (el/la/los/las).

Algunas de sus funciones son la de sustantivizar cualquier unidad gramatical que tenga que desempeñar las funciones sintácticas y semánticas de un nombre o una frase nominal, la de señalar marcas morfológicas de género y número, así como la de establecer relaciones anafóricas a nivel discursivo, ya sea que presente a un referente como "nuevo" en una situación dada (*había un niño que se encontró una rana en el bosque*), o como "conocido" o "dado" en otro contexto determinado (*al niño le gustaba mucho la rana*).

Al respecto, esta última característica de los artículos es importante para mi análisis. Como señala Leonetti, el hecho de que se pueda hacer una distinción en el grado de definición o indefinición de un referente dado (*Un niño/El niño*), conlleva una serie de rasgos funcionales son distinguibles al nivel discursivo, tales como el de proporcionar una mayor o menor especificación referencial e informativa, o el establecimiento de relaciones anafóricas o deícticas determinadas con relación a un contexto dado (1990: 75-101, 153-167; 1999: 787-890; Gaiffe/Reboul/Romary, 1997: 69-97; Hawkins, 1978; Maratsos, 1979: 225-240).

**Demostrativos:** se denomina *demostrativo* a una clase de adjetivo cuya función es de carácter indexical con respecto a un nombre o una frase nominal. En español, son demostrativos las siguientes palabras: *este/ esta / estos / estas; ese / esa / esos / esas; aquel / aquella / aquellos /aquellas*. (Alarcos Llorach, 1994: 88-92). Para Leonetti, los demostrativos se caracterizan principalmente por ser indicadores dependientes de una situación de habla; por ello su función como unidad nominal no es aislar un referente (como es el caso de los artículos), sino "reclasificarlo" a través

de alguna propiedad (p.e.: *un sapo de color verde/el sapo de color verde/este sapo de color verde*) (1999: 800-806).

Relacionado con esto, para Lyons dicha "reclasificación" con respecto a una situación de habla específica de los demostrativos, hay que considerarla fruto de la fuerte relación que ellos tienen con signos gestuales que sirven como índice para señalar algo en el entorno del *aquí-ahora* de un hablante. Por esta razón, los demostrativos, junto con los pronombres, expresan una *referencia gestual* que los caracteriza como unidades deícticas prototípicas en cualquier lengua (1983: 228-231). Así, un demostrativo proporciona información que ayuda a clarificar un referente en caso de que no sea del todo identificable.

**Posesivos:** se reconoce como posesivos una clase de adjetivos cuyo significado es el señalar la pertenencia de una entidad a otra (*su perro, tus botas, mi libro*, etc.). En una frase nominal, desempeñan exclusivamente funciones de adyacencia al sustantivo, y asumen un rasgo similar a los artículos de identificar a un sustantivo (Alarcos Llorach, 1994: 93-97).

**Nombre común/nombre propio:** se trata de cualquier palabra, signo, combinación de signos o expresión, cuya referencia es un objeto o sujeto determinado. Dentro de la gramática tradicional, el nombre desempeña la función sintáctica de *sustantivo*, e indica al sujeto explícito, al objeto directo, indirecto o circunstancial de una oración (Alarcos Llorach, 1994: 60). De acuerdo con un criterio referencial, hay dos clases de nombres:

- a) Aquellos que denotan objetos comunes y reales dentro del mundo son llamados *nombres comunes* (mesa, silla, perro, número) (Alarcos Llorach: 1994: 60). Para Bosque (1999: 5-8), esto se relaciona con el hecho de que los nombres

comunes son designaciones que expresan la pertenencia de tales objetos a un conjunto o clase determinada.

- b) Aquellos que designan un objeto único en la realidad, son llamados *nombres propios* (Juan, México, Luna) (Alarcos Llorach, 1994: 68-69). Si bien a veces resulta difícil mantener una distinción precisa entre *nombre propio* y *nombre común*, en cierto sentido una definición tradicional como la anterior ayuda a reconocer que ambas entidades cuentan con una serie de rasgos gramaticales y semánticos distintos, entre los cuales se puede destacar precisamente el señalar cuándo una entidad dada es denotada de forma individual, y cuándo una entidad es denotada como perteneciente a un conjunto o una clase específicas (Bosque, 1999: 5-8; Fernández Leborans, 1999: 79-82).

Desde un punto de vista lógico aplicado a la semántica, los nombres propios y comunes se asocian con *descripciones definidas*, esto es, con frases nominales definidas tales como *el niño, el perro, el sapo o la rana*. Sin embargo, como señala Lyons, estas dos unidades tienen una significación distinta con relación al contexto en el cual las emplea un hablante: en el caso de una frase nominal definida, su grado de descripción del referente al cual alude dentro de un entorno específico es mayor que el de un nombre: una expresión como *El pequeño general francés que dominó Europa* tiene una mayor información descriptiva que el nombre *Napoleón*, debido a que tal expresión manifiesta todo un contexto de conocimiento histórico específico sumamente clarificado, que un destinatario puede percibir mejor que al escuchar el nombre *Napoleón* (1983: 222-228). Este punto lo retomo con más detalle en el próximo capítulo.

**Pronombres:** son aquellas unidades que en una frase u oración, pueden desempeñar la función de una frase nominal. Dentro de un contexto discursivo, la relación que establecen frases nominales y pronombres permite establecer procesos de cohesión, a partir de relaciones de referencia anafórica (Bamberg, 1987: 29). Tradicionalmente, en español los pronombres se agrupan en los siguientes grupos: personales (*yo, tú, él, nosotros, vosotros, ustedes, ellos*), posesivos (*mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro*), demostrativos (*ese, esa, eso; este, esta, esto; aquel, aquella, aquello*), reflexivos (*me, te, se, nos, os*), entre los más usuales (D'Intorno, 1990: 23-24; Escavy Ramosa, 1987: 20-28).

**Clíticos de acusativo y dativo:** en la gramática tradicional, estas partículas son reconocidas como *pronombres átonos*, los cuales (al igual que los pronombres personales) funcionan como sustitutos de frases nominales en posición de objeto directo o indirecto en una oración. Un aspecto importante que señala al respecto Alarcos Llorach, es que esta clase de pronombres aparece siempre acompañando al verbo, por lo que los reconoce como *incrementos personales átonos* de éste (1994: 198-201). Por otro lado, dependiendo del contexto discursivo en donde se sitúen, estas unidades pueden establecer relaciones anafóricas con un sustantivo o una frase nominal (*cuando despertó, el niño no vio a la rana, y se puso a buscarla*).

Los pronombres que sustituyen al objeto directo en español (específicamente en 3° persona) son *lo /la /los /las*, y establecen una relación acusativa con respecto a la predicación de un verbo (*fue a buscar a su rana → fue a buscarla*). Los pronombres que sustituyen al objeto indirecto en 3° persona son *le /les*, y establecen una relación dativa con respecto a una predicación verbal (*el niño buscó un frasco para la rana → el niño le buscó un frasco*) (D'Intorno, 1990: 23-24; Jo Napoli, 1993: 236-243).

**Flexión de persona en el verbo:** como se ha visto, una de las funciones principales del verbo al nivel de la sintaxis es la de fungir como núcleo de una cláusula (Van Valin & LaPolla, 1997: 25-26). En este sentido, un verbo por sí solo puede desempeñarse como una oración con un sentido específico, como es el caso de los llamados verbos impersonales tales como *llover, nevar, briznar, etc.*

Para realizar esto, dentro de los rasgos flexivos de un verbo se inserta uno denominado *de persona*, el cual hace alusión hacia el sujeto que realiza una acción en una situación dada (*el niño fue a buscar a su rana* → *fue a buscar a su rana*). Tal rasgo permite que, en español, sea posible construir oraciones sin necesidad de introducir una unidad que haga explícita la referencia al sujeto, precisamente porque en su flexión el verbo marca dicha alusión. Esto es lo que hace que el español sea reconocido como una lengua *pro-drop*, e igualmente hace que la forma no marcada para elaborar una cláusula sea aquella en donde el sujeto aparece elidido: *entonces fue a buscar a su rana, y salió al bosque para ver si la hallaba, pero no encontró nada* (Gallo Valdivieso, 1994: 59-65).

Lo anterior repercute al nivel de la semántica y del discurso, debido a que esta clase de elisiones en el verbo permite construir relaciones anafóricas vinculadas con frases nominales, las cuales introducen la referencia a un objeto o sujeto dado en un evento, y posteriormente mantiene una continuidad referencial a partir de dicha marcación verbal. Tal hecho se relaciona con lo que se conoce como *pronominalización*, es decir, con la posibilidad de sustituir una unidad nominal por una pronominal y, en el caso del español, por marcas flexivas del verbo de persona (Karmiloff-Smith, 1979b: 127-131; Carreiras & Alonso, 1999: 206-207).

### 3.2.4. Funciones sintácticas de la frase nominal

Las frases nominales se desempeñan sintácticamente, en relación con el verbo, como sujeto, objeto directo e indirecto, complementos circunstanciales o prepositivos (en este caso, introducidos por una preposición) (Marcos Marín, Satorre Grau & Viejo Sánchez, 1998: 114-115), así como parte de cláusulas subordinadas (en este caso, introducidas por partículas como *que, la cual, el/la que, quien, cuyo, cuanto*, etc.) (Brucart, 1999: 397-402). Con relación a mi análisis, considero que las frases nominales cuya posición en una cláusula principal sea la de sujeto, objeto directo o indirecto, o complemento prepositivo que introduzca a un ente animado (p.e.: *y entonces fue **con su perro** a buscar **a la rana***), son potencialmente marcas referenciales de los actores participantes en un evento dado<sup>25</sup>.

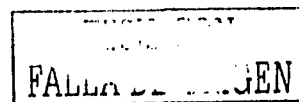
Los tipos de frases nominales que he localizado en mis narraciones, así como las funciones gramaticales que desempeñan son las siguientes<sup>26</sup>:

Tabla 7: Tipos y funciones de frases nominales localizadas en el corpus narrativo

| Frase nominal  | Ejemplo   | Posición sintáctica  |
|--|---|--|
| Npr  | Sebastián, Dogo, Dinky  | Sujeto/Objeto Directo  |
| FNindef  | Un niño, un perro, una rana/un sapo   | Sujeto/Objeto Directo  |
| FNdef  | El niño, el perro, la rana/el sapo  | Sujeto/Objeto Directo  |
| Pos(1°)3°+Nco  | Mi perro, mi rana/mi sapo; su perro, su rana/su sapo  | Sujeto/Objeto Directo  |
| Prep(a/de/con...)<br>+Npr<br>+FNindef<br>+FNdef<br>+Pos3°+Nco<br>+Proper(pl) | A un niño, a un perro, a una rana; del niño, del perro, de la rana; con su niño, con su perro, con su rana, a él, a ella, a ellos, etc. | Objeto Directo/Objeto Indirecto/<br>Complemento Circunstancial |
| Proper(pl)   | El/ella, ellos/ellas  | Sujeto   |
| CLlacus  | Lo vio, la vio, los vio las vio   | Objeto Directo   |
| CLIdat   | Le dijo, les dijo   | Objeto Indirecto   |
| O(pl)  | Buscó/buscaron, se fue/se fueron.   | Sujeto   |

<sup>25</sup> Véase a Alcina & Blecua, 1975: 859-860; Lope Blanch, 1979: 45-59; Van Valin & LaPolla, 1997:245-250; Slobin, 1981: 186-190.

<sup>26</sup> En el caso de las abreviaturas, véase la Tabla que incluyo al final de este trabajo.



### 3.3. Contenido informativo y referencial de una frase nominal

Como se puede observar en el esquema anterior, existen una serie de diferencias entre las frases nominales. Uno de estos contrastes es el contenido de información que aportan para ubicar al personaje que realiza o es afectado por una acción. Por ejemplo, una frase nominal como “un niño” puede presentar un referente específico en una cláusula, mientras que un pronombre como “él” puede retomar esta misma referencia en otra cláusula, a condición de que quede clarificado antes que se está hablando del mismo actor en una secuencia de eventos:

\*MON: había una vez **UN NIÑO** (FN<sub>indef</sub>) que # su papá le regaló una rana.

\*MON: y **ÉL** (Proper) la metió a un frasco.

Mónica (12 años)

En cambio, una unidad como las marcas flexivas de persona en un verbo, dentro de una cadena de sucesos como la anterior, necesita ir precedida por alguna frase nominal o pronominal que clarifique al actor del que se va a predicar algo. En el caso de que esto no ocurra, el sentido referencial de dicha cadena será vago y confuso:

\*MAR: <aquí ya> [/] # ya está # viendo (Ø) (¿?) la rana.

\*MAR: y entonces se duerme. (Ø) (¿?)

\*MAR: y luego **la rana** (FN<sub>def</sub>) se quiere escapar.

Marisol (6 años)

Estas diferencias indican que la cantidad de información que dichas frases nominales ofrecen sobre la referencia a un personaje varían, dando pie a que una frase como *un niño* sea más informativa que una marca flexiva como *Ø está viendo*.

Profundizando un poco más sobre la cantidad de información que pueda aportar alguna de estas dos unidades nominales, Givón ha observado a detalle que frases como *un niño* cuentan con un nivel de información y referencialidad que les permiten especificar algún elemento o introducirlo en un determinado momento dentro de una acción dada. De forma contraria, una partícula como ( $\emptyset$ ) *está viendo* ayuda a mantener una continuidad en la alusión a dicho elemento a lo largo de una cadena de acciones, debido a que su cantidad de información es poca, y necesita contar con alguna unidad que clarifique su referencia.

A esta capacidad de una frase nominal de contar con un "peso" informativo mayor o menor la denomina *densidad referencial* o *densidad informativa* (Givón, 1983a: 10-13; 1983b: 55-57). Este término lo uso para distinguir precisamente las frases nominales que cuentan con un peso informativo mayor, y las que cuentan con un peso informativo menor.

Con base en esto, la lingüística textual ha planteado la idea de ubicar palabras cuya informatividad sea menor y por tanto sean vistas como *funcionales*, debido a que en un texto no aportan algún conocimiento referencial relevante; y palabras cuya cantidad mayor de información les permitan ser reconocidas como *palabras de contenido*. Volviendo al caso anterior una frase como *un niño* puede ser vista como una unidad de contenido, debido a que su informatividad muestra una serie de datos relevantes dentro de un texto (por ejemplo, presentar al personaje que va a actuar en un evento dado); mientras que una unidad como ( $\emptyset$ ) *está viendo* sería más bien funcional en el sentido de que, al no contar con una información detallada sobre quién realiza dicha acción, necesita tener un antecedente que cumpla con esta función (Beaugrande & Dressler, 1997: 205-221). En este caso, como señala Givón, serviría más bien como un recurso para mantener la continuidad referencial de un actor antes mencionado.



En concordancia con la idea anterior, Van Valin y LaPolla señalan que, cuando un hablante construye una cláusula (o encadena una serie de cláusulas) debe especificar a su oyente todas las condiciones contextuales que están involucradas dentro de ésta, con el fin de que pueda interpretar de qué se está hablando (1997: 199; Cumming & Ono, 2000: 175-177). En este sentido, una cláusula (y en mi caso, considero también una frase nominal), es construida a partir de una *estructura informativa* (1999: 199). Una estructura informativa es un modo de organización que emplean los hablantes para establecer las unidades referenciales de una cláusula (o una secuencia de cláusulas) de acuerdo con lo que quieran resaltar de un evento dado. Se puede decir entonces que las frases nominales cumplen la función de *topicalizar* o *focalizar* a los participantes de una acción.

Con relación a estos dos términos, *tópico* y *foco*, existe un amplio trabajo de investigación en torno a su delimitación, su función en el nivel sintáctico, semántico y discursivo, así como su pertinencia teórica y metodológica<sup>27</sup>.

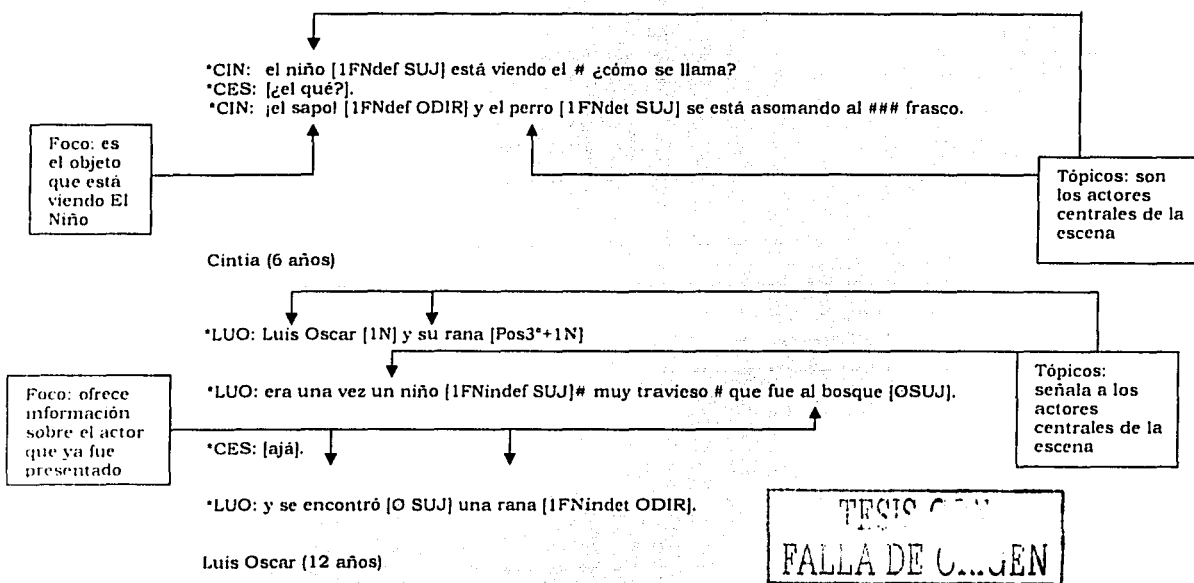
Respecto al desarrollo narrativo infantil, considero que resulta pertinente abordar el análisis sintáctico con estas nociones, debido a que establecen un vínculo estrecho entre formas sintácticas y contenidos semánticos dentro de un relato, lo cual se refleja en el modo en como un niño reconoce y sitúa a los personajes que participan en un evento dado.

---

<sup>27</sup> Para profundizar al respecto, véase a Arnold, 1998: 1-33; Givón, 1983a: 5-41; 1983b: 51-82; 1985: 1005-1027; Karmiloff-Smith, 1981: 121-147; Ochs & Schiefflin, 1976: 337-384; Rochemont & Culicover, 1990; Schlobinski & Schüte-Coburn, 1992: 89-121; Slobin, 1981: 185-199; Tomlin, Forrest, Ming Pu & Hee Kim, 2000: 133-156; Van Valin & LaPolla, 1997: 199-241; Ward & Prince, 1991: 167-177; Zubizarreta, 1999: 4217-4245.

### 3.4. Las nociones de tópico y foco con relación a la densidad informativa y referencial

El término *tópico* lo defino como la unidad informativa que el hablante emplea dentro de un discurso, para indicar a su oyente algún aspecto que le parezca relevante o central. Por su parte, el *foco* equivale a la unidad informativa que el hablante ocupa para señalar al oyente algún detalle que considere importante en relación con el tópico que acaba de establecer anteriormente (Tomlin, Forrest, Ming Pu & Hee Kim, 2000: 140-148). Un ejemplo de esto se puede ver a continuación:



Como se puede observar, las unidades topicales y focales, en un nivel de estructura informativa, se relacionan con las posiciones de sujeto y objeto en un nivel gramatical. La selección que se haga del tipo de frase nominal para representar una posición gramatical (en español, las posiciones de sujeto, objeto directo, objeto indirecto y objeto circunstancial) indica asimismo la relevancia que un hablante le da a un elemento determinado

en relación con otro. En el caso de Cintia, el énfasis que pone a los tres personajes es representado por frases nominales con mayor densidad informativa (El Niño, El Sapo, El Perro); mientras que Luis Oscar tiende más bien a alternar tales formas de mayor densidad como *presentadoras* de los personajes que participan en una escena, junto con otras de menor densidad que le permiten encadenar otras acciones en las que participan los mismos actores, sin necesidad de “recordarle” a su oyente de quién se trata.

Esta clase de alternancia entre frases nominales de mayor o menor densidad referencial, en relación con las posiciones gramaticales en las que estén ubicadas, es lo que pretendo mostrar en este capítulo. En el siguiente explicaré qué papel juegan estos dos procesos en la construcción de anáforas y deixis a nivel semántico, lo cual da pie a un proceso de accesibilidad mayor o menor a los referentes. De acuerdo con lo anterior, es posible fijar una escala en donde se sitúen distintos tipos de frases nominales, de acuerdo con su grado de topicalidad o focalidad (Givón, 1983: 17; La Polla/Van Valin, 1997: 205):

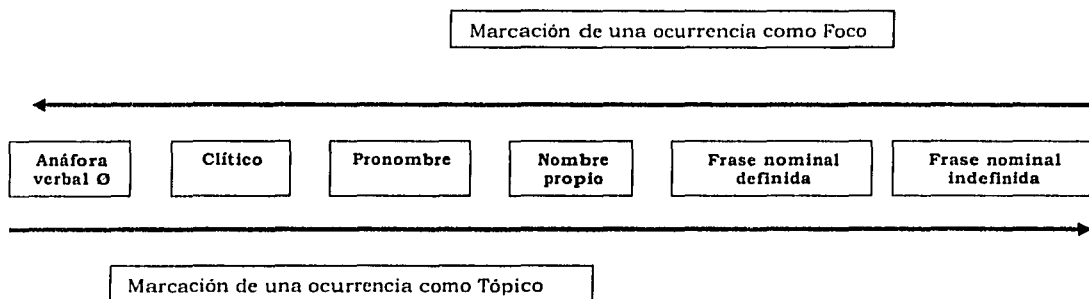


Figura 6: Codificación de frases nominales de acuerdo con su grado de información referencial (tópico/foco)

De acuerdo con este esquema, tanto la topicalidad como la focalidad de una unidad nominal se fija dentro de un eje continuo, de acuerdo al grado de información referencial que contenga. En un extremo se sitúan las unidades nominales cuya información referencial es menor, las cuales están estrechamente ligadas con su contexto comunicativo. En el otro extremo, se localizan aquellas que cuentan con una información referencial mayor, capaces de introducir un referente dentro de un evento dado, sin estar ancladas a un contexto comunicativo específico para clarificar dicha alusión.

Aplicando este criterio a las frases nominales que he expuesto, establezco la siguiente clasificación:

Tabla 8: Codificación de frases nominales localizadas en el corpus, de acuerdo con su grado de información referencial (tópico/foco) (fuentes: Arnold, 1998: 11; Givón, 1983a: 17)

| GRADO DE REFERENCIA   | EJEMPLO  |
|---|--|
| <b>- Tópico</b>   |  |
| Artículo indefinido + Nombre común                              | Un niño, un perro, una rana/un sapo  |
| Artículo definido + Nombre común                                | El niño, el perro, la rana/el sapo   |
| Posesivo (1° o 3° del singular) + Nombre común                  | Mi perro, mi rana/mi sapo; su perro, su rana/su sapo   |
| Preposición + Frase nominal (FNindet/FNdet/Pos3°+Nco)           | A un niño, a un perro, a una rana; del niño, del perro, de la rana; con su niño, con su perro, con su rana, etc. |
| Nombre propio   | Sebastián, Dogo, Dinky   |
| Pronombre personal 3° singular/3° plural (Él/ella, ellos/ellas) | Él vio/ella vio, ellos vieron/ellas vieron   |
| Clítico acusativo (lo/la/los/las)                               | Lo vio, la vio, los vio las vio  |
| Clítico dativo (le/les)   | Le dijo, les dijo  |
| Flexión verbal O como marca de sujeto (singular o plural)       | Vio, vieron  |
| <b>+ Foco</b>   |  |

TEXOS CON  
 FALLA DE COHESIÓN

Algo que deseo señalar al respecto, es la relación que hay entre el grado de información referencial que tiene cada una de estas frases nominales, con el énfasis que pueda poner un hablante en la descripción de un actor o un evento dado. A una mayor densidad referencial, existe un cierto grado de "alejamiento" que mantiene una frase nominal con respecto al evento que representa un verbo, lo que indica la intención del hablante de darle mayor

relevancia a un actor dado dentro de un evento (por ejemplo, si se trata de una primera mención, optará por una frase nominal indefinida).

Por el contrario, a una menor densidad referencial, se establece una fuerte “cercanía” entre una frase nominal con el verbo, lo que puede tomarse como un indicio de que el hablante pone más atención al evento, dando por sentado que el actor ya es conocido (siguiendo con mi ejemplo anterior, si mi frase nominal indefinida no está muy “lejana” en el texto y por lo tanto en la memoria del oyente, puedo usar una marca anafórica cero, de modo tal que pueda indicar que el actor que participa en una serie de eventos es el mismo; a menos que considere que es relevante señalar su participación, para lo cual puedo usar una frase nominal definida). Así, la distinción entre topicalidad/focalidad de las frases nominales juega un papel importante en una cláusula a nivel sintáctico.

Conforme a estos argumentos, presento las frecuencias de uso de cada una de las frases nominales empleadas por los niños de 6 y 12 años en sus narraciones. Con relación a la escala presentada, así como al grado de información referencial que presente cada una de ellas, hago una distinción entre *frases nominales con densidad referencial mayor* (nombres comunes y propios, frases nominales, frases nominales posesivas y frases nominales prepositivas) y *frases nominales con densidad referencial menor* (pronombres personales, clíticos acusativos, clíticos dativos y marcas anafóricas cero).

Como ya he señalado en líneas anteriores, mis análisis van enfocados exclusivamente hacia los tres personajes centrales de la historia de Mayer: El Niño, El Perro y La Rana.

### 3.5. Frecuencia de uso de frases nominales con una densidad referencial mayor

Los datos que he obtenido en mi análisis son los siguientes:

*Tabla 9: Comparaciones de frecuencias de uso de frases nominales con mayor densidad referencial entre el GRUPO A y el GRUPO B*

| Personajes | Niño | Perro | Rana | Total |
|------------|------|-------|------|-------|
| Grupo A    | 105  | 106   | 75   | 286   |
| Porcentaje | 37%  | 37%   | 26%  | 100%  |
| Grupo B    | 127  | 109   | 102  | 338   |
| Porcentaje | 38%  | 32%   | 30%  | 100%  |

Con relación a esta tabla, cabe señalar una diferencia significativa: respecto a los nombres propios, el GRUPO A no los emplea para reconocer a los personajes, lo cual obliga a que usen un tipo de frase nominal conformada por Artículo + Nombre común para reconocer a cada uno de estos actores. Por su parte, el GRUPO B hace uso de nombres propios en alternancia con nombres comunes precedidos por un artículo. Esto lo ejemplifico a continuación (para reconocerlos mejor dentro de las secuencias de acciones, añado los superíndices <sup>1</sup>, <sup>2</sup>, <sup>3</sup> para señalar respectivamente a El Niño, El Perro y La Rana):

- *Muestras tomadas del Grupo A*

\*YUN: es que aquí se encontraron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] <una> una ranita<sup>3</sup> [FNindef ODIR].

\*YUN: entonces se la<sup>3</sup> [CLIacus ODIR] llevaron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] a su casa.

\*YUN: entonces # el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] la<sup>3</sup> [CLIacus ODIR] estuvo viendo.

\*YUN: y él<sup>1</sup> [Proper SUJ] cuando ya se quería dormir ya se subió a su cama.

Yunúé (6 años).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*PAC: aquí el niño<sup>1</sup> [FNindef SUJ] tuvo una rana<sup>3</sup> [FNindef ODIR] y el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] la<sup>3</sup> [CLlacus ODIR] vio.

\*PAC: y cuando el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] se durmió #.

\*PAC: la rana<sup>3</sup> [FNdef SUJ] <se le> [/] se le<sup>1</sup> [CLldat OINDIR] escapó del frasco.

Paco (6 años).

\*JUD: aquí está el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] con su rana<sup>3</sup> [Prep(con)+Pos3°+Nco SUJ] y su perro<sup>2</sup> [Pos3°+Nco SUJ].

\*JUD: que ya era de noche.

Judith (6 años)

• *Muestras tomadas del Grupo B*

\*JAI: al otro día # Juan<sup>1</sup> [Npr SUJ] se asomó al frasco.

\*JAI: y no vio [Ø SUJ] nada.

\*JAI: él<sup>1</sup> [Proper SUJ] espantado # se puso a buscarlo por todas partes.

\*JAI: Fido<sup>2</sup> [N SUJ] # que era su perro<sup>2</sup> [Pos3°+Nco PREDIC].

\*JAI: <se puso> [//] se [/] ### se atoró<sup>2</sup> [Ø SUJ] <con el> [/] con el frasco.

Jaime (12 años)

\*KAR: había un niño<sup>1</sup> [N SUJ] llamado Pablo<sup>1</sup> [N ATRIB].

\*KAR: él<sup>1</sup> [Proper SUJ] tenía como mascota [\*] # a un perro<sup>2</sup> [Prep(a)+1FNindet ODIR] y # a una rana<sup>3</sup> [Prep(a)+1FNindet ODIR].

%err: mascota = mascotas

\*KAR: <llamada> [//] ## llamado [\*] ### ¡Morpy!<sup>3</sup> [N ATRIB]

%err: llamado = llamada

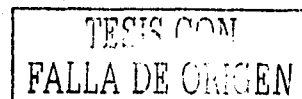
Karen (12 años)

\*EUN: y se paró ### <y> [//] ## con Edgardo<sup>1</sup> [Prep(con)+N] en la cabeza.

\*EUN: entonces el venado se echó a correr.

\*EUN: y este Dogo<sup>2</sup> [N SUJ] iba tras el venado.

Eunice (12 años)



Este fenómeno sintáctico resulta significativo a nivel semántico debido al grado de densidad referencial que tiene cada una de estas formas: las frases nominales con artículo son un mecanismo de especificación referencial de carácter descriptivo en niveles intra y extra lingüísticos (Karmiloff-Smith, 1979: 22), y por lo regular son empleadas como marcas del tópico de una cláusula o de una serie de cláusulas, por lo que tienen un comportamiento de carácter descriptivo (Karmiloff-Smith, 1981: 127-131). En este sentido, Yunué, Paco y Judith (6 años) pusieron más énfasis en indicar quiénes son los actores topicales de los eventos que relatan, por ello una frase nominal altamente descriptiva como *el niño* les ayuda a marcar dicho énfasis.

Por su parte, los nombres propios semánticamente se caracterizan por fijar un referente individual en relación con otros (Alcina & Blecua, 1975: 501-52; Bosque, 1999: 5-6; Fernández Leborans, 1999: 86-90), y dentro de un contexto discursivo, pueden desempeñarse como marcas de un tópico o de un foco. La diferencia más significativa que tienen en relación con las frases nominales, es que su peso referencial es menor, lo cual les permite tener una fluidez mayor a lo largo de un discurso. Ello permite, en el caso de Jaime, Karen y Eunice (12 años), que nombres propios como *Juan, Pablo, Edgardo, Fido, Morpy* o *Dogo* puedan mantener relaciones correferenciales con frases nominales, pronombres y marcas flexivas de persona.

En otras palabras, la diferencia hay entre estas dos clases de unidades nominales, nombres y frases nominales, es que dependiendo de la cantidad de información éstas pueden tener una función de tópico o foco determinada. Así, las frases nominales definidas e indefinidas pueden verse como unidades topicales prototípicas, precisamente por la información que aportan a una persona para ubicar de qué personaje se está hablando en un evento específico. Por su parte, los nombres propios



resultan ser un poco más focales que las unidades anteriores, aunque cuentan con una cantidad de información referencial explícita que permite señalar al actor de un evento. Tal característica es básica para la construcción de cadenas anafóricas, según la explicación que doy en el siguiente capítulo.

A continuación, presento las frecuencias de uso particulares para nombre y frase nominal entre ambos grupos, usadas para cada personaje.

*Tablas 10-13: Comparaciones de frecuencias de uso de nombres, frases nominales indefinida y definida entre GRUPO A y GRUPO B*

**Personaje: El Niño**

| Unidad nominal | FNindef | FNdef | Nprop | Total |
|----------------|---------|-------|-------|-------|
| GRUPO A        | 5       | 85    | 0     | 90    |
| Porcentaje     | 6%      | 94%   | 0%    | 100%  |
| GRUPO B        | 6       | 52    | 63    | 121   |
| Porcentaje     | 5%      | 43%   | 52%   | 100   |

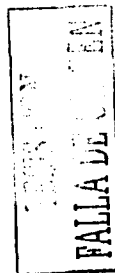
**Personaje: El perro**

| Unidad nominal | FNindef | FNdef | Nprop | Total |
|----------------|---------|-------|-------|-------|
| GRUPO A        | 0       | 76    | 0     | 76    |
| Porcentaje     | 0%      | 100%  | 0%    | 100%  |
| GRUPO B        | 2       | 52    | 19    | 73    |
| Porcentaje     | 3%      | 71%   | 26%   | 100%  |

**Personaje: La rana/el sapo**

| Unidad nominal | FNindef | FNdef | Nprop | Total |
|----------------|---------|-------|-------|-------|
| GRUPO A        | 10      | 36    | 0     | 46    |
| Porcentaje     | 22%     | 78%   | 0%    | 100%  |
| GRUPO B        | 16      | 30    | 11    | 57    |
| Porcentaje     | 28%     | 53%   | 19%   | 100%  |

Con relación a las frases nominales posesivas, éstas son referidas principalmente al perro y la rana, debido más que nada a que los niños las identifican como mascotas que pertenecen al niño. En todas las



narraciones, hay sólo dos casos de marcación con posesivo para El Niño: uno localizado en el relato de Diego (6 años), y otro en el relato de Eunice (12 años):

\*DIE: y en eso se levantó el niño<sup>1</sup> [FNdet SUJ] y escuchó ## a su sapo<sup>3</sup> [Prep(a)+Pos3°+Nco ODIR].

\*DIE: y el perro<sup>2</sup> [FNdet SUJ] también ## mientras el perro<sup>2</sup> [FNdet SUJ] se subía # a la cabeza # de su amo<sup>1</sup> [Prep(a)+FNdet+ Prep(de)+Pos3°+Nco OCIR].

Diego (6 años)

\*EUN: y este Dogo<sup>2</sup> [Dem+Npr SUJ] iba tras el venado.

\*EUN: para ver si podía [Ø SUJ] salvar a su amigo<sup>1</sup> [Prep(a)+Pos3°+Nco ODIR].

Eunice (12 años)

Véase entonces las frecuencias de uso para frases nominales posesivas:

Tabla 14: Comparaciones de frecuencias de uso de frases nominales posesivas entre GRUPO A y GRUPO B

| Personaje  | PERRO | RANA | Total |
|------------|-------|------|-------|
| GRUPO A    | 9     | 10   | 19    |
| Porcentaje | 47%   | 53%  | 100%  |
| GRUPO B    | 15    | 18   | 33    |
| Porcentaje | 45%   | 55%  | 100%  |

En relación con las frases prepositivas, éstas identifican a los tres personajes en posiciones de objeto directo, objeto indirecto y objeto circunstancial. Véanse los ejemplos:

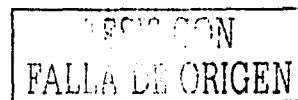
- *Objeto Directo: comparaciones entre Grupo A y Grupo B*

\*PEP: después # em # un búho salió y <atacó> [=? atacó] al niño<sup>1</sup> [Prep(a)+FNdef ODIR].

\*PEP: y después las abejas persiguieron al perro<sup>2</sup> [Prep(a)+FNdef ODIR].

\*PEP: después el búho iba persiguiendo al niño<sup>1</sup> [Prep(a)+FNdef ODIR].

Pepe (6 años)



\*CRI: era una noche muy fria cuando Edgar<sup>1</sup> [Npr SUJ] <se estaba> [/] estaba viendo a su ranita<sup>3</sup> [Prep(a)+Pos3°+Nco ODIR].

Cristian (12 años)

• *Objeto Indirecto: comparaciones entre Grupo A y Grupo B*

\*JOS: y # um # se llevaron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] una ranita<sup>3</sup> [FNdef ODIR].

\*JOS: y # le<sup>3</sup> [CLIdat] dijeron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] adiós a las ranas<sup>3</sup> [Prep(a)+FNdef OINDIR].

José (6 años)

\*EUN: entonces fueron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] <a> [/] <a> [/ /] # afuera de su casa.

\*EUN: y le<sup>3</sup> [CLIdat] empezaron a gritar<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] a la rana<sup>3</sup> [Prep(a)+FNdef OINDIR].

\*EUN: el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] empezó a aullar.

Eunice (12 años)

• *Objeto Circunstancial: comparaciones entre Grupo A y Grupo B*

\*DIE: había una vez # este # un niño<sup>1</sup> [FNindef SUJ] que tenía su sapo<sup>3</sup> [Pos3°+Nco ATRIB] # en un frasco.

\*DIE: y ya se iba a dormir<sup>1</sup> [Ø SUJ] con su perro<sup>2</sup> [Prep(con)+Pos3°+Nco OCIR].

\*DIE: y se durmió en la xxx # el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] se durmió con su perro<sup>2</sup> [Prep(con)+Pos3°+Nco OCIR].

\*DIE: cuando el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] se durmió se durmió con su perro<sup>2</sup> [Prep(con)+Pos3°+Nco OCIR].

Diego (6 años)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*BER: salió<sup>1</sup> [Ø SUJ] al bosque.

\*BER: a # gritarle<sup>3</sup> # <con> [//] junto con su perro<sup>2</sup>  
[Prep(con)+Pos3°+Nco OCIR].

\*BER: la [CLlacus] estuvo buscando<sup>1</sup> [Ø SUJ] por todos lados.

Bertha (12 años)

Su frecuencia de uso es la siguiente:

*Tabla 15: Comparaciones de frecuencias de uso de frases nominales prepositivas entre GRUPO A y GRUPO B*

| Personaje  | NIÑO | PERRO | RANA | Total |
|------------|------|-------|------|-------|
| GRUPO A    | 15   | 21    | 19   | 55    |
| Porcentaje | 27%  | 38%   | 35%  | 100%  |
| GRUPO B    | 6    | 21    | 27   | 54    |
| Porcentaje | 11%  | 39%   | 50%  | 100%  |

### 3.6. Frecuencia de uso de frases nominales con densidad referencial menor

Las frases nominales que he considerado con una densidad referencial menor son los pronombres personales, los clíticos de acusativo y dativo, y las marcas flexivas verbales de persona. Estas últimas son empleadas por los niños de dos modos: uno singular, con el fin de focalizar las acciones individuales que realizan cada uno de los personajes, y uno plural, específicamente con relación al Niño y al Perro, ya que ambos conforman una pareja que a lo largo de la secuencia de imágenes busca a la rana (de igual modo, el hecho de que el Perro aparezca como la mascota del Niño, le da un carácter de mayor dependencia hacia éste). Véanse los ejemplos:

• *Grupo A*

\*CIN: y el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] quiere alcanzar ese panal.

\*CIN: y luego que ya se le<sup>2</sup> cayó [Ø OINDIR] el panal.

\*CIN: y las abejas lo<sup>2</sup> [CLIacus ODIR] están persiguiendo.

Cintia (6 años)

\*YUN: y entonces el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] #.

\*YUN: cuando se quiso [Ø SUJ] # sacar la botella.

\*YUN: ¡se cayó!<sup>2</sup> [Ø SUJ] [<].

\*YUN: para que se la zafara<sup>2</sup> [Ø SUJ].

Yunué (6 años)

\*EDE: luego estaba <un> [/] ### un tronco.

\*EDE: y ### estaba apretando al niño<sup>1</sup> [Prep(a)+FNdef ODIR].

\*EDE: luego que se huye<sup>1</sup> [Ø SUJ] en un # reno.

\*EDE: y fue corriendo el reno.

\*EDE: y también el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ].

\*EDE: y los<sup>1/2</sup> tiró [CLIacus(pl)].

Eder (6 años)

• *Grupo B*

\*FRA: era un niño<sup>1</sup> [FNindef SUJ] que se llamaba Sebastián<sup>1</sup> [Npr ATRIB].

\*FRA: y quería ser<sup>1</sup> [Ø SUJ] # biólogo de grande.

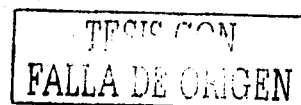
\*FRA: <atrapó el otro día> [/ /] # como vivía<sup>1</sup> [Ø SUJ] en campo.

\*FRA: atrapó<sup>1</sup> [Ø SUJ] una rana<sup>3</sup> [FNindef ODIR].

\*FRA: porque # le gustaba observar<sup>1</sup> [Ø SUJ] animales y atraparlos.

\*FRA: y no pudo<sup>1</sup> [Ø SUJ] # casi dormir.

Francisco (12 años)



\*OMA: bueno # aquí yo veo # em # que # el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] tenía una rana<sup>3</sup> [FNindef ODIR] en un frasco.

\*OMA: # y este # y estaba jugando<sup>1</sup> [Ø SUJ] con ella<sup>3</sup>  
[Prep(con)+Proper<sup>3</sup> OCIR].

\*OMA: pero como ya era noche # este #.

\*OMA: su mamá le [CLIdat] dijo que ya se fuera a dormir<sup>1</sup> [Ø SUJ].

Omar (12 años)

\*MON: y cuando el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] despertó.

\*MON: al ver el frasco # ya no encontró<sup>1</sup> [Ø SUJ] # la rana<sup>3</sup>  
[FNdef ODIR].

\*MON: la<sup>3</sup> [CLlacus ODIR] buscó<sup>1</sup> [Ø SUJ] por todas partes.

Mónica (12 años)

La frecuencia total de uso de estas frases entre ambos grupos es el siguiente:

*Tabla 16: Comparaciones de frecuencias de uso frases nominales con densidad referencial menor entre el GRUPO A y el GRUPO B*

| Personajes | Niño | Perro | Rana | Total |
|------------|------|-------|------|-------|
| Grupo A    | 158  | 102   | 28   | 288   |
| Porcentaje | 55%  | 35%   | 10%  | 100%  |
| Grupo B    | 262  | 91    | 38   | 391   |
| Porcentaje | 67%  | 23%   | 10%  | 100%  |

Como se puede observar, el personaje Niño es quien recibe un mayor énfasis en las narraciones, en contraposición del personaje Rana. Esto se debe a la forma como está organizada la secuencia de dibujos: el Niño aparece en las 24 escenas, mientras que la rana sólo se presenta al inicio y al final de la serie. En relación con esto, el Perro se sitúa en una frecuencia proporcionalmente menor a la del Niño, a causa de su rol de mascota dentro de sus historias.

Comparando estos datos con los anteriores, considero que El Niño, como papel temático, tiene asignado un valor de mayor participación, en

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

contraposición con los otros personajes, y es por esto que aparecerá de modo potencial en posiciones de sujeto dentro de cada cláusula. Antes de pasar a profundizar esto, hago una revisión general de cada una de las frecuencias que establecen los niños de estas frases nominales con densidad referencial menor.

Con relación a los pronombres personales, estos ocuparon preferentemente una posición de sujeto dentro de las cláusulas que construyeron los niños del Grupo A; mientras que en las cláusulas construidas por el Grupo B, hubo una alternancia entre usar el pronombre personal como una marca de sujeto, o como un elemento que permitía mantener la referencia a un actor determinado en una estructura complementaria, por ejemplo, una frase de objeto circunstancial:

- *Muestras tomadas del Grupo A*

\*MAR: y entonces <el niño> [//] él<sup>1</sup> [Proper SUJ] fue el primero que se subió.

\*MAR: y entonces el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] estuvo abajo de la roca.

Marisol (6 años)

\*CIN: y luego ### al perro<sup>2</sup> [Prep(a)+FNdef ODIR] que se le atora # el frasco.

\*CIN: y ya no se lo puede quitar<sup>2</sup> [Ø SUJ].

\*CIN: y él<sup>2</sup> [Proper SUJ] es el que se está ahogando.

Cintia (6 años)

\*DIE: el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] abrió la puerta.

\*DIE: <y en> [//] le estaba gritando [Ø SUJ] a su sapo<sup>3</sup> [Prep(a)+Pos3°+Nco OINDIR] #.

\*DIE: ¿dónde estás<sup>3</sup> [Ø SUJ]?

\*DIE: y no le<sup>1</sup> [CLIdat OINDIR] contestaron #.

\*DIE: porque él<sup>1</sup> [Proper SUJ] sabía ##.

\*DIE: <que ya se fue> [//] porque él<sup>3</sup> [Proper SUJ] se había ido.

Diego (6 años)

• *Muestras tomadas del Grupo B*

- \*CRI: cuando vio que el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] y su perro<sup>2</sup> [Pos3°+Nco SUJ] cayeron al agua juntos.
- \*CRI: después # este # empezaron [Ø(pl) SUJ] a oír un # sonido de una rana<sup>3</sup> [FNdef ODIR].
- \*CRI: mientras que su perro<sup>2</sup> [Pos3°+Nco SUJ] <también> [//] se subía hacia él<sup>1</sup> [Prep(hacia)+Proper OCIR].

Cristian (12 años)

- \*FRA: <el pe> [//] el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] se subió a un árbol.
- \*FRA: cuando # <en un hueco aso> [//] se asomó<sup>1</sup> [Ø SUJ] en un hueco.
- \*FRA: y no se dio cuenta<sup>1</sup> [Ø SUJ] que había un búho.
- \*FRA: y ## se cayó<sup>1</sup> [Ø SUJ] del árbol.
- \*FRA: cuando vio pasar [Ø SUJ] a su perro<sup>2</sup> [Prep(a)+Pos3°+Nco ODIR] # por encima de él<sup>1</sup> [Prep(por)+ADVloc+Prep(de)+Proper OCIR].

Francisco (12 años)

- \*JAI: Juan<sup>1</sup> [FNdef SUJ] # estaba en su cuarto.
- \*JAI: observando<sup>1</sup> [Ø SUJ] # <un> [//] un sapo<sup>3</sup> [FNindef ODIR] que se había encontrado en el bosque.
- \*JAI: él<sup>1</sup> [Proper SUJ] le<sup>1</sup> [CLIdat OINDIR] había puesto Señor Sapo<sup>1</sup> [Nco+Nco ATRIB].

Jaime (12 años)

Ambos grupos manifiestan un bajo porcentaje de uso de pronombres personales. Esto no ocurre con relación a los clíticos acusativo y dativo, así como las marcas anafóricas verbales. Sin embargo, este porcentaje debe verse ligado con la frecuencia de uso de frases nominales con mayor densidad referencial, ya que ambas unidades se relacionan para construir cadenas anafóricas a nivel semántico.

FALLA DE ORIGEN



Como lo he señalado en mis hipótesis, el hecho de que exista un equilibrio entre los porcentajes de ambas unidades, ayuda a que los relatos infantiles mantengan una cohesión narrativa estable. En caso de que haya un aumento en las formas anafóricas de menor densidad informativa, la referencia a los personajes se hará confusa, y eso debilitará el grado de cohesión entre los eventos. En caso de que aumente el número de frases nominales con mayor densidad referencial, ocasionará que la cohesión de los relatos tienda a ser más descriptiva.

Algunos ejemplos sobre este fenómeno son los siguientes:

- *Muestras tomadas del Grupo A*

\*YUN: es que aquí se encontraron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] <una> una ranita<sup>3</sup> [FNdef ODIR].

\*YUN: entonces se la<sup>3</sup> llevaron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ/CLlacus ODIR] a su casa.

\*YUN: entonces # el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] la<sup>3</sup> [CLlacus ODIR] estuvo viendo.

Yunúé ( 6 años)

\*ALE: # este # entonces el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] # este ### este ### se duerme.

\*ALE: se duerme<sup>1</sup> [Ø SUJ].

\*ALE: <y> [/] y la rana<sup>3</sup> [FNdef SUJ] <se> [/] se va.

\*ALE: y cuando despierta<sup>1</sup> [Ø SUJ] # ya no está<sup>3</sup> [Ø SUJ].

\*ALE: <y> [/] y entonces la<sup>3</sup> [CLlacus] busca<sup>1</sup> [Ø SUJ] por todas partes.

\*ALE: y no la<sup>3</sup> [CLlacus ODIR] encuentra<sup>1</sup> [Ø SUJ].

\*ALE: <y> [/] ## y va<sup>1</sup> [Ø SUJ] a la ventana y le<sup>3</sup> [CLlilat OINDIR] grita<sup>1</sup> [Ø SUJ].

Alejandra (6 años)

TEXTO CON  
FALLA DE ORIGEN

- \*JOS: y después el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] ## fue corriendo fue corriendo.
- \*JOS: y hasta que el búho lo<sup>1</sup> [CLIacus ODIR] soltó # y se paró<sup>1</sup> [Ø SUJ].
- \*JOS: y entonces se subió<sup>1</sup> [Ø SUJ] a esa roca para ver si no estaba la rana<sup>3</sup> [FNdef SUJ].

José (6 años)

- *Muestras tomadas del Grupo B*

- \*LUO: la perra<sup>2</sup> [FNdef SUJ] cayó y rompió # el frasco que traía en la cabeza.
- \*LUO: gracias a dios no le<sup>2</sup> [CLIdat OINDIR] sucedió nada.
- \*LUO: el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] se enojó porque ## <tenía> [//] pensaba que le<sup>2</sup> [CLIdat OINDIR] iba a pasar algo.
- \*LUO: fueron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] al bosque.
- \*LUO: se iban adentrando<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] poco a poco.

Luis Óscar (12 años)

- \*BER: y a la mañana siguiente # el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] fue a buscar a su rana<sup>3</sup> [Prep(a)+Pos3°+Nco].
- \*BER: pero # se llevó<sup>1</sup> [Ø SUJ] la sorpresa de que no estaba<sup>3</sup> [Ø SUJ] ahí.
- \*BER: la<sup>3</sup> [CLIacus] buscó<sup>1</sup> [Ø SUJ] <por la> [//] por la ropa por las botas # en todo su cuarto y no la<sup>3</sup> [CLIacus] encontró<sup>1</sup> [Ø SUJ].

Bertha (12 años)

- \*MON: cuando cayó el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] al lago.
- \*MON: # este # cayó encima el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ].
- \*MON: pero empezó # a oír<sup>1</sup> [Ø SUJ] # un ruido extraño.
- \*MON: mientras más se acercaba<sup>1</sup> [Ø SUJ] a un # árbol.
- \*MON: un tronco que estaba tirado.
- \*MON: más lo oía<sup>1</sup> [Ø SUJ].
- \*MON: y # como el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] empezó a ladrar.
- \*MON: le<sup>2</sup> [CLIdat] dijo<sup>1</sup> [Ø SUJ] que se callara<sup>2</sup> [Ø SUJ].

Mónica (12 años)



Las frecuencias de uso para cada una de las unidades nominales con referencia a los personajes principales son:

*Tablas 17-19: Comparaciones de frecuencias de uso de pronombres personales, clíticos acusativos/dativos y anáforas Ø entre el GRUPO A y el GRUPO B*

**Personaje: El Niño**

| Unidad nominal | Proper | CLIacus | CLIdat | Ø (Sing) | Ø (Pl) | Total |
|----------------|--------|---------|--------|----------|--------|-------|
| GRUPO A        | 10     | 18      | 9      | 55       | 66     | 158   |
| Porcentaje     | 6%     | 11%     | 6%     | 35%      | 42%    | 100%  |
| GRUPO B        | 22     | 22      | 23     | 148      | 49     | 264   |
| Porcentaje     | 8%     | 8%      | 9%     | 57%      | 18%    | 100%  |

**Personaje: El Perro**

| Unidad nominal | Proper | CLIacus | CLIdat | Ø (Sing) | Ø (Pl) | Total |
|----------------|--------|---------|--------|----------|--------|-------|
| GRUPO A        | 3      | 10      | 1      | 22       | 66     | 102   |
| Porcentaje     | 3%     | 10%     | 1%     | 21%      | 65%    | 100%  |
| GRUPO B        | 2      | 9       | 6      | 24       | 49     | 90    |
| Porcentaje     | 2%     | 10%     | 7%     | 27%      | 54%    | 100%  |

**Personaje: La rana/el sapo**

| Unidad nominal | Proper | CLIacus | CLIdat | Ø (Sing) | Ø (Pl) | Total |
|----------------|--------|---------|--------|----------|--------|-------|
| GRUPO A        | 2      | 16      | 3      | 6        | 1      | 28    |
| Porcentaje     | 7%     | 57%     | 11%    | 21%      | 4%     | 100%  |
| GRUPO B        | 1      | 17      | 11     | 7        | 0      | 36    |
| Porcentaje     | 3%     | 47%     | 31%    | 19%      | 0%     | 100%  |

TECNOLOGÍA  
FALLA DE ORIGEN

### 3.7. Frecuencias de uso con relación a posiciones de Sujeto, Objeto Directo, Objeto Indirecto y Objeto Circunstancial.

Retomando la correlación que he expuesto entre tópico/foco y las posiciones sintácticas de sujeto y objeto (directo, indirecto y circunstancial), el hecho de que una frase nominal tenga un grado mayor o menor información referencial le permite “anclarse” o “desplazarse” a lo largo de estas posiciones. A partir de esto, se puede deducir qué tanta importancia le da un hablante a un actor: la de ser topicalizado o la de ser focalizado (Givón, 1987: 1010-1017). De acuerdo con esto, una frase nominal del tipo Artículo (definido/indefinido) + Nombre, por su densidad referencial, tenderá a ser más topical, y su posición sintáctica será la de un sujeto, preferentemente. En cambio un pronombre personal tiene menor densidad, y por ello resulta más focal, lo que permite que pueda ubicarse sintácticamente como sujeto u objeto (Cumming & Ono, 2000: 177-178).

Ahora bien, el hecho de determinar qué actor es más topical o focal que otros, está en relación con su papel temático: dentro de los estudios de gramática a partir del discurso, se ha observado que los sujetos topicales tienden a ser agentivos, mientras que los sujetos y objetos focales pueden desplazarse a lo largo de una escala de posiciones temáticas que va desde agentivos hasta instrumentales (Cumming & Ono, 2000: 185-186). Según esto, las frases nominales Artículo + Nombre pueden ser potenciales sujetos en una oración, mientras que un clítico acusativo puede señalar más una posición de objeto directo.

Estos argumentos tienen coincidencia, dentro de los estudios de adquisición y desarrollo lingüístico, con lo que Slobin denominó como “eventos prototípicos” y “oraciones canónicas” (1981: 186-192). Para un

niño, un esquema sintáctico del tipo SVO es más fácil de aprender a partir de un serie de oraciones “típicas”, en donde los sujetos y objetos tengan una mayor especificación referencial, y asimismo sean prototípicamente más agentivos, humanos, animados y volitivos (1981: 186; también Bowerman, 1990: 1253-1289). En las narraciones que he analizado, este hecho se da de manera constante entre ambos grupos: el Niño tiende a ser más agentivo, y por ello, es identificado con mayor frecuencia como el sujeto y el tópico de una cláusula:

• *Muestras tomadas del Grupo A*

\*EDE: y el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] se estaba asomando <a un> [/] # a un hoyo.

\*EDE: y luego apareció <un> [/] un castor # y ### y xxx al niño<sup>1</sup> [FNdef ODIR].

\*EDE: y luego se estaba asomando<sup>1</sup> [Ø SUJ] a un árbol <con> [//] ### xxx un árbol.

\*EDE: y salió un búho ## se fue corriendo el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ].

\*EDE: <luego estaba> [//] # el búho quería atacar al niño<sup>1</sup> [FNdef ODIR].

\*EDE: y ## se fue volando.

\*EDE: luego estaba <un> [/] ### un tronco.

\*EDE: y ### estaba apretando al niño<sup>1</sup> [FNdef ODIR].

Eder (6 años)

\*JOS: aquí le dijo el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] ¡shishi!@o # al perro<sup>2</sup>.

\*JOS: porque iba a mirar<sup>1</sup> [Ø SUJ] aquí.

\*JOS: entons [\*] # acá # al lado.

%err: entons = entonces

\*JOS: entonces al [\*] niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] se subió.

%err: al = el

\*JOS: y ahí vio<sup>1</sup> [Ø SUJ] # allá a la vuelta ## que estaban # dos ranas<sup>3</sup> [Num+Nco(pl) SUJ].

José (6 años)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- \*PEP: después el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] se puso a buscar y a buscar ## y no la<sup>3</sup> [CLlacus ODIR] pudo encontrar.
- \*PEP: y después el perro<sup>2</sup> [FNdef SUJ] se metió <en> [//] al frasco # para ver si estaba allí.
- \*PEP: y después el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] salió a la ventana ## para ver que le<sup>1</sup> [CLIdat OINDIR] llamara su rana<sup>3</sup> [Pos3°+Nco SUJ].

Pepe (6 años)

- *Muestras tomadas del Grupo B*

- \*LUO: el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] cuando despertó se puso muy triste.
- \*LUO: su perra<sup>2</sup> [Pos3°+Nco SUJ] # trataba de # consolarlo<sup>1</sup> [CLlacus ODIR].
- \*LUO: pero el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] tenía ganas de llorar.
- \*LUO: el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] buscaba <en> [//] por todas partes # <igual su perr> [//] igual su perra<sup>2</sup> [FNdef SUJ].
- \*LUO: por las botas # abajo de la cama # en el frasco donde estaba.

Luis Oscar (12 años)

- \*BER: y ## el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] ## al asomarse <a un> [//] a un hoyo vio a un ## topo.
- \*BER: que le<sup>1</sup> [CLIdat OINDIR] mordió la nariz.
- \*BER: se subió<sup>1</sup> [Ø SUJ] a los árboles.
- \*BER: le<sup>3</sup> [CLIdat OINDIR] gritó<sup>1</sup> [Ø SUJ] # <por> [//] por los hoyos <que> [//] que tienen los árboles.
- \*BER: lo<sup>3</sup> [CLlacus ODIR] buscaba<sup>1</sup> [Ø SUJ] por todos lados.

Bertha (12 años)

- \*MON: Juan<sup>1</sup> [Npr SUJ] se cayó del árbol.
- \*MON: <y> [//] ## porque un # búho lo<sup>1</sup> [CLlacus ODIR] había espantado.
- \*MON: de repente # vio <que> [//] Juan<sup>1</sup> [Npr SUJ] que el perro<sup>2</sup> [FNdet ODIR] estaba corriendo.
- \*MON: y ## lo [CLlacus ODIR] siguió [Ø SUJ].
- \*MON: de repente se subió<sup>1</sup> [Ø SUJ] <a una> [//] ## a unas piedras.
- \*MON: y se recargó<sup>1</sup> [Ø SUJ] en unas ramas.

Mónica (12 años)

Compárense estos ejemplos con las frecuencias de uso para cada uno de estos casos:

*Tablas 20-25: Comparaciones de frecuencias de uso entre frases nominales con mayor y menor densidad referencial como funciones gramaticales entre el GRUPO A y el GRUPO B*

**Personaje: El Niño (unidades nominales con densidad referencial mayor)**

| <b>Función gramatical</b> | <b>SUJ</b> | <b>ODIR</b> | <b>OINDIR</b> | <b>OCIR</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------|------------|-------------|---------------|-------------|--------------|
| GRUPO A                   | 97         | 15          | 0             | 0           | 112          |
| Porcentaje                | 87%        | 13%         | 0%            | 0%          | 100%         |
| GRUPO B                   | 120        | 6           | 0             | 0           | 126          |
| Porcentaje                | 95%        | 5%          | 0%            | 0%          | 100%         |

**Personaje: El Niño (unidades nominales con densidad referencial menor)**

| <b>Función gramatical</b> | <b>SUJ</b> | <b>ODIR</b> | <b>OINDIR</b> | <b>OCIR</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------|------------|-------------|---------------|-------------|--------------|
| GRUPO A                   | 123        | 10          | 9             | 0           | 142          |
| Porcentaje                | 87%        | 7%          | 6%            | 0           | 100%         |
| GRUPO B                   | 217        | 9           | 23            | 0           | 249          |
| Porcentaje                | 87%        | 4%          | 9%            | 0           | 100%         |

**Personaje: El Perro (unidades nominales con densidad referencial mayor)**

| <b>Función gramatical</b> | <b>SUJ</b> | <b>ODIR</b> | <b>OINDIR</b> | <b>OCIR</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------|------------|-------------|---------------|-------------|--------------|
| GRUPO A                   | 85         | 10          | 2             | 9           | 106          |
| Porcentaje                | 80%        | 9%          | 2%            | 9%          | 100%         |
| GRUPO B                   | 85         | 20          | 0             | 4           | 109          |
| Porcentaje                | 78%        | 18%         | 0%            | 4%          | 100%         |

**Personaje: El Perro (unidades nominales con densidad referencial menor)**

| <b>Función gramatical</b> | <b>SUJ</b> | <b>ODIR</b> | <b>OINDIR</b> | <b>OCIR</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------|------------|-------------|---------------|-------------|--------------|
| GRUPO A                   | 90         | 10          | 1             | 0           | 101          |
| Porcentaje                | 89%        | 10%         | 1%            | 0%          | 100%         |
| GRUPO B                   | 76         | 9           | 6             | 0           | 91           |
| Porcentaje                | 83%        | 10%         | 7%            | 0%          | 100%         |

TEC. COM  
FALLA DE ORIGEN

**Personaje: La Rana/El Sapo (unidades nominales con densidad referencial mayor)**

| Función gramatical | SUJ | ODIR | OINDIR | OCIR | Total |
|--------------------|-----|------|--------|------|-------|
| GRUPO A            | 22  | 48   | 1      | 4    | 75    |
| Porcentaje         | 30% | 64%  | 1%     | 5%   | 100%  |
| GRUPO B            | 37  | 55   | 7      | 3    | 102   |
| Porcentaje         | 36% | 54%  | 7%     | 3%   | 100%  |

**Personaje: La Rana/El Sapo (unidades nominales con densidad referencial menor)**

| Función gramatical | SUJ | ODIR | OINDIR | OCIR | Total |
|--------------------|-----|------|--------|------|-------|
| GRUPO A            | 9   | 16   | 3      | 0    | 28    |
| Porcentaje         | 32% | 57%  | 11%    | 0%   | 100%  |
| GRUPO B            | 10  | 17   | 11     | 0    | 38    |
| Porcentaje         | 26% | 45%  | 29%    | 0%   | 100%  |

FALLA DE ORIGEN

Siguiendo con mi explicación, el hecho de que El Niño sea reconocido como más agentivo, en contraste con los otros dos personajes, en un contexto narrativo da lugar a lo que Karmiloff-Smitih denomina como *sujeto temático* (1981: 131-136). Un sujeto temático es una posición que, dentro de un agrupamiento de cláusulas (en este caso, una narración), indica qué actor tiene mayor importancia, lo que equivale a situarlo en una posición topical frente a otros. Al fijar esto, posteriormente un niño puede emplear pronombres o marcas anafóricas cero para señalar que este mismo actor realiza otras acciones, pero ahora puesto en situación de foco. En caso de que esta serie concluya en un momento dado, y el niño comience otra secuencia, si el actor continúa participando dentro de ésta, la primera marca será una frase nominal de mayor peso, y a continuación puede seguir usando pronombres para localizar a este actor (135-140).

Dentro de la muestra, las frases nominales indefinidas, definidas y posesivas (6 y 12 años), así como los nombres propios (12 años) tienden a indicar sujetos temáticos. Por otro lado, algunas frases nominales



indefinidas y definidas, así como frases nominales prepositivas marcan posiciones de objetos directos o indirectos [Prep(a)+FNindef/FNdef], y circunstanciales [Prep(con/de/hacia.)+FNindef/def], cuyo valor agentivo es menor dentro de una serie de eventos.

Unidades como los pronombres, los clíticos y las marcas anafóricas cero, se inclinan a una distribución a lo largo de las cláusulas como sujetos u objetos (en el caso de las marcas anafóricas, éstas son sólo aplicables a sujetos), pero por lo regular después de una frase nominal con densidad referencial mayor. Esto confirma la observación que hace Karmiloff-Smith sobre la distinción descriptiva y anafórica que tienen las frases nominales (1979b: 214-220; 1981: 134-136), lo cual tiene consecuencias importantes en el nivel semántico (construcción de anáforas) y a nivel discursivo (procesos de cohesión)<sup>28</sup>. Una breve observación sobre las frases prepositivas en función de objeto circunstancial: en mi corpus encuentro un sólo caso a manera de locación, en el mismo ejemplo que he dado de Diego sobre frases nominales posesivas:

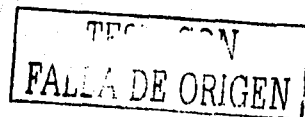
\*DIE: y en eso se levantó el niño<sup>1</sup> [FNdet SUJ] y escuchó ## a su sapo [Prep(a)+Pos3°+Nco ODIR].

\*DIE: y el perro<sup>1</sup> [FNdet SUJ] también ## mientras el perro<sup>2</sup> [FNdet SUJ] se subía # a la cabeza # de su amo<sup>1</sup> [Prep(a)+FNdet+Prep(de)+Pos3°+Nco OCIR].

Diego (6 años)

Con respecto a El Perro y La Rana, su posición sintáctica refleja el papel que desempeñan dentro de la historia: el primero se sitúa como sujeto y objeto oracional, debido a su grado de agentividad, aunque menor en comparación con el niño; el segundo ocupa posiciones preferentemente de objeto directo e indirecto, debido a su función como el objeto que debe recuperar El Niño a lo largo de sus aventuras.

<sup>28</sup> Estos dos hechos los abordaré respectivamente en los capítulos 4 y 5 de esta tesis.



De igual modo, las posiciones como Objeto Circunstancial reflejan el carácter de “compañeros del Niño”, sobre todo en relación con el Perro, ya que casi siempre inician con la preposición “con”, o construcciones con un adverbio como “junto”, de acuerdo con estos dos ejemplos:

- \*BER: el niño<sup>1</sup> [FNdef SUJ] # se enojó con él<sup>2</sup> [Proper OCIR].
- \*BER: y se fue<sup>1</sup> [Ø SUJ] enojado.
- \*BER: salió<sup>1</sup> [Ø SUJ] al bosque.
- \*BER: a # gritarle # <con> [//] *junto con su perro*<sup>2</sup>  
[Adv(junto)+Prep(con)+Pos3°+Nco OCIR].
- \*BER: llegaron<sup>1/2</sup> [Ø(pl) SUJ] al borde de una colina.
- \*BER: donde el niño<sup>1</sup> [Ø SUJ] cayó <con> [//] *junto con su perro*<sup>2</sup>  
[Adv(junto)+Prep(con)+Pos3°+Nco OCIR].

Bertha (12 años)

Antes de concluir con este capítulo, deseo hacer algunas breves observaciones en torno al fenómeno de la pronominalización en español, cuestión que abordo en la siguiente sección.

### 3.8. Algunas observaciones en torno al fenómeno de la pronominalización

Karmiloff-Smith abordó el problema de la pronominalización en niños monolingües de inglés y francés (1981: 127-131), enfocándose más que nada en la capacidad que tienen los pronombres (en el caso del español, los personales, los clíticos de acusativo y dativo, así como las marcas anafóricas verbales de persona) de sustituir referencialmente a una unidad nominal, lo que permite fijar una continuidad de referencia entre dos o más oraciones que conformen un texto cualquiera. Desde una perspectiva discursiva, la pronominalización es un fenómeno que permite identificar a un elemento determinado dentro de un texto, por lo que su estudio se

sitúa en un nivel superior al de la oración, específicamente a un nivel de estructuras semánticas y textuales (Carreiras & Alonso, 1999: 206-207).

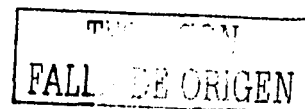
Cuando se analiza el problema de la pronominalización en narraciones orales infantiles en una primera fase, como he señalado en el Capítulo 1 dentro del apartado dedicado a mi hipótesis de nivel sintáctico, uno podría pensar que los niños pequeños tienden a perder sus referentes debido al alto uso que suelen hacer en ocasiones de formas pronominales (Gallo Valdivieso, 1994: 59-65), esto más que nada a consecuencia del rasgo *pro-drop* que tiene el español, lo que hace que la elisión de un sujeto o un objeto sea la forma no marcada del habla infantil hasta los seis o siete años. Como señala Castillo (1994: 115), acorde con por Karmiloff-Smith (1981: 121-147), la habilidad para fijar relaciones correferenciales entre frases nominales y formas pronominales se afina más a edades mayores, y es por lo regular a partir de los ocho años que un niño se inicia en el uso de este recurso.

Para observar esto mejor, de momento, contrastando las tablas para posiciones de sujeto entre frases nominales con mayor y menor densidad referencial, se puede ver un índice mayor de uso de las segundas sobre las primeras:

*Tablas 26-28: Comparaciones de frecuencias de uso entre frases nominales con mayor y menor densidad referencial en posición Sujeto entre el GRUPO A y el GRUPO B para reconocer personajes*

**Personaje: El Niño (unidades nominales con densidad referencial mayor y menor)**

| Densidad referencial | Mayor | Menor | Total |
|----------------------|-------|-------|-------|
| GRUPO A              | 97    | 123   | 220   |
| Porcentaje           | 44%   | 56%   | 100%  |
| GRUPO B              | 120   | 217   | 337   |
| Porcentaje           | 36%   | 64%   | 100%  |



**Personaje: El Perro (unidades nominales con densidad referencial mayor y menor)**

| Densidad referencial | Mayor | Menor | Total |
|----------------------|-------|-------|-------|
| GRUPO A              | 85    | 90    | 175   |
| Porcentaje           | 49%   | 51%   | 100%  |
| GRUPO B              | 85    | 76    | 161   |
| Porcentaje           | 53%   | 47%   | 100%  |

**Personaje: La Rana/El Sapo (unidades nominales con densidad referencial mayor y menor)**

| Densidad referencial | Mayor | Menor | Total |
|----------------------|-------|-------|-------|
| GRUPO A              | 21    | 9     | 30    |
| Porcentaje           | 70%   | 30%   | 100%  |
| GRUPO B              | 37    | 10    | 47    |
| Porcentaje           | 79%   | 21%   | 100%  |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Este hecho permite suponer que la pronominalización es una cuestión regular en las producciones lingüísticas de los niños, así como el tratar de ubicar patrón de evolución entre niños de distintas edades.

Sin embargo, analizando las frecuencias de uso a los 6 años de frases pronominales para marcar sujetos, no muestra más que una diferencia de apenas un 2% de preferencia en comparación con el uso de frases nominales con mayor densidad referencial. De este modo, lo que parece más bien regular a esta edad es el poner un énfasis en quién es el sujeto activo de un evento, para lo cual este tipo de frases nominales desempeñan una función preferente de índices de dicho sujeto, en contraposición con las frases pronominales. Como bien señala Karmiloff-Smith (1981: 127-131), el hecho de que los niños de 6 años opten por emplear sujetos temáticos en sus narraciones, en relación con unidades pronominales (incluidas las marcas anafóricas cero del verbo), me hace

suponer que a esta edad es más bien cuando puede empezar a desarrollarse el uso de cadenas anafóricas para construir un relato.

De hecho, observando este punto a nivel estrictamente sintáctico, las unidades nominales, así como las posiciones de sujeto y objeto, resultan ser más básicas como elemento de aprendizaje de una lengua, según una serie de modelos canónicos de acuerdo con la propuesta de Slobin [1981: 186-192].

Con todo, por lo menos en un contexto de construcción narrativa, los niños de 6 años tienen problemas para graduar la información que especifique a sus referentes: si se tiende a un exceso de partículas pronominales, es viable la idea de que el referente se pierda debido a falta de información que lo identifique; pero por lo menos en los relatos que he analizado, también se da el proceso contrario: al aumentar la cantidad de unidades nominales con mayor información referencial, se conversa la referencia, a costa de hacer más deícticas las cadenas anafóricas de sus relatos.

En el caso de los niños de 12 años, se observa un uso equilibrado entre unidades nominales y pronominales, lo que permite que el receptor de sus narraciones cuente con un flujo de información referencial suficiente para ubicar a un personaje dado dentro de un evento. Si un actor es introducido por primera vez en una escena, o si es necesario situar su referencia en un momento dado, los niños emplearán unidades nominales. Al contrario, si se trata de fijar una continuidad referencial relacionada con un antecedente dado (representado por una frase nominal), estos niños harán uso de unidades pronominales.

Este clase de diferencias con respecto a la cantidad de información que aportan unidades nominales y pronominales, así como su relación de uso

en un contexto narrativo, es un problema que abordo a continuación en mi análisis sobre los fenómenos que se dan al nivel semántico dentro de estas relatos.

### 3.9. Sumario del Capítulo 3

En este Capítulo traté los siguientes puntos:

1. Definí el concepto de *frase nominal* que fue empleado para el análisis sintáctico de las narraciones previamente seleccionadas. Así, entiendo por frase nominal una unidad gramatical que cuenta con un núcleo (nombre o sustantivo, pronombres personales, clíticos o marcas flexivas verbales de persona), y una serie de modificadores (artículos, posesivos, demostrativos y frases nominales prepositivas); tales componentes fueron también definidos en esta sección.
2. Con base en su contenido informativo y referencial (esto es, en qué grado una unidad nominal aporta un conocimiento específico sobre una entidad dada, o qué tanto es una marca sintáctica que alude a ella), hice una clasificación de frases nominales en dos tipos: unas que tienen una densidad informativa mayor (frases nominales indefinidas o definidas, frases nominales con determinantes y posesivos, frases prepositivas, nombres propios y nombres comunes), y otras que tienen una menor densidad informativa (pronombres personales, clíticos de acusativo y dativo, así como marcas de flexión verbal de persona). Estos rasgos de contenido informativo dieron lugar a situar qué formas nominales pueden desempeñar, a un nivel de cláusula, funciones como *tópico* o funciones como *foco*, con relación a la atención puesta por parte de los niños en los actores centrales que participaron en sus narraciones.

3. A partir de una serie de análisis, pude observar que las frases nominales son usadas por ambos grupos de niños como representaciones sintácticas de los personajes que participan en los eventos que conforman sus narraciones. A causa de esto, estas formas se subordinan a una serie de funciones sintácticas (en este caso, estar ubicadas como sujetos u objetos dentro de una oración), semánticas (con base en su contenido informativo, algunas frases nominales son empleadas como *sujetos temáticos*, con el fin de identificar claramente de qué actor se está hablando en una escena; en contraste con otras cuya función es mantener una continuidad referencial de dicho actor en una cadena de eventos), y discursivas (al ser identificados los *sujetos temáticos* de una serie de eventos, en un contexto narrativo, éstos son potenciales *tópicos* de una cláusula, mientras que las unidades referenciales más ligeras funcionan como *focos*, a fin de añadir alguna información nueva sobre el actor que se ha señalado como más relevante en una cláusula previa).

## Capítulo 4: Análisis semántico de las relaciones de referencia

### 4.1. El problema de la referencia en las narraciones infantiles

El uso de recursos para referir a un actor o varios en una serie de eventos es una de las condiciones que permite fijar una cohesión estable en un relato; por lo que ambas funciones (referencia y cohesión) están fuertemente ligadas una con la otra y, como he expuesto en el capítulo anterior, condicionan la selección que puede hacer un niño de unidades sintácticas (frases nominales, en el caso de esta investigación), con el fin de lograr un buen desempeño comunicativo al contar una historia.

Por cuestiones de interés teórico, planteo en dos secciones mi análisis a las relaciones de referencia y cohesión en las narraciones que conforman mi corpus, con el fin de que pueda observarse mejor lo que ocurre en cada uno de estos dos niveles. Sin embargo, como he señalado en el capítulo anterior, considero que es muy difícil hacer una división "pura" entre niveles lingüísticos, ya que éstos mantienen una constante interacción dentro de un marco comunicativo, como el caso de narrar una serie de sucesos a una persona. Mi intención es tratar de mantener una interrelación constante entre cada una de las partes que componen mi exposición, e integrarlas al final en una serie de conclusiones que den cuenta de mis resultados de forma específica en torno a las relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión elaboradas en una narración infantil.



Retomando el punto que aquí interesa, la referencia en relatos infantiles ha sido un tema de análisis recurrente<sup>29</sup>.

La idea principal en estos trabajos ha sido explicar de qué modo la referencia es un elemento básico para la construcción de cadenas anafóricas, las cuales establecen un tipo de cohesión discursiva en una narración. De este modo, volviendo a la distinción que hice anteriormente sobre frases nominales con mayor y menor densidad referencial, existen elementos que se desempeñan mejor en una relación de anáfora (p.e. pronombres y clíticos), en contraste con otros que sirven mejor en una relación descriptiva (p.e. frases nominales indefinidas y definidas).

#### 4.1.1. Definición del concepto de referencia en un contexto narrativo

Partiendo de un punto de vista lógico (Frege, 1998: 85), se puede definir el concepto de referencia como una relación de semejanza o igualdad que se establece entre un objeto y el signo que lo representa. Para Lyons, la referencia es un aspecto del significado de una estructura lingüística (una palabra, una frase, una cláusula o un texto) dependiente del contexto en el cual es emitida, de acuerdo con una relación que establecen los hablantes con respecto a aquello de lo que se habla (1983: 221-222). En otras palabras, el que un nombre como *mesa* se refiera a un objeto específico como “*mesa*”, quiere decir que ésta funciona como un *índice lingüístico* de tal cosa en una situación dada (p.e.: *esta mesa es de color caoba*).

Desde un enfoque discursivo, la referencia establece una serie de relaciones entre expresiones lingüísticas y personas, objetos, entidades o hechos de un universo discursivo (López Orós & Teberosky, 1998: 76, Renkema, 1999: 56-57; Van Dijk, 1983: 34-35; 1998: 150). Para mis fines, el hecho de que los niños establezcan un nexo entre una frase nominal y una imagen gráfica, de

<sup>29</sup> Al respecto, véase a Bamberg, 1986: 227-284; 1987; Barriga Villanueva, 1990; 1992: 673-697; Esperet, 1991: 209-227; Hickmann, 1985: 177-201; 1987: 165-184; 1990: 9-29; 1991: 157-185; 1995, 194-218; Kail & Sánchez y López, 1997; Karmiloff-Smith, 1981: 455-474.

tal suerte que la primera sea la representación lingüística de la otra, en un contexto narrativo específico, es establecer un tipo de referencia discursiva.

#### 4.1.2. Tipos de relaciones referenciales

Existen varias formas de fijar relaciones referenciales ya sea entre palabras, cláusulas o textos. Las relaciones que he considerado como objetos de mi análisis son las siguientes:

**Anáfora:** se trata de una relación de correferencia entre dos o más partes de un texto, por lo regular unidades nominales (nombres, formas nominales y pronombres). Tales relaciones de sustitución permiten construir una cohesión textual, a partir de la conexión referencial de dos o más oraciones que conformen dicho texto (Bamberg, 1987: 29-31). De este modo, la anáfora es un mecanismo de cohesión discursiva, cuya función es facilitar la integración de diferentes partes del texto y evita la repetición de expresiones lingüísticas previas (Carreiras & Alonso, 1999: 205; Carreiras, Garnham & Oakhill, 1996: 241-274; Huang, 2000: 151-76, para más detalles).

**Catáfora:** en estrecha relación con la anáfora, la catáfora se puede ver como un mecanismo por el cual se hace referencia, a través de un pronombre o una marca verbal, a un elemento que no ha sido claramente introducido en un texto. Un ejemplo de esto se puede ver a continuación:

Muchas de las relaciones catafóricas son vistas como una variante de las anafóricas, por lo que se les considera como parte de un mismo fenómeno referencial (Renkema, 1999: 98). En este sentido, para los fines de esta investigación considero ambos mecanismos de referencia como indicios del mismo hecho, el cual reconozco como relaciones anafóricas<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Si bien la mayoría de las teorías y análisis enfocados a este fenómeno reúnen bajo un mismo concepto (anáfora) a la anáfora y a la catáfora (Fox, 1993; Huang, 2000: 151-176, para más detalles); cabe aquí señalar que Givón (1995: 64-75) sostiene una serie de argumentos a favor de mantener una distinción entre estos dos tipos de relaciones referenciales.

**Deixis:** para Renkema, la deixis es un tipo de relación referencial que establece conexiones a nivel discursivo entre un texto (en mi caso, una narración) y la situación concreta en la cual se produce, por ejemplo: ***ahora hay aquí un niño, un perro y una rana*** (1999: 102). En este sentido, Michael Bamberg observa que uno de los rasgos semánticos característicos de una relación deíctica es su especificidad descriptiva para ubicar, por ejemplo, la temporalidad de un evento dado, su locación física, o los actores que participan dentro de dicha escena (1987: 32-33; Fillmore, 1997; Lyons, 1983: 228-241). Esta capacidad de descripción que Bamberg argumenta como propia de la deixis es importante a nivel discursivo, como trataré de explicar en el capítulo siguiente.

#### 4.1.3. Comentarios sobre la “pérdida del referente” en narraciones infantiles

Uno de los puntos que más ha atraído la atención dentro de los estudios de producción narrativa infantil, es ver de qué modo los niños logran mantener la referencia de un personaje a lo largo de una cadena de eventos, empleando una serie de recursos lingüísticos cuya función sea la de identificar a ese actor y no otro. Lo anterior es un elemento que permite observar un desarrollo en las habilidades comunicativas de un niño. Al respecto, Berman y Slobin (1992: 29-31) hacen algunos pronósticos basados en su investigación sobre producción narrativa infantil:

- 1) Los niños más pequeños (3-4 años) producen eventos verbales estrechamente relacionados con las imágenes que ven en la historia, no sólo a nivel de descripción de cuadros, sino también con respecto a escenas en donde se dan relaciones causales y secuenciales.
- 2) Al término de su etapa preescolar, algunos niños son capaces de desarrollar líneas argumentales, en las cuales se plantea un problema único y su posible resolución. Igualmente, hay un aumento en el grado de complejidad con la expresión de relaciones causales y secuenciales.

- 3) Alrededor de los 5-9 años, hay un incremento en el modo de organización jerárquica de una narración, en donde los eventos son reconocidos como episodios, y por ello una acción ocurrida en un episodio determinado tiene su continuidad en el episodio siguiente.
- 4) Los niños en una edad escolar avanzada pueden ya establecer atribuciones causales a los eventos de la historia, tanto a nivel interno (causas emotivas y cognitivas) como externas (físicas).

Ahora bien, atendiendo al primer pronóstico, el hecho de que los niños necesiten tener una relación estrecha con los dibujos de la historia de la rana, es un indicio de que sus mecanismos de referencia a los personajes van a tener un peso más deíctico que permita "anclar" sus frases nominales con los actores que describen. En mi caso, a partir del estudio piloto que he mencionado anteriormente, pude reconocer por lo menos dos formas de establecer relaciones de referencia entre los niños que participaron en el estudio:

- a) *Referencia dependiente del eje argumental de una secuencia de dibujos:* consideré aquí la relación estrecha que hay entre las imágenes de los personajes principales del relato y las frases nominales que los manifiestan. En este caso, hubo un alto índice de formas anafóricas de referencia  $\emptyset$  (p.e., *estaba metida en un frasco, se escapó y salieron a buscarla*), las cuales permitieron hacer omisiones debido a que su referencia mantenía una relación estrecha con los dibujos. Otro tipo de formas empleadas fueron aquellas con elementos deícticos personales, espaciales y temporales (*este niño que está aquí, ahorita va a buscar a la rana*), las cuales reforzaron una referencia directa con la versión gráfica. Por último, las formas con clíticos (acusativos *lo, la: el niño y el perro se fueron a buscarla*; dativo *le: el perro le*

*dio de besos con la lengua*), permitieron también omitir la referencia directa de algún personaje. Todas estas formas, cuando los niños las ligaron en una narración, manifestaron una referencia ambigua. Dicha ambigüedad se resolvió a partir de una subordinación directa de la versión oral a la versión gráfica.

- b) *Referencia independiente del eje argumental de una secuencia de dibujos*: consistió en una relación que se establecía entre una frase nominal y un personaje, sin necesidad de depender directamente de la trama planteada por la serie de dibujos. En este caso, las frases nominales que tenían un artículo y un nombre, lograron fijar esta clase de denotación (p.e.: **un niño tenía una rana en un frasco de cristal; también tenía un perro que estaba mirando a la rana**). Dichas formas se encadenaban con otras que aludían a un mismo personaje, tales como pronombres (*él y su perro se pusieron a mirar la rana; por la noche, ella se escapó sin hacer ruido*); marcas verbales anafóricas de referencia  $\emptyset$  (p.e.: *cuando despertó, la rana ya se había ido de la casa*), o formas con clíticos (p.e.: *como el niño no encontraba a la rana, salió con su perro a buscarla; el niño vio al perro y le dijo que se callara*). En general, observé una continuidad referencial clara en estas frase nominal, por lo que no me resultó confuso ubicar de qué personaje se estaba hablando en un evento dado.

Como he mencionado anteriormente, el grupo del estudio piloto estaba compuesto por 5 niñas de 6, 7 y 8 años; y 2 niños de 7 y de 9 años. Ahora bien, de acuerdo con el pronóstico de Berman y Slobin, observé que en los niños de 6 y 7 años se daba una serie de relaciones referenciales

estrechamente ligadas con los dibujos, mientras que en los niños de 8 y 9 años se daba un tipo de referencia más independiente de las imágenes.

Cabía la posibilidad de hacerme la siguiente pregunta: ¿qué pasaría si no existiera un eje argumental dado (como es el caso de la secuencia de dibujos), con los relatos que construyen los niños pequeños? En una primera aproximación, por lo menos en mi caso, no era erróneo del todo pensar que, en un posible intervalo que vaya de los 4 a los 8 años<sup>31</sup>, la mayoría de los niños tiendan a “perder su referente” cuando construyen una narración. En español, este hecho ha sido constatado por Barriga Villanueva (1990; 1992: 673-697; 2002: 53-59), Gutiérrez-Cléllen & Heindrchs-Ramos (1993: 559-567), así como López Orós y Teberosky (1998: 75-92), entre otros. En torno a esto, hay por lo menos dos argumentos para explicar la “pérdida del referente”:

- a) Desde una perspectiva general, el incipiente conocimiento a nivel cognitivo y pragmático que muestran los niños a esa edad, es una limitante para el manejo de información en sus relatos. Es hasta los 11 o 12 años que logran dominar el proceso de producción y comprensión narrativa de manera más clara y fluida (Barriga Villanueva, 2002: 57-59; Hickmann, 1995: 205-208).
- b) Desde una perspectiva específica. Asociada con el punto anterior, el hecho de que los niños pequeños no dominen del todo sus recursos lingüísticos, se ve reflejado en el uso de unidades pronominales y deícticas (“con una faldita hasta aquí”, “se mecía para aquí y para allá”, “hicieron esto y aquello”, etc.), las cuales funcionan como elementos que

---

<sup>31</sup> Bamberg (1986:240-241; 1987: 21-23), Berman y Slobin (1994:28-32) y Hickmann (1991: 164-172; 1995: 202-203), entre otros, han analizadò el desarrollo de habilidades narrativas desde los 4

cubren “huecos léxicos” en narraciones orales infantiles con un eje argumental original (Barriga Villanueva, 1990: 145-149).

La pérdida de un referente conlleva al uso de “estrategias” que permitan mantener una continuidad referencial estable, las cuales son desarrolladas por los niños cuando necesitan interactuar con otras personas. Una estrategia posible es, por ejemplo, localizar un *sujeto temático* (en el sentido que lo plantea Karmiloff-Smith), el cual es reconocido como un tópico narrativo, y a partir de esto se utilizan una serie de recursos gramaticales que permitan su identificación a lo largo de una serie de eventos: por ejemplo, una primera mención de dicho actor puede ser hecha con una frase nominal como *el niño*, y a partir de ésta, su referencia nominal puede variar, lo que da pie al empleo de pronombres (*él/ella/ellos/ellas*), clíticos (*lo/la/los/las; le/les*), y marcas anafóricas verbales (*vio/vieron*).

La asociación que hace el niño entre estas unidades nominales con los actores de su evento, es una manera de señalar quién es el personaje o los personajes que participan dentro de éste, y por ello, se trata de un mecanismo de referencia discursiva. Ahora bien, una estrategia como la de localizar un sujeto temático es posible relacionarla con un fenómeno de semántica discursiva que Givón denomina *continuidad del tópico (topic continuity)* (1983a: 5-41; 1983b: 51-82), en donde interactúan a un mismo tiempo referencia, unidades topicales y unidades focales como mecanismos de cohesión discursiva.

## 4.2. Continuidad del tópico

Por *continuidad del tópico*, Givón entiende un proceso de ilación temática entre cláusulas que conforman un discurso; esto es, a partir de que un referente específico dentro de un discurso resulta “más accesible” que otros, se deduce que dicho referente tiene un dominio mayor como tópico de dicho discurso. Por tanto, el hecho de que sea reiterativo en una cadena de cláusulas da lugar a una continuidad topical, la cual es un recurso que ayuda a establecer una cohesión y una coherencia a un discurso, por ejemplo, a una narración (Emmont, 1997: 203-215; Givón, 1983a: 52-55; 1983b: 5-12; Tomlin, Forrest, Ming Pu & Hee Kim, 2000: 141).

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir una relación entre referencia, tópico y foco, a causa de que estos elementos funcionan como mecanismos de cohesión. Si bien esto es algo que puede ponerse a discusión, debido más que nada a que dentro de los estudios de lingüística discursiva no hay un límite claro que indique cuándo una unidad lingüística cumple, *strictu sensu*, una función de tópico y cuándo cumple una función de referencia (Arnold, 1998: 5-11; Renkema, 1999: 56-59/88-90; Tomlin, Forrest, Ming Pu & Hee Kim, 2000: 141; Van Dijk, 1983: 154-158; 1998: 178-194/197-209); lo que Givón observa es que cuando un hablante pone un mayor énfasis en un referente a lo largo de un discurso, éste tiende a una mayor topicalidad, y por lo tanto se puede trazar una continuidad de dicho referente a lo largo de una secuencia de eventos. Como señala Arnold, estos fenómenos deben verse como recursos que emplean los hablantes para darle una cohesión y una coherencia a los discursos que producen (1998: 10).

Siguiendo con Givón, hay tres niveles de continuidad discursiva:



- i. *Continuidad temática*: se trata de la matriz principal de donde se deriva cualquier otro tipo de continuidad en un discurso. Abarca tanto las acciones como los actores que las realizan dentro de una serie de eventos. Por definición, la continuidad temática tiene una mayor recurrencia: al dividir un discurso en una secuencia de escenas o de párrafos, si bien puede haber cambios en las acciones o en los actores dentro de dichas secciones, la continuidad temática debe permanecer ya que es la que tiene un mayor peso como mecanismo de cohesión y coherencia discursiva (1983a: 7-8).
- ii. *Continuidad de acciones*: se refiere a la relación que se establece entre las acciones que conforman una escena, las cuales le dan una unidad a dicha escena frente a otras. Gramaticalmente son representadas por verbos y predicaciones. La continuidad de acciones brinda una coherencia temporal y causal a una secuencia discursiva (1983b: 54).
- iii. *Continuidad de los participantes o de tópico*: se refiere a la relación que se establece entre los actores de un evento, los cuales gramaticalmente son representados por frases nominales. Dependiendo del contenido informativo que tenga una frase nominal, se puede fijar una jerarquía que indique cuáles hacen más accesible a un personaje (y por ello brindar una mayor continuidad), y cuáles lo hacen menos accesible (y del mismo modo, ofrecen una menor continuidad) (1983b: 55).

Respecto a este punto, Givón señala que las unidades nominales con un mayor grado de continuidad/accesibilidad de un tópico son las marcas anafóricas cero (en el caso del español, forman parte de la morfología flexiva del verbo), mientras que las unidades nominales con un menor grado de continuidad/accesibilidad topical son frases nominales expandidas a la derecha o a la izquierda, tales como *Sebastián, quien era un niño que de grande quería ser biólogo, un día atrapó una rana...* Esto es muy claro por ejemplo en los inicios de narraciones canónicas: *había una vez una bella princesa que vivía dentro de un castillo en medio de un bosque encantado. Un día, un valeroso y noble príncipe visitaba ese bosque...* (1983b: 61-63).

Partiendo de esta idea, he establecido en el capítulo anterior una distinción entre las frases nominales que emplearon los dos grupos de niños, de acuerdo con su grado de información, lo cual me permitió señalar qué unidades tendían a ser más topicales (frases nominales indefinidas y definidas), en contraste con las que eran más focales (anáforas verbales Ø).

La noción de continuidad del tópico permite abordar el problema en torno a cuándo una frase nominal funciona como introductor de un nuevo referente (*foreground*), o cuándo aporta información sobre un referente conocido (*background*). Tales hechos son reconocidos como *corte referencial (switching reference)* y *vínculo referencial (maintaining reference)* (Bamberg, 1987: 44-50; también Emmont, 1997: 197-235).

#### 4.3. *Switching y maintaining reference*

El suspender o mantener la continuidad de un referente es un fenómeno relacionado con la cuestión de la correferencia y la producción de

relaciones anafóricas o deícticas en un texto. Regresando a la hipótesis planteada por Givón sobre los rasgos de continuidad/accesibilidad propios de una forma topical y una forma focal, el hecho de que una frase nominal tenga una mayor densidad referencial la hace “más fija” en un contexto discursivo, por lo que tenderá a situarse al inicio de una secuencia de eventos, mientras que las unidades con menor densidad tienen un “mayor movimiento” que les permite ubicarse en las partes medias y finales de una escena narrativa. De este modo, se pueden observar dos hechos específicos dentro de un proceso de continuidad referencial:

- a) Uno en donde se genera un “corte” o una “interrupción” en una secuencialidad referencial, debido a que se tenga que introducir o retomar un referente dentro una cadena de eventos, en caso de que no sea clara su alusión (p. e.: especificar quiénes son los actores de un evento dado).
- b) Otro en donde se establece un “mantenimiento” o una “fluidez” en dicha secuencialidad referencial, ya que la alusión a un referente es clara y no es necesario introducir algún elemento que delimite de qué se está hablando en una situación dada (p. e.: en una secuencia de eventos con dos personajes, reconocer quién actúa en un evento y quién hace lo mismo en el siguiente).

A estos dos fenómenos que se desprenden de un proceso de continuidad referencial se les denomina respectivamente *switching reference* (“corte referencial”) y *maintaining reference* (“mantenimiento referencial”). Para Bamberg (1987: 44-50), estos tipos de relaciones referenciales se manifiestan en un nivel lingüístico a partir de unidades nominales y pronominales. Dichas unidades pueden desempeñar funciones tanto de *switching* y *maintaining reference*; sin embargo, de acuerdo con las investigaciones hechas por

Bamberg sobre los modos de construcción narrativa en niños alemanes (1986: 227-284), se puede observar una asociación en el uso de unidades nominales con una densidad informativa alta (p.e., frases definidas e indefinidas) para desempeñar una función de *switching reference*; mientras que unidades nominales con una densidad informativa baja (p.e. pronombres, clíticos y anáforas cero) cumplen preferentemente una función de *maintaining reference*. Para los fines de esta investigación, considero pertinente aplicar estas distinciones descritas por Bamberg dentro de mi análisis<sup>32</sup>.

Si lo anterior se relaciona con el hecho de que las narraciones tienden a usar cadenas anafóricas como un recurso textual que permite evitar la repetición de unidades lingüísticas mencionadas con anterioridad, entonces se pueden deducir dos estrategias para establecer una continuidad referencial y temática en una narración:

- a) Un tipo de estrategia anafórica, la cual establecerá una frecuencia de uso mayor de frases nominales focales (con un bajo índice de información referencial), frente a frases nominales topicales (con un alto índice de información referencial). Las formas topicales serán empleadas como elementos deícticos que marcarían los inicios y los fines de una cadena anafórica, y las formas focales serán un tipo de expansión de los referentes presentados por las anteriores. Esta clase de estrategia tenderá a mantener un vínculo referencial constante a lo largo de una narración.
- b) Un tipo de estrategia descriptiva o deíctica, la cual fijará una frecuencia de uso mayor de frases nominales topicales,

---

<sup>32</sup> Con todo, conviene tener presente que, de acuerdo con una observación hecha por la Dra. Cecilia Rojas sobre este punto, si bien puede haber una alta coincidencia en el uso de unidades nominales para realizar funciones de *switching reference*, y de unidades pronominales para cumplir funciones de *maintaining reference*, no se puede decir que hay una relación unívoca entre estas formas sintácticas para desempeñar tales funciones referenciales. Considero entonces que este punto debe ser abordado a fondo en una investigación que, de momento, escapa a los objetivos planteados por esta tesis.

como un mecanismo que ayude a poner énfasis en los referentes que un hablante quiera resaltar en una secuencia de eventos. Las formas focales tenderán a una frecuencia menor, y por lo mismo la expansión de las cadenas anafóricas sería reducida. Este tipo de estrategia establecerá una serie de cortes referenciales, los cuales permitirán distinguir cuál es el referente de quien se dice algo a lo largo de una narración.

Estas dos clases de estrategias han sido planteadas por Bamberg como dos recursos que empleaban niños alemanes de 3 a 10 años para organizar la referencia y la cohesión textual de sus relatos basados en la secuencia de imágenes de *Frog...* (1986: 254-264; 1987: 29-37). Siguiendo este presupuesto, Bamberg observó con gran detalle el hecho de que los niños pequeños preferían usar una estrategia deíctica para elaborar una historia, en contraste con niños mayores quienes usaban más una estrategia anafórica. Para Bamberg, el hecho de que los niños pequeños fuesen más deícticos y los mayores más anafóricos en sus relatos era un signo de un desarrollo en el proceso de producción narrativa.

El hecho de postular estas dos estrategias indicaba que los niños menores empleaban una "estrategia narrativa" distinta de la de los niños mayores, lo que conllevaba al uso de recursos sintácticos específicos (unidades nominales) con dos intenciones diferentes: para los niños menores el énfasis iba dirigido a hacer clara la referencia a los actores que veían en los dibujos, debido más que nada a que no eran capaces de integrar todos los eventos a través de un eje argumental preciso, y de algún modo se veían obligados a elaborar "micro-descripciones" de cada escena dibujada, para luego "pegarlas" por medio de una referencia detallada de los personajes.

En contraparte, el interés de los niños mayores estaba puesto en hacer fluidos y claros sus ejes argumentales, por lo que sus relaciones de referencia combinaban unidades nominales que les permitieran señalar cuál era el actor topical en un evento dado, junto con unidades pronominales que les ayudaran a focalizar dicha referencia en otra escena dada. Así, sus relatos eran más “independientes” de la secuencia de dibujos de *Frog*, en comparación con la dependencia referencial que mantenían las narraciones de los niños pequeños con las mismas imágenes (Bamberg, 1986: 227-284; 1987: 51-101).

Esta descripción que hace Bamberg sobre el valor y uso de las frases nominales como recursos de referencia en una narración, sigue muy de cerca los criterios de continuidad/accesibilidad del referente de Givón, así como la estrategia del sujeto temático de Karmiloff-Smith (1981: 121-147). De este modo, una frase nominal con un artículo indefinido indica un corte referencial —lo que la hace ser más topical—, mientras que un clítico o una marca anafórica cero indica una vinculación entre dos o más referentes —lo cual hace que se comporte como una unidad más focal—. Basándome en estas observaciones, y retomando la tabla de jerarquías que establecí entre unidades topicales y focales en el capítulo anterior, propongo la siguiente clasificación para las frases nominales localizadas en mis narraciones, de acuerdo a su grado de mayor o menor continuidad referencial:

Tabla 29: Clasificación de frases nominales de acuerdo a su grado de switching/maintaining reference

| CONTINUIDAD REFERENCIAL   | UNIDAD NOMINAL   |
|---|--|
| <b>Switching Reference (+Topical)</b>                           |  |
| Artículo indefinido + Nombre común                              | Un niño, un perro, una rana/un sapo  |
| Artículo definido + Nombre común                                | El niño, el perro, la rana/el sapo   |
| Posestivo (1° o 3° del singular) + Nombre común                 | Mi perro, mi rana/mi sapo; su perro, su rana/su sapo   |
| Preposición + Frase nominal (FNindet/FNdet/Pos3°+Nco)           | A un niño, a un perro, a una rana; del niño, del perro, de la rana; con su niño, con su perro, con su rana, etc. |
| Nombre propio   | Sebastián, Dogo, Dinky   |
| Pronombre personal 3° singular/3° plural (Él/ella, ellos/ellas) | El vio/ella vio, ellos vieron/ellas vieron   |
| Clítico acusativo (lo/la/los/las)                               | Lo vio, la vio, los vio las vio  |
| Clítico dativo (le/les)   | Le dijo, les dijo  |
| Anáfora verbal Ø como marca de sujeto (singular o plural)       | Vio, vieron  |
| <b>Maintaining Reference (+Focal)</b>                           |  |

Para comprender esto, véanse las siguientes secuencias, en donde señalo qué unidades nominales desempeñan una función de *switching reference* (SR), y qué unidades nominales se desempeñan como un mecanismo de *maintaining reference* (MR) con respecto al personaje El Niño:

1. Había *un niño* (SR) que se llamaba # *Edgardo*. (SR)
2. Sus papás *le* compraron (MR) una rana.
3. Porque *tenía* ganas (MR) de una mascota
4. Pero <esc ni> [//] *Edgardo* (SR) ya tenía un perro.
5. Y entonces # la rana # ¡estaba muy feliz!
6. *Edgar* (SR) y su perro estaban en el cuarto y la estaba observando.
7. Pero su mamá *le* dijo (MR) que ya era tiempo de dormir.

Anáfora: Frase nominal indefinida + Nombre + Clítico de dativo + marca verbal de sujeto Ø

Anáfora: Nombre + Nombre + Clítico dativo

Eunice (12 años)

MESES CON  
FALLA DE ORIGEN

1. [Inicio del eje argumental] de que # *un niño* (SR) atrapó una rana.

2. Y el perro y *el niño* (SR) lo están viendo.

3. Y después [=después] el perro # la miró desde cerca.

4. Y la rana lo está mirando.

5. Y *el niño* (SR) # también lo está mirando.

6. Después cuando *el niño* (SR) se durmió con su perro.

7. La rana se salió.

Anáfora:  
FNindef -  
FNdef +  
FNdef -  
FNdef

Pepe (6 años)

Como se puede observar, Eunice intercala formas tales como *un niño*, *Edgardo*, *Edgar*, *le* y ( $\emptyset$ ) *tenía*, lo que le ayuda a diversificar sus mecanismos de referencia, bajo la condición de que todas concuerden en que su alusión es hacia el mismo personaje, de acuerdo con una serie de informaciones y especificaciones que proporciona cada forma nominal.

Ahora bien, Eunice sitúa en su relato un actor humano con valor topical que es reconocido como *un niño*, y luego emplea un nombre como *Edgardo* —junto con su forma breve *Edgar*— con un valor más focal que le ayuda a ser más dinámica, y continuar así la referencia a ese personaje. Después de esto, utiliza otros elementos focales para seguir manteniendo su referente tales como un clítico de dativo (*le compraron*), o una marca anafórica verbal ( $\emptyset$  *tenía ganas*).

En breve, lo que Eunice ha hecho es usar una serie de combinaciones que le permitan alternar una frase nominal con una marca verbal, de tal suerte que la frase nominal con mayor densidad referencial le sirve como un índice sobre el personaje de quien va a hablar ("el niño que se llama Edgardo"), y al mismo tiempo introduce partículas con menor densidad que le ayuden a continuar fluidamente con su narración (el clítico dativo "le", o la marca verbal "tenía"). Esta clase de alternancia permite a la persona que la escucha reconocer que algunas partículas tienen un mayor contenido referencial que otras, y que la distribución de éstas a lo largo de una narración le ayuda a seguir a los personajes que actúan en su relato.



Por su parte, Pepe señala al mismo personaje haciendo uso de frases nominales: primero una indefinida que funciona como un tópico que presenta al actor principal del evento, para luego emplear tres frases definidas que le sirven como índices a lo largo de la narración. En contraste con el relato hecho por Eunice, quien usa clíticos o marcas anafóricas para mantener la referencia de dicho actor, Pepe emplea frases nominales definidas cuyo peso referencial es mayor, pues son unidades topicales empleadas para *focalizar* a dicho personaje, lo que manifiesta un énfasis por localizar de forma precisa de quién va a hablar en una secuencia de acciones. Debido a este excedente de información, el relato de Pepe resulta mucho más descriptivo que el de Eunice, el cual se aproxima más a un modelo canónico de narración a partir del uso de recursos anafóricos más dinámicos y precisos.

Estos dos casos permiten corroborar que el fenómeno descrito por Bamberg sobre las diferencias entre los estilos de correferencia que emplean niños alemanes para construir narraciones, también ocurre con niños hablantes de español mexicano de 6 y 12 años, lo que permitiría suponer que a esas edades, hay un patrón de desarrollo lingüístico y narrativo que hace que los niños evolucionen de establecer mecanismos de referencia a actores con un carácter descriptivo y deíctico, a fijar mecanismos más anafóricos, más acordes con un tipo de relato canónico usual entre hablantes adultos. De este modo, presento a continuación las frecuencias de uso seguidas por los grupos de niños, entre formas nominales más continuas o discontinuas a nivel referencial.

#### 4.3.1. Frecuencias de uso entre *switching* y *maintaining reference*

A continuación, presento las frecuencias de uso para cada una de estas dos formas:

Tablas 30-32: Comparaciones de frecuencias de formas switching/maintaining reference para identificar personajes entre el GRUPO A y el GRUPO B

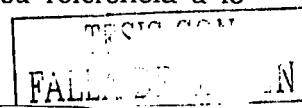
| <b>Personaje El Niño</b> |                 |                |                 |                |              |
|--------------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|--------------|
|                          | <i>SR (sin)</i> | <i>SR (pl)</i> | <i>MR (sin)</i> | <i>MR (pl)</i> | <i>Total</i> |
| GRUPO A                  | 106             | 4              | 92              | 66             | 268          |
| Porcentaje               | 40%             | 1%             | 34%             | 25%            | 100%         |
| GRUPO B                  | 129             | 0              | 211             | 47             | 387          |
| Porcentaje               | 33%             | 0%             | 55%             | 12%            | 100%         |

| <b>Personaje El Perro</b> |                 |                |                 |                |              |
|---------------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|--------------|
|                           | <i>SR (sin)</i> | <i>SR (pl)</i> | <i>MR (sin)</i> | <i>MR (pl)</i> | <i>Total</i> |
| GRUPO A                   | 112             | 4              | 34              | 66             | 216          |
| Porcentaje                | 52%             | 2%             | 16%             | 30%            | 100%         |
| GRUPO B                   | 108             | 0              | 44              | 47             | 199          |
| Porcentaje                | 54%             | 0%             | 22%             | 24%            | 100%         |

| <b>Personaje La Rana</b> |                 |                |                 |                |              |
|--------------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|--------------|
|                          | <i>SR (sin)</i> | <i>SR (pl)</i> | <i>MR (sin)</i> | <i>MR (pl)</i> | <i>Total</i> |
| GRUPO A                  | 74              | 0              | 27              | 1              | 102          |
| Porcentaje               | 73%             | 0%             | 26%             | 1%             | 100%         |
| GRUPO B                  | 105             | 2              | 36              | 0              | 143          |
| Porcentaje               | 73%             | 2%             | 25%             | 0%             | 100%         |

Se puede observar los siguientes aspectos: los niños de 6 años emplean más formas de *switching reference* en los tres personajes, con un porcentaje más o menos similar para El Niño y El Perro (41% para el primero, 54% para el segundo), y mayor para La Rana (73%). Su uso de formas de *maintaining reference* es mayor para el niño (59%), y decrece para el perro y la rana (46% el primero, 27% el segundo).

Por su parte, los niños de 12 años, con respecto a El Niño usan más una correferencialidad continua (55%) que de corte (33%), lo que refleja su preferencia por una estrategia anafórica para indicar su referencia a lo



largo se sus historias. El Perro y La Rana muestran diferencias en sus porcentajes de *maintaining reference* (44% el primero, 25% el segundo), las cuales ayudan a deducir que El Perro y La Rana juegan un rol secundario para los niños debido a su carácter de mascotas de El Niño, lo que los subordina de algún modo a las acciones de éste. Ahora, el hecho de que La Rana tienda a una mayor discontinuidad referencial para los dos grupos, es un indicio de su "desaparición" a lo largo de la historia: La Rana es el *leitmotiv* que desencadena las acciones de El Niño y El Perro a lo largo de la serie de dibujos, y es por ello que sólo aparece al inicio y al final de la trama.

Con base en estas observaciones, coincido de nuevo con la idea de Bamberg (1986: 272-279; 1987: 92-101) de que los niños de 6 años parecen preferir una estrategia deíctica, en relación con la estrategia de sujeto temático de Karmiloff-Smith (1981: 121-147). La intención más que nada es señalar de forma precisa cuál es el personaje que actúa en un evento dado, para lo cual usan un mayor número de frases nominales con mayor densidad referencial, lo cual hace que sus relatos sean más "descriptivos" (debido a que cada corte referencial plantea una menor continuidad a lo largo de la historia). Por su parte, los niños de 12 años hacen mayor uso de una estrategia anafórica para construir sus relatos, lo que las hace más "narrativas"<sup>33</sup>. Estos datos pueden corroborarse con los siguientes ejemplos. Para ubicarlos dentro de las secuencias de acciones, añadiré de nuevo los superíndices <sup>1</sup>, <sup>2</sup>, <sup>3</sup> para reconocer respectivamente a El Niño, El Perro y La Rana:

- *Muestras tomadas del Grupo A*

\*PAC: el niño<sup>1</sup> [SR] se despertó.

\*PAC: y vio<sup>1</sup> [MR] que su rana<sup>3</sup> [SR] ya no estaba.

---

<sup>33</sup> Retomando la idea de Carreiras y Alonso (1999: 205-230), el uso de cadenas anafóricas evita la repetición de unidades lingüísticas con mayor peso informativo, ya que son alternadas con elementos "más ligeros" que permiten mayor fluidez narrativa.

\*PAC: entonces salieron<sup>1/2</sup> [MRpl] a la ventana y el niño<sup>1</sup> [SR] le gritó a su rana<sup>3</sup> [SR].

\*PAC: <y el> [/] y el perro<sup>2</sup> [SR] # tenía el frasco de la rana<sup>3</sup> [SR] en la cabeza.

Paco (6 años)

\*EDE: aquí el perro<sup>2</sup> [SR] está viendo la rana<sup>3</sup> [SR] y el niño<sup>1</sup> [SR] también.

\*EDE: la xxx mucho ### y ya se van a desvestir<sup>1/2/3?</sup> [MRpl].

\*EDE: luego saltó la rana<sup>3</sup> [SR].

\*EDE: y la<sup>3</sup> [MR] estaban buscando<sup>1/2</sup> [MRpl].

Eder (6 años)

\*ALE: # este # entonces el niño<sup>1</sup> [SR] # este ### este ### se duerme.

\*ALE: se duerme<sup>1</sup> [MR].

\*CES: ¿a ver? ## tú pasas las hojas ¿eh?].

\*ALE: <y> [/] y la rana<sup>3</sup> [SR] <se> [/] se va.

\*ALE: y cuando despierta<sup>1</sup> [MR] # ya no está<sup>3</sup> [MR].

Alejandra (6 años)

• *Muestras tomadas del Grupo B*

\*VIR: una noche # em # # <Tomy> [/] Tomy<sup>1</sup> [SR] había estado # observando su rana<sup>3</sup> [SR].

\*VIR: que le<sup>1</sup> [MR] había regalado sus papás.

\*VIR: y ## también su perro<sup>2</sup> [SR].

\*VIR: <un> [//] esa noche # Tomy<sup>1</sup> [SR] se quedó muy dormido.

\*VIR: y no se fijó<sup>1</sup> [MR] que la rana<sup>3</sup> [SR] <ha> [//] se había escapado de # su # frasco.

Viridiana (12 años)

\*MON: Juan [SR] se cayó del árbol.

\*MON: <y> [//] ## porque un # búho lo [MR] había espantado.

\*MON: de repente # vio <que> [//] Juan<sup>1</sup> [SR] que el perro<sup>2</sup> [SR] estaba corriendo.

\*MON: y ## lo<sup>2</sup> [MR] siguió<sup>1</sup> [MR].

\*MON: de repente se subió<sup>1</sup> [MR] <a una> [//] ## a unas piedras.

\*MON: y se recargó<sup>1</sup> [MR] en unas ramas.

Mónica (12 años)

\*JAI: en la noche # Juan<sup>1</sup> [SR] se durmió.

\*JAI: pero # lo que él<sup>1</sup> [MR] no sabía.

\*JAI: es que el sapo<sup>3</sup> [SR] # salió <del> [//] del frasco.

\*JAI: al otro día # Juan<sup>1</sup> [SR] se asomó al frasco.

\*JAI: y no vio<sup>1</sup> nada [MR].

\*JAI: él<sup>1</sup> [MR] espantado # se puso a buscarlo<sup>3</sup> [MR] por todas partes.

Jaime (12 años)

Como se puede notar, ambos grupos de niños siguen un patrón similar para darle continuidad a la referencia de los personajes de la historia de *Frog...*: por lo regular, una frase nominal definida (*el niño, el perro, la rana*) o un nombre (*Juan, Tomy*) sirven como unidades referenciales que señalan específicamente quién es el actor que hace algo en una escena determinada; por su parte, pronombres, clíticos y marcas anafóricas cero permiten darle un seguimiento referencial con mayor fluidez a tales personajes a lo largo de varias secuencias.

Un hecho significativo al respecto, para concluir con esta sección, es que los niños de 6 años no emplean nombres propios para identificar a los personajes de la Historia de la Rana, mientras que los de 12 años los usan de manera constante, lo que les ayuda a que sus relatos tengan una mayor continuidad referencial. ¿Qué importancia tiene esto para el establecimiento de una continuidad referencial en sus narraciones? Me parece que este hecho es significativo ya que, como señala Lyons (1983: 226-228), si se considera que las frases nominales desempeñan una función descriptiva de más peso que los nombres propios, se deduce que las primeras tienen una dependencia indexical mayor a su contexto

referencial que los segundos. No voy a ahondar mucho en este punto, pero tal explicación se puede entender mejor a partir del ejemplo que el mismo Lyons propone (1983: 227-228):

1. 'Quiero conocer a *Margaret Thatcher*'
2. 'Quiero conocer a *la primera mujer Primer Ministro de Gran Bretaña*'

En el primer caso, al emplear una expresión nominal como *Margaret Thatcher*, lo que un hablante hace es poner énfasis en una persona específica que puede ser identificada particularmente con un nombre propio determinado, 'Margaret Thatcher', y es posible que un rasgo que se pueda añadir a esta persona es que *en algún momento se desempeñó como Primer Ministro de Gran Bretaña*.

En el segundo caso, la expresión nominal *la mujer Primer Ministro de Gran Bretaña*, si bien se puede emplear para reconocer a la misma persona, necesita contar con una información contextual extra para establecer un nexo entre dicha expresión y 'Margaret Thatcher'. Así, el hablante parte del supuesto de que su destinatario tendrá la información contextual suficiente para resolver la opacidad referencial que le pueda presentar una frase nominal como *la mujer Primer Ministro de Gran Bretaña*, en comparación con el nombre propio *Margaret Thatcher* (Lyons, 1983: 227).

Volviendo a la pregunta sobre la importancia de este fenómeno para distinguir las diferencias entre formas de continuidad referencial narrativa entre niños de 6 y 12 años, considero que hay una pauta de desarrollo entre ambas edades, y sobre todo, ayuda a reforzar la hipótesis de que la referencialidad deíctica es previa a la referencialidad anafórica, precisamente porque el mayor empleo de frases nominales que hacen los niños de 6 para referir a los personajes de sus relatos, pone énfasis en el

supuesto de que hay una información contextual compartida entre ellos y el receptor de su historia (en este caso, una narración gráfica que están viendo juntos en un momento específico).

Los niños de 12 años, por su parte, al usar nombres propios para identificar a los mismos personajes, más bien parten de la idea de construir un relato que, si bien toma como base un eje argumental dado, expresa una interpretación propia de dichos eventos, lo que ocasiona que pueda existir información que sea desconocida para su destinatario, y por lo mismo una forma de ayudarlo a reconocer los personajes de su historia, es usando expresiones nominales más desapegadas del contexto que propone dicha secuencia de imágenes.

Una teoría que ayuda a explicar lo anterior, es la llamada teoría de la accesibilidad referencial, la cual, desde la perspectiva de Ariel (1991: 443-444), permite observar cómo ciertas unidades lingüísticas (en este caso, frases nominales), permiten a hablantes y oyentes tener un mayor o menor acceso a sus referentes, debido a la cantidad de información que aportan sobre éstos, y asimismo, a su proceso de almacenamiento en la memoria (mientras unas formas activan de inmediato la continuidad de un referente, otras formas presentan nuevos referentes que deben ser codificados como independientes de otros antes reconocidos). Este tema lo atiendo a detalle en la siguiente sección.

#### 4.4. Teoría de la accesibilidad referencial

El hacer accesible un referente es un tipo de recurso que tienen los hablantes de una lengua para ayudar a los oyentes a hacer inferencias que les permitan identificar de qué o quién se está hablando en un discurso (Figueras Solanilla, 1998: 61-64). Por tanto, bajo una relación de interacción, un hablante emplea la accesibilidad referencial de ciertas


unidades gramaticales (en este caso, frases nominales), con el fin de que el oyente pueda hacerse un mapa conceptual que le permita trazar una mejor ruta para comprender lo que se está diciendo en una estructura discursiva. La cantidad de información que posean estas unidades gramaticales es un medio para saber cuándo se está hablando de algo que ya es conocido (y por tanto su activación en la memoria es inmediata), o cuando se está hablando de algo que es nuevo (de tal suerte que su activación en la memoria es más lenta, debido a que habrá que almacenar datos nuevos con el fin de reconocer posteriormente ese nuevo referente).

Con base en esto, Ariel ha analizado cuál es el grado de accesibilidad de frases nominales en hebreo e inglés (1988: 73-85; 1991: 443-445; 1993: 20-23), y ha podido establecer una escala de grados de accesibilidad, dependiendo de la cantidad de información contenida en dichas formas. Esta escala de accesibilidad ha sido aplicada para el análisis de construcción de anáforas en un discurso, con el fin de determinar cuál es la distribución que tienen unidades nominales con mayor o menor información. Los resultados, coincidiendo con la propuesta de Givón, muestran que las unidades nominales con mayor información tienden a ubicarse al principio y al final de una cadena anafórica, mientras que las unidades con menor información se sitúan a lo largo de dichas cadenas.

En español, Figueras Solanilla una gradación de formas nominales y pronominales que, según su grado de accesibilidad, indica que, por ejemplo, una frase nominal será menos accesible que un pronombre o un clítico (1998: 65). Basándome en dicha escala, planteo la siguiente clasificación para las unidades nominales y pronominales localizadas en las narraciones aquí analizadas:



Tabla 33: Clasificación de unidades nominales de acuerdo con su grado de accesibilidad referencial (tomado de Figueras Solanilla, 1998: 65)



| UNIDAD  | Ejemplo  |
|---|--|
| <b>Accesibilidad baja</b>                                       |  |
| Artículo indefinido + Nombre común                              | Un niño, un perro, una rana/un sapo  |
| Artículo definido + Nombre común                                | El niño, el perro, la rana/el sapo   |
| Posesivo (1° o 3° del singular) + Nombre común                  | Mi perro, mi rana/mi sapo; su perro, su rana/su sapo   |
| Preposición + Frase nominal (FNindet/FNdet/Pos3°+Nco)           | A un niño, a un perro, a una rana; del niño, del perro, de la rana; con su niño, con su perro, con su rana, etc. |
| Nombre propio   | Sebastián, Dogo, Dinky   |
| Pronombre personal 3° singular/3° plural (Él/ella, ellos/ellas) | Él vio/ella vio, ellos vieron/ellas vieron   |
| Clítico acusativo (lo/la/los/las)                               | Lo vio, la vio, los vio las vio  |
| Clítico dativo (le/les)   | Le dijo, les dijo  |
| Anáfora verbal Ø como marca de sujeto (singular o plural)       | Vio, vieron  |
| <b>Accesibilidad alta</b>                                       |  |

#### 4.4.1. Grados de accesibilidad referencial entre frases nominales y nombres

Con relación a esta escala, existen tres criterios que permiten codificar el grado de accesibilidad de una frase nominal:

- *Informatividad*: como se puede observar, las unidades con mayor información tendrán una accesibilidad menor, mientras que las unidades con menor información resultan más accesibles.
- *Rigidez*: las unidades menos accesibles por lo regular ocupan posiciones “fijas” dentro de una cláusula (p.e., en

las narraciones infantiles, las frases nominales aparecen preferentemente en posiciones iniciales en una cadena de eventos, con miras a identificar quién es el actor que realiza una acción); mientras que las unidades más accesibles suelen tener una mayor flexibilidad para situarse en una cláusula (p.e., las marcas anafóricas cero pueden aparecer a lo largo de una cadena de eventos, e incluso en posiciones iniciales alternándose con frases nominales, lo que permite una identificación inmediata de un referente).

- *Atenuación*: dependiendo de la cantidad de material fonológico y silábico que posea una frase nominal, ésta puede ser más “pesada” o más “ligera”, y por lo mismo tener mayor o menor accesibilidad. Retomando a Givón (1983b: 61-63), una frase como *una bella princesa de cabellos dorados que vivía en un enorme castillo situado a la mitad de un bosque* es menos accesible para un oyente (debido a la cantidad de material silábico e informativo que le proporciona), que una frase como *vivía en un castillo en medio de un bosque* (su cantidad silábica e informativa es menor, por ello un oyente puede identificarla con un esfuerzo menor que la anterior).

Ahora bien, volviendo a la cuestión sobre la diferencia que hay entre el uso de frases nominales y nombres entre los niños de 6 y 12 años (específicamente el hecho de que los primeros no emplean nombres, en contraste con los segundos) me parece que la teoría de la accesibilidad permite tratar esto del siguiente modo: de entrada, considerando el grado de accesibilidad que tienen cada una de estas formas, se puede observar que los nombres propios (Tomy, Sebastián, Juan, Edgar, Dogo, Dinky, etc)

poseen una accesibilidad mayor que las frases nominales indefinidas y definidas, por lo que usualmente una frase nominal puede aparecer al inicio de un evento como presentadora de un personaje, y posteriormente ser sustituida por un nombre, unidad con información específica que refiere a un sujeto u objeto específico en relación con otros.

En alternancia con los nombres, los niños de 12 años emplean a su vez formas pronominales, clíticos y anáforas ceros como unidades que permiten una continuidad referencial más fluida. Sin embargo, cabe notar que los nombres, como unidad media en una escala de accesibilidad, tienen la posibilidad de un “desplazamiento” similar al de las unidades pronominales, debido a que su Informatividad es muy específica, y por ello su rigidez y atenuación es menor. Los nombres, pues, equivalen a una unidad con densidad referencial “ligera”, lo que permite elaborar cadenas anafóricas estables dentro de un relato.

En contraste, los niños de 6 años no emplean este recurso, lo que ocasiona que sus relatos presenten dos rasgos muy particulares:

- a) En caso de que los niños opten por usar una cantidad mayor de frases nominales ligeras, sus relatos tenderán a un exceso de cadenas anafóricas, lo que ocasionará una “pérdida del referente” en caso de que no sea bien delimitado (debido a las pocas unidades informativas que ofrecen a sus oyentes). Así, es probable que en un tipo de narración basada en una secuencia de imágenes, el recurso más viable para recuperar el referente sea establecer una relación deíctica estrecha con el eje argumental de los dibujos. De este modo, se logra tener una continuidad referencial fluida, a condición de tomar la historia oral

como una representación "icónica" de la historia en imágenes.

- b) En caso de que los niños opten por especificar lingüísticamente la referencia a los personajes de su narración, si no emplean nombres propios, tenderán a un mayor uso de frases nominales, ya que éstas proporcionan una mayor cantidad de información sobre sus referentes, aunque su accesibilidad sea menor. Esto ocasiona que sus narraciones tengan una discontinuidad referencial muy marcada, debido a que en cada evento (incluso en un mismo evento en donde varios personajes desempeñan varias acciones) se hace un corte referencial para ubicar de quién se está hablando en ese momento. De este modo, sus narraciones tenderán a ser más "descriptivas" en comparación a las de los niños mayores, aunque logran evitar perder el referente,

Parece pertinente suponer que el uso de frases nominales y nombres implica cierto grado de desarrollo a la hora de elaborar una narración. De igual manera, el hecho de equilibrar el flujo de información a partir de unidades con mayor y menor acceso referencial determina el tipo de cohesión que puede tener un relato: una cohesión de tipo anafórica, en donde la organización de las frases nominales permite una vinculación referencial constante, y por ello mismo su accesibilidad es más o menos rápida; o una cohesión de tipo deíctica, en donde se da una preferencia mayor a las unidades nominales con mayor información, lo que ocasiona una serie de cortes referenciales continuos, por lo cual su accesibilidad será más o menos lenta (de hecho, se puede suponer que cada evento relatado es de por sí una "micro-descripción", y la suma de varias da origen a una "macro-descripción" con un estilo más "narrativo", en

comparación con un modelo canónico de descripción). Esta distinción entre cohesión anafórica/cohesión descriptiva es el punto principal de mi siguiente capítulo.

#### 4.5. Sumario del Capítulo 4

En este capítulo abordé los siguientes puntos:

1. En una primera parte, delimité y defini el concepto de referencia a emplear en esta investigación, con base en las características que presenta este tipo de relación semántica en un contexto narrativo. A partir de esto, se enfocó el análisis hacia dos tipos específicos de relaciones referenciales: una relación anafórica (la cual crea vínculos de sustitución entre unidades nominales con mayor y menor densidad informativa), y una deíctica (la cual se caracterizó con base en la alta frecuencia de uso de unidades nominales con mayor densidad informativa, las cuales manifiestan un énfasis en la descripción detallada de un actor dado dentro de un relato).
2. La relación que se establece entre las unidades nominales y pronominales localizadas a nivel sintáctico dentro de las narraciones, a nivel semántico establecen un tipo de secuencialidad que permite mantener la referencia a un personaje específico en una cadena de acciones. A esta secuencialidad la denomino continuidad referencial, la cual es desarrollada por los niños de dos maneras:
  - a) En los relatos de los niños de 6 años, hubo una tendencia considerable hacia un tipo de continuidad de switching reference, esto es, debido a un excedente de formas nominales con alta densidad informativa (frases nominales indefinidas y definidas, específicamente), se

generaban “cortes” o “flujos discontinuos” en la referencia a un personaje determinado.

- b) Por su parte, los niños de 12 años manifestaron un tipo de continuidad de maintaining reference, esto es, a causa de un equilibrio en el uso de unidades nominales con alta densidad informativa y unidades pronominales con baja densidad informativa, lograron establecer cadenas anafóricas claras que ayudaban a hacer dinámico el “flujo referencial” en las menciones a los actores que participaban en una serie de eventos.
3. Una diferencia significativa que encontré en el uso de formas nominales con alta densidad informativa por parte de los dos grupos de niños, es que los de 6 años no empleaban nombres propios para denotar a los personajes de sus relatos, mientras que en los de 12 años esta unidad tuvo una frecuencia bastante regular. La explicación que doy a este fenómeno está basada en los argumentos proporcionados por la teoría de la accesibilidad referencial: los niños de 12 años usan nombres propios como un tipo de unidad nominal con una densidad nominal media, esto es, con un contenido referencial “compacto”, que les permite especificar la referencia a un personaje dado, a la vez que pueden “desplazar” dicha unidad en una cadena anafórica de un modo “más ligero” que una forma nominal con mayor densidad (en este caso, frases nominales indefinidas y definidas). Por su parte, los niños de 6 años, a causa del alto uso de frases nominales tales como El Niño, El Perro y La Rana/El Sapo, generaban un excedente de información descriptiva en la referencia a sus personajes, lo que ocasionaba que los niños fijaran dicha alusión de una manera deíctica (debido precisamente al énfasis en ubicar a detalle qué actor participa en un evento dado).

Por ello, la continuidad referencial en sus relatos resultaba “menos dinámica” que la de los niños de 12 años.

## Capítulo 5: Cohesión narrativa

### 5.1. Desarrollo infantil y producción discursiva: aspectos generales

En este capítulo, explicaré de qué modo los dos niveles anteriores, el sintáctico y el semántico, se integran en una estructura discursiva como lo es una narración. Como he señalado en el primer capítulo, el dominio de capacidades discursivas es algo que los niños aprenden a lo largo de un proceso de interacción con su medio, con miras a convertirse en hablantes adultos competentes integrados a una comunidad lingüística. Por ello, uno puede deducir que durante los primeros años de la infancia las capacidades discursivas estarán limitadas por una serie de factores cognitivos (su conocimiento de mundo todavía es menor en comparación con niños de edades mayores), comunicativos (sus contextos de interacción se reducen a ámbitos familiares y escolares) y lingüísticos (su repertorio léxico es reducido aún, y sus construcciones sintácticas son más sencillas).

Con todo, tras la exploración que he hecho a los desempeños que tienen niños de 6 y 12 años para elaborar una narración, me parece que esas limitaciones que pudiesen tener los niños pequeños frente a los niños grandes, debieran verse como “estrategias” que ambos emplean para desenvolverse en un medio comunicativo, y que esas estrategias les permiten organizar sus recursos lingüísticos con miras a lograr metas discursivas y comunicativas específicas. En este sentido, el hecho de que a los 6 años se use un gran número de frases nominales para referir a un personaje en un relato; mientras que a los 12 años se dé ya un equilibrio más o menos estable entre frases nominales, nombres, pronombres y



anáforas verbales para lograr el mismo objetivo, muestra por lo menos dos intenciones discursivas:

- a) Los niños de 6 años centran su atención más que nada en reconocer y clarificar quiénes son los actores que participan en una serie de eventos dados, por lo que tenderán a usar elementos gramaticales que les permitan fijar claramente sus referentes. Este énfasis en los personajes hará que sus relatos sean más descriptivos, debido a un excedente de información que se estructura desde un nivel sintáctico (frases nominales con mayor densidad referencial) hasta un nivel semántico (relaciones de corte referencial y baja accesibilidad).
  
- b) Los niños de 12 años, por su parte, muestran interés en construir relatos en donde haya una continuidad referencial y temática, lo cual se refleja en su elección de elementos gramaticales (frases nominales, nombres, pronombres y anáforas), así como en el tipo de relaciones correferenciales fijadas en sus relatos (más anafóricas, lo que permite una vinculación referencial más constante, así como una accesibilidad mayor).

Estas dos intenciones discursivas se ven reflejadas en dos tipos de cohesión: retomando la distinción que hace Bamberg sobre estrategias narrativas, los niños de 6 años emplean una cohesión deíctica con el fin de poner un mayor énfasis en la referencia a El Niño, El Perro y La Rana como actores principales de sus historias, mientras que los niños de 12 años usan una cohesión anafórica, dando un mayor énfasis a la secuencialidad de los eventos, y por ello, atendiendo más a que exista una continuidad referencial clara y fluida.

A continuación, desarrollo los argumentos que me conducen a esta propuesta.

## 5.2. Cohesión discursiva

En el capítulo dedicado a explicar el punto de partida de esta investigación, expuse que la cohesión discursiva (en mi caso, la cohesión narrativa) es un proceso por el cual se establecen las posibilidades de ligar entre sí dentro de una secuencia dada los componentes que conforman un relato. Tales componentes dependen unos de otros conforme a unas convenciones gramaticales y formales determinadas. Su organización obedece también a una intención y a un sentido que deben ser claros para el receptor de un texto, y evitar así confusiones al momento de la interpretación (Beaugrande & Dressler, 1997: 35-37). Por otro lado, la cohesión es una propiedad que emerge durante los procesos de producción y comprensión de un texto: se trata de un fenómeno cognitivo entre hablantes y oyentes, es decir, la cohesión tiene lugar en las mentes de éstos al momento de que se elabora y se escucha (o se lee), por ejemplo, una narración (Givón, 1995: 61-62).

En relación con esto último, la cohesión implica una serie de relaciones entre unidades sintácticas y cantidad de información que puede ser retenida en la memoria. De este modo, se hace una distinción entre una "memoria a corto plazo" que permite la recuperación de unidades sintácticas tales como frases, cláusulas y oraciones, las cuales conforman la estructura superficial de un texto; y una "memoria a largo plazo", la cual se encarga de almacenar unidades más amplias como cadenas de cláusulas, escenas, temas, acciones, temporalidad y espacialidad de un suceso, etc., es decir, todo aquello que conforme la estructura profunda de un texto (Beaugrande & Dressler, 1997: 89-90).

Siguiendo con este punto, Givón (1995: 62-63) señala que un texto es organizado en la memoria como una serie de episodios encadenados de acuerdo con dos criterios:

- a) Una organización jerárquica: cada episodio cuenta al menos con un tipo de organización jerárquica en las conexiones de sus elementos. De este modo, un sintagma está regido por una cláusula, una cláusula está regida por una cadena de cláusulas, una cadena de cláusulas está regida por una continuidad temática, etc.
- b) Una organización secuencial: cada episodio debe contar también con una seriación que estructure y dé continuidad a los elementos que la conforman: un sintagma precede a otro sintagma, una cláusula precede a otra cláusula, una cadena de cláusulas precede a otra cadena, etc.

De este modo, la cohesión es un mecanismo textual que se estructura tanto a nivel lingüístico (a partir de unidades sintácticas y semánticas ligadas por requerimientos formales y funcionales), como a nivel cognitivo (la organización que hacen los receptores de un texto depende del “mapa lingüístico” que les proporcionen sus emisores, con miras a tener una “representación conceptual de dicho texto”). Se puede establecer una cohesión textual por varias vías. Tres de éstas son la repetición, la elipsis y la pronominalización, las cuales expongo a continuación.

#### 5.2.1. Tres formas de cohesión textual: repetición, elisión y pronominalización

Cuando un mismo elemento reaparece de forma exacta en dos lugares distintos en un texto, ocurre un fenómeno que se denomina *repetición*

(Beaugrande & Dressler, 1997: 98). La repetición puede darse a varios niveles y uno de ellos es a nivel léxico, esto es, un hablante puede repetir una palabra (o un conjunto de palabras) las cuales le permiten enfocar algún aspecto que considere relevante a su discurso. En una conversación, el hecho de repetir algún fragmento se debe más que nada a la poca cantidad de tiempo que tiene un hablante para producir y encadenar un elemento nuevo a su ilación. Por este motivo, resulta común repetir algo ya dicho (Beaugrande & Dressler, 1997: 98-99). Véase este ejemplo:

Muchas casas han quedado *completamente inundadas de agua*.  
Yo diría que la mayor parte de ellas están *inundadas de agua*.  
Están *completamente* hundidas debajo del *agua*.

Este ejemplo lo dan Beaugrande y Dressler como un caso típico de repetición conversacional: se trata de una declaración que hace un miembro del gobierno después de haber visto una inundación. Como señalan estos autores, el hecho de que dicha persona repita palabras como *completamente, inundadas, agua*, no hace más que resaltar su impresión en torno a este desastre.

Por su parte, la elisión es un fenómeno contrario al anterior. Una *elisión* es un fenómeno discursivo que consiste en suprimir algún fragmento de un texto, sin alterar su continuidad referencial o temática, sino más bien con miras a hacer más accesible lo que se está diciendo (Beaugrande & Dressler, 1997: 115-116). En este sentido, lo que un hablante hace es poner en juego información conocida e información nueva, de tal modo que ciertos elementos conocidos previamente por el oyente le permiten llevar “vacíos de información”, lo que permite que un discurso sea más fluido, y su contenido más accesible.

En español, por ejemplo, una oración como *sus papás le dijeron que se fuera a dormir*, presentan una elisión clara del objeto indirecto sin alterar

el sentido de dicha oración. Alguna persona que escuche esta frase se puede imaginar sin muchos problemas a una persona (probablemente un niño), que recibe una indicación de sus padres para irse a dormir, ya sea porque es muy noche, ya sea como una forma de castigo, ya sea porque tal persona se sienta cansada, etc. Lo principal es que la elisión permite un “ahorro” de material lingüístico, sin afectar lo que se quiere informar.

Ahora, a medio camino entre la repetición y la elisión, existe la pronominalización, que es un tipo de cohesión prototípica en un gran número de lenguas. La pronominalización, como he señalado en el capítulo 2, consiste en usar unidades pronominales en lugar de nombres y frases nominales, con el fin de mantener la continuidad de un referente a lo largo de una cadena de cláusulas (Beaugrande & Dressler, 1997: 106-107; Karttunen, 1976: 261-272). Las unidades pronominales, a diferencia de las unidades nominales, no contienen un significado propio, y su función dentro de un texto es establecer una correferencia con elementos más informativos.

Retomando lo que expuse en la sección dedicada a la sintaxis de las frases nominales, las formas pronominales desempeñan una función de focalización sobre los actores de un evento dado, mientras que las frases nominales con mayor información tienden a ser más topicales.

Siguiendo dentro de esta argumentación, se puede establecer una relación muy estrecha entre pronominalización y relaciones anafóricas, vistas aquí como mecanismos de cohesión discursiva. Las cadenas anafóricas (esto es, anáforas y catáforas), retomando la explicación que dan Carreiras y Alonso (1999: 205-230)<sup>34</sup>, son recursos textuales que permiten sustituir unos elementos por otros, de tal suerte que mantienen el interés de un receptor

---

<sup>34</sup> Véase también a Carreira, Garnham & Oakhill, 1996: 241-274; Clibbens, 1992: 8-22; Givón, 1995: 65-75; Emmont, 1997: 197-235; Huang, 2000: 151-176; Nolke, 1997: 54-67; Renkema, 1999: 98-102.

por un discurso, y facilitan de algún modo su labor de interpretar lo que se le está diciendo sobre algo.

Tras esta revisión al concepto de cohesión y a tres tipos de cohesión específicos (repetición, elisión y pronominalización), paso a revisar de qué manera estos conceptos dan lugar a ubicar un tipo de cohesión deíctica y un tipo de cohesión anafórica en las narraciones de los niños de 6 y 12 años.

### 5.3. Cohesión deíctica y cohesión anafórica

¿Qué relación existe entre la repetición, la elisión, la pronominalización, y lo que he denominado cohesión deíctica y anafórica? Conforme a lo que he tratado de exponer en esta investigación, el hecho de que los niños de 6 años tiendan a un mayor uso de frases nominales definidas, *versus* el uso más o menos distribuido de frases nominales, nombres, pronombres y anáforas cero de los niños de 12 años, es el reflejo de dos tipos de organizaciones semánticas y discursivas que ambos grupos de niños emplean para construir narraciones, de tal manera que dichos modos de organización (vistos acertadamente por Karmiloff-Smith y Bamberg como estrategias), permiten resolver sus necesidades comunicativas.

De este modo, como he expuesto anteriormente, es posible suponer que los niños de 6 años emplean la repetición como un recurso básico de cohesión narrativa, con miras a usar posteriormente un tipo de cohesión pronominal, lo cual les permitirá hacer más fluidos sus relatos, así como ampliar sus recursos sintácticos, semánticos y discursivos.

Por su parte, los niños de 12 años parecen dominar mejor la cohesión pronominal, e incluso se puede observar una cohesión a partir de elisiones precisas (p.e., las marcas de sujeto u objeto directo para el niño), lo que

supone un dominio mayor de unidades sintácticas, de relaciones semánticas y de estrategias discursivas más elaboradas que las aplicadas por niños de 6 años. Véanse a continuación dos ejemplos con el personaje El Niño, para comprender mejor esta propuesta:

1. \*PEP: después cuando el niño se durmió con su perro.
2. \*PEP: la rana se salió.
3. \*PEP: y cuando despertó el niño con su perro ##.
4. \*PEP: ya vio de que la rana # ya no estaba en el frasco.
5. \*PEP: después el niño se puso a buscar y a buscar ## y no la pudo encontrar.
6. \*PEP: y después el perro se metió <en> [//] al frasco # para ver si estaba allí.
7. \*PEP: y después el niño salió a la ventana ## para ver que le llamara su rana.
8. \*PEP: y el perro también.

Cohesión de los eventos partir de frases nominales densas para El Niño

Pepe (6 años)

1. \*EUN: Edgar se fue a dormir.
2. \*EUN: en la madrugada tenía ganas de ver a su rana.
3. \*EUN: # um ### y # vio el frasco y <no> [/] no vio a la rana y se asustó.
4. \*EUN: se puso muy triste porque pensó que ya se habría ido.
5. \*EUN: y entonces empezó a buscar en todo su cuarto.
6. \*EUN: ¡y su perro # que se llamaba dogo!
7. \*EUN: <se> [//] quería olfatear el frasco para ver cómo olía la rana e irla a buscar.
8. \*EUN: y ### se atoró en el frasco.
9. \*EUN: y entonces # fue a su ventana ## este Edgardo.
10. \*EUN: <y> [/] # em # y dogo <con el> [/] # eh # con el frasco donde tenía guardada la rana.
11. \*EUN: se atoró.
12. \*EUN: # em # Edgardo <tenía> [//] estaba muy preocupado por su rana.
13. \*EUN: porque # no sabía qué iba a comer.
14. \*EUN: # este # y entonces le empezó a gritar # ¡ranal ¡ranal!

Eunice (12 años)

En ambos ejemplos Pepe y Eunice narran el mismo evento: el momento en el cual El Niño despierta para ir a ver a La Rana y ésta ya ha desaparecido. De inmediato se pone a buscarla con El Perro, y al final sale a gritarle a la

ventana. Sin embargo, es claro observar que mientras Pepe pone un énfasis mayor en el actor que desarrolla la acción, Eunice atiende más a darle continuidad a la referencia del mismo actor. En el primer caso, la frase nominal definida ayuda a enfocar mejor quién participa en cada una de las escenas, mientras que en el segundo, la distribución que se hace de frases nominales, nombres y anáforas cero permite una mayor fluidez a la secuencia de escenas.

Analizando estos aspectos con mayor detalle, considero que, en el caso de Pepe, lo que ocurre con su cohesión de eventos es que se sostiene sobre un gran interés por topicalizar la participación de El Niño en las cláusulas que conforman este episodio de la historia, por lo cual establece una continuidad referencial de tipo *switching reference*, debido a que la secuencialidad de las imágenes que ve de algún modo se presenta fragmentada (por tanto, cada cuadro puede ser considerado como una micro-narración). De hecho, una partícula como el adverbio *después*, le sirve como un “pegamento” que une un evento tras otro.

Ahora, hay una gran cantidad de información en su frase nominal, y el grado de dinamismo referencial de ésta se vuelve menor, lo que hace que su narración se torne “más lenta” conforme la desarrolla (siguiendo con la noción de *switching reference*, cada segmentación implica un “nuevo comienzo” en la secuencia). Al hacer énfasis en su personaje, Pepe estructura un tipo de cohesión a base de repetir la frase “el niño”, lo cual, en combinación con el excedente de información que se da a nivel semántico, funciona como un mecanismo descriptivo que especifica a detalle que es El Niño (y no El Perro o La Rana) quien se despierta, va a ver a una de sus mascotas, se asusta porque no está, y sale a buscarla. Es a causa de este exceso de información descriptiva que considero como *deictico* el tipo de cohesión que aplica Pepe a su relato.



Por otro lado, en el caso de Eunice, lo que observo es que sus frases nominales se distribuyen de tal modo que unas desempeñan una función topical (con el fin de presentar al actor de un evento dado), y otras funcionan de un modo focal (aportando información nueva en torno al actor topicalizado). A nivel semántico, este reparto de formas topicales y focales permite establecer una relación correferencial de tipo *maintaining reference* que, aunada con la cantidad de información de cada frase nominal (las unidades con mayor densidad referencial marcan el inicio de los eventos, mientras que las que tienen menor densidad marcan la continuidad del actor dentro de cada uno de estos eventos), así como el grado de accesibilidad y fluidez de cada una (esta variedad de frases nominales ayudan a hacer más accesible la inferencia de un mismo referente para todas ellas), establecen un tipo de cohesión pronominal y de elisión.

Por todo lo anterior, el relato de Eunice tiende a hacer más fluida la distribución de su información, con base en cadenas anafóricas claras que le permiten darle mayor "rapidez" a la seriación de sus eventos. De este modo, Eunice aplica una coherencia anafórica a su narración, con el fin de lograr una continuidad referencial y temática más dinámica que la desarrollada por Pepe.

Bajo esta luz, planteo el siguiente esquema en donde hago una nueva clasificación de frases nominales, integrando estos tres aspectos (clasificación sintáctica, información referencial y tipo de cohesión):

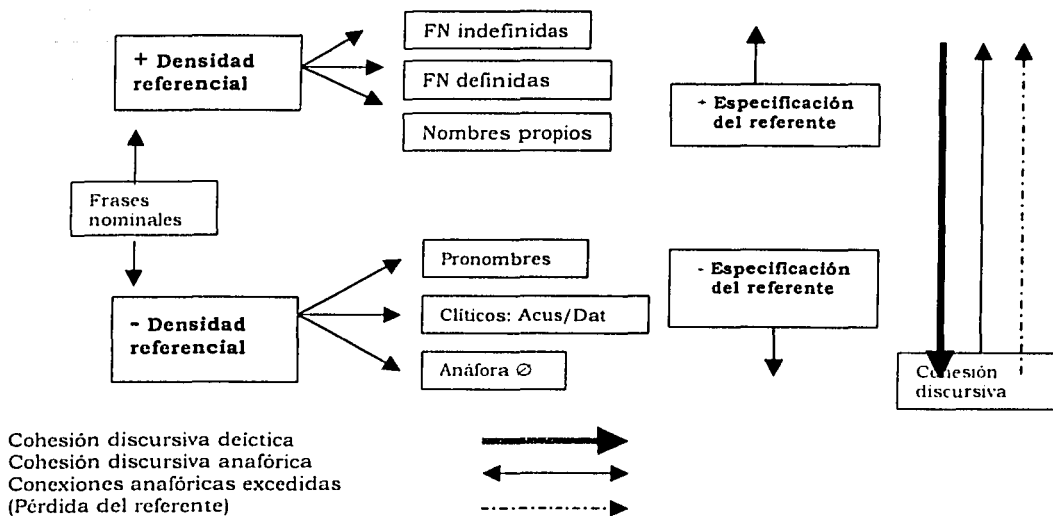


Figura 7: Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión

Tras este análisis, solo resta deducir las causas por las cuales los niños de 6 años tienden a un mayor uso de la cohesión deíctica, mientras que los niños de 12 años emplean más la cohesión anafórica. Este aspecto, considero, tiene que ver más que nada con el conocimiento de *formatos narrativos* (según la propuesta de Bruner) propios de cada una de estas edades.

#### 5.4. Sumario del Capítulo 5

TEJER CON  
FALLA DE ORIGEN

En este capítulo me aboqué a los siguientes puntos:

1. Integrando el uso de frases nominales y pronominales en función de tópico y foco, así como su ubicación al nivel semántico en relaciones de continuidad referencial, ya sea con una fluidez secuencial — *maintenance reference*— o fragmentada — *switch reference*—; en un

nivel discursivo su uso da indicios de dos estrategias que permiten establecer una cohesión narrativa de tipo anafórica (sostenida en una frecuencia de uso equilibrada entre formas nominales y pronominales, así como el manejo de una continuidad referencial de tipo secuencial), la cual es seguida por los niños de 12 años; y una cohesión de tipo descriptiva o deíctica (organizada a partir de una alta frecuencia de uso de frases nominales, junto con el empleo de una continuidad referencial fragmentada), localizada en los relatos contruidos por los niños de 6 años.

2. Estos dos tipos de cohesiones discursivas señalan que, en un nivel de interacción comunicativa, ambos grupos de niños desarrollan dos tipos de *formatos discursivos* distintos:

- a) En el caso de los niños de 6 años, tienden a elaborar narraciones que integran un conjunto de “micro-descripciones” de una serie de imágenes (lo que plantea el establecimiento de un tipo de deixis usada para marcar quiénes son los personajes de los cuales se dice algo en un evento dado), que son “pegadas” a partir de una repetición de formas nominales que, debido a su alta densidad informativa y referencial, permiten darle una cohesión estable a dichas historias.
- b) Por su parte, los niños de 12 años muestran una tendencia a producir relatos cuyos mecanismos de referencia a sus personajes integran formas nominales y pronominales de manera equilibrada (en una relación claramente anafórica), lo que da lugar a un tipo de cohesión más dinámica en comparación con el primer grupo. Esta clase de cohesión indica que sus relatos están más cercanos a un “modelo

canónico de narración” usado por hablantes adultos para establecer un proceso de interacción.

3. El reconocimiento de estos dos tipos de formatos narrativos, (uno con carácter descriptivo y deíctico, y otro con un carácter anafórico), plantean la posibilidad de ubicar un patrón de desarrollo en las construcciones narrativas elaboradas por niños de 6 y 12 años. Tal patrón señalaría que, a los 6 años, los niños elaboran historias con un marcado rasgo descriptivo (en el caso específico de narraciones elaboradas a partir de una serie de dibujos, si bien puede haber similitudes con otro tipos de relatos), mientras que los niños de 12 años construyen historias cuyas estructuras referenciales hacen un uso preciso de relaciones anafóricas, haciendo más fluida la cohesión de los eventos que las conforman.

## Consideraciones finales

A lo largo de cada capítulo, he ido desarrollando esta investigación como un estudio exploratorio en torno a una serie de relaciones entre frases nominales, mecanismos de referencia y procesos de cohesión, dentro de un contexto de producción de narraciones orales por parte de niños de 6 y 12 años; todo esto con miras a localizar un patrón de desarrollo lingüístico y narrativo entre ambas edades. Dado el carácter exploratorio de esta investigación, considero que no es plausible sostener una serie de conclusiones tajantes sobre cada uno de los aspectos que fueron abordados en este trabajo. Sin embargo, deseo ocupar este espacio para resaltar uno de los puntos que considero aporta pistas importantes para el estudio del desarrollo lingüístico y narrativo infantil: la noción de *formato narrativo* propuesto por Bruner (1983: 173-185) la cual considero como un instrumento conceptual valioso que ayuda a deducir e interpretar las relaciones que pueden establecerse entre pensamiento y lenguaje. Del mismo modo, quiero proponer algunos problemas de investigación que considero como caminos que se pudieran recorrer partiendo de las pistas ofrecidas por esta tesis.

Con relación a mi primer planteamiento: ¿hasta qué punto es posible sostener que existen dos clases de *formatos narrativos* elaborados en estas dos edades, y que el pasar de una "narración descriptiva" producida a los 6 años, hacia una "narración anafórica", generada a los 12 años, supone un patrón de desarrollo lingüístico reconocible? Considero que para responder esta pregunta respecto a una evolución de un formato hacia otro, hay que tomar en cuenta la estrecha relación que existe entre estructuras lingüísticas con su empleo para fines comunicativos, de tal suerte que, como ha señalado Hooper (1987: 139-157), es viable suponer que una gramática emerge a partir de un conjunto de rutinas lingüísticas

productivas, las cuales permiten cumplir una serie de metas comunicativas con éxito.

Si una gramática surge de un proceso de interacción entre hablantes de una lengua, resulta igualmente pertinente pensar que existe una relación estrecha entre el conocimiento y uso de formas lingüísticas y sus requerimientos funcionales de comunicación: en palabras de Berman y Slobin, una forma lingüística previamente conocida puede servir como una vía para realizar nuevas funciones de interacción entre hablantes, y del mismo modo una función antes establecida es un potencial escenario para el surgimiento de nuevas formas (1994: 15-16)<sup>35</sup>.

Con base en estos argumentos, resulta necesario abordar los problemas lingüísticos desde un marco de interacción comunicativa entre personas, sobre todo porque es en este marco en donde un niño “es introducido” para hacer uso de una lengua. En este sentido, retomando la propuesta de Bruner (1983: 173-185; 1998: 75-99), una narración debe verse como un tipo de *formato comunicativo* que un hablante (en este caso, niños de 6 y 12 años) puede usar para interactuar con otros hablantes en una comunidad lingüística dada.

Profundizando un poco más en esto, para Bruner un formato comunicativo —en este caso una narración—, es un modelo ideal de interacción que ayuda a los niños a entrar en contacto con los adultos que los rodean, el cual organiza al interior una serie de estructuras lingüísticas, cognitivas y sociales que deben aprender los niños con miras a cumplir sus metas comunicativas con los demás (1998: 75-86). De este modo, lo que en un momento Bruner planteó como un “argumento audaz” con relación al papel que juega el “pensamiento narrativo” en la cognición infantil (como

---

<sup>35</sup> Véase también a Barriga Villanueva, 2002: 35-63; Berman, 1996: 343-367; Bruner, 1981: 39-55; Hickmann, 1998: 33-56; Hoff-Ginsberg, 1997: 265-295; Ninio & Snow, 1999: 347-383; Slobin, 2001: 406-449; 2002.

he señalado en la Introducción), debe ser visto como una propuesta teórica que ayuda a comprender de qué manera un niño logra establecer un proceso de interacción con los demás.

Un formato narrativo, además de manifestar un modelo mental que permite organizar cierto tipo de interacción, presenta también un tipo de estructura lingüística que permite acuñar aquellos aspectos que son delimitados en cualquier historia: la descripción de una serie de acciones desempeñadas por uno o varios actores dentro de un tiempo y un espacio dados (Bruner: 1986: 27-30). Para los estudios en lingüística textual y desarrollo lingüístico infantil, el resolver cómo se da esta relación entre pensamiento narrativo y lenguaje es, como he mencionado en la Introducción, una de las dudas que despierta una gran "curiosidad" hoy en día.

Por ello, considero que una de las aportaciones que puede hacer esta investigación para resolver esta duda, e igualmente validar la pertinencia que subyace en el "argumento audaz" de Bruner, es observar el funcionamiento que tienen frases nominales como mecanismos de referencia a los personajes de una narración, lo que les permite fijar una cohesión textual en la misma. Ello puede verse como uno de los requisitos que debe cubrir un niño para elaborar un formato comunicativo aceptable para las personas con las que interactúa .

A lo largo de su proceso de desarrollo lingüístico, un niño conoce y emplea diferentes formatos, incluidos los narrativos, los cuales irá aprendiendo y modificando conforme surjan nuevas necesidades y metas comunicativas. Por esta razón, no es pertinente suponer que los niños a los 6 años tiendan a elaborar relatos "de menor calidad" que los niños de 12 años. Lo que ocurre más bien es que ambos construyen dos tipos de formatos

narrativos diferentes, los cuales presentan a su vez dos tipos distintos de cohesión en sus eventos:

- a) Una cohesión de carácter deíctica, que ayuda los niños de 6 años a ubicar quién es el actor central de una serie de escenas dadas, y a partir de su repetición fijada en frases nominales con una alta densidad referencial e informativa, logra dar una continuidad de su referencia a lo largo de la ilación de su relato, lo que manifiesta un carácter sumamente descriptivo a la fluidez de su historia.
  
- b) Una cohesión de carácter anafórica, que permite a los niños de 12 años situar quién es el actor principal de una acción dada, y al encadenar ésta con otras acciones, establecen una referencialidad más dinámica gracias a un uso equilibrado de unidades nominales con mayor y menor densidad informativa, lo que hace que sus relatos estén más próximos a un formato canónico narrativo típico entre adultos.

Los niños de 6 años parecen tener presentes un tipo de formato narrativo más enfocado a clarificar su referencia hacia los sucesos que ocurren en la secuencia de dibujos, y por ello su énfasis en ubicar quiénes son los personajes centrales. Esta clase de formato sería muy útil, por ejemplo, para mantener la atención conjunta de un narrador con la persona que lo escucha, como es el caso de los padres cuando le narran a sus hijos los sucesos que ocurren en una historia gráfica.

Lo que ocurre en esta clase de interacciones, es que el niño aprende a intercambiar significados muy específicos con sus padres, por ejemplo, a atribuirle un nombre a un personaje dado, a partir de una serie de rasgos determinados (p.e.: "mira, este es un niño que tiene una rana y un perro, porque le gustan mucho los animales"). Este primer tipo de interacción



con los niños tiene un fuerte peso deíctico, como una forma de indicar que lo que se está contando tiene una referencia bien delimitada en el mundo, y por lo mismo identificable a partir de frases nominales. Tal clase de formatos referenciales son típicos en los primeros años del niño, y como explica con detalle Bruner, dan lugar a otros más elaborados y menos dependientes de una referencialidad deíctica específica (1986: 65-88).

A la luz de estos argumentos, no es casual que uno de los primeros elementos lingüísticos que aprenden los niños sean nombres y unidades deícticas para objetos y sujetos<sup>36</sup>, pues estas unidades son las que mayor uso tienen en los primeros formatos de interacción infantil. De hecho, parece haber un patrón de desarrollo entre este primer proceso de nominación, con el reconocimiento posterior de los actores que participan en una cadena de acciones, representada a partir de una serie de cláusulas. Los niños menores, además de elaborar oraciones con estructuras básicas, de acuerdo con los argumentos planteados por Slobin (1981), cuando las encadenan para construir una narración ponen mayor atención en los sujetos que realizan dichas acciones, lo que les permite deducir las causas o los motivos (es decir, la temática) que las desencadenan, como ha señalado claramente Karmilof-Smith en su concepto de *sujeto temático* (1981: 455-474), el cual he expuesto anteriormente.

En un nivel de construcción narrativa, Hickmann ha dado cuenta con gran detalle en trabajos individuales (1987: 167-170; 1995: 204-208)<sup>37</sup>, el hecho de que los niños de 6 años (hablantes de alemán, español, francés, inglés y mandarín) elaboran narraciones empleando una gran cantidad de unidades referenciales, específicamente frases nominales definidas como

---

<sup>36</sup> Al respecto, véase a Bowerman, 1985: 369-398; 1989: 136-169; Bruner, 1986: 65-88; 1998: 75-99; Clark & Clark, 1978: 225-277; Getner, 1982: 301-334; Slobin, 2001: 407-412.

<sup>37</sup> De igual modo, puede verse a Hickmann & Liang, 1990: 1167-1200; Kail & Hickmann, 1992: 73-94; Hickmann & Schneider, 1993: 169-201; Hickmann, Kail & Roland, 1995: 277-300.

artículos definidos y demostrativos, lo cual remarca el énfasis deíctico de dichas historias.

Los niños de 12 años, por otro lado, parecen reflejar más bien el dominio de un formato más dinámico, similar al que emplean los adultos en sus interacciones. Aunado con un mayor repertorio de unidades léxicas para nombrar a personas y cosas, cuentan además con una capacidad para establecer un equilibrio en el uso de dichas unidades, de tal modo que habrá algunas cuya función sea la de identificar con detalle algo o alguien (frases nominales y nombres), como habrá otras que les permitirá hacer sustituciones a manera de “comodines” cuyo significado es más que cada contextual (pronombres, clíticos y anáforas cero). Estos elementos permiten hacer cadenas anafóricas que, dentro de una historia, permitan agilizar la secuencialidad de las acciones, ya que no es necesario estar repitiendo detalles que se han mencionado anteriormente.

Este dominio de unidades nominales y pronominales, junto con el reconocimiento de sus funciones referenciales al momento de establecer cadenas anafóricas que los ayuden a cohesionar los eventos que conforman sus relatos, es lo que hace que los niños de 12 años cuenten con una capacidad más desarrollada que los niños pequeños para “empaquetar” la información que requiere el receptor de su historia para ubicar a un personaje dado dentro de una escena. Por esta razón, de acuerdo con las propuestas de Ariel (1988; 1990; 1991), se puede decir que a los 12 años un niño logra hacer más accesibles sus referentes dentro de un relato que a los 6 años.

El modo en como se establece dicha accesibilidad referencial implica contar con un dominio específico de capacidades para el procesamiento textual en niveles de memoria a corto y largo plazo (Carreiras y Alonso, 1999: 205-230). De este modo, un pronombre es una unidad sintáctica

que se sitúa en un procesamiento a corto plazo porque la "distancia" que mantiene con respecto a su referente es "más corta", y por ello es más accesible de activar en la persona que escucha una narración. En cambio, una frase nominal definida se localiza en un procesamiento a largo plazo porque su "distancia" con respecto a su referente es mayor, y por ello se hace necesario ubicarla con una mayor información. En consecuencia, esta clase de frases nominales es menos accesible a la hora de seguir el desarrollo de un relato.

Ahora bien, a medio camino entre los pronombres y las frases nominales, los nombres propios parecen comportarse como una unidad intermedia entre ambos niveles de procesamiento textual: por un lado, un nombre propio como "Sebastián" ubica referencialmente a un personaje dentro de una secuencia de eventos, debido a su grado de precisión que aporta su cantidad de información; pero por otro lado, tal unidad es más "ligera" que otras con el mismo grado de precisión, lo que permite que pueda ser igual de "dinámica" que una unidad pronominal. Dichos rasgos hacen que el uso de nombres propios sea un recurso sintáctico útil para la elaboración de cadenas anafóricas como un mecanismo de cohesión dentro de una narración. Este hecho, considero, supone que el uso de nombres propios como formas de "empaquetamiento" de información semántica, implica un dominio lingüístico más fino que se alcanza en las etapas tardías de una escala de desarrollo, lo que hace que permite que los niños de 12 años puedan elidir o especificar la referencia a un personaje dado, sin "perderlo" o repetirlo constantemente.

En contraparte, en las etapas tempranas, si bien los niños hacen uso de nombres propios en su interacción cotidiana, por lo menos en el ámbito narrativo que he abordado, el no emplear tales unidades señala la existencia de cierto grado de dificultad en el modo de "condensar" un alto contenido informativo referencial dentro de una forma sintáctica "breve".

El dominio de esta capacidad de “empaquetar” información en unidades nominales y pronominales distintas implicaría un patrón de desarrollo, el cual sólo sería visible cuando se observara en un contexto discursivo como lo es una narración.

Retomando entonces las dos preguntas que formulé en la Introducción, planteo lo siguiente:

c) Respecto a la primera (“¿de qué modo se manifiesta a nivel lingüístico una estructura narrativa?”), me parece que un rasgo típico para producir un relato a los 12 años, es el uso de cadenas anafóricas precisas, constituidas a partir de unidades nominales y pronominales determinadas (particularmente nombres propios), con el fin de establecer una cohesión narrativa más cercana a un modelo canónico adulto. Por su parte, los niños de 6 años logran establecer una cohesión a los eventos que conforman su narración, a partir de un uso de frases nominales definidas, las cuales les permiten mantener una continuidad referencial reiterando la mención a un personaje dado, de modo que pueda ser ubicado por el receptor de su historia. Estos dos modos de narrar muestran que existen claras diferencias en el uso de unidades sintácticas al momento de fijarlas en relaciones semánticas y discursivas determinadas.

d) Con relación a la segunda (“¿existe o no un modelo de narración prototípico entre niños de distintas edades?”), me parece que los datos que he expuesto a lo largo de esta investigación dan indicios para deducir que a los 6 y 12 años se presentan, por lo menos, dos formatos narrativos, uno descriptivo y otro anafórico, y que estos formatos manifiestan dos estrategias discursivas específicas para su elaboración: una

sostenida en la repetición de frases nominales par fijar una continuidad referencial que ayude a cohesionar eventos (6 años); y otra basada en un uso equilibrado de frases nominales, nombres, pronombres y anáforas cero, con el mismo fin de establecer una continuidad referencial entre sus escenas. Esta diferencia me hace suponer que, desde un punto de vista propio de la lingüística del texto, el pasar de una narración descriptiva a una anafórica implica el dominio previo de una cohesión que va de la repetición a la pronominalización, antes de pasar a otra que inicie en la pronominalización y concluya en la elisión.

Situando este último punto dentro de un marco de desarrollo narrativo infantil, cabe señalar no es fácil poner un límite tajante que permita situar en qué momento un formato descriptivo puede preceder a uno anafórico, sobre todo si se atiende al hecho de que ambos fenómenos son la manifestación de dos tipos de estrategias discursivas que ayudan a cohesionar una narración.

Sin embargo, considero que los resultados de mi análisis pueden dar luces sobre el hecho de que el uso de unidades nominales con alta densidad informativa —las cuales permitan describir a detalle quién es el actor principal de un suceso, y así continuar con su referencia— es anterior al empleo de formas nominales y pronominales, cada una con distinto grado de densidad informativa, las cuales se sustituyan entre sí de manera equilibrada para mantener una referencialidad más fluida (Aguilar, 2001: 343-345; 2002a).

Esto se relaciona de forma estrecha con la cuestión que han planteado Lyons (1983: 228-241) y Fillmore (1997: 103-125) sobre delimitar hasta qué punto la deixis (vista en este trabajo como un mecanismo de descripción de los actores de un relato) puede ser anterior a la anáfora. En

este sentido, cabe aquí señalar los análisis hechos por Haiman (1983: 781-819) sobre el modo en que las construcciones sintácticas mantienen una relación de iconicidad con los hechos que describen. No es que haya una exacta relación uno a uno entre un nombre y una cosa, sino que más bien una forma lingüística es un índice de cierto hecho o cierto objeto situado en el mundo, lo que permite resolver algunas de las necesidades comunicativas que tienen los seres humanos en su interacción cotidiana.

Con relación al segundo punto que deseo abordar en estas consideraciones finales, referido a las posibles líneas de investigación que pueden continuarse a partir de este trabajo, cabe señalar que el estudio de los recursos lingüísticos que usan los niños de distintas edades para elaborar narraciones es una de las líneas de investigación que ha despertado un gran interés en el área del desarrollo lingüístico infantil hoy en día. En breve, estas investigaciones han sido promovidas por tres autores importantes:

i). Los estudios realizados por Bamberg (1986: 227-284; 1987), quien es considerado como el primero en hacer uso de la secuencia de dibujos de Mayer (1969) para obtener sus corpora narrativos de niños alemanes. El foco de atención principal de su trabajo ha sido el proceso por el cual un niño logra dar cohesión y coherencia a una narración a partir de relaciones deícticas y anafóricas en unidades sintácticas de temporalidad y de referencia a actores.

ii). La investigación interlingüística organizada por Berman y Slobin, presentada en un libro titulado *Relating Events in Narrative* (1994: 665-678). En esta obra, ambos investigadores junto con sus colaboradores exponen de forma detallada una serie de problemas y resultados en torno a los modos de elaborar narraciones que siguen niños hablantes de alemán, español, inglés, hebreo y turco, enfocándose a aspectos tales como

las relaciones temporales dentro de un relato, el uso de cláusulas relativas para codificar eventos simultáneos, el “filtrado” y “empaquetado” de sucesos específicos para elaborar una historia, entre otros. Este trabajo ha dado lugar a gran proyecto de investigación dirigido a reconocer y explicar la relación que hay entre mecanismos lingüísticos formales y funcionales con mecanismos narrativos en diferentes lenguas del mundo. Tal proyecto ha empezado a dar pistas interesantes para abordar de manera precisa los vínculos entre lenguaje y narración.

iii). Las investigaciones hechas por Hickmann sobre mecanismos de referencia y cohesión discursivas en narraciones infantiles (1985: 177-201; 1987: 165-184; 1991: 157-185; 1995: 194-218). Esta autora ha dado una gran cantidad de datos significativos en torno a las diferencias que hay en el desarrollo narrativo de niños hablantes de alemán, español, francés, inglés y mandarín entre los 4 y los 12 años de edad. Uno de los puntos más importantes que ha explorado con relación a este problema, y del cual ha dado argumentos sólidos y precisos en sus trabajos; es el hecho de que los niños de 4 a 6 años tienden a emplear una gran cantidad de formas deícticas y nominales con un alto nivel informativo, mientras que a mayor edad hay un incremento en el uso de formas pronominales en la elaboración de cadenas anafóricas. Dichos argumentos me ayudaron a corroborar este fenómeno en el análisis que llevé a efecto en esta tesis.

En México, esta línea de investigación ha sido abordada con gran exactitud por Barriga Villanueva (1990; 1992: 673-697; 2002: 51-59), quien se ha centrado, en un nivel específico, en el papel que juegan las oraciones relativas como mecanismos que establecen relaciones causales entre eventos narrativos; y en un nivel general, en los vínculos estrechos que hay entre sintaxis, semántica y pragmática en el desarrollo del habla infantil. Para ella, hay una serie de interacciones directas entre el conocimiento lingüístico y narrativo que desarrollan los niños entre los 6 y

los 12 años, con el conocimiento especializado que adquieren en la escuela. En la actualidad, como ella misma ha señalado a detalle (2001: 29-34), si bien se han ido involucrando más investigadores en este tema, es necesario un mayor desarrollo en esta clase de estudios, sobre todo con miras a explicar el papel que juega la comprensión y producción narrativa en el ámbito escolar mexicano.

Ahora bien, siguiendo el orden que tracé en el análisis lingüístico realizado en esta tesis, en un nivel sintáctico propongo los siguientes problemas:

1. Analizar la relación entre frases nominales con mayor y menor densidad referencial.
2. Reconocer y caracterizar el uso de formas topicales y focales en la producción y comprensión de textos infantiles.

En el nivel semántico, propongo:

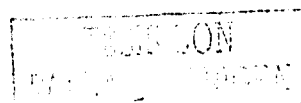
3. Estudiar las relaciones de continuidad referencial en narraciones infantiles.
4. Analizar relaciones de *switch* y *maintenance reference*.
5. Observar la estructuración de anáfora y deixis en narraciones infantiles.

Finalmente, en el nivel discursivo considero:

6. Profundizar en el estudio de la cohesión deíctica y anafórica en narraciones infantiles.
7. Desarrollar una posible tipología de narraciones y textos a partir de su coherencia discursiva.



Estos son los puntos que propongo a partir de las cuestiones tratadas. Sin duda, no dejan de tener un carácter propositivo, pero considero que el plantearlos puede dar algunas ideas sobre los varios temas que pueden estudiarse dentro de un campo como el de las relaciones entre estructuras lingüísticas y estructuras narrativas a un nivel de desarrollo infantil.



## Bibliografía

Aksu-Koç, Ayhan (1996); "Frames of mind through narrative discourse" en Slobin, Dan I. (edit.); *Social interaction, social context and language*, LEA, New Jersey, pp. 309-327.

Aguilar, César Antonio (2001); "Procesos de coherencia en una narración infantil a partir de relaciones entre acciones y personajes" en *Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba, 22-26/enero, T. I, pp. 343-345.

---- (2002a); "Coherencia deictica/coherencia anafórica: formas de construcción narrativa en niños de 6 y 12 años", ponencia presentada en el *II Encuentro nacional de Análisis del Discurso*, 30/octubre-1/noviembre, Monterrey, México.

---- (2002b); "Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles", ponencia presentada en el *VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, 13/15-noviembre, Hermosillo, México.

Aitchison, Jean (1992); *El mamífero articulado*, trad. José Manuel Igoa González, Alianza Editorial, Madrid.

Arcos Llorach, Emilio (1994); *Gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.

Arcos Neve, Luisa Josefina (1999); *La reactivación de la lengua dormida. Un estudio de caso*, Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Alcina, Juan & Bleca, José Manuel (1975); *Gramática española*, Ariel, Barcelona.

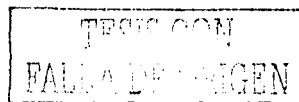
Arnold, Jennifer E. (1998); *Reference form and discourse patterns*, Thesis for PhD. Degree, WEB page: <http://www.cis.upenn.edu/~jarnold/diss/>, University of Pennsylvania.

Ariel, Mira (1988); "Referring and accessibility" en *Journal of Linguistics*, Vol. 24, Num. 1, Cambridge University Press, Cambridge.

---- (1990); *Accessing noun-phrase antecedents*, Routledge, London/New York.

--- (1991); "The function of accessibility in a theory of grammar" en *Journal of Pragmatics*, Vol. 16, Num. 5, Elsevier, Amsterdam, pp. 443-463.

---- (1996); "Referring expressions and the +/- coreference distinction" en Fretheim, Thorstein/Gundel, Jeanette K., *Reference and referent accessibility*, John Benjamins Publish., Amsterdam/Philadelphia, pp. 13-35.



Bach, Emmon (1976); "Nombres y sintagmas nominales" en Sánchez de Zavala, V. (edit.), *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*, Vol. 2, Alianza, Madrid, pp. 207-246.

Bal, Mieke (1990); *Teoría de la narrativa*, Cátedra, Madrid.

Bamberg, Michael G.W. (1986); "A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships" en *Linguistics*, Vol. 24-1, Num, 281, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 227-284.

---- (1987); *The acquisition of narrative*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York.

Barriga Villanueva, Rebeca (1990); *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*, Tesis Doctoral, El Colegio de México, México.

---- (1992); "De Cenicienta a Amor en silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles", sobretiro de Nueva revista de filología hispánica, Tomo XL, núm. 2, El Colegio de México, julio-diciembre, pp. 673-697.

---- (2002); *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. Un solecto calientote*, El Colegio de México, México.

Bates, Elizabeth (1976); *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*, Academic Press, New York.

Beaugrande, Robert & Dressler, Wolfgang (1997); *Introducción a la lingüística del texto*, Ariel, Barcelona.

Berman, Ruth (1996); "Form and Function in Developing Narrative Abilities" en Slobin, Dan I. (edit.), *Social Interaction, Social Context and Language*, LEA, New Jersey, pp. 343-367.

---- & Slobin, Dan I. (1994) (edits.); *Relating Events in Narrative*, LEA, New Jersey.

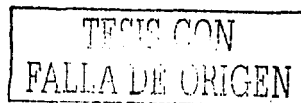
Blanche, Benveniste, Claire (1997); *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Gedisa, Barcelona.

Bocaz, Aura *et al.* (1987); *Argentinean Spanish Story Data: Temporality in Discourse*, Universidad de Chile, Santiago (manuscrito).

---- (1992); "Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas" en *Lenguas modernas*, No. 19, Universidad de Chile, Santiago, pp. 99-106.

Bickhard, Mark H. (1987); "The social nature of the functional nature of language" en Hickmann, M. (edit.), *Social and functional approaches to language and thought*, Academic Press, Orlando.

Bosque, Ignacio (1999); "El nombre común" en Bosque I. & Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo I, Espasa-Calpe, Madrid.



Bowerman, Melissa (1985); "Beyond communicative adequacy: from piecemeal knowledge to a integrated system in the child's acquisition of language" en K.E. Nelson (edit.), *Children's Language*, LEA, New Jersey, pp. 369-398.

---- (1989); "Learning a semantic system. What role do cognitive predispositions play" en M. Rice & P. Schiefelbusch (eds.), *The Teachability of Language*, Paul H. Brookes Pub., Baltimore/London, pp. 139-169.

--- (1990); "Mapping thematic roles onto syntactic functions: are children helped by innate linking rules?" en *Linguistics*, Vol. 28-6, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 1253-1289.

Brand, Per Aage (2000); "Causation an narration", WEB Page: <http://www.hum.au.dk/semiotics/docs/Texts.html>, University of Aarhus, Denmark.

Brucart, José María (1999); "La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo" en Bosque, I. & Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo I, Espasa-Calpe, Madrid.

Bruner, Jerome S. (1981); "The pragmatics of acquisition" en Deutsch, Werner (edit.), *The child's construction of language*, Academic Press, London, pp. 39-55.

---- (1983); *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid.

---- (1986); *El habla del niño*, Paidós, Barcelona.

---- (1988); *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona.

---- (1998); *Actos de significado*, Alianza, Madrid.

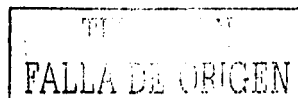
Budwig, Nancy (1995); *A developmental functionalist approach to Child Language*, LEA, New Jersey.

Carrasco González, M. & Celis Sánchez, C. (2000); CHILD LANGUAGE DATA EXCHANGE SYSTEM (Códigos en español de CHAT), WEB Page: <http://chilides.psy.cmu.edu/>, Carnegie Mellon University.

Carreiras, Manuel, Garnham, Alan & Oakhill, Jane (1996); "Understanding anaphora: the role of superficial and conceptual information" en Carreiras, M., García-Albea, J. & Sebastián Galles, N. (edits.), *Language processing in Spanish*, LEA, New Jersey, pp. 241-274.

----- & Alonso, Ma. Ángeles (1999); "Comprensión de anáforas", en Vega, M. & Cuetos, F. (edits.), *Psicolingüística del español*, Trotta, Madrid, pp. 205-230.

Castillo, Javier (1994); "De la adquisición narrativa en la L1 a la adquisición narrativa en L2" en López Ornat, S. (edit.), *La adquisición de la lengua española*, Siglo XXI, Madrid, pp. 155-161.



Clark, Eve V. & Clark, Herbert H. (1978); "Universals, relativity and language processing" en Greenberg, Joseph H. (edit.), *Universals of human language*, Stanford University Press, Stanford, pp. 225-277).

Clibbens, John (1992); *Comprehension and production of discourse anaphora*, Indiana University Linguistics Club Publications, Bloomington, Indiana.

Cooper, Catherine R. & Cooper, Robert G. Jr. (1984); "Skill in peer discourse: What develops?" en Kucza, Stan A. (edit.), *Discourse Development*, Springer-Verlag, New York, pp. 77-97.

Cumming, Susana & Ono, Tsuyoshi (2000); "El discurso y la gramática" en Van Dijk, Teun A. (edit.), *El discurso como estructura y proceso*, Gedisa, Barcelona, pp. 171-205.

CHILDES (Child Language Data Exchange System) (2000), WEB Page: <http://childes.psy.cmu.edu>, Carnegie Mellon University.

D'Intorno, Francisco (1990); *Sintaxis transformacional del español*, Cátedra, Madrid.

Du Bois, John, Schueltze-Coburn, Stephan, Cumming, Susanna & Paolino, Danae (1993); "Outline of discourse transcription" en Jane A. Edwards & Lampert, Martin D. *Talking data: transcription and coding in discourse research*, LEA, New Jersey, pp. 45-89.

Emmont, Catherine (1997); *Narrative Comprehension: a Discourse Perspective*, Claredon, Oxford.

Ely, Richard (1997); "Language an literacy in the school years" en Berko Gleason, J. (edit.), *The development of language*, Ally and Bacon Publish., Boston, pp. 399-439.

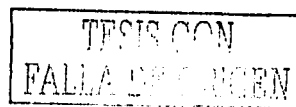
Escandell Vidal, M. Victoria (1995); *Los complementos del nombre*, Arco/Libro, Madrid.

Escavy Ramosa, Ricardo (1987); *El pronombre. Categorías y funciones pronominales en la teoría gramatical*, Universidad de Murcia, Murcia, España.

Esperet, E. (1991); "The development and role of narrative schema storytelling" en Piérait-Le Bonniec, Gilberte & Dolitsky, Marlene, *Language bases... Discourse bases*, John Benjamins Publish., Amsterdam/Philadelphia, pp. 209-227.

Fayol, M. (1991); "Stories: A psycholinguistic and ontogenetic approach to the acquisition of narrative abilities", en Piérait-Le Bonniec, Gilberte/Dolitsky, Marlene, *Language bases... Discourse bases*, John Benjamin's Publish, Amsterdam/Philadelphia, pp. 229-243.

Fernández Leborans, María J. (1999); "El nombre propio" en Bosque, I. & Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo I, Espasa-Calpe, Madrid.



Fleisher, Carol, Bruner, Jerome, Renderer, Bobbie & Spitzer, Sally (1990); "Narrative comprehension" en Britton, Bruce K. & Pellegrini, A.D., *Narrative thought and narrative language*, LEA, New Jersey, pp. 1-78.

Figueras Solanilla, Carolina (1998); "Semántica y pragmática de las expresiones anafóricas" en Cifuentes, J.L. (edit.), *Estudios de lingüística cognitiva*, tomo I, Universidad de Alicante, Alicante, España, pp. 61-76.

Fillmore, Charles (1997); *Lectures on deixis*, CSLI Publications, Stanford, California.

Fox, Barbara A. (1993), *Discourse structure and anaphora*, Cambridge University Press, Cambridge.

Frege, G. (1998); *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*, edit. y trad. Luis M. Valdés, Tecnos, Madrid.

Gaiffe, Bertrand, Reboul, Anne & Romary, Laurent (1997); "Les SN définies: anaphore, anaphore associative et cohérence" en De Mulder, W., Tasmouski-De Ryck, L. & Veters, C. (edits), *Relations anaphoriques et (in)cohérence*, Rodopi, Amsterdam, pp. 69-97.

Gallo Valdivieso, Pilar (1994); "¿Se adquiere el lenguaje «sin esfuerzo»? Las dificultades que plantea una lengua pro-drop" en López Ornat, Susana (edit.), *La adquisición de la lengua española*, Siglo XXI, Madrid, pp. 59-65.

Getner, Dreindre (1982); "Why Nouns are learn before Verbs: Linguistics Relativity vs. Natural Partition" en Kuczaj, S.A. (edit.), *Language Development. Language Thought and Culture*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, pp. 301-334).

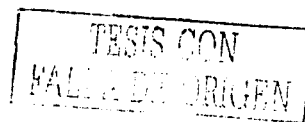
Givón, Talmy (1983a); "Introduction to topic continuity in discourse" en Givón, Talmy (edit), *Topic continuity in discourse*, John Benjamin's Publishing, Amsterdam/Philadelphia, pp 5-41.

---- (1983b); "Topic continuity in discourse: the functional domain of switch reference" en Haiman, John & Munro, Pamela (edits.), *Switch reference*, J. Benjamins Publish., Amsterdam/Philadelphia, pp. 51-82.

---- (1985); "Function, structure and language acquisition" en Slobin, Dan I. (edit), *The crosslinguistics study of language acquisition*, Vol. 2, LEA, New Jersey, pp. 1005-1027.

---- (1992); "The grammar of referential coherence as mental processing instructions" en *Linguistics*, Vol. 30, Num. 1, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp 5-55.

---- (1995); "Coherence in text vs. coherence in mind" en Givón, Talmy & Gernsbacher, Morton Ann, *Coherence in spontaneous text*, John Benjamins Publish., Amsterdam/Philadelphia, pp. 59-115.



Gülich, Elisabeth & Quasthoff, Uta M. (1985); "Narrative analysis" en van Dijk, Teun A. (edit.), *Handbook of discourse analysis*, Vol. 2, Academic Press, London, pp. 169-197.

Gutiérrez Clellén, Vera F. & Heinrichs-Ramos, Lourdes (1993); "Referential cohesion in the narratives of Spanish-speaking children: a developmental study" en *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 36, pp. 559-567.

Haiman, John (1983); "Iconic and Economic Motivation", *Language*, 59: 4, pp. 781-819.

Hawkins, John A. (1978); *Definiteness and indefiniteness. A study in reference and grammaticality prediction*, Humanities Press, New Jersey.

Heritage, John C. (1990); "Etnometodología" en Giddens, Anthony & Turner, Jonathan (edits.), *La teoría social, hoy*, trad. Jesús Alborés, Alianza, Madrid.

Hess, Karina (1999); "El Titanic: un análisis de narraciones infantiles", ponencia presentada en el *XIX Congreso de la Jean Piaget Society*, junio, México.

Hickmann, Maya (1985); "Metapragmatics in child language" en Mertz, Elizabeth & Parmentier, Richard J. (edits.), *Semiotic mediation. Sociocultural and psychological perspective*, Academic Press, Orlando, pp. 177-201.

---- (1987); "The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory" en Hickmann, M. (edit.), *Social and functional approaches to language and thought*, Academic Press, Orlando, pp. 165-184.

---- (1990a); "Psychosocial aspects of language acquisition" en Fletcher, Paul & Garman, Michael (edits.), *Language Acquisition*, 2° edic. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 9-29.

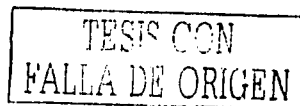
---- (1991); "The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistics issues" en Gilberte Piérait-Le Bonniec & Marlene Dolitsky (edits.), *Language bases... Discourse bases*, John Benjamins Publish., Amsterdam/Philadelphia, pp. 157-185.

---- (1995); "Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time" en Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (edits.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell, Oxford/ Cambridge, pp. 194-218.

---- (1998); "Form, function and context in narrative development" en *Journal of Pragmatics*, Num. 29, Elsevier, Amsterdam, pp 33-56.

---- & Liang, James (1990b); "Clause-structure variation in Chinese narrative discourse: a development analysis" en *Language*, Vol. 28-6, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 1167-1200.

---- & Schneider, Phyllis (1993); "Children's ability to restore the referential cohesion of stories" en *First Language*, Núm. 38, Alpha Academics, pp. 169-201.



----, Kail, Michèle & Roland, Françoise (1995); "Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge" en *First Language*, Num. 15, Alpha Academics, pp. 277-300.

--- & Hendriks, Henriëte (1999); "Cohesion and anaphora in children's narrative: a comparison of English, French, German and Madarin Chinese" en *Journal of Child Language*, Vol, 26, Num. 2, June, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 419-452.

Hoff-Ginsber, Erika (1997); *Language development*, Brooks/Cole Publish., Pacific Grove, California.

Hoiting, Nini & Slobin, Dan I. (2001); "Transcription as a tool for understanding: The Berkeley Transcription System for Sign Language Research (BTS)", WEB Page: <http://ihd.berkeley.edu/slobin.htm>, University of California at Berkeley.

Hooper, Paul (1987); "Emergent Grammar", *Berkeley Linguistics Society*, 13, pp. 139-157.

Huang, Yan (2000); "Discourse anaphora: four theoretical models" en *Journal of Pragmatics*, Num. 32, Elsevier, Amsterdam, pp. 151-176.

Jo Napoli, Donna (1993); *Syntax. Theory and problems*, Oxford University Press, Oxford.

Kail, Michèle & Hickmann, Maya (1992); "French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge" en *First Language*, Num. 12, Alpha Academics, pp. 73-94.

---- & Sánchez y López, Inés (1997); "Referent introduction in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistics perspective" en *First Language*, Num. 17, Alpha Academics, pp. 103-130.

Karmiloff-Smith, Annette (1979a); "Language development after five" en Fletcher, P. & Garman, M. (edits.), *Language acquisition. Studies in first language development*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 307-323.

---- (1979b); *A Functional Approach to Child Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

---- (1981); "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production" en Deutsch, Werner (edit.), *The child's construction of language*, Academic Press, London, , pp. 121-147.

Karttunen, Lauri (1976); "Pronombres y variables" en Sánchez de Zavala, V. (trad. y edit.), *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*, Vol. 2, Alianza, Madrid, pp. 261-272.



Kemper, Susan (1984); "The development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments" en en Kuczaj, Stan A. (edit.), *Discourse Development*, Springer-Verlag, New York, pp. 99-123.

Labov, William & Waletzky, Joshua (1996); "Narrative analysis: oral version of personal experience" en *Journal of Narrative and Life History*, Vol. 7, Nums. 1-4, LEA, New Jersey, pp. 3-38 (version original en *Essays on the verbal and visual arts*, University of Washington Press, Seattle, 1966, pp. 12-44).

Leonetti, Manuel (1990); *El artículo y la referencia*, Taurus, Madrid.

---- (1999); "El artículo" en Bosque, I. & Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo I, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 787-890.

Lope Blanch, Juan M. (1979); *El concepto de oración en la lingüística española*, UNAM, México.

---- (1983); *Análisis gramatical del discurso*, UNAM, México.

López-Orós, M. & Teberosky, A. (1998); "La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas" en *Infancia y aprendizaje*, Num. 83, Barcelona, pp. 79-92.

Lyons, John (1983); *Lenguaje, significado y contexto*, Paidós, Barcelona.

MacWhinney, Brian (1985); "La competición en el lenguaje y el pensamiento" en Montangero, Jaques & Tryphon, Anastasia (edits.), *Lenguaje y cognición*, trad. José Luis Iturrioz, Paula Gómez & Silvano Gómez, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, pp. 113-138.

---- (1995); "Computational analysis of interactions" en Fletcher, P. & MacWhinney, B. (edits.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell, Oxford/Cambridge, pp. 152-178.

---- (2000); The project CHILDES, WEB Page: <http://childes.psy.cmu.edu/>, Carnegie Mellon University.

---- & Bates, Elizabeth (1989); "Functionalism and the competition model" en *The crosslinguistics study of sentence processing*, Cambridge University Press, Cambridge, 3-73

Maratsos, Michael (1976); *The use of definite and indefinite reference in young children*, Cambridge University Press, Cambridge.

---- (1979); "Learning how and when to use pronouns and determiners" en Fletcher, P./Garman, M (edits.), *Language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 225-240.

Marcos Marín, Fco., Satorre Grau, F. & Viejo Sánchez, Ma. (1998); *Gramática española*, Síntesis, Madrid.

Mayer, Merce (1969); *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers, New York.

Ninio, Anat & Snow, Catherine E. (1996); "The development of pragmatics: learning to use language appropriately" en Ritchie, William C. & Bhatia, Tej K. (edits.), *Handbook of child language acquisition*, Academic Press, San Diego, pp. 347-383.

Nolke, Henning (1997); "Anaphoricité et focalisation: le cas du pronom personnel disjoint" en De Mulder, Walter, Tasmowski-De Ryck, Liliane & Veters, Carl (edits.), *Relations anaphoriques et (in)coherence*, Rodopi, Amsterdam, pp. 54-67.

Ochs, Elinor (1979); "Transcription as theory", en Elinor Ochs & Bambi Schieffelin (edits.), *Developmental Pragmatics*, Academic Press, New York, pp. 43-72.

---- (2000); "Narrativa" en Van Dijk, Teun A. (edit.), *El discurso como estructura y proceso*, Gedisa, Barcelona, pp. 271-303.

---- & Schieffelin, Bambi, B. (1976); "Topics as a discourse notion: a study of topic in the conversations of children and adults" en Li, Charles N. (edit.), *Subject and topic*, Academic Press, London, pp. 336-384.

Oshima-Takane, Yuriko (2001); Codification Symbols for CHAT, WEB Page: <http://www.psych.mcgill.ca/courses/561/561wpage.html>, McGill University, Montreal.

Pellegrini, A.D. & Galda, Lee (1990); "The joint construction of stories by preschool children and an experimenter" en Britton, Bruce K. & Pellegrini, A.D. (edits.), *Narrative thought and narrative language*, LEA, New Jersey, pp. 113-130.

Peterson, Carole & McCabe, Alyson (1981); *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at a Child's Narrative*, Plenum Press, New York/London.

Prince, Gerard (1997); "Narratology and narratological analysis" en *Journal of Narrative and Life History*, Vol. 7, Num. 1-4, LEA, New Jersey, pp. 39-44.

Renkema, Jan (1999); *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Gedisa, Barcelona.

Reyes Trigos, Claudia (1996); *Narrar a los niños de seis años: algunas características de la variación textual de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Monterrey*, Tesis Doctoral, El Colegio de México, México.

Rochemont, Michael & Culicover, Michael S. (1990); *English focus construction and the theory of grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rojas Nieto, Cecilia (1997); *La construcción del dato en el estudio de la adquisición del lenguaje*, IIFIL-UNAM (manuscrito).

Slobin, Dan Issac (1981); "The origins of grammatical encoding of events", en Deutsch, Werner (edit.), *The child's construction of language*, Academic Press, London, pp. 185-200.

--- (1985); "Introduction: Why study acquisition crosslinguistically?" en Slobin, Dan I. (edit.), *The crosslinguistics study of language*, 3 Vols., LEA, New Jersey, vol. 1, pp. 3-24.

---- (2001); "Form-function relations: how do children find out what they are?" en Bowerman, Melissa & Levinson, Stephen C. (edits.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 406-449.

---- (2002); "From ontogenesis to phylogenesis: what can child language tell us about language evolution?", WEB Page: <http://ihd.berkeley.edu/slobin-language.pdf>, University of California at Berkeley.

Snow, Catherine & Ferguson, Charles (1978) (edits.); *Talking to Children*, Cambridge University Press, Cambridge.

Swearingen, Jan C. (1990); "The narration of dialogue and narration within dialogue: the transition from story to logic" en Britton, Bruce K. & Pellegrini, A.D., *Narrative thought and narrative language*, LEA, New Jersey, pp. 173-197.

Talmy, Leonard (1995); "Narrative structure and cognitive framework" en Bruder, Gail & Duchan, Judy (edits.), *Deixis in narrative*, LEA, New Jersey.

Tomasello, Michael (2000); "Do Young Children have Adult Syntactic Competence?" en *Cognition*, Num. 74, Elsevier, Amsterdam, pp. 209-253.

Tomlin, Russell S. (1987); "Linguistics reflections of cognitive events" en Tomlin, R. (edit.), *Coherence and grounding in discourse*, J. Benjamins Publish., Amsterdam/Philadelphia, pp. 454-479.

----, Forrest, Linda, Pu, Ming Ming & Kim, Myung Hee (2000); "Semántica del discurso" en *El discurso como estructura y proceso*, Gedisa, Barcelona, pp. 107-170.

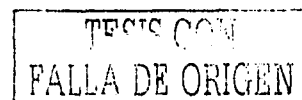
Van Dijk, Teun A (1983); *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona

---- (1998); *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid.

---- (2000) (edit.); *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*, Vol. 1, Gedisa, Barcelona.

Van Valin, Robert D. & LaPolla, Randy (1997); *Syntax structure, meaning and function*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ward, Gregory L. & Prince, Ellen F. (1991); "On the topicalization of indefinite NPs" en *Journal of Pragmatics*, Vol. 16, Num. 2, Elsevier, Amsterdam, pp. 167-177.



Zubizarreta, María Luisa (1999); "Las funciones informativas: tema y foco" en Bosque, Ignacio/Demonte, Violeta (coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid, pp. 4215-4244.

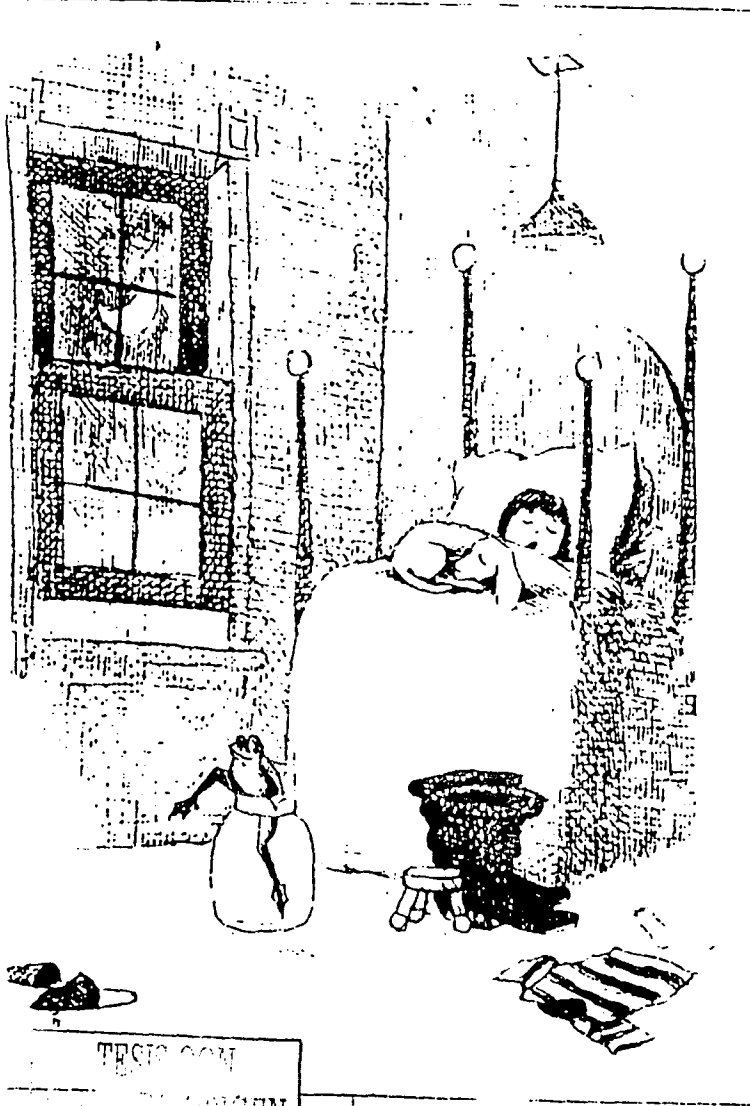
TRINIDAD  
FALLA DE ORIGEN

## Apéndice I

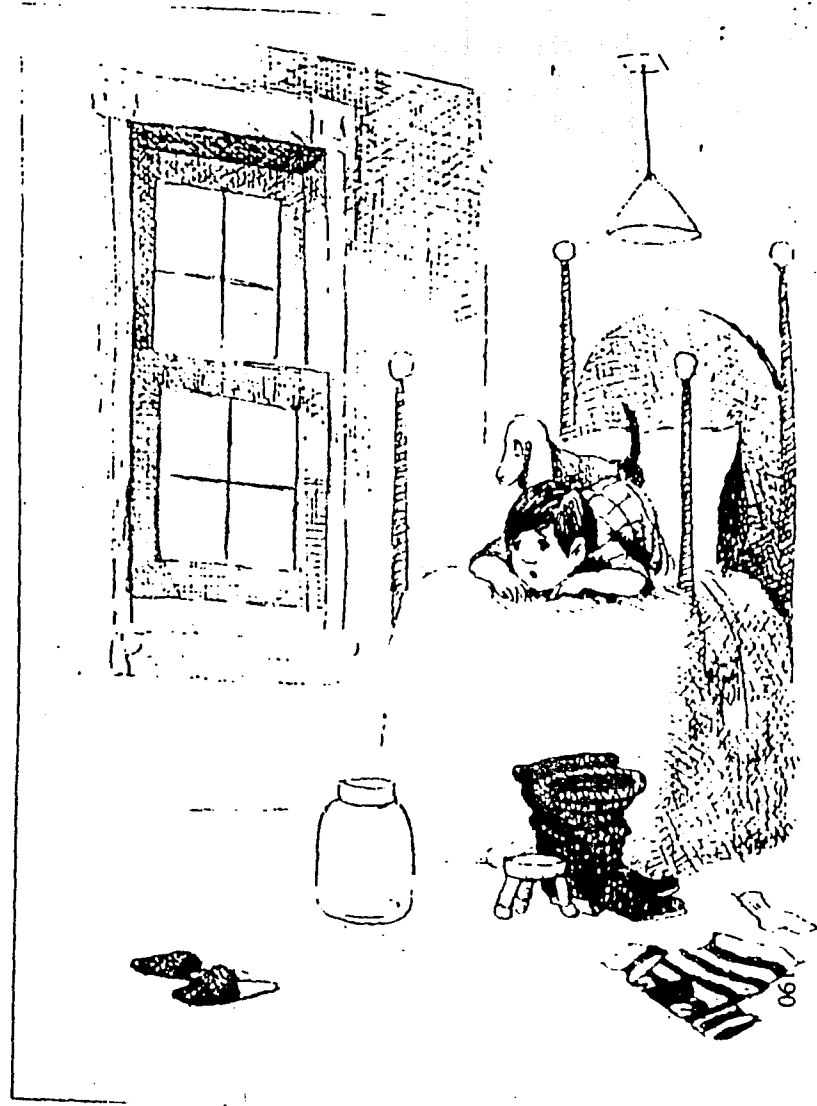
*Froj, where are you?* (Secuencia de imágenes elaborada por Merce Mayer)



TRIN COM  
BLERSEN



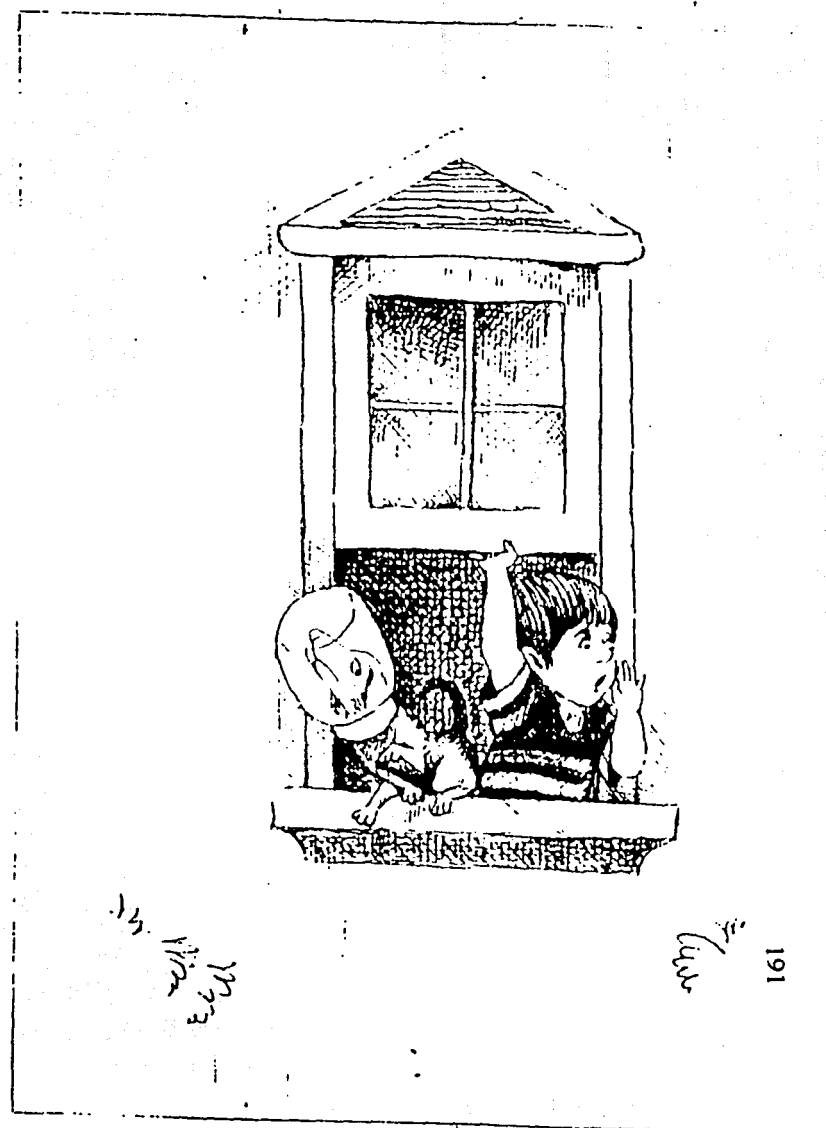
TESIS COW  
DE ORIGEN





TESTS.COM

4

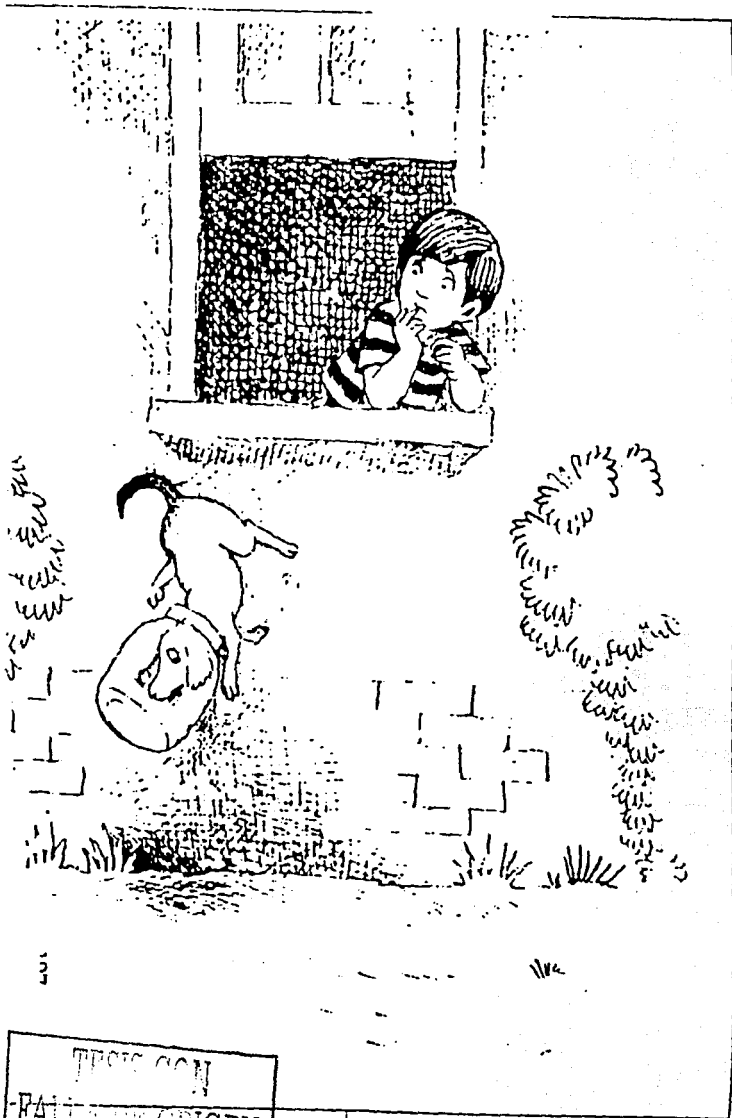


13  
with  
Evel

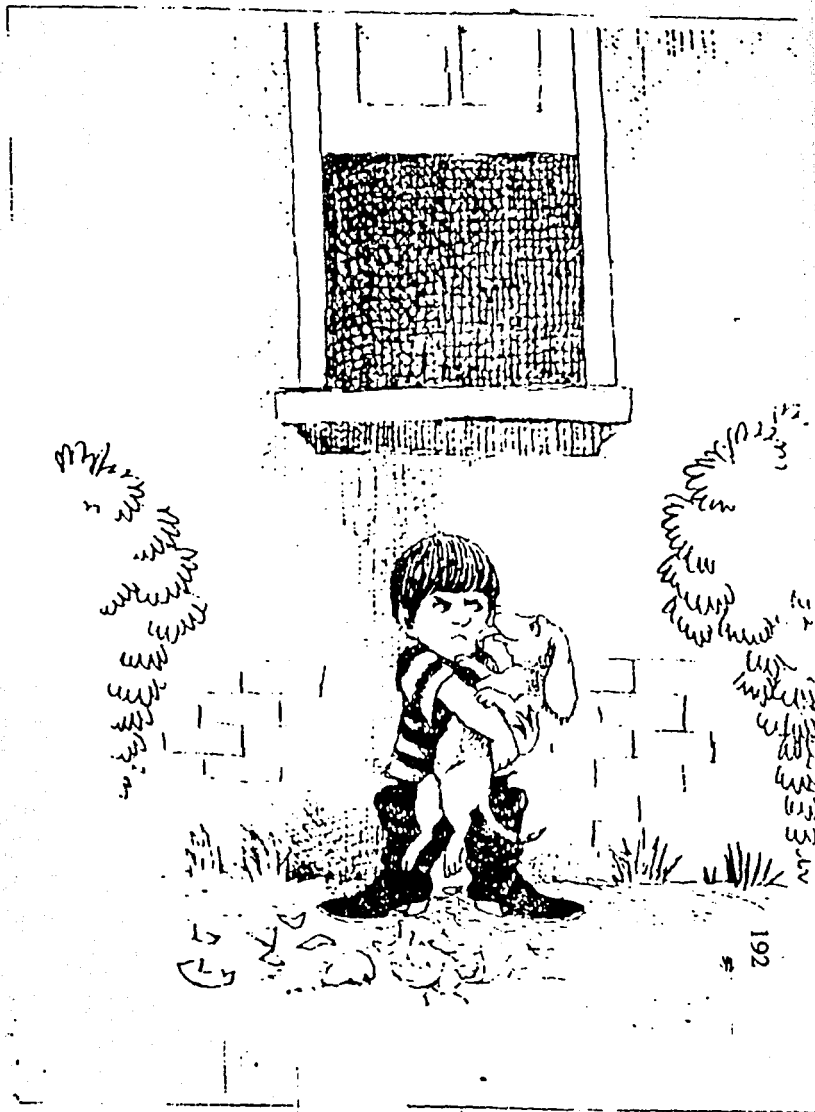
13  
with  
Evel

191

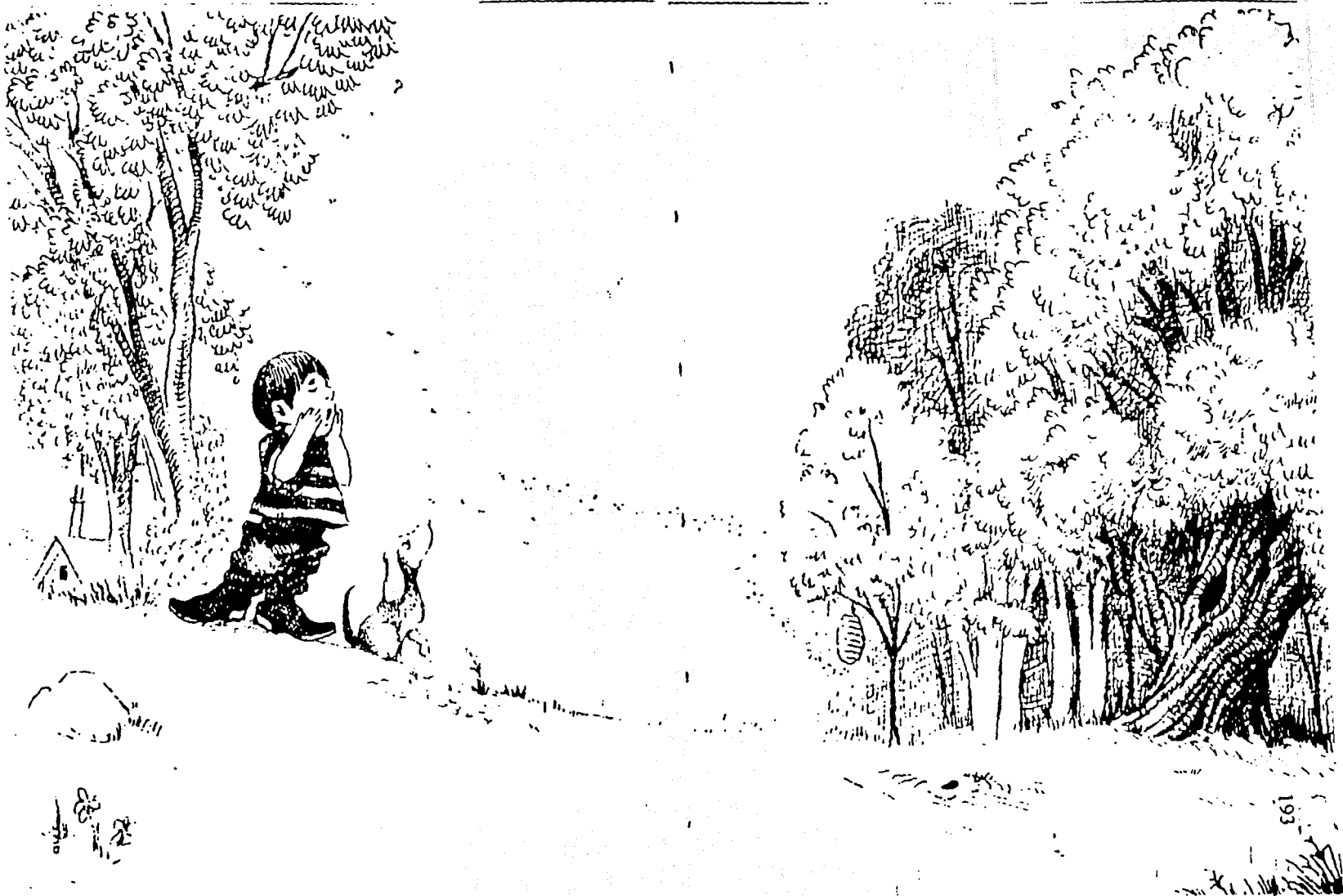
5



TRIS CON  
FALLA DE ORIGEN







TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

THEY'VE FOUND  
FALLA DE ORGEN



3

9



194

10



FROM THE  
PEN AND INK

6611



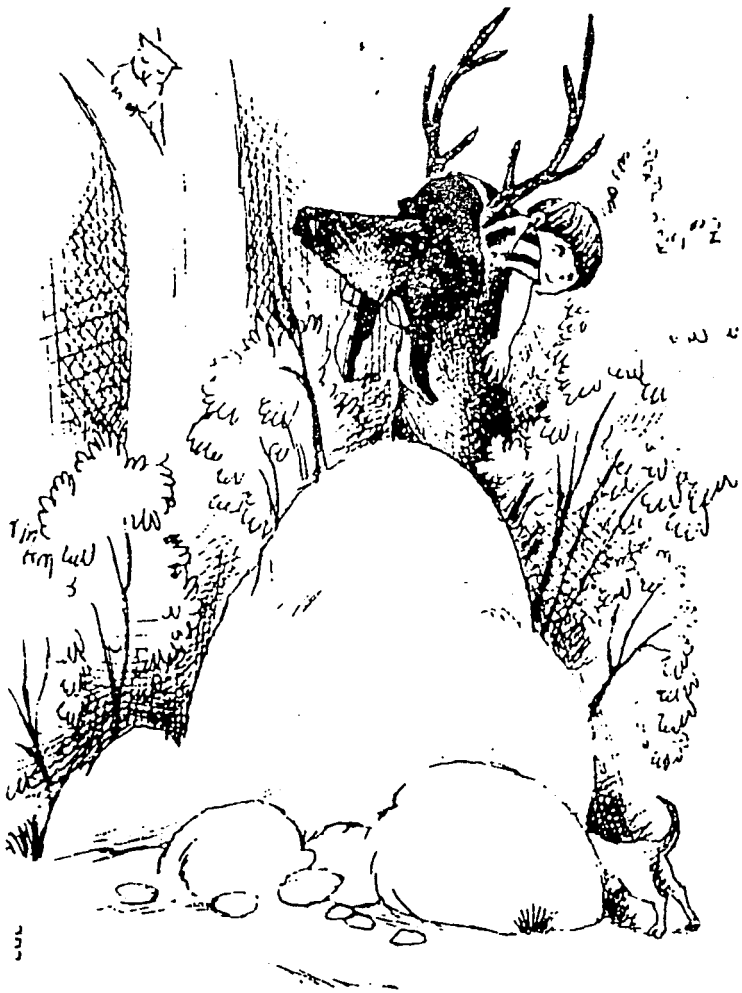
THIS COPY  
FALLS ORIGIN

196



THE BOY  
FALLS IN  
THE RIVER





TESIS CON  
FALLA DE QUICEN

15



16



FALL AT  
POND





GREEN

20





TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

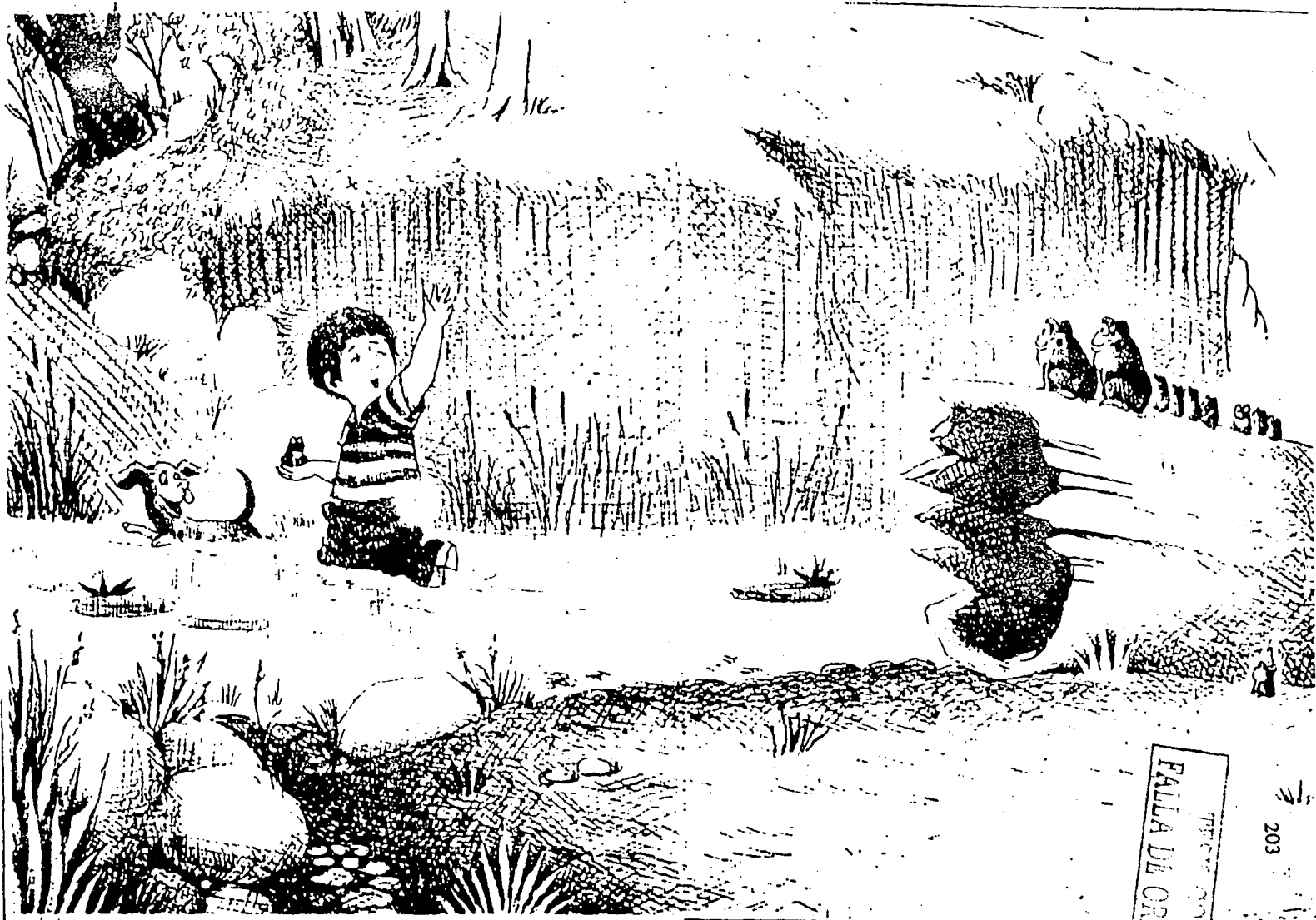




3  
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



3  
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



FALLA DE ORIGEN

## Apéndice II

### Signos de transcripción tomados de CHAT

Basándome en el sistema de transcripción CHAT que describen Berman y Slobin y sus colaboradores (1994: *Appendix II*, pp. 655-664), así como en las guías elaboradas por Oshima-Takane (2001) para el inglés, y Carrasco González y Celis Sánchez (2000). Los tipos de códigos que emplee son los siguientes:

- I. Encabezados obligatorios
- II. Encabezados con información específica
- III. Símbolos iniciales para las líneas de transcripción
- IV. Símbolos para unidades oracionales y tonales
- V. Símbolos para indicar términos y continuación
- VI. Símbolos para marcar extensiones
- VII. Líneas dependientes

#### I. Encabezados obligatorios

Los encabezados son las líneas donde se especifican los datos generales de la transcripción, éstas siempre llevan al inicio el signo @ (arroba). Después de este signo no hay espacio. Todos los encabezados terminan siempre con el signo : (dos puntos), a excepción de los encabezados @Begin y @End. Estas líneas no llevan ningún signo de puntuación final.

**@Begin** marca el inicio de una transcripción, *siempre debe escrita al principio.*

**@End** marca el final de una transcripción, *igual que el encabezado anterior, siempre debe escribirse al final.*

**@Participants:** indica quiénes son los sujetos que participan.

## II. Encabezados con información específica

**@Age of XXX:** indica la edad del niño en años y meses (p.e.: 6; 5 equivale a 6 años, 5 meses).

**@Birth of XXX:** señala la fecha de nacimiento del niño, señalando día, mes y año. Las abreviaturas de los meses van en inglés: JAN, FEB, MAR, APR, MAY, JUN, JUL, AUG, SEP, OCT, NOV, DEC.

**@Sex of XXX:** indica el género del hablante.

**@Coder:** indica quién la persona que hace la transcripción.

**@Coding:** versión empleada de CHAT para hacer la transcripción.

**@ID:** marca el código para el análisis de **STATFREQ**.

**@Location:** localización geográfica en donde se sostuvo la entrevista o charla.

**@gnumber:** señala el inicio de un evento, el cual ha sido codificado en forma de cláusula. La marca **number** indica a qué cuadro pertenece el evento (el libro de Mayer cuenta con 24 imágenes, las cuales equivalen a 24 eventos que son narrados por los niños). En caso de que un evento sea dividido en varias acciones, añado una letra para especificar la secuencialidad de dichas acciones (p.e. : @g1a, @g1b, @g1c..., @g1z).

## III. Símbolos iniciales para las líneas de transcripción

En estas líneas se transcribe todo lo que los participantes dicen. Cada línea principal comienza con un asterisco (\*). Los nombres de los participantes deben ser abreviados en tres letras mayúsculas, *la abreviatura que se haya elegido tendrá que mantenerse desde el inicio hasta el final de la transcripción* (p.e.: MAR = Marisol, CES = César, CIN = Cintia, etc.). Después se anotan dos puntos, se da un tabulador y se inicia con el contenido de la línea, la cual comienza siempre con minúscula.

**xxx:** fragmento incomprensible, considerado como frase.

**xx:** fragmento incomprensible, considerado como una palabra.

**www:** material no transcrito.

**< > :** señala la parte o las partes que son afectadas en una emisión.

**[ ]:** señala las emisiones con las cuales interactúa el investigador con el niño, ya sea que haga una pregunta (p.e.: [*¿qué pasa?*]), una expresión iterativa (p.e.: [*ajá, ujúm*]), o algún comentario breve (p.e.: [*risas*]).

**[?]:** indica duda en torno un fragmento de la emisión.

**[=!]:** señala alguna reacción por parte del niño (p.e.: [*=! risas*]).

**( ):** palabra incompleta.

**@o:** marca especial para formas lingüísticas particulares (deletreo, palabras extranjeras, onomatopeyas, etc.).

#### IV. Símbolos para unidades oracionales y tonales

Estos signos se emplean para señalar el inicio y el fin de una emisión o cláusula, así como para indicar el momento en que se realiza una pausa, una pregunta, una exclamación, etc.

**.** : término de una emisión o cláusula.

**¿?** : pregunta.

**¡!** : exclamación.

**,** : junción sintáctica.

**#** : pausa breve entre palabras.

**##** : pausa media entre palabras.

**###** : pausa larga entre palabras.

## V. Símbolos para indicar término y continuación

Estos signos señalan los momentos en los cuales se ha dado un proceso de auto-corrección en los niños.

+/. : interrupción.

+//. : auto-interrupción.

+"/. : continuación de una cláusula en la siguiente.

+". : antecedente de una cláusula anterior.

+, : auto-continuación.

++ : continuación de otra persona.

## VI. Símbolos para marcar extensiones

Estos signos indican en qué momento se ha dado una relación de interacción entre los niños y el investigador (traslapes, dudas en una emisión, repeticiones, etc).

[?]: duda sobre una emisión.

[>]: traslape siguiente.

[<]: traslape anterior.

[<>]: traslape siguiente y anterior.

[>number]: señala el número de un traslape siguiente.

[<number]: señala el número de un traslape anterior.

[/]: repetición de una palabra o de un fragmento.

[//]: corrección en una parte de la emisión.

[\*]: marca de error en alguna palabra o fragmento de la emisión.

## VII. Líneas dependientes

Sirven para indicar las observaciones que hace el investigador con respecto a una emisión específica.

**%com:** sirve para introducir algún comentario en torno a una emisión o cláusula específica.

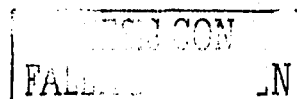
**%err:** se usa para indicar algún error localizado en una emisión o cláusula específica. Debe de ir siempre precedido en la cláusula por el signo **[\*]** (p.e.: *entonces dijeron [\*] # ¡shish! / %err: dijeron = dijeron*).



## Apéndice III

## Nombres de los niños, edades y abreviaturas

| Nombre                  | Edad             | Abreviatura |
|-------------------------|------------------|-------------|
| <b>Niños de 6 años</b>  |                  |             |
| Marisol                 | 6 años, 2 meses  | MAR         |
| Cintia                  | 6 años, 9 meses  | CIN         |
| Yunué                   | 6 años, 5 meses  | YUN         |
| José Luis               | 6 años, 4 meses  | PEP         |
| Francisco               | 6 años, 9 meses  | PAC         |
| Éder                    | 6 años, 8 meses  | EDE         |
| Judith                  | 6 años, 8 meses  | JUD         |
| Alejandra               | 6 años, 11 meses | ALE         |
| José                    | 6 años, 11 meses | JOS         |
| Diego                   | 6 años, 10 meses | DIE         |
| <b>Niños de 12 años</b> |                  |             |
| Cristian                | 12 años, 3 meses | CRI         |
| Luis Óscar              | 12 años, 3 meses | LUO         |
| Francisco               | 12 años, 1 mes   | FRA         |
| Omar                    | 12 años, 4 meses | OMA         |
| Jaime                   | 12 años, 5 meses | JAI         |
| Karen                   | 12 años, 1 mes   | KAR         |
| Bertha                  | 12 años, 3 meses | BER         |
| Mónica                  | 12 años, 1 mes   | MON         |
| Eunice                  | 12 años, 1 mes   | EUN         |
| Viridiana               | 12 años, 1 mes   | VIR         |



## Apéndice IV

### Corpus narrativo transcrito a partir de CHILDES

#### Relatos de los niños de 6 años

@Begin

@Participants: CES César, MAR (Marisol) Target\_Child

@Age of MAR: 6;2.

@Birth of MAR: 3-APR-1995

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of MAR: female

@ID: 1.6.0.1=MAR

@Location: México

@g: 1

\*MAR: <aquí ya> [/] # ya está # viendo la rana.

@g: 2

\*MAR: y entonces se duerme y luego la rana se quiere escapar.

\*CES:[hmm].

@g: 3

\*MAR: y se escapó ## y entonces #.

@g: 4-6

\*MAR: la estuvo buscando por todas partes.

@g: 7

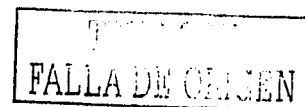
\*MAR: <sal> [//] +se salió su perro y le lambió la cara.

@g: 8

\*MAR: la estuvieron buscando # gritaron ### buscaron #.

@g: 9a

\*MAR: el perro buscó en un panal de abejas.



@g: 9b

\*MAR: y el niño buscó en un hoyo de un topo.

\*CES:[hmm].

@g: 10

\*MAR: y salió un topo y luego abejas.

\*CES:[ajam].

@g: 11a

\*MAR: se cayó <en la> [//] <la> [//] # ejem # ¿cómo se llama?

\*CES:[¿el panal?].

\*MAR: ¡sí el panal!#.

@g: 11b

\*MAR: y entonces el perro miró el panal y salieron muchas abejas.

@g: 12a

\*MAR: y se cayó por un árbol el perro por ir XXX.

@g: 12b

\*MAR: corrió ## corrió # porque lo perseguían <unos> [//] las abejas.

@g: 13

\*MAR: y luego # un águila # se quiso parar <en la> [//] en la roca.

@g: 14a

\*MAR: y entonces <el niño> [//] él fue el primero que se subió.

@g: 14b

\*MAR: y entonces el perro estuvo abajo de la roca.

\*CES:[ajám].

@g: 15

\*MAR: y entonces # un venado apareció arriba de la roca.

@g: 16a

\*MAR: agarró al niño de corbata.

@g: 16b

\*MAR: <el> [//] # em # el perro persiguió al venado.

@g: 17

\*MAR: <y> ## y se cayeron los dos # al mismo tiempo.

TIPIC CON  
FALLA DE ORIGEN

\*CES:[¿siii?].  
@g: 18  
\*MAT: al lago se cayeron.  
@g: 19  
\*MAR: ahí escucharon algo ¡robit!@o  
%com: imita el croar de la rana  
@g: 20  
\*MAR: entonces dijeron[\*] # ¡shish!  
%com: mira la imagen y hace el gesto de silencio  
%err: dijeron = dijeron  
@g: 21  
\*MAR: entonces # el perro todavía se iba XXX.  
@g: 22-23  
\*MAR: entonces # ¡al fin encontraron su rana!  
\*CES:[¡ajám!]  
@g: 24  
\*MAR: le dijeron # ¡gracias por encontrar mi rana # se lo agradezco  
mucho!  
\*MAR: ¡ya!  
@END

TIENE CON  
FALLA DE ORIGEN

@Begin

@Participants: CES César, CIN (Cintia) Target\_Child

@Age of CIN: 6;9

@Birth of CIN: 7-SEP-1995

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of CIN: female

@ID: 1.6.0.2=CIN

@Location: México

@g: 1

\*CIN: el niño está viendo el # ¿cómo se llama?

\*CES: [¿el qué?].

\*CIN: ¡el sapo! Y el perro se está asomando al ### frasco.

\*CES: [¡ajá!]

\*CIN: y se le puede atorar la cabeza.

\*CES: [risas] [ajá # bueno].

\*CIN: y que el niño debe que arreglar su cuarto.

\*CIN: no debe de tener su playera tirada.

\*CIN: ¿qué es esto?

%com: señala un objeto en el dibujo

\*CES: [unos calcetines].

\*CIN: calcetines ## no tenerlos tirados # sus botas no tiradas.

\*CES: [ajá].

\*CIN: y estar durmiendo ## al niño.

\*CES: [okey cuando quieras # le pasas a la siguiente hoja].

\*CES: [cuando termines le pasas a la siguiente hoja].

%com: pasa a la hoja siguiente

@g: 2

\*CIN: que el niño antes de dormirse tiene que sacar al sapo.

\*CIN: porque si no el sapo no puede respirar y se va a morir.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*CIN: y antes de dormirse debía de recoger <sus> [/] sus pantuflas su playera y sus calcetines.

\*CES: [ajá].

\*CIN: y sus botas.

\*CES: [ajá].

@g: 3

\*CIN: y acá el niño está pensando # porqué no recogió nada.

\*CES: [ajá # ¿sí?].

\*CIN: y porque el sapo se le escapó.

\*CES: [ujúm].

\*CIN: y porque tiene todo regado y el sapo no podía respirar.

\*CES: [ajá # ¿qué pasa?].

@g: 4

\*CIN: y acá que está buscando el sapo.

\*CIN: y al perro se le atora.

\*CIN: <tira su> [/] # <y tir> [//] y se baja de la cama.

\*CIN: recoge sus pantalones y los pone en su cama.

\*CIN: <y> [/] y está viendo en la bota si está el sapo y no está.

\*CES: [sí].

@g: 5

\*CIN: y luego ### al perro que se le atora # el frasco.

\*CIN: y ya no se lo puede quitar.

\*CES: [¿sí?].

\*CIN: y él es el que se está ahogando.

\*CES: (ajá).

@g: 6

\*CIN: y luego <se está> [//] el perro se cayó de la ventana.

@g: 7

\*CIN: y cuando se cae el niño se enoja.

\*CES: [ajá].

\*CIN: y luego no puede.

TECNO CON  
FALLA DE ORIGEN

\*CIN: y luego el niño se enoja y no recoge los vidrios.

\*CES: [ =! riendo] [si].

@g: 8

\*CIN: y ahí ya le están gritando al sapo porque se le escapó.

\*CES: [ajá].

\*CIN: y el perro está aullando.

\*CES: [ujúm].

@g: 9

\*CIN: y ahí el niño está molestando al sap... <al> [/] al castor.

\*CES: [ajá].

@g: 10

\*CIN: y sale el castor <y lo> [/] y lo muerde.

\*CIN: y el perro quiere alcanzar ese panal.

@g: 11

\*CIN: y luego que ya se le cayó el panal.

\*CIN: y las abejas lo están persiguiendo.

\*CES: [ajá].

\*CIN: y el niño está molestando a un búho.

\*CES: [ajá].

@g: 12

\*CIN: y el búho ya lo tiró ## y el perro lo están persiguiendo las abejas.

\*CES: [ajá].

@g: 13

\*CIN: y el niño ## quiere sacar al venado.

\*CIN: y se está agarrando de los cuernos del venado.

\*CIN: y el perro # quiere el [//] ### está buscando al sapo.

\*CES: [ajá].

\*CIN: y el búho ### quiere picar al niño porque lo molestó.

\*CES: [¡esol].

@g: 14

\*CIN: y el venado ya sale.

TRABAJO CON  
FALLA DE ORIGEN

@g: 15

CIN: y el perro <se> está buscando al venado entre las rocas.

\*CES: [¡sí!].

@g: 16

\*CIN: y luego el venado está persiguiendo al perro.

\*CES: [sí].

@g: 17

\*CIN: y luego <los> <los> [/] los tiró # porque lo estaban molestando.

\*CES: [ajá # <qué> + [//] ] [>]

@g: 17

\*CIN: ++ <y se cayeron al agua> [<].

\*CES: [sí ¿qué pasa?].

@g: 18

\*CIN: que cuando ya se cayeron # <el perro se> # <el> el perro cayó arriba del niño.

@g: 19

\*CIN: y luego <el> [/] # el perro se subió en la cabeza del niño.

\*CES: [ujúm].

@g: 20

\*CIN: y luego el niño # agarra y va a molestar a unos # sapos.

\*CIN: y el perro también.

\*CES: [ajá].

@g: 21

\*CIN: y luego ya se están asomando.

\*CES: [sí].

@g: 22

\*CIN: ya que vieron a los sapos los sapos se ponen contentos.

@g: 23

\*CIN: y el niño ya se va a pasar # y tienen sus sapitos.

\*CES: [ajá].

@g: 24

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



\*CIN: y luego # el niño tiene un sapo en la mano.

\*CIN: y el perro quiere jugar con el sapo.

\*CES:[ajá].

\*CIN: y acá está la mamá sapo y el papá sapo y sus hijitos.

\*CES:[ajá].

\*CIN: ¡y se acabó!

\*CES:[¡y se acabó!].

@END

@Begin

@Participants: CES Cesar, YUN (Yunué) Target\_Child

@Age of YUN: 6;5

@Birth of YUN: 18-JAN-1995

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of YUN: female

@ID: 1.6.0.3=YUN

@Location: México

@g: 1a

\*YUN: es que aquí se encontraron <una> una ranita.

@g: 1b

\*YUN: entonces se la llevaron a su casa.

\*CES: [si].

\*YUN: entonces # el perro la estuvo viendo.

\*YUN: y él cuando ya se quería dormir ya se subió a su cama.

\*CES: [ajá ## ¿qué pasa?].

@g: 2

\*YUN: [% cambia la hoja] y aquí cuando él se durmió con todo y el perro.

\*YUN: la ranita se salió.

@g: 3

\*YUN: y aquí # <que> [//] ## <cuando ya vieron que> ## se asomaron a ver la ranita.

\*CES: [<dime>] [>].

\*YUN: ¡<ya no estaba> [<!]

\*CES: [ajá].

@g: 4a

\*YUN: entonces ## <aquí> # aquí se quiso poner un gorro.

\*YUN: pero ## aquí estaba la ranita ## entonces [//] # um #

\*CES: [¿si?].

@g: 4b

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*YUN:<entonces> [//] <es> [//] # el perro se puso la botella donde estaba la ranita.

@g: 5a

\*YUN:<y se> [//] el niño se asomó a la ventana.

@g: 5b

\*YUN:entonces # no se la podía quitar.

@g: 5c

\*YUN:y aquí le estaba diciendo a un niño +"¡ven ven ven!

@g: 6

\*YUN:y entonces el perro #.

\*YUN:cuando se quiso # sacar la botella.

\*CES:[<ajá>] [>].

\*YUN:¡se cayó! [<].

\*YUN:para que se la zafara.

\*CES:[¡ajá!].

@g: 7

\*YUN:y después que se la sacó # <se> [//] <la> la rompió.

\*YUN:<él> [//] ## entonces # <el> el niño se enojó mucho.

\*YUN:### y el perrito <lo estaba> [//] como <él> él no se podía quitarla botella #.

\*CES:[ajá].

\*YUN:entonces él se la quitó # <y él> # este # ¿cómo se llama?

\*CES:[si].

\*YUN:<él> ## él <le> # le estaba chupando <porque> # porque lo quería ##.

\*YUN:<porque él> ### porque él le quito # <la botella> [>].

\*CES:[<la botella> si] [<].

@g: 8

\*YUN:y aquí estaban gritando ¡auuu! # y él estaba gritando ¡guau+guau!@.

%com: [señala el dibujo e imita las acciones de los personajes]

@g: 9

FALLA DE CENSURA

\*YUN:entonces encontraron un panal y se fueron ahí.

\*YUN:entonces # ahí <el pe> el perro quería brincar.

\*YUN: # y él # <como quería> [//] # <como que había> [//] ## como que había un hoyo.

\*YUN:y # eh # como que aquí había una abeja.

\*YUN:¡y entonces se la quería comer!.

\*CES:[ajá].

@g: 10

\*YUN:y estaba una ardilla y olía feo.

\*CES:[jaaah # sí!].

\*YUN:entonces el perro quería alcanzar al panal para comérselo.

\*CES:[ajá].

@g: 11

\*YUN:y entonces el perro <cayó> [\*] el panal.

%err: cayó = tiró

\*CES:[sí].

\*YUN:y # se bajó de aquí y el niño aquí trepado.

%com: señala al niño

\*CES:[¿ajá?].

@g: 12

\*YUN:y se cayó # y después ## corrió corrió # y dijo ayuda.

\*CES:[sí].

@g: 13

\*YUN:y entonces él # que pensaba que lo # <que lo> [//] él lo iba a atacar.

%com: él (1) = niño, él (2) = búho

\*CES:[ajá].

@g: 14

\*YUN:entonces dijo ¡ayuda! ¡ayuda! 1MR

\*YUN:y el perro <estaba> estaba buscando.

\*CES:[ajá].

@g: 15

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*YUN:entonces aquí se subió <ella> # este # aquí como había agua entonces #.

\*CES:[¿sí?].

@g: 17

%com: se adelanta un cuadro, luego se corrige

\*YUN:él # lo tiró al agua.

%com: él se refiere al venado

\*CES:[¿sí?].

@g: 16

%com: regresa al dibujo anterior

\*YUN:entonces # aquí ya se había enojado mucho.

\*CES:[¿sí?]

\*YUN:y el perro lo estaba correteando.

@g: 17

%com: vuelve a seguir el orden secuencial de los dibujos

@g: 18

\*YUN:y aquí ya se cayeron al agua.

\*CES:[¡ajá!].

\*YUN:<y # el perro> [//] ## y aquí # ya se cayeron al agua.

@g: 19

\*YUN:y aquí estaban muy felices porque # cayeron al charco.

\*CES:[ajá # <¿qué pasa?> [>]

@g: 20

\*YUN:<entonces> [<] aquí dijo ¡shish!@o # y se iban a subir ahí.

@g: 21

\*YUN:ya cuando ahí se asomaron allá estaban # <la ranita> [//] las ranitas.

@g: 22

\*YUN:y aquí # las dos se pusieron felices # <y> [//] y ellos también.

\*CES:[sí].

@g: 23

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*YUN:y aqui el perro se puso asi.

\*YUN:entonces ya salieron sus hijitos # <y di> [//] y dijeron ¡vengan!  
¡vengan!

@g: 24

\*YUN:y ya se fueron.

\*CES:[¡muy bien yunuell!].

@END

@Begin

@Participants: CES César, PEP (José Luis) Target\_Child

@Age of MAR: 6;4.

g@Birth of MAR: 27-FEB-1995

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of PEP: male

@ID: 0.6.0.1=PEP

@Location: México

@g: 1

\*PEP: de que # un niño atrapó una rana.

\*PEP: y el perro y el niño lo están viendo.

\*CES:[ajá].

\*PEP: y después [=después] el perro # la miró desde cerca.

\*PEP: y la rana lo está mirando.

\*PEP: y el niño # también lo está mirando.

\*CES:[ajá].

@g: 2

\*PEP: después cuando el niño se durmió con su perro.

\*PEP: la rana se salió.

@g: 3

\*PEP: y cuando despertó el niño con su perro ##.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*PEP: ya vio de que la rana # ya no estaba en el frasco.

\*CES:[ajá].

@g: 4

\*PEP: después el niño se puso a buscar y a buscar ## y no la pudo encontrar.

\*PEP: y después el perro se metió <en> [//] al frasco # para ver si estaba allí.

@g: 5

\*PEP: y después el niño salió a la ventana ## para ver que le llamara su rana.

\*CES:[¿sí?].

\*PEP: y el perro también.

@g: 6

\*PEP: después # el perro se cayó # y pensó de que se iba a romper el cristal.

\*PEP: # <y que> [//] # y que después de que se lo va a enterrar en la cabeza.

\*CES:[ujúm].

@g: 7

\*PEP: y el niño lo salvó.

\*CES:[ajá].

\*PEP: el cristal se rompió.

\*CES:[ujúm].

@g: 8

\*PEP: después salieron al bosque los dos.

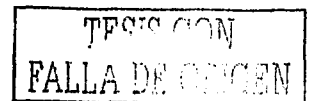
\*PEP: <y de> [//] después en un panal de abejas # este # volvieron a las abejas a su panal.

\*PEP: y el perro las olió.

@g: 9

\*PEP: después ### <un> [//] # el perro brincó a ver si estaba ahí la rana.

\*PEP: y las abejas # iban a ### que se fuera.



\*PEP: y el niño estaba buscando en un hoyo.

\*CES: [sí].

\*PEP: llamándole a su rana.

@g: 10

\*PEP: después # cuando el perro ya quería brincar.

\*PEP: las abejas salieron ## <y lo> [/] <y> [/] # porque se enojaron.

\*PEP: y lo ## van a perseguir.

\*CES: [ajá]

\*PEP: <después el niño> [/] ## después una ardilla salió del hoyo.

\*PEP: <y> [/] y el niño dijo +//.

\*CES: [sí].

\*PEP: # um # ¡ay!

\*CES: [¡ajá! ### ¿qué pasa?].

@g: 11

\*PEP: después # el perro brincó y tiró el panal.

\*PEP: y las abejas <se> [/] se enojaron <y> [/] # y lo persiguieron.

\*PEP: y después el niño buscó en un hoyo de un árbol.

\*PEP: <y> [/] ### y ahí no estaba.

\*CES: [ajá].

@g: 12

\*PEP: después # em # un búho salió y <atancó> [=? atacó] al niño.

\*PEP: y después las abejas persiguieron al perro.

\*CES: [¿sí?].

@g: 13

PEP: después el búho iba persiguiendo al niño.

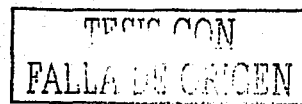
@g: 14

\*PEP: y después que se subió a una piedra.

\*PEP: <después> [/] después # cuando se subió # llamó a su rana.

@g: 15

\*PEP: después # el venado ### lo vio # y se montó en él <el> # <en> # <el> [/] el niño.





@g: 16

\*PEP: después # corrió el venado # <y> [/] y lo soltó.

@g: 17

\*PEP: y que al momento de sotarlo # que se cayó <au> [//] al lodo con su perro.

@g: 18

\*PEP: después el venado los miró # y se fue.

@g: 19

\*PEP: y después xxx el niño # y su perro # quedaron ahí.

\*PEP: después # el niño oyó algo # y el perro también.

\*CES:[sí].

@g: 20

\*PEP: después le dijo al perro de que ### ¡cállate! 1SR

@g: 21

\*PEP: <y después de que> [/] después de que miraron.

@g: 22

\*PEP: y # <vi> [/] vieron a su rana con su esposa.

@g: 23

\*PEP: después # <con> [/] con sus hijos.

\*CES:[ajá]

@g: 24

\*PEP: <después> [/] # después encontraron a su otro hijo # ¡y ya! 1SR(pl)

@END

RECIBO CON  
FALLA DE C. BEN

@Begin

@Participants: CES César, PAC (Paco) Target\_Child

@Age of PAC: 6;9.

@Birth of PAC: 3-SEP-1994

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of PAC: male

@ID: 0.6.0.1=PAC

@Location: México

@g: 1

\*PAC: aquí el niño tuvo una rana y el perro la vio.

\*CES: [sí].

@g: 2

\*PAC: y cuando el niño se durmió #.

\*PAC: la rana <se le> [/] se le escapó del frasco.

@g: 3

\*PAC: el niño se despertó.

\*PAC: y vio que su rana ya no estaba.

\*CES: [eso paco].

@g: 5

%com: omite el dibujo número 4

\*PAC: entonces salieron a la ventana y el niño le gritó a su rana.

\*CES: [¿sí?].

\*PAC: <y el> [/] y el perro # tenía el frasco de la rana en la cabeza.

\*CES: [ajá].

%com: se queda en silencio y mira el dibujo 4

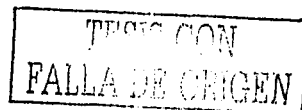
\*PAC: ¡me salté ésta! [≠ mirando] .

\*CES: [¿qué pasa?].

\*PAC: ¿uhm?

\*CES: [¿qué pasa?].

%com: narra lo que ocurre en el dibujo 4



@g: 4

\*PAC: el niño se puso su sudadera # y el perro se puso el frasco.

\*CES:[ajá].

%com: vuelve a seguir la secuencia de los dibujos

@g: 6

\*PAC: entonces # el perro se cayó # y el niño vio cómo se cayó.

\*CES:<[sí>> [>].

@g: 7

\*PAC: <luego> [<] # el niño saltó # y # ya se había roto el frasco.

\*PAC: y ## babeó el perro al niño.

\*CES:[ajá # ¿qué pasa?].

@g: 8

\*PAC: el niño salió de su casa.

\*PAC: y fue al bosque y le gritó a su rana.

\*CES:[ajá].

@g: 9

\*PAC: entonces # el niño <le> [/] le gritó a un hoyo.

\*PAC: y el perro # quería tirar un # panal de # abejas.

\*CES:[de abejas].

@g: 10

\*PAC: entonces al niño le salió un topo y le picó la nariz.

@g: 11

\*PAC: el perro # bajo el # panal.

\*CES:[¿sí?].

\*PAC: entonces # cuando ya lo había # bajado el niño se subió a un tronco.

\*CES:[sí # dime].

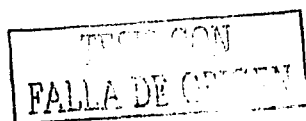
@g: 12

\*PAC: luego el niño se cayó # porque le había salido un búho./1MR

\*PAC: luego las abejas persiguieron al perro.

\*CES:[ajá].

@g: 13



\*PAC: después # el niño se protegió el búho.

@g: 14

\*PAC: y luego se subió a <au> [//] una roca.

\*PAC: después le gritó a su rana.

\*CES: [ajá].

@g: 15

\*PAC: y luego se cayó un alce.

@g: 16

\*PAC: y el alce corrió.

\*CES: [sí].

\*PAC: y el perro lo correteó.

@g: 17

\*PAC: entonces # se cayeron a un charco.

\*CES: [¿sí?].

@g: 18

\*PAC: y # ya cuando se habían caído # el alce los vio.

@g: 19

\*PAC: <y se> [//] el niño se levantó con el perro en la cabeza.

\*CES: [¿sí?].

@g: 21

%com: omite el dibujo número 20

\*PAC: y # se subieron a un tronco.

\*CES: [ujúm].

@g: 22

\*PAC: y luego # se asomaron en el tronco.

\*PAC: y vieron a las dos ranas.

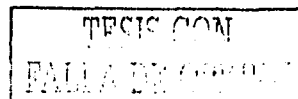
\*CES: [ajá].

@g: 23

\*PAC: que # ya tenían hijos.

\*CES: [¡ajá! # ¿qué pasa?].

@g: 24



\*PAC: y luego # el niño se llevó a su rana.

\*CES: [ajá ## ¿ya].

@END

TECNOLOGIA  
FALLA DE ORIGEN

@Begin

@Participants: CES César, EDE (Éder) Target\_Child

@Age of PAC: 6;8.

@Birth of PAC: 19-OCT-1994

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of EDE: male

@ID: 0.6.0.1=EDE

@Location: México

@g: 1

\*EDE: aquí el perro está viendo la rana y el niño también.

%com: habla con un tono de voz muy bajo

\*EDE: la xxx mucho ### y ya se van a desvestir.

\*CES: [sí # dime].

@g: 2

\*EDE: luego saltó la rana.

@g: 3

\*EDE: y la estaban buscando.

\*CES: [si].

%com: omite los dibujos 4 y 5

@g: 6

\*EDE: luego que se sale el perro.

@g: 7

\*EDE: y se enoja el niño.

\*CES: [ajá].

%com: continúa hablando en forma de susurro

@g: 8

\*EDE: la fueron a buscar # y salieron abejas de un panal.

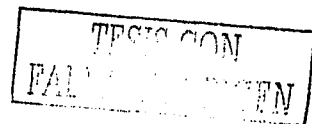
\*CES: [ajá].

@g: 9

\*EDE: luego el perro estuvo ladrando a las abejas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*EDE: y el niño se estaba asomando <a un> [/] # a un hoyo.  
 \*CES:[sí].  
 @g: 10  
 \*EDE: y luego apareció <un> [/] un castor # y ### y xxx al niño.  
 \*CES:[ajá].  
 @g: 11  
 \*EDE: y luego se estaba asomando a un árbol <con> [//] ### xxx un árbol.  
 @g: 12  
 \*EDE: y salió un búho ## se fue corriendo el perro.  
 \*CES:[ajá].  
 @g: 13  
 \*EDE: <luego estaba> [//] # el búho quería atacar al niño. 1SR  
 \*EDE: y ## se fue volando.  
 @g: 14  
 \*EDE: luego estaba <un> [/] ### un tronco.  
 \*CES:[ajá].  
 \*EDE: y ### estaba apretando al niño.  
 \*CES:[¿ajá?].  
 @g: 15  
 \*EDE: luego que se huye en un # reno.  
 @g: 16  
 \*EDE: y fue corriendo el reno.  
 \*CES:[ajá].  
 \*EDE: y también el perro.  
 \*CES:[ajá].  
 @g: 17  
 \*EDE: y los tiró.  
 \*CES:[¡ajá! # ¿qué pasa?].  
 @g: 18  
 \*EDE: los tiró en el lodo # y se mojaron.



\*CES:[ajá ¿y qué pasa?].

%com: omite los dibujos 19 20 y 21

@g: 22

\*EDE: luego se salieron.

\*CES:[¿sí?].

@g: 23

\*EDE: y ya encontraron a la rana.

@g: 24

\*EDE: luego la iban a aventar.

\*CES:[ajá].

\*EDE: ¡ya!

@END

TELEFONO  
FALLA DE ORIGEN



@Begin

@Participants: CES César, JUD (Judith) Target\_Child

@Age of PAC: 6;8.

@Birth of PAC: 24-OCT-1994

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of JUD: female

@ID: 1.6.0.1=JUD

@Location: México

@g: 1

\*JUD:aquí está el niño con su rana y su perro.

\*CES:[¿ajá?]

\*JUD:que ya era de noche.

\*CES:[¿sí? # ¿qué pasa?].

%com: omite los dibujos 2 y 3

@g: 4

\*JUD:ya amaneció y se anda poniendo la ropa el niño.

\*CES:[¿ajá?].

\*JUD:# eh # su perro # se mete a un frasco de vidrio.

@g: 5

\*JUD:se pone en la ventana.

\*CES:[ujúm].

@g: 6

JUD: ¡se cae!

@g: 7

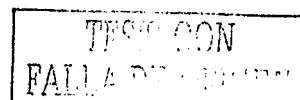
\*JUD:se rompe el frasco.

\*CES:[¿sí?].

@g: 8

\*JUD:<aquí> [//] ## <estos son> [//] ## <estos> [//] ## aquí está ##  
gritándole a alguien.

\*CES:[ujúm].



@g: 9

\*JUD: aquí ### el perro encontró un panal.

\*CES: [ajá].

%com: omite el dibujo 10

@g: 11

\*JUD: salieron las abejas.

\*CES: [sí].

@g: 12

\*JUD: # um # se cayó el niño.

\*CES: [¡ajá!].

\*JUD: salió un búho.

\*CES: [¡ih!].

\*JUD: ¡salió corriendo el perro! [=! riendo].

\*CES: [sí # ¿qué pasa?].

@g: 13

\*JUD: se levantó el niño.

\*CES: [¡ajá!].

\*JUD: luego se fue.

\*CES: [¿sí?].

@g: 14

\*JUD: ¡otra vez anda gritando a alguien! [=! riendo] ## a su perro.

\*CES: [ajá # ¿y qué onda?].

@g: 15

\*JUD: # em # el venado ## em ## ¡se lo come!

\*CES: [¡ej! # ¿ajá?].

@g: 16

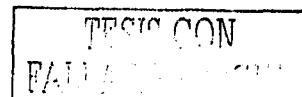
\*JUD: se lo lleva.

\*CES: [¿sí?].

\*JUD: el perro está corriendo.

\*CES: [¿sí?].

@g: 17



\*JUD: ¡se caen! # los dos.  
\*CES: [ajá].  
@g: 18  
JUD: ¡pero caen al agua! [=! riendo].  
\*CES: O[=! riendo].  
@g: 19  
\*JUD: ¡se mojaron todo!  
\*CES: [ajá].  
@g: 20  
\*JUD: aquí # anda diciendo ¡shis!@o el niño.  
\*CES: [¿ajá?].  
@g: 21  
\*JUD: aquí # ¡se va a caer del otro lado! [=! riendo].  
\*CES: [ajá # ¿qué pasa?].  
@g: 22  
\*JUD: encuentran unas ranas.  
\*CES: [¿sí?].  
@g: 23  
\*JUD: se bajan para verlas.  
\*CES: [¿sí?].  
@g: 24  
\*JUD: y ## aquí # le dicen adiós a las ranas # se llevaron una rana.  
\*CES: [ajá].  
@END

TEJIC CON  
FALLA DE ORIGEN

@Begin

@Participants: CES César, ALE (Alejandra) Target\_Child

@Age of ALE: 6;11.

@Birth of ALE: 17-JUL-1994

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of ALE: female

@ID: 1.6.1.1=ALE

@Location: México

@g: 1

\*ALE: # este ### había una vez un niño que estaba # este # <con una rana>

[>1] <y su perro> [>2].

%com: ALE tuvo dos falsos inicios antes de esta emisión

\*CES:[<¡ajá!>] [<1] # [<¿sí?>] [<2].

%com: ALE titubea para continuar con su relato

\*ALE: # este # um!

\*CES:[¿qué pasa?].

@g: 2

\*ALE: # este # entonces el niño # este ### este ### se duerme.

\*CES:[¿sí?].

\*ALE: se duerme.

\*CES:[¿a ver? ## tú pasas las hojas ¿eh?].

@g: 3

\*ALE: <y> [/] y la rana <se> [/] se va.

\*ALE: y cuando despierta # ya no está.

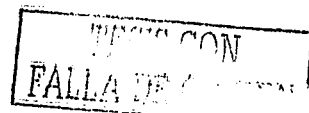
\*CES:[¡esol ## ¡esol!].

@g: 4

\*ALE: <y> [/] y entonces la busca por todas partes.

\*CES:[ajá].

\*ALE: y no la encuentra.



@g: 5

\*ALE: <y> [/] ## y van a la ventana y le grita.

\*CES:[ajá # ¿qué pasa?].

@g: 6

\*ALE: entonces se cae el perro.

\*CES:[ajá].

\*ALE: y luego # este ### este +//.

\*CES:[dime].

@g: 7

\*ALE: +, el perro lo lambea.

\*CES:[ajá].

@g: 8

\*ALE: y fueron al campo.

%com: Ale hace una pausa larga antes de continuar su relato

\*ALE: y le gritaron.

\*CES:[¿ujúm?].

@g: 9

\*ALE: entonces ### el niño estaba buscando en un hoyo.

\*CES:[¿ajá?].

\*ALE: y el perro # estaba viendo abejas.

\*CES:[¿ujúm?].

@g: 10

\*ALE: <en> [//] y entonces ### salieron # este ### este ### <un> [/] un topo.

\*CES:[¡esol!].

\*ALE: y le picó en la nariz.

\*CES:[ajá].

\*ALE: y el perro # estaba moviendo un árbol que tenía un panal de abeja [\*].

%err: abeja = abejas

\*CES:[ajá].



@g: 11

\*ALE: entonces el perro lo seguía moviendo <y> [/] ### y se cayó.

\*CES: [ajá].

\*ALE: y el niño ## estaba buscando en un árbol.

\*CES: [sí].

@g: 12

\*ALE: entonces # salió un búho.

\*CES: [ajá].

\*ALE: y las abejas estaban persiguiendo al perro.

\*CES: [¡eso!].

@g: 13

\*ALE: y entonces # llegó # <u> [/] ## un niño # <a> [/] a unas piedras ## y se subió.

\*CES: [¿sí?].

@g: 14

\*ALE: y le gritó.

\*CES: [¿qué pasa?].

@g: 15

\*ALE: y luego ### estem ### se encontró a un venado.

\*CES: [ajá].

@g: 16

\*ALE: <y> [/] y el venado corría ### con el perro y el niño.

\*CES: [bien # ajá].

@g: 17

\*ALE: y el venado se detuvo.

\*CES: [sí].

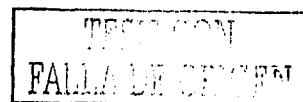
\*ALE: y el niño y el perro cayeron # al agua.

\*CES: [ajá # ¿qué pasa?].

\*ALE: # este ### ¡no sé! [=! sonriendo] .

\*CES: [mira bien].

%com: omite el dibujo 18



@g: 19

\*ALE: ¡sonrie! [>].

\*CES:[dime] [<].

\*CES:[ajá ### ¿qué pasa?].

@g: 20

\*ALE: y luego ### se esconden detrás del tronco.

\*CES:[ajá ### ¿y qué onda?].

@g: 21

\*ALE: # y estem ### suben al tronco.

\*CES:[ajá].

@g: 22

\*ALE: y ven # este ### <y ven a> [//] # <al> [//] # a dos ranas.

@g: 23

\*ALE: <y a> [/] # <y a> [/] ## y a ranas chiquitas.

\*CES:[ujúm].

@g: 24

\*ALE: y entonces ## el niño se llevó una rana # y este # <y> [/] ## <y> [/]  
<y> [/] ## y fue feliz.

\*CES:[¿sí? ### ¿qué pasa?].

\*ALE: ¡no sé! [=! sonriendo].

@END

PAI  
Palmira 01-11-2001

@Begin

@Participants: CES César, JOS (José) Target\_Child

@Age of JOS: 6;11

@Birth of JOS: 7-JUL-1994

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of JOS: male

@ID: 0.6.1.1=JOS

@Location: México

@g: 1

\*JOS: es de que un niño tenía # una rana # y el perro la andaba mirando aquí.

\*CES:[ujúm].

@g: 2

\*JOS: después # se hizo de noche y el niño se durmió.

\*CES:[ujúm].

\*JOS: y la rana se escapó.

\*CES:[ajá].

@g: 3

\*JOS: depúes [\*] # el niño despertó y vio que en el frasco ya no había nada.

%err: depués = después

\*CES:[ujúm].

@g: 4

\*JOS: <y que> [/] que después la empezó a buscar por sus botas.

\*JOS: el perro <se ret> [//] se metió adentro del frasco a buscarla.

\*JOS: y no la encontraron.

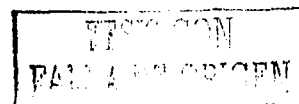
@g: 5

\*JOS: aquí el perro <no se podía> [//] no podía sacar la cabeza.

\*CES:[sí].

\*JOS: y ## el niño vio si no estaba <por la> [//] por los arbustos.

\*CES:[ajá].





\*JOS: y no.

@g: 6

\*JOS: después el perro se cayó de la ventana y se rompió el frasco.

\*CES: [ujúm].

@g: 7

\*JOS: y después <le> [//] lamió al # niño.

\*JOS: y el niño estaba muy enojado <porque> [//] por agarrar el frasco.

\*CES: [ajá].

@g: 8

\*JOS: y que después <le> [//] le andaban <gritando> [//] gritando para ver dónde estaba la rana.

\*JOS: <y> [//] # y andaban abejas hacia su <pa> [//] panal.

\*CES: [¿sí?].

@g: 9

\*JOS: y después ## el niño encontró un hoyo de topo.

\*CES: [¿ajá?].

\*JOS: y el perro brincó y andaba molestando a las abejas.

\*CES: [eso].

@g: 10

\*JOS: y después ## <el niño> [//] ## el topo le picó en la nariz al niño.

\*JOS: y se la andaba agarrando.

\*JOS: y el perro # seguía molestando a las # abejas.

\*JOS: y lo querían picar.

@g: 11

\*JOS: <depués el perro tiró> [//] el topo <lo andaba> [\*] mirando al perro.

%err: lo andaba = andaba

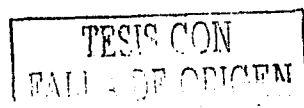
\*JOS: y el perro tiró el panal.

\*JOS: y salieron todas las abejas.

\*JOS: y el niño andaba # en un hoyo # <de un> [//] de un árbol.

\*CES: [sí # dime].

@g: 12



\*JOS: y después # <el> [/] el niño del árbol # salió un ## búho.

\*JOS: y lo espantó se cayó.

\*JOS: y el perro salió # corriendo porque las # abejas iban atrás de él.

\*CES: [¿ajá?].

@g: 13

\*JOS: y después el niño ## fue corriendo fue corriendo.

\*JOS: y hasta que el búho lo soltó # y se paró.

@g: 14

\*JOS: y entonces se subió a esa roca para ver si no estaba la rana.

\*CES: [ujúm].

\*JOS: y el búho lo seguía mirando.

\*CES: [¿ajá?].

@g: 15

\*JOS: después # le salió un alce y lo colgó.

@g: 16

\*JOS: después el alce se lo llevó # atrás del perro.

\*CES: [ujúm].

@g: 17

\*JOS: y # el alce <se> [/] se detuvo.

\*JOS: y el perro # y # el niño se cayeron.

\*CES: [ajá].

@g: 18

\*JOS: pero era un charco chiquito # <y no> [/] no se hundieron tanto.

\*CES: [ajá].

@g: 19

\*JOS: entonces aquí se sentaron # ¡y ya salieron después del agua!

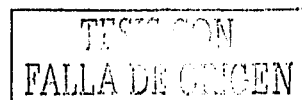
@g: 20

\*JOS: aquí le dijo el niño ¡shish!@o # al perro.

\*CES: [sí].

\*JOS: porque iba a mirar aquí.

@g: 21



\*JOS: entons [\*] # acá # al lado.

%err: entons = entonces

\*CES: [ajá].

\*JOS: entonces al [\*] niño se subió.

%err: al = el

@g: 22

\*JOS: y ahí vio # allá a la vuelta ## que estaban # dos ranas.

%com: pasa la hoja y señala a los personajes de la escena

@g: 23

\*JOS: <que> [/] que ya se habían casado y después salieron sus hijitos.

\*CES: [ujúm].

@g: 24

\*JOS: y # um # se llevaron una ranita.

\*JOS: y # dijeron adiós a las ranas.

@END

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

@Begin

@Participants: CES César, DIE (Diego) Target\_Child

@Age of DIE: 6;10

@Birth of DIE: 7-JUL-1994

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of DIE: male

@ID: 0.6.1.1=JOS

@Location: México

@g: 1

\*DIE: había una vez # este # un niño que tenía su sapo # en un frasco.

\*DIE: y ya se iba a dormir con su perro.

%com: observa el primer dibujo y no intenta pasar a la hoja siguiente

\*CES:[ujùm # ¡pásalas!].

@g: 2

\*DIE: y se durmió en la xxx # el niño se durmió con su perro.

\*DIE: cuando el niño se durmió se durmió con su perro.

\*DIE: <la rana se> [//] ¡ah no! # el sapo se escapó # del frasco.

@g: 3

\*DIE: cuando amaneció # vio el frasco y ya no estaba el sapo.

\*DIE: <y> [//] y el perro también lo vio # y ya no estaba nada.

\*CES:[¿ajá? # eso].

@g: 4

\*DIE: <el> [//] el niño se cambió # se puso su pantalón y su playera.

\*DIE: estaba buscando <en una> [//] en su bota ### y <nada> [//] nada.

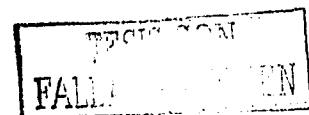
\*DIE: <el perro buscó en un frasco> [//] bueno # el perro metió la cabeza al frasco.

\*DIE: y # se la atoró y ya no se la pudo sacar.

@g: 5

\*DIE: el niño abrió la puerta.

\*DIE: <y en> [//] le estaba gritando a su sapo #.



\*DIE: ¿dónde estás?

\*DIE: y no le contestaron (\*) #.

%err: contestaron = contestó

\*DIE: porque él sabía ##.

\*DIE: <que ya se fue> [//] porque él se había ido.

\*CES:[ajá # sí].

\*DIE: entonces el perro trató de quitarse el frasco.

\*DIE: se asomó a la ventana <y no> # este # <y> [/] # y no se lo pudo sacar.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 6

\*DIE: entonces <cuando> [//] <cuando el fras> [//] <el frasco le ganó> [//] le ganó al perro.

\*DIE: <y se fue> [//] y se cayó.

\*DIE: se cayó el perro # con todo y frasco.

@g: 7

\*DIE: <luego sale> [//] y salió el niño <por> [/] por la ventana # o por la puerta.

\*CES:[¿ujúm?].

\*DIE: <y el> [/] # y su perro <se> [/] # se había caído junto con el frasco de su sapo.

\*CES:[ujúm].

@g: 8

\*DIE: en lo que el niño le estaba gritando a su sapo.

\*DIE: el perro olía las abejas # y se dirigieron para allá.

%com: señala con el dedo hacia dónde van las abejas

\*CES:[ajá # ¿qué pasa?].

@g: 9

\*DIE: en lo que # el niño buscaba <en> # en la tierra # <al> [/] a su sapo.

\*DIE: <el niño> [//] el perro estaba jugando con el panal de abejas.

\*CES:[¿sí?].

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

@g: 10

\*DIE: y sale un topo y # lo mordió en la nariz.

\*DIE: y otra vez el perro estaba # este # ladrándole al panal de abejas.

\*CES:[ajá].

@g: 11

\*DIE: en lo que el # niño buscaba en el árbol # en un agujero del árbol.

\*DIE: <el pan> [//] # em # su perro ya había bajado el panal de abejas.

\*DIE: <y el perro> [//] y el topo ### este # <se> [//] se metió <para su> [//]  
ja su casa!

\*CES:[¡ajá! # eso].

@g: 12

\*DIE: el búho <lo aven> [//] aventó al niño ## se cayó.

\*DIE: mientras <que> [//] # que a su perro lo estaban correteando las abejas.

\*CES:[ajá].

@g: 13

\*DIE: entonces el niño se echó a correr # con las botas pero no pudo.

\*DIE: porque las botas estaban tan pesadas que lo alcanzó <el> [//] el búho.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 14

\*DIE: se subió a la roca ## y se sostuvo <de> [//] de los cuernos de un venado.

\*DIE: pensando que eran # las ramas de un árbol.

\*DIE: <mientras que su perro lo estaba> [//] # mientras que su perro estaba buscando ahí.

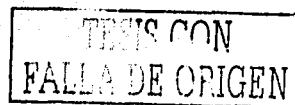
\*CES:[sí].

@g: 15

\*DIE: <en es> [//] en eso salió el venado.

\*DIE: y se lo llevó.

\*DIE: y entonces que el perro otra vez estaba buscando a su dueño.



@g: 16

\*DIE: se los llevó corriendo <al> [/] al niño # y al perro.

\*DIE: bueno ## se los llevó corriendo al niño y al perro.

\*DIE: <en> [//] <el niño iba> [/] el niño iba montado en la cabeza del # venado.

\*CES:[ajá].

\*DIE: mientras que el perro estaba corriendo.

\*CES:[ajá # ¿qué pasa?].

@g: 17

\*DIE: en eso # el venado se detuvo.

\*DIE: pateó al # perro.

\*DIE: y # el niño se cayó.

\*CES:[sí].

\*DIE: se cayeron # los dos juntos al mismo tiempo.

\*CES:[¿y qué onda?].

@g: 18

\*DIE: después # el niño cayó primero y después <su> [/] # su perro.

\*CES:[sí y +//].

\*DIE: y luego cayó su # este # ¿cómo se llama? primero cayó el niño y después el perro.

\*CES:[ajá].

@g: 19

\*DIE: y en eso se levantó el niño y escuchó ## a su sapo.

\*DIE: y el perro también ## mientras el perro se subía # a la cabeza # de su amo.

%com: disminuye el tono de su voz mientras completa la cláusula

\*CES:[¿ujúm?].

@g: 20

\*DIE: entonces le dijo ¡cállate! # creo que están aquí.

@g: 21

\*DIE: se asomaron entonces los dos # el perro y el niño.

@g: 22

\*DIE: <y vieron> [//] <vieron> [/] vieron que ahí estaba # la rana y el sapo.

@g: 23

\*DIE: después # la mamá llamó <a> [/] a sus hijos.

\*DIE: el niño se alegró de que su sapo ya era papá.

\*DIE: <y el niño se sor> [//] y el perro se sorprendió # al verlos.

\*CES: [¡ajá!].

@g: 24

\*DIE: entonces # este # ¿cómo se llama? # el niño <se> [//] se llevó <a un> [//] a uno de sus hijitos.

\*DIE: <el perro> [//] ### y se fueron felices # los dos.

\*DIE: <y> [/] y todos fueron felices.

\*CES: [¿ajá?].

\*DIE: y ya.

@END

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## Transcripciones de los niños de 12 años .

@Begin

@Participants: CES César, CRI (Cristian) Target\_Child

@Age of CRI: 12;3

@Birth of CRI: 25-MAR-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of CRI: male

@ID: 0.12.6.2=CRI

@Location: México

@g: 1

\*CRI: era una noche muy fría cuando Edgar <se estaba> [/] estaba viendo a su ranita.

\*CRI: su perro # como tenía curiosidad # quería atraparla.

\*CRI: pero <ya> [?] no lo dejaba.

\*CES:[ujúm].

@g: 2

\*CRI: <de> [/] después # este # ¡oh! +//.

\*CES:[sí].

\*CRI: después se fue a dormir.

\*CRI: pero en la noche # como no se estaba dando cuenta.

\*CRI: <la ranita> [/] el sapo # se salió.

\*CRI: sin que nadie lo viera ni lo oyera.

@g: 3

\*CRI: en la mañana # este # se dieron cuenta de que ya su rana no estaba.

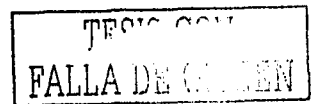
\*CES:[ujúm].

\*CRI: entonces # se pusieron preocupados.

\*CRI: porque la querían mucho.

@g: 4

\*CRI: de pronto empezaron a buscar por todas partes.



\*CRI: el perro # como tenía curiosidad de saber qué había pasado adentro <de la> [//] del frasco.

\*CRI: el perro <se> [//] metió la cabeza.

@g: 5

\*CRI: cuando la empezaron a llamar por la ventana.

@g: 6

\*CRI: el perro resbaló de la ventana.

\*CES: [¿ajá?].

\*CRI: <mientras que la> [//] mientras que le estaban gritando.

\*CES: [sí].

@g: 7

\*CRI: <se pusieron> [//] <se puso> [//] se enojó.

\*CRI: porque # su perro se había resbalado con el frasco.

\*CRI: y como no tenía otro estaba # muy eufórico [\*].

%err: eufórico = eufórico

\*CRI: de pronto # digo # el perro lo empezó a lamer.

\*CRI: de que estaba feliz porque lo había sa +//.

\*CRI: +, <lo había ayudado a salir> [>] de donde estaban los vidrios.

\*CES: [ajá # sí] [<].

\*CES: [sí].

@g: 8

\*CRI: <fueron> [//] fueron hacia el bosque a buscarlos.

\*CRI: había un panal # un hoyo <en la> [//] en un árbol # y un agujero <en el> en la tierra.

\*CRI: y siguieron gritando # pero no oía nada.

@g: 9

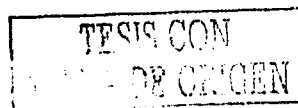
\*CRI: el niño empezó a buscar en un hoyo.

\*CRI: mientras el perro travieso # <se> [//] se puso a jugar con el panal.

\*CRI: <se puso> [//] se puso a molestar a las abejas.

@g: 10

\*CRI: y el niño se sorprendió.



\*CRI: cuando un castor salió del hoyo y le picó la nariz.

\*CES:[ujúm].

@g: 11

\*CRI: <el> # um # ¡ay!

\*CES:[sí].

%com: trata de concentrarse en el dibujo

\*CRI: el castor volteó.

\*CRI: y el niño estaba en el hoyo del árbol.

\*CES:[ajá].

\*CRI: buscado a ver si estaba ahí.

\*CRI: mientras que el perro <tiró el> [//] tiró el panal.

\*CRI: las abejas lo empezaron a perseguir.

@g: 12

\*CRI: y ¡oh sorpresa que se encontró el niño!

\*CRI: dice # un búho # <y se tu> [//] y se cayó # <de la sor> [//] de la sorpresa.

\*CES:[sí].

\*CRI: el perro <siguió co> [//] como lo estaban persiguiendo todas las abejas.

\*CRI: empezó a correr lo más rápido que pudo.

@g: 13

\*CRI: después # como el búho estaba persiguiendo al niño.

@g: 14

\*CRI: se subió a una roca para ver si estaba por ahí.

\*CRI: mientras que el perro llegó lastimado.

\*CRI: <con> [//] porque una abeja le había picado la pata.

\*CRI: siguió gritando y gritando # y pensó que no +//.

\*CRI: se agarró de unas ramas.

@g: 15

\*CRI: pero de pronto # se da cuenta de que no eran unas ramas.

\*CRI: eran unos cuernos de un venado.

\*CRI: el perro <vol> [//] <fue por> [/] fue por atrás de las # rocas.

\*CRI: <y vio> [//] y se dio cuenta que era un venado.

@g: 16

\*CRI: el venado asustado se fue corriendo hacia un borde.

\*CRI: mientras que el perro le estaba ladrando.

\*CRI: <para> [/] para que le diera miedo al venado.

\*CES:[ujúm].

@g: 17

\*CRI: mientras que el venado se detuvo en un risco.

\*CRI: y dejó caer al niño.

\*CRI: y el perro como no se dio cuenta # cayó también.

\*CES:[ujúm].

@g: 18

\*CRI: el venado se puso feliz.

\*CRI: cuando vio que el niño y su perro cayeron al agua juntos.

@g: 19

\*CRI: después # este # empezaron a oír un # sonido de una rana.

\*CRI: mientras que su perro <también> [//] se subía hacia él.

\*CRI: y lo oyó.

@g: 20

\*CRI: después # como el perro hacía mucho ruido.

\*CRI: <el ni> el niño le hizo una señal de que # guardara silencio.

\*CES:[sí].

\*CRI: porque había un +//.

@g: 21

\*CRI: entonces # subieron a un tronco.

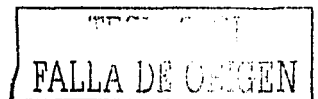
\*CRI: y vieron <por el> [/] por el lado contrario de donde estaban.

@g: 22

\*CRI: y vieron a una pareja de ranas.(pl)

\*CRI: <y> [/] y no les hicieron nada.

\*CRI: porque era la primera vez que veían unas ranas juntas.



\*CES:[ujúm].

@g: 24

\*CRI: después # el papá llamó a su familia.

\*CRI: <y se> [/] y se quedaron sorprendidos.

\*CRI: porque ahí estaba su rana.

\*CES:[okey].

@g: 24

\*CRI: y entonces los papás <les> [/] les decidieron dar a uno de sus hijos.

\*CRI: mientras que una rana chiquita no podía ver hacia dónde iba su hermano.

\*CRI: <y su> [/] y el niño les dio las gracias a los papás.

\*CRI: de que les haya regalado una ranita.

\*CES:[okey!]

@END

@Begin

@Participants: CES César, LUO (Luis Oscar) Target\_Child

@Age of LUO: 12;3

@Birth of LUO: 5-MAR-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of LUO: male

@ID: 0.12.6.2=LUO

@Location: México

@g: 1

\*LUO:Luis Oscar y su rana

\*CES:[okey].

\*LUO:era una vez un niño # muy travieso # que fue al bosque.

\*CES:[ajá].

\*LUO;y se encontró una rana.

\*LUO:estaba pensando # en la noche qué nombre le iba a poner.

\*CES:[ujúm].

\*LUO:tenía <un perro que> [//] una perra <que la> [//] que lo acompañaba que se llamaba laica.

\*CES:[si # ajá].

@g: 2

\*LUO:# este # <el> [/] el niño y su perro # se fueron a dormir.

\*LUO:la rana se hizo la dormida.

\*LUO:y ## se escapó.

@g: 3

\*LUO:el niño cuando despertó se puso muy triste.

\*LUO:su perra # trataba de # consolarlo.

\*CES:[¿ajá?].

\*LUO:pero el niño tenía ganas de llorar.

\*CES:[ajá].

@g: 4

|                                      |
|--------------------------------------|
| <p>TESIS CON<br/>FALLA DE ORIGEN</p> |
|--------------------------------------|

\*LUO:el niño buscaba <en> [//] por todas partes # <igual su perr> [//]  
igual su perra.

\*LUO:por las botas # abajo de la cama # en el frasco donde estaba.

@g: 5

\*LUO:la perra y el niño se asomaron a la ventana.

@g: 6

\*LUO:la perra cayó # y traía un frasco en la cabeza.

\*CES:[perfecto].

@g: 7

\*LUO:la perra cayó y rompió # el frasco que traía en la cabeza.

\*LUO:gracias a dios no le sucedió nada.

\*LUO:el niño se enojó porque ## <tenía> [//] pensaba que le iba a pasar algo.

\*CES:[ujúm].

@g: 8

\*LUO:fueron al bosque.

\*LUO:se iban adentrando poco a poco.

\*CES:[ajá # ¿qué onda?].

@g: 9

\*LUO:el niño vio un agujero de topo.

\*LUO:y grito # ¡ranita!

@g: 10

\*LUO:<la rana> # el topo salió.

\*LUO:mientras que la perra jugaba con un panal de abejas.

\*CES:[sí].

\*LUO:el niño decía que olía muy feo <el> [//] <el> [//] la casa del topo.

\*CES:[ajá].

\*LUO:el niño le pidió disculpas al topo.

\*LUO:y siguió caminando.

@g: 11

\*LUO:se subió a un árbol # un árbol muy grande # uno de los más viejos.

\*CES:[ajá].

\*LUO:buscó adentro de él.

\*LUO:mientras que a la perra ## <la perseguía> [//] la iban a empezar a perseguir las abejas.

\*CES:[ajá # sí].

@g: 12

\*LUO:el niño cayó.

\*LUO:porque salió un búho.

\*LUO:mientras <que a> [//] a laica <la correteaba> [//] la correteaban las abejas # ¡pobre! # sí.

@g: 13

\*LUO:<el búho> [//] # em # el búho # estaba molestando <a> [//] a Luis Oscar.

\*CES:[ajá].

\*LUO:y Luis Oscar subió a una piedra grandísima.

@g: 14

\*LUO:luego ## estaba # en la cima de la piedra.

\*LUO:gritó ¡ranita! ¡ranita!

\*LUO:y se agarró de unas ramas.

\*CES:[ajá].

\*LUO:la perra venía # casi toda picoteada # <de la> [//] por las abejas.

\*CES:[sí].

@g: 15

\*LUO:el niño se dio cuenta que <no era> [//] ## no eran unas ramas viejas.

\*LUO:sino que era # un venado.

\*LUO:se trató de zafar pero no pudo.

@g: 16

\*LUO:el venado corrió # y corrió.

\*LUO:y la perra laica # muy ## ¿cómo se llama?

%com: piensa algo sobre lo que va a decir



\*LUO:muy valiente [>] perseguía al venado.  
\*CES:[ajá] [<].  
@g: 17  
\*LUO:llegaron a un barranco.  
\*CES:[sí].  
\*LUO:¡bueno! # minibarranco.  
\*CES:[ujúm].  
\*LUO:el venado se detuvo.  
\*LUO:<y lo> [//] <el niño> [//] Luis Oscar y su perro # cayeron al agua.  
@g: 18  
\*LUO:<pasaron muchos> [//] pasaron minutos.  
@g: 19  
\*LUO:salieron del agua.  
\*LUO:y el niño oyó # ¿cómo se llama cuando le hacen las ranas?  
croac+croac@o.  
%com: se dirige a CES para que le responda su pregunta  
\*CES:[croar].  
\*LUO:oyó cruac # y dijo ¡ahí está mi ranita!  
\*LUO:la perra también la oyó.  
\*CES:[ajá].  
@g: 20  
\*LUO:el niño # le dijo a su perra que no hiciera ruido.  
@g: 21  
\*LUO:saltaron <atrás de un tronco> [//] ## sobre un tronco # el niño y su perra.  
@g: 22  
\*LUO:y vieron a su rana <con su> [//] con su esposa.  
@g: 23  
\*LUO:y nueve hijitos.  
\*CES:[ajá].  
@g: 24

\*LUO:el niño muy feliz # se despidió de su rana.

\*LUO:<y la> [//] y su rana le regaló un hijo.

\*LUO:y le dijo que muchas gracias # y que adiós # que fuera feliz.

@END

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

@Begin

@Participants: CES César, FRA (Francisco) Target\_Child

@Age of FRA: 12;1

@Birth of FRA: 12-JUN-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of FRA: male

@ID: 0.12.6.2=FRA

@Location: México

@g: 1

\*FRA: era un niño que se llamaba Sebastián.

\*FRA: y quería ser # biólogo de grande.

\*FRA: <atrapó el otro día> [//] # como vivía en campo.

\*FRA: atrapó una rana.

\*FRA: porque # le gustaba observar animales y atraparlos.

\*FRA: y no pudo # casi dormir.

\*CES: [ujúm].

\*FRA: # em # era ya muy noche.

\*FRA: <porque estaba observando> [//] le gustaba la rana # [//] y la estaba  
<obs> [//] observando.

\*CES: [ajá].

@g: 2

\*FRA: la rana # se había escapado.

\*FRA: porque # <sentía> [//] no le gustaba estar ahí # ¿verdad?

\*CES: [ujúm].

@g: 3

\*FRA: cuando fue día # el niño se levanto muy temprano.

\*FRA: para ver su rana.

\*FRA: y estaban # todas sus cosas regadas.

\*FRA: y la rana no estaba.

\*CES: [okey].

@g: 4

\*FRA: <buscó> [//] el niño buscó <en to> [//] en todas partes # y el perro también.

\*FRA: el perro # se atoró en un frasco donde tenían a la rana.

\*FRA: y no pudo salir su cabeza.

@g: 5

\*FRA: cuando el niño # <salió> [//] se asomó por la ventana <a buscarla> [//] a buscar a la rana.

@g: 6

\*FRA: el perro # se asomó mucho y se cayó por la ventana.

@g: 7

\*FRA: se rompió el frasco # en muchos pedazos.

\*FRA: y ## no le pasó nada al perro.

@g: 8

\*FRA: <los> [//] el perro y el niño salieron a buscarla <a lo> [//] al bosque.

\*FRA: pero no se dieron cuenta # de los animales que había.

\*FRA: buscaron en todos los lugares para encontrar <a los animales> [//] a la rana.

\*FRA: y vieron más animales.

\*FRA: # em # a Sebastián # nada más le gustaba la rana.

\*FRA: y no quiso # observar más tiempo los animales.

@g: 9

\*FRA: el perro estaba jugando con un panal <para buscarlo> [//] para buscar a la rana.

\*FRA: <y el niño> [//] y Sebastián viendo en un hueco.

\*FRA: para buscar # si ahí estaba la rana.

@g: 10

\*FRA: pero estaba un topo.

\*FRA: el panal se cayó.

\*FRA: y el topo le lastimó la nariz al niño.

@g: 11

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*FRA: <el pe> [//] el niño se subió a un árbol.

\*FRA: cuando # <en un hueco aso> [//] se asomó en un hueco.

@g: 12

\*FRA: y no se dio cuenta que había un búho.

\*FRA: y ## se cayó del árbol.

\*FRA: cuando vio pasar a su perro # por encima de él.

\*FRA: <que tenía> [//] que lo estaban persiguiendo las abejas.

\*CES: [ajá].

@g: 13

\*FRA: <se> [/] se subió a una roca para ver bien # a ver si estaba <el> [//]  
la rana.

\*FRA: hasta que lo dejara también el búho.

\*FRA: # em # vio las astas.

\*FRA: <se subió en la> [//] <subió> [//] se paró <en> [/] en una roca # la  
roca más alta.

@g: 14

\*FRA: y para que no se cayera # agarró unas ramas.

@g: 15

\*FRA: y no se dio cuenta que era un # alce.

\*FRA: que tenía las astas muy grandes.

@g: 16

\*FRA: el alce <lo empe> [//] <se> [//] <lo quiso empujar de su> [//] # <lo  
quiso sacar> [//] lo quiso # tirar.

\*CES: [ajá].

\*FRA: porque lo molestaba que ## estuviera montado en él.

@g: 17

\*FRA: entonces el alce lo tiro <en el> [/] <en el> [//] <en un> [//] donde  
había encontrado la rana.

@g: 18

\*FRA: # ah # en un charco # donde había encontrado la rana.

@g: 19

\*FRA: <escucho # cantar a lo> [//] escuchó cantar.

@g: 20

\*FRA: www .

%exp:omite el dibujo veinte

@g: 21

\*FRA: y se asomó por el tronco de la vuelta.

@g: 22

\*FRA: y # encontró a la rana.

@g: 23

\*FRA: <con> [//] que tenía una familia.

@g: 24

\*FRA: y ## <por eso la ra> [//] <y se> [//] # se dio cuenta que por eso la rana no estaba porque tenía familia # y ya.

@END

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

@Begin

@Participants: CES César, OMA (Omar) Target\_Child

@Age of OMA: 12;4

@Birth of OMA: 26-MAR-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of OMA: male

@ID: 0.12.6.2=OMA

@Location: México

@g: 1

\*OMA: bueno # aquí yo veo # em # que # el niño tenía una rana en un frasco.

\*CES:[ujúm].

\*OMA: # y este # y estaba jugando con ella.

\*OMA: pero como ya era noche # este #.

\*OMA: su mamá le dijo que ya se fuera a dormir.

\*CES:[sí].

@g: 2

\*OMA: aquí ya pasan al niño <ya> [/] ya ## dormido.

\*CES:[ujúm].

\*OMA: y la rana se salió de su frasco.

\*CES:[perfecto].

\*OMA: y ## ¡se fue!

@g: 3

\*OMA: entonces el niño oyó un ruido # y se despertó.

\*OMA: y cuando vio el frasco # ya no estaba su rana.

\*CES:[sí].

@g: 4

\*OMA: y la empezó a buscar.

\*OMA: y el perro # busco <en> [/] adentro del frasco.

\*OMA: y se quedó atorado.

@g: 5

\*OMA: y se asomó por la ventana.

@g: 6

\*OMA: y # este # el perro se asomó tanto que cayó # al suelo.

@g: 7

\*OMA: se rompió el frasco.

\*CES:[ajá].

@g: 8

\*OMA: # y este # y ya el niño <salió a> [//] ## salió con su perro.

\*CES:[ujum].

\*OMA: <y se fue a su ca> [//] ¡bueno # no se fue a su casa! 1MR

\*OMA: salió.

\*CES:[ujúm].

\*OMA: y ## siguió gritándole a su rana.

\*CES:[ajá].

@g: 9

\*OMA: <y en> [//] y se encontró <en> [/] ## en un bosque.

\*CES:[ajá].

\*OMA: y ## empezó a gritar en un hoyo que había en la tierra.

\*CES:[¿sí?].

@g: 10

\*OMA: # y este # y de repente salió un topo.

\*OMA: y le mordió la nariz.

\*CES:[ajá].

\*OMA: y el perro # em # se puso a jugar con un panal que había en un árbol.

@g: 11

\*OMA: y ### tiró el panal.

\*OMA: y ### las abejas salieron # y lo correataron.

\*OMA: y el niño # em # se subió en un árbol.

\*CES:[ajá].

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



\*OMA:        donde había un hoyo,  
\*OMA:        # y este # empezó a buscarla.  
@g: 12  
\*OMA:        y ## de repente salió un búho.  
\*OMA:        y lo asustó.  
\*OMA:        y el niño cayó.  
\*OMA:        y el perro estaba corriendo para que # las abejas no lo  
picaran./1MR  
\*CES:[sí].  
@g: 13  
\*OMA:        entonces el búho correteó al niño.  
\*OMA:        lo picoteó hasta una roca.  
@g: 14  
\*OMA:        entonces el niño se subió a la roca.  
\*OMA:        y <se sos> [//] se agarró de ## unas ramas.  
\*CES:[ujúm].  
\*OMA:        <y empezó a> [//] y empezó a ## gritarle a la rana.  
%com:        una persona saluda CES mientras OMA habla  
@g: 15  
\*OMA:        # y este # y entonces las ramas # eran unos cuernos de un  
venado.  
\*OMA:        y el venado se asustó.  
@g: 16  
\*OMA:        y empezó a correr.  
\*OMA:        corrió hacia un ## vacío.  
\*CES:[sí].  
@g: 17  
\*OMA:        # y este # y el perro y el niño # cayeron a un # como río.  
@g: 18  
\*OMA:        # y este ## cayeron cerca <de un tromp> [//] de un tronco.  
@g: 19

\*OMA: y cuando se # levantaron.  
\*OMA: oyeron un ## ruido.  
\*CES:[ujúm].  
\*OMA: detrás del tronco.  
@g: 20  
\*OMA: y el niño le dijo al perro que no hiciera ruido.  
\*CES:[¿sí? # sí].  
@g: 21  
\*OMA: # y este # y brincaron sobre el tronco.  
@g: 22  
\*OMA: y vieron a dos ranas.  
@g: 23  
\*OMA: y de repente salieron [>] # nueve ranas.  
\*CES:[¿ajá?] [<].  
@g: 24  
\*OMA: y ## una de esas ranas +//.  
\*CES:[ajá].  
\*OMA: +, era <la> [/] la suya.  
\*CES:[sí].  
\*OMA: # y este # y el niño se despidió <de la familia de su amiga la rana>.  
\*OMA: y se fueron <con> [/] contentos y felices # <a su> [/] a su casa.  
\*CES:[okey # bueno # perfecto].  
@END

@Begin

@Participants: CES César, JAI (Jaime) Target\_Child

@Age of JAI: 12;5

@Birth of JAI: 27-FEB-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of JAI: male

@ID: 0.12.6.2=JAI

@Location: México

@g: 1

\*JAI: <era> [/] era una noche # muy hermosa.

\*JAI: Juan # estaba en su cuarto.

\*JAI: observando # <un> [/] un sapo que se había encontrado en el bosque.

\*JAI: él le había puesto señor sapo.

\*JAI: su perro # con curiosidad observaba dentro <del> [/] ### del frasco.

\*CES:[ujúm # si dime].

@g: 2

\*JAI: en la noche # Juan se durmió.

\*JAI: pero # lo que él no sabía.

\*JAI: es que el sapo # salió <del> [/] del frasco.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 3

\*JAI: al otro día # Juan se asomó al frasco.

\*JAI: y no vio nada.

@g: 4

\*JAI: él espantado # se puso a buscarlo por todas partes.

\*CES:[ujúm].

\*JAI: Fido # que era su perro.

\*JAI: <se puso> [//] se [/] ### se atoró <con el> [/] con el frasco.

\*CES:[ajá].

@g: 5

\*JAI: Juan se asomó por la ventana.

\*JAI: y empezó a gritarle al señor sapo.

\*CES:[ujúm].

\*JAI: mientras Fido tenía el frasco en la cabeza.

@g: 6

\*JAI: Fido cayó por la ventana.

@g: 7

\*JAI: y se rompió el frasco.

\*CES:[sí].

\*JAI: Juan bajo ## y lo cargó.

@g: 8

\*JAI: luego # Juan salió # <para el> [/] para el bosque.

\*JAI: a gritarle al señor sapo.

\*CES:[¿ujúm?].

@g: 9

\*JAI: <Fido vio> [//] <mientras> [/] ## mientras Juan buscaba al señor sapo en un hoyo.

\*JAI: Fido <estaba> [/] estaba emocionado con <un> [/] un panal de abejas.

\*CES:[ajá].

@g: 10

\*JAI: un topo salió <del> [/] del hoyo donde Juan buscaba.

@g: 11

\*JAI: y Fido tiró <el> [/] <el> [/] [>] el panal de abejas.

\*CES:[¿ajá?] [<].

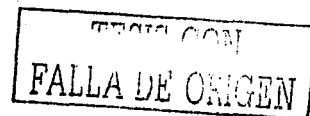
\*JAI: mientras Juan buscaba # en el tronco de un árbol.

\*CES:[sí].

@g: 12

\*JAI: las abejas corretearon <a> [/] a Fido.

\*JAI: <del> [/] del tronco salió un búho.



\*JAI: y asustó a Juan.  
\*CES:[¿ujúm?].  
@g: 13  
\*JAI: luego # Juan <se> [/] se salvó del búho.  
@g: 14  
\*JAI: y se subió a una roca.  
\*JAI: se agarró de unas ramas.  
\*JAI: <mient> [/] <mientras> [/] mientras gritaba # al señor sapo.  
\*CES:[¿ujúm?].  
@g: 15  
\*JAI: pero lo que él no sabía.  
\*JAI: <es que el tro> [/] es que el tronco que estaba agarrando.  
\*JAI: eran los cuernos de un venado.  
@g: 16  
\*JAI: el venado salió corriendo.  
\*CES:[ajá].  
\*JAI: mientras Fido lo perseguía # con mucha emoción.  
@g: 17  
\*JAI: el venado frenó.  
\*JAI: y Juan se cayó <por el> [//] por un acantilado.  
\*CES:[¿ujúm?].  
\*JAI: el perro también cayó.  
@g: 18  
\*JAI: cayeron en un charco.  
@g: 19  
\*JAI: de repente # se oyó un sonido.  
\*JAI: <era> [/] era # un sonido como el que hacía el señor sapo.  
\*CES:[ajá].  
@g: 20  
\*JAI: Juan le dijo a Fido que se callara.  
@g: 21

\*JAI: Juan se asomó por un tronco.

@g: 22

\*JAI: <y> [/] y se encontró <con> [/] con la sorpresa.

\*JAI: el señor sapo # ya tenía novia.

\*CES:[ájá].

@g: 23

\*JAI: # este # <Juan> [/] Juan bajó.

\*JAI: y vio que tenía muchos sapitos.

\*CES:[¡ajá!].

@g: 24

\*JAI: el señor sapo ## le dijo que # se llevara uno de sus sapos.

\*JAI: para que siguiera investigando los sapos.

\*JAI: y así # el señor sapo y Juan fueron felices.

\*CES:[¡muy bien!].

@END

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

@Begin

@Participants: CES César, KAR (Karen) Target\_Child

@Age of KAR: 12;1

@Birth of KAR: 24-JUN-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of KAR: female

b@ID: 1.12.6.2=KAR

@Location: México

@g: 1

\*KAR: un día de verano.

\*CES: [ujúm].

\*KAR: había un niño llamado Pablo.

\*CES: [¡ajá!].

\*KAR: él tenía como mascota [\*] # a un perro y # a una rana.

%err: mascota = mascotas

\*KAR: <llamada> [//] ## llamado [\*] ### ¡Morpy! 1SR

%err: llamado = llamada

\*CES: [ajá].

@g: 2

\*KAR: <llegó> [//] llegó la noche # y el niño se durmió.

\*KAR: mientras que la rana # <se salió de> [//] se salió de su frasco.

\*CES: [ajá].

@g: 3

\*KAR: al amanecer [\*] # <vio> [//] vio Pablo que ya no estaba su rana.

%err: amanecer = amanecer

\*CES: [ujúm].

@g: 4

\*KAR: <se> [//] se vistió.

\*KAR: mientras que el perro <asomaba> [//] asomaba la cabeza # al frasco.

@g: 5

\*KAR: abrió su ventana.

\*KAR: y le empezó a gritar a la rana.

@g: 6

\*KAR: pero el perro como era algo torpe.

\*KAR: se cayó.

@g: 7

\*KAR: y ### <se rom> [//] no le pasó nada al perro.

\*KAR: pero ## se rompió el frasco.

\*KAR: Pablo # se fue muy enojado.

\*KAR: por el susto que le había dado su perro.

\*CES: [¿ajá?].

@g: 8

\*KAR: después # ellos salieron al bosque.

\*KAR: <a seguir a busca> [//] a seguir buscando su rana.

\*KAR: le gritaron.

\*KAR: pero no encontraban nada.

\*CES: [¿ujúm?].

@g: 9

\*KAR: después se acercaron a un árbol # donde había un panal.

\*KAR: el perro mientras jugaba con el panal.

\*KAR: Pablo asomaba las narices # <en un> [/] <en un> [/] en un agujero.

\*CES: [ajá sí].

@g: 10

\*KAR: <mientras> [/] mientras # se asomaba.

\*KAR: le salió una ardilla.

\*CES: [¿ajá?].

\*KAR: se asustó y # salió una ardilla.

\*CES: [sí].

\*KAR: pero ## se asustó.

\*KAR: <y> [/] ### y ## la ardilla # salió corriendo.

\*CES: [sí].

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



\*KAR:mientras tanto el perro jugaba con las abejas.

@g: 11

\*KAR:Pablo # se asomó a un árbol.

@g: 12

\*KAR:en ese instante # le salió un búho.

\*KAR:y él se cayó.

\*CES:[ajá].

\*KAR:mientras al perro lo correteaban las abejas.

\*CES:[sí].

@g: 13

\*KAR:mientras lo perseguía el búho.

\*KAR:él se acercaba a una gran piedra.

@g: 14

\*KAR:él no se había fijado.

@g: 15

\*KAR:que atrás de la piedra se escondía un venado.

%com: finaliza el la primera parte del cassette

@g: 16

\*KAR:y el venado # con pablo en la cabeza # corría.

\*CES:[ujúm].

\*KAR:mientras que llegaron # <a> [//] a la orilla <de un gran> [/] # <de un gran> [//] de una gran barranca.

\*CES:[sí sí sí].

\*KAR:de una gran barranca.

@g: 18

\*KAR:el perro y Pablo habían caído a un arroyo pequeño.

@g: 19

\*KAR:después él se paró muy tranquilo.

\*KAR:y escuchó sonidos raros.

\*CES:[ujúm].

@g: 20

\*KAR: él le dijo a su perro que guardara un momento de silencio.

@g: 21

\*KAR: él se asomó.

@g: 22

\*KAR: y detrás # de ese tronco # no había una rana sino dos.

\*CES: [ajá].

@g: 23

\*KAR: con muchas ranitas # que tenía la rana.

@g: 24

\*KAR: él le preguntó a la rana que si se iba a ir con él o se quedaba.

\*KAR: la rana le respondió que # se iba a quedar.

\*KAR: pero no se fue con las manos vacías Pablo.

\*KAR: la rana ## le regaló uno de sus hijitos.

\*KAR: y Pablo se fue feliz con su perro.

\*KAR: y le dijo a su ranita que # pronto se iban a volver a ver.

\*KAR: ¡ya!

@END

TESTE COM  
FALLA DE ORIGEN

@Begin

@Participants: CES César, BER (Bertha) Target\_Child

@Age of BER: 12;3

@Birth of BER: 23-APR-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of BER: female

@ID: 1.12.6.2=BER

@Location: México

@g: 1

\*BER:érase # una vez un niño que # tenía como mascota [\*] un perro y a una rana.

%err: mascota = mascotas

\*BER:pero él siempre tenía todo su cuarto desordenado.

\*CES:[ujúm].

@g: 2

\*BER:como le empezó a dar sueño # se durmió.

\*BER:pero el cuarto seguía todo desordenado.

\*BER:en la noche # la rana se escapó.

@g: 3

\*BER:y a la mañana siguiente # el niño fue a buscar a su rana.

\*BER:pero # se llevó la sorpresa de que no estaba ahí.

@g: 4

\*BER:la buscó <por la> [/] por la ropa por las botas # en todo su cuarto y no la encontró.

\*BER:le gritó ### y nunca apareció su rana.

\*CES:[ajá].

@g: 5

\*BER:como el perro estaba asomado por la ventana.

@g: 6

\*BER:hasta se cayó +//.

\*CES:[¿ajá?].

\*BER:+, de la ventana # por # estar # buscando a la rana.

\*CES:[sí].

@g: 7

\*BER:el niño # se enojó con él.

\*BER:y se fue enojado.

@g: 8

\*BER:salió al bosque.

\*BER:a # gritarle # <con> [//] junto con su perro.

\*BER:la estuvo buscando por todos lados.

\*CES:[ajá].

@g: 9

\*BER:le gritaba en los hoyos.

\*BER:<el pedro> [//] el perro le # ladraba # al panal de abejas.

\*CES:[sí].

@g: 10

\*BER:y ## el niño ## al asomarse <a un> [//] a un hoyo vio a un ## topo.

\*CES:[ajá].

\*BER:que le mordió la nariz.

\*CES:[sí].

@g: 11

\*BER:se subió a los árboles.

\*BER:le gritó # <por> [//] por los hoyos <que> [//] que tienen los árboles.

\*BER:lo buscaba por todos lados.

\*CES:[ajá].

@g: 12

\*BER:luego las abejas empezaron a perseguir al perro.

\*BER:y # el perro # nada más corrió # del susto que le dieron las abejas.

\*CES:[ujúm].

\*BER:el niño cayó del árbol.

\*BER:porque se encontró # a un búho.

\*CES:[sí].

@g: 13

\*BER:el niño ya todo adolorido subió a una [\*] rocas.

%err: una = unas

@g: 14

\*BER:donde empezó a gritarle <al> [//] a su rana.

\*CES:[ujúm].

\*BER:el perro # este ## em # com +//.

%com: titubea para seguir con su relato y señala al dibujo catorce

\*CES:[sí dime].

\*BER:+, ¿cómo se diría aquí? # este # olía las rocas.

\*BER:para # ver si # encontraba <algún> [//] un rastro de # la rana.

\*CES:[ajá].

@g: 15

\*BER:luego ## se encontró con un reno.

\*BER:que # <le> [//] que # cargó al niño.

\*CES:[sí]

@g: 16

\*BER:y se lo llevó # corriendo.

\*BER:y el perro nado [\*] lo perseguía # al reno <con> [//] # con el niño.

%err: nado = nada más

\*CES:[ajá].

@g: 17

\*BER:llegaron al borde de una colina.

\*BER:donde el niño cayó <con> [//] junto con su perro.

\*BER:porque el reno estaba molesto con él.

\*CES:[ajá # sí].

@g: 18

\*BER:fue a buscarlo hasta dentro del agua.

\*BER:no lo encontró.

\*BER:y ## buscó por todas partes.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

@g: 19

\*BER:luego # escuchó un # sonido raro.

\*BER:atrás de un tronco que estaba tirado.

\*CES:[ajá].

@g: 20

\*BER:www .

%com: omite el dibujo veinte

@g: 21

\*BER:se asomó.

@g: 22

\*BER:y # oh sorpresa # encontró a # su rana <con> [/] # con su novia.

\*CES:[sí].

@g: 23

\*BER:y ## más tarde llegó toda su familia.

\*BER:y el niño se sintió muy alegrado.

\*BER:por ver <junto # a su ra> [//] <junto> [//] su rana con toda su familia.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 24

\*BER:la rana en recompensa de todo el cuidado que le había dado # em # <al> [//] el niño a ella.

\*CES:[ujúm].

\*BER:<el le> [//] <re> [//] le # dio uno de sus hijitos.

\*BER:para que no se sintiera triste y # que la recordara todo el tiempo.

\*CES:[okey].

@END

@Begin

@Participants: CES César, MON (Mónica) Target\_Child

@Age of MON: 12;1

@Birth of MON: 10-JUN-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of MON: female

@ID: 1.12.6.2=MON

@Location: México

@g: 1

\*MON: había una vez un niño que # su papá le regaló una rana.

\*MON: y él la metió a un frasco.

\*CES:[ujúm].

\*MON: pero ## era ya muy noche.

\*MON: y su mamá le había dicho que se fuera a acostar.

\*MON: y el niño no cerró bien el frasco.

\*CES:[ujúm].

2

\*MON: <cuando es> [//] <era> [//] era noche.

\*MON: la rana se escapó.

\*MON: y como la # ventana estaba abierta.

\*MON: se salió por la ventana.

\*CES:[ujúm].

\*MON: y cuando el niño despertó.

\*MON: al ver el frasco # ya no encontró # la rana.

\*CES:[okey].

@g: 4

\*MON: la buscó por todas partes.

\*MON: pero el perro # había atorado su cabeza en el frasco.

@g: 5

\*MON: al abrir la ventana.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

\*MON: el perro se resbaló.

@g: 6

\*MON: y cayó.

\*CES:[ujúm].

@g: 7

\*MON: cuando # él fue para ver <qué> [/] qué había sucedido.

\*MON: vio a su perro tirado.

\*MON: al momento de recogerlo.

\*MON: el niño se había enojado porque ya no tenía <má> [//] un frasco para meter a la rana.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 8

\*MON: pero la siguieron buscando # hasta que llegaron <al> [/] ### al bosque.

\*CES:[ajá].

\*MON: y # gritó ## ¡Dinki! porque así se llamaba la rana.

\*CES:[okey].

\*MON: ¡Dinki! ¡Dinki! ¿dónde estás?

@g: 9

\*MON: él buscó por <un hoño> [//] un hoyo.

@g: 10

\*MON: pero salió un topo.

\*MON: mientras el perro estaba ladrándole a las abejas.

\*MON: ellas salieron.

@g: 11

\*MON: <y> [/] # y tiró <el> [//] la colmena.

\*CES:[¿ajá?].

\*MON: cuando la tiró # el perro se asustó.

\*MON: y el # niño estaba arriba de un árbol # buscando a Dinki.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 12

TEXTO CON  
FALLA DE ORIGEN



\*MON: Juan se cayó del árbol.

\*MON: <y> [//] ## porque un # búho lo había espantado.

\*CES:[¿ajá?].

\*MON: de repente # vio <que> [//] Juan que el perro estaba corriendo.

@g: 13

\*MON: y ## lo siguió.

\*MON: de repente se subió <a una> [//] ## a unas piedras.

@g: 14

\*MON: y se recargó en unas ramas.

\*CES:[ujúm].

@g: 15

\*MON: pero ## al caerse las ramas.

\*MON: vio que no eran ramas # era un venado.

\*CES:[ujúm].

@g: 16

\*MON: lo llevó corriendo.

\*MON: pero al verlo # el perro # este # empezó a ladrar.

@g: 17

\*MON: y el venado se asustó.

\*MON: y lo tiró por <un> # [//] un # lago.

\*CES:[ajá].

@g: 18

\*MON: cuando cayó el niño al lago.

\*MON: # este # cayó encima el perro.

@g: 19

\*MON: pero empezó # a oír # un ruido extraño.

@g: 20

\*MON: mientras más se acercaba a un # árbol.

\*CES:[¿ajá?].

\*MON: un tronco que estaba tirado.

\*MON: más lo oía.

\*MON: y # como el perro empezó a ladrar.  
\*MON: le dijo que se callara.  
\*CES:[sí].  
@g: 21  
\*MON: <al asomarse después del> [//] al # asomarse detrás del árbol.  
  
\*CES:[ajá].  
@g: 22  
\*MON: vio a su rana.  
@g: 23  
\*MON: y a otra rana macho con sus hijitos.  
\*CES:[¿ajá?].  
\*MON: y se sorprendió tanto.  
\*MON: que # se iba a ir.  
@g: 24  
\*MON: pero ## <agar> [//] tomó una rana.  
\*MON: porque las ranas se las habían regalado.  
\*CES:[¿ajá?].  
\*MON: y ya se quedó con él.  
\*MON: ¡y fin! se acabó.  
@END

@Begin

@Participants: CES César, EUN (Eunice) Target\_Child

@Age of EUN: 12;1

@Birth of EUN: 22-APR-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of EUN: female

@ID: 1.12.6.2=EUN

@Location: México

@g: 1

\*EUN: había un niño que se llamaba # Edgardo.

\*CES: [¿ajá?].

\*EUN: sus papás le compraron una rana.

\*EUN: porque tenía ganas de una mascota.

\*CES: [ajá].

\*EUN: pero <ese ni> [//] Edgardo ya tenía un perro.

\*CES: [ujúm].

\*EUN: y entonces # la rana # ¡estaba muy feliz!

\*EUN: Edgar y su perro estaban en el cuarto y la estaba observando.

\*EUN: pero su mamá le dijo que ya era tiempo de dormir.

\*CES: [¿ajá?].

@g: 2

\*EUN: Edgar se fue a dormir.

@g: 3

\*EUN: en la madrugada tenía ganas de ver a su rana.

\*EUN: # um ### y # vio el frasco y <no> [//] no vio a la rana y se asustó.

\*CES: [ajá].

\*EUN: se puso muy triste porque pensó que ya se habria ido.

@g: 4

\*EUN: y entonces empezó a buscar en todo su cuarto.

TESIS CON  
FALLA DE ORDEN

TESIS CON  
FALLA DE ORDEN

\*EUN: ¡y su perro # que se llamaba Dogo!

\*EUN: <se> [//] quería olfatear el frasco para ver cómo olía la rana e irla a buscar.

\*EUN: y ### se atoró en el frasco.

@g: 5

\*EUN: y entonces # fue a su ventana ## este Edgardo.

\*EUN: <y> [/] # em # y Dogo <con el> [/] # eh # con el frasco donde tenía guardada la rana.

\*CES:[ajá].

\*EUN: se atoró.

\*EUN: # em # Edgardo <tenía> [//] estaba muy preocupado por su rana.

\*EUN: porque # no sabía qué iba a comer.

\*EUN: # este # y entonces le empezó a gritar # ¡rana! ¡rana!

@g:

\*EUN: después el perro cayó.

@g: 7

\*EUN: y se le # rompió el frasco del que [\*] tenía en la cabeza.

%err: del que = que

\*CES:[ajá].

\*EUN: el niño fue por el perro.

\*EUN: y el # perro estaba muy feliz porque lo había rescatado.

\*EUN: pero Edgardo estaba # este # enojado con él.

\*EUN: <porque> [/] <¡porque se cayó> [>1] # <y de travieso # rompió el frasco> [>2]!

\*CES:[<ajá>] [<1] # [<ajá>] [<2].

@g: 8

\*EUN: entonces fueron <a> [/] <a> [//] # afuera de su casa.

\*EUN: y le empezaron a gritar a la rana.

\*EUN: el perro empezó a aullar.

@g: 9

\*EUN: y # este # después # fueron caminando.

\*EUN: y vieron un panal.

\*EUN: # este # Dogo de un panal.

\*EUN: y Edgardo vio ## un hoyo.

\*EUN: # eh # Dogo # empezó a ladrar.

\*EUN: <y este> [/] y este Edgardo empezó a gritar por el hoyo.

@g: 10

\*EUN: entonces # a Edgardo le salió un topo.

\*EUN: y ## le salió un topo y le pellizó la nariz.

\*CES:[ajá].

\*EUN: y después # <el pe> [//] Dogo seguía # ladrándole a las abejas.

@g: 11

\*EUN: entonces las abejas se enojaron y se les cayó su panal.

\*EUN: y fueron tras Dogo.

\*EUN: entonces Edgardo se subió a un tronco.

\*EUN: y vio # en un hoyo en el tronco para ver si ahí estaba la rana.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 12

\*EUN: después # <le salió una bla> [//] # um # <a Edgardo> [//] se cayó del árbol porque lo había asustado un búho.

\*CES:[ujúm].

\*EUN: # este ### este # y las abejas iban correteando a Dogo porque lo iban a picar.

\*EUN: porque las andaba molestando.

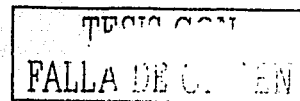
\*CES:[ajá].

@g: 13

\*EUN: después # este # el búho andaba molestando a Edgardo.

\*EUN: porque lo quería picar por haberlo despertado en la mañana.

\*EUN: después # se quiso subir a una piedra para ver si veía <a Dogo> [//] digo # a la rana.



\*CES:[ujúm].

\*EUN: se subió a la piedra ## y vio como ramas.

@g: 14

\*EUN: ya después se agarró de una de las ramas.

@g: 15

\*EUN: y esas ramas no eran ramas # sino era un venado.

\*EUN: y ese venado se asustó.

\*EUN: y se paró ### <y> [//] ## con Edgardo en la cabeza.

@g: 16

\*EUN: entonces el venado se echó a correr.

\*EUN: y este Dogo iba tras el venado.

\*EUN: para ver si podía salvar a su amigo.

\*CES:[ajá si].

@g: 17

\*EUN: después # se cayeron por una vereda.

\*EUN: y después # este # el venado se pudo detener.

\*EUN: pero Dogo y Edgardo se cayeron.

\*CES:[ajá].

@g: 18

\*EUN: después # cayeron a un lago.

\*EUN: y el venado estaba muy risueño!

\*EUN: porque se habían tirado y como estaban mojados pus [\*] ¡se veían muy chistosos!

%err: pus = pues

\*CES:[ajá].

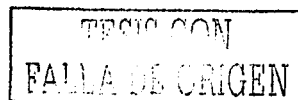
\*EUN: después <Edgar> [//] # eh # Dogo se le subió a Edgardo en la cabeza.

\*EUN: y este Edgardo oía algo.

@g: 20

\*EUN: entonces había un tronco.

\*EUN: y se asomaron.



\*EUN: y le dijo que se callara # porque iba a ver qué era.  
@g: 21  
\*EUN: y después # um # este # se asomó.  
@g: 22  
\*EUN: y vio a su rana # con otra rana que era hembra.  
@g: 23  
\*EUN: y después vio a otra.  
\*EUN: y después vio a muchas ranitas # que eran sus ranitas.  
\*EUN: sus hijitos de las ranas.  
\*CES:[¡ajá! sí].  
\*EUN: y entonces Edgardo se puso muy contento.  
\*EUN: y Dogo se puso asombrado # porque dijo ¡ay cuánta rana!  
\*CES:[ajá].  
@g: 24  
\*EUN: después ## este Edgardo se llevó una rana para cuidarla como su # rana.  
\*EUN: ¡la otra! # la que eran los papás de las ranitas.  
\*CES:[¿sí?].  
\*EUN: y este Dogo se puso contento.  
\*EUN: y después ¡se fueron a su casa!  
\*EUN: y ya no volvieron a saber más de ellos.  
\*EUN: pero # esas ranas # tuvieron ### ¡diez ranitas!  
%com: EUN se pone a contar las ranas pequeñas del dibujo veinticuatro  
\*EUN: ¡fin!  
\*CES:[perfecto].  
@END

@Begin

@Participants: CES César, VIR (Viridiana) Target\_Child

@Age of VIR: 12;1

@Birth of VIR: 09-JUN-1989

@Coding: Chat 1.0

@Corder: CES

@Sex of VIR: female

@ID: 1.12.6.2=VIR

@Location: México

@g: 1

\*VIR: una noche # em # # <Tomy> [/] Tomy había estado # observando su rana.

\*VIR: que le había regalado sus papás.

\*CES:[ujúm].

\*VIR: y ## también su perro.

\*CES:[ujúm].

@g: 2

\*VIR: <un> [/] esa noche # Tomy se quedó muy dormido.

\*VIR: y no se fijó que la rana <ha> [/] se había escapado de # su # frasco.

@g: 3

\*VIR: a la mañana siguiente # Tomy se despertó muy sorprendido.

\*VIR: <al ver que su rana> [/] al ver que su rana no estaba.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 4

\*VIR: # em # se puso su ropa # para salir a buscarla.

\*CES:[ujúm].

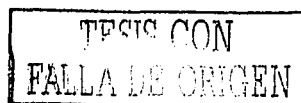
\*VIR: <y el> [/] y el perro # este # metió la cabeza en el frasco de la rana.

\*CES:[ajá].

@g: 5

\*VIR: <se> [/] se asomó por la ventana y estuvo gritando.

\*VIR: # eh ## le estuvo gritando.





@g: 6

\*VIR: <el perro> [//] el perro <se> [//] de repente se cayó.

@g: 7

\*VIR: rompió su frasco.

@g:8

\*VIR: <y se> [//] y de ahí <se fueron> [//] # se fueron al bosque.

\*CES:[¿ajá?].

\*VIR: # em # <estuvo gri> [//] estuvo muy desesperado porque no encontraba su rana.

@g: 9

\*VIR: <ya> # [//] ya metidos en el bosque.

\*CES:[¿ajá?].

\*VIR: # este # el perro empezó a jugar con un panal de abejas.

\*VIR: mientras que el niño <estaba> [//] estaba # este # <hablando> [//]  
<buscando> [//] buscando a alguien.

\*VIR: para ver si había visto a su rana.

\*CES:[ujúm].

@g: 10

\*VIR: en ese hoyo salió un # topo.

\*VIR: y # le pregunto que si no había visto su rana.

\*CES:[¿ajá?].

@g: 11

\*VIR: el perro de tanto haber jugado con las abejas el panal se cae.

\*VIR: Tomy estaba trepado # en un árbol.

@g: 12

\*VIR: entonces # un búho salió ## y lo tiró.

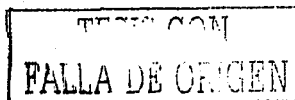
\*VIR: mientras <a es> [//] a su perro # lo perseguían las abejas.

\*CES:[¿sí?].

@g: 13

\*VIR: Tomy vio una roca grande.

@g: 14



\*VIR: y se subió a ella.

\*VIR: <pa> [//] <para> [/] <para estar bus> [//] <para> [/] para gritarle a su rana nuevamente.

@g: 15

\*VIR: <atrás de la> [/] <atrás de la roca> [/] atrás de la roca # <había> [>] [/] había un venado.

\*CES: [¿ajá?] [<].

\*VIR: que <se> [/] <se> [/] se lo cargó # y se lo llevó.

@g: 16

\*VIR: se lo llevó corriendo.

@g: 17

\*VIR: <llegando to> [//] <llegando # el> [/] llegando el # venado.

\*VIR: tiró a Tomy y a su perro al agua.

\*CES: [ajá].

@g: 18

\*VIR: # em # <este to> [//] ya una vez # en el agua.

@g: 19

\*VIR: Tomy escuchó un ruido <atrás del> [//] atrás de un tronco.

\*CES: [ujúm].

@g: 20

\*VIR: <le dijo> [/] le dijo a su perro que se callara.

@g: 21

\*VIR: mientras él se asomaba.

@g: 22

\*VIR: <vio a un> [//] vio # <una> [/] una pareja de ranas.

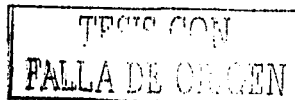
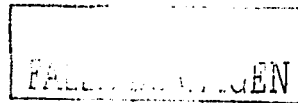
@g: 23

\*VIR: <ya> [/] ya # este # él se bajó.

\*VIR: y vio que también tenían unos hijitos.(pl)

\*CES: [¿ajá?].

@g: 24



\*VIR: después # <los> [//] la pareja <de> [/] de ranas <le con> [//] le dio una rana a Tomy.

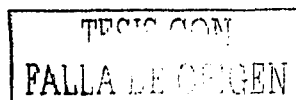
\*VIR: <y> [/] ## ¡y ya!

\*CES: ¡¡tarán!!.

@END

## Índice de Tablas

|  |         |
|--|---------|
| Tabla 1: Tipos de narraciones producidas por niños a partir de una conversación  | 15      |
| Tabla 2: Ejemplo de una organización de eventos a partir de un eje argumental  | 19      |
| Tabla 3: Nombres y edades de los niños que participaron en el estudio piloto   | 51      |
| Tablas 4-6: Comparación de las frecuencias de uso de frases nominales referidas a El Niño, El Perro y La Rana  | 52-53   |
| Tabla 7: Tipos y funciones de frases nominales localizadas en el corpus narrativo  | 86      |
| Tabla 8: Codificación de frases nominales de localizadas en el corpus, de acuerdo con su grado de información referencial (tópico/foco)  | 92      |
| Tabla 9: Comparaciones de frecuencias de uso de frases nominales con mayor densidad referencial entre el GRUPO A y el GRUPO B  | 94      |
| 10-13: Comparaciones de frecuencias de uso de nombres, frases nominales indefinida y definida entre GRUPO A y GRUPO B  | 98      |
| Tabla 14: Comparaciones de frecuencias de uso de frases nominales posesivas entre GRUPO A y GRUPO B  | 99      |
| Tabla 15: Comparaciones de frecuencias de uso de frases nominales prepositivas entre GRUPO A y GRUPO B   | 100     |
| Tabla 16: Comparaciones de frecuencias de uso de frases nominales con menor densidad referencial entre el GRUPO A y el GRUPO B   | 102     |
| Tabla 17-19: Comparaciones de frecuencias de uso de pronombres personales, clíticos acusativos/dativos y anáforas Ø entre el GRUPO A y el GRUPO B  | 107     |
| Tablas 20-25: Comparaciones de frecuencias de uso entre frases nominales con mayor y menor densidad referencial como funciones gramaticales entre el GRUPO A y el GRUPO B                  | 111-112 |
| Tablas 26-28: Comparaciones de frecuencias de uso entre frases nominales con mayor y menor densidad referencial en posición Sujeto entre el GRUPO A y el GRUPO B para reconocer personajes | 115-116 |
| Tabla 29: Clasificación de frases nominales de acuerdo a su grado de <i>switching/maintaining reference</i>  | 135     |
| Tablas 30-32: Comparaciones de frecuencias de formas <i>switching/maintaining reference</i> para identificar personajes entre el GRUPO A y el GRUPO B                                      | 138     |
| Tabla 33: Clasificación de frases nominales de acuerdo a su grado de accesibilidad referencial   | 145     |



## Índice de Figuras

|   |       |
|---|-------|
| Figura 1: Desarrollo del lenguaje en los años escolares   | 10    |
| Figura 2: Esquema de desarrollo de un eje argumental  | 20    |
| Figura 3: Unidades constituyentes de una narración  | 21    |
| Figura 4: Relaciones entre imagen gráfica, frases nominales, referencia y cohesión                          | 28    |
| Figura 5: Estructura de una cláusula de acuerdo con Van Valin y LaPolla                                     | 77-78 |
| Figura 6: Codificación de frases nominales de acuerdo con su grado de información referencial (tópico/foco) | 91    |
| Figura 7: Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión  | 162   |

## Tabla de abreviaturas de unidades sintácticas y semánticas empleadas

### Unidades sintácticas

| <b>Concepto</b>   | <b>Abreviatura</b>                                     |
|---|--|
| Nombre propio   | Npr  |
| Nombre común  | Nco  |
| Artículo indefinido + Nombre común<br>(frase nominal indefinida)  | FNindef  |
| Artículo definido + Nombre común<br>(frase nominal definida)      | FNdef  |
| Demostrativo + Nombre<br>común/Nombre propio                      | Dem+N(pr)co  |
| Posesivo (1°/3° singular) + Nombre<br>común                       | Pos(1°)3°+Nco  |
| Preposición + Frase nominal<br>(FNindef/FNdef/Pos3°+N)            | Prep(a/de/en/con...)<br>+FNindef<br>+FNdef<br>+Pos3°+N |
| Pronombre personal 3° singular/3°<br>plural                       | Proper(pl)   |
| Clítico acusativo (lo/la/los/las)                                 | CLlacus  |
| Clítico dativo (le/les)   | CLldat   |
| Anáfora verbal Ø como marca de<br>sujeto (singular o plural)      | Ø(pl)  |
| Frase nominal o anáfora verbal Ø en<br>función de Sujeto          | SUJ  |
| Frase nominal o clítico acusativo en<br>función de Objeto Directo | ODIR   |
| Frase nominal o clítico dativo en<br>función de Objeto Indirecto  | OINDIR   |
| Frase nominal o adverbio en función<br>de Objeto Circunstancial   | OCIR   |
| Frase nominal o Nombre propio en<br>función de Atributo           | ATTRIB   |

### Relaciones semánticas

| <b>Concepto</b>       | <b>Abreviatura</b> |
|-----------------------|--------------------|
| Switch Reference      | SR                 |
| Maintenance Reference | MR                 |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN