

ECHAR EL CUENTO: HACIA UN PERFIL DE LAS DESTREZAS NARRATIVAS ORALES EN NIÑOS CARAQUEÑOS

MARTHA SHIRO

Universidad Central de Venezuela

En el presente artículo se propone un análisis multidimensional para caracterizar el desarrollo de la competencia narrativa. Las categorías de análisis se agrupan en tres dimensiones: ideacional, interpersonal y textual (Halliday 1973). Las preguntas de investigación que se plantean son: i) ¿Qué cambios evolutivos se producen en las narraciones de niños caraqueños en edad preescolar? ii) ¿Qué categorías de análisis muestran con mayor precisión la variación de las habilidades narrativas? La muestra está conformada por 36 relatos de experiencia personal producidos por niños entre 3 y 7 años en entrevistas semiestructuradas realizadas en dos instituciones preescolares en Caracas. Los hallazgos sugieren que las destrezas narrativas que evidencian un mayor desarrollo en niños de edad preescolar se ubican en la dimensión interpersonal (la evaluación) y la dimensión textual (la estructura y la complejidad del relato). Asimismo, se establece la efectividad de este tipo de análisis para determinar las categorías relevantes para el análisis de destrezas discursivas en las etapas del desarrollo de la competencia narrativa.

INTRODUCCIÓN¹

Evaluar las destrezas que se combinan para producir un texto, oral o escrito, forma parte de las actividades diarias de cada educador. Con la experiencia, el educador realiza la evaluación de textos de manera intuitiva. Sin embargo, se necesita un esfuerzo adicional para precisar las características discursivas que contribuyeron a ubicar el texto en la escala evaluativa. Esto se debe a la multidimensionalidad de la producción discursiva presente en cualquier intercambio lingüístico-comunicativo. El relato, un género discursivo que aparece tempranamente y con mucha frecuencia en el repertorio infantil, se caracteriza por esa misma multidimensionalidad. Por

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Marta Shiro. Apartado 6339, Caracas 1010-A, Venezuela.

¹ Este estudio se basa en una investigación (*Qualifying Paper*) inédita realizada para la Universidad de Harvard (Harvard Graduate School of Education).

Quisiera expresar mi agradecimiento a Paola Bentivoglio y a los miembros del Comité Editorial de Lenguas Modernas por sus valiosos comentarios a versiones anteriores de este artículo.

tanto, la práctica frecuente de medir la competencia narrativa emergente como un proceso evolutivo único ofrece una visión limitada del desarrollo. Es de suponer que los cuentos narrados por los niños reflejan destrezas variadas en las diferentes etapas del desarrollo. ¿Cómo evaluar, entonces, el modo en que se desarrolla la competencia narrativa infantil?

Desde una perspectiva evolutiva, la investigación sugiere que los niños de dos años de edad ya relatan sus experiencias personales (Miller y Sperry 1988). Con el paso del tiempo, estos relatos se hacen más largos, más complejos y más fáciles de comprender para el interlocutor. Estos cambios señalan que la competencia narrativa está en proceso de desarrollo. Pero, ¿qué destrezas específicas se desarrollan? Si se comparan las siguientes dos narraciones, se hace evidente que los narradores muestran destrezas narrativas diferentes. El primer relato es de Andrés, un niño de 6 años y 9 meses (6;9) de nivel socioeconómico alto.

ANDRÉS (6;9)

NIÑ: Sabes que esas culebras [c]², sabes [c] que para donde yo fui [c] hay también, ahí mismo [c] había el ciempiés ese venenoso [c] y hay un señor [c] que coleccionaba culebras vivas [c].

ENT: ¿Sí?

NIÑ: Vieras [c] lo que yo le hice a una culebra un día [c], la toqué [c], ella estaba dormida como un bebé [c].

ENT: ¿Sí?

NIÑ: Y la toqué dos veces [c] y la bicha no se había despertado [c].

ENT: Y a ti te gustó tocarla?

NIÑ: Sí, pero también tenía, este, babas y babitas en el agua [c] y habían chigüires [c], y había un día [c] que tenía que soltar una culebrita chiquita, y en la noche, en la noche [c], una noche que tenía la culebra en una bolsa [c], la culebra chiquita, mansita, me dijo [c], yo le dije [c] “mira, sabes [c] que yo tengo un morrocoy [c]” “ah, ¿no te quieres [c] llevar la culebrita chiquita pa’ Caracas? [c]” “¿pa’ que se la coma el morrocoy? [c]”. “no, no, no esa bicha le puede ganar a mi morrocoy [c]”.

ENT: Y ¿dónde fue eso?

NIÑ: En Los Llanos [c], Matiyure se llama [c].

ENT: ¿Cómo se llama?

NIÑ: Matiyure [c], entonces él soltó la culebrita [c], pero yo me tenía que despedir [c] porque yo la toqué la bicha [c], me la puso en la mano [c] y la bicha no me picó [c] porque es chiquita [c].

ENT: Menos mal.

² NIÑ indica el turno del niño, ENT el de la entrevistadora, MAD señala el turno de la madre del niño (solo aparece en la entrevista con Caterín), y [c] denota la división en cláusulas.

NIÑ: Ay, yo quise [c] que él me la regalara [c] pa' yo tenerla [c] y así ponerla en un pote, en un pote grande [c] y llevarla para el colegio para Caracas [c], para enseñarla [c], porque si, si todavía estuviera chiquita [c], la podieran tocar los niñitos [c].

ENT: Sí, pero ¿no crees que se asustan?

NIÑ: Pero si se hubieran asustado [c] la sacara del colegio [c].

El otro relato es de Caterín, una niña de 4 años y 9 meses procedente de una familia de nivel socioeconómico bajo.

CATERÍN (4; 9)³

MAD: Dile a ella cómo tú viste al niño Jesús.

RESUMEN

NIÑ: Yo le puse un billetico ahí en ese arbolito [c]

COMPLICACIÓN

que está chiquitico, en la patica del arbolito una virgen

María [c]

ORIENTACIÓN

y cuando yo me levanté [c], yo vi una cajita así pequeñita

como la cara de Santa

COMPLICACIÓN

Claus [c] y entonces yo le dije a mi papá [c]:

“papi ábreme” [c]

PUNTO CULMINANTE

y ahí estaba una sortija y la sortija aquí está y un reloj [c].

RESOLUCIÓN

ENT: ¡Qué lindo!

NIÑ: Sí y un arbolito pequeñito para mi hermanita chiquitica [c]

que ya nació [c] y está durmiendo también [c].

RESOLUCIÓN

¿Qué parámetros se pueden usar para comparar los dos relatos y especificar los rasgos que reflejan el desarrollo de las destrezas narrativas?

El propósito del presente estudio es explorar la validez de un enfoque multidimensional para detectar con mayor precisión los aspectos de la narración que caracterizan el desarrollo de las destrezas narrativas en diferentes etapas y en diferentes contextos socioculturales.

Desde una perspectiva funcional (Bates y MacWhinney 1982, Schiffrin 1994), se adoptó el concepto de las macrofunciones, propuesto por Halliday (1973, 1985), para que sirviera de marco explicativo a las distintas habilidades que emergen en las narraciones de la experiencia personal del niño. Halliday sugiere que las funciones *ideacional*, *interpersonal* y *textual* están constantemente presentes en la lengua en uso. En este trabajo se pretende explorar la validez del análisis de las macrofunciones para explicar los procesos evolutivos en las destrezas narrativas de los niños.

³ Los componentes estructurales (resumen, complicación, punto culminante) que aparecen en esta transcripción servirán más adelante como ejemplo para la definición de estos términos.

De esta manera, la variación en el desarrollo de la competencia narrativa puede caracterizarse agrupando las habilidades en tres dimensiones:

- a. la dimensión ideacional, relacionada con el contenido proposicional del texto;
- b. la dimensión interpersonal, referente a la adaptación del texto por parte del emisor a las necesidades del interlocutor;
- c. la dimensión textual, reflejada en los lazos que se establecen entre las ideas para formar un texto coherente.

Si bien Halliday (1973, 1985) las denomina macrofunciones, en este estudio se llamarán dimensiones para no perder de vista que hacen referencia a la organización jerárquica y multifuncional de todo tipo de discurso. El concepto de *dimensión* refleja también que los rasgos ideacionales, interpersonales y textuales son inseparables al igual que las dimensiones de un objeto en el espacio. Es posible examinar una de las dimensiones, pero la visión que se obtiene es parcial y limitada. Es necesario combinar las tres para tener una visión ampliada del objeto de análisis (en este caso del texto narrativo) en su totalidad.

FUNCIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo de las habilidades narrativas se ha concentrado en el análisis de un determinado aspecto de la competencia narrativa. Por ejemplo, en Peterson y McCabe (1983) se ofrece un análisis exhaustivo de la estructura narrativa de niños angloparlantes. Otros estudian los procesos referenciales en el texto narrativo (Hickmann 1991, Karmiloff-Smith 1985) o los procesos evaluativos (Bamberg y Damrad-Frye 1991, Reilly 1991). Asimismo, en los estudios de narraciones en niños hispanohablantes se favorece el análisis de ciertas características narrativas sobre otras. De esta manera, se estudian las relaciones temporales y causales (Berman y Slobin 1994, Bocaz 1986, 1989, Gutiérrez-Clellen e Iglesias 1992), los procesos inferenciales (Bocaz 1992, 1995), o la evaluación en los relatos (Bocaz 1996, Lolas 1994, Shiro 1997, 1998).

En el presente estudio se propone un enfoque multidimensional que permite medir los diferentes aspectos de las habilidades narrativas tomando el discurso narrativo en su totalidad. El tipo de narración que se estudia es el de relato experiencial en un contexto de entrevistas conversacionales. Un relato de experiencia personal se define, según Labov (1972), como una manera de recapitular experiencias pasadas, haciendo corresponder una secuencia de cláusulas a la secuencia de eventos que (es posible inferir) ocurrieron en la realidad.

Se escogió la entrevista como modalidad para inducir a los niños a narrar, puesto que este tipo de interacción se asemeja a las situaciones cotidianas en que los niños suelen producir sus relatos (Labov y Waletzky 1967, Miller y Sperry 1988). Se

logra así que la producción infantil recopilada para constituir los datos de la investigación se asemeje a la producción espontánea en un contexto *natural* de interacción niño-adulto.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio se presupone que las habilidades narrativas varían de acuerdo con el contexto sociocultural y con la tarea en cuyo marco se produce el relato (ver Shiro 1998, para una discusión más detallada). Por lo tanto, además de la edad del niño, se toma en cuenta el nivel socioeconómico al que pertenece para poder comparar, a grandes rasgos, los procesos evolutivos de las habilidades narrativas en diferentes contextos socioculturales.

El problema planteado en este estudio tiene un doble enfoque: uno evolutivo y otro metodológico. En el marco del primero, se trata de revelar la variación en las habilidades narrativas infantiles por efecto de la edad y clase social de niños caraqueños en edad preescolar. En el segundo, se trata de validar el instrumento de análisis para la muestra recogida en el contexto venezolano. De esta manera, se propone responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué cambios evolutivos se producen en las narraciones de niños caraqueños en edad preescolar?
2. ¿Cuáles categorías, de las propuestas aquí, muestran con mayor precisión la variación de las habilidades narrativas en niños venezolanos entre 3 y 7 años?

LA MUESTRA

Se ha recogido una muestra de narraciones orales producidas por 36 niños entre 3 y 7 años. En este período, la producción oral no está afectada por la influencia del texto escrito puesto que los niños todavía no saben leer o apenas poseen unas habilidades incipientes de lectoescritura⁴. Sin embargo, los niños en edad preescolar tienen la competencia gramatical suficientemente desarrollada como para producir oraciones gramaticalmente correctas, de modo que se facilita la observación de las destrezas discursivas. Los sujetos de la muestra (edad promedio 5 años) fueron divididos en 3 grupos etarios de 12 sujetos cada uno. Los niños del grupo 1, cuya edad oscila entre 3;6 y 4;4 años, tienen un promedio de 4 años. El grupo 2 (edad promedio 4;11 años) tiene un rango entre 4;7 y 5;4 años. En el grupo 3 (edad promedio 6;1 años) los niños tienen entre 5;6 y 6;9 años.

⁴ Existen, sin duda, grandes diferencias entre los niveles socioeconómicos en cuanto a la influencia que pueda ejercer el discurso escrito en la producción de textos orales. Los niños de nivel medio-alto están expuestos a una mayor cantidad de textos escritos que sus pares de nivel bajo (Snow y Dickinson 1990).

Cuadro 1

Nivel socioeconómico, media y rango de la edad de los sujetos en la muestra (N=36)

EDAD NIVEL	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	ALTO	BAJO	ALTO	BAJO	ALTO	Bajo
Media	4;0*	4;0	5;0	4;11	6;3	6;0
Mínima	3;6	3;10	4;9	4;7	5;7	5;6
Máxima	4;5	4;4	5;4	5;1	6;9	6;9

* años; meses

Los niños de la muestra nacieron todos en Caracas y son hablantes nativos del español, provenientes de familias hispanohablantes monolingües. La muestra se divide en 17 niñas y 19 niños.

En lo que respecta al nivel socioeconómico, 18 niños fueron seleccionados de un preescolar privado y 18 de un preescolar público. Los niños que asisten al preescolar público provienen de familias que habitan en una zona muy pobre de la ciudad, mientras que los del preescolar privado habitan en un barrio elegante. La muestra se conforma, entonces, de tres grupos etarios, cada uno de los cuales está subdividido en dos grupos iguales, uno de nivel alto y otro de nivel bajo, para un total de 6 grupos de 6 niños cada uno. En el cuadro 1 se pueden observar las medias y los rangos de las edades de los niños por grupo etario y nivel socioeconómico. La distribución de las edades es muy similar en los dos niveles socioeconómicos. Cabe mencionar, sin embargo, que esta muestra no se recogió al azar puesto que se trató de mantener el número, el sexo y las edades de los niños muy similares en cada grupo.

PROCEDIMIENTOS

La recolección de los datos se llevó a cabo en dos escuelas que solo atienden a niños en edad preescolar. Después de un período de observación en el cual se estableció una relación de familiaridad entre la investigadora y los niños, se seleccionó a aquellos que se iba a entrevistar. Las entrevistas semiestructuradas de aproximadamente 30 minutos de duración se desarrollaron en un ambiente relajado donde los niños se sentían a gusto.

Es interesante mencionar que durante la observación de las actividades en el aula, no se produjo ninguna situación donde se utilizara la narración ni con fines educativos ni como entretenimiento. Las maestras no iniciaron actividades que propiciaran el relato y tampoco indujeron a los niños a narrar, excepto en una ocasión en la escuela privada cuando la ayudante de la maestra leyó un cuento, sin desarrollar una actividad posterior relacionada con la lectura. En ambas escuelas, pública y privada, las actividades de los niños eran similares (cortar, pegar y colorear). La diferencia más sobresaliente entre los dos contextos era el tipo de recursos a los que

podían acceder los niños. En la escuela privada, las paredes tenían estantes con libros, cartulina, colores, plastilina y algún aparato electrónico (por ejemplo, una grabadora) que la maestra utilizaba de vez en cuando. En la escuela pública, se veían algunos libros esparcidos sin ningún orden en un aula con pocos muebles y poca luz. La maestra utilizaba un pizarrón para dar instrucciones a los niños acerca de las actividades que debían seguir.

Al inicio de la entrevista, se le preguntaba al niño su nombre y se le pedía información acerca de la familia, el lugar donde vivía y las personas que compartían su vivienda. Estas preguntas servían tanto para establecer el contacto con el niño y familiarizarlo con la entrevistadora como para obtener información acerca de su contexto familiar. Asimismo, se me permitió el acceso a los archivos de cada escuela para obtener la información oficial de la fecha de nacimiento y dirección de los niños seleccionados, y el nombre, ocupación y edad de los padres. En algunos casos, se me informó acerca del ingreso familiar, número de personas que compartían la misma vivienda y la relación entre la madre, el padre y el niño.

Para elicitación de las narraciones se usaron consignas como la siguiente: (adaptada de Peterson y McCabe 1983):

Un día estaba en la cocina y estaba tomando un vaso de jugo de naranja. En eso tropecé, el vaso cayó y se rompió en mil pedazos. ¿A ti te pasó algo parecido alguna vez?

La mayoría de los niños respondió con un relato experiencial a la consigna; algunos narraron más de un relato mientras que otros se negaron a narrar relato alguno. La entrevista se grabó y se transcribió. Luego, se separó una narración de experiencia personal del resto de la transcripción junto con la consigna correspondiente⁵. En los casos en que el niño produjo una sola narración en la entrevista, se analizó esa narración. Si el niño relató más de una experiencia, se seleccionó la narración cuya temática se asemejaba a otras narraciones en el corpus.

Es importante recoger la lista de experiencias que los niños escogen para relatar puesto que nos permite entender qué constituye un evento digno de contar dentro de cierto contexto sociocultural. Miller y Sperry sugieren que un evento es digno de relatar cuando se percibe como poco usual, fuera de lo común y puede evocar expresiones de sorpresa (Miller y Sperry 1988: 312). Estas autoras encontraron que los niños cuentan acontecimientos negativos (predominan los relatos acerca de heridas, enfermedades, daño físico en general). Los niños en el presente estudio también contaron acerca de visitas al médico, un accidente o una pelea donde ellos salieron heridos⁶.

En la muestra se recogieron 10 relatos de peleas en las que el narrador estaba involucrado directa o indirectamente y 36 relatos sobre una herida u otro malestar

⁵ Más adelante en la discusión se describirá cómo se separó el relato del resto de la transcripción.

⁶ Evidentemente, la naturaleza de las consignas limitó las posibles opciones para escoger el tema del relato.

físico que requirió la visita al médico. Estos dos ejes temáticos fueron los más frecuentes en la muestra y, en el caso de los niños que produjeron más de un relato, se seleccionó la narración cuyo tema se acercaba más a estos dos ejes. Entre los niños de nivel alto, el viaje a Disney World era un tema muy frecuente. El equivalente entre los niños de nivel bajo era un viaje al interior para visitar a la abuela o a algún otro familiar. Algunos relatos llevaban mucha carga emotiva, como aquellos que hacían referencia al padre que estaba en la cárcel o a algún acontecimiento violento en la familia. Una niña contó cómo había matado un gatito con un destornillador. Los otros relatos trataban sobre regalos navideños o sobre anécdotas en las que el narrador se perdía en algún lugar, se asustaba con algún animal, disfrutaba de la visita al zoológico o relataba algún malentendido⁷.

LA IDENTIFICACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO

Después de seleccionar las narraciones que se iban a analizar, surgió la dificultad de separar el texto narrativo del resto de la entrevista. Miller y Sperry (1988) reportan que las narraciones insertas en conversaciones no pueden delimitarse con la misma precisión que otros tipos de narraciones orales o escritas. Teniendo en cuenta esta imprecisión, utilicé los siguientes criterios para delimitar las narraciones.

- i). *La consigna del entrevistador como señal del comienzo de la narración.* Cuando el niño empezaba a relatar inmediatamente después de la anécdota que le presentaba la entrevistadora, el inicio de la narración se establecía fácilmente. No obstante, en algunos casos los niños iniciaban una narración sin ser inducidos por una consigna, mientras que en otros casos, la consigna no lograba inducir al niño para que narrara. Asimismo, algunos niños se tomaron varios turnos posteriores a la consigna antes de empezar su relato. De manera similar, algunos relatos contenían comentarios al margen que no se relacionaban con la estructura narrativa, pero que pudieron tener algún efecto sobre la producción del relato.
- ii). *La coda como señal del final de la narración.* En los relatos donde el niño usa una fórmula para terminar su relato (por ejemplo, 'eso es todo', 'y ya', etcétera) la delimitación no constituía un problema. Sin embargo, había casos en los que una pausa larga en la narración del niño ocasionaba una intervención por parte del entrevistador, quien proponía una nueva consigna para inducir al niño a relatar otra experiencia puesto que la narración anterior parecía incompleta. En estos casos, si el niño respondía a la nueva consigna, el relato producido se consideraba independiente del relato anterior. En algunas oportunidades, cuando el niño respondía a una o más preguntas del entrevistador, esta decisión no fue fácil de tomar, debido a la relación temática tan cercana que se establecía entre los relatos producidos por el niño y las preguntas del entrevistador (véase la discusión de la entrevista de Francisco, página 148, para ilustrar la dificultad en decidir si se produjeron uno o más relatos).

⁷ En Shiro (en prensa) se describen los temas de los relatos de niños entre 7 y 11 años.

Después de identificar y separar los relatos del resto de la transcripción, se procedió a dividirlos en cláusulas y analizarlos utilizando el instrumento descrito más adelante⁸. Decidí usar la cláusula como unidad de análisis puesto que algunas de las categorías del instrumento de análisis dependen de la estructura de la cláusula (por ejemplo, los componentes narrativos, la complejidad). Las otras categorías dependen de la totalidad del relato (por ejemplo, la unidad temática, la temporalidad, la causalidad, la claridad referencial) o de algún elemento de la cláusula (por ejemplo, los adverbios para las expresiones temporales). Por consiguiente, a pesar de que no todas las categorías corresponden a la misma unidad de análisis, la división en cláusulas facilitó la identificación de las unidades correspondientes a cada categoría.

Cuadro 2
Categorías de análisis

Dimensión	Ideacional	Interpersonal	Textual
Categoría	<p>UNIDAD TEMÁTICA*</p> <p>TEMPORALIDAD*</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores temporales • cambios temporales <p>CAUSALIDAD*</p> <ul style="list-style-type: none"> • marcadores causales 	<p>CLARIDAD REFERENCIAL*</p> <p>EVALUACIÓN**</p> <ul style="list-style-type: none"> • estado mental o emotivo • modificadores y atenuantes • negación • reporte de habla • repetición 	<p>COHESIÓN**</p> <ul style="list-style-type: none"> • referencial • elipsis • léxica <p>COMPONENTES NARRATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • resumen • orientación • complicación • punto culminante • resolución • coda <p>COMPLEJIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • número de episodios • número de eventos • número de personajes • número de cláusulas • proporción de subordinación

* Medidas globales

** Medidas de frecuencia compuestas por las frecuencias de las medidas que les siguen.

⁸ Siguiendo a Berman y Slobin (1994:657) se define una cláusula como una unidad que contiene un predicado, incluyendo un verbo finito, no-finito o un predicado nominal. En algunos casos, una cláusula puede tener más de un verbo. También es posible que el verbo se omita por razones de cohesión discursiva (Berman y Slobin 1994: 660-663).

EL ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL

Los resultados del análisis se discutirán en relación con las categorías agrupadas en las tres dimensiones mencionadas arriba: ideacional, interpersonal y textual. El Cuadro 2, que se presenta en la página anterior, recoge la lista de las categorías utilizadas para analizar la organización narrativa y las dimensiones correspondientes.

La dimensión ideacional

La dimensión ideacional hace referencia a la organización de la información en el relato, "codificando nuestra experiencia en la forma de contenido ideacional" (Halliday 1973:39)⁹. En las narraciones personales, los niños se enfrentan a la tarea de seleccionar una experiencia *reportable* (narrable) y de organizar los aspectos relevantes de la misma en una secuencia dentro de la historia que relatan. Por lo tanto, la dimensión ideacional se relaciona con las habilidades requeridas para la producción de las ideas en la narración.

Se han estudiado tres aspectos en la dimensión ideacional: la unidad temática, la temporalidad y la causalidad. La UNIDAD TEMÁTICA refleja el desarrollo de los tópicos en el relato. En estudios con niños estadounidenses se han encontrado dos modalidades en la organización temática de las narraciones infantiles: *la elaboración y la asociación tópica* (Michaels 1991). Se considera que las narraciones en las que se desarrolla un solo tópico o tema utilizan la elaboración tópica como estrategia organizativa, mientras que las narraciones donde se salta de un tema a otro se caracterizan por utilizar la asociación tópica. En un estudio sobre niños hispanohablantes en los Estados Unidos (Rodino, Gimbert, Pérez y McCabe 1991), se encontró que la modalidad más utilizada por estos niños era la asociación temática, a diferencia de sus pares angloparlantes que utilizaban la elaboración temática para organizar sus relatos. Se plantea, entonces, averiguar qué organización temática prevalece en los relatos de los niños caraqueños y si esa organización varía con el contexto socio-cultural donde se desenvuelve el niño.

Los estudios acerca de la TEMPORALIDAD en el relato infantil sugieren que los niños desde muy temprano organizan los eventos alrededor de un eje temporal (Berman y Slobin 1994). De esta manera, ya poseen algunos recursos para señalar la secuencia temporal (retrospección o anticipación) y la simultaneidad (Berman 1995). Estos recursos son limitados en esta etapa inicial del desarrollo de las destrezas narrativas. Los hallazgos de estos estudios indican que los niños en edad preescolar tienden a usar los elementos temporales con referencia local, es decir, que expresan relaciones temporales solamente entre las cláusulas en que aparecen de manera explícita. Los niños mayores empiezan a utilizar una organización temporal compleja y global mediante el uso de elementos que conectan las cláusulas entre sí y que relacionan pasajes discursivos más extensos.

⁹ Ésta y todas las citas textuales han sido traducidas del inglés por la autora de este trabajo.

Además de la temporalidad, el contenido ideacional de la narración se organiza en el nivel de la CAUSALIDAD (Bocaz 1986, Gutiérrez-Clellen e Iglesias 1992), mediante la cual se señala la relación lógica entre los eventos. En los estudios sobre la causalidad (Stein y Policastro 1984) se encontró que las narraciones maduras incluyen un mayor número de episodios del tipo "meta-intento-resultado" (Trabasso y Rodkin 1994), en los cuales es necesario indicar la relación causal entre los eventos.

Como se indica en el Cuadro 2, las categorías de análisis en la dimensión ideacional se miden según las frecuencias de los casos (medidas de frecuencia) o de manera global (medidas globales). La UNIDAD TEMÁTICA, TEMPORALIDAD y CAUSALIDAD son medidas globales cuyo puntaje (en una escala de cero a dos puntos) refleja la evaluación que el analista hace, desde la perspectiva correspondiente, de la organización del texto como un todo. Por ejemplo, la puntuación máxima (dos puntos) en unidad temática corresponde a una narración donde se elabora un tema de manera exhaustiva y coherente. Si el narrador introduce un nuevo tema sin aparente relación con la temática central, el relato obtiene solamente un punto en unidad temática. El puntaje mínimo (cero punto) refleja que el relato contiene más de una ruptura en la línea temática. De manera similar, los puntajes máximos en temporalidad y causalidad corresponden a relatos con una línea temporal y causal coherentes (la secuencia temporal y las relaciones causa-efecto claramente presentadas). Por ejemplo, el relato de David, cuya transcripción aparece a continuación, obtuvo los siguientes puntajes en las medidas globales:

MEDIDA GLOBAL	PUNTAJE
UNIDAD TEMÁTICA	0
TEMPORALIDAD	1
CAUSALIDAD	0

Cabe mencionar que a ningún relato se le asignó cero punto en temporalidad porque la condición indispensable para que un texto se identificara como un relato es que se hiciera referencia a por lo menos dos eventos en secuencia temporal.

DAVID (3;9)

ENT: Claro. ¿Y alguna vez tú ... te caíste?

NIÑ: Ninguna.

ENT: Ninguna.

NIÑ: Pero Fernando mi amigo de la ... pero se cayó.

ENT: ¿Se cayó? Cuéntame cómo fue eso.

NIÑ: No sé.

ENT: Mm. ¿Tú estabas allí cuando él se cayó?

NIÑ: No.

ENT: ¿No? ¿No lo viste? Y entonces ¿cómo sabes que se cayó?

NIÑ: Pisé pero tenía algo en la mano, pisé pero ... pero ... pero no vi cuando se cayó.

ENT: No viste cuando se cayó.

NIÑ: Pero tenía esta chaqueta [?].

ENT: Dime y ...

NIÑ: La chaqueta que está allí colgada.

ENT: ¿Sí? ¿De quién es?

NIÑ: No sé.

En el Cuadro 3 se muestran las medidas del eje ideacional en las narraciones de los tres grupos etarios estudiados (se calcularon los promedios de cada una de las medidas para cada grupo etario).

Cuadro 3

Cambios evolutivos en la dimensión ideacional (N=36)

EDAD	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
MEDIDAS GLOBALES			
UNIDAD TEMÁTICA	1.8 [12]*	1.6 [12]	1.9 [12]
TEMPORALIDAD	1.6 [12]	1.4 [12]	1.7 [12]
CAUSALIDAD	1.1 [12]	1.5 [12]	1.8 [12]
FRECUENCIAS			
MARCADOR TEMPORAL	11% [9]	25% [10]	20% [10]
CAMBIO TEMPORAL	22% [10]	33% [11]	38% [12]
MARCADOR CAUSAL	7% [5]	7% [6]	8% [9]

* El número entre corchetes indica los relatos en los cuales la medición fue diferente a cero.

En el Cuadro 3 se observan dos tipos de mediciones: medidas globales y medidas de frecuencia simples (El tercer tipo de medición, la frecuencia compuesta, no aparece en la dimensión textual y se explicará más adelante). Las medidas globales reflejan la media de los tres grupos etarios y se calculó sumando los puntos obtenidos (en la escala de 0 a 2) y dividiendo por el número de niños en cada grupo. La cifra entre corchetes que aparece debajo de cada media indica el número de niños que obtuvieron un puntaje mayor que 0 en estas medidas.

La medida de frecuencia de cada relato se calcula sumando los casos detectados y dividiendo por el número de cláusulas del relato. Por esta razón, las medidas de frecuencia reflejan el porcentaje de cláusulas (del relato) en las que aparecen las medidas correspondientes. En el Cuadro 3 aparece la media correspondiente a cada grupo etario de estas medidas de frecuencia simples. La cifra entre corchetes debajo de cada media indica el número de niños del grupo etario correspondiente que produjeron por lo menos una vez dicha categoría. Este indicador es útil para señalar si el incremento en alguna medida se debe a mayor frecuencia de uso en unos pocos narradores o a un mayor número de narradores que utilizan la categoría correspondiente.

Es posible constatar en el Cuadro 3 que las medidas aumentan en las seis categorías con la edad. La diferencia más resaltante en la dimensión ideacional se encuentra en la categoría de causalidad. Al mismo tiempo se observa que los marcadores causales son muy similares en los tres grupos etarios. De esta aparente discrepancia se puede concluir que los niños de 6 años producen narraciones en las cuales se perfilan más claramente las relaciones causales, pero dichas relaciones no se marcan explícitamente por medio de conectores causales. Por ejemplo, en el relato de Andrés (ver página 136) seis relaciones causales se marcan explícitamente (tres con “porque”, un “pa’ que”, un “pa” y un “para”). En cambio, en el relato de Caterín (página 137) no se incluye ningún marcador causal explícito y, sin embargo, la coherencia causal del texto queda claramente establecida.

En cuanto a la temporalidad, los resultados sugieren una tendencia contraria a la de causalidad. Las medidas globales de temporalidad no parecen variar mucho con la edad, pero hay un incremento considerable en los marcadores temporales. Es posible suponer, entonces, que no se da un cambio evolutivo en la secuencia temporal de los relatos de niños entre 4 y 6 años, pero los niños mayores tienden a aumentar el uso de conectores temporales explícitos. Asimismo, el aumento considerable en los cambios de tiempos verbales que se observa en el grupo 3 sugiere que los niños de mayor edad cambian el tiempo verbal para señalar relaciones temporales (de secuencia o de simultaneidad) o para distinguir entre la información de primer y segundo plano en la narración. En el relato de Caterín se observan 7 cambios temporales en 10 cláusulas (70%) y 3 marcadores temporales (30%), mientras que en la narración de Andrés se marcan 20 cambios temporales en 45 cláusulas (44%) y 6 expresiones temporales (13%).

La interpretación de las medidas de unidad temática es más compleja de lo que aparenta a primera vista. La dificultad surge, en parte, de un problema metodológico. Las tareas que indujeron a los niños a narrar permitían una libertad de selección y organización temática. A diferencia de otros estudios que utilizaron soporte visual para elicitación de los relatos (una historia de dibujos, Berman y Slobin 1994, una película sin palabras, Chafe 1980), las consignas en este estudio elicitaban relatos conversacionales. En este tipo de contexto, muy semejante a la interacción espontánea, se requiere una negociación constante de significados. La unidad temática, ubicada en la dimensión ideacional, remite a la expresión de ideas y experiencias en el relato. No obstante, en los casos donde se percibe una falla en la unidad temática,

se presenta la dificultad de interpretar el origen de la misma. Por una parte, puede deberse a la dificultad del narrador de organizar las ideas en una secuencia temática y, por otra, podría deberse a las dificultades del narrador para adaptar las ideas a las necesidades del interlocutor (en la dimensión interpersonal) para que éste pueda comprender el relato. Examinemos el siguiente ejemplo:

FRANCISCO (5;3)

ENT: Muy bien, muy bonito. Dime, Francisco, ¿y a ti te pasó alguna vez alguna cosa por la que te llevaron al médico?

NIÑ: Un día me llevaron al médico [c]. Mira, a las doce no dormí nada [c].

ENT: ¿Por qué?

NIÑ: Me ... me duele el oído [c], me duele el oído [c], hasta que no pude dormir más [c].

ENT: ¿Y entonces?

NIÑ: Hasta la mañana [c]. En la mañana que era hora de ir al colegio [c] me ... me quedé dor... [c] tenía mucho sueño [c]. Entonces me ... me ... me llevaron en la mañana al colegio [c] y yo me quité los zapatos [c] y me ... y me acosté en el carro [c].

ENT: ¿De verdad? ¿Te dormiste? ¿Y cuándo te llevaron al médico entonces?

NIÑ: No me acuerdo [c].

ENT: ¿Y qué te ... qué te hizo el médico?

NIÑ: Me ... me ... me dio un remedio [c], pero ... uno no lo quería dejar [c].

ENT: ¿Cómo que no lo querías dejar? ¿Te gustaba tanto el remedio?

NIÑ: Sí [c].

ENT: ¿Era sabroso? ¿Qué era?

NIÑ: ¿Qué era [c]? De ... de fresa [c].

ENT: ¿De fresa? Y te gustaba tanto? Y te hizo bien ¿no? Se te quitó el dolor de oído.

NIÑ: Sí [c]. Y ... y des... y uno que no me gustaba [c].

ENT: ¿No te gustaba? Y ése ¿no lo querías tomar?

NIÑ: Pero ... pero ... pero me lo daban [c]. Pero me lo dieron [c] hasta que se me quitó [c].

En este relato, Francisco introduce el tema que propone la entrevistadora (una visita al doctor). Continúa describiendo un dolor de oídos que no lo dejó dormir y relata cómo se quedó dormido en el carro mientras lo llevaban a la escuela. En este punto, la entrevistadora, quien pensaba que el niño se había desviado del tema original puesto que la visita al médico no se había mencionado, trató de retomar el hilo temático inicial y preguntó cuándo tuvo lugar la visita médica. La respuesta del niño "No me acuerdo" implica que él no desea realzar la visita propiamente dicha sino lo que ocurrió antes y después. De esta manera, dedica la última parte de su relato a los medicamentos que debió tomar.

El texto producido parece coherente y con una clara relación temática, por asociación más que por elaboración¹⁰. Por una parte, sería posible argumentar que se trata de dos relatos (el primero versa sobre la causa de la visita al doctor y el segundo, sobre el tratamiento posterior a la visita). Ninguno de los dos relatos responde directamente a la pregunta inicial de la entrevistadora. Por otra parte, sin las preguntas subsecuentes de la entrevistadora (“¿Cuándo te llevaron al médico? ¿Qué te hizo el médico?”) probablemente habría sido otro el rumbo del relato, pareciéndose más a un caso de elaboración temática. Lo que trato de ilustrar con este ejemplo es que la relación temática no depende exclusivamente de la competencia narrativa del niño. Hay otros factores contextuales que inciden en la organización temática de la narración, siendo la negociación de los significados y de los turnos un factor contextual de gran relevancia en el ejemplo analizado.

El relato de Francisco, que aparenta tener una unidad temática deficiente, no representa a la mayoría de los relatos en la muestra, donde se pudo observar que los niños se esforzaron por organizar las narraciones alrededor de un solo tema. Considerando este hallazgo, es posible concluir que la asociación tópica no es un rasgo característico de los niños caraqueños en edad preescolar. En los contados casos en que ocurre, parece ser el resultado de la interacción entre el niño y la entrevistadora, quienes compiten para imponer el tema de la conversación sin permitir que el interlocutor termine de elaborar el tema comenzado. El consenso se logra mediante la selección de un tema que pueda complacer a ambas partes.

Al examinar las diferencias evolutivas entre los dos niveles socioeconómicos, se observa que los relatos varían en la dimensión ideacional (ver Cuadro 4 y Gráfico 1). En lo que respecta a la causalidad, es posible observar que esta medida global aumenta con la edad en ambos niveles socioeconómicos, mientras que los marcadores causales no muestran un patrón evolutivo claro. La organización causal se hace más clara en los relatos de niños mayores independientemente del nivel socioeconómico al que pertenecen, pero la frecuencia de los marcadores causales explícitos no sigue la misma tendencia. La temporalidad global y las relaciones temporales tampoco indican cambios evolutivos claros. El hallazgo más sorprendente se percibe en la unidad temática. Los niños del nivel socioeconómico bajo muestran un leve incremento en la unidad temática que no se encuentra en los niños de nivel alto. A pesar de que esta diferencia no es muy grande y estadísticamente no es significativa, la tendencia a una unidad temática mayor en los relatos de niños de nivel bajo es sorprendente puesto que sugiere una tendencia contraria a los hallazgos de otras investigaciones (con niños afroamericanos: Michaels 1991; con niños hispanohablantes en Estados Unidos: Rodino et al. 1991).

¹⁰ La coherencia, como se entiende en este trabajo, es una combinación de las tres dimensiones (para una discusión más detallada del concepto de coherencia, ver Shiro 1994).

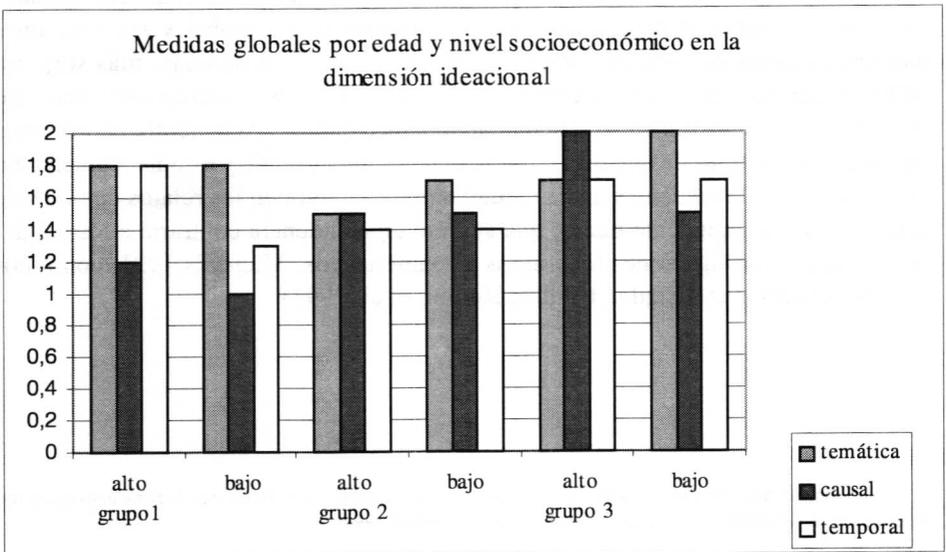
Cuadro 4

Cambios evolutivos y sociales en la dimensión ideacional (N=36)

NIVEL SOCIOECONÓMICO	NIVEL ALTO			NIVEL BAJO		
EDAD	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
MEDIDAS GLOBALES						
UNIDAD TEMÁTICA	1.8 [6]*	1.5 [6]	1.7 [6]	1.8 [6]	1.7 [6]	2 [6]
TEMPORALIDAD	1.8 [6]	1.4 [6]	1.7 [6]	1.3 [6]	1.4 [6]	1.7 [6]
CAUSALIDAD	1.2 [6]	1.5 [6]	2 [6]	1 [6]	1.5 [6]	1.5 [6]
FRECUENCIA						
MARCADOR TEMPORAL	9% [5]	29% [6]	13% [6]	13% [4]	20% [4]	27% [4]
CAMBIO TEMPORAL	23% [5]	31% [6]	40% [6]	22% [5]	36% [5]	36% [6]
MARCADOR CAUSAL	10% [3]	5% [2]	9% [5]	4% [2]	9% [4]	8% [4]

* El número entre corchetes indica los relatos en los cuales la medición fue diferente a cero.

Gráfico 1



¿Cómo se interpreta que los niños de nivel socioeconómico bajo superaran a sus pares de nivel alto con respecto a la unidad temática? Una de las posibles interpretaciones es que no es posible generalizar los hallazgos de los demás estudios referentes a niños hispanohablantes a todas las culturas iberoamericanas. La leve diferencia entre los niveles socioeconómicos en cuanto a la unidad temática podría deberse también a la naturaleza de la interacción en la entrevista. Es posible que los niños de nivel bajo identificaran a la entrevistadora como perteneciente a un nivel socioeconómico diferente y, por consiguiente, construyeran un relato con un estilo formal, académico. Los niños de nivel alto percibieron la entrevista como una interacción informal y sus relatos reflejaron este estilo. Si esta interpretación es correcta, es posible deducir que los niños entre 4 y 6 años poseen la habilidad de ajustar su discurso a las características situacionales en que se produce. Los niños de nivel bajo usaron el estilo ‘cuidadoso’, mientras que los niños de nivel alto optaron por el estilo ‘vernacular’ (Labov 1970). Esta interpretación conduce a cuestionar la validez de ciertas mediciones que no toman en cuenta el efecto del contexto situacional en la medición de las destrezas narrativas.

La dimensión interpersonal

La dimensión interpersonal agrupa los aspectos que reflejan la habilidad del narrador de adaptar el relato a las necesidades del oyente. “[La dimensión interpersonal] engloba tanto los usos de la lengua mediante los cuales se expresan las relaciones sociales y personales como las formas que muestran la presencia del hablante en la situación y el acto de habla” (Halliday 1973:41).

Desde muy pequeños, los niños parecen manejar el conocimiento compartido con el interlocutor. Sin embargo, solo los niños mayores logran ajustar sus relatos a las necesidades comunicativas del oyente. Evidentemente, la información incluida en el relato depende de la percepción que el hablante tenga del conocimiento compartido con el interlocutor. La información compartida puede resultar de interacciones previas (‘información conocida’ (Halliday 1985)). Puede también ser producto del intercambio de enunciados en la interacción en curso (‘información dada’ (Halliday 1985)). En este último caso se refleja en ‘expresiones que refieren’ (“referring expressions” (Schiffrin 1994)). En estudios sobre poblaciones de habla inglesa, se encontró que los niños de mayor edad ofrecen mayor cantidad de información para orientar a los oyentes (Menig-Peterson y McCabe 1978). Asimismo, utilizan de manera apropiada las expresiones que refieren, especialmente pronombres anafóricos. De esta manera, logran la ‘claridad referencial’ puesto que reducen la posible ambigüedad de las interpretaciones (Hemphill, Picardi y Tager-Flusberg 1991, Karmiloff-Smith 1985).

Cuadro 5

Cambios evolutivos en la dimensión interpersonal (N=36)

EDAD	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<u>MEDIDAS GLOBALES</u>			
CLARIDAD REFERENCIAL	1.7 [12]*	1.6 [12]	1.8 [12]
<u>FRECUENCIAS</u>			
CLÁUSULAS CORREFERENCIALES	42% [11]	59% [12]	53% [12]
<u>TIPOS DE EVALUACIÓN</u>			
ESTADO MENTAL	4% [5]	9% [8]	11% [10]
ATENUANTES	2% [3]	2% [4]	6% [7]
CLÁUSULAS NEGATIVAS	11% [9]	10% [7]	8% [10]
REPORTE DE HABLA	0% [0]	2% [3]	6% [4]
REPETICIONES	14% [11]	10% [8]	10% [8]
<u>EVALUACIÓN TOTAL</u>	32% [12]	34% [11]	41% [12]
MARCADORES DISCURSIVOS	0.3% [2]	1% [3]	2% [4]

* El número entre corchetes indica los relatos en los cuales la medición fue diferente a cero.

En el Cuadro 5 se incluyen las medias para cada grupo etario de una medición global (LA CLARIDAD REFERENCIAL), dos medidas de frecuencia simple (EL PORCENTAJE DE CLÁUSULAS REFERENCIALES y de MARCADORES DISCURSIVOS) y una medida de frecuencia compuesta (LA EVALUACIÓN). Para esta última, se presenta la media de cada una de las categorías que la componen (ESTADO MENTAL, ATENUANTES, CLÁUSULAS NEGATIVAS, REPORTE DE HABLA Y REPETICIONES), como también la suma de todas ellas, representada en la medida compuesta (EVALUACIÓN TOTAL).

La proporción de cláusulas correferenciales (cláusulas que comparten el mismo sujeto temático) aumenta con la edad, pero no de manera lineal, como se puede observar en el Cuadro 5. Asimismo, la claridad referencial tampoco muestra un aumento lineal (ver Cuadro 5 y Gráfico 1). Las curvaturas de la variación de las dos categorías van en sentidos contrarios: la variación de la claridad referencial se puede representar por una curva en U, mientras que la variación de las cláusulas correferenciales parece seguir una curvatura en Ω . Estas tendencias contradictorias

sugieren que los niños de 5 años producen cláusulas en las que el sujeto hace referencia a un mismo personaje en el relato, pero la orientación global de la narración no es suficiente para desambiguar estos referentes. Asimismo, la claridad referencial parece mejorar en los relatos de los niños de 6 años, pero la proporción de cláusulas correferenciales disminuye. Esta discrepancia indica de nuevo que la claridad referencial no se alcanza mediante las cláusulas correferenciales. Este hallazgo concuerda con los resultados de Karmiloff-Smith (1985), quien encontró que los niños pequeños tienden a hacer referencia a un solo sujeto temático, mientras que los hablantes más maduros usan las anáforas de una manera flexible para lograr la claridad referencial.

El concepto de claridad referencial y su relación con la dimensión interpersonal se pueden ilustrar con el siguiente ejemplo:

RONALD (6;5)

NIÑ: Ah, y el otro día mi mamá¹¹ se montó en un autobús con mi primo Oswaldo que es grande como mi papá. Bueno, él estudia karate. Entonces, se queda cerquita de aquí. Que es por allá, que es más arriba que aquí. Entonces, ella ... mi mamá con Oswaldo se montó en un autobús, y yo y Dinora. Y entonces íbamos a llevarle la comida a mi tío Chino, entonces mi mamá ...

ENT: Iban a llevar la comida ¿ a quién?

NIÑ: A mi tío Chino. Porque él trabaja en ... en la policía.

ENT: Y ¿ ustedes le llevan comida todos los días?

NIÑ: Si él quiere, sí. Entonces, bueno ... mi mamá le dijo: “Por aquí señor, señor por favor”. Entonces, la dejó por allá. Allá donde está ese edificio ... Entonces la dejó ... por allá. Allá donde está ese edificio, bueno. Entonces yo ... mi mamá le ... le dijo ... le dijo que ... le dijo: “¡Gafó!”. Entonces el ... el ... el señor le ... le dijo a ella: “¡Vieja gafa será usted!”. Entonces yo ... yo ... yo le dije: “Y usted ... y usted ... gafó será usted, no le diga a mi mamá, será su familia”.

En este relato es posible encontrar varias expresiones referenciales problemáticas. En primer lugar, el niño emprende la difícil tarea de contar una historia larga y complicada (aquí se cita un pasaje del comienzo del relato). En esta parte únicamente, se identifican por lo menos cinco personajes: el narrador (Ronald), la madre, un primo (Oswaldo), una hermana (Dinora) –mencionada previamente en la entrevista– y un tío (“mi tío Chino”).

Con respecto al tío (llamado Chino), parece que se produce una falla en la comunicación entre el niño y la entrevistadora. El niño responde a la pregunta aclaratoria de la entrevistadora (“Iban a llevar la comida ¿ a quién?”) ampliando la información acerca de su tío (“Porque él trabaja en la policía”). El segundo caso de ambigüedad

¹¹ El subrayado indica las referencias a los personajes en el relato.

surge en la oración “Entonces, bueno, mi mamá le dijo: *Por aquí, señor, por favor*”. A pesar de que la entrevistadora no pide aclaración alguna acerca del pronombre “le”, el referente es difícil de localizar.

Tanto la necesidad de aclarar la referencia al Chino en el primer ejemplo como la ausencia de una solicitud de aclaratoria en el segundo ejemplo se pueden explicar analizando el conocimiento mutuo entre el niño y la entrevistadora. La poca claridad en la referencia al tío no se debió a la manera de introducir el personaje (“mi tío Chino”), que es una forma culturalmente apropiada de referirse a un familiar. El problema surgió porque la entrevistadora no entendió la relevancia de la información “íbamos a llevarle la comida a mi tío Chino” para el resto de la interacción. El niño entendió la confusión de la entrevistadora y ofrece una explicación introducida por el conector “porque”, implicando que le llevan comida porque trabaja en la policía. Esta información, no compartida entre el niño y la entrevistadora, forma parte, sin embargo, del conocimiento mutuo de las personas que conforman el contexto sociocultural del niño. El alto precio de la comida y el bajo ingreso de los policías justifican la necesidad de llevarle comida a un familiar que trabaja en ese cuerpo.

En el segundo ejemplo, desambiguar “le” en “mi mamá le dijo” no causó problemas para la entrevistadora, quien compartía con el niño el contexto sociocultural de los transportes públicos en Caracas. El niño hace referencia a los “autobuses” o “camionetas” de Caracas, cuyos conductores paran a solicitud del pasajero porque no tienen paradas señaladas en las vías de tránsito¹². De esta manera, la información conocida tanto por el hablante como por el oyente permitió identificar al “conductor del autobús” como el antecedente de “le” que no se había mencionado en el texto.

Estos dos ejemplos ilustran las razones por las cuales la claridad referencial se ubicó en la dimensión interpersonal. A pesar de que la referencia es un recurso de cohesión textual, fenómeno que Halliday y Hasan (1976) clasifican como perteneciente a la dimensión textual, la desambiguación de los referentes, necesaria para lograr la claridad referencial, es producto de la negociación entre los hablantes y la percepción que tienen del conocimiento mutuo en que pueden apoyarse en la interacción. En el primer ejemplo, a pesar de que el personaje se introduce de manera convencional (“mi tío Chino”), la entrevistadora no capta la relevancia de la información. En el segundo ejemplo, a pesar de que la anáfora “le” se introduce sin mención previa del antecedente (“el conductor”), la entrevistadora identifica el lazo cohesivo sirviéndose de elementos contextuales compartidos con el hablante.

Es importante destacar, entonces, que los ejes ideacional, interpersonal y textual se entretajan y solo pueden separarse con fines analíticos, teniendo en cuenta que no existe una delimitación precisa entre las tres dimensiones. La dimensión ideacional representa los procesos involucrados en la producción de ideas. Es necesario recordar que el analista de discurso infantil no tiene el papel de emisor del relato (en este

¹² Esta situación está cambiando desde que se recogió el corpus.

caso ostenta el rol de oyente) y, por consiguiente, solo tiene acceso a los procesos de producción desde la perspectiva del receptor. Las dimensiones ideacional, interpersonal y textual se combinan de tal manera que es imposible detectar en cuál de los ejes se origina una “falla” comunicativa.

Otro rasgo importante en el eje interpersonal es la *evaluación*. Ésta representa el aspecto expresivo de la narración y justifica la razón de ser del relato (Labov y Waletzky 1967, Labov 1972). Mediante la evaluación el narrador logra que el relato cobre relevancia para el interlocutor (expresando por qué cuenta el relato, por qué a este interlocutor en particular y por qué el momento de la narración es el más oportuno). Vista de esta manera, la evaluación refleja la relación emisor/receptor y pertenece, por tanto, al eje interpersonal.

Las cláusulas evaluativas, según Labov (1972), son aquellas que, en vez de contribuir al avance de los acontecimientos en el relato, hacen que la secuencia de eventos se mantenga en suspenso. La evaluación narrativa se concentra en el punto culminante narrativo, que generalmente precede a la resolución y la coda. Los niños muy pequeños ya utilizan expresiones evaluativas en los relatos, pero los resultados de varias investigaciones (Bamberg y Damrad-Frye 1991, Peterson y McCabe 1983 en niños angloparlantes, Shiro 1998 en niños hispanohablantes) sugieren que las destrezas evaluativas tienen un desarrollo relativamente lento y tardío.

Como se señala en el Cuadro 5, todos los niños de la muestra utilizaron por lo menos una cláusula evaluativa, con la excepción de un niño de 5 años, y la frecuencia de uso aumentó considerablemente con la edad.

En el Cuadro 5 se observa cómo varía el uso de los diferentes tipos de evaluación¹³ con la edad. Cabe señalar que mientras la evaluación total aumenta con la edad (especialmente en el grupo 3 de niños de 6 años), los tipos de evaluación manifiestan tendencias desiguales: expresiones referentes al estado mental, atenuantes y reporte de habla muestran un incremento considerable con la edad, mientras que la negación y las repeticiones tienden a disminuir. Estas tendencias mixtas nos permiten inferir que algunos tipos de evaluación reflejan en mayor medida la madurez de las destrezas narrativas que otros.

En el relato de Caterín, por ejemplo, se pueden visualizar claramente los eventos a pesar de que tan solo se encuentran dos cláusulas narrativas propiamente dichas (“yo le puse...” y “yo le dije...”; esta última cláusula tiene una doble función: es narrativa y evaluativa al mismo tiempo)¹⁴. La mayoría de las cláusulas tienen función

¹³ En este trabajo se utilizaron las categorías evaluativas de Bamberg y Damrad-Frye (1991): ESTADO MENTAL hace referencia al lenguaje que expresa emociones, pensamientos, percepciones; ATENUANTES son expresiones que señalan distanciamiento entre el emisor y el enunciado; CLÁUSULAS NEGATIVAS, como su nombre lo indica, equivalen a la negación como elemento evaluativo; REPORTE DE HABLA es toda expresión que alude a algo dicho por algún personaje en el relato; REPETICIONES son elementos discursivos que se repiten para enfatizar lo dicho.

¹⁴ Según Labov, las cláusulas narrativas, a diferencia de las evaluativas, hacen referencia a la acción dentro del relato y cumplen con la función referencial.

evaluativa (ver Shiro 1998 para una discusión detallada de este punto). La presencia de la evaluación hace que la narración de Caterín suene interesante y atrape la atención del interlocutor.

Por último, los marcadores discursivos, a pesar de su baja frecuencia en los relatos de los niños en los tres grupos, aumentan con la edad tanto en frecuencia como en el número de los niños que utilizan estos elementos en sus relatos. En el relato de Andrés hay 5 marcadores discursivos (“mira”, “sabes”, “vieras”, etcétera), mientras que en el de Caterín no hay ninguno.

Referente a la variación de los cambios evolutivos de acuerdo con el nivel socioeconómico, en el Cuadro 6 es posible observar que la claridad referencial y el porcentaje de cláusulas correferenciales muestran patrones evolutivos diferentes en los niños de nivel económico alto y bajo. Por una parte, la claridad referencial se

Cuadro 6

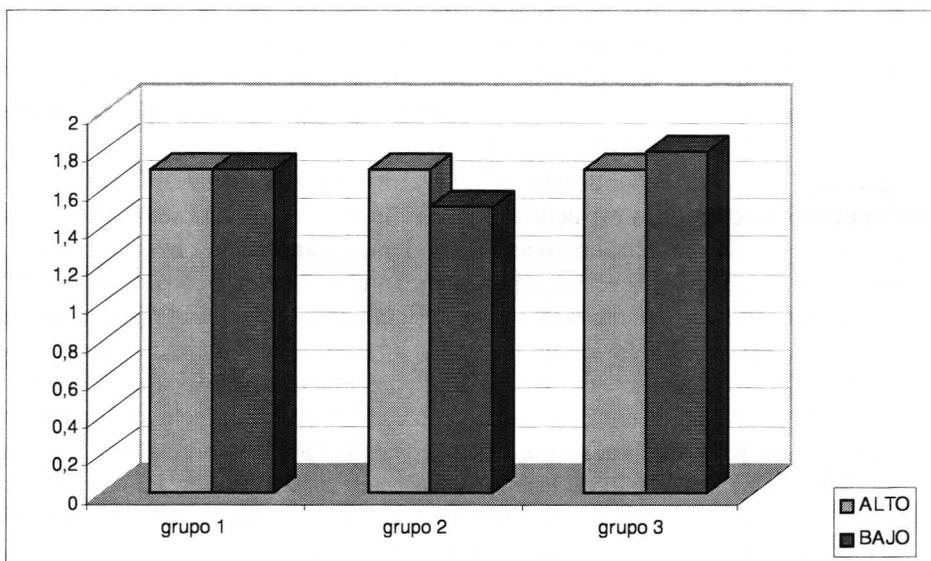
Cambios evolutivos y sociales en la dimensión interpersonal (N=36)

NIVEL SOCIOECONÓMICO	NIVEL ALTO			NIVEL BAJO		
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<u>MEDIDAS GLOBALES</u>						
CLARIDAD REFERENCIAL	1.7 [6]*	1.7 [6]	1.7 [6]	1.7 [6]	1.5 [6]	1.8 [6]
<u>FRECUENCIAS</u>						
CLÁUSULAS CORREFERENCIALES	43% [6]	67% [6]	54% [6]	41% [5]	51% [6]	52% [6]
<u>TIPOS DE EVALUACIÓN</u>						
ESTADO MENTAL	5% [3]	8% [4]	10% [6]	4% [2]	10% [4]	11% [4]
ATENUANTES	1% [1]	3% [3]	11% [6]	3% [2]	2% [1]	2% [1]
NEGACIÓN	10% [5]	14% [4]	9% [6]	13% [4]	5% [3]	8% [4]
REPORTE DE HABLA	0% [0]	2% [2]	7% [2]	0% [0]	1% [1]	5% [2]
REPETICIÓN	13% [6]	16% [5]	13% [5]	15% [5]	5% [3]	6% [3]
<u>EVALUACIÓN TOTAL</u>	29% [6]	44% [5]	50% [6]	35% [6]	23% [6]	32% [6]
MARCADORES DISCURSIVOS	0% [0]	2% [2]	5% [4]	5% [2]	1% [1]	0% [0]

* El número entre corchetes indica los relatos en los cuales la medición fue diferente a cero.

mantiene constante en los relatos de niños de nivel alto y muestra un ligero aumento no lineal (hasta igualar los valores de los niños de nivel alto) en los relatos de los niños de nivel bajo. Por la otra, las cláusulas correferenciales tienden a aumentar tanto en los relatos de los niños de nivel bajo como en los del nivel alto, pero en estos últimos el aumento no es lineal (sigue una curva en Ω). Estos resultados implican que los niños de nivel socioeconómico bajo parecen desarrollar las destrezas relacionadas con la referencia en la narración entre los 4 y los 6 años, mientras que los de nivel alto parecen haber pasado por un desarrollo similar a una edad más temprana (ver Gráfico 2).

Gráfico 2
Claridad referencial por edad y nivel socioeconómico



En lo que respecta a la evaluación, los niños de nivel alto aumentan considerablemente la frecuencia de las expresiones evaluativas con la edad mientras que los niños de nivel bajo no muestran una tendencia similar. Podría ser que el desarrollo de las destrezas evaluativas sea más tardío en los niños de nivel socioeconómico bajo (Shiro 1998). Las expresiones evaluativas que muestran un mayor incremento en los relatos de niños de nivel alto son las de estado mental, atenuantes y reporte de habla, indicando que no todas las expresiones evaluativas agregan “madurez” o “sofisticación” al relato. En efecto, se observa nuevamente que los porcentajes de repetición y negación en los relatos tienden a disminuir con la edad en los niños de nivel bajo y no muestran un claro patrón evolutivo en los niños de nivel alto. El alto porcentaje de repetición y negación en los relatos de los niños de 4 años de nivel bajo parece explicar el porcentaje de evaluación total relativamente alto de este grupo.

Los marcadores discursivos son escasos en los relatos de niños de ambos niveles. Sin embargo, cuatro de los seis niños del grupo de 6 años de nivel alto usan marcadores discursivos, mientras que ninguno los usa en el grupo de 6 años del nivel bajo. Por lo tanto, los marcadores discursivos indican sobre todo diferencias sociales en los relatos de niños caraqueños de 3 a 6 años.

La dimensión textual

En la dimensión textual se agrupan aquellas características discursivas que reflejan los procesos de construcción de un texto coherente. Estos rasgos discursivos contribuyen "a cumplir con el requisito de que la lengua sea relevante desde una perspectiva operacional" (Halliday 1973:42). Cada enunciado debe ser compatible con el texto precedente y subsiguiente. El niño que narra un relato en un contexto conversacional (como el que se estudia en este trabajo) toma turnos más largos que en una conversación típica y debe combinar los turnos del oyente y los propios en la estructura narrativa. En estos casos es necesario que la atención del analista recaiga sobre la organización del relato en su totalidad, integrando los turnos del mismo modo como ocurren en la conversación.

Las categorías que mejor describen la manera como se organiza el texto narrativo son aquellas categorías estructurales que reflejan la estructura retórica del mismo. Una narración canónica contiene los siguientes componentes estructurales: resumen, orientación, complicación, punto culminante, resolución y coda (Labov 1972). Estos componentes se caracterizan por la posición en que aparecen en el relato. El RESUMEN¹⁵, si está presente, siempre ocurre al comienzo de la narración y la CODA, siempre al final. La COMPLICACIÓN usualmente precede a la RESOLUCIÓN y sigue a la ORIENTACIÓN. Aun cuando algunos investigadores (Labov 1972) incluyen toda información que complementa la acción del relato en la orientación, otros (Menig-Peterson y McCabe 1978) solo incluyen la información inicial en la orientación, mientras que la información de segundo plano, en el resto del relato que no hace referencia a la acción propiamente dicha, se asigna a la EVALUACIÓN.

Los relatos no siempre contienen los cinco componentes mencionados como tampoco la presencia de todos los componentes implica que la calidad de la narración sea mejor. Sin embargo, algunos de estos componentes se hacen indispensables para que un texto se identifique como narración. La complicación, que consta de eventos organizados en un eje temporal, conforma el esqueleto narrativo puesto que es el componente donde se expresa "lo que ocurrió". La resolución (sin ser un componente obligatorio) puede formar parte del esqueleto narrativo debido a que refleja la reacción del personaje a los cambios introducidos en la complicación. Estos componentes combinados cumplen la función *referencial* dentro del discurso

¹⁵ Ver los componentes señalados en el relato de Caterín, página 137.

narrativo puesto que hacen referencia a acontecimientos que pertenecen al mundo exterior (o un mundo posible)¹⁶.

La orientación también cumple una función referencial puesto que en ella se ubica la información acerca de *quiénes* son los personajes como también de *dónde* y *cuándo* ocurrieron los eventos mencionados en la historia. A pesar del carácter descriptivo de la orientación, su presencia se hace indispensable porque permite al interlocutor entender la historia. La información que se incluye en la orientación depende del conocimiento que el narrador cree que comparte con el interlocutor¹⁷. El resumen y la coda son componentes opcionales. El resumen consta de una breve alusión al tema que se va a desarrollar en el relato y siempre ocupa la posición inicial, mientras que la coda contiene algún comentario final que generalmente enlaza el relato con la interacción en curso. Las codas pueden tener expresiones fijas como “se acabó”, “esto es todo” y tienen la función de enlazar el relato con el presente (el tiempo de la enunciación).

Los hallazgos de la investigación en niños angloparlantes sugieren que desde muy temprana edad, las narraciones infantiles contienen la mayoría de los componentes estructurales. Peterson y McCabe (1983) han agrupado los relatos infantiles según la organización que presentan. La estructura narrativa canónica incluye la complicación (una serie de eventos en secuencia temporal), el punto culminante (la evaluación que se organiza para expresar el propósito del relato), la orientación (información suficiente para facilitar la comprensión del relato) y la resolución (eventos que siguen al punto culminante). Según las autoras, los niños no organizan los relatos de esta manera sino hasta los 6 ó 7 años de edad. Esto implica que los niños menores estructuran sus relatos de una manera más sencilla y menos apropiada, pasando por etapas en las que desarrollan sus destrezas narrativas hasta alcanzar la madurez alrededor de los 8 años. Estudios transculturales (Invernizzi y Abouzeid 1995, McCabe 1995, Ramanthan-Abbot 1993, Rodino et al. 1991) evidencian que la importancia de los componentes narrativos varía de una cultura a otra, razón por la cual no se puede proponer una sola estructura canónica sin examinar la comunidad de hablantes a la cual pertenece.

El análisis de la estructura narrativa de los relatos de la muestra sugiere que los niños mayores producen relatos que contienen un promedio de un componente más que los relatos de los niños más pequeños. La diferencia en el número de los componentes estructurales en los tres grupos etarios se encontró estadísticamente significativa ($F_{1,34}=5.7$, $P<0.02$) y parece reflejar un desarrollo importante entre los 3 y los 6 años.

¹⁶ Desde el punto de vista de su contenido, los componentes referenciales pertenecen a la dimensión ideacional. Sin embargo, se los incluye en la dimensión textual porque los componentes estructurales reflejan organización textual, i.e., cómo las partes del texto están construidas una sobre la otra.

¹⁷ Vista de esta manera, la orientación se relaciona con la dimensión interpersonal.

Cuadro 7

Cambios evolutivos en la dimensión textual (N=36)

EDAD	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<u>COHESIÓN</u>			
REFERENCIA	0.76 [12]*	0.71 [12]	0.97 [12]
ELIPSIS	0.42 [12]	0.44 [12]	0.49 [12]
CONJUNCIÓN	0.30 [11]	0.52 [11]	0.56 [12]
COHESIÓN LÉXICA	0.30 [11]	0.42 [12]	0.35 [11]
<u>COHESIÓN TOTAL POR CLÁUSULA</u>	1.8 [12]	2.1 [12]	2.4 [12]
<u>ESTRUCTURA NARRATIVA</u>			
RESUMEN	4% [3]	6% [7]	7% [8]
ORIENTACIÓN	23% [11]	24% [12]	20% [12]
COMPLICACIÓN	26% [12]	22% [12]	18% [12]
PUNTO CULMINANTE	12% [6]	13% [7]	6% [10]
RESOLUCIÓN	14% [10]	14% [11]	22% [11]
CODA	4% [4]	8% [5]	5% [4]
<u>COMPONENTES NARRATIVOS**</u>	3.7 [12]	4.5 [12]	4.6 [12]
<u>COMPLEJIDAD</u>			
EPISODIOS**	1 [12]	1.5 [12]	1.25 [12]
EVENTOS**	3.2 [12]	5.1 [12]	7.4 [12]
PERSONAJES**	1.9 [12]	2.8 [12]	3.7 [12]
SUBORDINACIÓN	11% [7]	15% [11]	22% [10]
TOTAL CLÁUSULAS**	11.5 [12]	14.1 [12]	22.5 [12]

* El número entre corchetes indica los relatos en los cuales la medición fue diferente a cero. En el caso del resumen, orientación, complicación, punto culminante, resolución y coda, las cifras entre corchetes reflejan el número de relatos donde dicho componente estaba presente.

** Estas mediciones señalan la media del número de casos que se presentan en los relatos (por ejemplo, los niños de 4 años producen relatos que, en promedio, tienen un episodio, tres cuentos, dos personajes y 11.5 cláusulas).

Este hallazgo, sin embargo, no explica cómo cambia la estructura narrativa con la edad. Es necesario establecer qué componentes se introducen en la narración en las diferentes edades. Como se observa en el Cuadro 7, todos los relatos de la muestra contenían eventos que conformaban la complicación y por lo menos un componente narrativo más¹⁸. Todos los niños incluyeron la orientación, con la excepción de un niño de 4 años¹⁹. La resolución se incluyó en 32 de los 36 relatos. Si bien la entrevistadora daba la consigna que inducía a los niños a narrar y esto se podía considerar como el resumen a partir del cual los niños continuaban sus relatos, 18 relatos tenían resúmenes (de los cuales 8 eran relatos de niños del grupo 3) y 13 terminaban con una coda. Más de la mitad de los relatos (23 de 36) se organizaron alrededor de un punto culminante. La mayoría de los niños del grupo 3 (10 de 12) expresaban este componente en sus relatos. Estas tendencias evolutivas sugieren que la inclusión del punto culminante en el relato es una señal de madurez en las habilidades narrativas del niño (Peterson y McCabe 1983).

Otro aspecto de la dimensión textual es la COHESIÓN, fenómeno relacionado con los lazos que unen los elementos textuales. La cohesión textual refleja "hasta qué punto las proposiciones y las referencias a los personajes se conectan a través del lenguaje" (Shapiro y Hudson 1991:960). Halliday y Hasan (1976) señalan que los lazos cohesivos en la lengua inglesa son: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica. Estos elementos textuales se caracterizan por apuntar a otro elemento textual, creando así un lazo cohesivo. Los numerosos estudios que analizan este aspecto de la producción discursiva infantil (Hickmann 1991, Karmiloff-Smith 1985, Peterson 1993) sugieren que los niños más pequeños utilizan la deíxis

¹⁸ Una narración, según Labov (1972), debe contener por lo menos dos eventos. La complicación, entonces, es un componente obligatorio de la narración.

¹⁹ En los Cuadros 7 y 8 se observan medidas de frecuencia simple y compuesta. La COHESIÓN es una medida de frecuencia compuesta por las siguientes categorías: REFERENCIA, ELIPSIS, CONJUNCIÓN Y COHESIÓN LÉXICA. Las mediciones indican el promedio de casos que aparecen por cláusula (un promedio mayor que uno implica que el lazo cohesivo tiende a aparecer por lo menos una vez en cada cláusula). La cohesión total está reflejada en la medida COHESIÓN TOTAL POR CLÁUSULA que resulta de la suma de todos los lazos cohesivos del relato cuyas medias por grupo etario aparecen en los Cuadros 7 y 8. Nuevamente, las cifras entre corchetes indican el número de relatos donde el lazo cohesivo aparece por lo menos una vez.

Las mediciones de RESUMEN, ORIENTACIÓN, COMPLICACIÓN, PUNTO CULMINANTE, RESOLUCIÓN Y CODA son de frecuencia simple y reflejan el porcentaje de las cláusulas del relato que pertenecen al componente estructural respectivo. En los Cuadros 7 y 8 aparece la media de este porcentaje por grupo etario. Los números entre corchetes indican el número de niños en cuyos relatos aparece el componente respectivo. La medida COMPONENTES NARRATIVOS corresponde al número de componentes presentes en el relato. En los Cuadros 7 y 8 se incluyen las medias respectivas para cada grupo etario (una media de 3.7, por ejemplo, indica que los niños de 4 años tienden a producir relatos que contienen aproximadamente cuatro de los componentes enumerados arriba).

Por último, EPISODIOS, EVENTOS, PERSONAJES, SUBORDINACIÓN Y TOTAL CLÁUSULAS son mediciones de frecuencia simple y sirven como indicadores de la complejidad del relato. La subordinación se expresa en porcentajes y refleja la proporción de cláusulas subordinadas del relato. Las otras mediciones de complejidad señalan el número promedio (de episodios, eventos, personajes y cláusulas) de cada categoría presente en el relato. Los números entre corchetes indican que todos los niños incluyen por lo menos una de cada una de estas categorías en sus relatos, con la excepción de subordinación (por ejemplo, solo siete de los doce niños de 4 años producen relatos que contienen por lo menos una cláusula subordinada).

(referencia al *aquí* y al *ahora* o referencia *exofórica*) antes de usar la anáfora (referencia al texto anterior o un tipo de referencia *endofórica*), siendo esta última la única referencia que se considera verdaderamente cohesiva (Halliday y Hasan 1976).

Los resultados del Cuadro 7 indican que el número promedio de lazos cohesivos aumenta con la edad. El análisis estadístico sugiere que la edad tiene un efecto sobre la frecuencia de lazos cohesivos ($F_{1,34}=10.1$, $P<0.003$), de manera que los niños de mayor edad usan un número significativamente mayor de lazos cohesivos en sus relatos.

Los tipos de cohesión más frecuentes en los relatos de los niños de mayor edad (Grupo 3) son la referencia, la elipsis y la conjunción. La cohesión léxica no muestra una tendencia similar. Se requiere un análisis más minucioso de este tipo de cohesión, muy complejo pero muy interesante (ver los análisis de Halliday y Hasan 1976, Hasan 1984, Hoey 1991, Morgan y Sellner 1980). Los resultados del Cuadro 7 sugieren que los niños usan escasamente este recurso cohesivo de naturaleza semántica. Hoey (1991), quien analizó los textos escritos por adultos, encontró que la cohesión léxica es menos frecuente en narraciones que en otros tipos de texto. Habría que analizar las narraciones de adultos caraqueños para obtener un marco de referencia del papel de la cohesión en el modelo adulto.

Finalmente, es posible incluir la COMPLEJIDAD DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA COMO un indicador de la competencia narrativa. Los resultados muestran que todos los indicadores de complejidad tienden a aumentar con la edad. El número de episodios aumenta levemente, implicando que la mayoría de los relatos analizados en este estudio tenía un solo episodio. El promedio de los eventos, sin embargo, aumenta sensiblemente de 3.2 eventos en los relatos de niños de 4 años a 7.4 eventos en los relatos de los niños de 6 años. Los resultados del análisis estadístico indican que este incremento es significativo ($F_{1,34}=10.4$ $P<0.002$). De la misma manera, el número de personajes introducidos en el relato aumenta significativamente con la edad (de un promedio de 2 personajes por relato en los niños más pequeños a un promedio de 3 en los más grandes, $F_{1,34}=12.2$, $P<0.001$). Asimismo, los niños mayores narran relatos significativamente más largos ($F_{1,34}=12.2$, $P<0.001$) y la proporción de cláusulas subordinadas también aumenta ($F_{1,34}=6.2$, $P<0.02$). Estos indicadores de la complejidad lingüística del relato muestran que los niños de mayor edad son más hábiles en manejar pasajes discursivos más extensos con una estructura oracional más compleja.

Los resultados en el Cuadro 8 sugieren que los cambios evolutivos según nivel social varían menos en la dimensión textual que en la dimensión interpersonal. La comparación de los relatos de niños de nivel socioeconómico bajo y alto revela que las tendencias evolutivas son similares en ambos niveles. Tanto los niños de nivel alto como los de nivel bajo desarrollan de manera similar las destrezas relacionadas con el uso de lazos cohesivos en el discurso narrativo.

En lo que respecta a la estructura narrativa, sin embargo, los resultados del análisis sugieren, como se observa en el Cuadro 8, que el incremento del número de componentes narrativos es más evidente en los relatos de los niños de nivel alto que en los de nivel bajo.

Cuadro 8

Cambios evolutivos y sociales en la dimensión textual (N=36)

NIVEL SOCIOECONÓMICO	NIVEL ALTO			NIVEL BAJO		
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<u>COHESIÓN</u>						
REFERENCIA	0.42 [6]*	0.61 [6]	1 [6]	1.1 [6]	0.82 [6]	0.9 [6]
ELIPSIS	48% [6]	52% [6]	44% [6]	36% [6]	36% [6]	55% [6]
CONJUNCIÓN	0.4 [6]	0.5 [6]	0.6 [6]	0.2 [5]	0.5 [5]	0.5 [6]
COHESIÓN LÉXICA	0.3 [5]	0.5 [6]	0.4 [6]	0.3 [6]	0.3 [6]	0.3 [5]
<u>COHESIÓN POR CLÁUSULA</u>	1.6 [6]	2.1 [6]	2.5 [6]	1.98 [6]	2.05 [6]	2.24 [6]
<u>ESTRUCTURA NARRATIVA</u>						
RESUMEN	5% [2]	4% [3]	2.5% [3]	2% [1]	8% [4]	10% [5]
ORIENTACIÓN	20% [5]	19% [6]	19% [6]	27% [6]	30% [6]	21% [6]
COMPLICACIÓN	23% [6]	25% [6]	20% [6]	29% [6]	19% [6]	15% [6]
PUNTO CULMINANTE	7% [3]	5% [4]	9% [6]	18% [3]	21% [3]	3% [4]
RESOLUCIÓN	10% [4]	12% [6]	9% [5]	19% [6]	15% [5]	35% [6]
CODA	3% [2]	14% [4]	10% [4]	5% [2]	3% [1]	0% [0]
<u>COMPONENTES NARRATIVOS</u>	3.3 [6]	4.8 [6]	5 [6]	4 [6]	4.2 [6]	4.2 [6]
<u>COMPLEJIDAD</u>						
EPISODIOS	1 [6]	1.7 [6]	1.3 [6]	1 [6]	1.3 [6]	1.2 [6]
EVENTOS	3 [6]	5.5 [6]	7 [6]	3 [6]	4.7 [6]	7.7 [6]
PERSONAJES	1.7 [6]	2.5 [6]	4 [6]	2.2 [6]	3.2 [6]	3.3 [6]
SUBORDINACIÓN	16% [4]	12% [5]	30% [6]	6% [3]	18% [6]	15% [4]
TOTAL CLÁUSULAS	11.7 [6]	16 [6]	26.8 [6]	11.3 [6]	12.2 [6]	18.2 [6]

* El número entre corchetes indica los relatos en los cuales la medición fue diferente a cero.

Las medidas de complejidad lingüística del relato señalan tendencias evolutivas similares en ambos niveles socioeconómicos. Se nota un leve incremento en el número de eventos y personajes narrativos en ambos niveles. Con respecto a la extensión del relato y la proporción de subordinación, las cifras indican que los niños de nivel alto tienden a aumentar en mayor medida estas características de complejidad lingüística que sus pares de nivel bajo. Este hallazgo indica que las destrezas de complejidad lingüística no se desarrollan paralelamente con las destrezas de complejidad discursiva. Por lo tanto, un niño puede tener habilidades gramaticales desarrolladas y todavía no poseer las destrezas para organizar el discurso.

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los cambios evolutivos encontrados en los relatos de los niños de la muestra sugieren que los preescolares venezolanos tienden a desarrollar destrezas narrativas en la dimensión interpersonal y textual en mayor medida que en la dimensión ideacional. Sin embargo, cuando se toma en cuenta la relación entre el nivel socioeconómico y las destrezas narrativas, se observa que los cambios evolutivos más resaltantes se encuentran en las expresiones evaluativas utilizadas en la narración. Este hallazgo nos conduce a pensar que el estudio de la evaluación en la narración infantil puede dar cuenta de las habilidades emergentes de los niños con mayor precisión que otros aspectos narrativos (ver Shiro 1998).

El tipo de narración inducido en este estudio no puede analizarse como una producción monológica. Los procesos de la interacción entrevistador-niño tienen un efecto determinante en el relato que el niño va construyendo. Los hallazgos de esta investigación sugieren que es necesario analizar la interacción para entender cómo el niño construye el relato. Otro aspecto importante para detectar los procesos evolutivos en las narraciones infantiles es el nivel socioeconómico del narrador y la distancia social con el interlocutor. Los resultados de este estudio indican que el desarrollo se da de manera diferente en los diversos grupos socioculturales.

En lo que respecta a las categorías de análisis, se encontró que en la dimensión ideacional, las categorías más relevantes son la unidad temática, la temporalidad y la causalidad, categorías que reflejan las características globales de la narración. En la dimensión interpersonal, la categoría más representativa es la evaluación. Se ha determinado que la evaluación, como medida de frecuencia global y como frecuencia de los tipos de evaluación, refleja los cambios evolutivos en los dos niveles socioeconómicos. En la dimensión textual, la cohesión, la estructura y complejidad narrativas parecen categorías que representan adecuadamente la manera como el niño desarrolla las destrezas relacionadas con la organización del relato.

Las mediciones utilizadas en este estudio son de dos tipos: globales, que reflejan la presencia o ausencia de ciertos rasgos narrativos (por ejemplo, UNIDAD TEMÁTICA, CLARIDAD REFERENCIAL), y de frecuencia, que representan las veces que cierto elemento aparece en el relato (por ejemplo, EVALUACIÓN, COHESIÓN). Los resultados indican que las medidas de frecuencia no siempre capturan el desarrollo del fenómeno estudiado. La presencia de un número mayor de algún elemento textual en el relato

no implica una mejor calidad del mismo. A veces, la presencia única de un recurso narrativo puede afectar el relato en su globalidad.

El hecho de comparar varios grupos etarios y niveles socioeconómicos ha hecho posible determinar la importancia relativa de ciertas categorías de análisis. Se ha encontrado que en estos grupos etarios, las categorías en la dimensión interpersonal y textual recogen con mayor precisión los cambios evolutivos que las categorías en la dimensión ideacional. Las diferencias sociales se ven reflejadas sobre todo en el uso de la evaluación en la dimensión interpersonal.

Correspondería a futuras investigaciones determinar si las tendencias halladas en este estudio corresponden a rasgos característicos de los relatos de experiencia personal del adulto venezolano. Asimismo, habría que investigar si otros tipos de narración (de ficción, por ejemplo) pasan por los mismos procesos evolutivos encontrados aquí para la narración de experiencia personal.

Puesto que las destrezas narrativas orales parecen estar estrechamente relacionadas con las destrezas de lectoescritura, se hace necesario comprender los procesos evolutivos de la narración oral y la transición a la modalidad escrita para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura en el sistema escolar.

REFERENCIAS

- BAMBERG, M. y R. DAMRAD-FRYE. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language* 18: 689-710.
- BATES, E y B. MACWHINNEY. (1982). Functionalistic approach to grammar. En E. Wanner y L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. Pp. 173-218. Nueva York: Cambridge University Press.
- BERMAN, R. (1995). Narrative competence and storytelling performance. *Journal of Narrative and Life History* 5: 285-313.
- BERMAN, R. y D. SLOBIN. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOCAZ, A. (1986). Conectividad temporal y causal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera. *Lenguas Modernas* 15: 79-98.
- BOCAZ, A. (1989). Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 27: 5-22.
- BOCAZ, A. (1992). Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas. *Lenguas Modernas* 19: 99-106.
- BOCAZ, A. (1995). Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo. *Lenguas Modernas* 20: 77-91.
- BOCAZ, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas* 23: 49-70.
- CHAFE, W. (1980). *The pear stories*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. y A. IGLESIAS. (1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research* 35: 363-372.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HASAN, R. (1984). Coherence and cohesive harmony. En J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension*. Pp. 181-219. Newark, Del.: International Reading Association.

- HEMPHILL, L., N. PICARDI y H. TAGER-FLUSBERG. (1991). Narrative as an index of communicative competence in mildly mentally retarded children. *Applied Psycholinguistics* 12: 263-279.
- HICKMANN, M. (1991). The development of discourse cohesion: Some functional and cross-linguistic issues. En G. Piérait-Le Bonniec y M. Dolitsky (Eds.), *Language bases...Discourse bases: Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*. Pp. 157-183. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- HOEY, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- INVERNIZZI, M y M. ABOUZEID. (1995). One story map does not fit all: A cross cultural analysis of children's written story retellings. *Journal of Narrative and Life History* 5: 1-20.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes* 1(1): 61-85.
- LABOV, W. (1970). The study of language in its social context. En J.B. Pride y J. Holmes. (1972) (Eds.), *Sociolinguistics*. Pp. 180-202. Harmondsworth: Penguin.
- LABOV, W. (1972). *Language in the inner city*. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. y J. WALETZKY. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Pp. 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- LOLAS, F. (1994). Sobre el lenguaje emocional. Consideraciones críticas sobre métodos de análisis. *Lenguas Modernas* 21: 169-178.
- MENIG-PETERSON, C. y A. McCABE. (1978). Children's orientation of a listener to the context of their narratives. *Developmental Psychology* 14(6): 582-592.
- McCABE, A. (1995). *The chameleon reader*. Nueva York: McGraw Hill.
- MICHAELS, S. (1991). Dismantling narratives. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Pp. 303-351. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MILLER, P. y L. SPERRY. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language* 15: 293-315.
- MORGAN, J.L. y M.B. SELLSNER. (1980). Discourse and linguistic theory. En M. Myers y J. Gray (Eds.), *Theory and practice in the teaching of composition: Processing, distancing, and modelling*. Pp. 3-43. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- PETERSON, C. (1993). Identifying referents and linking sentences cohesively in narration. *Discourse Processes* 16: 507-524.
- PETERSON, C. y A. McCABE. (1983). *Developmental psycholinguistics*. Nueva York: Plenum Press.
- RAMANTHAN-ABOT, V. (1993). An examination of the relationship between social practices and the comprehension of narratives. *Text* 1: 117-141.
- REILLY, J. (1991). How to tell a good story. The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life History* 2: 355-377.
- RODINO, A., C. GIMBERT, C. PÉREZ y A. McCABE. (1991). *Getting your point across. Contrastive sequencing in low-income African-American and Latino children's personal narratives*. Ponencia presentada en la 16th Annual Conference on Language Development, Boston University, octubre de 1991.
- SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford: Basil Blackwell.
- SHAPIRO, L. y J. HUDSON. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology* 27 (6): 960-974.
- SHIRO, M. (1994). Inferences in written discourse. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*. Pp. 167-178. Londres: Routledge.
- SHIRO, M. (1997). *Getting the story across: A discourse analysis approach to evaluative stance in Venezuelan children's narratives*. Tesis doctoral inédita. Cambridge, MA: Harvard University.
- SHIRO, M. (1998). *Los pequeños cuentacuentos: El desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar*. Trabajo de Ascenso inédito. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- SHIRO, M. (En prensa). Los pequeños cuentacuentos caraqueños. Mérida: *Actas del III Coloquio Nacional de ALED*.
- SNOW, C. y D. DICKINSON. (1990). Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language* 10: 87-103.
- STEIN, N. y M. POLICASTRO. (1984). The concept of story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Pp. 113-158. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TRABASSO, T. y P. RODKIN. (1994). Knowledge of goal plans: A conceptual basis for narrating *Frog, where are you?* En R. Berman y D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Pp. 85-106. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.