

MUNDOS POSIBLES EN RELATOS DE NIÑOS

FRANCISCO AGUILERA
Universidad de Chile

Se examinan en este estudio las articulaciones que se producen entre la convención del discurso natural y la del discurso ficticio en relatos contruidos por niños. Se propone configurar, desde ellas, diferentes tipos de organización de las referencialidades, concebidas como mundos posibles. Se estudia la posibilidad de concebir el discurso narrativo como un modulador de los factores de producción de los relatos y de los horizontes en su recepción. El corpus analizado comprende 72 relatos producidos por niños chilenos de 3 a 11 años.

Resulta interesante la reciente formulación de un modelo paradigmático correspondiente a la producción de relatos en función de su recepción (Cuesta Abad 1991), en especial si se tiene en cuenta la necesidad de elaborar modelos cognoscitivos tanto para el nivel sentencial cuanto para las configuraciones discursivo-textuales. Cabe señalar que para su formulación se ha tenido en cuenta una serie de planteamientos previos, suficientemente avalados en lo teórico y respaldados por aplicaciones convincentes. En lo que sigue, revisaremos algunos de estos planteamientos.

El carácter genérico de *actos* que implican los enunciados del hablante ha quedado vastamente demostrado a través de numerosos estudios (e.g., Austin 1962, Searle 1969, Pratt 1977). En efecto, si bien todas las acciones humanas, incluso las más rutinarias, son potencialmente expresivas, no hay duda de que las acciones verbales se constituyen en las más altamente especializadas (en cuanto a capacidad expresiva). No se trata de que su rasgo distintivo básico sea el de un puro altruismo de la comunicación, sino más bien el de su dependencia de la dinámica hablante-receptor (yo – el otro). De esta manera, mientras el acto físico tiene su consecuencia *in situ*, el acto verbal, trivialísimo en sus consecuencias físicas, “puede levantar naciones, hacer caer imperios y asegurar los deseos de nuestro corazón sólo a través del efecto que sus leves marcas físicas tienen en otras personas” (Herrstein 1993: 101).

Por otra parte, se han observado diversas modalidades empleadas por los niños, desde la primera infancia, para relacionarse con su entorno por medio de sus propias acciones verbales, cuya capacidad vinculatoria conciben como muy diferente a la de los otros actos. Se ha pensado (Herrstein 1993), además, que los niños establecen correspondencias entre sus acciones verbales y las de los demás sujetos mediante la producción de redes vinculatorias.

Adicionalmente, se ha comprobado (Gibson 1969, Kirshenblatt-Gimblett 1976) que, en el mismo lenguaje, los niños encuentran recursos no dependientes

de las funciones instrumentales de éste, i.e., ritmos, rituales, esquemas fónicos, etc., los que, sin embargo, les permiten ejercitar tanto habilidades perceptivas y cognitivas así como motrices. El habla extranatural, según Herrstein, constituida por los recursos enunciados, incide en los juegos de lenguaje a tal punto que "sus formas y apariciones reflejan *imperfectamente* las convenciones de la comunidad lingüística y *aún no* están regidas adecuadamente por los supuestos de las transacciones verbales naturales. Es no convencional por ausencia, no por intención" (1993: 142). Sin embargo, los niños pueden discriminar estructuras lingüísticas que existen fuera del contexto normal de las transacciones verbales naturales. Progresivamente, van distinguiendo dos convenciones: la del discurso natural, cuya menor eficacia reside en el grado de participación de los hablantes en el nivel de equivalencia de las redes vinculatorias de los actos verbales de cada uno, y la del discurso ficticio, cuyas redes, insertas en el discurso natural, les proporcionan diferencias experienciales (sus consecuencias son otras). En el caso del discurso ficticio, éste nace en el niño a través del ejercicio del habla extranatural, no convencional en su origen, pero "convencionalizada", cuando descubre que ciertas estructuras lingüísticas pueden ocurrir fuera del contexto normal de las transacciones verbales y que los supuestos simbólicos y referenciales propios de la convención de una comunidad lingüística no son válidos para dichas estructuras.

Lo anterior opera básicamente cuando el contacto con la realidad es concebido como experiencia recreable. Es así como, si bien desde los primeros intentos verbal-recreativos predominan los modos alterológicos, progresivamente éstos van siendo desplazados por una relación egológica-alterológica que modifica el juego verbal e incorpora, en el discurso, el lenguaje de los otros, como contexto, y el lenguaje propio, como cronotopía (Bajtin 1982), proporcionando así un límite a la ficcionalidad. Se entiende aquí "cronotopía" como una doble determinación de tiempo y espacio que resulta fundamental para la configuración del entramado semántico del relato (Cuesta Abad 1991), a la manera de polos de equilibrio que se alternan.

Cronotopías y contextos constituyen la referencialidad básica del discurso narrativo, el que actúa como un modulador, un medio conductor y transformador de algo en otra entidad, sin que deje de ser completamente lo primero. Tanto las cronotopías como los contextos operan en tanto factores de producción de los relatos: las cronotopías, como los hechos, y los contextos, como los juegos verbales. En efecto, es frecuente que los niños pidan que se les "cuenten" hechos ya conocidos por ellos, v. gr., el niño que le dice a su padre "cuéntame acerca de cuando quisiste atrapar un pez y te caíste al agua y pescaste un puro resfrío". De esta manera, el lenguaje de los otros se trastrueca en juego verbal, abandonando el "mercado verbal", como lo describe Herrstein. Esto produce consecuencias ontológicas, suscitándose así la complicada distinción de ficción y realidad en el seno del lenguaje.

Lo dicho se entiende aquí como el entramado semántico del relato, que opera a la manera de forma a priori de la actividad de semiotización. Se implica en ello la polivalencia de la temporalidad y la espacialidad abiertas por dicho entramado semántico. De esta manera, términos como sincronía y sintopía (o

diacronía y diatopía) se nutren de referencias no abstractas e inusitadamente complejas.

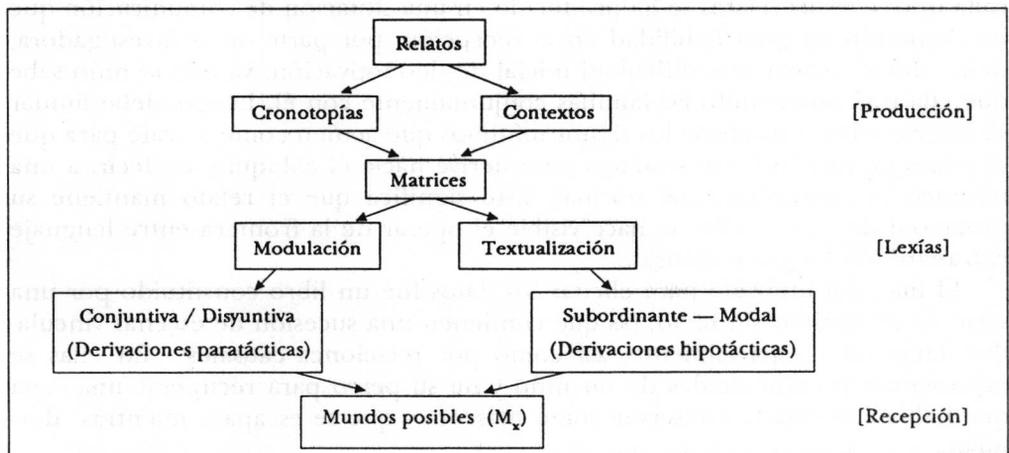
El texto del relato modula (transfigura) los factores de producción, cronotopías y contextos, en mundos posibles (M_x) al hacer operar, en orgánica confluencia, múltiples factores "del acto cognitivo". Básicamente se configuran tres tipos de "mundos" mediante sus respectivas modalidades cosmético-lingüísticas: M_1 , mundo de las objetividades, regido por las operaciones cognitivas "creer", "saber"; M_2 , mundo social, regido por las operaciones normativas y valorativas; y M_3 , mundo subjetivo, regido por los actos de autopresentación y alteropresentación. Se trata de la cosmificación de representaciones analógicas correspondientes a tres diversas naturalezas que se constituyen en la experiencia humana: la naturaleza del universo objetivo (en el uso tradicional del término), la naturaleza social (básicamente cultural e histórica) y la naturaleza subjetiva.

La modulación que realiza el texto del relato se produce como resultado de disposiciones que operan en diversos niveles del discurso desde un núcleo semántico originador o matriz (Riffaterre 1978), en relación con grados dentro de la polaridad organicidad/inorganicidad, la que se semantiza mediante categorías modales, tales como contigüidad, sustitución y condensación (principios retóricos fundamentales).

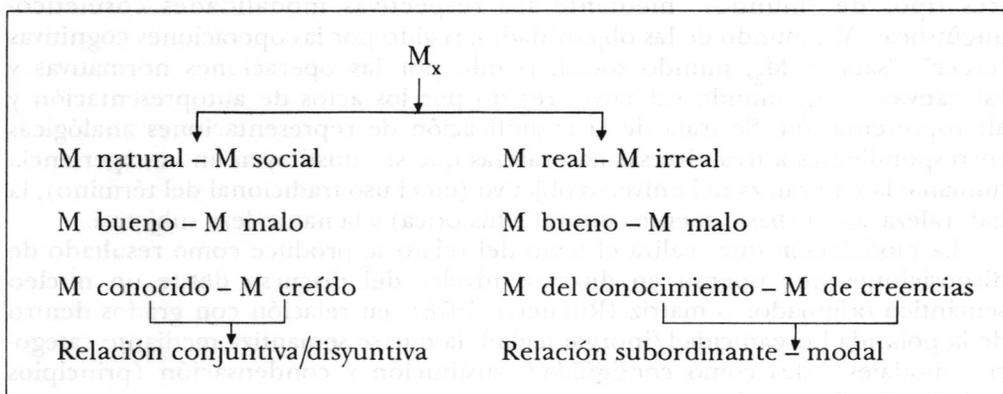
Los mundos posibles (M_x) se configuran, a raíz de lo anterior, como estados secuenciales y no como límites estables en la frontera de la recepción de los textos, distendida esta última mediante horizontes diversos (Jauss 1979, Iser 1987, Ohmann 1987). En otros términos, los mundos posibles aparecen desplegados a través de secuencias narrativas que interactúan, con frecuencia, estratificionalmente, viniendo a resultar de modalidades cognoscitivas tipificadas como epistémica/doxática (M_1), deóntica/axiológica (M_2) y egológica/alterológica (M_3) (Cuesta Abad 1991).

Resulta útil, para demostrar lo anterior, el establecimiento de lexías (Barthes 1980) como unidades discursivas reveladoras de la interacción de las secuencias narrativo-descriptivas del relato.

Proponemos, como un diseño simplificado y modificado de este modelo, tomar en consideración los conceptos articulados en la siguiente figura:



Resulta posible componer unidades discursivas atendiendo a la existencia de un ámbito referencial que se puede inferir de un discurso sémico que opere como contexto, como puede apreciarse en las siguientes configuraciones probables:



Completada esta somera revisión de algunos antecedentes teóricos en relación con la configuración de mundos en el discurso narrativo, señalamos que el presente estudio es una indagación, en etapa inicial, que intenta precisar la inteligibilidad de algunas reglas de base que operan en el proceso de producción del relato.

Para ello, y para examinar la aplicabilidad del modelo de Cuesta Abad, ha resultado de enorme valor el corpus de relatos infantiles reunido por Aura Bocaz (1987), del cual hemos extraído algunas muestras relevantes, por la nitidez de los ejemplos que proporcionan. Las transcripciones que se incluyen más adelante corresponden a relatos *orales* que resultan de descripciones que los niños (entrevistados) realizan de una secuencia de láminas y, por lo tanto, de un ordenamiento ya establecido de sucesos segmentados. De aquí se deduce que cada uno de estos relatos se ha producido en una situación de comunicación que ha requerido de gran habilidad en la recepción, por parte de la investigadora, quien debió sortear una dificultad inicial de desmotivación, ya que el niño sabe que ella está observando las láminas conjuntamente con él. Luego, debe limitar su intervención a producir los signos mínimos que actúen como acicate para que el relato de cada niño se sostenga y no derive hacia el coloquio, es decir, a una transacción comunicacional normal. Esto significa que el relato mantiene su protagonismo y, con ello, se hace visible el operar de la frontera entre lenguaje extranatural y lenguaje natural.

El material utilizado para elicitar los datos fue un libro constituido por una serie de 24 láminas sin texto, las que contienen una sucesión de escenas vinculadas temporal y espacialmente, así como por relaciones causales. En ellas se representan las dificultades de un niño y de su perro para recuperar una rana que habían intentado conservar como mascota y que se escapara mientras dormían.

En términos generales, el análisis de los relatos seleccionados por cada grupo de edad nos permite observar el progresivo establecimiento de una convencionalidad narrativa a partir del lenguaje extranatural –incluso ya en algunos niños de 4 años y, excepcionalmente, en un caso de 3 años– la de enmarcar sus relatos con expresiones rutinarias que configuran los bordes de situaciones comunicativas ficcionalizadas, contextualizando cronotopías de distancia “heroica”, e.g., “Una vez un niño”, “Había una vez...”, etc. Esta experiencia se constituye en la norma a partir de los relatos de niños de 5 y 7 años; sin embargo, en algunos discursos, sorprendentes, de niños de 9 y 11 años, la modalidad heroica es reemplazada por fórmulas egológicas (narración homodiegética), llegándose incluso a emplear la condición autorial, correspondiente a la figura de un hablante imaginario, por una niña de 11 años.

A continuación se incluyen algunos ejemplos que ilustran la forma como los niños progresan desde una simple descripción de los sucesos iniciales a un enmarcamiento de éstos como sucesos ficcionalizados:

1. El niño está viendo una rana. (3; 2)¹
2. El perro está mirando a la rana y el niño también. (4; 5)

El proceso de ficcionalización comentado anteriormente se observa, en el quiebre del discurso, en el ejemplo siguiente:

3. Había una vez un niño... El perro quería meter la cabeza [sí, ¿y?]². Estaba durmiendo la niña y de pronto dijo... (3; 8)

La temporalización “ficcionalizante” ya empieza a establecerse en el siguiente caso:

4. Eh... había un niño y un perrito viendo una rana en una botella. Cuando están durmiendo –era de noche– el sapo salió. Y, cuando era la mañana, se fue. (3; 8)

La tendencia a enmarcar los relatos con rutinas narrativas se aprecia claramente a partir de los 4 años, como en las próximas ocurrencias:

5. *Había una vez* una rana, un niño y un perrito. Entonces ese niño se acostó. Entonces la rana se estaba saliendo. (4; 7)
6. *Había* un niño que tenía una rana... y un perro. (5; 2)
7. *Esta era una vez* un niño con su perro y una rana. (7; 1)
8. *Había una vez* un niño que tenía una ranita y un perro. (7; 2)

¹ Las edades de los niños se expresan en “años; meses”.

² [] = intervención de la investigadora.

En relación con los tres últimos ejemplos, es interesante destacar que la enunciación meramente verificativa de los personajes es corregida en el relato, haciendo que la figura del niño se constituya en el protagonista principal asociado anímicamente al niño narrador. El protagonismo del niño-personaje se hace habitual a partir de relatos de los sujetos de 5 años, iniciándose este proceso desde el simple ordenamiento paratáctico de la enunciación de personajes y sucesos, para llegar a una enunciación más compleja mediante modalidades hipotácticas.

Otra modalidad utilizada por los niños de 7 años para indicar protagonismo es la de asimilar, en un mismo plano, al niño y al perro (asociados) frente a la rana (animal-objeto), como puede observarse a continuación:

9. Había una vez un niño con un perrito que estaban cuidando una ranita. (7; 4)

La complejidad de la contextualización inicial de la cronotopía es claramente visible en relatos construidos por niños de 9 años, como se puede apreciar en las siguientes instancias:

10. A un niño le *regalaron* una rana y él la tiene en un frasco... (9; 4)
 11. *Tomy* era un niño muy simpático que tenía un perrito llamado Tufi, y su papá le *regaló* una rana... (9; 5)

Estas modalidades se hacen muy frecuentes en los relatos de niños de 11 años.

Los distintos grados de ficcionalización ya comentados se manifiestan plenamente en el relato de una niña de 11 años, en el que se constituye una situación comunicativa propiamente ficcional de auténtico carácter narrativo.

12. *Voy a contar* el cuento de un niñito, un perrito y una ranita [mhm]. *Había una vez* un niñito que había ido con su perrito al campo y *habían atrapado* una linda ranita y la habían metido dentro de un frasco. Se iban a acostar... (11; 2)

Un segundo caso, de una niña de la misma edad, configura una cosmificación inicialmente egológica:

13. Yo me llamo Javier. Soy un niño que me encantan los animales. Por eso fui al campo y encontré un lago y en el lago había un sapo. Mi perro me acompañó y él lo pudo agarrar con sus dos patitas. (11; 6)

A través de los datos que examinamos es posible comprobar que, producida la nueva convención de ficcionalización, los narradores propiamente tales organizan la referencialidad de sus discursos merced a modalidades epistémicas y doxáticas, axiológicas y deónticas, y egológicas y alterológicas. Las unidades discursivas (lexías) se distribuyen en el texto regidas por dichas modalidades, lo que entraña un complejo proceso cognoscitivo de traspaso de información desde la percepción visual de láminas que segmentan una secuencia hasta su instalación

en mundos de existencia posible en el lenguaje, al hacerse éste espectáculo y escenario en la comunicación ficcional.

Es, justamente, la segmentación de las escenas pictóricas que los niños contemplan la que exige la presencia de contextos globales como referencialidad que permita suplir las brechas en la contigüidad temporal y la serialidad de espacios, los que requieren de una coherencia causal tanto a nivel de lexías como de la macrocoherencia del relato (Riffaterre 1978). De aquí que la llamada "inferencialidad abductiva" sea el tipo de proceso cognoscitivo adecuado para establecer coherencia, así como el más utilizado en tanto más ficcionalizante resulta el relato. En efecto, la abducción, por vía hipotética, hace aflorar virtuales contextos globales correspondientes a los tres tipos de cosmificaciones comentados anteriormente. El proceso mediante el cual lo dicho ocurre, se canaliza a través de las modalidades también mencionadas. En relación con la necesidad de establecer coherencia en la producción de relatos, Bocaz señala: "Se aprecia que el estado mental de incertidumbre que ellas [las escenas] provocan en los sujetos origina una manifiesta compulsión por explicar el fenómeno que produce el desconcierto. A fin de dar contenido a esta compulsión explicativa, los interpretadores requieren involucrarse en procesos inferenciales abductivos, para lo cual pueden recurrir –como lo señala Peirce– a una regla general hipotética o a una regla preexistente, asignando en ambos casos, a la situación que ocasiona la incertidumbre, el carácter de un caso más de la regla. Para tal efecto, los sujetos deben poseer algún tipo de conocimiento de mundo que les permita poner término a la situación de incertidumbre. De no existir éste, tienen que recurrir a su sentido común, a sus sistemas de valores y creencias y, en última instancia, a explicaciones mágicas que logren poner fin al desconcierto que les ocasiona este tipo de situaciones narrativas" (1992: 103).

El proceso comentado tiende, con muy pocas excepciones, a producir discursos que se dan como materia constitutiva de sucesos y acciones, de manera paulatina en relación con la edad de los niños. Este fenómeno cristaliza, en los relatos de algunos niños de 9 y 11 años, en narraciones francamente artísticas; es decir, en ellas, lo que finalmente se representa es el propio discurso. Es interesante observar que, generalmente, cuando la afluencia de mundos se sostiene en indicios textuales más claros y la complejidad del entramado del relato se hace mayor, el discurso se hace ficticio; las cronotopías iniciales se insertan en coherencias mayores que las tornan intensamente polivalentes desde el punto de vista semántico. Cada mundo se integra en la constelación de coherencias del relato en modos de tipo conjuntivo, disyuntivo, o bien, modalizados en formas de subordinación y tipos de dependencia.

El corpus con que hemos trabajado³ permite identificar los tipos de mundo que se van construyendo de acuerdo con las edades de los sujetos en estudio, los que resumimos en lo que sigue:

³ En este estudio hemos analizado 72 relatos construidos por niños chilenos de 3, 4, 5, 7, 9 y 11 años, de clase media y media alta e hijos de, por lo menos, un padre profesional.

1. *Relatos de niños de 3 y 4 años.* Predomina ampliamente el mundo de las objetividades (M_1). Este se configura básicamente por conjunción. Aparece, asimismo, el mundo social (M_2), vinculado a la institución "familia", de manera específica, o a otro tipo de lazos filiales, atribuidos a figuras animales: la rana (esposo), la rana (esposa) y las ranitas (hijos). Esta modalidad se mantiene en todos los relatos de los niños entrevistados a través de todos los grupos de edad.

2. *Relatos de niños de 5 y 7 años.* El mundo de las objetividades se configura tanto por conjunción como por disyunción (esta última modalidad opera débilmente). Se mantiene el mundo social, pero ahora sostenido, además, por la referencia a hábitos que justifican las acciones, como en "La noche es para dormir", o a la defensa de un espacio vital concebido como "casa" (de esta manera se justifica que un topo mordiera al niño en la nariz en acción defensiva de su casa). Se funda así una coherencia mayor, al aparecer imbricados el "paisaje" natural y el "paisaje" social (M_1 y M_2). Cabe señalar el rasgo deóntico implícito en estas últimas modalidades, al aparecer el mundo social. En niños mayores, la expresión de aprobación ante el sorpresivo descubrimiento de que el sapo tenía una familia es un indicio del surgimiento de criterios axiológicos, los que, junto con los rasgos enunciados con anterioridad, hacen más compleja la coherencia de mundos (como naturalezas) y la enriquecen.

3. *Relatos de niños de 9 y 11 años.* Sólo en estos relatos es posible verificar una nueva modalidad en que el mundo social se hace presente como contexto referencial. Se trata de la nominación de los personajes, hecha en todos los casos conforme a usos habituales y a la manera de cuentos y relatos literarios, a saber, Tim y Tom, Jaimito y Bimbi. Asimismo, surge el mundo subjetivo (M_3) en sus dos modalidades básicas, egológica y alterológica, como narración de personaje, en el primer caso, y como juicios emitidos por un narrador heterodiegético claramente configurado en otros relatos en los que opera la segunda modalidad: "...Y el niño se iba a bajar para ir a verlas y para ir a felicitar a su ranita. Y al final, el padre de todas las ranitas, como era tan alegre, o sea, como era tan simpático con él, le regaló una ranita..." (11; 2)

Por otra parte, es interesante observar las diversas variables en que el mundo objetivo (M_1) se sostiene, ahora no sólo por el saber sino también por el creer. Del mismo modo actúa la dimensión axiológica respecto del mundo social (M_2). Para apreciar cómo fluyen estos mundos en la totalidad de un relato, véanse las narraciones contenidas en el Apéndice.

En síntesis, la potencialidad de la narración se va constituyendo en la medida en que se va haciendo necesaria, para el narrador, una macrocoherencia textual que contextualice el aflorar de las diversas vertientes gestoras de mundos que actúan como contextos referenciales. Esto significa, de acuerdo con los relatos examinados, que habría un límite desde el cual la búsqueda de dichas coherencias conduciría a la ficcionalización del discurso.

REFERENCIAS

- AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: The Clarendon Press.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- BOCAZ, A. (1992). Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas. *Lenguas Modernas* 19: 99-106.
- CUESTA ABAD, J.M. (1991). *Teoría hermenéutica y literatura*. Madrid: Visor.
- GIBSON, E. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. Nueva York: Columbia University Press.
- HERRSTEIN, S.B. (1993). *Al margen del discurso*. Madrid: Visor.
- ISER, N. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En J.A. Mayoral (Ed.), *Estilística de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- JAUSS, H.R. (1979). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- KIRSHENBLATT-GIMBLETT, B. (Ed.). (1976). *Speech play: Research and resources for studying linguistic creativity*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- OHMANN, R. (1987). Los actos de habla y la definición de la literatura. En J.A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- PRATT, M.L. (1977). *Toward a speech act theory of literary discourse*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- RIFFATERRE, M. (1978). *Semiotics of poetry*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech acts*. Londres y Nueva York: Cambridge University Press.

APÉNDICE

Relato de un niño de 11 años:

Voy a contar el cuento de un niño, un perrito y una ranita [mhm]. Había una vez un niño que había ido con su perrito al campo y habían atrapado una linda ranita, y la habían metido adentro de un frasco. Se iban a acostar y dejaron la ventana un poco abierta para que se ventilara.

Cuando todos estaban roncando en la casa, la ranita muy silenciosa salió del frasco y se escapó por la ventana. En la mañana, el niño y el perrito vieron que la ranita se había escapado. [muy bien] La buscaron por los zapatos, debajo de los pisos, en las camas, y en ninguna parte estaba. Y el perrito se metió adentro del frasco y se le quedó atascado en la cabeza. Abrieron la ventana entera y el perrito seguía con el frasco en la cabeza, mientras que el niño gritaba: “¿Adónde estás ranita, adónde estás?”. De repente, ¡zas!, el perrito se cayó de la ventana y del golpe se quebró todo el vidrio. El niño bajó a buscarlo y lo tomó [mhm] y el perrito lo langüeteó.

Fueron al patio y el niño seguía gritando: “¿Adónde estás ranita?”. Y el feliz perro estaba viendo que habían muchas abejas y un panal cerca. [mhm] Y dijo: “¿Estás ahí ranita?”, mientras que el perro ¡seguía ladrando, seguía ladrando! al panal. [perfecto] De repente salió un zorrillo y el niño dijo: “¡Buf, qué mal olor! ¡Vámonos de acá!”. Y el perrito seguía ladrando y ahora movía el árbol.

De repente, ¡zas!, el panal se cayó y el perrito quedó mirando mientras que el niño se subió a un árbol y encontró un hoyo, y ahí empezó a llamarla. [mhm] De repente salió un búho, que lo tiró al suelo y, al mismo tiempo, ¡todas! las

abejas salieron persiguiendo al perrito. El búho le había dado super hartos picotazos al pobre niño y el niño se estaba cubriendo con una mano, y se subió arriba de una roca. Igual que al perrito, le habían picado todas las abejas. Estaba el perrito todo lastimado.

Cuando estaba arriba de la roca, el niño empezó a llamarla: "Ranita, ranita, ¿dónde estás?". [perfecto] De repente, un ciervo aparece porque él se había afirmado de unas ramas, pero no eran unas ramas, eran los cuernos de un ciervo. Y se quedó colgado de la cabeza. Salió corriendo el ciervo mientras que el perrito le ladraba, le ladraba para que lo pudiera soltar. [mhm] De repente, lo tira para abajo, lo tira así como para un pantano, igual que al perro. Y cae al pantano, en un foso de pura tierra. Y quedaron ¡enteros! embarrados. De repente, el niño y el perrito oyeron un "croac, croac". "Sshh... callado perrito". Entonces empieza a decir: "Sshh...". Iban a mirar. Se subieron arriba del tronco y vieron a una ranita con otra ranita. [mhm] Y además vieron puras ranitas, puras ranitas. Y el niño se iba a bajar a verlas y a felicitar a su ranita.

Y al final, el padre de todas las ranitas, como era tan alegre, o sea, como era tan simpático con él, le regaló una ranita. Y todos se fueron a saludarla, menos una que se quedó abajo. [muy bien, gracias]

Relato de una niña de 11 años:

Yo me llamo Javier. Soy un niño que me encantan los animales. Por eso fui al campo y encontré un lago, y en el lago había un sapo. Mi perro me acompañó y él lo pudo agarrar con sus dos patitas. Lo trajimos a mi casa y lo echamos a un frasco que encontramos. Lo tenía escondido y lo veía en la noche porque a mi mamá no le gustan los sapos, las ranas, nada.

En la noche, como estaba tan cansado, me quedé dormido profundamente y el sapo se escapó del jarro. En la mañana, muy asombrado, miré el jarro y no estaba. Mi perro lo empezó a buscar; yo también. Lo busqué en las botas, en unas inmensas botas que tengo. El perro lo miró en el jarro; el pobre se quedó atrapado, pero igual lo seguimos buscando por la ventana. Mi perro se cayó y se quebró el frasco. A él no le importaba, pero yo estaba ¡muy enojado!

Gritábamos buscándolo y mi perro parece que encontró unas abejas. Yo lo busqué en un hoyito, y a mi perro no le importaba nada y lo empezó a buscar en un panal de abejas. En el hoyito en que estaba buscando había un topo y se enojó porque estaba en su casa y me mordió la nariz. A mi perro todavía no le importaba nada, y seguía en el árbol jugando con el panal. Entre jugar y jugar, el perro botó el panal y las abejas lo salieron persiguiendo. En ese instante, yo estaba en un árbol mirando en un hoyito a ver si estaba mi sapo. Era la casa de un búho, que me salió persiguiendo muy enojado porque estaba intrusando en su casa. Mientras tanto todas las abejas empezaron a perseguir a mi perro.

De ahí no supe más de mi perrito, pero el búho seguía persiguiéndome y me tuve que esconder detrás de una roca. Seguí buscándolo al sapo. Me apoyé en unas ramas muy gruesas que habían. Entre tanto mi pobre perrito estaba muy adolorido debajo de la roca. Y, con tanta sorpresa, esas ramas gordas, que yo creía

que eran un árbol, eran los cuernos de un venado. Me tomó arriba de su cabeza y me llevó galopando. Mi perro me quería defender, claro que no podía hacer nada. [muy bien] Se detuvo en el borde de un cerro; pero frenó y yo, como frenó, me caí abajo a un lago, con mi perro. Nos chapoteamos y nos mojamos enteros. Mi pobre perro estaba muy enojado. De repente, escuchamos un ruido. Le dije a mi perro que se callara porque estaba ladrando muy fuerte. Los dos fuimos a ver detrás de un tronco hueco y encontramos a mi sapo y a una polola [= novia, pareja]. Yo creo que estaba enamorado de mi sapo, por eso es que se escapó. Porque yo lo cuidaba muy bien. Y, con tanta sorpresa, vi que estaban sus hijitos, muy contentos; recién los había tenido. Me llevé a uno de los hijitos y me despedí con mucho cariño, diciéndoles que los iba a venir a ver siempre. [excelente tu cuento, gracias]